

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Jana Orletová

**Vybrané aspekty problematiky školní zralosti a
připravenosti dětí na povinnou školní docházku**

Olomouc 2016

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

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „Vybrané aspekty problematiky školní zralosti a připravenosti dětí na povinnou školní docházku“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a použila jen uvedení pramenů a literatury.

V Olomouci dne 20. dubna 2016

.....

Jana Orletová

Děkuji PhDr. Soně Lemrové, Ph.D. za odborné vedení práce a za cenné rady, které mi při zpracování diplomové práce poskytla. Zároveň bych ráda poděkovala dětem, rodičům, vedení školy a třídním učitelkám dětí ze ZŠ Bělkovice-Lašťany, ZŠ Samotišky a ZŠ Tererovo náměstí v Olomouci za spolupráci při výzkumném šetření. Na závěr chci poděkovat své rodině a blízkým za trpělivost a podporu v průběhu mého studia.

Obsah

ÚVOD	- 6 -
I. TEORETICKÁ ČÁST	- 7 -
1. Charakteristika období předškolního věku.....	- 7 -
1.1 Fyzický a motorický vývoj.....	- 7 -
1.2 Vývoj kognitivních procesů	- 8 -
1.3 Emoční a sociální vývoj	- 10 -
1.4 Hra v předškolním věku	- 11 -
2. Charakteristika období mladšího školního věku	- 13 -
2.1 Tělesný vývoj	- 13 -
2.2 Kognitivní vývoj.....	- 14 -
2.3 Emoční vývoj a socializace	- 15 -
2.4 Hra v mladším školním věku.....	- 16 -
3. Školní připravenost, školní zralost a nezralost.....	- 18 -
3.1 Školní připravenost.....	- 18 -
3.2 Školní zralost.....	- 19 -
3.2.1 Fyzická zralost	- 20 -
3.2.2 Psychická zralost.....	- 22 -
3.2.3 Emocionálně – sociální a motivační zralost	- 24 -
3.3 Školní nezralost	- 25 -
4. Zápis do základní školy.....	- 27 -
4.1 Legislativa	- 27 -
4.2 Zápis do ZŠ.....	- 27 -
4.3 Odklad školní docházky	- 29 -
4.4 Předčasný nástup do ZŠ.....	- 31 -
5. Specifika dětské psychiky	- 32 -
5.1 Výtvarný projev dítěte	- 32 -
5.2 Zvláštnosti dětské psychiky.....	- 34 -
5.3 Faktory ovlivňující inteligenci dítěte.....	- 35 -
II. PRAKTICKÁ ČÁST	- 37 -
1. Výzkumné šetření.....	- 37 -
1.1 Cíle výzkumného šetření	- 37 -
1.2 Hypotézy.....	- 37 -
1.2.1 Použité statistické metody	- 38 -
2. Charakteristika použitých metod.....	- 39 -

2.1 Ravenovy progresivní matice	- 39 -
2.2 Dotazník CYRM.....	- 40 -
2.3 Test obkreslování od Matějčka a Strnadové.....	- 41 -
2.4 Chování dítěte během vyšetření.....	- 41 -
3. Charakteristika výzkumného souboru.....	- 43 -
3.1 Charakteristika dětí dle pohlaví.....	- 44 -
3.2 Charakteristika dětí dle věku	- 45 -
3.3 Charakteristika dětí dle nástupu školní docházky	- 46 -
3.4 Charakteristika dětí dle typu rodiny	- 47 -
3.5 Charakteristika dětí dle vzdělání rodičů	- 48 -
3.6 Charakteristika dětí dle pořadí narození.....	- 49 -
4. Organizace a průběh vlastního výzkumného šetření.....	- 50 -
5. Dokumentace výsledků výzkumného šetření.....	- 52 -
5.1 Vyhodnocení testu Ravenových progresivních matic	- 52 -
5.2 Vyhodnocení testu CYRM	- 56 -
5.3 Vyhodnocení testu obkreslování	- 57 -
5.4 Vyhodnocení pozorování chování dětí během výzkumného šetření	- 59 -
5.5 K platnosti hypotéz.....	- 60 -
6. Diskuze k výsledkům šetření	- 61 -
ZÁVĚR	- 64 -
SOUHRN	- 65 -
POUŽITÁ LITERATURA	- 70 -
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	- 74 -
SEZNAM PŘÍLOH	- 76 -
ANOTACE	- 89 -

ÚVOD

Tématem mé diplomové práce jsou vybrané aspekty problematiky školní zralosti a připravenosti dětí na povinnou školní docházku. Téma školní připravenosti jsem si vybrala především z toho důvodu, že jsem se při pedagogických praxích v rámci studia často setkávala s dětmi, jež se v první třídě lišily vývojovou úrovní, a to především v oblasti úrovně vývoje poznávacích funkcí. Zajímalo mě, jaké aspekty můžou stát za těmito odchylkami. Dalším důvodem bylo uplatnění přínosu této práce v budoucích letech, jelikož svůj profesní život plánuji zasvětit práci s dětmi mladšího školního věku.

Období mladšího školního věku považuji za jedno z nejdůležitějších období v dětském životě, jelikož hraje velkou roli ve vývoji dítěte a má nemalý vliv i na další životní etapy člověka. Neúspěšnost v tomto období může ve velké míře negativně ovlivnit psychický vývoj jedince. Zahájení školní docházky je významnou událostí jak pro dítě, které se ocitá v nové roli žáka, tak i pro jeho rodinu. Právě rodiče jsou jedním z prvních hodnotitelů připravenosti dítěte na školní docházku a s ní spojené povinnosti. Během školní praxe jsem se setkala s případy, kdy někteří rodiče nedali na rady učitelek a své nezralé dítě nechali do školy nastoupit v řádném termínu s přesvědčením, že se školní nepřipravenost dítěte během roku srovná. Překvapením pro ně bylo, že s koncem první třídy bylo jejich dítě oproti svým spolužákům stále pozadu. Proto je důležité neopomíjet význam správného načasování zahájení školní docházky.

V teoretické části diplomové práce se podrobně věnujeme charakteristice dítěte předškolního a mladšího školního věku. Zabýváme se zde vymezením pojmů školní připravenost, školní zralost a nezralost. Dále se v této části věnujeme problematice vstupu do základní školy, a s tím související otázkou školního zápisu, který zde vymezujeme jak z legislativního pojetí, tak z hlediska jeho průběhu. Pozornost je zde věnována také možnosti předčasného nástupu a odkladu školní docházky. V závěru teoretické části pojednáváme o zvláštích dětské psychiky. Hlavní náplní praktické části je výzkum zabývající se školní připraveností dětí z prvních tříd. Cílem této části práce je zjistit úroveň školní připravenosti u vybraného vzorku dětí ze tří základních škol a dále také zjistit, zda mají vybrané aspekty (věk, pohlaví, odklad, vzdělání rodičů) vliv na míru školní připravenosti v intelektuální oblasti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Charakteristika období předškolního věku

Předškolním věkem je označováno období věku dítěte od 3 do 6 let. Mnoho odborníků toto období považuje za jedno z nejdůležitějších období pro vývoj osobnosti, a proto je důležité předškolnímu období věnovat značnou péči (Langmeier & Krejčířová, 2006).

1.1 Fyzický a motorický vývoj

V období předškolního věku je vývoj dítěte pomalejší, ale tempo růstu je pravidelné a plynulé. Růst končetin, trupu a hlavy je v nepoměru. I přestože každý rok dítě vyrostne až o 6 centimetrů, má v tomto věku poměrně krátké končetiny, které se začínají prodlužovat až kolem pátého roku. Dítě přibere na váze průměrně 2-3 kilogramy ročně a u některých jedinců se začínají v tomto věku projevovat příznaky baculatosti. Ke konci předškolního věku se děti vytáhnou a většinou se z baculatého dítěte stává dítě štíhlé (Šulová, 2012). Tzv. filipínská míra (dítě si dosáhne na ušní lalůček přes vzpřímenou hlavu) nám může pomoci zjistit, zda dítě není ve svém věku s tělesným vývojem pozadu (Klégrová, 2003).

Co se týče rozvoje hrubé motoriky, dítě je v tomto věku pohybově velmi aktivní. Děti neustále běhají, lezou či skáčou. Postupem času jsou děti schopny zvládat čím dál náročnější a složitější pohyby. Naučí se jezdit na kole i plavat. Pohyby jsou přesnější a děti jsou hbitější a vytrvalejší (Plevová, 2012). Pohybová obratnost má pro děti velký význam. Děti v mateřské škole moc dobře ví, kdo je v jejich oddělení nejrychlejší v běhu, nebo nejlepší v jízdě na kole a často se mezi sebou poměřují. Je dobré v tomto období začít s dítětem navštěvovat různé sportovní kroužky (Šulová, 2012).

Rozvoj jemné motoriky podmiňuje zejména možnost vykonávat nové manuální činnosti. Již ve třech letech si dítě hraje se stavebnicemi či s plastelínou. Díky rozvinutější pohyblivosti dítě lépe vykonává sebeobslužné činnosti. Nejenže se samo obléká, čistí si zuby a uklízí po sobě, postupně se naučí i samo zavázat tkaničky nebo jíst příborem. Čím

dál více se zapojuje do činností, které vyžadují přesnost a zručnost. Důležitá součást rozvoje jemné motoriky je kresba. Tříleté dítě již něco nakreslí a pojmenuje, i když se daná věc svému pojmenování příliš nepodobá. Kresba se neustále zdokonaluje a v pěti letech dítěte již dochází ke skutečnému realistickému zobrazování (Langmeier & Krejčířová, 2006). Kolem čtvrtého roku začíná při kreslení dominovat jedna ruka, což je způsobeno převahou jedné mozkové hemisféry nad druhou. Dítě se stává buď levorukým, nebo pravákem. Jestliže dojde k identické činnosti hemisfér, jedná se o tzv. nevyhraněnou lateralitu (Plevová, 2012).

1.2 Vývoj kognitivních procesů

Dítě neustále touží poznávat svět kolem sebe, tudíž je vývoj kognitivních procesů u předškolního dítěte velice intenzivní (Plevová, 2010).

Vnímání

Jeden z nejdůležitějších poznávacích procesů dítěte předškolního věku je právě vnímání. Vnímání přestává mít charakter nepředvídanosti a náhodnosti a dostává cílevědomý ráz (Petrová, 2008). Dítě je v tomto věku velmi zvědavé. Percepce je více analytická, dítě si u předmětu více všímá různých detailů. To se projevuje nejen u zrakového vnímání, kdy je dítě schopno rozlišit veškeré barvy, ale i u sluchového vnímání, kdy je dítě schopno rozeznat i zvukově podobné hlásky. Dítě často napodobuje všelijaké zvuky z okolí a dospělé, což souvisí s rozvojem řeči. Prostorové vnímání je u dítěte předškolního věku ještě poněkud zkreslené, především co se týče vzdáleností a jejich odhadu. Dítě žije přítomností, minulostí a budoucností se příliš nezabývá (Wedlichová, 2010).

Myšlení a řeč

Dítě se odpoutává od předpojmového (symbolického) myšlení, které ve svém životě prozatím nejvíce uplatňovalo a přechází na myšlení intuitivní (názorové). Dítě nepochybně dosáhlo pokroku, ale stále ještě není schopno v procesu myšlení uplatnit logické operace. Jelikož dítě nepoužívá logické myšlení a neřídí se logickými operacemi, myšlení předškolního dítěte nazýváme prelogickým (předoperačním). Způsob, jakým

vnímá svět kolem sebe a úsudky, které ze svého vnímání vyvozuje, jsou pro dítě ty jediné správné. Prelogické myšlení je stále ještě úzce spjato s vlastní činností dítěte, což se projevuje egocentrismem v oblasti myšlení (Langmeier & Krejčířová, 2006).

S rozvojem řeči u dětí v předškolním věku souvisí schopnost napodobovat (Wedlichová, 2010). Řečové schopnosti se v předškolním období rozvíjí velmi rychle. Na začátku tohoto období je slovní zásoba omezená, ovšem kolem věku šesti let aktivní slovní zásoba dítěte obsahuje kolem 2500 - 3000 slov. Nejenže dochází k širokému rozšíření slovní zásoby, v období mezi 3. – 6. rokem si děti osvojují základní gramatická pravidla, jako je jednoduché časování, deklinace a stupňování (Šulová, 2012). K rozvíjení slovní zásoby jsou v tomto věku vhodné různé říkanky a básničky, kterým se děti v předškolním období učí poměrně snadno (Klégrová, 2003). Zpočátku předškolního období dítě mluví často nahlas samo se sebou, což ovšem s rostoucím věkem postupně zaniká a dítě přechází na tzv. vnitřní řeč (Thorová, 2015).

Paměť

Paměť předškolního dítěte je typická svojí obrazností, citovostí a živelností. Dítěti uvíznou v paměti nejlépe ty předměty, které v něm zanechávají citovou stopu. Například má-li dítě nějaký materiál spojený s radostným či negativním zážitkem, nebo udělá-li daný předmět na dítě dojem, lépe si jej zapamatuje. Už ve třech letech jsou děti schopny naučit se řadu básniček a rýmů. Zpočátku si dítě věci nezapamatovává úmyslně, nýbrž bezděčně. Po první polovině předškolního období se bezděčné zapamatování již mění v úmyslné. Dítě již nepotřebuje mít předmět spojený s citovým zážitkem, aby si ho zapamatovalo (Wedlichová, 2005).

Mechanická paměť v porovnání s logickou pamětí značně převažuje. Dítě si věci pamatuje především podle určitých znaků, jako je například barevnost. Logické paměťové procesy je třeba u dítěte rozvíjet tím, že mu poskytujeme materiál, kterému dostatečně rozumí. Kapacita paměti se zvětšuje a paměť je stálejší (Wedlichová, 2010).

Fantazie

Fantazie neboli představivost hraje ve vývoji dítěte velkou roli. Jelikož je pro děti v předškolním věku i přes značné pokroky v oblasti kognitivních schopností stále spoustu jevů nepochopitelných a nevysvětlitelných, upravují si realitu dle své úrovně chápání. Dochází k vytváření dětských smyšlenek, tzv. konfabulací, které jsou pro děti předškolního

věku velmi typické. Děti jsou za tyto neúmyslné lži někdy neprávem považovány za lháře, přitom se jedná pouze o přebytek fantazie (Šulová, 2012). Bohatá představivost dítěte se projevuje především při herních činnostech a kresebném projevu (Wedlichová, 2005).

1.3 Emoční a sociální vývoj

Socializací dítěte předškolního věku chápeme začleňování dítěte do společenství lidí. V procesu integrace hraje důležitou roli rodina, která by měla zajistit, aby dítě předškolního věku bylo ve styku s jinými lidmi - se svými vrstevníky, rodinou či cizími dospělými a je zároveň činitelem primární socializace. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) můžeme na sociální vývoj nahlížet ze tří různých hledisek. Zaprvé dochází k vývoji tzv. sociální reaktivity, kdy se dítě učí diferencovat vztahy a postoje k lidem, kteří se vyskytují v jeho okolí. Další hledisko vychází ze skutečnosti, kdy je dítěti dospělými neustále něco přikazováno a zakazováno, čímž je potlačováno jeho individuální chování a učí se chování a jednání společensky žádoucím. Posledním aspektem je osvojování sociálních rolí, kdy dítě přijímá určité vzorce chování a jednání, které od něj jeho okolí očekává. Nejen dospělý jedinec, ale i dítě zastává ve společnosti různé role. Například doma zastává dítě roli potomka, ale v mateřské škole mezi svými vrstevníky se ocitá v roli spolužáka, kamaráda.

„Socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte - tedy základem pro jeho celý emoční vývoj - a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí.“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 96)

Emocionální prožitky dítěte předškolního věku souvisí s konkrétními činnostmi. Formuje se smysl pro humor a do pozadí ustupuje zloba, která se vyskytuje spíše už jen při nezdaru dítěte. Rozvíjí se city sociální, poznávací (intelektuální), estetické a morálka dítěte. Na sociální city můžeme nahlížet ze dvou hledisek, z hlediska vztahu k dospělým a vztahu k vrstevnickým skupinám. Zpočátku převyšují vztahy k dospělým, ale s narůstajícím věkem se zvyšuje nutnost styku s vrstevníky, obzvláště při herních činnostech. Předškolní období je charakteristické nabýváním nových zkušeností, s čímž souvisí časté projevy radosti a rozvoj intelektuálních citů. Estetické city se u dítěte objevují během příjemných prožitků, např. při poslechu hudby, při předčítání pohádky, při

výtvarných a herních činnostech apod. Předškolní dítě se učí uvědomovat, že některé věci se smí a jiné zase nesmí. To vede k rozvoji etického citění (Plevová, 2010).

1.4 Hra v předškolním věku

V procesu socializace dítěte předškolního věku je významným činitelem hra. Významu hry v předškolním věku dítěte lze pokládat stejnou důležitost jako roli práce v životě dospělého člověka. Dítě se prostřednictvím hry učí spolupracovat a respektovat pravidla. Hra dítěti pomáhá připravit se na školní povinnosti, které ho čekají. Přijímá při ní různé sociální role, zdokonaluje se v oblastech prosociálního chování. Učí se vyhrávat, ale i prohrávat. Při výběru hry se nezaměřujeme pouze na oblasti, ve kterých dítě selhává, ale zařazujeme i hry a cvičení, v kterých dosahuje lehkého úspěchu, abychom kompenzovali případné pocity neúspěšnosti a selhání (Jucovičová & Žáčková & Srolcová, 2007).

Hra může být spoustu podob. Při procvičování a zdokonalování fyzických funkcí se jedná o hru funkční či činnostní. Při stavbě věcí ze specifických materiálů (stavění z plastelíny, kostek, lega, písku, atd.) jde o hru konstrukční či realistickou. Dalším typem hry je hra iluzivní, kdy si dítě dané předměty pouze představuje a při manipulaci s nimi používá svoji fantazii. Při imitování různých sociálních rolí hovoříme o tzv. úkolovém typu hry (Langmeier & Krejčířová, 2006). Členění her se věnovalo nepřeberné množství autorů, například Brian Sutton-Smith (1978) třídí hry na: a) hry průzkumné (spojené s dobrodružstvím a napětím), b) hry konstrukční a tvořivé, c) hry obratnosti a síly, d) hry napodobování a hraní rolí (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Dle Plevové (2010) jsou u předškolních dětí nejvíce populární hry námětové, konstrukční a pohybové. Námětové herní činnosti jsou hry, kdy děti napodobují různé společenské role či „jako“ vykonávají různá povolání (např. hry na rodiče, hry na prodavače, hry na doktora, hry na učitele atd.) S pomocí těchto her si dítě přibližuje svět, který ho značně přitahuje a zajímá, a to svět dospělých. Zároveň u tohoto typu her „na něco“ dochází k intenzivnímu rozvíjení představivosti dítěte. Konstrukční hry, při nichž dochází k tvůrčí činnosti, slouží zejména k rozvoji kreativity, myšlení a motorických dovedností. Dítě využívá různé materiály (papír, plastelína, přírodní materiály, různé látky, stavebnice atd.) na zhotovování určitého výrobku. Velice populární u dětí předškolního věku jsou hry pohybové. Brierley (1996) uvádí, že všechny typy her jsou důležité pro

kognitivní, fantazijní a emocionální vývoj dítěte a zároveň jsou nezbytným předpokladem pro další vývojové stádium.

Na konci předškolního období dítě začíná chápat rozdíl mezi hrou a prací. Dochází k diferenciaci těchto dvou činností a práce se stává samostatnou aktivitou. Děti již odmítají vykonávat činnosti pouze „jako“, požadují začlenění do skutečných situací. Jestliže dítě doposud vařilo s dětským náčiním, tak v této chvíli si již s dětskou kuchyňkou nevystačí, a touží po vaření v opravdové kuchyni. Před zahájením školního života se vytváří první pracovní návyky a postoje, přičemž je důležité dítě podněcovat k činnosti hravou formou (Plevová, 2010).

2. Charakteristika období mladšího školního věku

Počátek období mladšího školního věku je vymezen zahájením povinné školní docházky a končí vývojovou fází pubescence, kdy začíná období staršího školního věku. Podle autorů Langmeiera a Krejčířové (2006) mladším školní věkem u dítěte označujeme období ve věkovém rozmezí od 6 – 7 let, kdy dítě vstupuje poprvé do školy, do objevení prvotních znaků pohlavního dospívání, tedy do 11 - 12 let. V tomto období dítě dosahuje progresu ve všech směrech. Ve velké míře se rozvíjí v oblasti fyzické i psychické, a tím je tahle etapa života pro budoucnost dítěte klíčová.

2.1 Tělesný vývoj

Zatímco na počátku a na konci tohoto období lze u mladších školáků pozorovat růstové zrychlení, je toto období z hlediska tělesného růstu označováno za vyvážené a rovnoměrně plynulé. U mladších školáků se často vyskytují individuální růstové odlišnosti. V oblasti jemné a hrubé motoriky dochází k význačnému zlepšení. V porovnání s předškolním věkem jsou pohyby dítěte účelnější, rychlejší, preciznější a koordinovanější. Zdokonaluje se vizuomotorická koordinace, která je základem pro úspěšný rozvoj grafických dovedností (Petrová, 2010).

Tělesný vývoj činí do značné míry závislým vývoj motorických a ostatních pohybových dovedností. Dítě je v tomto období neustále aktivní a začíná více vyhledávat různé pohybové a sportovní aktivity. Důležitá je v tomto věku aktivita ze strany rodičů, kteří by měli své děti v tomto zájmu podporovat. Někteří opatrovníci mohou své dítě v rozvoji motorických dovedností brzdit přehnanými obavami, aby se jejich dítěti něco nepříhodilo, což může nepříznivě působit na jeho budoucí pohybové výkony, zájem o sport, ale i oblíbenost u spolužáků. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že opakované sociometrické studie ukázaly, že tělesná síla a obratnost hrají velkou roli v postavení dětí ve skupině a častokrát rozhodují o obdivu a oblíbenosti ve skupině vrstevníků.

2.2 Kognitivní vývoj

Školní dítě je v porovnání s předškolním dítětem aktivnější a samostatnější, s čímž úzce souvisí rozvoj poznávacích procesů. Dítě stále více touží po pochopení vzájemných vztahů věcí a jevů. Mladší školák často požaduje vysvětlení všeho, co se kolem něj děje (Křeménková, 2012). Při poznávání je dítě stále ještě ovlivněno citovými spojitostmi (Petrová, 2010).

Percepce

Děti v mladším školním věku dosahují velkých pokroků v oblasti percepce. Školák začíná vnímat svět více realisticky. Vnímání se v mladším školním věku stává cílevědomým aktem a pochodem orientovaným na poznávání podstaty vlastností věcí a jevů. Dítě tedy přechází od náhodného vnímání k úmyslnému. Svět se dítěti rozšiřuje z hlediska prostoru a času, objevuje nové vztahy a souvislosti. Ve velké míře se zlepšuje hmatová a sluchová percepce (Petrová 2010).

Představivost

Představivost v této vývojové fázi vyvrcholuje. V porovnání s předškolním věkem se představivost odpoutává od spontaneity a dítě již bez problémů rozlišuje realitu a fantazii. Rozvoj úmyslné (záměrné) představivosti podporuje školní činnost. Záměrná představivost je významným faktorem dalšího rozvoje žáka, kdy se žák učí manipulovat s pojmy (Petrová, 2010).

Myšlení a řeč

Vývoj myšlení je do značné míry ovlivněn osobností učitele, který u dětí vhodnými postupy při školní činnosti buduje a rozvíjí logické myšlení. S počínajícím školním obdobím je dítě schopno skutečných logických operací, pravých úsudků odpovídajících zákonům logiky, bez závislosti na dříve získané viděné podobě. Tyto logické operace se ale stále opírají o konkrétnost jevů a názorné představy. Od tohoto usuzování děti upouští teprve na konci mladšího školního věku, tedy kolem 11 až 12 let věku, kdy jsou schopny logických operací i bez konkrétních představ (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Vývoj myšlení úzce souvisí s vývojem řečových dovedností. Na počátku školní docházky se objevují nemalé rozdíly v oblastech skladby řeči, slovní zásoby a výslovnosti.

V první třídě se děti učí psát a číst, což je pro ně zprvu velice obtížné a vysilující. Nabýváním dovedností a působením školy dochází k výraznému rozvoji řeči dítěte.

Paměť

Také v oblasti paměťových schopností se dítě v tomto věku zdokonaluje. Se zahájením povinné školní docházky dítě využívá nejvíce mechanické paměti, což se odráží v potřebě aplikace názornosti do vyučovacího procesu. Poté rychle dochází k zdokonalování procesu, kdy dítě stále více používá úmyslnou paměť a logického uvažování. Důležitá je v tomto procesu motivace. Čím srozumitelněji si dítě uvědomuje cíl a záměr zapamatování, tím se zvyšuje efektivita a výkonnost paměťových schopností (Petrová, 2010).

Pozornost

Schopnost dítěte udržet pozornost je další z mentálních procesů, kterou si žák mladšího školního věku musí postupně adoptovat. Mladší školák se učí selektivní koncentraci, kdy se musí při vnímání jednoho konkrétního podnětu, naučit potlačit vnímání ostatních rušivých elementů (Křeménková, 2012). Rozvoj pozornosti má pro dítě mladšího školního věku prvořadý význam. Rozhoduje o kvalitě ostatních kognitivních procesů, a tím má velký podíl na úspěšnost či neúspěšnost v oblasti učení. Jestliže dítě není schopno přiměřeného soustředění pozornosti, často dochází ke školnímu nezdaru a selhání (Petrová, 2010).

2.3 Emoční vývoj a socializace

Začátkem školních let se dítě čím dál více stává součástí lidské pospolitosti. Do života dítěte vstupují další osoby, které mají na dítě značný vliv, a to učitel a spolužáci. Obzvláště spolužáci a kamarádi se stávají pro dítě významnou autoritou a podílí se na rozvoji socializačních procesů. Ve společenství vrstevníků dochází u dítěte k rozvoji sociální reaktivity. Děti se učí významným sociálním reakcím, například vypomáhat slabším, spolupracovat a vzájemně mezi sebou soupeřit. V tomto období může docházet k situacím způsobeným rozdílným dominantním chováním dětí, kdy se někteří jedinci více prosazují a jiní je naopak poslouchají a nechávají se vést. Učitel může toto chování ve

skupině dětí korigovat tak, že podřídivé děti podpoří při jejich sebeprosazení a věnuje jim více citové opory (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Co se týče emočních dovedností, nástup do školy je pro dítě citově velmi obtížný. Dítě je neustále hodnoceno, což nebylo z předškolních let zvyklé. Je nuceno dodržovat určitý řád, jehož nerespektování s sebou přináší postihy a tresty (Křeménková, 2012). Důležitým předpokladem úspěšného zahájení školní docházky je emocionálně vyrovnané dítě. Školní práce vyžaduje vyšší schopnost emoční sebekontroly. Dítě se učí potlačení citů vlastní vůlí a ovládnání potřeby satisfakce, kdy se musí častokrát vzdát uspokojení svých potřeb a věnovat se ne vždy zábavné školní činnosti. Školní dítě je v porovnání se dítětem předškolním více imunní vzhledem k zátěži a přizpůsobivější. Emoční schopnosti mají významný vliv na úspěšné zvládnání školních požadavků. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) je školní hodnocení relativně slabě závislé na inteligenci jedince, ale silně koreluje se sociálními dovednostmi a citovou vyrovnaností.

2.4 Hra v mladším školním věku

Zahájením školní docházky je dítě nuceno plnit povinnosti. Hlavní náplní činností dítěte se stává učení a práce. Významu hry se v mladším školním věku nepřikládá taková důležitost jako v předškolním období, nicméně hra stále zůstává velmi důležitým faktorem pro zdravý vývoj jedince. V tomto období děti dávají přednost hrám konstruktivním, pohybovým, soutěživým a společenským a vyžadují stoupající náročnost pravidel. Projevy hry jsou bohatší a více diferencované. Herní činnost se začíná odlišovat nejen druhem a obtížností, ale i v závislosti na pohlaví.

Hra má podstatný význam z hlediska duševní hygieny. Při hře se žáci odreagují od školních úkolů, jelikož má nenahraditelné relaxační účinky. Zapojení hry do procesu školního vyučování ocení nejen mladší děti, ale děti každého věku. Proto je dobré herních činností ve výuce hojně využívat. Hra může zastávat také funkci diagnostickou a terapeutickou.

V období mladšího školního věku se děti začínají věnovat různým zájmovým činnostem a navštěvovat první zájmové kroužky, které většinou nemají dlouhé trvání, jelikož se dítě teprve začíná seznamovat s různými druhy aktivit (Petrová, 2010).

Nejčastěji jsou to sportovní kroužky, chov spojený s péčí o domácí zvířata nebo sběratelství. Co se týče navštěvování organizovaných aktivit, v mnoha případech jde více o tužby rodičů než o zájem samotného dítěte (Doubek, 2005).

3. Školní připravenost, školní zralost a nezralost

„Na dobrém počátku všechno záleží.“ - Jan Amos Komenský

(Komenský In Říčan & Krejčířová, 1997, s. 225)

Zahájení povinné školní docházky je pro dítě obzvláště důležitou životní událostí. Důležitost této etapy chápal již Jan Amos Komenský, který ve svých dílech stanovuje 6. rok dítěte jako ideální k zahájení školní etapy života. Zároveň varuje před předčasným zahájením školní docházky a upozorňuje na individuální rozdíly mezi dětmi. Dítě opouští své dosavadní postavení předškoláka, a stává se školou povinným. Školákovi vznikají nové podněty pro rozvoj osobnosti, učí se respektování nových pravidel a plnění každodenních povinností, které s sebou škola přináší. To vše je doprovázeno nejen radostí, ale i strastí, a tak je toto období pro dítě psychicky značně náročné (Petrová, 2010).

V této kapitole se budeme podrobně zabývat termíny školní zralost a školní připravenost. Někteří autoři považují tyto pojmy za synonyma, jiní je rozlišují. V každém případě je jisté, že spolu tyto dva termíny úzce souvisejí a navzájem se prolínají. Například Ležalová (2012) vidí rozlišení těchto pojmů v pojetí, kdy školní připravenost je dle autorky pojímána více z hlediska pedagogického, kdežto školní zralost chápe jako záležitost více psychologickou, která bere v potaz především proces zrání z biologického hlediska. Školní připravenost v tomto případě více zohledňuje aspekt učení. Petrová (2010) píše, že pojem školní zralost bývá používán pro vývojové charakteristiky, které jsou vymezené biologickými činiteli. Termín školní připravenost bývá definován jako rozvoj dítěte, jež je závislý na činitelích socializace. Vágnerová (2000) definuje pojem školní zralost jako soubor kompetencí závislých na zrání organismu a školní připravenost vymezuje jako soubor kompetencí závislých na prostředí a učení (Kropáčková, 2012).

3.1 Školní připravenost

Školní připravenost lze definovat jako současný stav rozvoje osobnosti dítěte po všech jeho stránkách (Kropáčková, 2012). Dle Vašutové (2005) lze připravenost na školu, jakožto výsledek výchovných vlivů, vymezit jako schopnost plnit požadavky školní práce.

Připravenost k zahájení školního života je založena především na schopnosti učení, s kterou souvisí tyto aspekty:

- 1) sebevědomí – dítě plně kontroluje a zvládá své pohyby a chování
- 2) zvědavost – dítě projevuje zájem o nové poznatky
- 3) schopnost jednat s určitým cílem – dítě si uvědomuje své schopnosti, což mu dovolí ovlivňovat okolní dění
- 4) sebeovládání – dítě je schopno vnitřní sebekontroly
- 5) schopnost pracovat s ostatními – dítě umí porozumět ostatním
- 6) schopnost komunikovat – dítě je schopno pomocí slov sdílet a vyměňovat navzájem myšlenky a pocity
- 7) schopnost spolupracovat – dítě nachází rovnováhu mezi svými potřebami a potřebami ostatních

(Bednářová & Šmardová, 2010)

3.2 Školní zralost

Školní zralost je vymezena z hlediska několik rovin – zahrnuje zralost fyzickou, psychickou, sociální a emocionální. Definic školních zralostí existuje nepřeberné množství, některé z nich uvádím v následujících řádcích.

Dle Kropáčkové (2008) je školní zralost takový stav dítěte, kdy je dítě schopno po stránce zdravotní, psychické i sociální zahájit povinnou školní docházku a zvládnout nároky školního vyučování.

Autoři Matějček a Dytrych (1994) vymezují školní zralost jako schopnost dítěte zvládnout požadavky procesu vzdělávání, a to obzvláště požadavky a nároky kladené na organismus dítěte (především nervový systém), nároky intelektové, citové a sociální. (Tomášová, 2012)

Průcha (2009) píše: *„Školní zralost v pedagogicko – psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Pojem školní zralost akcentuje aspekt biologický, tj. vnitřní,*

který vychází z dispoziční složky dětského organismu a z procesu zrání.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 304)

Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 106-107) uvádí, že školní zralost je takový stav somato – psycho – sociálního vývinu dítěte, který:

- 1) „je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství*
- 2) je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte*
- 3) je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.“*

Definice školní zralosti jsou u většiny autorů vymezeny analogicky, přičemž nacházíme soulad v tvrzení, že školní zralost je takový stav dětského organismu, kdy je dítě schopno plně se adaptovat na prostředí školy. O školní zralosti můžeme tedy obecně hovořit jako o vývojovém stavu dítěte, který umožňuje přizpůsobení se školnímu prostředí, přijetí role žáka a úspěšné zahájení školního života. Je třeba si však uvědomit, že úspěšnost dítěte ve školní práci se neodvíjí pouze od zralosti dítěte, nýbrž záleží i na zralosti učitele. Učitel, jakožto jeden z hlavních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu, musí respektovat odlišné schopnosti žáků a brát na ně ohled při plánování výuky a hodnocení (Kreislová, 2008).

3.2.1 Fyzická zralost

Fyzická neboli tělesná zralost je jedním z předpokladů školní zralosti a zahrnuje anatomicko-fyziologickou stránku dítěte a genetické faktory. Tělesnou zralost posuzuje pediatr v rámci pravidelných lékařských prohlídek po dovršení pěti let věku dítěte (Tomášová, 2012). Zpravidla se u dítěte posuzují následující znaky:

- věk, výška, hmotnost
- dovršení 1. strukturální přeměny
- vyspělost hrubé a jemné motoriky, lateralita, pohybové obratnosti
- dozrávání centrální nervové soustavy
- celkový zdravotní stav dítěte (Petrová, 2012)

Rozvoj biologické stránky dítěte závisí především na genetických dispozicích. V menší míře potom na stravě dítěte, na životním stylu rodiny, na individuálním vývojovém tempu, atd. Posouzení tělesné zralosti se vztahuje k podmínkám potřebným pro úspěšné zvládnutí školních požadavků a mohou se k němu vyjádřit kromě dětského lékaře také rodiče a pedagogové z mateřské školy. Ke konci předškolního období dochází ke změně tělesných proporcí, dítě velmi rychle roste a zvyšuje se jeho váha. Toto období nazývané obdobím první strukturální přeměny je pro dítě tělesně i duševně náročné, tudíž se doporučuje zahájit školní docházku teprve po dokončení této přeměny (Petrová, 2012). Dobře rozvinutá hrubá a jemná motorika je důležitá především pro nenamáhavé a správné psaní, pro které jsou potřeba uvolněné a koordinované pohyby vycházející z ramenního a loketního kloubu a uvolněné předloktí a zápěstí (Budíková & Krušinová & Kuncová, 2004).

Při zahájení školního života je důležitým faktorem věk dítěte. Výzkumy odborníků dokazují (Langmeier & Langmeierová & Matějček, 1966), že děti starší, jež zahájily školní docházku v minimálně 6 letech a 8 měsících, vykazují rozdílné výsledky v oblastech prospěchu než děti mladší, kteří před vstupem do školy nedosáhly věku šesti let. Při pozdějším rozčlenění dětí na „zralé“ a „nezralé“ se ve skupině nezralých dětí 1. třídy vyskytovalo téměř 58% dětí ze skupiny mladších žáků, ze skupiny starších žáků pouze necelých 21% (Šturma 1997).

Co se týče růstové vlastnosti, dítě by mělo být růstem na úrovni šestiletého dítěte. Školní práce je nejen psychicky, ale i fyzicky náročná, a proto mohou drobné děti v důsledku menšího vzrůstu trpět vyšší a častější unavitelností. U těchto dětí se také může objevit pocit podřadnosti ve skupině vyvinutějších dětí. Dalším faktorem, který má vliv na tělesnou zralost dětí, je oslabená imunita a s tím související častá nemocnost. Děti s nízkou obranyschopností mohou být z důvodu časté absence méně úspěšní ve školní práci (Jucovičová & Žáčková & Srholcová, 2007). Odklad školní docházky může přispět k dozrání imunitního systému a vyvarování se neustálému dohánění učiva způsobeného častou nemocností. Veškerá anomálie či oslabení ve fyzickém či psychickém vývoji se mohou stát nevýhodou v procesu učení (Petrová, 2012).

3.2.2 Psychická zralost

Psychickou zralostí rozumíme zralost poznávacích (kognitivních) funkcí a rozumovou (mentální) vyspělost (Šturma, 1997). Na míru úrovně psychické zralosti se z velké části podílejí genetické faktory. Dále je také důležité, jak doposud probíhal celkový vývoj dítěte a z jakého rodinného prostředí dítě pochází, jak je vychováváno. Výchovu dítěte většinou pozitivně ovlivňuje mateřská škola, kde si dítě osvojuje základní hygienické návyky, rozvíjí sociální dovednosti, dozívá nové informace a soustavně se připravuje na úspěšné zvládnutí školních povinností (Petrová, 2012).

S primárním vzděláváním se dítě učí třem základním gramotnostním dovednostem – čtení, psaní a počítání. Pro zvládnutí tohoto trivía je důležitý dostačující stupeň rozumových schopností a jejich rovnoměrný vývoj. Jestliže dítě v některé z oblastí rozumových schopností zaostává, může být z tohoto důvodu prohlášeno za nezralé. Proto je dobré dítě motivovat k rozvíjení nedostačující oblasti pomocí vhodných aktivit (Bednářová & Šmardová, 2010).

Rozumová zralost se obvykle posuzuje z těchto hledisek:

- upuštění od celostního vnímání a přechod k diferencované percepci (dítě si více všímá detailů)
- konstantnost vnímání (dítě dokáže identifikovat podnět i v jiné poloze, s pozadím, atd.)
- systematičnost při percepci (dítě vnímá vztahy mezi detaily)
- schopnost analýzy a syntézy (dítě dokáže vnímaný celek rozložit na části, a poté jej opět složit do jednoho celku)
- rozeznání reality od fikce
- schopnost konkrétních myšlenkových operací při manipulaci s názornými pomůckami (kvantita, pořadí, ireverzibilita), rozvíjení logických operací
- schopnost úmyslné (záměrné) paměti
- potlačování egocentrického chování
- ovládnutí krátkodobé pozornosti vůlí
- tvůrčí, aktivní postoj ke světu
- přiměřený rozvoj řeči, dostačující slovní zásoba
- schopnost odlišení hry od práce (povinnosti)
- míra inteligence dítěte (Petrová, 2012)

Před vstupem do základní školy by dítě mělo být schopno diferencované percepcie. Na rozdíl od dítěte předškolního věku, pro které je charakteristické globální vnímání, si školsky zralé dítě více všímá detailů a nepodléhá tolik celkovému dojmu. Dítě by mělo umět vnímaný celek analyzovat na části a poté opět složit do původního celku. Tento jev nazýváme analyticko-syntetickou činností. Šestileté dítě již plně rozlišuje skutečnost od fantazie. Dalším pokrokem v oblasti myšlení je rozvoj logického myšlení, kdy dítě přechází do stádia konkrétně logických operací. Dítě přechází od neúmyslného zapamatování k úmyslnému, s čímž souvisí také rozvoj záměrné koncentrace. Na začátku školní docházky je potřeba této koncentrace kratší (kolem deseti minut), ale s rozvíjející se centrální nervovou soustavou potřeba úmyslné pozornosti roste (Petrová, 2012).

Komunikační schopnosti jsou dalším z důležitých předpokladů úspěšného zdolávání školních nároků. Řeč je základním vyjadřovacím prostředkem, a proto úzce souvisí s rozvojem myšlení. Řečové schopnosti mohou také rozhodovat o postavení dítěte mezi vrstevníky. Proto je třeba komunikačním schopnostem a jejich rozvoji věnovat značnou pozornost, a to především v předškolním věku. V tomto období se rozšiřuje aktivní slovní zásoba dítěte, k jejíž rozvoji by měli přispět především rodiče. A to tak, že komunikaci s dítětem věnují dostatek času a naopak omezí dobu, kterou dítě stráví u televize, či počítače (Bednářová & Šmardová, 2010). U dítěte trpícího poruchou řeči je třeba zvážit návštěvu logopedické poradny, poněvadž se začátkem školy dítěti hrozí problémy nejen v oblastech čtení, ale výslovnost dítěte se podepíše i na psané formě řeči. Tyto faktory mohou dát základ ke vzniku specifických poruch učení – dyslexie a dysortografie (Jucovičová & Žáčková & Sřholcová, 2007).

Dítě připravené zahájit školní docházku se odlišuje od předškolního dítěte také svojí typickou zvědavostí a aktivním postojem ke světu. V mateřské škole je hlavní náplní dne dítěte hra, s primárním vzděláváním přicházejí první povinnosti a hru zastihuje práce. Školsky zralé dítě je charakterizováno úbytkem hravosti a vzbuzujícím zájmem o školní práci (Petrová, 2012).

3.2.3 Emocionálně – sociální a motivační zralost

S nástupem do školy se dítě ocitá v nových životních rolích žáka a spolužáka, na které by se mělo školsky zralé dítě zvládnout bez problémů adaptovat (Petrová, 2010). Dítě připravené na etapu školního života dokáže plně respektovat autoritu učitele, dodržovat pravidla vzájemné koexistence a nečiní mu problém odloučení od rodiny (Bednářová & Šmardová, 2010). Emocionálně zralé dítě zvládá přiměřeně kontrolovat své city a impulzy. Tato stránka zralosti souvisí s tzv. emoční inteligencí, která může hrát ve školní úspěšnosti větší význam než rozumové předpoklady. Emoční inteligence v sobě zahrnuje soubor emočních vlastností, jež hrají významnou roli při dosažení úspěchu. Patří sem empatie, schopnost vyjádření svého citového rozpoložení, chápání pocitů, kontrola nálad, umění přizpůsobit se, schopnost řešení interpersonálních problémů, vlídnost a kamarádství (Shapiro, 2009). Emocionálně stabilní dítě by se do školy mělo těšit a mít k ní pozitivní vztah.

Dalším důležitým předpokladem školsky zralého dítěte je přizpůsobení se systému školního vzdělávání a režimu školní práce, který vyžaduje určité pracovní tempo. Dítě začíná být za svoji práci hodnoceno, což často činí potíže v adaptaci (Petrová, 2010). Práce ve škole také vyžaduje spolupráci se spolužáky a s tím související schopnost odložit své individuální potřeby pro naplnění hromadných cílů. Tato schopnost sebeovládání je podmíněna jak biologickým zráním, tak schopností pochopit duševní stavy a vnitřní motivy jako příčiny lidského chování (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Shrneme-li si kritéria emoční, motivační a sociální zralosti, jsou to:

- přizpůsobení se roli školáka a systému školního vzdělávání
 - schopnost přiměřené kontroly emocí a impulzů
 - schopnost integrace do skupiny spolužáků, schopnost spolupráce
 - pozitivní vztah k učení a vzdělávání
 - citová stálost, zvyšování frustrační tolerance
 - pozitivní vztah k sobě samému, zdravá sebedůvěra
- (Petrová, 2010)

3.3 Školní nezralost

Po zavedení definice školní zralosti je také třeba definovat pojem školní nezralost. První nápadné znaky při stanovení školní nezralosti dítěte povětšinou jako první zaznamenají rodiče nebo jsou zjevné v komparaci s dětmi z mateřské školy. Dítě může být označeno za nezralé po stránce fyzické, psychické a sociální. Po fyzické stránce může být příčinou školní nezralosti nedostačující tělesný růst dítěte. Dalším důvodem může být nepříznivý zdravotní stav dítěte či častá morbidita. V oblasti psychických schopností může být zdrojem problémů nezralost některých základních psychických funkcí. Nervová soustava, jejíž zralost je předpokladem pro adaptaci na školní režim, u některých dětí může zrát pomaleji. Důsledkem může být nedostatečně vyvinuté vnímání, vady řeči, problémy s rozvojem grafomotoriky nebo potíže se soustředěním. Příčinou problémů může být také chybějící předškolní vzdělávání. Děti, jež nenavštěvovaly mateřskou školu, jsou většinou příliš upnuté na rodiče a mohou se objevovat potíže v adaptaci na režim školy. Dítě není dostatečně v kontaktu se svými vrstevníky, s čímž mohou souviset různé poruchy sociální interakce. Jestliže se u dítěte objeví některý z výše zmíněných aspektů školní nezralosti, je třeba zvážit možnost odkladu školní docházky o jeden rok (Ležalová, 2012).

Dle Jiráka a Tiché (1968) lze za obecnější příčiny školní nezralosti považovat:

- nedostatečný tělesný vývoj a špatný zdravotní stav
- zaostalý mentální vývoj
- snížené intelektové schopnosti
- oslabení dílčích schopností a funkcí (specifické vývojové poruchy učení, deficity dílčích funkcí, poškození centrální nervové soustavy)
- neurotický povahový vývoj
- strádání v oblasti působení na dítě a prostředí výchovy

(Šturma, 1997)

V současné době je školní nezralost dítěte většinou diagnostikována s dostatečným předstihem, než dojde k zahájení školní docházky. Je-li dítě prohlášeno za školsky nezralé, je třeba zahájit opatření zaměřená na rozvíjení a nápravu nedostatků. Čas určený k nápravě lze využít např. k nápravě řeči v logopedických poradnách, k rozvoji jemné motoriky, k přípravě dítěte na osamostatnění atd. Rodiče dětí mají možnost využít komplexních programů, jež se soustředí na nápravu nedostatků a rozvoj schopností potřebných pro

budoucí školní práci. V rámci nápravy nedostatků je třeba věnovat se dítěti i doma. Kvalita přípravy dětí na zahájení školní docházky je do velké míry ovlivněna vzděláváním v předškolním oddělení mateřské školy. Výchovný program mateřských škol v sobě zahrnuje cílenou předškolní výchovu, která je významná především pro děti s nižším sociálním statusem (Šturma, 1997).

4. Zápis do základní školy

4.1 Legislativa

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb.) v části vztahující se k povinnostem školní docházky udává následující: „*Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce.*“ (§ 36 odst. 3 zákona č. 49/2009 Sb.) Základní školy si samy určí datum zápisu, přičemž musí dodržet časové rozmezí od 15. ledna do 15. února. „*Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.*“ (§ 36 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb.)

4.2 Zápis do ZŠ

Zápis do základní školy je pro dítě důležitou událostí, jelikož při něm dochází k prvotnímu seznámení dítěte se školou, s jejím prostředím a s učiteli. Den zápisu může mít vliv na to, zda se bude dítě těšit na první školní den či nikoliv. Zápis do školy je významnou událostí nejen pro dítě, ale i pro rodiče a učitele. Kromě legislativní funkce, zastává také funkci diagnostickou a informativní. Škola získává prostřednictvím zápisu první informace o zralosti a připravenosti dětí. Výsledkem zápisu by mělo být roztřídění dětí na zralé a nezralé (nepřipravené na školní práci). Diagnostickou úlohou zápisu není jen předběžné vyšetření dětí, ale i poskytnutí informací rodičům ohledně oblasti nevyzrálosti jejich dětí. Učitelé by měli také předložit řešení, jak dítěti pomoci. Řešením může být

například návštěva pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra, které dítě vyšetří a navrhne další péči.

Každá základní škola určuje své vlastní provedení a obsah zápisu. Důraz bývá zpravidla kladen na zjišťování vývojové úrovně schopností a dovedností, jež jsou nezbytné pro zvládnutí trivie (čtení, psaní, počítání). Značná pozornost je také přidělována zralosti po sociální a emocionální stránce. Některé školy kladou větší důraz na znalosti dítěte. Ovšem je třeba si uvědomit, že mechanicky naučené znalosti neodpovídají opravdové zralosti dítěte. V předškolním období je třeba rozvíjet především ty schopnosti, které jsou podkladem pro budoucí utváření znalostí a dovedností. Pro zvládnutí trivie je vhodné dítě vést k rozvoji řeči, zrakové a sluchové percepce, prostorové orientace, grafomotorických dovedností a základních matematických představ. Rozvoj těchto schopností je důležitý pro úspěšné zvládnutí čtení, psaní a počítání na začátku školní docházky (Bednářová & Šmardová, 2010). Beníšková (2007) uvádí konkrétní aspekty, které se u zápisu většinou sledují. Hned ze začátku učitele zajímá, zda dítě zvládne sdělit své jméno, adresu a věk. Dále učitel zkoumá, zda dítě umí rozpoznat barvy, k čemuž si dopomáhá třeba pastelkami nebo obrázky. Zjišťuje, zda dítě zvládne pojmenovat základní geometrické útvary, jestli už zná nějaká písmena a čísla, jak je na tom s orientací v prostoru a čase (nahore-dole, vpředu-vzadu, atd.). Pomocí říkanky či písničky dítě předvede svoji úroveň řeči a výslovnosti. Neméně důležitým aspektem je úroveň kresby, kdy dítě většinou kreslí postavu člověka nebo obkresluje nějaké primitivní tvary. Učitel si všímá způsobu držení tužky, a jakou ruku dítě při kreslení upřednostňuje. V neposlední řadě školu zajímá chování dítěte během zápisu, a jak zvládá komunikaci s cizí osobou.

V zájmu rodičů je dobré dítě na zápis alespoň trochu připravit, jelikož bude muset během zápisu komunikovat s neznámými lidmi, vykázat určité znalosti a předvést něco ze svých dovedností. Domácí příprava a podpora ze strany rodičů může dítěti usnadnit proces zápisu a zpříjemnit pobyt v neznámém prostředí. Průběh zápisu často ovlivňuje budoucí očekávání spojená se zahájením školního života. Dobrá zkušenost se zápisem přináší radostná očekávání a těšení se na první školní den (Klégrová, 2003).

4.3 Odklad školní docházky

Odložení školní docházky je dalším důležitým momentem v životě dítěte. Bezproblémové zahájení školní docházky ovlivňuje další roky školního života a pomáhá utvářet kladný vztah ke škole. Odklad školní docházky lze tedy považovat za určitou prevenci, která nezralé dítě brání před školním selháním. Nezdár hned na počátku školy může přinést do života dítěte nemalé komplikace. Neúspěch může negativně ovlivnit sebevědomí dítěte a může dojít k vybudování nepříznivého vztahu ke škole. Proto je třeba přikládat správnému načasování zahájení školní docházky značnou důležitost (Klégrová, 2003).

O odklad školní docházky žádá zákonný zástupce dítěte písemnou formou ředitelství školy. Tato žádost musí být vždy doložena vyjádřením dětského lékaře nebo klinického psychologa a pracovníka školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum). Školský zákon vymezuje odklad školní docházky následovně: *„Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, nebo odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“* (§ 37 odst. 1 zákona č. 49/2009 Sb.)

Jak už jsme se zmínili výše, dítě může být označeno za nezralé po stránce fyzické, psychické nebo sociální. Odklad školní docházky se většinou vztahuje na děti, jež dosahují nezralosti ve více než jedné rovině (Jucovičová & Žáčková & Srhočová, 2007). V případě, že dítě nesplňuje některý z nezbytných předpokladů k zahájení školní docházky, je tedy třeba uvažovat o odkladu. Příčiny nepřipravenosti se vztahují nejen k dítěti, ale i k jeho rodině. Dle Ležalové (2012) jsou nejčastějšími důvody k odkladu vztahující se k dítěti tyto:

- věk - rozdílná vývojová úroveň dětí šestiletých a sedmiletých
- nedostatky ve vývoji řeči
- potíže s koncentrací
- nedostatky v oblasti grafomotorických dovedností

- pomalé pracovní tempo
- zvýšená nemocnost, špatná obranyschopnost
- nedostatečný fyzický vývoj

Častou příčinou odkladu ze strany rodičů je strach, že jejich dítě bude ve třídě patřit k mladším dětem, a to by mohlo nepříznivě ovlivnit jeho třídní postavení. Dále se obávají, že škola bude pro šestileté dítě svými požadavky příliš obtížná. Jedním z důvodů může být také snaha rodičů prodloužit svým dětem bezstarostné dětské období (Ležalová, 2012). V případě, že je dítěti o rok odložena školní docházka, je třeba zhotovit podmínky pro rozvoj nedostatkových oblastí a zahájit soustavnou přípravu dítěte. Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu, navrhne zákonnému zástupci vzdělávání nezralého dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v předškolním oddělení mateřské školy. Podmínkou je předpoklad, že toto vzdělávání vyrovná vývojový stav dítěte (§ 37 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb.).

Jestliže se zákonní zástupci rozhodnou své dítě i přes doporučení odkladu poslat do školy, měli by vzít v potaz některé okolnosti. Dítě se může zpočátku pokoušet dohnat své spolužáky. I přes zvýšené úsilí může vykazovat stále horší výsledky, přičemž ve skutečnosti může disponovat lepšími intelektovými schopnostmi než jeho starší spolužák s odkladem. Také se může stát, že bude muset být přesunut zpět do mateřské školy (Kutálková, 2005). Nevhodným rozhodnutím je i bezdůvodné odkládání školní docházky, neboť dítě může propást nejvhodnější čas pro zahájení školního života (Petrová, 2010).

V případě nezvládnutí školní docházky z důvodu nedostatečné tělesné nebo duševní vyspělosti, je možnost takzvaného dodatečného odkladu školní docházky. Dodatečný odklad je udělován dětem první třídy, ale pouze do prvního pololetí. Dítě se vrací zpět do mateřské školy nebo do přípravné třídy. Jestliže dítě dokončí pololetí první třídy, možnost dodatečného odkladu zaniká. V tomto případě by dítě muselo vydržet do konce školního roku a první třídu si následně zopakovat. Pro děti by situace dodatečného odkladu spojená s pocitem selhání mohla být obrovským zklamáním. Proto je opravdu třeba věnovat zahájení školní docházky značnou pozornost (Beníšková, 2007).

4.4 Předčasný nástup do ZŠ

Za předčasný nástup do základní školy je považována situace, kdy dítě zahájí školní docházku ještě před šestým rokem života. Školský zákon umožňuje zahájení školní docházky dítěti, které dosáhne šesti let v časovém rozmezí od začátku školního roku do konce kalendářního roku. Podmínkou je přiměřená vyspělost dítěte po tělesné i duševní stránce a podání žádosti zákonného zástupce o předčasné zaškolení (§ 36 odst. 3 zákona č. 49/2009 Sb.). Přiměřenou vyspělostí dítěte se nemyslí vyspělost přiměřená jeho věku, nýbrž věku jeho starších spolužáků. Rozdíl mezi jeho věkem a věkem nejstaršího spolužáka může být až dva roky, proto dítě musí být ve svém vývoji výrazně dopředu. Je třeba, aby dítě bylo důkladně prověřeno v oblasti školní připravenosti, aby nedošlo k nepříjemnému školnímu selhání (Klégrová, 2003).

Rodiče začínají uvažovat o předčasném zaškolení ve chvíli, kdy mají obavy, že by se jejich dítě mohlo v první třídě nudit. Jestliže dítě na počátku první třídy již umí plynně číst nebo počítat, je to komplikovaná situace pro dítě i pro učitele. Nadprůměrně znalý školák může považovat vyučování za neatraktivní a nezajímavé. Takové dítě potom uplatňuje svůj potenciál nedostatečně a není rozvíjeno tak, jak by potřebovalo. V takovéto situaci záleží především na osobnosti učitele, jak dokáže s tímto bystrým žákem pracovat a zhotovit pro něj vyučování přínosem (Beníšková, 2007).

5. Specifika dětské psychiky

5.1 Výtvarný projev dítěte

Dětský výtvarný projev řadíme spolu s pohybovým projevem mezi základní činnosti dítěte. Pomocí kresby může dítě vyjádřit své pocity, touhy, starosti a postoje. Prostřednictvím kresby s námi dítě hovoří beze slov. Především proto lze výtvarný projev považovat za jednoho z ukazatelů psychických procesů dítěte (Petrová & Plevová, 2010). Výtvarný projev dítěte můžeme využít ke zjištění:

- celkové vývojové úrovně dítěte a úrovně rozumových schopností
- úrovně senzomotorických dovedností (koordinace smyslově – pohybové činnosti) a vývoje jemné motoriky
- rázu emocionálního prožívání a současného citového rozpoložení, popř. typu temperamentu, osobnostních charakteristik
- specifických vztahů a postojů

(Vágnerová, 2009)

Jelikož všechny zdravé děti se vyznačují zhruba stejným způsobem výtvarného projevu, dá se předpokládat určitá stadiálnost vývoje dětské kresby. Příhoda (1967) člení jednotlivé etapy vývoje dětské kresby následovně:

- 1) etapa črtací experimentace (před dovršením 2 let) – bezobsažná, nekoordinovaná aktivita založená na spontánním čarání
- 2) etapa prvotního obrazu (3 – 4 roky) – dítě svoji kresbu pojmenuje (čáranice přechází v obraz), kresba je ještě stále nesrozumitelná okolí
- 3) etapa lineárního náčrtu (4 – 5/6 let) – tematicky zaměřená kresba (obvykle na člověka), značné uplatnění fantazie dítěte, subjektivních pocitů a egocentrismu
- 4) etapa realistické kresby (5/6 – 10 let) – separace zážitku od reality, rozlišování objektivních znaků, dvojdimenzionální kresba
- 5) etapa naturalistické kresby (po dovršení 10 let) – postupné mizení realistických prvků (dítě kreslí předmět, jak se mu jeví), zaznamenání pohybu,

zdokonalování proporcí, objevování kresebné krize (označení své kresby za nedokonalou, důsledkem je potlačení či úplné ukončení kresebného projevu) (Petrová & Plevová, 2010)

Jednotlivé fáze vývoje kresebného projevu se mohou volně prolínat. Může se stát, že se dítě v určitém věku dostane do vyššího stádia, než je vzhledem k jeho věku předpokládáno. Jestliže se po delší dobu ocitá stále v jedné etapě a neposouvá se výše, lze předpokládat určitou odchylku od normálního zdravého vývoje výtvarného projevu. Tento stav může být důsledkem psychických poruch dítěte (Babyrádová, 2014).

Častým tématem dětských kreseb bývá lidská postava. Při kresbě lidské postavy dítě vychází ze zkušeností s vlastním tělem a zároveň využívá sledování ostatních lidí. Prvotním zobrazením lidské postavy je kresba označená jako tzv. hlavonožec, který se skládá z oválné čáranice, několika čar a detailů uvnitř oválu (oči, ústa, někdy i nos). Je zde patrná významnost obličejů a končetin, jež pro dítě hrají největší roli při vzájemné komunikaci. Dítě tedy kreslí to, co považuje za důležité, nikoliv to, co vidí (Vágnerová, 1997). Tento typ kresby se většinou vyskytuje kolem čtvrtého roku dítěte. S rostoucím věkem se začínají objevovat ruce, které zpočátku vychází z lidské hlavy. Trup je pro dítě nepodstatnou složkou lidské postavy, tudíž bývá zaznamenáván relativně pozdě. Kolem pěti let dítěte se začíná projevovat dvojdimenzionální kresba. Zobrazení trupu je stále menší než hlava, jež má pro dítě pořád největší význam. Kolem šesti let dítěte dostává kresba zdokonalující ráz, kdy dochází k zřetelnému členění postavy (ruce již vychází z trupu). Postupně se objevují jednotlivé detaily (uši, prsty, vlasy). V sedmi letech se začíná objevovat krk a v osmi letech je dítě již schopno integrované kresby, kdy při kreslení krku plynule navazuje na ramena a paže. Kolem devátého roku můžeme zaznamenat první pokusy o zachycení pohybu. Kolem desátého a jedenáctého roku přicházejí první snahy o perspektivní zachycení a stínování. Vývoj kresebného projevu je v podstatě u konce, dále jde pouze o zdokonalování. Doposud se objevovaly rozdíly v kresbě dívek a chlapců, kdy děvčata měla ve vývoji kresebného projevu částečný předstih. Náskok děvčat se v tomto věku vyrovnává (Petrová & Plevová, 2010).

5.2 Zvláštnosti dětské psychiky

Chceme-li dítěti dostatečně porozumět, musíme mít na vědomí, že psychika dítěte se výrazně odlišuje od psychiky dospělého člověka. Proto je třeba znát některá specifika, která jsou charakteristická pro dětskou osobnost.

Dítě je v **souladu mezi prožíváním a jednáním**. Bezprostřednost dítěte se vyznačuje především tím, že dítě své pocity a prožitky dává najevo, nepřetvařuje se. Jestliže je dítě smutné, nebude předstírat veselí a naopak. Dítě je velmi **sugestibilní**, což znamená, že příliš podléhá působení a názorům jiných lidí. Dítě ve svém věku nemá tolik zkušenosti co dospělý, z toho důvodu snadno podléhá sugesci ze strany lidí „zkušenějších“. Ovlivňování myšlení dítěte může na dítě působit pozitivně (jsem v tom dobrý), ale i negativně (nic neumím). S rostoucím věkem a rozvíjející se kritičností se míra ovlivnitelnosti snižuje. S měnícími se názory a nestálostí úzce souvisí **labilita prožívání a chování**, především v oblasti citového prožívání. Dalším specifickým znakem dětské psychiky je **egocentrismus**. Dítě je nadměrně soustředěno samo na sebe, nachází se v centru zájmu všeho dění. Egocentrické chování dítěte by mělo prostřednictvím správné výchovy vymizet mezi 6. až 10. rokem života. Dětský **negativismus** se projevuje přílišným vzdorem, odmítáním nabízených podnětů (popř. aktivit) a odporem proti příkazům dospělých. Projevy negativistického chování se vztahují především k batolecímu a předškolnímu období. **Eidetismus** vychází z dětské představivosti, kdy dítě obtížně rozlišuje realitu od světa fantazie. Své eidetické představy dítě považuje za skutečnost. S dětskou představivostí souvisí také **personifikace**, kdy dítě přiřazuje neživým věcem a zvířatům lidské vlastnosti a schopnosti. Typickým znakem dětské psychiky je **konkretismus** - konkrétní myšlení, které vychází z vázanosti myšlení na konkrétní předměty. Projevy konkrétního myšlení se vztahují na časovou perцепci (prezentismus) a prostorové vnímání (topismus). Dítě žije pouze přítomností, minulostí a budoucností se nezabývá. Svět dítěte není omezen pouze časově, ale i prostorově. Pro dítě existuje pouze ten prostor, v němž žije (Petrová & Plevová, 2010).

5.3 Faktory ovlivňující inteligenci dítěte

Dříve než se budeme zabývat faktory, které ovlivňují intelektové schopnosti dítěte, je třeba vymežit pojem inteligence. Doposud nebyla formulována jednotná a obecně přijatelná definice inteligence. Nejčastěji jsou termínem inteligence označovány kognitivní schopnosti dítěte. Spearman chápe inteligenci jako množství schopností, jež dovolují přizpůsobení se různým situacím a zároveň jako schopnost učit se v různorodých situacích a hbitě řešit situace. Dle Osladilové (1975) lze pojem inteligence chápat jako:

- schopnost účelného použití prostředků myšlení
- schopnost učit se, vzdělávat se
- schopnost abstraktně logického myšlení a operování s pojmy

Věk je významným faktorem pro intelektový rozvoj dítěte. Intelektové schopnosti dětí se s každým vývojovým obdobím zásadně mění. Především v období předškolního věku a při nástupu do školy hraje každý měsíc života dítěte důležitou roli ve vývoji intelektových schopností. S narůstajícím věkem je věkový rozdíl v řádech měsíců méně podstatný (Osladilová, 1975). Co se týče role **pohlaví** v intelektuálních výkonech dětí, prostřednictvím inteligenčních testů je zjištěn mírný rozdíl mezi inteligencí chlapců a dívek. Konečný a Osecká (1978) tvrdí, že v předškolním věku dívky vykazují lepší výsledky v převážné části inteligenčních zkoušek. Ovšem mezi pátým až sedmým rokem života dítěte se role vymění, a lepších výsledků dosahují zpravidla chlapci. U chlapců nalézáme větší variabilitu ve stupni intelektových schopností, což znamená, že je větší množství nadprůměrných a podprůměrných chlapců než dívek (Osladilová, 1975). **Dědičnost** a zároveň **prostředí**, v němž dítě vyrůstá, jsou dalšími faktory, které se podílí na rozvoji intelektu. Ovšem nelze vymežit, do jaké míry. Dle Ruisela (2000) intelekt koreluje s genetickou výbavou jedinců. Dále tvrdí, že čím větší je genetická podobnost jedinců, tím podobnější mírou intelektu disponují. Mackintosh (2000) uvádí, že inteligence dítěte je výsledkem průměrné intelektuální úrovně rodiny, ve které je dítě vychováváno. Osladilová (1975) dodává, že nadané děti jsou většinou potomky rodičů, jež disponují vyšší mírou intelektu, což vždy neznamená vyšší vzdělanost těchto rodičů. Dalším důležitým faktorem ovlivňujícím intelekt dítěte jsou **emocionální činitelé**. Neznamená, že dítě vykazující nadprůměrné intelektové schopnosti, bude ve škole vždy úspěšné. Emocionální vyrovnanost hraje důležitou roli ve školní úspěšnosti. Samozřejmě existuje spousta dalších faktorů (dobrý **zdravotní stav**, sourozenecké konstelace), jež mají vliv na

intelektové schopnosti dítěte. Jaký vliv má na intelektové schopnosti **pořadí narození** dětí, je častým předmětem řady výzkumů. Mackintosh (2000) jako řada dalších autorů zjistil negativní vliv pozdějšího narození dětí. Děti, jež se narodily ve své rodině jako první, většinou vykazují vyšší míru intelektu než děti, které se narodily jako další v pořadí. Důvodem může být fakt, že prvorozeným dětem rodiče věnují více pozornosti než později jejich mladším sourozencům. Nižší inteligence dětí, jež nejsou prvorozené, by mohla být také zapříčiněna chybějící možností učení svých mladších sourozenců (Mackintosh, 2000).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Výzkumné šetření

1.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem praktické části naší diplomové práce bylo zjistit úroveň školní připravenosti u vybraného vzorku dětí se zaměřením na vybrané aspekty. Dalším cílem byla komparace míry školní připravenosti u dětí, které nastoupily do první třídy základní školy. Výzkumný soubor jsme si rozdělili na skupiny podle věku, pohlaví, proběhlého či neproběhlého odkladu a vzdělání rodičů. Zjišťovali jsme, zda tyto aspekty mají vliv na míru školní připravenosti v intelektuální oblasti. Výzkum jsme prováděli s použitím diagnostických testů a metody pozorování.

1.2 Hypotézy

Na základě literární rešerše jsme stanovili následující 4 hypotézy:

Hypotéza č. 1: Chlapci dosahují významně vyšších výsledků v Ravenově neverbálním inteligenčním testu než dívky.

Hypotéza č. 2: Starší žáci dosahují významně vyšších výsledků v testu Ravenových progresivních matic než mladší žáci.

Hypotéza č. 3: Žáci, u kterých proběhl odklad školní docházky (z jiných důvodů než kvůli nedostatečné úrovni intelektových schopností), dosahují významně vyšších výsledků v Ravenově neverbálním inteligenčním testu, než žáci bez odkladu školní docházky.

Hypotéza č. 4: Žáci, jejichž oba rodiče mají vysokoškolské nebo maturitního vzdělání, jsou v Ravenově testu významně úspěšnější než žáci, jejichž oba rodiče dosáhli vzdělání středního bez maturity nebo základního.

1.2.1 Použité statistické metody

Získaná data z testu Ravenových progresivních matic byla statisticky zpracována a vyhodnocena v počítačovém programu STATISTICA 12 CZ.

Základní charakteristiky souboru jsme popsali prostřednictvím deskriptivní statistiky (průměry), grafů a tabulek četností. Takto jsme popsali jednotlivé proměnné, se kterými jsme při analýze dat dále pracovali.

K porovnání rozdílů dvou průměrných hodnot získaných z Ravenova testu a vyjádření k hypotézám jsme použili Studentova t-testu.

2. Charakteristika použitých metod

V našem výzkumném šetření jsme aplikovali metodu pozorování a tři výzkumné úkoly – Ravenův neverbální inteligenční test, dotazník CYRM a test obkreslování od Matějčka a Strnadové (1974). Před zahájením samotného testování jsme s každým žákem vedli dialog k vzájemnému seznámení a navázání přátelské atmosféry.

2.1 Ravenovy progresivní matice

V našem šetření jsme použili standardizovaný inteligenční test J.C.Ravena neboli Ravenovy progresivní matice (Standard Progressive Matrices, SPM), které slouží k měření intelektových schopností dětí. Jedná se nonverbální test abstraktního procesu vnímání a usuzování z roku 1936. Autorem tohoto testu je anglický psycholog John Carlyle Raven. Při testování jsou uplatňovány základní kognitivní psychické procesy. Jde především o percepci, pozornost, představivost a myšlení. Do určité míry hraje roli i učení, proband získává zkušenosti s řešením úloh tohoto typu v průběhu testu, které pak může použít při řešení analogických úkolů obtížnějších (Krejčířová, 2009). Jak jsme se již zmínili, test nám podává informace o intelektových schopnostech dětí, přičemž musíme brát v potaz, že výsledku testu jsou pouze orientační (nelze tedy vyvozovat závěry o celkové inteligenci dítěte). Pro děti od předškolního věku do 11 let jsou vytvořeny tzv. Barevné progresivní matice.

Testový sešit se skládá ze tří setů, které jsou dále rozděleny na 12 úkolů. Úkolem dětí je vybrané geometrické obrazce doplnit o chybějící části těchto obrazců, které mohou vybrat z šesti možností. Každý set je zaměřen na odlišné kognitivní schopnosti a postupuje od nejjednoduššího k nejsložitějšímu. Výsledky dětí jsme zapisovali do předem připraveného záznamového archu. Poté jsme hrubé skóre převedli na percentily, které značí, kolik procent dětí stejného věku je na tom stejně nebo hůře v identickém kritériu než daný jedinec. Výzkumný soubor dětí jsme kategorizovali podle percentilových bodů do pěti stupňů, jež jsou charakterizovány v následující tabulce (tabulka č. 1).

Tabulka č. 1: Vyhodnocení testu Raven podle percentilových bodů

Percentil	Stupeň	Charakteristika stupňů
100. – 95.	I.	INTELEKTOVĚ VYNIKAJÍCÍ
94. -75.	II.	INTELEKTOVĚ NADPRŮMĚRNÝ
74. – 25.	III.	INTELEKTOVĚ PRŮMĚRNÝ
24. – 6.	IV.	INTELEKTOVĚ PODPRŮMĚRNÝ
5. – 0.	V.	INTELEKTOVĚ POŠKOZENÝ

2.2 Dotazník CYRM

Další nástrojem testování byl standardizovaný dotazník CYRM (Child and Youth Resilience Measure), kterým posuzujeme míru resilience u dětí. Pojmem resilience je označována psychická odolnost dětí. Definice resilience je nepřehledné množství a často se u některých autorů liší. Dle Grotberga (1995) je resilience obvykle označována jako schopnost vypořádat se účinně se stresem a nepřízní. Dle Šolcové (2009) lze v současné době o resilienci hovořit jako o výsledku dynamických procesů vzájemného působení mezi dítětem, jeho rodinou a prostředím obklopujícím dítě v průběhu času. S. Lutharová se spoluautory (Luthar, Cicchetti, Becker, 2000) doporučuje vymezit název resilience pro dynamický proces, pomocí něhož se jedinci dostává pozitivní adaptace při vystavení nepříznivé situaci (Šolcová, 2009).

Dotazovanému dítěti bylo položeno 26 otázek, které tvoří dotazník. Otázky jsou rozděleny dle určitých vlastností na tři subškály. První subškála se zabývá osobnostní individualitou a zahrnuje individuální osobnostní dovednosti, individuální podporu vrstevníků a individuální sociální dovednosti. Další subškála se věnuje rodinným vztahům (vztahům s pečovateli) a můžeme ji rozdělit na poskytování péče psychické a fyzické. Poslední subškála se zaměřuje na pocit sounáležitosti, a to sounáležitosti duchovní, vzdělávací a kulturní. Vyšší skóre dosažené v jednotlivých subškálách značí vyšší úroveň daných vlastností. Dítě mělo vždy na výběr ze tří odpovědí – ano / někdy / ne. Každá odpověď má předem dané bodové ohodnocení, v našem případě za zápornou odpověď (ne)

je udělen 1 bod, za odpověď někdy 2 body a za kladnou odpověď (ano) jsou respondentovi přičteny 3 body. Čím vyššího počtu bodů (hrubého skóre) dítě dosáhlo, tím je míra psychické odolnosti lepší.

2.3 Test obkreslování od Matějčka a Strnadové

Jako další výzkumnou metodu jsme zvolili test obkreslování od Matějčka a Strnadové (1974). Teoreticky jsou testy obkreslování určeny k hodnocení úrovně grafomotorických dovedností, zrakové percepce a jemné motoriky. Jdou také použít ke zjištění úrovně celkového vývoje dítěte. Informace, které dítě vizuálně vnímá, musí nějakým způsobem analyzovat a následně spojit jednotlivé části do jednoho celku. Tuto schopnost můžeme považovat za součást neverbální inteligence dítěte (Vágnerová, 1997). Úkolem dětí bylo překreslit na papír sedm geometrických obrazců dle předlohy (viz Příloha č. 6), kterou měly děti po celou dobu kreslení k dispozici. Test jsme vyhodnocovali pomocí stenových norem, kdy získaný počet bodů vždy odpovídá určitému stenu. Stenové normy jsou uváděny v intervalu 1 - 10, přičemž sten 1 – 3 značí podprůměr, sten 4 – 7 průměr, 8 - 10 nadprůměr. Můžeme tedy říci, že čím vyšší stenová norma, tím je úroveň schopností a dovedností posuzovaných tímto testem lepší.

2.4 Chování dítěte během vyšetření

Během šetření jsme měli možnost pozorovat projevy chování žáků, které jsme si zapisovali do předem připraveného záznamového listu. Zajímala nás především schopnost koncentrace pozornosti dítěte na námi připravené úkoly, samostatnost dítěte při práci a jeho citové rozpoložení (spontánnost, adaptabilita) po dobu šetření. Hodnotili jsme škálou od jedné do pěti jako ve škole.

Soustředění dítěte jsme hodnotili známkou 1, jestliže jsme u dítěte nezaznamenali při řešení úkolů žádný problém s koncentrací pozornosti. Dítě se po celou dobu šetření soustředilo výborně, nenechalo se vyrušovat okolím. Známkou 5 jsme hodnotili dítě, které přerušovalo práci na úkolech, tudíž jsme museli často opakovat instrukce. Žáci s tímto ohodnocením se špatně soustředili a potřebovali často povzbuzovat do práce.

Samostatnost dítěte při práci jsme hodnotili nejlépe (známka 1) u žáků, kteří pracovali při výzkumu zcela samostatně, bez otázek a bez naší pomoci. Nejhůře (známka 5) jsme hodnotili žáky, které jsme museli neustále průběžně motivovat. Tito žáci potřebovali naši podporu při každém výzkumném úkolu. Často docházelo k nepochopení zadání, které jsme museli vícekrát vysvětlit.

Navázání kontaktu a citové rozpoložení dítěte při vyšetření bylo posledním pozorovaným jevem chování, které jsme hodnotili danou škálou. Nejlépe hodnocené byly děti, které neměly s navázáním kontaktu žádné problémy, při vyšetření se usmívaly a byly dobře naladěné. Znamku 1 jsme tedy udělili dětem spontánně reagujícím, pozitivně naladěným, uvolněným, stabilním a dobře se adaptujícím. Znamku 5 naopak dětem ostýchavým, negativním, stydlivým, labilním, plačtivým či až zlostným.

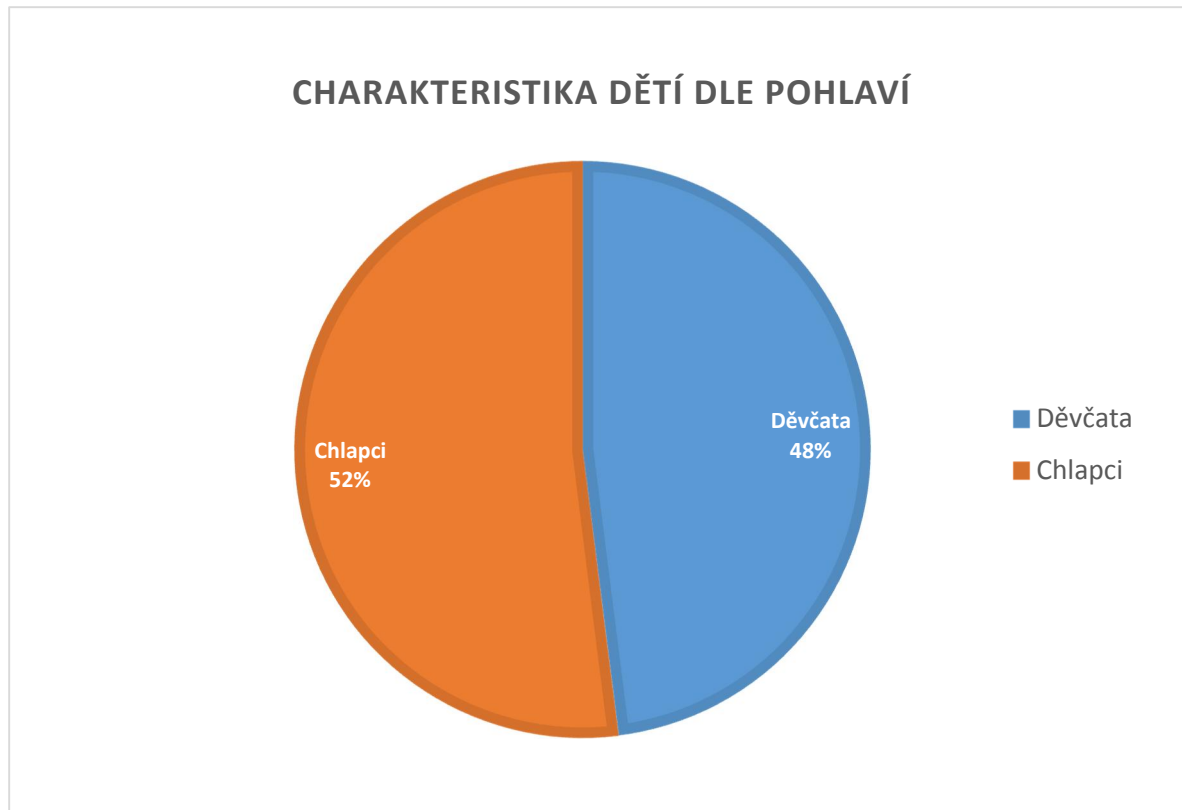
3. Charakteristika výzkumného souboru

Našeho výzkumného šetření se účastnilo celkem 50 žáků 1. tříd ze tří základních škol v Olomouckém kraji. Ze základní školy Bělkovice-Lašťany se výzkumu účastnilo 21 dětí, ze základní školy Samotišky 8 dětí a ze základní školy Tererovo náměstí Olomouc 21 dětí. Výzkum probíhal anonymně, každému dítěti jsme přiřadili číslo od jedné do padesáti.

Základní škola Bělkovice-Lašťany je plně organizovaná vesnická škola od 1. do 5. ročníku. V letošním roce nastoupilo do 1. ročníku 28 žáků. Základní škola Samotišky je málotřídní škola od 1. do 5. ročníku, kde jsou v současné době otevřeny 3 třídy. První ročník, který je v letošním roce tvořen 9 žáky, je vyučován společně s 2. ročníkem. Základní škola Tererovo náměstí Olomouc je plně organizovaná městská škola od 1. do 9. třídy, kde jsou letos v provozu dva první ročníky. Výzkum probíhal v obou těchto třídách. Výzkumného šetření se někteří žáci 1. tříd ze zmiňovaných škol nezúčastnili, jelikož jsme od rodičů nedostali souhlas k provedení šetření.

3.1 Charakteristika dětí dle pohlaví

Graf č. 1: Procentuální zastoupení dětí rozdělených podle pohlaví ve výzkumném souboru (n=50)



Z grafu č. 1 vyčteme, že 24 dětí (50%) bylo pohlaví ženského, zbývajících 26 dětí (52%) pohlaví mužského. Zastoupení děvčat a chlapců bylo tedy téměř vyvážené.

3.2 Charakteristika dětí dle věku

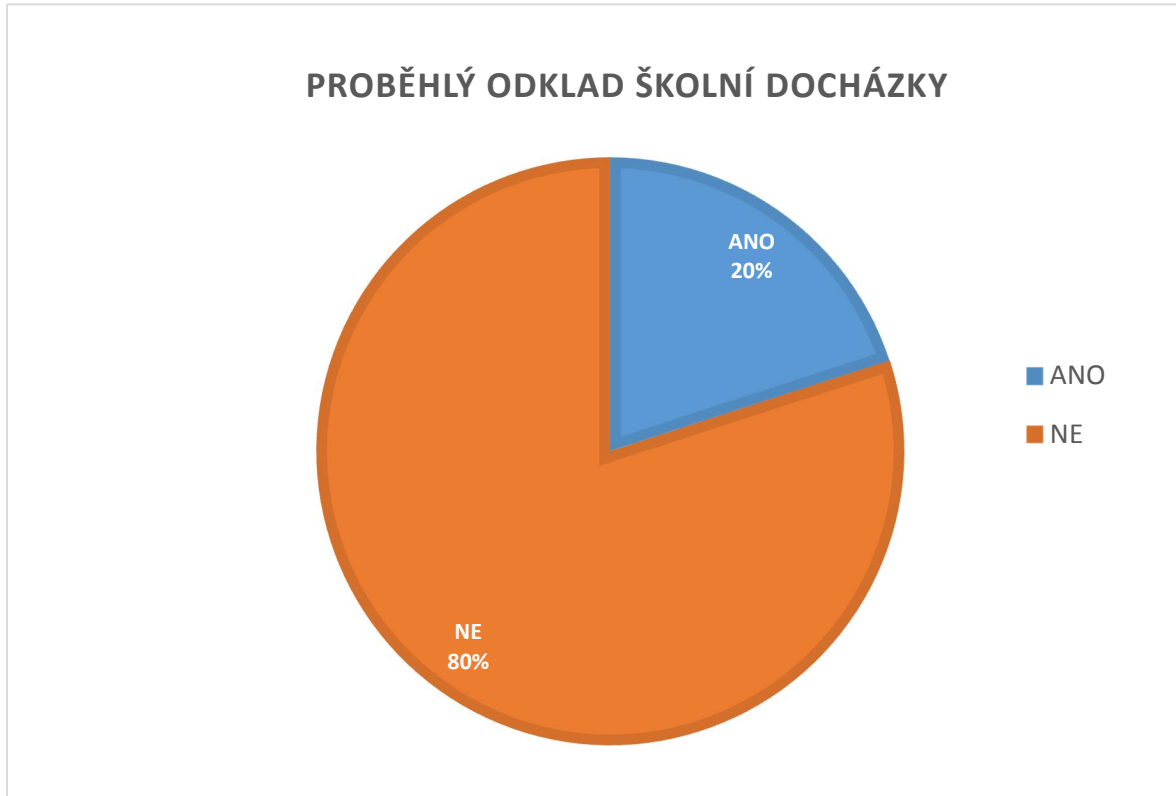
Tabulka č. 2: Věkové rozdíly a průměrný věk výzkumného souboru (uvedeno v měsících)

	Děvčata	Chlapci	Soubor všech dětí
Nejmladší	73	76	73
Nejstarší	91	95	95
Průměrný věk	81,6	82,5	82,1

Mezi věkem jednotlivých žáků byly značné rozdíly, nejstarší žáci měli v době výzkumu 7 let a 11 měsíců. Tito žáci jsou dvojčata, a byl jim nařízen odklad školní docházky. Nejmladší žákyně teprve měsíc před uskutečněním výzkumu oslavila šesté narozeniny, v době výzkumu měla tedy 6 let a 1 měsíc. Průměrný věk tohoto výzkumného souboru je 6 let a 10 měsíců.

3.3 Charakteristika dětí dle nástupu školní docházky

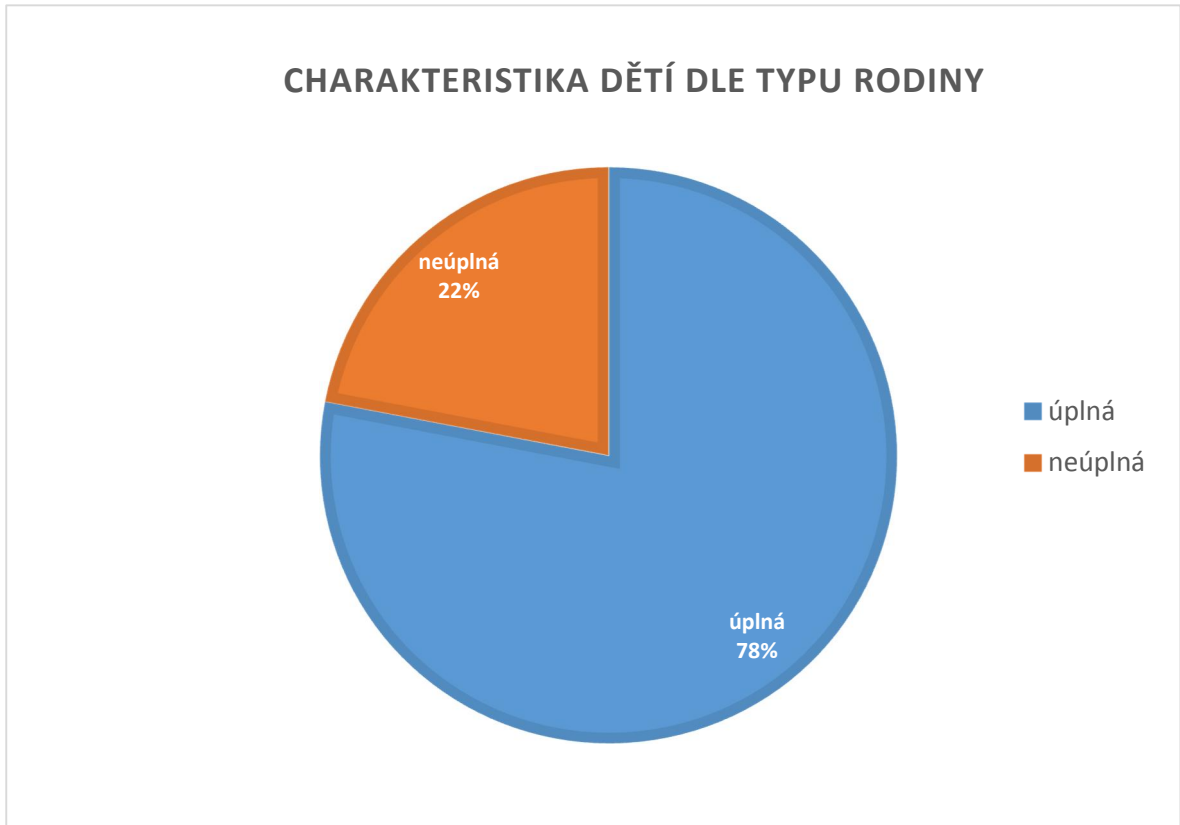
Graf č. 2: Procentuální zastoupení dětí rozdělených podle proběhlého či neproběhlého odkladu školní docházky ve výzkumném souboru (n=50)



Z grafu (graf č. 2) se můžeme přesvědčit, že z celkového počtu 50 dětí zahájilo školní rok bez odkladu školní docházky 40 žáků (80%). Z toho vyplývá, že 10 dětí (20%) nezahájilo školní docházku v řádném termínu, jelikož jim byl udělen odklad školní docházky. Důvodem odkladu školní docházky nebyla ani v jednom případě nedostatečná úroveň intelektových a rozumových schopností.

3.4 Charakteristika dětí dle typu rodiny

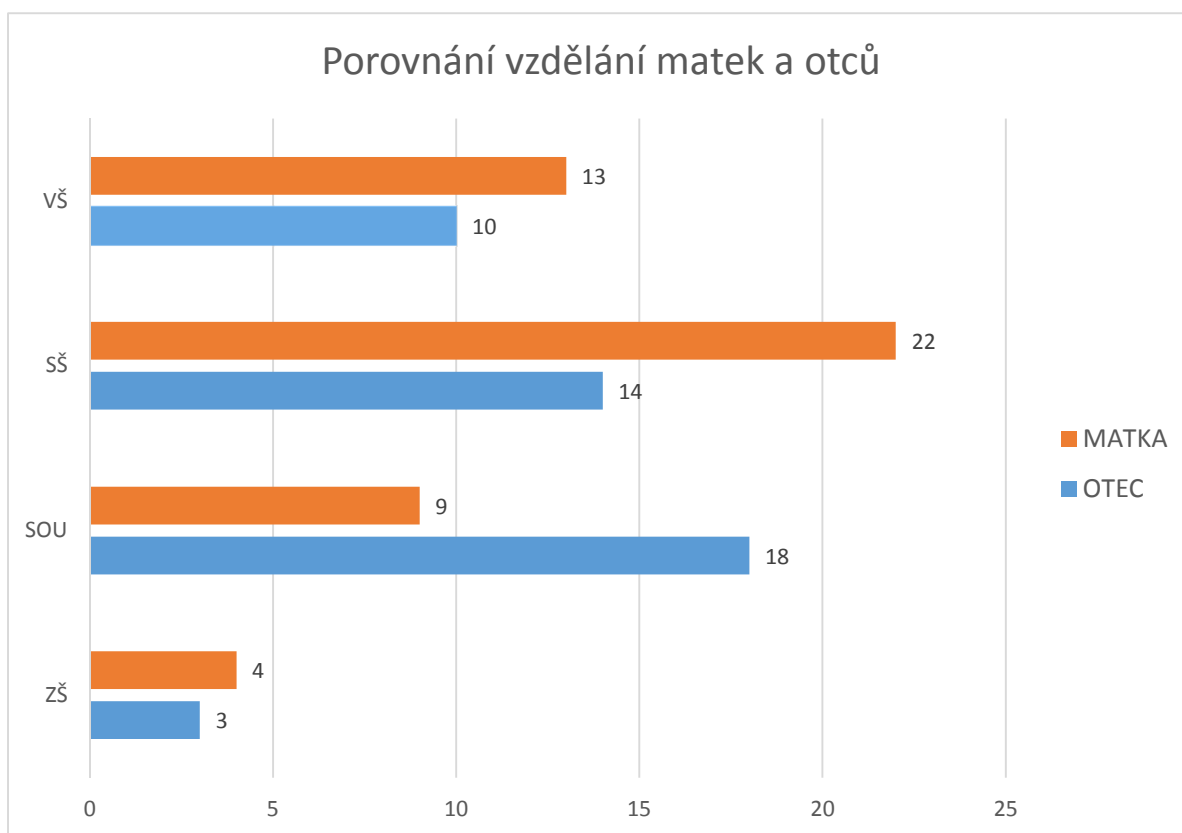
Graf č. 3: Procentuální zastoupení dětí rozdělených podle typu rodiny ve výzkumném souboru (n=50)



Dalším aspektem, který nás u dětí zajímal, byla informace, zda děti žijí v úplné rodině (tzn. s matkou i otcem), nebo v neúplné rodině (jeden z rodičů chybí). Z grafu (graf č. 3) můžeme vyčíst, že v úplné rodině žije 39 žáků, což je 78% z celkového počtu žáků. Poměrně velké procento dětí (22% - 11 dětí) žije v neúplné rodině.

3.5 Charakteristika dětí dle vzdělání rodičů

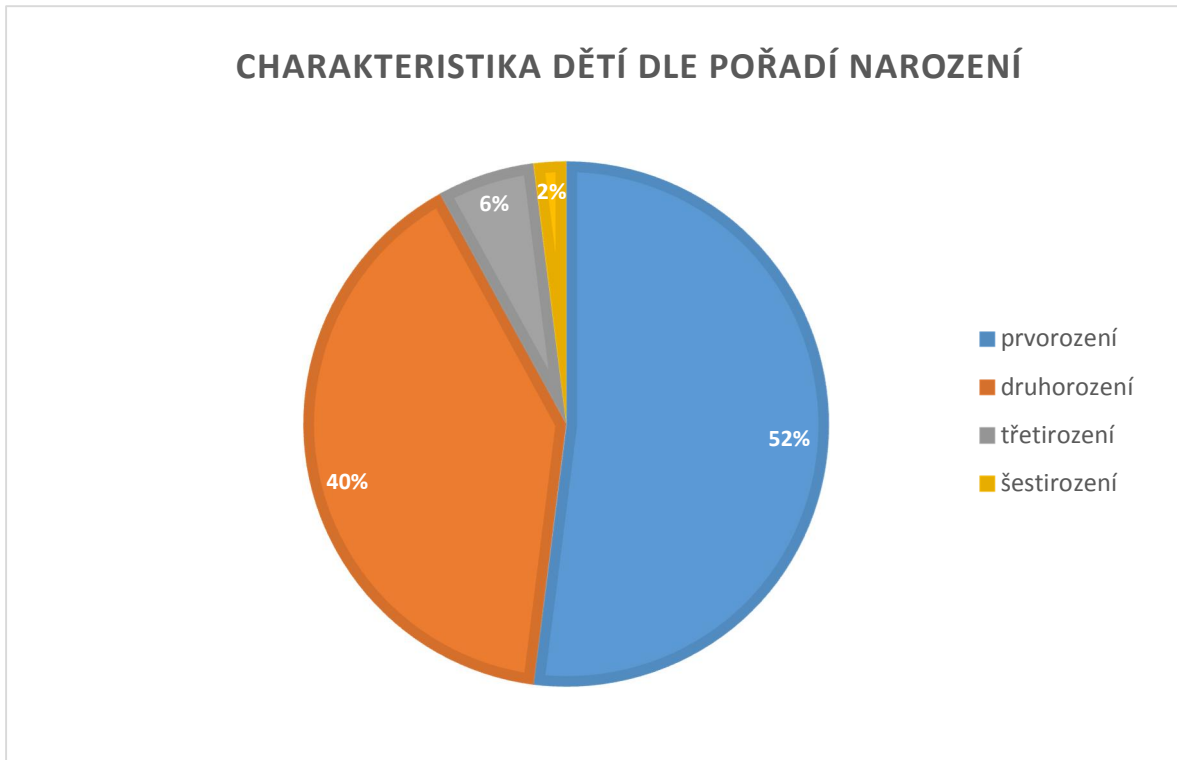
Graf č. 4: Absolutní četnost rodičů rozdělených podle nejvyššího dosaženého vzdělání



Z počtu 50 dětí jsme získali informaci o vzdělání otců pouze u 46 dětí, dvě děti (dvojčata) mají stejného otce, proto je v grafu uvedeno 45 otců. U rodičů jednoho respondenta jsme nezískali údaje o vzdělání ani jednoho rodiče, proto v grafu chybí vzdělání dvou matek (jedna z nich je matka již zmíněných dvojčat). Co se týče vysokoškolského vzdělání rodičů dětí, matky jsou na tom o něco lépe než otcové. Matek s vysokoškolským diplomem je 13, vysokoškolsky vzdělaných otců je 10. Studium ukončené maturitou má za sebou 22 matek, otců s nejvýše ukončeným maturitním vzděláním je pouze 14. Středoškolského vzdělání bez maturity dosáhlo 9 matek a vyučených otců je v tomto případě dvakrát více, tedy 18. Nejméně početnou skupinou jsou rodiče se základním vzděláním, kde se vyskytují 4 matky a 3 otcové.

3.6 Charakteristika dětí dle pořadí narození

Graf č. 5: Procentuální zastoupení dětí podle pořadí narození ve výzkumném souboru (n=50)



V grafu (graf č. 5) vidíme, že největší procento dětí (52% - 26 dětí) je prvorozených s tím, že více jak polovina z těchto dětí jsou jedináčci. Žáků, kteří mají alespoň jednoho mladšího sourozence, narodili se tedy jako druzí, je 20 (40%). Žáci, kteří přišli na svět v jejich rodině jako třetí, jsou 3 a tvoří šestiprocentní skupinu. Žák, který pochází z 6 dětí, se narodil jako poslední. Je tedy samostatnou skupinou, která tvoří 2% z celkového počtu.

4. Organizace a průběh vlastního výzkumného šetření

Výzkum probíhal necelé dva měsíce na třech základních školách v Olomouckém kraji. Výzkumné šetření jsme započali na začátku listopadu a poslední testování proběhlo před vánočními prázdninami. Jako první jsme si domluvili schůzku s vedením škol, které jsme podrobně seznámili s výzkumem a jeho účelem.

Před tím, než jsme mohli s dětmi pracovat, jsme potřebovali vyjádření od rodičů, zda s anonymním výzkumem souhlasí. Po domluvě s vedením školy jsme dětem rozdali informované souhlasy pro rodiče, ve kterých jsme se tázali nejen na povolení provedení výzkumu, ale pomocí něhož jsme zjišťovali informace týkající se vzdělání rodičů a pořadí narození dětí. Z 86 rozdaných souhlasů se nám s kladnou odezvou vrátilo 50. Od třídních učitelek jsme si o dětech vyžádali tyto informace – datum narození, proběhlý či neproběhlý odklad a informaci o úplnosti či neúplnosti rodiny.

Výzkum byl časově náročný, jelikož jsme s každým dítětem pracovali individuálně. S paní učitelkami jsme se domluvili, že výzkum bude prováděn v odpoledních hodinách v rámci školní družiny, abychom co nejméně narušovali vyučovací hodiny. Zde jsme měli vždy vyhraněnou místnost (učebnu), kde jsme mohli být s dětmi o samotě a v klidu pracovat. Děti jsme si jedno po druhém postupně brali s sebou do učebny, kde jsme s každým žákem strávili zhruba 20 - 30 minut. S dětmi, které jsme nezastihli ve školní družině, nebo ji nenavštěvovaly, jsme výzkum prováděli během vyučovacích hodin. S paní učitelkami jsme se domluvili na hodinách výchov.

Výzkumné šetření jsme začali krátkým seznámením s dítětem, které probíhalo formou rozhovoru. Po navození přátelské atmosféry jsme se dítěte zeptali na jméno, a jak ho máme během šetření oslovovat. Pokládali jsme dítěti otázky typu: „Jak se máš, co rád děláš, co Tě baví?“. Pokoušeli jsme se v této fázi zjistit datum narození dětí, ale po pár neúspěšných pokusech jsme byli nuceni si tuto informaci zjistit později od třídních učitelek. Po krátkém dialogu jsme s dětmi započali první výzkumný úkol – Ravenovy progresivní matice. Nejprve jsme si vždy na ukázkových příkladech ověřili, zda děti chápou pravidla úkolu. Po inteligenčním testu následovalo testování, které probíhalo opět formou rozhovoru s dítětem – dotazník CYRM. Tato část šetření zabrala nejvíce času, jelikož některým otázkám děti neporozuměly, a tak jsme museli často uvádět konkrétní

příklady. Jako poslední výzkumný úkol byl test obkreslování, kde děti obkreslovaly obrazce. Během celého výzkumného šetření jsme si zaznamenávali projevy chování dětí. Konkrétně nás zajímalo soustředění, samostatnost a citové rozpoložení dítěte při vyšetření. Naše postřehy jsme si zapisovali do záznamového archu, který jsme měli předem připravený. Některé děti potřebovaly na úkoly více času, někteří byly hotovy velmi rychle. V každém případě jsme na děti nespěchali, ponechávali jsme jim na plnění úkolů dostatek času. Na konci výzkumu byly děti pochváleny a dostaly zaslouženou sladkou odměnu. Ve všech třech školách nás velmi ochotně přijali. Vedení školy a učitelský sbor včetně paní vychovatelek nám vyšli ve všem vstříc. Celý výzkum proběhl hladce a bez komplikací.

5. Dokumentace výsledků výzkumného šetření

V této části diplomové práce uvedeme výsledky výzkumného šetření v souvislosti s cíli a hypotézami, které jsme si stanovili v předcházející kapitole (viz kapitola 1 – Výzkumné šetření). Výsledky jsou pro přehlednost zaznamenány v tabulkách a grafech.

5.1 Vyhodnocení testu Ravenových progresivních matic

Tabulka č. 3: Absolutní a relativní četnost umístění dětí v Ravenově testu podle stupňů intelektových schopností pro $n=50$

Stupně	Charakteristika stupňů	Percentil	AČ (absolutní četnost)	RČ (relativní četnost)
I.	INTELEKTOVĚ VYNIKAJÍCÍ	100. – 95.	2	4 %
II.	INTELEKTOVĚ NADPRŮMĚRNÝ	94. -75.	25	50 %
III.	INTELEKTOVĚ PRŮMĚRNÝ	74. – 25.	17	34 %
IV.	INTELEKTOVĚ PODPRŮMĚRNÝ	24. – 6.	3	6 %
V.	INTELEKTOVĚ POŠKOZENÝ	5. – 0.	3	6 %

Z tabulky č. 3 je patrné, že nejpočetnější skupinu (50%) tvoří děti vykazující nadprůměrný intelekt. Po nich následují děti, jež vykazovaly průměrné intelektové schopnosti (34%). Můžeme tedy říci, že drtivá většina dětí (84%) se umístila v pásmu značícím dobré až velmi dobré intelektové schopnosti. Podprůměrným intelektem se vykazovalo 12% dětí. I přestože se v souboru nevyskytoval žádný respondent s poruchou intelektových schopností, 6% dětí z pásma podprůměrného intelektu dosáhlo výsledků odpovídajících poškozenému intelektu.

Tabulka č. 4: Absolutní a relativní četnost umístění chlapců (n=26) a dívek (n=24) v Ravenově testu podle stupňů intelektových schopností

Stupně	Charakteristika stupňů	Percentil	Chlapci		Dívky	
			AČ	RČ	AČ	RČ
I.	INTELEKTOVĚ VYNIKAJÍCÍ	100. - 95.	1	4 %	1	4 %
II.	INTELEKTOVĚ NADPRŮMĚRNÝ	94. - 75.	13	50 %	14	59 %
III.	INTELEKTOVĚ PRŮMĚRNÝ	74. - 25.	9	34 %	6	25 %
IV.	INTELEKTOVĚ PODPRŮMĚRNÝ	24. - 6.	2	8 %	1	4 %
V.	INTELEKTOVĚ POŠKOZENÝ	5. - 0.	1	4 %	2	8 %

Jelikož v jedné z mých hypotéz předpokládáme významné rozdíly v průměrných výsledcích chlapců a dívek v intelektovém testu Raven, vytvořila jsem pro zajímavost tabulku č. 4. Z tabulky č. 4 je patrné, že největší procento dětí se opět umístilo na stupni II. a III., přičemž dívek na stupni II. bylo více (59%) než chlapců (50%). Opačné zastoupení je u stupně značícího průměrný intelekt, dívek je zde 25% a chlapců 34%. V krajních stupních (I. a IV. + V.) je procentuální zastoupení dívek a chlapců téměř stejné.

Jak jsme se zmínili výše, u Ravenova testu jsme zkoumali rozdíl mezi výkonem chlapců a dívek. Dle statistického výpočtu jsme nezjistili významný rozdíl mezi průměrnými hodnotami podsouborů. Zjištěný výsledek neumožňuje přijetí hypotézy č. 1, proto tuto hypotézu zamítáme (H1: Chlapci dosahují významně vyšších výsledků v Ravenově neverbálním inteligenčním testu než dívky).

Tabulka č. 5: Výsledky Studentova t-testu zjišťující rozdíl mezi průměrným výkonem chlapců (n=26) a dívek (n=24) v Ravenově testu PM

Proměnná	Průměr dívky	Průměr chlapci	t	sv	p	n pro dívky	n pro chlapce	Sm.odch. dívky	Sm. odch. chlapci
Raven	20,083	20,615	-0,43848	48	0,663005	24	26	4,548	4,031

pro $p < 0,05$

Dále jsme se zaměřili na porovnání výkonů žáků v závislosti na jejich věku. K rozdělení respondentů na dvě skupiny jsme si vypočítali průměrný věk celého souboru (82,1 měsíců) a vzhledem k průměrnému věku jsme si děti rozdělili na skupinu mladších žáků (81 měsíců a méně) a skupinu starších žáků (82 měsíců a více). Statistický výpočet nám nezjistil významný rozdíl mezi průměrnými výsledky podsouborů, tudíž hypotézu č. 2 musíme zamítnout (H2: Starší žáci dosahují významně vyšších výsledků v testu Ravenových progresivních matic než mladší žáci).

Tabulka č. 6: Výsledky Studentova t-testu sledující rozdíl mezi průměrnými výsledky skupiny mladších dětí (n=25) a skupiny starších dětí (n=25) u Ravenova testu PM

Proměnná	Průměr starší	Průměr mladší	t	sv	p	n pro starší	n pro mladší	Sm.odch. starší	Sm. odch. mladší
Raven	20,08	20,64	-0,461985	48	0,646179	25	25	4,518	4,040

pro $p < 0,05$

Dále jsme zjišťovali rozdíl mezi průměrnými výkony žáků s proběhlým odkladem školní docházky a žáků, jež nastoupili do školy v řádném termínu. Studentův t-test dokázal, že rozdíl mezi jejich průměrnými výkony je statisticky nevýznamný. Tento výsledek nám zamítá hypotézu č. 3 (H3: Žáci, u kterých proběhl odklad školní docházky (z jiných důvodů než kvůli nedostatečné úrovni intelektových schopností), dosahují významně vyšších výsledků v Ravenově neverbálním inteligenčním testu, než žáci bez odkladu školní docházky). Dokonce si můžeme povšimnout, že žáci bez OŠD (odkladu školní docházky) dosáhli většího průměrného bodového skóre než žáci s OŠD, přesto nejde o významnost.

Tabulka č. 7: Výsledky Studentova t-testu zjišťující rozdíl mezi průměrnými výsledky skupiny žáků s proběhlým odkladem školní docházky a skupiny žáků neproběhlým odkladem školní docházky u Ravenova testu PM

Proměnná	Průměr bez OŠD	Průměr s OŠD	t	sv	p	n pro bez OŠD	n pro s OŠD	Sm.odch. bez OŠD	Sm. odch. s OŠD
Raven	20,725	18,900	1,220291	48	0,228316	40	10	4,273	4,040

pro $p < 0,05$

V neposlední řadě jsme se zaměřili na porovnání průměrných výsledků žáků rodičů s vyšším vzděláním a žáků rodičů s nižším vzděláním. Rodiče respondentů jsme si rozdělili do dvou skupin. Do první skupiny jsme zařadili rodiče, jejichž nejvyšší dokončené vzdělání je v obou případech buď středoškolské s maturitou, nebo vysokoškolské. Druhou skupinu tvoří rodiče, jejichž nejvyšší dokončené vzdělání je v obou případech buď základní, nebo střední bez maturity. Jestliže jeden z rodičů má nejvyšší ukončené vzdělání

základní nebo je vyučen a druhý z rodičů má středoškolské vzdělání s maturitou nebo vysokoškolské, nepoužili jsme jejich data do zpracování výsledků této hypotézy. U čtyřech dětí jsme nezískali kompletní informace (údaje minimálně jednoho z rodičů chyběly), proto jsme jejich data také nezapočítávali. Na základě výsledku Studentova t-testu jsme zjistili, že mezi průměrnými výkony žáků rodičů s vyšším vzděláním a žáků rodičů s nižším vzděláním je statisticky významný rozdíl. Na základě zjištěného výsledku přijímáme hypotézu č. 4 (H4: Žáci, jejichž oba rodiče mají vysokoškolské nebo maturitního vzdělání, jsou v Ravenově testu významně úspěšnější než žáci, jejichž oba rodiče dosáhli vzdělání středního bez maturity nebo základního).

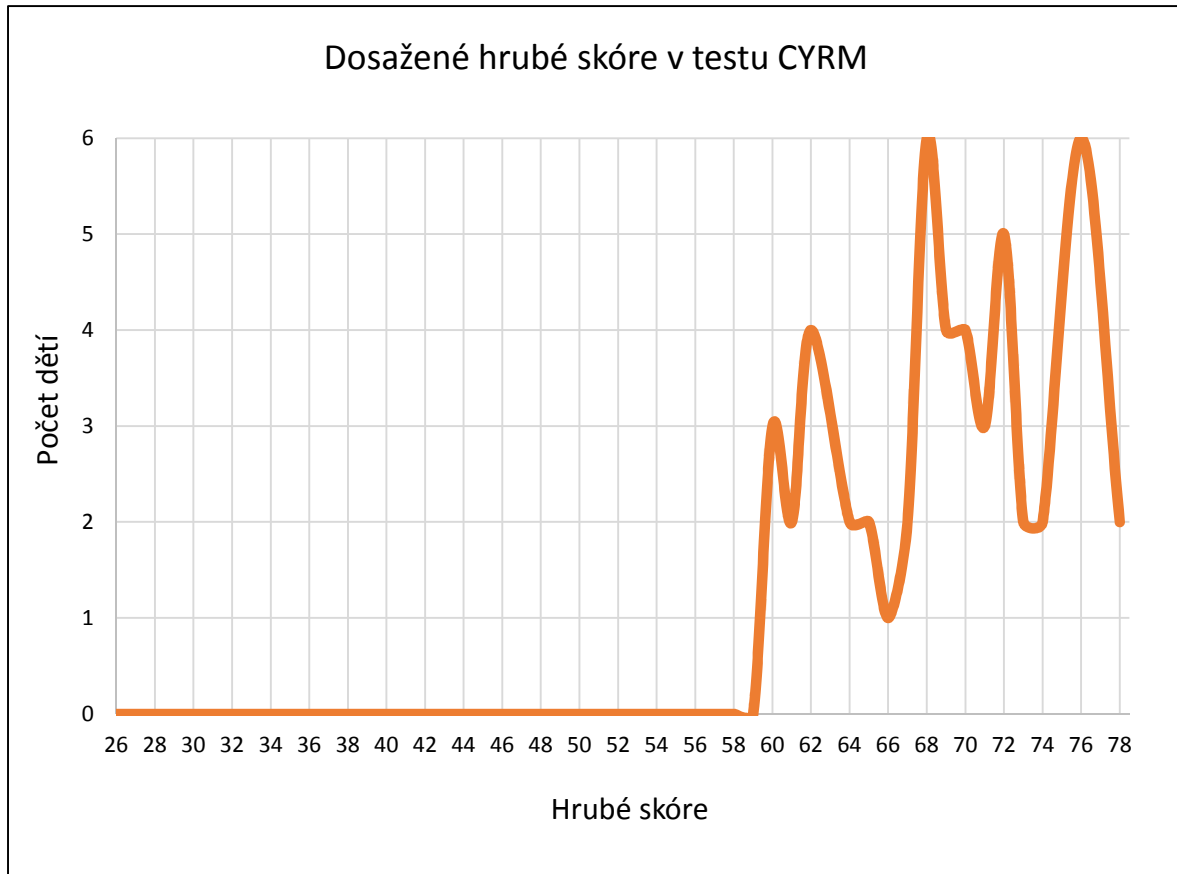
Tabulka č. 8: Výsledky Studentova t-testu sledující rozdíl mezi průměrnými výsledky skupiny žáků rodičů s vyšším vzděláním (SŠ+VŠ) a skupiny žáků rodičů s nižším vzděláním (SOU+ZŠ) u Ravenova testu PM

Proměnná	Průměr SŠ+VŠ	Průměr SOU+ZŠ	t	sv	p	n pro SŠ+VŠ	n pro SOU+ZŠ	Sm.odch. SŠ+VŠ	Sm. odch. SOU+ZŠ
Raven	22,591	16,801	5,188554	30	0,000014	22	10	2,282	4,049

pro $p < 0,05$

5.2 Vyhodnocení testu CYRM

Graf č. 6: Absolutní četnost dětí dle dosaženého hrubého skóre v testu CYRM



V následujícím grafu (graf č.6) je znázorněno, kolik bodů děti získaly v dotazníku CYRM. Minimální počet bodů, kterého mohli respondenti dosáhnout, bylo 26 bodů. Maximální možný počet bodů bylo 78 bodů. Platí, že čím vyšší hrubé skóre, tím vyšší míra psychické odolnosti. Jak je patrné z grafu, všech 50 respondentů získalo více jak polovinu možného počtu bodů, přičemž nejmenší získaný počet bodů bylo 60 bodů. Z toho vyplývá, že psychická odolnost tohoto výzkumného souboru je více jak průměrná.

5.3 Vyhodnocení testu obkreslování

Tabulka č. 9: Absolutní a relativní četnost umístění dětí (n=50) v testu obkreslování podle dosaženého hrubého skóre

Stenové normy	Absolutní četnost	Relativní četnost
1	5	10 %
2	12	24 %
3	7	14 %
4	15	30 %
5	10	20 %
6	0	0 %
7	1	2 %
8	0	0 %
9	0	0 %
10	0	0 %

1. - 3. sten:	hluboký - lehký podprůměr
4. - 7. sten:	průměr
8. - 10. sten:	lehký - vysoký nadprůměr

Na základě dosaženého hrubého skóre jsme děti rozdělili do odpovídajících stenových norem. Z tabulky č. 9 je patrné, že 48% dětí vykázalo podprůměrné grafomotorické dovednosti. Zbývajících 52% se prokázalo průměrnou úrovní grafomotorických dovedností. Žádné dítě nevykázalo výsledky, které by odpovídaly grafomotorickým dovednostem ve zvýšené míře. Výsledky tohoto testování naznačují, že největší problém respondentů je rozhodně v oblasti grafomotoriky.

Tabulka č. 10: Absolutní a relativní četnost umístění chlapců (n=26) a dívek (n=24) v testu obkreslování podle stenových norem

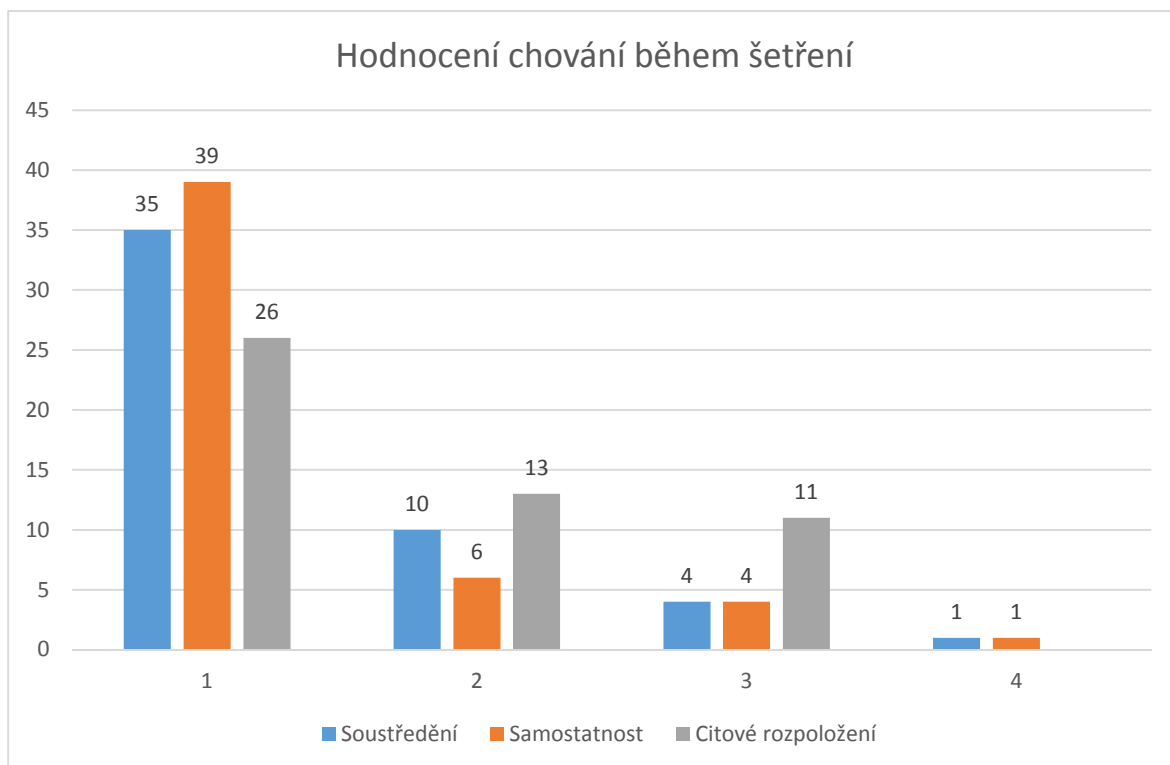
Stenové normy	AČ - chlapci	RČ - chlapci	AČ - dívky	RČ - dívky
1	4	15 %	1	4 %
2	8	31 %	4	17 %
3	3	12 %	4	17 %
4	7	27 %	8	33 %
5	4	15 %	6	25 %
6	0	0 %	0	0 %
7	0	0 %	1	4 %
8	0	0 %	0	0 %
9	0	0 %	0	0 %
10	0	0 %	0	0 %

1. - 3. sten:	hluboký - lehký podprůměr
4. - 7. sten:	průměr
8. - 10. sten:	lehký - vysoký nadprůměr

Jelikož v teoretické části práce zmiňujeme existující rozdíl v grafickém projevu dívek a chlapců, kdy dívky téměř do konce mladšího školního věku vykazují lepší grafomotorické dovednosti, vkládáme pro zajímavost tabulku č. 6. Tabulka č. 6 ukazuje, že v oblasti podprůměrných grafomotorických dovedností se vyskytuje 58% chlapců a 38% dívek. V pásmu, jež značí průměrné výsledky, se nachází 42% chlapců a 62% dívek. Výsledky chlapců a dívek jsou tedy opravdu rozdílné ve prospěch dívek.

5.4 Vyhodnocení pozorování chování dětí během výzkumného šetření

Graf č. 7: Absolutní četnosti dětí (n=50) podle přidělené známky v pozorování soustředění, samostatnosti a citového rozpoložení během výzkumného šetření



Co se týče soustředění dětí na jednotlivé úkoly, 35 dětí se během šetření soustředilo výborně. Deset dětí na tom bylo s koncentrací o malinko hůře, občas se nechaly vyrušit okolím. Čtyři žáci potřebovali neustále průběžně povzbuzovat do práce. Pouze jeden žák měl během šetření větší potíže s pozorností. Často přerušoval práci na úkolech, potřeboval neustále motivovat a byl poměrně roztěkaný po celou dobu šetření.

Většina dětí (39 dětí) pracovalo samostatně, nepotřebovalo téměř žádnou pomoc z naší strany. Šest dětí pracovalo samostatně, ale občas potřebovaly zopakovat instrukci. Čtyři děti byly méně samostatné. Často se na nás obracely pohledem a museli jsme je povzbuzovat slovy, že pracují správně. Jeden žák potřeboval většinu času naší pomoc, nevěděl si rady s instrukcemi a potřeboval neustále průběžnou motivaci. Některým otázkám vůbec neporozuměl.

S navázáním kontaktu nebyly žádné značné problémy, většina dětí měla dobrou náladu a těšila se, až s nimi budeme výzkum provádět. Co se týče citového rozpoložení

během šetření, 26 dětí bylo při plnění úkolů ve velmi dobrém citovém rozpoložení. Byly uvolněné, spontánní, pozitivní a usmívaly se. 13 žáků bylo sice pozitivně naladěných, ale oproti předchozí skupině žáků působili občas ostýchavě. Během vyšetření 11 žáků působilo stydlivým dojmem, ale dobře se adaptovali a komunikovali s námi bez problémů.

Z grafu č. 7 vyčteme, že nejlépe se děti umístily v oblasti samostatnosti. O něco hůře dopadly v oblasti koncentrace a nejhůře jsme děti hodnotili, co se týče citového rozpoložení.

5.5 K platnosti hypotéz

H1: Chlapci dosahují významně vyšších výsledků v Ravenově neverbálním inteligenčním testu než dívky.

Na základě statistického šetření nebyl prokázán významný rozdíl mezi průměrnými výsledky dívek a chlapců, z uvedeného důvodu **H1 zamítáme**.

H2: Starší žáci dosahují významně vyšších výsledků v testu Ravenových progresivních matic než mladší žáci.

Na základě statistického šetření nebyl prokázán významný rozdíl mezi průměrnými výsledky starších žáků a mladších žáků, z uvedeného důvodu **H2 zamítáme**.

H3: Žáci, u kterých proběhl odklad školní docházky (z jiných důvodů než kvůli nedostatečné úrovni intelektových schopností), dosahují významně vyšších výsledků v Ravenově neverbálním inteligenčním testu, než žáci bez odkladu školní docházky.

Na základě statistického šetření nebyl prokázán významný rozdíl mezi průměrnými výsledky žáků s proběhlým odkladem školní docházky a žáků bez odkladu školní docházky, z uvedeného důvodu **H3 zamítáme**.

H4: Žáci, jejichž oba rodiče mají vysokoškolské nebo maturitního vzdělání, jsou v Ravenově testu významně úspěšnější než žáci, jejichž oba rodiče dosáhli vzdělání středního bez maturity nebo základního.

Na základě statistického šetření byl prokázán významný rozdíl mezi průměrnými výsledky žáků rodičů s vyšším vzděláním a žáků rodičů s nižším vzděláním, z uvedeného důvodu **H4 přijímáme**.

6. Diskuze k výsledkům šetření

Na začátku praktické části této diplomové práce jsme si vytyčili cíl zjistit úroveň školní připravenosti u vybraného vzorku dětí. Pomocí výzkumného testu Raven jsme zjistili, že po intelektové stránce jsou na tom respondenti velmi dobře, jelikož drtivá většina (88%) vykazovala nadprůměrné a průměrné intelektové schopnosti. Zbývajících 12% respondentů vykazovalo podprůměrné intelektové schopnosti, přičemž příčinu nezdaru těchto 6 dětí by bylo třeba zjistit dalším šetřením. V souvislosti s intelektem žáků jsme si vytyčili 4 hypotézy, ve kterých jsme se zaměřili na porovnání míry školní připravenosti z různých aspektů. Pomocí hypotéz jsme zjišťovali, zda pohlaví, věk, odklad školní docházky a vzdělání rodičů má vliv na intelektové schopnosti žáků.

Jako první jsme se zaměřili na úspěšnost dětí v testu intelektových dispozic v závislosti na pohlaví. Předpokládali jsme, že chlapci budou v tomto testu vykazovat lepší výsledky než děvčata. Zjištěná data nepodporují naši hypotézu, což je nejen v rozporu s naším očekáváním, ale zároveň tento výsledek odporuje odborné literatuře. Naše výsledky neodpovídají zjištění některých autorů (Konečný & Osecká, 1978), kteří tvrdí, že u chlapců v mladším školním věku lze pozorovat více vyspělé logické myšlení a s tím související lepší výsledky u většiny inteligenčních zkoušek. V období zahájení školní docházky lze tedy dle zmíněných autorů předpokládat větší úspěšnost chlapců v oblasti intelektových dispozic, což se v našem případě nepotvrdilo. Naše výsledky mohl ovlivnit příliš malý počet respondentů.

Naše další hypotéza se vztahovala na úspěšnost dětí v testu intelektových dispozic vzhledem k věku, kdy jsme předpokládali větší úspěšnost starších žáků. Zjistili jsme, že v našem případě věk neměl na intelektové schopnosti dětí vliv. Zamítnutí naší hypotézy nekorresponduje s tvrzením odborné literatury (Osladilová, 1975), která uvádí, že v prvních letech školní docházky každý měsíc hraje významnou roli pro rozvoj intelektových schopností. Starší žáci, jakožto vývojově vyspělejší skupina, by tedy měli vykazovat lepší výsledky než žáci mladší. Možnou příčinou neúspěšnosti starších dětí by mohla být vyšší vzdělanost rodičů mladších dětí. Výsledky mohou být také zkresleny relativně malým počtem testovaných dětí. V neposlední řadě musíme vzít na vědomí úzké věkové rozmezí respondentů.

Dále nás zajímalo, zda má proběhlý odklad školní docházky (udělený z jiných důvodů než kvůli nedostatečné úrovni intelektových schopností) vliv na výsledky inteligenčního testu. Předpokládali jsme, že jelikož dítě s odkladem je oproti spolužákům v první třídě vývojově starší a zároveň má za sebou rok soustavné přípravy na školu navíc, bude v testování úspěšnější. Zjištěná data zamítají naši hypotézu předpokládající významně lepší výsledky dětí s odkladem. Překvapením pro nás bylo, že v našem případě má odklad spíše negativní vliv na intelektové schopnosti žáků. Příčinou může být přetrvávající rozličná úroveň oblastí, na jejichž základě bylo dětem nařizováno odložení školní docházky, než u dětí bez odkladu. Získané výsledky mohl ovlivnit nízký počet respondentů a zároveň příliš malý soubor žáků s odkladem, kterých bylo pouze 10.

V neposlední řadě nás zajímalo, zda má vzdělání rodičů žáků vliv na jejich intelektové schopnosti. Výsledky testování jsou v souladu s naší hypotézou, ve které jsme předpokládali významně vyšší průměrné výsledky žáků rodičů s vyšším vzděláním. Získaná data korespondují s tvrzením autorů (Mackintosh, 2000; Ruisel, 2000), kteří prokázali určitou korelaci mezi dětmi a jejich rodiči v míře intelektové vybavenosti. Tito autoři vycházeli z myšlenky, že existují nějaké genetické dispozice, jež mají vliv na oblast inteligence dětí. V případě našeho výzkumného vzorku můžeme tedy říci, že vzdělání rodičů má určitý vliv na inteligenci dětí.

Co se týče psychické odolnosti dětí, výzkumný soubor vykazoval velmi dobrou úroveň školní připravenosti z hlediska psychické odolnosti. Zahájením školní docházky jsou na dítě kladeny určité nároky, dítě začíná být hodnoceno, musí si prosadit své místo mezi spolužáky. Všechny tyto aspekty mohou negativně ovlivnit jeho psychickou odolnost. Děti našeho výzkumného souboru se na základě získaných dat s nástupem do školy vyrovnaly výborně.

V posledním výzkumném testu jsme zjišťovali úroveň grafomotorických dovedností dětí. Výsledek testu nás nemile překvapil, jelikož téměř polovina (48%) dětí vykazovala podprůměrné grafomotorické dovednosti. Vágnerová (1991) uvádí, že testy obkreslování často souvisí se zralostí nervové soustavy. Proto u dětí, jež dosáhly podprůměrných výsledků, lze předpokládat nezralost v oblasti nervového systému. Výsledná data ovšem mohl ovlivnit fakt, že 24 žáků se v den šetření nenacházelo v ideálním citovém rozpoložení. Nedobré citové rozpoložení respondentů mohla způsobit neznalost osoby výzkumníka. Dalším důvodem špatného grafomotorického výkonu dětí

mohlo být umístění testu obkreslování na závěr šetření. Děti se mohly ke konci šetření, které v mnoha případech znamenalo i třicet minut intenzivní práce, méně soustředit. Z tohoto důvodu mohly podat horší výkon. Zajímala by nás skutečná příčina těchto podprůměrných výsledků, pro jejíž zjištění by bylo třeba dalšího zkoumání dětí.

Limity výzkumné práce:

Jsme si vědomi faktorů, které mohly omezit výsledky naší práce. V našem výzkumu byl použit relativně malý počet respondentů, což představuje nejvýznamnější limitaci práce. Pro zobecnění získaných výsledků by bylo třeba dalšího statistického zkoumání. Snímání dětí probíhalo v jeden určitý den, kdy se děti nemusely nacházet v dobrém rozpoložení. Během výzkumného šetření byly občas přítomny jiné osoby, které mohly ovlivnit výsledky dětí. V neposlední řadě představuje omezení práce fakt, že jsme pro děti byli cizí osobou.

ZÁVĚR

Cílem naší diplomové práce bylo zjistit úroveň školní připravenosti u vybraného vzorku dětí a zaměřit se na vybrané aspekty školní připravenosti, přičemž jsme zkoumali jejich vliv na intelektové schopnosti dětí. Na základě výsledků šetření můžeme konstatovat dobrou úroveň školní připravenosti výzkumného souboru po intelektové stránce, s výjimkou 6 dětí, které daný den prokázaly podprůměrné intelektové schopnosti. Zároveň respondenti vykázali velmi dobrou úroveň připravenosti z hlediska psychické odolnosti. Problémovým aspektem školní připravenosti se v našem případě ukázaly podprůměrné grafomotorické dovednosti. Dále jsme se zaměřili na čtyři kritéria, která mohou mít vliv na školní úspěšnost dětí. Z výsledku výzkumu vyplynulo, že věk a pohlaví nemá na intelektové schopnosti dětí téměř žádný vliv. Na základě získaných dat jsme dokázali negativní vliv odložení školní docházky na úspěšnost dětí v inteligenčním testu. Tento výsledek by mohl být námětem k dalšímu zkoumání. Podařilo se nám prokázat očekávaný vztah mezi vzděláním rodičů a intelektovými dispozicemi dětí. Na základě výsledků šetření můžeme konstatovat, že děti rodičů s vyšším vzděláním disponují vyšším intelektem.

Tato práce může být podnětem pro zamyšlení učitelů při analýze nezdaru dítěte. Příčinou neúspěšné školní práce nemusí být jen malá snaha, nedostatečně vynaložené úsilí, nepochopení učiva nebo nezáměr dítěte, ale příčina může být zakotvena také v nedostatku nezbytných dispozic k učení. Ti, kteří navrhují odklad školní docházky, by proto měli zvážit veškeré aspekty, které mohou hrát v nezralosti dítěte roli.

SOUHRN

V teoretické části práce se zabýváme podrobnou **charakteristikou dítěte předškolního věku** (období od 3 do 6 let) se zaměřením na fyzický, kognitivní, sociální a emocionální vývoj. Fyzický vývoj je v tomto období pomalejší, ale tempo růstu je pravidelné a souvislé. Dítě je pohybově velmi aktivní. Dochází k rozvoji jemné motoriky, která umožňuje dítěti rozvíjet kresbu a vykonávat nové manuální a sebeobslužné činnosti. Zároveň dochází k vyhranění laterality. Zvědavost dítěte a touha poznávat okolní svět způsobuje intenzivní vývoj poznávacích procesů. Percepce nabývá na analytičnosti a dostává cílevědomý ráz. Vlastní vnímání světa ještě stále dominuje nad logickou skutečností. S rozvojem vnímání a myšlení úzce souvisí rozvoj řeči, kdy dochází k širokému rozšíření slovní zásoby a osvojení základních gramatických pravidel. Zpočátku je dítě schopno pouze bezděčného zapamatování, ale po první polovině předškolního období se bezděčná paměť mění v úmyslnou. Velkou roli u předškolního dítěte hraje představivost. Dochází ke vzniku tzv. konfabulací, což jsou neúmyslné lži, pomocí kterých si dítě upravuje realitu dle své úrovně chápání. Hlavním činitelem socializace, jež je základem emočního vývoje dítěte, je rodina, která by měla zajistit dostatečný kontakt dítěte s jinými lidmi. Dítě se postupně učí diferencovat postoje k lidem, učí se společensky žádoucím chování a jednání, a zároveň přijímá určité sociální role. Dalším významným činitelem socializačního procesu dítěte předškolního věku je hra, jejímž prostřednictvím se dítě učí spolupracovat a respektovat pravidla. Je tedy důležitou součástí přípravy dítěte na školní povinnosti. Dále se věnujeme **charakteristice dítěte mladšího školního věku** (6/7 – 11/12 let). Tělesný vývoj je s výjimkou počátku a konce tohoto období vyvážený a rovnoměrně plynulý. V oblasti jemné a hrubé motoriky dochází k značnému zlepšení, záliba v pohybu stále trvá. S nástupem do školy se dítě učí selektivní koncentraci neboli soustředění se pouze na jeden konkrétní podnět. Školní dítě začíná svět vnímat více realisticky a s pomocí školní práce je rozvíjena úmyslná představivost. Dítě je již schopno skutečných logických operací bez potřeby konkrétní představy. Na počátku školní docházky jsou patrné velké rozdíly mezi jednotlivými řečovými dovednostmi žáků, přičemž učení nových dovedností (především čtení a psaní) přispívá k rozvoji řeči. Do života dítěte vstupují nové osoby – učitel a spolužáci, které se podílí na rozvoji jeho socializačních procesů. Dochází k rozvoji tzv. sociální reaktivity, kdy se dítě učí sociálním reakcím jako je výpomoc slabším, spolupráce a vzájemné soupeření. Nástup do školy je

pro dítě emocionálně velmi obtížný, jelikož je neustále hodnoceno. Zároveň je nuceno dodržovat určitý řád, jehož nerespektování s sebou přináší postihy. V mladším školním věku se nepřikládá významu hry taková důležitost jako v předešlém období. Nicméně hra je stále důležitou součástí života dítěte z hlediska duševní hygieny a zároveň přispívá ke zdravému vývoji jedince. V teoretické části věnujeme značnou část vymezení pojmů **školní připravenost, školní zralost a nezralost**. Školní připravenost je definována jako soubor kompetencí závislých na prostředí a učení a školní zralost jako soubor kompetencí závislých na zrání organismu. Školní zralost lze obecně definovat jako vývojový stav dětského organismu, kdy je dítě schopno plně se adaptovat na prostředí školy. Zahrnuje v sobě zralost fyzickou, psychickou, emocionálně – sociální a motivační. Při posuzování zralosti po tělesné stránce se u dítěte zpravidla posuzuje věk, výška, hmotnost, dovršení 1. strukturální přeměny, vyspělost hrubé a jemné motoriky, lateralita, pohybová obratnost, dozrávání CNS a celkový zdravotní stav dítěte. Psychická zralost v sobě zahrnuje zralost kognitivních funkcí a mentální vyspělost. Posuzuje se, zda se u dítěte objevuje diferencovanost a systematickosti při percepci, schopnost analýzy a syntézy, ovládnutí krátkodobé pozornosti vůlí a schopnost logických operací a úmyslné paměti. Dále se zjišťuje, jestli dítě již dokáže plně rozeznat realitu od fantazie, hru od práce a zda zvládá potlačit dosavadní egocentrické chování. Od dítěte se očekává dostatečná slovní zásoba a přiměřený rozvoj řeči. V neposlední řadě se posuzuje míra inteligence dítěte. Co se týče emocionálně – sociální a motivační zralosti, po těchto stránkách zralé dítě je schopno plně se přizpůsobit roli žáka a školskému systému. Zvládá přiměřeně kontrolovat své emoce, spolupracovat a má pozitivní vztah k učení a k sobě samému. Za obecné příčiny školní nezralosti lze považovat nedostatečný tělesný vývoj, špatný zdravotní stav, snížené intelektové schopnosti, deficity dílčích funkcí a strádání v oblasti působení na dítě. Dále se zabýváme problematikou **školního zápisu**. V legislativním pojetí zákona je ustálen začátek školní docházky ve školním roce, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šesti let. Zákonný zástupce má povinnost přihlásit dítě k zápisu v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit školní docházku. Každá škola určuje své vlastní provedení a obsah zápisu, přičemž výsledkem zápisu je rozřídění dětí na zralé a nezralé (nepřipravené na školu). Jestliže se u dítěte objeví některý z aspektů školní nezralosti, je třeba zvážit možnost odkladu školní docházky. O odklad školní docházky o jeden rok žádá zákonný zástupce ředitele školy nejpozději do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě nastoupit do školy. Tato žádost musí být doložena vyjádřením odborného lékaře nebo klinického psychologa a pracovníka školského poradenského zařízení. Začátek školní

docházky lze odložit nejdéle do zahájení školy v roce, v němž dítě dosáhne 8 let. V případě odkladu je třeba navrhnout řešení pro rozvoj nedostatkových oblastí tak, aby došlo k vyrovnání vývojového stavu dítěte. K soustavné přípravě na školu může docházet buď v přípravné třídě základní školy, nebo v předškolním oddělení mateřské školy. Jestliže se zjistí nedostatečná připravenost dítěte až po zahájení školy, je možnost tzv. dodatečného odkladu, ale pouze do prvního pololetí. Školský zákon umožňuje kromě odkladu školní docházky také předčasný nástup do základní školy. Dítě, které dosáhne šesti let od začátku školního roku do konce kalendářního roku, může v případě zralosti a celkové vyspělosti zahájit školní docházku ještě před šestým rokem života. Poslední část teoretické práce je věnována **zvláštnostem dětské psychiky**. Jedním z nástrojů pochopení dětské psychiky je výtvarný projev dítěte. Kresbu dítěte můžeme využít ke zjištění úrovně rozumových schopností, senzomotorických dovedností a jemné motoriky. Prostřednictvím kresby nás dítě informuje o svém aktuálním citovém rozpoložení a vyjadřuje specifické vztahy a postoje. Nejčastějším tématem dětských kreseb je lidská postava. Prvotním zobrazením lidské postavy je tzv. hlavonožec, který se skládá z oválné čáranice a několika přilehlých čar. Dítě zpočátku kreslí to, co považuje za důležité (hlava a končetiny), nikoliv to, co skutečně vidí. Tento typ kresby je typický pro čtyřleté dítě, s rostoucím věkem se kresba zdokonaluje. Vývoj kresby končí kolem jedenáctého roku života, dále jde pouze o zdokonalování. Zároveň se v tomto věku vyrovnává dosavadní náskok děvčat ve výtvarném projevu. Chceme-li pochopit osobnost dítěte, je třeba znát některá specifika dětské psychiky. Dítě můžeme charakterizovat bezprostředností a zároveň velkou mírou sugestibility, což znamená, že snadno podléhá názoru jiných lidí. Se sugestibilitou souvisí labilita prožívání a jednání, především v oblasti citového prožívání. Dítě se nadměrně soustředí samo na sebe (egocentrismus). Často se u dítěte vyskytují projevy negativismu (nadměrná vzdorovitost), eidetismu (záměna reality a fantazie) a personifikace (polidšťování zvířat a neživých předmětů). Typickým znakem dětské psychiky je konkrétní myšlení, které se vztahuje zvláště na časovou percepci a prostorové vnímání. Závěrem se zabýváme faktory ovlivňujícími intelekt dítěte, mezi které řadíme věk, pohlaví, dědičnost, emocionální činitele, zdravotní stav a v neposlední řadě sourozenecké konstelace.

Náplní praktické části této práce je výzkum týkající se školní připravenosti žáků prvních tříd. Cílem výzkumné části práce bylo zjistit úroveň školní připravenosti respondentů se zaměřením na vybrané aspekty a zároveň porovnat míru školní připravenosti podle věku, pohlaví, proběhlého či neproběhlého odkladu a vzdělání rodičů.

Zajímalo nás, zda tyto kritéria mají vliv na míru školní připravenosti v intelektuální oblasti. Výzkumné šetření bylo prováděno za použití standardizovaných diagnostických testů a metody pozorování. Pro zjištění intelektových schopností dětí jsme použily test Ravenových progresivních matic. Dalším nástrojem testování byl dotazník CYRM, kterým posuzujeme míru psychické odolnosti dětí. Posledním výzkumným testem byl test obkreslování od Matějčka a Strnadové, jenž nás informuje především o grafomotorických dovednostech dětí. Po celou dobu šetření byly zaznamenávány projevy chování dětí v oblasti soustředění, samostatnosti a citového rozpoložení. Výzkumné šetření bylo započato na začátku listopadu a konalo se necelé dva měsíce. Výzkumu se účastnilo 50 dětí prvních tříd ze tří základních škol v Olomouckém kraji. S každým dítětem jsme pracovali individuálně zhruba 20 – 30 minut. Testování bylo prováděno anonymně. Na základě výsledků šetření lze konstatovat dobrou úroveň školní připravenosti výzkumného souboru po intelektové stránce, s výjimkou 6 dětí, které daný den prokázaly podprůměrné intelektové schopnosti. Zároveň respondenti vykázaly velmi dobrou míru psychické odolnosti. Co se týče výsledků testu obkreslování, více jak polovina respondentů vykázala podprůměrné grafomotorické dovednosti. V rámci práce byly definovány čtyři hypotézy. Získaná data byla vyhodnocena v softwarovém programu Statistica 12 CZ. K porovnání rozdílů dvou průměrných hodnot a vyjádření k hypotézám jsme použili Studentova t-testu. V rámci práce byly definovány tyto čtyři hypotézy:

H1: Chlapci dosahují významně vyšších výsledků v Ravenově neverbálním inteligenčním testu než dívky.

H2: Starší žáci dosahují významně vyšších výsledků v testu Ravenových progresivních matic než mladší žáci.

H3: Žáci, u kterých proběhl odklad školní docházky (z jiných důvodů než kvůli nedostatečné úrovni intelektových schopností), dosahují významně vyšších výsledků v Ravenově neverbálním inteligenčním testu, než žáci bez odkladu školní docházky.

H4: Žáci, jejichž oba rodiče mají vysokoškolské nebo maturitního vzdělání, jsou v Ravenově testu významně úspěšnější než žáci, jejichž oba rodiče dosáhli vzdělání středního bez maturity nebo základního.

Všechny hypotézy byly zamítnuty, kromě poslední hypotézy č. 4. Zjistili jsme, že v našem případě pohlaví a věk nemá na intelektové schopnosti dětí vliv. V případě odkladu jsme prokázali spíše negativní vliv odkladu školní docházky na výkony žáků. Děti rodičů

s vyšším vzděláním vykázaly statisticky významně vyšší průměrné výsledky než děti rodičů s nižším vzděláním. Dokázali jsme tedy předpokládaný vztah mezi vzděláním rodičů a intelektem dětí.

POUŽITÁ LITERATURA

BABYRÁDOVÁ, Hana. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 9788024438184.7

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče: výběr školy, první školní den, učitelé a spolužáci, domácí příprava, mimoškolní činnost, když nastanou problémy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 9788024719061.

BRIERLEY, John Keith. *7 prvních let života rozhoduje: [nové poznatky o vývoji mozku a výchova dítěte]*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 8071781096.

BUDÍKOVÁ, Jaroslava, Patricie KRUŠINOVÁ a Pavla KUNCOVÁ. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?: co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004. Rozvoj osobnosti (Computer Press). ISBN 8072266373.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, Hana ŽÁČKOVÁ a Sandra SRHOLCOVÁ. *Je vaše dieťa pripravené na vstup do ZŠ?: deti s odkladom školskej dochádzky a ich úspešný štart v škole*. 1. vyd. Praha: D + H, 2007. ISBN 9788090386921.

KLÉGROVÁ, Jarmila. *Máme doma prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2003. Žijeme s dětmi. ISBN 8020410201.

KOCOURKOVÁ, Jana. *Problémy psychického vývoje a osobnosti*. 1. vyd. Praha: Academia, 1978.

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024720388.

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 9788073673598.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 8024710404.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 8024712849.

MACKINTOSH, N. *IQ a inteligence*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2000. Psyché (Grada). ISBN 8071699489.

OSLADILOVÁ, Drahomíra. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Olomouc, 1975.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073676476.

RUISEL, Imrich. *Základy psychologie inteligence*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071784257.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl. Praha: Grada, 1997. ISBN 8071695122.

SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 3. Překlad Hana Kašparovská. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 9788073676483.

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675660.

ŠIKULOVÁ, Renata, Ivana BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ a Iva WEDLICHOVÁ. *Kapitoly z předškolní pedagogiky I*. Vyd. 1. V Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2005. ISBN 8070446854.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 9788024424330.

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 9788024433455.

ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 9788024729473.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207146.

TOMÁŠOVÁ, Alexandra. *Mateřskou školou ke školní připravenosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 9788074642319.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783080.

VAŠUTOVÁ, Maria. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005. ISBN 8070426918.

WEDLICHOVÁ, Iva. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2010. ISBN 9788074143205.

Diagnostika školní zralosti. Praha: Raabe, c2012. Školní zralost. ISBN 9788087553527.

Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 802460924X.

Vstup do školy. Praha: Raabe, c2012. Školní zralost. ISBN 9788087553534.

OSTATNÍ ZDROJE

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Zákon č. 49/2009 Sb. ze dne 5. března 2009, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-49-2009-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb>

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie STRNADOVÁ. Test obkreslování. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1974.

Raven, J.C.: Ravenove progresivné matice farebné – příručka. Bratislava: Psychodiagnostika, 1991.

UNGAR, Michael a Linda LIEBENBERG. Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure-28. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(2), 126-149. 2011.

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

- 1: Vyhodnocení testu Raven podle percentilových bodů
- 2: Věkové rozdíly a průměrný věk výzkumného souboru (uvedeno v měsících)
- 3: Absolutní a relativní četnost umístění dětí v Ravenově testu podle stupňů intelektových schopností pro $n=50$
- 4: Absolutní a relativní četnost umístění chlapců ($n=26$) a dívek ($n=24$) v Ravenově testu podle stupňů intelektových schopností
- 5: Výsledky Studentova t-testu zjišťující rozdíl mezi výkonem chlapců ($n=26$) a dívek ($n=24$) v Ravenově testu PM
- 6: Výsledky Studentova t-testu sledující rozdíl mezi výsledky skupiny mladších dětí ($n=25$) a skupiny starších dětí ($n=25$) u Ravenova testu PM
- 7: Výsledky Studentova t-testu zjišťující rozdíl mezi výsledky skupiny žáků s proběhlým odkladem školní docházky a skupiny žáků neproběhlým odkladem školní docházky u Ravenova testu PM
- 8: Výsledky Studentova t-testu sledující rozdíl mezi výsledky skupiny žáků rodičů s vyšším vzděláním (SŠ+VŠ) a skupiny žáků rodičů s nižším vzděláním (SOU+ZŠ) u Ravenova testu PM
- 9: Absolutní a relativní četnost umístění dětí ($n=50$) v testu obkreslování podle dosaženého hrubého skóre
- 10: Absolutní a relativní četnost umístění chlapců ($n=26$) a dívek ($n=24$) v testu obkreslování podle stenových norem

Seznam grafů

- 1: Procentuální zastoupení dětí rozdělených podle pohlaví ve výzkumném souboru ($n=50$)
- 2: Procentuální zastoupení dětí rozdělených podle proběhlého či neproběhlého odkladu školní docházky ve výzkumném souboru ($n=50$)

- 3: Procentuální zastoupení dětí rozdělených podle typu rodiny ve výzkumném souboru (n=50)
- 4: Absolutní četnost rodičů rozdělených podle nejvyššího dosaženého vzdělání
- 5: Procentuální zastoupení dětí podle pořadí narození ve výzkumném souboru (n=50)
- 6: Absolutní četnost dětí dle dosaženého hrubého skóre v testu CYRM
- 7: Absolutní četnosti dětí (n=50) podle přidělené známky v pozorování soustředění, samostatnosti a citového rozpoložení během výzkumného šetření

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Sběrná tabulka dat

Příloha č. 2: Informovaný souhlas

Příloha č. 3: Záznamový arch - Ravenovy progresivní matice

Příloha č. 4: Záznamový arch – CYRM

Příloha č. 5: Záznamový arch – Chování dítěte během výzkumného šetření

Příloha č. 6: Test obkreslování - útvary

Příloha č. 1: Sběrná tabulka dat

Č.	Pohl	Věk	Late	Odklad	Vz. O	Vz. M	Rod	Sour	Poř	Těl. K	Org	Vol	RA	TO
1	D	86	P	NE	VŠ	SŠ	N	1	1	P	4	9	22	7
2	CH	91	P	ANO	SŠ	SŠ	Ú	2	1	P	0	4	22	5
3	CH	95	P	ANO	SOU	ZŠ	Ú	4	1	P	10	10	21	7
4	CH	95	L	ANO	SOU	ZŠ	Ú	4	2	P	1	10	19	5
5	CH	84	P	NE	SŠ	SŠ	Ú	2	2	P	0	7	26	8
6	CH	76	P	NE	SŠ	ZŠ	Ú	3	2	P	4	8	20	4
7	CH	83	P	NE	VŠ	VŠ	Ú	3	1	P	3	4	25	8
8	CH	84	P	NE	SOU	SŠ	Ú	1	1	P	2	7	26	13
9	D	91	P	ANO	SOU	SŠ	Ú	3	2	P	3	8	20	10
10	CH	83	P	NE	SŠ	SŠ	Ú	2	1	P	1	10	25	8
11	CH	85	P	NE	SOU	SOU	Ú	2	1	P	2	8	15	5
12	D	81	P	NE	SOU	SŠ	Ú	2	1	P	0	4	17	5
13	D	81	P	NE	VŠ	VŠ	Ú	4	3	P	4	15	24	8
14	CH	77	P	NE	VŠ	VŠ	Ú	6	6	D	1	4	25	10
15	D	78	P	NE	-	SŠ	N	1	1	P	2	10	29	11
16	D	82	L	NE	SOU	SOU	Ú	2	1	P	4	12	20	8
17	CH	87	P	ANO	SOU	SŠ	Ú	2	2	D	0	4	20	8
18	CH	88	P	ANO	SOU	SOU	Ú	1	1	N	0	24	19	5
19	D	73	P	NE	SOU	SOU	Ú	2	1	P	3	4	16	9
20	D	86	P	ANO	ZŠ	SOU	Ú	2	2	P	2	10	8	7
21	CH	82	P	NE	ZŠ	SŠ	Ú	2	1	P	0	28	17	7
22	D	79	P	NE	SOU	VŠ	N	2	2	D	3	10	24	7
23	D	80	P	NE	VŠ	VŠ	N	2	2	D	0	4	24	5
24	D	77	P	NE	SŠ	VŠ	Ú	2	1	P	2	20	25	10
25	D	78	L	NE	VŠ	SŠ	Ú	3	2	D	2	10	20	10
26	CH	80	P	NE	SŠ	SŠ	Ú	2	2	P	2	10	21	8
27	D	78	P	NE	SŠ	VŠ	Ú	2	1	P	0	3	21	9
28	CH	79	P	NE	SŠ	VŠ	Ú	2	1	P	0	1	22	5
29	CH	78	P	NE	-	-	Ú	2	2	P	4	17	10	4
30	CH	78	L	NE	SŠ	SOU	N	3	2	P	3	6	21	8
31	CH	81	P	NE	SOU	SŠ	N	1	1	D	2	5	23	7
32	CH	80	L	NE	SŠ	SŠ	Ú	2	1	P	4	10	21	3
33	D	84	P	NE	VŠ	VŠ	N	1	1	P	0	3	24	4
34	CH	77	P	NE	VŠ	SŠ	Ú	3	3	P	0	2	20	5
35	CH	78	P	NE	SOU	SOU	Ú	2	1	P	2	12	17	5
36	D	83	P	NE	-	SŠ	N	1	1	P	3	5	16	8
37	D	78	P	NE	SOU	SŠ	Ú	1	1	P	0	14	19	13
38	D	87	P	ANO	SOU	SŠ	N	1	1	P	2	6	22	11

39	CH	81	P	NE	VŠ	VŠ	Ú	3	3	P	6	16	19	3
40	CH	79	P	NE	ZŠ	ZŠ	Ú	2	2	P	4	17	13	5
41	D	75	P	NE	SŠ	SŠ	Ú	2	2	P	0	4	22	7
42	D	83	L	NE	SOU	SŠ	Ú	2	2	P	2	5	21	10
43	D	82	P	NE	-	SOU	Ú	2	2	D	3	3	10	8
44	D	86	P	NE	SOU	ZŠ	Ú	1	1	P	0	45	21	10
45	D	88	P	ANO	SŠ	VŠ	Ú	2	2	P	2	6	20	6
46	D	86	L	ANO	SOU	SOU	N	1	1	P	6	5	18	9
47	CH	85	P	NE	VŠ	VŠ	N	2	2	P	2	6	26	10
48	CH	83	P	NE	SOU	SŠ	Ú	1	1	P	3	40	19	11
49	D	77	P	NE	SŠ	SŠ	Ú	2	2	P	2	4	19	5
50	CH	76	P	NE	SŠ	VŠ	Ú	2	2	P	2	5	24	9

Č.	CY	Ind				Vzt			Ko				ChoD		
		PS	Pee	SS	Σ	Phy	Psy	Σ	S	Ed	C	Σ	SO	SA	KO
1	69	11	6	10	27	6	15	21	5	6	10	21	1	1	1
2	66	12	6	12	30	4	15	19	5	5	7	17	1	1	1
3	69	15	6	12	33	4	12	16	5	6	9	20	1	1	1
4	73	19	6	12	37	6	12	18	4	6	8	18	2	1	1
5	68	16	5	11	29	6	15	21	4	6	8	18	1	1	1
6	61	9	6	4	19	3	13	16	2	4	10	16	4	2	2
7	60	11	6	10	27	2	16	15	4	6	8	18	1	1	2
8	67	13	4	11	30	5	15	20	4	5	8	17	2	3	3
9	78	15	6	12	33	6	15	21	4	6	13	23	2	1	1
10	70	14	6	11	31	3	14	17	4	6	12	22	1	1	1
11	71	15	6	9	30	4	15	19	4	6	12	22	3	2	3
12	68	12	6	12	30	5	15	20	4	6	8	18	1	1	1
13	72	15	6	12	33	4	15	19	5	5	10	20	1	1	2
14	72	14	6	12	32	4	15	19	10	6	5	21	1	1	3
15	69	14	6	11	31	5	15	20	4	6	8	18	2	2	3
16	68	13	6	12	31	4	13	17	4	6	10	20	1	1	3
17	64	12	4	11	27	4	14	18	4	6	9	19	1	3	2
18	62	11	6	12	29	5	13	18	2	4	9	15	3	4	2
19	71	13	6	12	31	4	13	17	5	6	12	23	2	1	2
20	76	15	6	11	32	6	15	21	5	6	12	23	1	2	3
21	68	12	4	12	28	6	15	21	6	3	10	19	1	1	2
22	74	15	6	12	33	6	15	21	5	5	10	20	1	1	1
23	65	13	6	10	29	5	13	18	4	6	8	18	1	2	1

24	70	12	6	12	30	5	15	20	5	5	10	20	1	1	1
25	71	12	6	12	30	5	15	20	6	5	10	21	1	1	2
26	74	13	6	12	21	6	15	21	6	6	10	22	1	1	1
27	61	12	6	11	29	5	15	20	5	5	7	17	2	1	3
28	62	10	6	12	28	4	13	17	5	6	6	17	3	1	3
29	72	14	6	12	32	5	15	20	4	6	10	20	2	1	1
30	64	12	6	10	28	5	14	19	5	4	8	17	1	3	1
31	76	15	6	12	33	6	15	21	6	6	10	22	1	1	1
32	73	15	6	12	33	6	15	21	4	6	9	19	1	1	3
33	68	13	6	12	31	6	13	19	4	6	8	18	2	2	2
34	60	11	6	12	29	4	9	13	4	4	10	18	1	1	1
35	72	13	6	12	31	6	15	21	4	6	10	20	1	1	1
36	76	15	6	12	33	6	15	21	6	6	10	22	1	1	1
37	68	15	6	12	33	4	15	19	4	4	8	16	2	3	2
38	76	15	6	12	33	6	15	21	6	6	10	22	1	1	1
39	76	13	6	12	31	6	15	21	6	6	12	24	3	1	1
40	65	4	6	12	22	6	15	21	4	6	12	22	1	1	1
41	62	11	4	8	23	6	15	21	6	6	6	18	1	1	1
42	70	11	6	12	29	6	13	19	4	6	12	22	1	1	3
43	78	15	6	12	33	6	15	21	6	6	12	24	2	1	1
44	62	11	6	12	29	4	11	15	4	6	8	18	1	1	1
45	76	15	6	12	33	6	15	21	6	6	10	22	1	1	2
46	72	13	6	12	31	6	15	21	4	6	10	20	1	1	2
47	70	15	6	12	33	6	14	20	5	5	7	17	1	1	1
48	67	14	6	10	30	4	15	19	4	6	8	18	1	1	2
49	69	13	6	12	31	6	13	19	4	6	9	19	1	1	1
50	60	10	2	12	24	6	13	19	5	6	6	17	1	1	3

Legenda ke sběrné tabulce	
Č.	Číslo respondenta
Pohl	Pohlaví CH (chlapec) D (dívka)
Věk	Počet měsíců
Late	Lateralita P (pravá) L (levá)
Odklad	Odklad školní docházky
Vz. O	Vzdělání otce: VŠ/SŠ/SOU/ZŠ
Vz. M	Vzdělání matky: VŠ/SŠ/SOU/ZŠ
Rod	Rodina Ú (úplná) N (neúplná)
Sour	Počet sourozenců
Poř	Pořadí narození dítěte
Těl. K	Tělesná konstituce D (drobná) P (přiměřená) N (nadváha)
Org	Organizovaná pohybová aktivita - hodin/týdně
Vol	Volná pohybová aktivita - hodin/týdně
RA	Raven (hrubé skóre)
ST	Stenová norma
TO	Test obkreslování (hrubé skóre)
CY	CYRM (hrubé skóre)
Individualita	
IPS	Individuální osobnostní dovednosti
Pee	Individuální podpora vrstevníků
SS	Individuální sociální dovednosti
Σ	Suma - celkové skóre
Vztahy	
Phy	Poskytování fyzické péče rodiči (pečovateli)
Psy	Poskytování psychické (duševní) péče rodiči (pečovateli)
Σ	Suma - celkové skóre
Kontext	
S	Duchovní kontext - pocit duchovní sounáležitosti
Ed	Kontext vzdělávací - pocit vzdělávací či školní sounáležitosti
C	Kulturní kontext - pocit kulturní sounáležitosti
Σ	Suma - celkové skóre
ChoD Chování dítěte při vyšetření	
SO	Soustředění (známka 1-5)
SA	Samostatnost (známka 1-5)
KO	Navázání kontaktu a citové rozpoložení (známka 1-5)

Příloha č. 2: Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážení rodičové,

Jsem studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého oboru Učitelství pro 1. stupeň a žádám Vás tímto o svolení k provedení výzkumného šetření, které je součástí mé diplomové práce.

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

Datum:

Podpis zákonného zástupce dítěte:

- Vzdělání otce: základní / středoškolské / středoškolské s maturitou / vysokoškolské
- Vzdělání matky: základní/ středoškolské/ středoškolské s maturitou/ vysokoškolské
- Počet dětí v rodině: Pořadí narození Vašeho prvňáčka:
- Jak hodnotíte souhrnně pohybovou (sportovní) aktivitu svého dítěte – kolik hodin týdně se Vaše dítě věnuje:
 - Organizované pohybové aktivitě (sportovní kroužek): hod.
 - Volné pohybové aktivitě (běhání venku, jízda na kole): hod.

Příloha č. 3: Záznamový arch – Ravenovy progresivní matice

FAREBNÉ PROGRESIVNÉ MATICE

Odpoveďový hárok

Meno:	Dátum skúšky:
Dátum narodenia:	Vek:
Bydlisko:	
Škola:	

A			Ab								
1			1			1					
2			2			2					
3			3			3					
4			4			4					
5			5			5					
6			6			6					
7			7			7					
8			8			8					
9			9			9					
10			10			10					
11			11			11					
12			12			12					

Čas:

Celkové skóre:

Súčet odchýlok:

Percentil:

IQ:

Poznámky:

Příloha č. 4: Záznamový arch – CYRM:

Jméno _____

Datum _____

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

U každé otázky zakroužkuj jednu odpověď.

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

Příloha č. 5: Záznamový arch – Chování dítěte během výzkumného šetření:

Chování dítěte během šetření

(záznamový arch)

1) Soustředění dítěte – koncentrace pozornosti na jednotlivé úkoly

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

2) Samostatnost dítěte při práci

pracuje samostatně **1 2 3 4 5** **nepracuje**
samostatně

(nepotřebuje naši pomoc)
motivaci)

(potřebuje pomoc a průběžnou

3) Navázání kontaktu a citové rozpoložení dítěte při vyšetření

spontánní - pozitivní **1 2 3 4 5** **ostýchavé -**
negativní

(uvolněné, stabilní, vyrovnané)
zlostné)

(stydlivé, labilní, plačtivé,

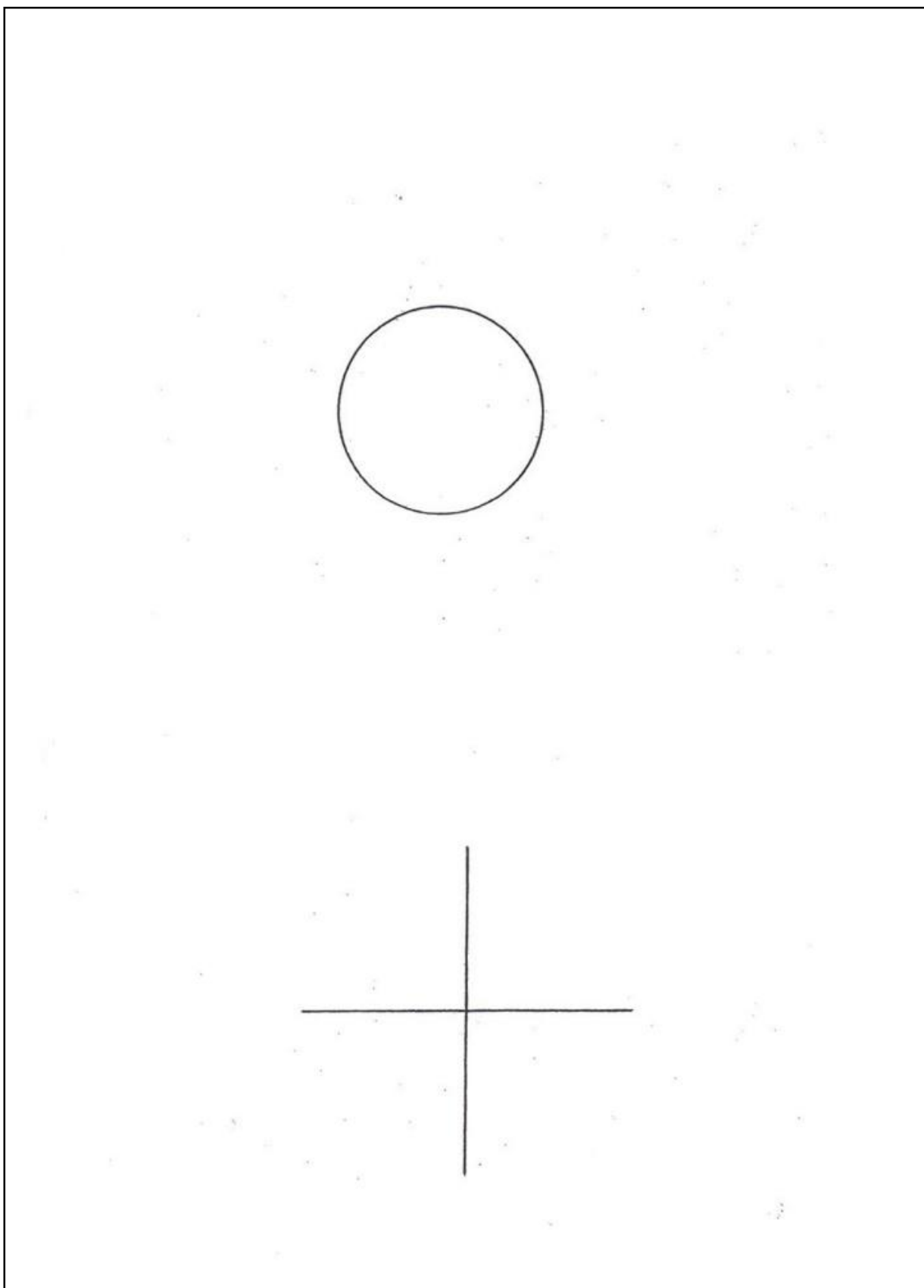
4) Lateralita

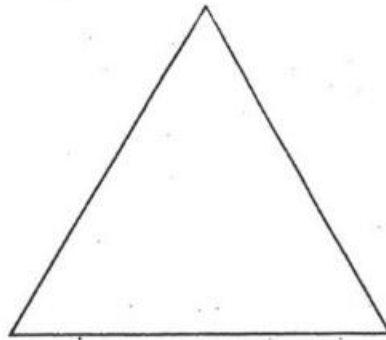
pravá ruka – levá ruka

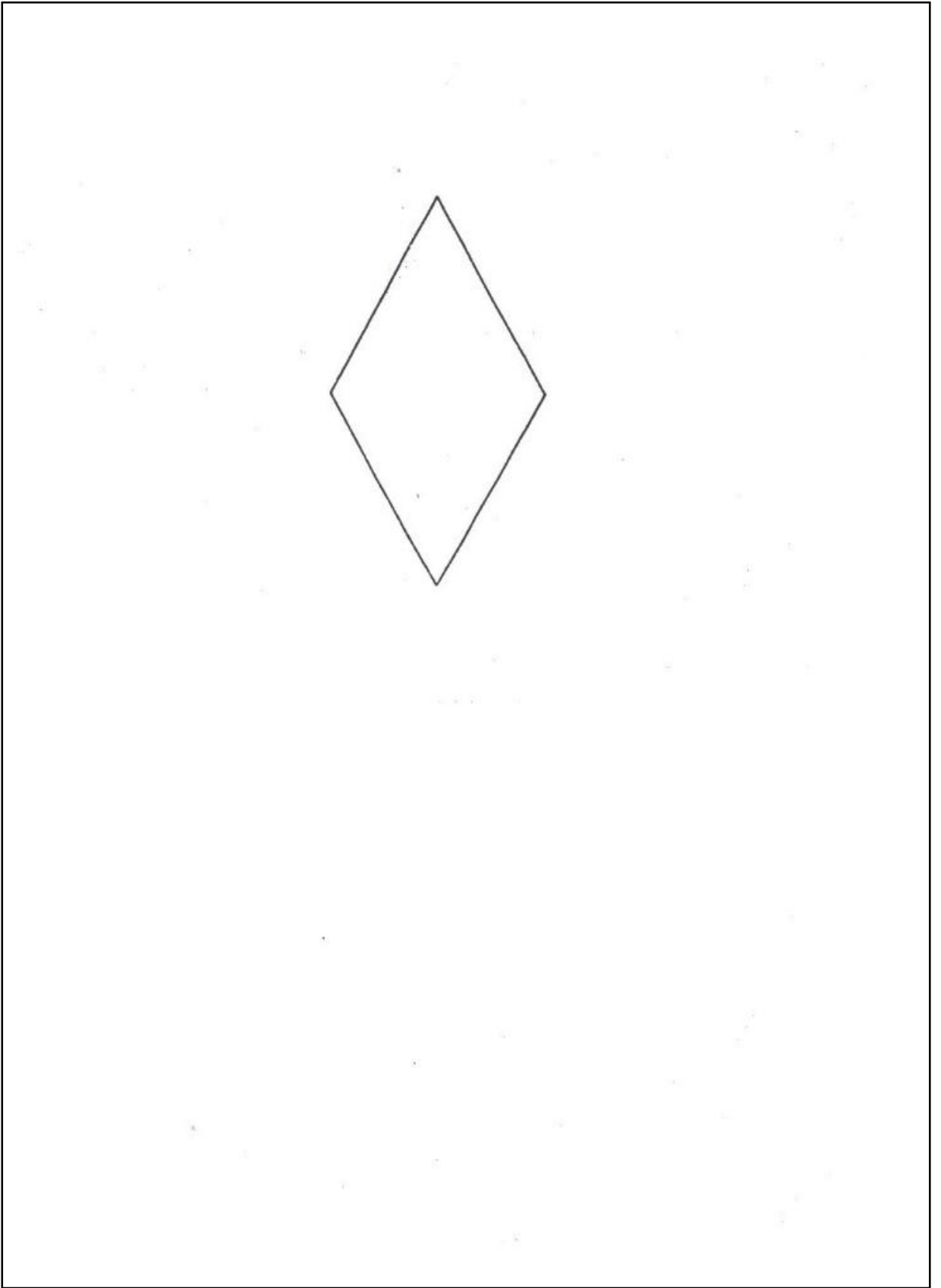
5) Tělesná charakteristika – postava

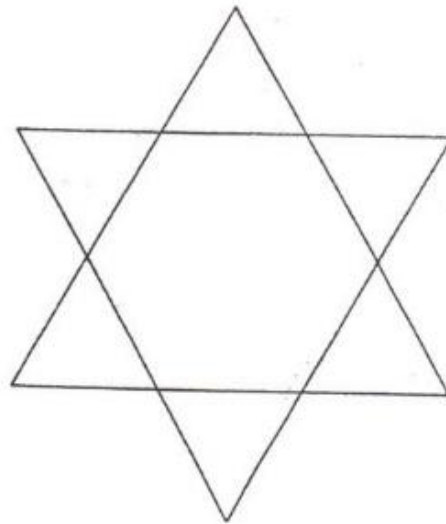
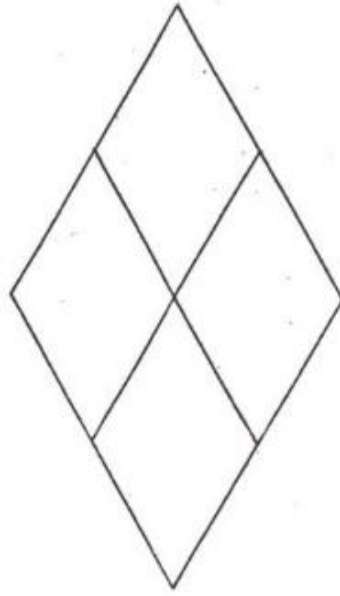
Drobná – přiměřená věku – nadváha

Příloha č. 6: Test obkreslování - útvary









ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jana Orletová
Katedra nebo ústav:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	PhDr. Soňa Lemrová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Vybrané aspekty problematiky školní zralosti a připravenosti dětí na povinnou školní docházku
Název v angličtině:	The selected aspects of school maturity and readiness of children for start of compulsory school attendance
Anotace práce:	Teoretická část práce je zaměřena na charakteristiku dítěte předškolního a mladšího školního věku, školní připravenost, zralost a nezralost, vstup do školy a specifika dětské psychiky. Praktická část se věnuje výzkumu školní připravenosti žáků prvních tříd.
Klíčová slova:	Dítě předškolního věku, dítě mladšího školního věku, školní připravenost, školní zralost a nezralost, zápis do školy, odklad školní docházky, předčasné zaškolení, zvláštnosti dětské psychiky, dětská kresba, Ravenův test progresivních matic, dotazník CYRM, test obkreslování od Matějčka a Strnadové
Anotace v angličtině:	The theoretical part is focused on the characteristics of preschool and young school child, school readiness, maturity and immaturity, entering school and specificities of child's psyche. The practical part deals with the research of school readiness of children in first class.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool age, young school age, school readiness, school maturity and immaturity, school enrollment, postponement of school attendance, premature compulsory education, specificities of child's psyche, children's drawing, Raven's progressive Matrices test, test CYRM, test of tracing from Matějček and Strnadová
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Sběrná tabulka dat Příloha č. 2: Informovaný souhlas Příloha č. 3: Záznamový arch - Ravenovy progresivní matice Příloha č. 4: Záznamový arch – CYRM Příloha č. 5: Záznamový arch – Chování dítěte během výzkumného šetření Příloha č. 6: Test obkreslování - útvary
Rozsah práce:	76 stran
Jazyk práce:	Český jazyk