

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

**SOCIÁLNÍ PŮVOD A PSYCHOSOCIÁLNÍ PŘIPRAVENOST  
DĚTÍ PRO ŠKOLNÍ DOCHÁZKU**

SOCIAL ORIGIN AND PSYCHOSOCIAL CHILDREN'S  
READNESS FOR SCHOOL ATTENDANCE



**Bakalářská diplomová práce**

Autor: Lic. Dagmar Plevová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc.

Studijní program: Kombinované studium

Studijní obor: Psychologie

OLOMOUC

2015

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Sociální původ a psychosociální připravenost dětí pro školní docházku“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

Děkuji vedoucímu práce panu doc. PhDr. Panajotisi Cakirpaloglu, DrSc. za odborné vedení práce, poskytování cenných rad a vstřícnost, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské diplomové práce.

V Havířově dne 27. 2. 2015

Podpis: \_\_\_\_\_

## Obsah

Úvod	5
TEORETICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE	6
1 Charakteristika vývoje dětí předškolního období	6
1.1 Specifika vývoje předškolních dětí	6
1.2 Sociální vývoj, dovednosti a socializace dětí předškolního věku	8
2 Školní zralost	8
3 Školní připravenost	10
3.1 Motorika, grafomotorika, kresba	11
3.1.1 Hrubá a jemná motorika	11
3.1.2 Vizuomotorika	12
3.1.3 Kresba	12
3.1.4 Grafomotorika	14
3.1.5 Motorika mluvidel	14
3.2 Zrakové vnímání a paměť	15
3.3 Sluchové vnímání a paměť	16
3.4 Vnímání prostoru	17
3.5 Vnímání času	17
3.6 Exekutivní funkce	18
3.7 Základní matematické představy	18
3.8 Komunikace a řeč	19
3.9 Sociální dovednosti	21
3.10 Sebeobsluha, samostatnost	22
4 Sociální původ dítěte a jeho sociální status	22
5 Rodina a její vliv na vývoj dítěte	23
5.1 Výchovná funkce rodiny	24
6 Mateřská škola a její vliv na výchovu dítěte	25
6.1 Předškolní vzdělávání	26
6.2 Klíčové kompetence	28
6.3 Vzdělávací obsah v RVP PV	30
7 Vstup dítěte do základní školy	31
8 Empirické poznatky vztahující se k problematice školní připravenosti	31
VÝZKUMNÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE	34
9 Výzkumný problém, cíle a hypotézy výzkumného šetření	34
10 Aplikovaná metodika	35
10.1 Metody použité při získávání dat	36
10.1.1 Obrázkový inteligenční test A	36
10.1.2 Reverzní test	36
10.1.3 Vinlandská škála sociální zralosti	37
10.1.4 Pozorování	38
10.1.5 Rozhovor	38

11 Charakteristika zkoumané souboru.....	39
11.1 Základní soubor .....	39
11.2 Výběrový soubor.....	39
12 Organizace šetření.....	43
12.1 Obrázkový inteligenční test A .....	43
12.2 Reverzní test .....	43
12.3 Vinelandská škála sociální zralosti .....	44
13.4 Pozorování .....	44
13.5 Rozhovor.....	45
13.6 Etika výzkumu .....	45
13.7 Symbolika výsledkové části.....	46
14 Výsledky výzkumu .....	46
14.1 Obrázkový inteligenční test A .....	46
14.2 Reverzní test .....	48
14.3 Vinelandská škála sociální zralosti .....	50
14.4 Pozorování .....	52
14.5 Rozhovor.....	53
15 Diskuze .....	55
16 Závěr .....	58
17 Souhrn.....	59
 Seznam použitých zdrojů a literatury .....	 63

#### Seznam příloh

Příloha č. 1: Zadání diplomové práce

Příloha č. 2: Abstrakt diplomové práce v českém a anglickém jazyce

Příloha č. 3: Výstupy standardizovaných testů – Obrázkový inteligenční test A,  
Reverzní test a Vinelandská škála sociální zralosti

Příloha č. 4: Grafomotorika. Kreslení šikmých čar, uvědomování si směru stopy

Příloha č. 5: Zrakové vnímání - rozlišování, odlišení obrazce lišícího se výraznějším  
detailem a polohou

Příloha č. 6: Zrakové vnímání – analýza a syntéza

Příloha č. 7: Sluchové vnímání, uvědomování si a hledání rýmů

Příloha č. 8: Rozvoj řeči: popisování toho, co je na obrázku nesprávně

Příloha č. 9: Orientace v prostoru, pojem první, poslední.

Příloha č. 10: Orientace v čase, časová posloupnost. Co se stalo nejdříve a co později.

Příloha č. 11: Matematické představy: pochopení pojmů malý, velký, menší, větší,  
porovnávání velikosti jednotlivých zvířat, počítání

## Úvod

Nástup do školy znamená v životě dítěte důležitý předěl, kterým dítě vstupuje ze světa her do světa povinností. Tento okamžik má také význam pro jeho okolí, protože je potvrzením normality, zda dítě ob stojí ve školním prostředí stejně, jako jeho vrstevníci. Domnívám se, že toto téma je poměrně aktuální, protože je slýcháno z řad učitelů prvních ročníků, že kognitivní úroveň dětí není na požadovaném stupni a také rovina jejich sociální dovedností není dostatečně rozvinuta.

Cílem práce je zjištění stavu připravenosti dětí různých sociálních původů pro školní docházku v jednotlivých oblastech vzdělávání a také odpovědi na otázky, zda existuje rozdíl v úrovni připravenosti dětí pro zahájení povinné školní docházky mezi dětmi navštěvujícími mateřskou školu před vstupem do základní školy, oproti dětem, které mateřskou školu nenavštěvovaly a také zda existuje rozdíl v úrovni připravenosti dětí s ohledem na jejich pohlaví.

Práce je členěna na část teoretickou a výzkumnou. Teoretická část práce se opírá o zdroje uvedené v seznamu literatury, především o publikace české, autorů Matějčka, Vágnerové, Říčana a dalších, zahraniční autorů Allen a Marotz, obecné Čačky a speciální autorů Bednářové a Šmardové. Tato část pojednává o charakteristice předškolního období, školní zralosti zahrnující zralost fyzickou, rozumovou, emoční a sociální. Pozornost je také zaměřena na školní zralost a připravenost. Následuje část, která se věnuje problematice sociálního původu dětí a jejich sociálnímu statusu, významu rodiny a předškolního vzdělávání na rozvoj dítěte. Bakalářskou diplomovou práci uzavírá část věnována vstupu dítěte do základní školy. Z teoretické části následně vychází výzkumná část práce.

Výzkumná část bakalářské diplomové práce je založena na kvantitativním výzkumu. Byla použity standardizované testy, konkrétně Obrázkový inteligenční test A, Reverzní test, dále dotazník Vinelandské škály sociální zralosti, pozorování a polostrukturovaný rozhovor s jednotlivými respondenty.

Průzkum byl pro mne zajímavý a cenný, protože jako učitelka základní školy vyučují děti různých sociálních původů a etnických menšin a tudíž mám možnost posoudit úroveň školní zralosti a připravenosti, ale i sociálních dovedností dětí.

Praktickým přínosem bakalářské diplomové práce je získání uceleného přehledu o stavu připravenosti dětí předškolního věku na vstup do základní školy.

# TEORETICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE

## 1 Charakteristika vývoje dětí předškolního období

Předškolní období bývá považováno za nejpozoruhodnější etapu vývoje člověka, kde se spojuje vše, co bylo u dítěte vrozené s tím, co je mu dáno učním a výchovou. Touto souhrou se vytváří základ pro další rozvoj jedince. Je to životní etapa, na kterou v dospělosti rádi vzpomínáme, ke které se vracíme, doba, která zanechává v naší paměti nezapomenutelné stopy (Matějček, 2005).

Toto období začíná společenskou emancipací dítěte a končí významným krokem do společnosti a to nástupem do základní školy, kde dítě přijímá nároky formálního vzdělávání. Vstup dítěte do školy a vstup školy do života rodiny je zásadní (Matějček, 2005).

Období označované jako „předškolní věk“ trvá přibližně od třetího roku dítěte a končí šestým rokem. Konec této fáze je určen nejen fyzickým věkem, ale také sociálně, tedy nástupem do školy. Mezi charakteristické znaky tohoto období patří postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivit, které dítěti umožňují, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině. K uvolnění této závislosti napomáhá osvojení základních norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace (Vágnerová, 2000). Výrazného pokroku v tomto období dosahuje dítě především v oblasti myšlení, paměti a koncentrace pozornosti. Celý vývoj směřuje k dosažení intelektové, psychické, citové, sociální, tělesné a pohybové zralosti, která je nezbytná pro vstup dítěte do školy. Tomuto období se také říká období iniciativy, protože dítě má potřebu vše zvládnout samostatně, bez pomoci dospělého a tím si potvrdit svou vlastní kvalitu. Pro dítě v tomto věku je také typická stabilizace jeho vlastní pozice ve světě a diferenciacie vztahu ke světu. Zde dochází k přesahu rodiny a rozvoji vztahů s vrstevníky (Vágnerová, 2005).

Toto období, jak uvádí Vágnerová (2005), lze považovat za přípravnou etapu na život ve společnosti.

### 1.1 Specifika vývoje předškolních dětí

Předškolní věk, jak uvádí profesor Matějček (2005), je poslední fází raného dětství. Po fyzické stránce dochází k vytažování, dítě dorůstá do více než metrové výšky. Postupně dosahuje stále lepšího ovládnání jemné motoriky projevující se převážně v kreslení,

vystřihování, zavazování tkaniček a podobně. Děti v předškolním věku umí ovládat svou tělesnou i emoční stránku a procházejí obdobím relativního klidu. Dítě je většinou přátelské a společenské, nabývá sebevědomí a začíná být spolehlivé. Svět se mu rozšiřuje za hranice domova, rodiny a mateřské školy. Velký význam pro dítě předškolního věku má přátelství a činnost ve skupině. Dítě si neustále cvičí dovednosti ve všech oblastech vývoje a zdokonaluje je. Disponuje také touhou po dokonalém zvládnutí všeho v kombinaci s velkým množstvím energie a obrovskou sebedůvěrou. Je velmi aktivní, většinu podnětů si opatří samo vlastním úsilím, a to diferencovaně podle svého zájmu. To pomáhá při rozvoji jeho intelektového i sociálního vývoje. V poznání okolního světa dítěti také napomáhá jeho představivost, fáze fantazijního zpracování informací, intuitivního uvažování, které ještě není regulováno logikou. Dítě svou představu přizpůsobuje svým vlastním potřebám a možnostem poznání. Proto je nezbytné, aby měly děti příležitost zažívat co nejvíce podnětných zkušeností a zážitků. Předškolní děti jsou velmi pevně přesvědčeny o pravdivosti svých názorů. Zároveň si ale začínají uvědomovat potřeby ostatních a do určité míry získávají kontrolu nad svým chováním. Touží po vlastní nezávislosti, ale přitom se potřebují stále ujišťovat, že jim někdo dospělý pomůže, že je podpoří, utěší nebo zachrání, pokud to bude třeba.

Mezi orientační vývojové znaky dítěte tohoto období, které uvádí Allen & Marotz (2000) patří začínající vypadávání mléčných zubů, které jsou nahrazeny stálým chrupem. Tělo dítěte má již proporce dospělého člověka. V rámci motorického vývoje dítě dovede chodit pozpátku, našlapuje nejdříve na patu a poté na špičku, dovede chodit bez pomoci či přidržování po schodech a střídá při tom nohy, bez potíží udělá kotrmelec. Také se dovede dotknout rukou palce u noh, aniž by pokrčilo kolena, přejde přes kladinu, při přeskokování švihadla střídá nohy. Dítě v tomto věku dovede chytit míč hozený z necelého metru a na tříkolce a jiných odrážedlech jezdí rychle a obratně je řídí. Některé děti dovedou jezdit na koloběžce a kole, na kterých udrží stabilitu. Dále dítě zvládne udělat deset skoků dopředu v jedné řadě, aniž by spadlo, udrží rovnováhu ve stoji na jedné noze po dobu deseti sekund. Z malých kostek sestaví trojrozměrné útvary podle obrázku nebo modelu, podle vzoru nakreslí různé útvary a napíše písmena, dobře zachází s tužkou, pastelkami i fixem, vybarvuje omalovánky, stříhá zatím nepřesně nůžkami podle naznačené linky. V tomto věku je již zcela zřejmé, která ruka je dominantní. Na rovině percepční a v rámci kognitivního vývoje dovede sestavit čtverec nebo obdélník ze dvou vystřižených trojúhelníků.

Dítě ve věku mezi pátým a šest a půlým rokem podle Looseové, Piekertové & Dienerové (2001) dovede v rámci vizuálního vnímání přiřadit pět detailů k nákresu panáčka, dosadit deset tvarů, chápe souvislosti jedné věci, umí pojmenovat všechny barvy, nakreslí postavu se všemi detaily, přiřadí hlavy ke čtyřem zvířecím tělům, doplňuje vzory stavebnic a skládaček, pozná dvě mince, poznává číselné symboly a dopravní značky, vybarvuje předkreslené obrázky, roztřídí deset velikostí a délek, rozpozná, co chybí na obrázku, rozlišuje stejné od podobného.

## **1.2 Sociální vývoj, dovednosti a socializace dětí předškolního věku**

Pojmem sociální vývoj označuje změny v sebepojetí, v identitě a změny v oblasti mezilidských vztahů. Sociální vývoj je orientován na vytváření mezilidských vztahů, vztahů k nejbližším, ale i k širokému sociálnímu okolí. Děti v této vývojové etapě se samy začínají zajímat o své okolí, navazují kontakty a vztahy s vrstevníky. Jejich hra, která byla doposud spíše individuální, přechází do stádia hry kooperativní, ve které již děti vyžadují ke své hře partnera, vyhledávají ostatní děti. Vstupem dětí do mateřské školy dochází ke změně jejich společenské role. Už nejsou jen dítětem svých rodičů, ale stávají se „žáky“ mateřské školy s nutností podřídit se kolektivu ostatních dětí a autoritě učitele. Také se zde setkávají s požadovanými normami chování, které se mohou lišit od norem zavedených v rodinách. Děti se učí novým sociálním dovednostem, především kooperaci s ostatními dětmi. Samy děti přijímají nové sociální role, začínají chápat role ostatních členů blízkého sociálního prostředí jako je například nadřazenost a podřazenost nebo partnerství a soupeření (Jucovičová & Žáčková, 2014). Jak uvádí Říčan, (2004) děti se postupným zvládnutím nových rolí a přizpůsobováním se širokému společenství postupně připravují na roli školáka.

## **2 Školní zralost**

„Školní zralost je schopnost, připravenost a pohotovost dítěte dosáhnout nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus, především na jeho nervový systém, nárokům intelektovým, citovým i společenským“ (Matějček, 1994). Termín zralost představuje biologickou podmíněnost. Jde o zralost centrálního nervového systému, jež podmiňuje schopnost soustředění, pracovní vytrvalost, kontrolu impulzivity, míru pohyblivosti, vyspělost jemné motoriky a jiných schopností. Mimořádný



význam na bio-psycho-sociální zralost dítěte má vliv životních podmínek společenského prostředí a také výchovné vedení dítěte (Matějček, 1994).

V souvislosti se školní zralosti se nejčastěji posuzuje úroveň vyspělosti v oblasti fyzické, psychické a sociálně emocionální. U fyzické úrovně zralosti se sleduje tělesná zralost, ale i celková zdravotní odolnost a individuální zvláštnosti organismu. Zohledňuje se tělesná výška, optimálně kolem 120 cm, hmotnost přibližně kolem 20 kg a stav dentice, resp. nástup výměny mléčného chrupu. V tomto období se dokončuje osifikace zápěstních kůstek, což ovlivňuje vývoj jemné motoriky. Nastávají kvalitativní změny tělesné stavby, kdy se postava protahuje, mění se tělesné proporce a prodlužují se končetiny. Zjišťuje se tzv. filipínská míra (Kropáčková, 2008). Fyzická zralost je posuzována pediatrem při pravidelných lékařských prohlídkách. V některých případech je užitečné, aby lékař při posuzování školní zralosti dal podnět k podrobnějšímu psychologickému, případně psychiatrickému, neurologickému nebo jinému odbornému vyšetření (Bednářová & Šmardová, 2010). Zvláště důležitý je rozvoj jemné motoriky a senzomotorické koordinace. Před vstupem do školy by již měl být jasně vyhraněn typ lateralit dítěte v motorické i senzomotorické oblasti (Čačka, 2000).

Psychická zralost je charakterizována jako určitá dosažená úroveň v oblasti kognitivních procesů. Projevuje se přechodem od globálního k diferencovanému vnímání, rozvoji analyticko - syntetické činnosti, zvyšování kapacity paměti díky záměrného zapamatování, v oblasti myšlení nastává posun od názorného myšlení k logickému s realističtějším pohledem na svět. Dalším projevem psychické zralosti je bohatá slovní zásoba, gramaticky správná řeč bez vážnějších poruch výslovnosti a vyspělá grafomotorika. Do této oblasti je také zahrnuta zralost pracovní projevující se zájmem dítěte o činnosti připomínající školní úkoly. K dalším charakteristikám pracovní zralosti patří samostatnost, aktivnost a dovednost záměrně udržet pozornost na delší časový úsek a účastnit se řízené činnosti (Kropáčková, 2004).

Emoční zralost zahrnuje schopnost sebeřízení, kdy dítě dovede kontrolovat okamžité nálady a impulsy, mělo by také být schopno odložit bezprostřední splnění svých přání. Do této oblasti také patří určitý stupeň emocionální stability a nezávislosti. Školní úspěch předpokládá značnou odolnost k frustracím a schopnost přijmout i případný neúspěch. Strach, obavy, napětí a tréma mohou snižovat výkonnost dítěte (Čačka, 2000).

Při vstupu do školy by dítě mělo disponovat určitým stupněm emocionální nezávislosti a socializační úrovně, která mu umožní lepší adaptaci v novém neznámém prostředí. V této vývojové etapě dochází k přechodu od regulace zvenčí k autoregulaci,

to znamená, že dítě začíná v elementární podobě regulovat své chování podle norem, které přijímá za své. Dalším předpokladem emocionální zralosti je schopnost přijmout nezávisle na svých přáních a požadavcích daný program vyučovacího dne a podřídit se rytmu vyučovacích hodin. Dítě se umí na čas vzdát svých osobních potřeb ve prospěch společných cílů a společně prováděných úkolů. S emoční zralostí úzce souvisí i zralost sociální (Bednářová & Šmardová, 2010).

Sociální zralost je charakterizována především schopností přijmout a plnit novou sociální roli, to je roli školáka, což znamená plnit pokyny učitele, být motivován k plnění školních povinností, chápat hodnotu a smysl školního vzdělávání, spolupracovat, přijímat pravidla hry, dovednost odlišit hru od povinnosti, navazovat společenské kontakty a také mít potřebu stýkat se s ostatními dětmi. Sociální zralost se projevuje u dítěte nastupujícího do základní školy tím, že zvládne odloučení od matky a ostatních členů rodiny po dobu školní výuky a je činné i bez jejich opory. Očekává se, že si dítě vytvoří vztah k vrstevníkům, učitelce, pravidlům chování a školní práci. Nezbytný je rovněž určitý stupeň sebeovládání a schopnost umět se podřídit jinému dítěti nebo celé skupině dětí. Dítě by také mělo být schopno přizpůsobit se autoritě učitele, řešit jednoduché konflikty, mít potřebu širších sociálních kontaktů a smysluplné činnosti (Valentová, 2001).

V souvislosti s posouzením školní zralosti je nutno komplexně zohledňovat nejen výše popsané zralosti, ale také další okolnosti, jakými jsou genetické faktory, zdravotní stav, citová atmosféra, v níž dítě vyrůstá, přizpůsobivost dítěte na prostředí, vliv motivace, ale i úroveň jeho práce schopnosti, tedy jeho pracovní předpoklady a návyky a také úroveň kognitivních funkcí dítěte (Špaňhelová, 2004).

„Školní zralost představuje komplex schopností a dovedností dítěte, s nimiž by mělo vstupovat do školní zátěže“ (Novotná & Kremlíčková, 1997).

### **3 Školní připravenost**

Školní připravenosti se rozumí souhrn předpokladů, nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech školních nároků. Jedná se o získanou úroveň vědomostí, dovedností a návyků rozvíjenou učením, kterou by mělo dítě před vstupem do základní školy ovládat (Kolláriková, Pupala, 2010).

Se školní připraveností i zralostí úzce souvisí vývoj kognitivních schopností. Kognitivní funkce bývají v kontextu s vnímáním a jednáním ve světě kolem nás, jsou nezbytné k vykonání jakéhokoli úkolu, jednoduchého i složitého, a patří k nim všechny

myšlenkové procesy, které umožňují rozpoznávat, pamatovat si, učit se a přizpůsobovat se neustále se měnícím podmínkám prostředí. Při vstupu do základní školy je důležitá dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrnost vývoje v jednotlivých oblastech. Je rovněž nutné posouzení vyspělosti jednotlivých kognitivních funkcí. Do skupiny kognitivních předpokladů patří motorika, grafomotorika, kresba, vizuomotorika, zrakové vnímání, sluchové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času, exekutivní funkce a základní matematické představy. Dále zde patří komunikace a řeč, sociální dovednosti, sebeobsluha a samostatnost (Bednářová & Šmardová, 2006). Následně bude pozornost zaměřena na specifikaci jednotlivých kognitivních předpokladů.

### **3.1 Motorika, grafomotorika, kresba**

Na motorické schopnosti a dovednosti lze nazírat z roviny hrubé motoriky, jemné motoriky, vizuomotoriky, kresby, grafomotoriky a motoriky mluvidel.

V následujících kapitolách bude nastíněna deskripce jednotlivých motorických schopností.

#### **3.1.1 Hrubá a jemná motorika**

Motorika je definována jako „pohybová schopnost organismu, skládající se z pohybů spontánních, reflexních, volných a expresivních“ (Hart & Hartlová, 2010).

Hrubou motorikou se rozumí „popis pohybů nebo dovedností, při nichž jsou využity velké svaly pro pohyb trupu, končetin nebo udržení tělesné rovnováhy“ (Hart & Hartlová, 2010).

Jemná motorika je charakterizována jako „popis pohybů nebo dovedností, které vyžadují přesnou spolupráci malých svalů“ (Hart & Hartlová, 2010).

Rozvoj hrubé a jemné motoriky, to znamená hrubých a jemných pohybů, jejich koordinace, celkové pohyblivosti, obratnosti je jedním z nejdůležitějších předpokladů pro zvládnutí schopnosti psaní. Motorické schopnosti se prolínají celým vývojem dítěte. Pohyb a manipulace s předměty dítěti umožňují poznávat svět, hrát si, osamostatňovat se. Autorky Bednářová a Šmardová (2008) uvádějí, že je pro rozvoj hrubé motoriky důležité poskytovat dítěti dostatek příležitostí k přirozenému pohybu a podporovat jej v přiměřených sportovních aktivitách. Pohyblivost a přesnost pohybů ovlivňuje rychlost při běhání, skákání, prolézání, hry s míčem a jiných aktivitách. Motorika ovlivňuje fyzickou zdatnost dítěte, výběr pohybových aktivit, zapojení do kolektivu dětí, do pohybových her a jiných činností dítěte. Její neobratnost může vést při hře

k nespokojenosti, přerušování hry, vynechávání činností vyžadujících koordinaci pohybů, přebíhání mezi aktivitami.

Jemná motorika souvisí s koordinací těla a jemných pohybů rukou. Dítě si rozvíjí jemnou motoriku tím, že se učí oblékat, stolovat, zvládat základní hygienické dovednosti. Při rozvoji těchto dovedností dítěti pomohou různé stavebnice, skládanky, mozaiky, korálky, šňůrky na provlékání, mikádo. Dítě by také mělo mít k dispozici materiály pro rukodělné činnosti jako je plastelína, modurit, nůžky, barevné papíry a jiné. Je vhodné dítě motivovat ke kresbě, malbě, vymalovávání, dokreslování, tvoření různých výtvarných technik. Z rozvoje hrubé motoriky vychází rozvoj jemné motoriky a z té pak rozvoj grafomotoriky (Bednářová & Šmardová, 2010).

Určitá neobratnost neovlivňuje pouze psaní, ale působí i na výkony ve výtvarné výchově, pracovním vyučování, tělesnou výchovu, úpravu sešitů a ovlivňuje také geometrii.

### **3.1.2 Vizuomotorika**

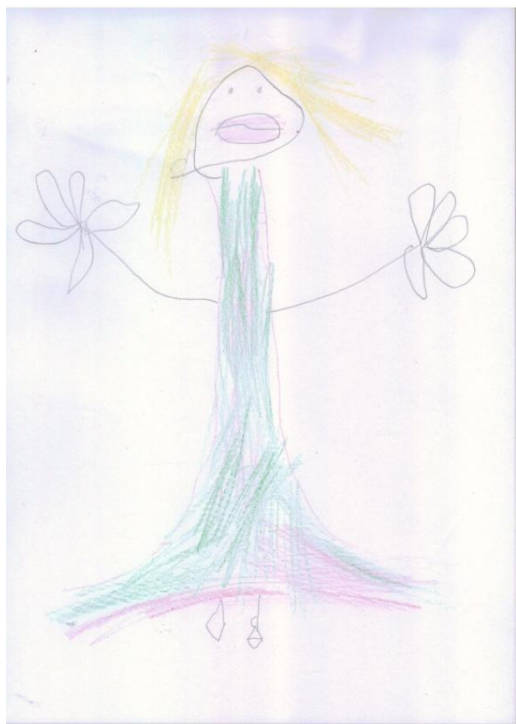
Vizuomotorickou koordinací se rozumí součinnost mezi okem a rukou, která je nezbytná pro kresbu a později pro psaní. Vizuomotorika úzce souvisí s rozvojem jemné motoriky, grafomotoriky, zrakové diferenciace, zrakové analýzy a syntézy a prostorové orientace. Koordinace zraku a rukou má vliv na každodenní činnosti, sebeobsahu, kreslení, psaní, zejména přepis textu. Úroveň vizuomotoriky můžeme posoudit pomocí jednotažných cviků, kde je vyznačeno, kudy má vést stopa (Bednářová & Šmardová, 2006).

### **3.1.3 Kresba**

Kresba je jednou ze symbolických funkcí, v níž se projeví tendence dítěte zobrazit realitu, tak jak ji vnímá (Piaget & Inhelderová, 1997). Kresba může vyjadřovat postoj dítěte k zobrazovanému objektu, a proto v ní mohou převažovat subjektivně důležité prvky nad jeho reálnou podobou (Vágnerová, 2000).

Kreslení má velký význam pro později osvojovanou dovednost psaní. Kresba může poskytnout mnoho informací o celkové vývojové úrovni dítěte, o úrovni jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky o zrakovém a prostorovém vnímání, také o emocionalitě dítěte, o vztazích a postojích dítěte a v neposlední řadě je kresba komunikačním, rehabilitačním a terapeutickým nástrojem (Bednářová & Šmardová, 2006).

Autorky Bednářová a Šmardová (2006) rozlišují charakteristická vývojová stádia kresby. V pátém roce dítě zpravidla rozlišuje a znázorňuje hlavu, trup, končetiny, často ještě jednou čarou, jednodimenzionálně. Mezi dětmi existují individuální rozdíly. U některých dětí se již objevuje dvojdimenzionální znázornění rukou a nohou. Kolem šestého roku je dvojdimenzionální kresba končetin běžnější. Na konci předškolního věku se výtvoři dětí stále více podobají skutečnosti (Vágnerová, 2000). Tato etapa rozvoje dětské kresby se nazývá reprezentativní. Dítě ve svých kresbách zobrazí vše, co vidí (Kelloggová in Vágnerová, 2000). Kresby jsou realističtější, proporcionálnější, tvarovanější a jednotlivé části těla jsou lépe připojené a jsou umístěné na příslušném místě. Lidská postava je zřetelněji členěná na hlavu a trup. Ruce jsou připojeny k trupu a směřují do stran nebo vzhůru. Hlava bývá pokryta vlasy, obličej je doplněn detaily. Kresby lidských postav se postupně začíná diferencovat podle pohlaví. V sedmém roce dochází ke zpřesnění proporcí. Nohy jsou umístěny blíže k sobě, paže jsou ve výši ramen, bývá znázorněný krk. Je více propracované oblečení a vlasy.



Obrázek č. 1: Maminka – kresba chlapce 6,9 let



Obrázek č. 2: Kamarád – kresba chlapce 6,9 let

Kresby byly vytvořeny stejným chlapcem s časovým rozestupem 30 minut.

Kresba nemusí být vždy na stejné úrovni jako rozumové schopnosti dítěte. Můžeme se setkat s dětmi, které mají průměrnou či vysokou inteligenci, ale jejich kresba je podprůměrná. Posuzování jejich vývojové úrovně pouze podle kresby je problematické,

mohlo by být pro ně poškozující. Naopak jsou děti, jejichž kresby jsou detailní, ale vývoj rozumových schopností odpovídá nižšímu věku a intelekt je podprůměrný. V těchto případech kresba vypovídá více než o celkové vývojové úrovni dítěte spíše o individuální odlišnosti ve srovnání s vrstevníky a o nerovnoměrnosti vývoje (Bednářová & Šmardová, 2010).

Projevy nevyzrálости v této oblasti se mohou projevat tím, že dítě nevyhledává činnosti vyžadující obratnost a koordinaci jemných pohybů, kterými jsou například stavebnice, mozaiky, rukodělné činnosti, popř. je v těchto činnostech méně obratné. Dítě neprojevuje zájem o kreslení, malování, příp. je dokonce odmítá. Pokud nakreslí obrázek, linie kresby jsou často kostrbaté, vytlačené, čára bývá vedena nerovnoměrně, neplynule. Obsah kresby je oproti vrstevníkům chudší. Jeho kresba odpovídá dítěti mladšího věku jak po stránce formální, tak i obsahové (Bednářová & Šmardová, 2010).

### **3.1.4 Grafomotorika**

Grafomotorikou se rozumí „soubor psychomotorických činností používaných při psaní“ (Hart & Hartlová, 2010). Grafomotorika se u předškolního dítěte rozvíjí v závislosti na mnoha psychomotorických funkcích, jakými mohou být mentální vyspělost dítěte, zrakové a prostorové vnímání, lateralita, paměť, pozornost, významný vliv má rovněž úroveň jemné a hrubé motoriky (Bednářová & Šmardová, 2010).

Dobře rozvinuté grafomotorické schopnosti a vizuomotorika dítěte ve školním věku jsou nezbytnou podmínkou pro psaní. Pro rozvoj grafomotoriky lze použít pracovní sešity nebo pracovní listy (viz příloha č. 4), jejichž pořadí se liší podle stupně obtížnosti prvků vzhledem k psaní (Looseová, Piekertová & Dienerová, 2001).

Oslabení grafomotoriky může mít u dítěte ve školním věku za následek obtížné osvojování psaní jednotlivých tvarů písmen a neplynulost tahů při psaní. Nevyzrálость v této oblasti se také může projevit kolísáním velikosti a sklonu písma, celkově sníženou úpravu písemného projevu, někdy až nečitelnost. Pro písemný projev dítěte je typická snížená rychlost psaní, která vyžaduje od dítěte velkou pozornost, která potom nezbývá na kontrolu obsahu napsaného a tím se zvyšuje chybovost (Bednářová & Šmardová, 2006).

### **3.1.5 Motorika mluvidel**

Motorika mluvidel představuje „pohybovou aktivitu mluvicích orgánů při řeči“ (Hart & Hartlová, 2010). Základy motoriky mluvních orgánů nastávají již v těhotenství, kdy dítě špulí rtíky, škytá, cucá si palec. Dále se motorika rozvíjí při sání, dumlání,

žvýkání, broukání. Pro tuto oblast vývoje má velký význam vyzrání hrubé motoriky, tedy sed, lezení a zejména chůze. Vertikální poloha je pro mluvení mnohem výhodnější. S nástupem chůze kolem prvního roku se pozvolna začíná rozvíjet také aktivní slovní zásoba. Rovněž jemná motorika podporuje vývoj řeči. Podle Bednářové a Šmardové (2008) lze u dětí s narušeným nebo opožděným vývojem hrubé či jemné motoriky spojovat častější problémy ve vývoji řeči.

### **3.2 Zrakové vnímání a paměť**

Zrakové vnímání je další nezbytnou oblastí při posuzování školní připravenosti. Ve školním věku je důležité mimo jiné pro rozpoznávání písmen, číslic, pro čtení, psaní a počítání. Předškolní dítě by mělo pojmenovat běžné barvy včetně rozlišení odstínů barev. Další dovedností je rozlišování figury a pozadí pozorovaného. Jde o schopnost soustředit se na potřebný zrakový podnět. Pro rozvoj zrakového rozlišování jsou vhodné takové pracovní listy, v nichž dítě hledá obrázek odlišný od ostatních velikostí, detailem, tvarem, horizontální či vertikální polohou, kde posuzuje shodu či odlišnost dvojice obrázků (viz příloha č. 5) nebo přiřazuje objekt ke stínu, vyhledává dva shodné tvary, hledá, v čem se dva komplexnější obrázky liší. Rozlišení detailů a polohy úzce souvisí s konstantností vnímání, tedy rozpoznávání předmětů bez závislosti na jeho barvě, velikosti, umístění. Zrakové rozlišování procvičují hry, jako je pexeso, mozaiky, domino, loto, stavění ze stavebnic podle předlohy (Bednářová & Šmardová, 2010).

Další dovedností školní zralosti je zraková analýza a syntéza (viz příloha č. 6). Vnímání celku předchází vnímání dílčích částí. Pro předškolní věk je charakteristické vnímání se zaměřením spíše na celek než na jednotlivé části. Pro čtení, psaní, počítání je však důležité vnímání celku i jeho jednotlivostí. Vnímání částí sehrává výraznou roli při odlišení detailu a je významné pro tzv. technické myšlení, které se uplatňuje v matematice. Zrakovou analýzu a syntézu podporuje například skládání puzzle, obrázků nebo tvarů z více částí, ale také skládání stavebnic, skládanek podle předlohy, dále kreslení obrazce podle vzoru, dokreslování chybějící části v obrázku. Zrakovou paměť posiluje, když si s dítětem povídáme, jaké mají hračky ve školce, co vidělo v divadle, kině, ale také když s ním hrajeme hry na zapamatování si toho, co před chvílí vidělo. Přesnost a zapamatování si zrakově vnímaných objektů ve školním věku významně ovlivňuje učení a umožní správné zapamatování a vybavení symbolů – písmen, číslic (Bednářová & Šmardová, 2010).

### 3.3 Sluchové vnímání a paměť

Sluch je jedním z prostředků komunikace. Významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči a tím i myšlení dětí. Při sledování sluchového vnímání jako nezbytného podkladu pro čtení a psaní je nutné zaměřit pozornost zejména na úroveň fonemického uvědomování (viz příloha č. 7) a na schopnosti jako je naslouchání, rozlišení figury a pozadí, na sluchovou diferenciaci, sluchovou analýzu a syntézu, dále na sluchovou paměť a také na vnímání rytmu (Bednářová & Šmardová, 2010).

Před nástupem do školy je podle autorek Bednářové a Šmardové (2010) důležité, aby dítě dokázalo pozorně vyslechnout pohádku, příběh, vyprávění. Rozvoj této schopnosti je významně ovlivněn rodinou a jejím přístupem. Školní práce je dovednosti naslouchat významně ovlivněna. Dítě potřebuje umět naslouchat výkladu učitele, porozumět mu. Velká část informací přichází k dítěti právě sluchovou cestou.

Při rozlišení figura a pozadí se jedná o zaměření pozornosti a vyčlenění zvuků z pozadí. Děti, které mají tuto schopnost oslabenou, nejsou schopny vyčlenit požadovaný zvuk a věnovat mu pozornost. Bývají potom označovány za nesoustředěné, neposlouchající. Nezachytí požadované informace ze svého okolí, ale mohou vnímat hodně podnětů, které jsou v danou dobu pro ně nepodstatné (Bednářová & Šmardová, 2010).

Sluchová diferenciacie neboli sluchové rozlišování je důležité pro vývoj řeči, výslovnost, ve škole pak pro čtení a psaní. Pro správnou výslovnost musí dítě odlišit jednotlivé hlásky. Pokud je hláska chybně rozlišena, je posléze i chybně napsána nebo přečtena (Bednářová & Šmardová, 2010).

V rámci sluchové analýzy musíme rozlišit hranice slov a vyčlenit jednotlivá slova z vět. Poté je nezbytné uvědomit si jednotlivé slabiky a jednotlivé hlásky, ze kterých se slovo skládá. Při čtení potřebuje z hlásek složit slabiku, ze slabik slova, tedy provést sluchovou syntézu. Jestliže dítě obtížně skládá písmena do slabik, s obtížemi slabikuje, souhláskové shluky hláskuje, čtení je pomalé a namáhavé, obtížně pak vnímá obsah čteného. Obdobně je tomu u psaní (Bednářová & Šmardová, 2010).

Pro dítě je ve školním prostředí důležitá sluchová paměť, protože většina informací je mu podávána verbálně. Pro učení potřebujeme zachytit, zpracovat a uchovat informace přicházející sluchovou cestou. Dítě musí včas zachytit a zapamatovat si instrukce a pokyny ke své práci, pamatovat si pořadí úkonů, které má vykonat a také výklad učitele. Rovněž dobré vnímání rytmu má vliv na mnoho každodenních i školních dovedností. Kromě hudební výchovy může zasahovat i dalších oblastí. V matematice může pozitivně ovlivnit



chápaní číselných řad, násobků; ovlivňuje čtení i psaní. Významný dopad má rovněž na rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek (Bednářová & Šmardová, 2010).

### **3.4 Vnímání prostoru**

Vnímání prostoru a dobrá orientace v něm usnadňuje každodenní život. Představa o uspořádání prostoru je získávána na základě dlouhodobých zkušeností z více zdrojů. Významnou roli, při utváření představ o prostoru hraje motorika, hmat, zrak, sluch a poté také řeč. Odhad a zapamatování si vzdálenosti, porovnávání velikosti objektu, vnímání části a celku, vzájemný poměr velikostí jednotlivých částí a celků jejich uspořádání (viz příloha č. 9), jsou hlavními atributy prostorového vnímání (Bednářová & Šmardová, 2010).

Vnímání prostoru je nezbytné pro rozvoj herních aktivit, grafomotoriky, školních dovedností a také pro osvojování si pohybových a sebeobslužných dovedností. Prostorové vnímání ovlivňuje ve školním věku čtení, psaní, matematiku, geometrii, ale také orientaci v mapách a notových zápisech. Dobrá orientace v prostoru je nezbytná v rámci tělesné výchovy a rukodělných činností. Dítě obvykle nejprve chápe a posléze i aktivně užívá pojmy nahoře - dole, poté vpředu - vzadu a nakonec vpravo - vlevo. Vnímání prostoru zahrnuje také chápaní a používání předložkových vazeb jako například na, do, v, před, za, nad, pod, vedle, mezi, hned před, hned za a pojmů vysoko, nízko, daleko, blízko, první, prostřední, poslední (Bednářová & Šmardová, 2010).

Oslabené prostorové vnímání může mít za následek obtížnou orientaci v prostoru nebo v textu při čtení, potíže při psaní, geometrii, matematice, při sestavování vzestupných a sestupných číselných řad, dále nesprávné používání pojmů označujících prostorové uspořádání, ztížené uvědomování si vedení čáry. Potíže se mohou projevit ve sportu při uvědomování si směrů vedení pohybu, v koordinaci pohybů při manipulaci s předměty, při rukodělných činnostech či při sebeobsluze (Bednářová & Šmardová, 2010).

### **3.5 Vnímání času**

Vnímání času se u dítěte rozvíjí pozvolna. Předškolní dítě měří čas prostřednictvím určitých událostí a opakujících se jevů, zejména pokud jsou pro dítě nějak subjektivně významné. Dítě žije především přítomností (Vágnerová, 2000). Orientace v čase je podmínkou pro uvědomování si časové posloupnosti, ale také posloupnosti úkonů při běžných činnostech (viz příloha č. 10), jako je například osvojování si jednotlivých kroků

při sebeobsluze a při činnostech úkolového typu. Ve škole je potom důležitý odhad času na splnění úkolů. Je nezbytné, aby dítě vnímalo plynutí času a s ním související vnímání časové posloupnosti a časového sledu. Ze sledu událostí dítě vyvodí následnou událost, situaci tudíž očekává a může se na ni připravit. Tento model dítěti usnadňuje každodenní činnosti, dává mu jistotu a bezpečí (Bednářová & Šmardová, 2006).

### **3.6 Exekutivní funkce**

Exekutivní funkce zahrnují v návaznosti na kognitivní funkce plánování činností a koordinační funkce včetně jejich časové posloupnosti, ale také schopnost řešit problémy, organizovat adaptace na změny okolí, respektovat sociální pravidla a další. K viditelnému rozvoji exekutivních funkcí dochází až v průběhu předškolního věku. Dosažení určité úrovně regulace a řízení vlastního jednání je nezbytné pro úspěšné zvládnutí výuky, a proto je i jednou ze složek školní zralosti. Úroveň exekutivních funkcí může ve značné míře ovlivnit i rodičovský přístup k dítěti. Rodiče mohou adekvátním výchovným přístupem přispět k jejich rozvoji, potřebné předpoklady v předškolním věku dozrávají, a tudíž mohou být i účinně stimulovány. Trénink exekutivních dovedností, jejich ocenění i vysvětlení důvodu proč je takové chování nezbytné, posiluje i sebevědomí dítěte a jeho důvěru ve vlastní schopnosti (Vágnerová, 2005).

### **3.7 Základní matematické představy**

Na vytváření matematických představ se v předškolním věku podílí mnoho schopností a dovedností, kterými jsou motorika, zrakové, sluchové, hmatové, prostorové a časové vnímání a řeč. Tyto aspekty jsou nezbytné pro předčíselné představy, ze kterých se pozvolna utvářejí číselné představy tj. určování počtu prvků, chápání čísla, číselné řady, číselné operace. Tento dlouhodobý proces začíná porovnáváním, pokračuje tříděním podle druhu, barvy, velikosti, tvaru a návazně dítě dokáže třídít podle dvou i více kritérií a pozná, co do skupiny nepatří. Důležitou fází je řazení podle velikosti a množství (viz příloha č. 11). Koncem tohoto procesu by již dítě mělo chápat, že číslo není závislé na uspořádání prvků, na jejich velikosti, tvaru, barvě a že označení počtu je charakteristika sama o sobě. Při rozvíjení základních matematických představ je důležité pracovat nejprve s předměty a teprve poté s obrázky. Rozvoji matematických představ pomáhají i hry, jako je například Domino, Člověče nezlob se, kuželky (Bednářová & Šmardová, 2010).

### 3.8 Komunikace a řeč

Protože si myslím, že komunikační dovednost má obrovský význam pro sociální oblast dítěte, věnuji se této části podrobněji.

Řeč, v rámci edukačního procesu plní nejen funkci komunikační, tedy zprostředkující dítěti kontakt se sociálním okolím a zajišťuje přenos informací mezi komunikujícími, ale i funkci kognitivní, která se spolupodílí na rozvoji symbolického a abstraktního myšlení jedince. Kvalita řeči dítěte a celková úroveň jeho komunikačních kompetencí výrazně ovlivňuje průběh, kvalitu i výstupy vzdělávacího procesu (Kutálková, 2005).

Vzhledem k tomu, že edukační proces je založen na přesunu informací mezi učitelem a žáky, je třeba komunikačním kompetencím žáků, jejich optimalizaci a rozvoji věnovat v průběhu výchovně vzdělávacího procesu zvýšenou pozornost. Podle Bendové, (2011) se komunikace, ať již v podobě verbální, či písemné spolu s nonverbálními projevy jedince stává klíčovým momentem edukačního procesu. Aby bylo možné na komunikaci mezi učitelem a žáky v rámci výchovně vzdělávacího procesu stavět, je třeba, aby dítě v tomto ohledu dosahovalo při zahájení školní docházky určité úrovně. Věku přiměřeně rozvinutá řeč je důležitá. Dítě potřebuje mluvenému dobře rozumět, aby chápalo, co se po něm vyžaduje a aby rozumělo výkladu. Řeč se prolíná s myšlením. Jejím prostřednictvím dítě projevuje a sděluje to, co si myslí. Řeč je také důležitá pro soužití a postavení v kolektivu.

Období do šesti až sedmi let je pro vývoj řeči zásadním. V této době by měla být věnována náležitá pozornost rozvoji aktivní slovní zásoby tím, že si s dítětem povídáme, vyprávíme mu, čteme pohádky, zpíváme, učíme ho písničky, básničky, říkadla, trpělivě odpovídáme na jeho dotazy. Kvalita verbálního projevu předškolního dítěte, stejně jako celková úroveň jeho komunikačních kompetencí se stává jedním z faktorů hodnocení školní zralosti. Nízká úroveň komunikačních kompetencí, opožděný vývoj řeči či výskyt mnohočetné dyslalie by měl být podle Bendové (2011) důvodem k doporučení odkladu školní docházky, případně minimálně předmětem dalšího vyšetření dítěte.

Řeč jako komplexní schopnost lze rozdělit do čtyř jazykových rovin, kterými jsou foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická a pragmatická rovina. Foneticko-fonologická rovina se zabývá zvukovou podobou jazyka, tedy sluchovou diferenciací hlásek mateřského jazyka a problematikou jejich výslovností. Kvalita sluchové diferenciacie je v úzkém vztahu ke kvalitě výslovnosti dítěte. Pokud dítě neslyší rozdíl mezi

správným a nesprávným zněním hlásky, pak lze jen obtížně pracovat na korekci jejich výslovnosti. Tato rovina jazyka by při vstupu dítěte do školy měla být zcela vyzrálá (Bendová, 2011).

Lexikálně-sémantická rovina jazyka se orientuje na kvalitu aktivní i pasivní slovní zásoby dítěte (viz příloha č. 8), na schopnost jedince porozumět významu slov, dále pak i jeho schopnost realizovat rozhovor, chápat instrukce a orientovat se v užívaných pojmech. Pozornost je také zaměřena na schopnost dítěte porozumět složitému sdělení, výkladu či vyprávění, a naopak i schopnost sebe prezentace a schopnost samostatného vyprávění s využitím slov nadřazených a podřazených, antonym, synonym a homonym (Klenková, 2006). Deficity v lexikálně-sémantické rovině jazyka se projevují omezeným rozsahem slovní zásoby dítěte, sníženou kvalitou jeho verbální pohotovosti a obratnosti, latencemi v odpovědích a nejistotou při jejich formulacích, dále také obtížemi s výstižnou formulací myšlenek a s použitím obsahově správných slov, stejně jako s verbálním popisem určité situace, obrázku a podobně. V souvislosti s narušením lexikálně-sémantické roviny jazyka se mohou objevovat také obtíže v porozumění řeči, v chápání textu, výkladu, zadání úkolu a podobně (Bendová, 2011).

Morfologicko-syntaktická rovina jazyka se dotýká gramatické stránky řeči, to je zejména užívání jednotlivých slovních druhů, ohýbání slov, tedy jejich skloňování a časování. Dítě, jež nastupuje školní docházku, by mělo užívat již standardně všechny slovní druhy, mluvit ve větách a v souvětích, neměly by se v jeho řeči objevovat dysgramatismy (Klenková, 2006). Narušení v této jazykové rovině se zpravidla demonstruje sníženým jazykovým citem dítěte, problémy při určování mluvnického rodu, při užívání slov v gramaticky správném tvaru, neschopnosti či sníženou schopnosti přeformulovat sdělení například z času přítomného do času minulého. U dítěte s nedostatky v morfologicko-syntaktické rovině jazyka se objevují nedostatky ve větném slovosledu, dítě se potýká s obtížnou aplikací gramatických pravidel do písemné podoby (Bendová (2011).

Pragmatická rovina jazyka souvisí s využitím řeči v praxi, respektive v běžném sociálním kontaktu. Jde o schopnosti vyžádat si určitou informaci, vyjádřit pocity, prožitky, vztahy, dále popsat vzniklou situaci, tvořit dialog, to znamená respektovat střídání komunikačních rolí, zapojení seberegulační funkce řeči, kdy dítě právě prostřednictvím řeči dosahuje svého cíle. Součástí této roviny je také schopnost zapojení neverbální komunikace zejména očního kontaktu, mimiky a gestiky do komunikace (Klenková, 2006). Oslabení komunikačních kompetencí dítěte v této jazykové rovině

se projevuje zejména v jeho menší komunikativnosti, pasivitou v komunikaci, obtížemi při navazování a udržování sociálních kontaktů. Také se může u dítěte projevit neschopnost formulovat otázky, s čímž souvisí i to, že musí při získávání informací překonávat určité překážky, a to zejména psychického charakteru, jež mohou souviset s vyjadřováním se před lidmi jako například nejistota, tréma, vyhýbání se komunikaci. Může docházet až k narušení tvorby sociálních vztahů, kdy dítě může být v důsledku narušené komunikační schopnosti ze strany sociálního okolí podceňováno. Jsou omezovány jeho možnosti k sebevyjádření, dochází k jeho sociální izolaci. Tyto faktory mohou u dětí s narušenou pragmatickou rovinou vyvolat pocity ukřivděnosti, izolace, méněcennosti a mohou vést až k afektivním záchvatům a agresivnímu chování (Bednářová & Šmardová, 2010).

### **3.9 Sociální dovednosti**

Sociální dovednosti dítě nabývá tím, že si osvojuje zkušenosti v rámci lidských vztahů nejprve v rodině a později obvykle v mateřské škole. Do sociálních dovedností bývá zahrnuta komunikace jak verbální, tak neverbální, přiměřené reagování na nové situace, adaptování se na nové prostředí, porozumění vlastním pocitům a sebeovládání, porozumění emocím a chování druhých lidí, objektivní sebepojetí, sebehodnocení, sebedůvěra a schopnost pracovat s ostatními, spolupracovat.

Na emocionálním a sociálním vývoji se podílí mnoho faktorů, a proto jsou mezi dětmi v této oblasti poměrně velké rozdíly. Děti vyrůstají v různých sociokulturních a ekonomických podmínkách, v rodinách lišících se například životními a výchovnými styly, strukturou a historií. Dalšími činiteli jsou zdravotní anamnéza dítěte, osobní charakteristiky, úroveň mentálního vývoje včetně komunikačních schopností. Sociální dovednosti a adaptační schopnosti ovlivňují to, jak je dítě přijímané dětmi a dospělými a jak se oni k němu chovají. Děti s dobrými sociálními dovednostmi snáze navazují kontakty, bývají oblíbenější, vyhledávanější, dostává se jim z okolí více pozitivních zpětných vazeb. To přispívá k podpoře sebevědomí, autonomie, důvěry v sebe, svoje schopnosti, samostatnosti, nezávislosti (Bednářová & Šmardová, 2010).

Zahájení školní docházky klade poměrně velké nároky na sociální dovednosti a adaptační schopnosti. Dítě musí zvládnout odloučení od rodičů, učí se orientovat v novém prostředí, vstupuje do nového kolektivu, hledá si tam své místo. V základní škole se od něj očekává relativně větší míra samostatnosti, než tomu bylo v mateřské škole,

zvyká si na novou výchovnou autoritu a stylu práce učitele, frontálnějším způsobu vedení, jsou kladeny větší nároky na vnitřní motivaci a sebekontrolu jako například na ovládání spontánních impulzů k pohybu, hraní, mluvení a zaměření energie potřebným směrem, dítě musí vyvíjet úsilí k dokončení práce, pokračovat v ní i přes překážky a možné nezdary, překonávat případnou nechuť, únavu. Od dítěte se očekává zachování pravidel školní kázně, učí se pracovat v kolektivu a spolupracovat s jinými dětmi. Toto vše je důležité jak pro dítě, tak pro učitele. Pro dítě, aby se mohlo učit, pro učitele, aby je mohl učit. Pokud je dítě zatěžováno jakýmkoli emocionálními problémy například napětím, obavami, že něco nezvládne, strachem z neúspěchu, nejistotou, nespokojeností ve vztazích, potížemi v komunikaci ať už s dětmi nebo s učitelem, ovlivňuje to nepříznivě jeho schopnost soustředit se, učit se (Bednářová, Šmardová, 2010).

### **3.10 Sebeobsluha, samostatnost**

Zvládání běžných dovedností v oblasti hygieny, oblékání, stolování, vedení k samostatnosti a zvykání si na drobné povinnosti dítěti značně usnadní vstup do základní školy a poté také do života. Na navození těchto dovedností by se měla zpočátku zásadním způsobem podílet rodina. Dítě poměrně brzy začíná projevovat touhu po nezávislosti a chce věci zkoušet, napodobovat. Je velmi užitečné tuto tendenci podpořit, využít ji k učení se žádoucím dovednostem a vytváření potřebných návyků v této oblasti. Nevyzrálost v oblasti sebeobsluhy může být pro dítě po zahájení školy docela velkým problémem. Pokud je dítě nesamostatné a očekává pomoc, která se mu nemusí dostat, může podlehnout pocitům bezradnosti, beznaděje, strachu, úzkosti, méněcennosti. Osvojení si základních dovedností ještě před zahájením školní docházky umožní dítěti nezávislost na dospělých, podporuje jeho sebevědomí a usnadňuje a urychluje adaptaci v novém prostředí (Bednářová & Šmardová, 2010).

## **4 Sociální původ dítěte a jeho sociální status**

Sociálním původ dítěte je „vrozená vlastnost jedince odrážející sociální postavení jeho primární rodiny“ (Cakirpaloglu, 2012).

Sociálním statutem se rozumí „pozice, kterou si člověk buduje ve společnosti“ (Cakirpaloglu, 2012).

Sociální status a sociální původ dětí je určován sociálními rozdíly, které vznikají na základě rozdělení společnosti na jednotlivé skupiny a vrstvy, jež se odrážejí v rodinách.

Obě tyto sociální dimenze vytvářejí možnosti a meze realizace individuálních potřeb, cílů a celkový rozvoje osobnosti. Ve vyšších sociálních vrstvách se setkáváme s optimálními podmínkami pro všestranný rozvoj osobnosti dítěte, zatímco v nižších sociálních vrstvách podmínky růstu a rozvoje osobnosti dítěte jsou omezenější. Sociální pozice je regulována a diferencována životním stylem, vzděláním, identifikací s příslušnou společenskou vrstvou a dalšími činiteli, jimiž člověk realizuje své potenciály a formuje svou osobnost (Cakirpaloglu, 2012).

Děti z nižších sociálních vrstev respektive ze sociálně znevýhodněného prostředí je nesnadné přesně charakterizovat. Průcha (2009) uvádí, že za sociálně znevýhodněné jsou pokládáni žáci, kteří nemají stejné příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků, a to hlavně v důsledku nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí. Školský zákon 561/2004 Sb. je definuje jako děti pocházející z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením nebo z prostředí ohroženého sociálně patologickými jevy. Jsou to také děti, jimž je nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo se jedná o děti azylantů, osob požívajících doplňkové ochrany a účastníků řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu. Legislativa uvádí některé typy znevýhodnění, ale toto vymezení není úplné. Míru sociálního znevýhodnění je možné doplnit o další charakteristiky, kterými je nízký stupeň vzdělání rodičů a rodinných příslušníků, neúplná rodina, nízký příjem jednoho člena rodiny, nízké profesní postavení členů rodiny, včetně nezaměstnanosti, nízká úroveň bydlení a také menšinový původ (Průcha, 2009).

## **5 Rodina a její vliv na vývoj dítěte**

Rodina je jednou ze základních strukturálních složek společnosti a naprosto základní složkou pokud jde o zajišťování péče o dítě a vytváření bazálních předpokladů rozvoje osobnosti v socializačním procesu. Rodina je základním životním prostředím dítěte. Nejenže dítě obklopuje, ale také se do něho promítá. V rodině probíhá tzv. primární socializace, tedy realizuje se v ní první kontakt dítěte se společností a kulturou. Rodina tím, jak s dítětem jedná, jaké k němu zaujímá postoje, jakou vytváří oporu pro jeho rozvoj, jakou citlivostí je zahrnuje, mu zprostředkovává zvládnání základních vzorců sociokulturního chování a myšlení. Na tomto základě dítě pak rozvíjí své vztahy k sobě samému, druhým lidem, širokému sociálnímu okolí, k věcem a úkolům. Tuto etapu

následuje takzvaná sekundární socializace, v níž sehrává významnou úlohu škola. Do této sekundární socializace se však prolínají jak pozitivní, tak negativní efekty rodinného působení, oboje s dalekosáhlými důsledky. Platí to také pro vytváření předpokladů pro úspěšnou edukaci (Helus, 2007).

## 5.1 Výchovná funkce rodiny

Jedním z hlavních úkolů rodiny je výchovná péče o děti. Cílevědomé a záměrné snahy rodičů vedou k naplnění výchovné funkce rodiny, kdy jde o jedinečnou a neopakovatelnou příležitost předat potomkům hodnoty a normy společenského chování, vést je ke vzdělání a k sebevýchově a stát se pro ně výchovným vzorem i oporou v situacích, kdy to budou potřebovat. Podoba výchovných postupů je závislá na celé řadě okolností. Tak jak se liší rodina svým způsobem života, chováním a interakcí mezi rodiči a dětmi, tak se liší i uplatňovaný výchovný styl. Individuální podoba výchovného stylu se odvíjí od celé řady komponent, ale nejčastěji závisí na emočním vztahu rodičů k dítěti a k sobě navzájem, na způsobu kladení požadavků a nároků na děti a na způsobech kontroly jejich plnění. Emoční vztahy k dětem a způsoby výchovného vedení dotváří individuální podobu výchovy v každé rodině (Procházka, 2012).

Rodina je svébytným druhem lidské pospolitosti, bez kterého si svůj život nedovedeme představit. Jejím dalším důležitým úkolem je realizovat svou funkčnost vůči dítěti. Je to místo, které odpovídá potřebám dětí a dospívajícím a vytváří tak účinné výchozí podmínky pro rozvoj jejich osobnosti, včetně jejich vzdělávací úspěšnosti. Nejdůležitější sociálně psychologickou funkcí rodiny je to, že její realizace má zásadní význam pro zdravý vývoj dítěte a vliv na jeho úspěšnou socializaci. Rodina naplňuje základní, primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života. Jde o uspokojování biopsychických potřeb tedy jídla, pití, pohodlí, pohybu a jiných i psychických potřeb bezpečí, lásky, přiměřeného množství a intenzity podnětů (Helus, 2007).

Rodina uspokojuje organickou přináležitost dítěte. Jedná se o potřebu domova, potřebu mít „svého člověka“, tedy svou matku, svého otce a identifikovat se s ním. Dítě projevuje důvěřivost v tyto osoby a vkládá se do jejich péče, do dění, které v rodině probíhá. Tato důvěra vytváří základní životní jistoty. U dítěte se rozvíjí potřeby integrovat se mezi lidi, projevovat se vůči lidem, vyvíjet se do mezilidských vztahů, do lidského prostředí. Rodina skýtá dítěti již od nejútlejšího věku akční prostor, tedy prostor pro jeho aktivní projev, činnou seberealizaci, součinnost s druhými. Rodina pozvolna uvádí dítě



do vztahu k věcem rodinného vybavení, k zařízení domácnosti, přístrojům a nástrojům, předmětům hezkým a cenným. Vede dítě, aby tyto předměty chápalo jako hodnoty, které pro členy rodiny něco znamenají, a tudíž je máme podle určitých pravidel používat, chránit a udržovat v pořádku. Rodina také výrazně určuje požitky sebe sama jako chlapce či dívky a vymezuje genderový obsah a smysl. Napomáhají tomu vzory matky a otce. V neposlední řadě rodina skýtá dítěti bezprostředně působící vzory a příklady. Dítě miluje své rodiče, vcituje se do nich v nejrůznějších situacích, napodobuje jejich jednání, přemýšlí o jejich životě a učí se vidět v druhém člověku osobnost a samo touží být osobností (Helus, 2007).

Rodina v dítěti zakládá, upevňuje a dále rozvíjí vědomí povinnosti, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty jako něčeho samozřejmého, co patří k životu. Děje se tak, že dítě je přirozeně a nenásilně zapojováno do společných činností rodinného kolektivu jako jsou hry, práce, zájmy, rekreace. Rodina otevírá dítěti příležitost vejít do mezigeneračních vztahů a tím hlouběji proniknou do chápání lidí různého věku, různého založení a postavení. Dítě se dostává do přímé interakce s prarodiči, s mladšími i staršími sourozenci a ostatními členy rodiny. Prostřednictvím rodičů, prarodičů, starších sourozenců, příbuzných a přátel rodina navozuje v dítěti představu o širším okolí o společnosti a světě. Dítě si ujasňuje svět profesí, svět nejrůznějších občanských povinností, ale také svět problémů a pokušení, kterým je třeba čelit. Rodina je dětem a dospělým prostředím, kde se mohou svěřit, očekávat, moudré vyslechnutí, radu a pomoc, je tedy útočištěm v situacích životní bezradnosti. Tato funkce rodiny nabývá na významu se vstupem dítěte do školy, zesiluje v období nezdaru, neúspěchu a krizí jako důležitý zdroj životní rovnováhy. Obavy a nejistoty se tak díky chápajícímu zázemí lépe překonávají (Helus, 2007).

## **6 Mateřská škola a její vliv na výchovu dítěte**

Většina dětí předškolního věku navštěvuje mateřské školy. Mateřská škola je přístupnější novým pedagogickým i psychologickým poznatkům než běžná rodina. Její silnou stránkou jsou především znalosti a zkušenosti, jak vést děti k účelným hygienickým návykům, jak se chovat při jídle, jak zacházet s hračkami, jak být samostatný v sebeobsluze, jak používat psací a výtvarné pomůcky a k jiným formám přímé přípravy dětí na vstup do základní školy. V tomto smyslu se mateřská škola stává pro rodičovskou veřejnost také místem celkové pedagogické osvěty. Cílem předškolní přípravy je zajistit

především maximální a harmonický rozvoj schopností, které umožní, aby dítě bylo v základní škole úspěšné (Matějček, 2005).

Přednosti mateřských škol jsou nezanedbatelné. Ne všechny rodiny jsou vždy plně funkční. Mohou nastat různé rodinné krize, jako například rozchod, rozvod rodičů nebo úmrtí jednoho z rodičů, v nichž se dítě nechtěně ocitá. Mateřská škola už tím, že dítěti poskytuje po několik hodin denně citově příznivé, vstřícné prostředí, mu umožňuje odpočinout si od těchto nepříjemných, stresujících zátěží a poskytuje mu příležitost k uvolnění, relaxaci a ozdravení. Existují také rodiny, ve kterých jsou praktikovány jiné výchovné zásady a postoje než ty, které jsou běžné v okolní společnosti. Mateřská škola je v takovém případě místem, kde dítě poznává jiné kulturní zvyklosti a společenské normy. Vyskytují se také případy, kdy je přímo žádoucí, aby vliv domácího prostředí byl pobytem dítěte v mateřské škole oslabován. Jedná se o případy, kdy je dítě doma zanedbáváno, je-li s ním špatně zacházeno, má-li rodina potíže s alkoholem, drogami a podobně. Příslušníci takových rodin mají příležitost porovnat si své výchovné praktiky s postupem učitelek, které jsou speciálně vzdělané pro výchovu dětí a mají zkušenosti. Mateřská škola se v takovém případě stává místem nápravné rodinné výchovy (Matějček, 1996).

Neurologické poznatky zdůvodňují velký význam předškolní výchovy, neboť „nezajistíme-li, aby děti prošly určitými zkušenostmi do věku sedmi let, pak navždy ztratí příležitost mít z nich prospěch“ (Brierley, 1996).

## **6.1 Předškolní vzdělávání**

Na problematiku přípravy dítěte pro školní docházku podle Bednářové a Šmardové (2010) existují dva protikladné názory. Má být příprava dítěte na toto období ponechána spontánnímu vývoji, nebo je vhodné do ní nějakým způsobem vstupovat? Existují zastánci, kteří v předškolním věku kladou důraz na přirozený vývoj dítěte a na spontaneitu, tedy dítě by si mělo hrát, spontánně se projevovat a do přirozeného vývoje by nemělo být nijak nezasahováno, pokud to není nezbytně nutné. Zastánci tohoto názoru mají spíše kritický postoj k předškolní přípravě ať už v rodině, v mateřské škole nebo formou kroužků či kurzů. Jiní zase kladou důraz na předškolní průpravu. Podle nich by dítě mělo být na školní povinnosti postupně, nenásilně připravováno jak v oblasti kognitivní, tak i výchovné. Osobně se domnívám, že je nezbytné velmi citlivě vnímat individuálně každé dítě, poskytnout mu podněty a klást na něj takové nároky, které jsou v souladu s jeho

potřebami a možnostmi, ale také s požadavky, které na něj budeme klást po zahájení školní docházky.

Předškolní vzdělávání je podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání součástí systému vzdělávání. Mateřské školy jsou z pohledu zákona zařazeny v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy, který zajišťuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání (MŠMT, 2008).

Předškolní vzdělávání by mělo být maximálně přizpůsobováno vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové kategorie a mělo by dbát, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována. Vzdělávání v mateřských školách by mělo důsledně zohledňovat individuální potřeby a možnosti jednotlivých dětí, včetně specifických vzdělávacích potřeb. Mateřské školy nabízí dětem vhodné vzdělávací prostředí, jsou pro dítě vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté a dítě se v nich může cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně, a také zajišťují dítěti prostor, kde se může projevovat, bavit se a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem (MŠMT, 2004).

Záměrem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem různorodých a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči. Mělo by usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání. Náplní předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy, a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají. Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat ho k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané. Klíčovým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí

a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná. V zájmu zajištění propojenosti a plynulé návaznosti předškolního a základního vzdělávání a z důvodu maximálního využití a uplatnění výsledků dosažených v etapě předškolní edukace je nutné, aby základní škola, zejména v počátcích své práce s dítětem, s těmito přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí dostatečně počítala, brala v úvahu psychologická a didaktická specifika vzdělávání dětí této věkové skupiny a promítala tyto zřetele náležitě do svých forem a metod vzdělávání (MŠMT, 2004).

V souladu s požadavky MŠMT byl v roce 2004 ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze aktualizován Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), na jehož základě si každá mateřská škola sestavuje své vlastní školní vzdělávací programy a individuální vzdělávací programy (MŠMT, 2004).

RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi. Vytyčuje cíle v podobě záměrů a cílů, v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně také v úrovni oblastní. Konkrétně se jedná o tyto kategorie:

- rámcové cíle - vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání,
- klíčové kompetence - představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání,
- dílčí cíle - vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti,
- dílčí výstupy - poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, odpovídající dílčím cílům.

Tyto cílové kategorie jsou těsně provázané a vzájemně spolu korespondují. Vědomé a systematické směřování a naplňování stanovených záměrů v každodenní praxi vede k dosahování výstupů (MŠMT, 2004).

## **6.2 Klíčové kompetence**

Klíčové kompetence představují soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Podle RVP PV představují cílovou kategorii vzdělání dětí (MŠMT, 2004).

Kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se navzájem propojují a doplňují. Jejich osvojování je proces dlouhodobý a složitý, který začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života (MŠMT, 2004).

Pro etapu předškolního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence:

**Kompetence k učení**, která spočívá v tom, že dítě soustředěně pozoruje, všímá si souvislostí. Získává elementární poznatky o světě lidí, kultuře, přírodě i technice; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije. Dítě klade otázky a hledá na ně odpovědi. Učí se nejen spontánně, ale i vědomě a dovede postupovat podle instrukcí a pokynů. Je schopno dojít k výsledkům. Umí odhadnout své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých.

**Kompetence k řešení problémů** svědčí o tom, že si dítě všímá dění i problémů ve svém okolí a řeší problémy, na které stačí. Dítě postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje a spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací a také hledá různé možnosti a varianty. Zpřesňuje si početní představy, rozlišuje řešení vedoucí k cíli a chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli.

**Kompetence komunikativní** se projevuje v tom, že dítě ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, také rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog. Dítě rovněž dovede vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky např. řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod. Dítě rozumí gestům a symbolům a komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými. Dovede využít informativní a komunikativní prostředky, jakými mohou být například knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp. a ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jím učit.

**Kompetence sociální a personální** umožňuje dítěti samostatně rozhodovat o svých činnostech. Umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej, také si uvědomuje, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky. Ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje a uplatňuje základní společenské návyky a pravidla. Dítě je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy, rovněž chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou. Dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování a je schopno chápat, že lidé se různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným.

**Kompetence činnostní a občanské** vypovídají o tom, že dítě dokáže svoje činnosti a hry plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat a dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné a slabé stránky. Dítě dokáže odhadnout rizika svých nápadů a chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá. Má smysl

pro povinnost ve hře, práci i učení. K úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně. Váží si práce i úsilí druhých a zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje. Dítě má základní představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat. Spoluvytváří pravidla společného soužití a uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat a chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu (MŠMT, 2004).

Úroveň kompetencí, obecně dosažitelná předškolním dítětem, vyjadřuje očekávaný vzdělávací přínos předškolního vzdělávání, tedy to, čím může mateřská škola přispět k výbavě dítěte pro celoživotní učení dříve, než dítě zahájí povinné školní vzdělávání.

### **6.3 Vzdělávací obsah v RVP PV**

Obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole. V RVP PV jsou uvedené konkretizované očekávané výstupy, které jsou vymezeny tak, aby sloužily k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Obsah edukačního procesu představuje kompaktní, vnitřně propojený celek. Jeho náplň obsahuje činnosti jak praktické, tak intelektové. Přesto, že je vzdělávací obsah v RVP PV rozčleněn do několika vzdělávacích oblastí, je zachována integrovaná koncepce pojetí respektující přirozenou celistvost osobnosti dítěte i jeho postupné začleňování se do sociálního a životního prostředí.

Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: **Dítě a jeho tělo** náleží do biologické oblasti vzdělávání. Zde by měl být stimulován a podporován růst a neurosvalový vývoj dítěte, také jeho fyzická pohoda, zlepšována jeho tělesná zdatnost i pohybová a zdravotní kultura. Také by měl být podporován rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností. Dítě by se mělo naučit sebeobslužným dovednostem. Důležité je vedení dítěte ke zdravým životním návykům a postojům.

**Dítě a jeho psychika** patří do oblasti psychologické. V této oblasti, by měla být podporována duševní pohoda, psychická zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, kognitivních procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativita a sebevyjádření. Rovněž by mělo být stimulováno osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat jej v dalším rozvoji, poznávání a učení.

**Dítě a ten druhý** spadá do interpersonální oblasti. V této oblasti je nezbytné rozvíjet utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.

**Dítě a společnost** je sociálně kulturní oblastí vzdělávání, která uvádí dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními. Dítě je zasvěceno do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění. Dítěti je v této oblasti pomáháno osvojení potřebných dovedností, návyků i postojů a také je mu umožněno aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.

**Dítě a svět** náleží do environmentální oblasti vzdělávání. Zde je důležité založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí, počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte k životnímu prostředí (MŠMT, 2004).

## **7 Vstup dítěte do základní školy**

Zahájení povinné školní docházky představuje v životě dítěte a jeho rodiny mimořádnou událost (Matějček, 1996). Školní vzdělávání je nutno chápat jako součást socializace jedince, to znamená jeho včleňování do společnosti. Jde o celoživotní proces, ve kterém je zohledňován jak měnící se věk jedince, tak jeho postavení mezi lidmi, nároky na něho kladené, vlastní plány společenského uplatnění. Učit se žít ve společnosti tedy socializovat se znamená, osvojovat si vzorce chování odpovídající různým situacím, především ale respektování sdílených norem a hodnot, v optimálním případě jejich vnitřní přijetí. Díky socializaci jsou děti sociálně integrovány, to znamená, že socializovaní jedinci čerpají ze společnosti podněty pro svůj osobnostní rozvoj, pro své smysluplné uplatnění. Společnost se rozvíjí a uchovává díky socializovaným jedincům (Franclová, 2013).

## **8 Empirické poznatky vztahující se k problematice školní připravenosti**

Pomyslná hranice mezi oběma vývojovými etapami, kdy se z hravého dítěte stává školák, který musí plnit různá očekávání je středem zájmu odborné pedagogické, psychologické, lékařské, ale zároveň i široké rodičovské veřejnosti.

Počáteční koncepce školní zralosti a připravenosti vycházely zejména z podnětů vývojové psychologie a jejich periodizačních schémat, z představ o kritickém období vývojových změn kolem šestého roku dítěte. Těmito koncepcemi se zabývali Bühlerová, Kern a jiní. Školně zralé dítě prošlo vývojovou změnou, převážně fyziologicky podmíněnou, nezralé nikoliv. Koncepce školní zralosti našich psychologů byla ovlivněna německou tradicí založenou Kernem. V roce 1963 upravil Jirásek Kernův test, který se stále v praxi používá pod názvem Orientační test školní zralosti. Toto pojetí je však dnes již překonané jako jednostranné, nevystihující různorodost příčin školní neúspěšnosti na počátku školní docházky, které přeceňuje zrání a podceňuje učení. V koncepci našich průkopníků, kterými byli např. Jirásek, Langmeier, Matějček je kladen důraz na zrání, ale současně se zohledňují environmentální vlivy, zvláště výchovné působení rodiny a mateřské školy, které podporují a urychlují rozvoj relevantních dispozic pro vstup do školy (Kropáčková, 2004).

V této oblasti byl Panajotisem Cakirpaloglu a Richardem Kořínkem (2014) uskutečněn výzkum předškolního vzdělávání a školní zralosti dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí (dále SZP) a jejich následnou adaptabilitu a úspěch v základní škole. Základním cílem výzkumu bylo empirické zjištění o tom, zda předškolní vzdělávání přispívá k obecné adaptaci dětí ze SZP na podmínky související se zahájením školní výuky. Konkrétně šlo o empirické zjištění, zda předškolní vzdělávání statisticky významně souvisí s rozvojem kognitivních a sociálních dovedností dětí v období zahájení povinné školní docházky. Autoři porovnávali výsledky psychologických testů mezi skupinou dětí, které navštěvovaly mateřskou školu před nástupem do základní školy a skupinou dětí, které nemají zkušenost s předškolním vzděláváním, což mělo poukázat na směr a intenzitu změn v kognitivním a sociálním vývoji. V odhadu obecných rozumových schopností (Obrázkový IQ) nebyl zjištěn signifikantní rozdíl. V odhadu sociální zralosti (Vinelandská škála) byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi oběma skupinami dětí ve prospěch dětí, které navštěvovaly MŠ. V odhadu připravenosti pro osvojení funkce čtení (Edfeldtův reverzní test) byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi oběma skupinami dětí a sice ve prospěch dětí, které navštěvovaly MŠ. Výzkum postuloval, že předškolní vzdělávání příznivě a dlouhodobě ovlivňuje vývoj kognitivních a sociálních dovedností dětí a jejich adaptabilitu na školní prostředí, zejména u dětí vyrůstající v nepříznivých sociálně ekonomických podmínkách.



Z výzkumů rovněž vztahujících se k problematice školní připravenosti lze zmínit studii Evy Šmelové, Aleny Petrové a Ireny Plevové (2011), která se zaměřila na ověření a vyhodnocení úrovně připravenosti dětí pro úspěšné zahájení povinné školní docházky, a to s ohledem na pohlaví. V oblasti jemné motoriky autorky zjistily, že lehce úspěšnější byla děvčata než chlapci. Při sledování připravenosti k nácviku čtení byl zvolen tradičně používaný a v praxi osvědčený Edfeldtův test, který předpovídá budoucí úspěšnost především v nácviku čtení. Podle testových norem dopadly děti v pásmu III tj. průměrná připravenost, průměrné HS celého souboru bylo kolem hodnoty 60. Ve výkonu podle pohlaví byly zjištěny mírné rozdíly ve prospěch chlapců. Lze tedy shrnout, že připravenost zvoleného souboru pro nácvik čtení je celkově průměrná. V Jiráskově testu školní zralosti získali vyšší hrubý skóre chlapci (13,26) oproti dívkám (11,98 bodů). Ve zkoušce v oblasti znalosti předškolních dětí, která patří k nejčastěji využívaným diagnostickým pomůckám k posouzení rozvoje osobnosti předškolního dítěte, bylo zjištěno, že chlapci projeví mírně lepší výkon (HS 23,7) oproti dívkám (21,3 bodu). V oblasti artikulační obratnosti, kde byly zjišťovány vady výslovnosti nebyl zaznamenán rozdíl mezi skupinami. V orientačním pásmu inteligence byly pomocí standardizované metody Ravenova testu zjištěny minimálními rozdíly mezi sledovanými skupinami.

# VÝZKUMNÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE

## 9 Výzkumný problém, cíle a hypotézy výzkumného šetření

Šetření výzkumné části bylo zaměřeno na zjištění úrovně školní připravenost dětí, která je nezbytným předpokladem pro úspěšné zvládnutí povinné školní docházky a to u dětí, různých sociálních původů. Adaptabilita a úspěch ve škole úzce souvisí nejen s rozvojem kognitivních a sociálních dovedností, ale také mají spojitost s vlivem rodiny na dítě a v neposlední řadě na sociálně kulturní prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Výzkum byl také zaměřen na zjištění obecných rozumových schopností dětí, na jejich připravenost pro osvojení čtenářských dovedností a také na sociální zralost. Cílem výzkumného šetření bylo porovnání úrovně připravenosti mezi skupinou dětí, které navštěvovaly před zahájením školní docházky mateřskou školu s mírou připravenosti skupiny dětí, které před vstupem do základní školy neprošly žádnou institucionalizovanou předškolní přípravou, stejně jako mezi chlapci a dívkami. Posuzován byl výkon v Obrázkovém inteligenčním testu A, v Reverzním testu a dále v hodnocení na Vinelandské škály sociální zralosti. Tyto výsledky byly rozšířené o data získaná pozorováním a polostrukturovaným rozhovorem.

Na základě tohoto cíle byly stanoveny následující hypotézy:

**Hypotéza 1:** Existuje rozdíl v úrovni připravenosti pro zvládnutí povinné školní docházky mezi skupinou dětí, které navštěvovaly mateřskou školu a mezi skupinou dětí, které mateřskou školu nenavštěvovaly z hlediska výkonu v Obrázkovém inteligenčním testu.

**Hypotéza 1a:** Existuje rozdíl v úrovni připravenosti pro zvládnutí povinné školní docházky mezi chlapci a dívkami z hlediska výkonu v Obrázkovém inteligenčním testu.

**Hypotéza 2:** Existuje rozdíl v úrovni připravenosti pro zvládnutí povinné školní docházky mezi skupinou dětí, které navštěvovaly mateřskou školu a mezi skupinou dětí, které mateřskou školu nenavštěvovaly z hlediska výkonu v Reverzním testu.

**Hypotéza 2a:** Existuje rozdíl v úrovni připravenosti pro zvládnutí povinné školní docházky mezi chlapci a dívkami z hlediska výkonu v Reverzním testu.

**Hypotéza 3:** Existuje rozdíl v úrovni připravenosti pro zvládnutí povinné školní docházky mezi skupinou dětí, které navštěvovaly mateřskou školu a mezi skupinou dětí, které mateřskou školu nenavštěvovaly z hlediska sociální zralosti ve Vinelandské škále.

**Hypotéza 3a:** Existuje rozdíl v úrovni připravenosti pro zvládnutí povinné školní docházky mezi chlapci a dívkami z hlediska sociální zralosti ve Vinelandské škále.

## 10 Aplikovaná metodika

Za účelem dosažení stanovených cílů byl pro získání dat zvolen kvantitativní přístup, při kterém byly použity standardizované testy, pozorování a rozhovor. „Kvantitativní výzkumu je výzkumem deduktivním. Na začátku je problém existující buď v teorii, nebo sociální realitě. Tento problém je přeložen do hypotéz. Ty jsou základem pro výběr proměnných. Sebraná data jsou použita pro testování hypotéz. Cílem kvantitativního výzkumu je testování hypotéz, tedy jejich přijetí či zamítnutí. V kvantitativním výzkumu je uplatňován nomotetický přístup, ve kterém se zkoumají jevy řídicí se objektivními zákonitostmi a v přírodě i společnosti se opakující. Nomotetický přístup se snaží vysvětlit sociální realitu a lidské chování prostřednictvím obecně platných zákonitostí. Za určitých předpokladů tak lze dospět k identifikaci poznatků, aplikovatelných na širokou škálu jevů“ (Disman, 2002). „Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování. Konstruované koncepty jsou zjišťovány pomocí měření, poté jsou získaná data analyzována statistickými metodami s cílem je explarovat, popisovat, případně ověřovat pravdivost našich představ o vztahu sledovaných proměnných. Požaduje se, aby měření bylo validní, to znamená, že se měří skutečně to, co se má měřit. Nakonec výsledek verifikujeme“ (Hendl, 2005). Pro účel práce byl použit neexperimentálně kvantitativně zaměřený výzkum, jehož základní vlastností je to, že výzkumník neuplatňuje změnu situace, okolí, podmínek nebo zkušenosti sledovaných jedinců (Hendl, 2005).

Pro zjištění obecných rozumových schopností byl při výzkumu použit standardizovaný Obrázkový inteligenční test A, k prozkoumání připravenosti pro osvojení čtenářských dovedností byl aplikován standardizovaný Reverzní test a pro zjištění sociálních dovedností dětí byla uplatněna Vinelandská škála sociální zralosti. Pozorováním byla zjišťována samostatnost při školní práci, dále pozornost ve vyučovací hodině,

a také sociální chování respondentů. Polostrukturovaným rozhovorem byl zjišťován postoj ke škole, vyučovaným předmětům a sociálním vztahům.

Při porovnávání byly sledovány podobnosti i rozdíly mezi výše zmíněnými skupinami.

## **10.1 Metody použité při získávání dat**

K ověření hypotéz byly zvolené standardizované testové metody. Dále bylo uplatněno pozorování a polostrukturovaný rozhovor.

### **10.1.1 Obrázkový inteligenční test A**

Pro zjištění obecných rozumových schopností byl použit standardizovaný Obrázkový inteligenční test A, který byl sestaven Joan Stuartovou. „Uvedený test je vhodnou pomůckou pro zjišťování obecných rozumových schopností dětí. Je vhodný pro rychlé orientační vyšetření“ (Stuartová, 1994). Test se skládá ze tří subtestů. Každému subtestu předchází praktický zácvik. Délka administrace jednotlivých subtestů je různá. Pro první část je nutno vymezit 4 minuty, vypracování druhé části trvá 8 minut a doba potřebná k administraci třetí části je 10 minut. Celkový čas potřebný k administraci testu je 22 minut. K času potřebného pro vyřešení celého testu je nutné připočítat také čas nezbytný pro zácvik dětí, a tudíž celková doba činit 45 minut. Měření času je nutno věnovat zvýšenou pozornost. K měření této veličiny je vhodné použít stopky, aby byla co nejpřesněji změřena (Stuartová, 1994).

### **10.1.2 Reverzní test**

K prozkoumání připravenosti pro osvojení si čtenářských dovedností byl aplikován standardizovaný Reverzní test, sestavený Ake Edfeldtem. Tento test umožňuje „na základě měření intenzity reverzní tendence predikovat úspěšnost čtení a psaní v 1. třídě základní školy při běžných vyučovacích postupech“ (Edfeldt, 1992). Aplikovaný test obsahuje figury, které se liší podle osy v rovině horizontální nebo vertikální. Dítě určuje, zda jsou obrazce stejné, či rozdílné. Test je založen na výzkumu příčin tendence dětí měnit slovosled. Příručka poukazuje na to, že výzkum ukázal, že transpoziční tendence tedy náchylnost měnit slovosled, je přirozeným stupněm ve vjemovém vývoji dítěte. Není tedy zřejmě důsledkem fyziologické vady, ani důsledkem nesprávné metodiky výuky (Edfeldt, 1992). Pro jistění výsledků slouží klíč správných odpovědí. Za každou správnou odpověď

získává zkoušený jeden bod. Pro vyhodnocení se používá škála, která určí, do které kategorie jednotlivé děti spadají. Do I. kategorie spadají děti, které získaly méně než 51 bodů a jsou to tedy děti, které ještě nejsou připravené na čtení. Do II. kategorie náleží děti, které v reverzním testu získají 52 až 56 bodů. Jsou to děti, které jsou na hranici a bylo by žádoucí, případně další odborné vyšetření. Do III. kategorie patří děti, které získají 57 až 76 bodů. Jedná se o děti, které jsou průměrně připravené na čtení. Do poslední IV. kategorie náleží děti, jež získaly 77 až 82 bodů, tedy děti které jsou víc než průměrně připravené na čtení. Tento test je standardizovaný pro použití v období dvou měsíců před začátkem povinné školní docházky (Kollarik in Edfeldt, 1992).

### **10.1.3 Vinelandská škála sociální zralosti**

Pro zjištění sociálních dovedností dětí byla použita Vinelandská škála sociální zralosti, která byla standardizována Jiřím Koženým. Test se skládá z 8 kategorií, které hodnotí samostatnost a soběstačnost dítěte v oblasti všeobecné, v oblasti oblékání a stravování. Dále se škála zaměřuje na úroveň motoriky, způsob komunikace a sociální adaptaci dítěte. Tato škála je vhodná k posouzení školní zralosti, protože vstup dítěte do školy znamená pro dítě nejen nové intelektové nároky, ale i značně zatěžující sociální situaci, v níž má dítě prokázat dosud nepožadovanou míru soběstačnosti, nezávislosti a sociální odpovědnosti (Kožený, 1974).

V rámci dlouhodobého sledování vývoje dítěte je zachycení změn v sociální kompetenci nezbytné pro komplexní posouzení a ovlivňování dalšího vývojového procesu. Vinelandská škála sociální zralosti je prostředkem pro odhad sociální kompetence. Dítě je zde zkoumáno jednak z hlediska ontogenetického, to znamená, že je sledován a hodnocen vývoj aktivit dítěte s ohledem na jejich důležitost pro současný i pozdější vývoj sociální kompetence. Rovněž je dítě zkoumáno jako kooperující člen sociální skupiny, což znamená, do jaké šíře sahají jeho aktivity v bezprostředním okolí s přihlédnutím k obecnému prospěchu. Sociální kompetence je chápána dle Dolla (1953, in Kožený, 1974) jako obecný předpoklad úrovně pozorovatelných aktivit jedince, jež mají sociální význam. Tyto aktivity jsou hodnoceny z hlediska sociální nezávislosti a odpovědnosti. Syntéza těchto atributů je označována jako sociální zralost. Sociální kompetence je konstruktem, který v sobě implicitně obsahuje vztah mezi konstitučními schopnostmi jedince a na nich založených sociálních aktivit, které ovlivňují prostředí. Je tedy možno předpokládat, že odchylky schopností jedince od normy, se budou odrážet v měřitelném přírůstku, úbytku nebo jiné modifikaci sociální kompetence. Na tomto

podkladě byl sestaven seznam pozorovatelných aktivit, které slouží k odlišení vývojových fází sociální maturace. Aktivity se člení do několika kategorií, které jsou z hlediska vývoje paralelní.

#### **10.1.4 Pozorování**

V rámci pozorování byla pozornost zaměřena na dva aspekty. Za prvé na to, zda žáci pracují samostatně nebo s pomocí spolužáka, vyučujícího či asistenta pedagoga, jak reaguji na dotazy a pokyny vyučujícího a jak udrží pozornost. Pro tento případ pozorování byla jako časový interval zvolena jedna vyučovací hodina, v jejímž průběhu byly pozorovány reakce a aktivita žáků. Za druhé bylo pozorováno sociální chování, které se týkalo projevů nervozity při komunikaci, což se odráželo v navazování a udržení očního kontaktu, manipulaci s předměty nebo částí těla a také, zda je dítě při rozhovoru spontánní, či nervózní.

Pro první zaměření pozorování bylo využito techniky vzorkování událostí. Podle Ferjenčíka (2000) znamená vzorkování událostí vybrání určitých ucelených velkých epických dějů, tedy takových, které mají začátek, průběh a ukončení, které se následně pečlivě studují od počátku až po jeho konec jako vzorek. Pro tento účel byl vybrán vzorek dětí, který představoval rovnoměrné zastoupení pohlaví a absolvování či neabsolvování mateřské školy před zahájením školní docházky. Vzorek byl tedy následující: dvě dívky a dva chlapci absolvující mateřskou školu a dvě dívky a dva chlapci neabsolvující mateřskou školu před zahájením školní docházky, celkem tedy osm dětí.

Při druhém zaměření šlo o pozorování v průběhu rozhovoru. Vzorek dětí opět představoval rovnoměrné zastoupení pohlaví a absolvování či neabsolvování mateřské školy před zahájením školní docházky. Vzorek byl následující: čtyři dívky a čtyři chlapci absolvující mateřskou školu a čtyři dívky a čtyři chlapci neabsolvující mateřskou školu před zahájením školní docházky, celkem šestnáct dětí.

#### **10.1.5 Rozhovor**

S jednotlivými žáky byl uskutečněn polostrukturovaný rozhovor, při kterém odpovídali na otázky, vztahující se k tématu školy. Rozhovory byly uskutečněny v průběhu přestávek mezi vyučovacími hodinami. Žáci odpovídali na následující otázky:

- 1) Co tě ve škole nejvíce baví?
- 2) Co tě ve škole nebaví?
- 3) V čem jsi dobrý, co ti ve škole jde?

- 4) Co ti moc nejde?
- 5) Který je tvůj nejoblíbenější předmět?
- 6) Který předmět je nejméně oblíbený?
- 7) Máš ve škole kamaráda?
- 8) Chodíš do školy rád/a?

## 11 Charakteristika zkoumané souboru

### 11.1 Základní soubor

Pozornost byla zaměřena na populaci dětí nastupujících do prvních ročníků základních škol ve školním roce 2014/2015. V tomto školním období nastoupilo v České republice do prvních tříd přibližně 116 000 prvňáčků.<sup>1</sup> V Havířově, ve kterém byl výzkum uskutečněn, nastoupilo a do prvních ročníků základních škol celkem 769 žáků.<sup>2</sup>

### 11.2 Výběrový soubor

Pro účely výběru zkoumaného souboru respondentů bylo nutno zaměřit pozornost na tři kritéria. Prvním z nich byl sociální původ dítěte, tedy zda pochází z rodin sociálně znevýhodněné, druhým aspektem bylo, zda před zahájením povinné školní docházky dítě absolvovalo předškolní vzdělávání a třetím kritériem bylo pohlaví dítěte.

Do výzkumu byli zařazeni žáci prvních ročníků navštěvující základní školy pouze v Havířově. Základní školy byly zvolené na základě stratifikačního náhodného výběru. Ferjenčík (2000) k tomuto druhu pravděpodobnostní metody výběru respondentů udává, že se jedná o rozdělení výběrového rámce, tedy populace do několika oddělených subpopulací. Místo jednoho velkého nediferencovaného výběrového rámce je dosaženo několika výběrových rámců. Z každého z nich jsou následně náhodně vybrány osoby do celkového cílového vzorku. Jelikož jsou jednotlivé vrstvy v populaci různě početné, tato proporcionalita je přenesena i do výběru.

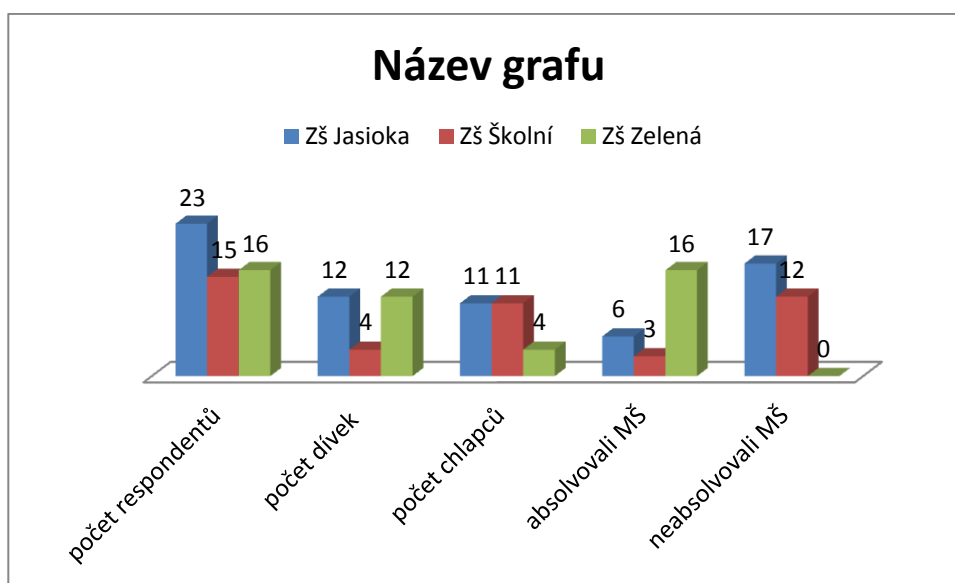
Na základě potřeby získání dat pro výzkumné šetření byly havířovské základní školy rozděleny do skupin vzhledem k sociálnímu původu dětí. Z těchto skupin, byly poté

---

<sup>1</sup> Tuto informaci uvedla mluvčí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy Klára Bílá na internetových stránkách <http://www.ucimse.cz/zpravy/pocty-prvnacku-se-zvysuji-letos-jich-nastoupi-116-tisic-.html>

<sup>2</sup> Vedla mluvčí havířovského magistrátu Eva Wojnarová na [http://www.havirov-city.cz/aktuality-a-radnicni-listy/zapis-deti-do-prvnich-trid-v-havirove-bude-pocatkem-unora\\_cz.html](http://www.havirov-city.cz/aktuality-a-radnicni-listy/zapis-deti-do-prvnich-trid-v-havirove-bude-pocatkem-unora_cz.html)

náhodně vybrány tři základní školy. Následovalo domluvení osobní schůzky s jednotlivými řediteli škol. Oslovení ředitelé byli ochotni umožnit provedení výzkumného šetření. Celkový počet žáků, kteří byli zapojeni do výzkumu, byl 54, což je 7,02% z celkového počtu všech žáků, kteří nastoupili ve školním roce 2014/2015 do základních škol v Havířově. Z tohoto počtu respondentů bylo 27 chlapců a 27 dívek. Žáků, kteří navštěvovali mateřskou školu před vstupem do základní školy, bylo 26 a 28 žáků neabsolvovalo předškolní vzdělávání.



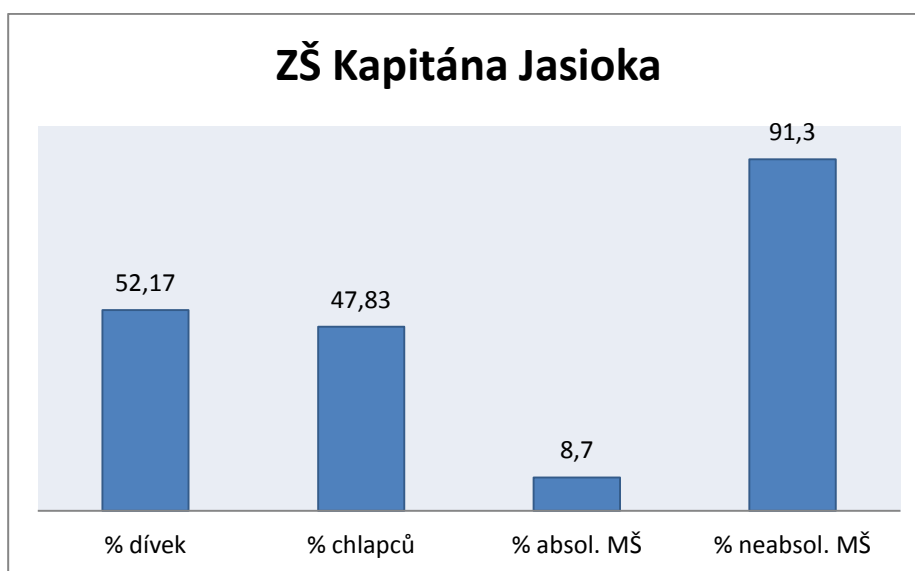
Graf č. 1: Přehled počtů respondentů

Škola	Celkem ve třídě	Počet respondentů	% podíl	Dívka	% dívek	Chlapců	% chlapců	Abs. MŠ	% abs. MŠ	Neabs. MŠ	% neabs. MŠ
ZŠ Jasioka	28	23	82,14	12	52,17	11	47,83	2	8,7	21	91,3
ZŠ Školní	34	15	44,12	11	73,33	4	26,67	8	53,33	7	46,67
ZŠ Zelená	17	16	94,12	4	25	12	75	16	100	0	0
<b>CELKEM</b>	<b>79</b>	<b>54</b>	<b>68,35</b>	<b>27</b>	<b>50</b>	<b>27</b>	<b>50</b>	<b>26</b>	<b>48,15</b>	<b>28</b>	<b>51,85</b>

Tabulka č. 1: Komplexní přehled respondentů



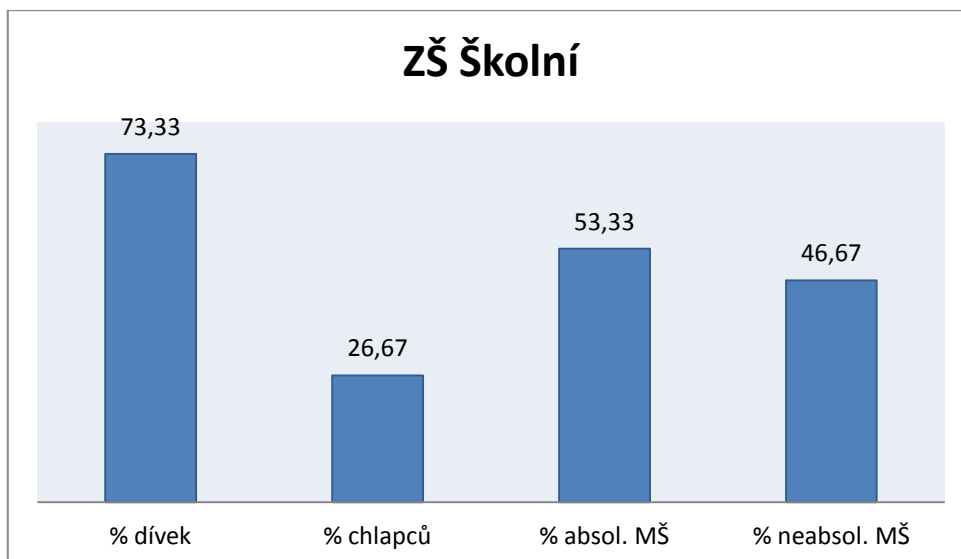
Základní školu Kapitána Jasioka v Havířově - Prostřední Suché navštěvuje 210 žáků v 10 ročnících. Většina žáků patří do spádového obvodu školy a je z jejího okolí. Významný procentuální podíl žáků tvoří žáci se sociálním znevýhodněním. V této škole se výzkumu účastnilo 23 žáků prvního ročníku z celkového počtu 28, ve složení 11 chlapců a 12 dívek. Z žáků, kteří byli zapojeni do výzkumného šetření, 2 navštěvovali mateřskou školu před vstupem do základní školy a 21 žáků neabsolvovalo předškolním vzděláváním.



Graf č. 2: Procentuální přehled žáků ZŠ Kpt. Jasioka

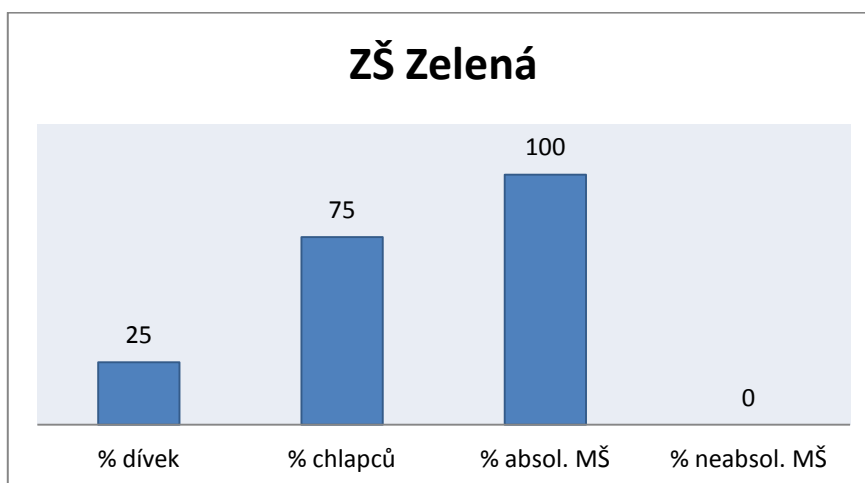
Základní škola Školní se nachází v nejstarší části Havířově, místní části Šumbark. „V současné době navštěvuje školu mnoho žáků pocházejících z rodin s velmi slabým sociálním a ekonomickým zázemím. 75% žáků má nezaměstnané rodiče, asi 70% žáků je romského původu a přibližně 70% žáků pochází z neúplných rodin. Rovněž klesá zájem rodičů o výchovu a vzdělání dětí. Řada z nich se dětem nevěnuje vůbec a spoléhají se pouze na výchovu, kterou dětem poskytuje škola“.<sup>3</sup> Školu navštěvuje 180 žáků v 9 ročnících. Ve třídě, v níž byl uskutečněn výzkum, pracuje asistent pedagoga, který je nápomocen všem dětem ve třídě. Výzkumného šetření se v této škole zúčastnilo 15 žáků prvního ročníku z celkového počtu 34, ve složení 4 chlapců a 11 dívek. Z žáků, kteří byli zapojeni do výzkumného šetření, 8 navštěvovalo mateřskou školu před vstupem do základní školy a 7 žáků nevyužilo předškolního vzdělávání.

<sup>3</sup> Citováno z Výroční zprávy činnost školy na internetových stránkách <http://www.zsskolni-havirov.eu/skolni-dokumenty/>



Graf č. 3: Procentuální přehled žáků ZŠ Školní

Základní škola Zelená je malotřídní školou se třemi třídami s pěti ročníky nacházející se v Havířově - Životicích. Školu v současné době navštěvuje 63 žáků. V této škole bylo do výzkumu zapojeno 16 žáků prvního ročníku z celkového počtu 17, ve složení 12 chlapců a 4 dívek. Všichni žáci, kteří byli zapojeni do výzkumného šetření, navštěvovali mateřskou školu před nástupem povinné školní docházky. ZŠ Zelená je školou, kterou navštěvují děti z optimálně sociálně situovaných rodin.



Graf č. 4: Procentuální přehled žáků ZŠ Zelená

## 12 Organizace šetření

### 12.1 Obrázkový inteligenční test A

Zkoumaným dětem byly rozdány testové sešity, do kterých po zácviku zaznamenávaly své odpovědi pomocí obyčejné tužky. Při realizaci administrace testu bylo nutno zajistit dostatečnou vzdálenost mezi jednotlivými dětmi, aby bylo zabráněno případnému opisování mezi nimi. Příručka k testu obsahuje přesné instrukce, které je nezbytné co nejpřesněji dodržovat, aby nedošlo k nesprávné či nepřesné interpretaci zadání zkoušejícím a tím k nesprávnému či zkreslenému pochopení zadání či objasnění správné odpovědi v zácvikové části testu zkoušenými. Při administraci testu skupinou dětí byli přítomní dva zkoušející. Jedním z nich byla autorka bakalářské práce, která zadávala dětem instrukce a měřila časové úseky nutné k administraci testu a druhým byla třídní učitelka, která procházela mezi zkoušenými dětmi a kontrolovala, zda správně zapisují své odpovědi do testových sešitů a neopisují. Příručka uvádí, že by se mělo každé dítě podepsat jménem i příjmením a napsat jakého je pohlaví. V našem případě, bylo testování anonymní. Testové sešity respondentů byly identifikovány na základě pořadového čísla, udáním pohlaví a značkou, pokud proband absolvoval mateřskou školu. Poté se děti spolu se zkoušejícím zaměřily na zácvikovou část. V této etapě testu bylo dětem objasněno, jak chápat jednotlivé kresby. Dětem bylo objasněno, že v jednom řádku je pět obrázků. Čtyři obrázky mají mezi sebou nějakou souvislost a pátý obrázek s nimi žádnou spojitost nemá. Pokud děti neoznačily správně příslušný obrázek, bylo nutné, aby zkoušející vysvětlovala souvislosti mezi obrázky tak dlouho, dokud nezískala jistotu v tom, že děti souvislost pochopily. Po vysvětlení zácvikové části následovala samostatná administrace každého dítěte. Po dokončení administrace první části, děti obdržely testový sešit druhé a následné třetí části, začínající vždy zácvikovou fází testu.

Obrázkový inteligenční test A byl dětem předložen k administraci v lednu 2015, kdy většina dětí již dosáhla věku 7 let, což je podle příručky optimální věk pro administraci tohoto testu.

### 12.2 Reverzní test

Samotné testování začalo tím, že zkoušející navedla děti, jak budou pracovat při samostatném vyplňování testového sešitu. Zkoušející nakreslila na tabuli schéma o šesti

okénkách. Do prvního z nich nakreslila dva totožné obrazce a zeptala se dětí, zda si myslí, že jsou úplně stejné. Pokud některé dítě odpovědělo negativně, zkoušející zjišťovala, na základě čeho takto dítě usuzuje. Jestliže nastala situace, kdy dítě získalo dojem, že obrazce nejsou stejné na základě nepřesné kresby, zkoušející kresbu poopravila tak, aby všichni došli k pozitivní odpovědi. Poté nakreslila rozdílné obrazce a opět se tázala, zda si děti myslí, že jsou úplně stejné. Po této kresbě děti obvykle odpovídaly, že obrazce nejsou stejné a dodaly ještě vysvětlení, proč tomu tak není. Zkoušející tedy toto okénko s obrazci přeškrtnula s vysvětlením, že pokud se bude jednat o rozdílné obrazce, bude okénko vždy nutno přeškrtnout. Závčik byl prováděn na šesti obrazcích. Po této části zkoušející ověřila správnost administrace závčikové části. Následně už žáci pracovali samostatně na vyplnění testu. Administrace testu byla provedena do 15 minut.

Sběr dat Reverzního testu pro účely výzkumu probíhal v září 2014, protože v tomto termínu mohly být testovány také děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu před vstupem do základní školy.

### **12.3 Vinelandská škála sociální zralosti**

Standardním způsobem získávání informací je rozhovor o probandovi, na jehož základě zkoušející získá od informátora specifické informace, na jejichž základě poté hodnotí pozorovatelné chování dítěte v určitých situacích podle standardních definic. Metoda tedy nevyžaduje přítomnost a kooperaci probanda. V rámci našeho výzkumu byly rodičům rozdány dotazníky s vybranými šestnácti položkami (od položky 15 do položky 30) vztahujících se k věku dětí od 5 až po 7,6 let, na které rodiče dětí odpovídali výběrem z dvou možných variant odpovědí a to buď pozitivně, pokud bylo zřejmé, že základní požadavky pro položku jsou dítětem splněny a prováděny běžně, bez přílišného pobízení nebo negativně, pokud výkon není ještě běžně prováděn nebo je prováděn jen pod tlakem. Sběr dat probíhal v lednu 2015.

### **13.4 Pozorování**

Pozorování jednotlivých respondentů pro první záměr probíhalo v časovém intervalu jedné vyučovací hodiny. V průběhu této doby, byl pozorován vždy jen jeden žák. Bylo tedy uskutečněno osm pozorování, při nichž si výzkumník zaznamenával četnosti jednotlivých sledovaných položek do předem připravené tabulky.

Pozorování respondentů pro druhý záměr probíhalo v rámci rozhovoru, který byl s jednotlivými respondenty uskutečněn o přestávkách mezi vyučovacími hodinami nebo ve školní družině. Po ukončení rozhovoru si výzkumník do předem připravené tabulky zpětně zaznamenal sociální chování žáka.

### **13.5 Rozhovor**

Polostrukturované rozhovory s jednotlivými žáky byly uskutečněny o přestávkách mezi vyučovacími hodinami nebo po skončení vyučování ve školní družině. Odpovědi jednotlivých respondentů byly zaznamenávány do předem připravené tabulky.

### **13.6 Etika výzkumu**

V průběhu realizace výzkumu bylo pamatováno na dodržování obecných základních etických zásad a principů. V době trvání výzkumu nevznikly žádné etické problémy, které by bylo nutno řešit. Před samotným výzkumným šetřením byl po informování o důvodu a účelu výzkumu zajištěn informovaný souhlas s uskutečněním výzkumu všemi třemi řediteli základních škol. Dále všichni respondenti, resp. jejich zákonní zástupci, poskytli informovaný souhlas s výzkumem poté, co byli seznámeni s charakterem a účelem výzkumu, způsobem zacházení s daty, zaručením anonymity svých dětí, dobrovolné účasti ve výzkumu a také možnosti odstoupení z výzkumu. Zákonní zástupci respondentů byli také informováni o tom, že získaná data budou použita pouze pro potřeby této diplomové práce. Podepsaný informovaný souhlas je archivován v souladu se zákonem o nakládání s osobními údaji, zatímco zpracovaná data jsou anonymizována. Rovněž samotným probandům byly poskytnuty informace vztahující se k výzkumu, tedy o zaručení anonymity, nakládání s daty, byli seznámeni s možností výzkumu se nezúčastnit dle svého uvážení a také s eventualitou odstoupení od administrace testů v jejich průběhu. Testování předcházelo představení a seznámení výzkumníka s respondenty a krátká diskuse, která způsobila uvolnění atmosféry ve třídě a získání důvěry vůči výzkumníkovi, což bylo přínosné pro bezpečný pocit respondentů při administraci testů. Do výzkumu byly zahrnuty i děti, jimž byly diagnostikovány psychické poruchy, kterým při testování pomáhal asistent pedagoga s pochopením testů. Všem dětem byly po ukončení administrace rozdány drobné odměny za účast při testování, kterými byly nálepky, magnetky, bonbóny a lízátko. Výzkum byl prováděn testovým šetřením, tudíž nevzniklo riziko poškození nebo újmy účastníků výzkumu. Rovněž

předpokládáme, že v souvislosti s výzkumem nehrozily probandům žádné psychické následky, a to s ohledem na formu výzkumu a předmět výzkumu, který nepatří mezi citlivá témata.

### 13.7 Symbolika výsledkové části

MŠ - mateřská škola

A - absolvoval

N - neabsolvoval

ŠD - školní družina

P - psaní

Č - čtení

M - matematika

OST - ostatní

## 14 Výsledky výzkumu

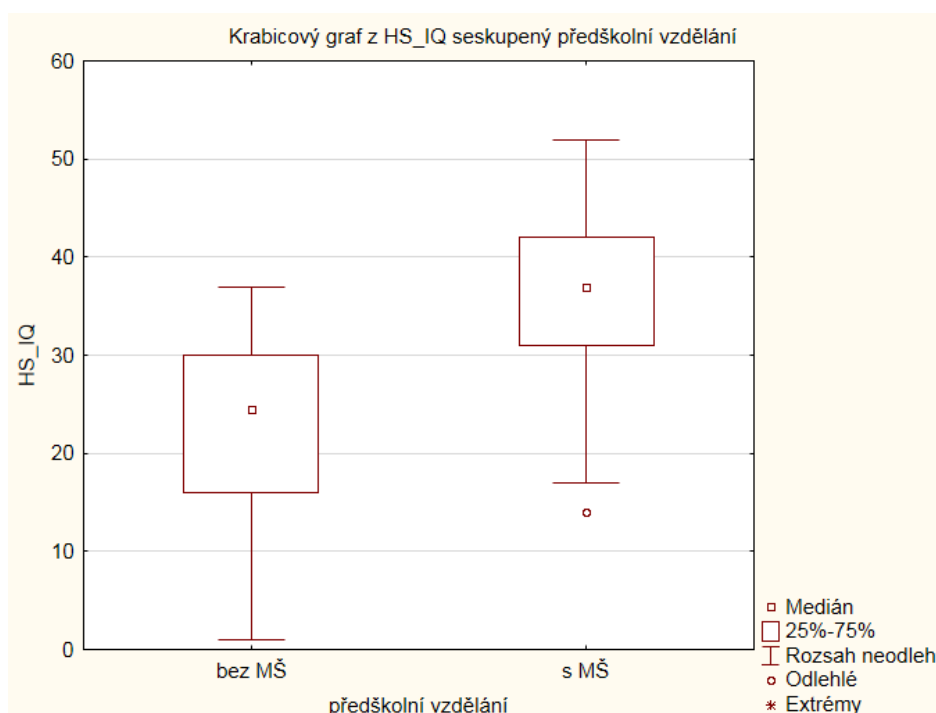
Výpočty byly provedeny pomocí statistického programu Statistica 12 CZ. Východiskem pro analýzu byly hodnoty a rozdíly hrubých skóre v testech z hlediska absolvování či neabsolvování mateřské školy před vstupem do základní školy a také pohlavím zkoumaných dětí. Vedle zjištění základních deskriptivních statistik (aritmetický průměr, směrodatná odchylka, medián) byla ve všech zkoumaných skupinách ověřována normalita rozložení dat pomocí Shapiro-Wilkova testu. V případě prokázání normálního rozložení byly skupiny srovnávány pomocí dvouvýběrového t-testu, v opačném případě pomocí Mann-Whitneyho U-testu. Veškeré hypotézy byly testovány na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

### 14.1 Obrázkový inteligenční test A

Na základě výsledků Shapiro-Wilkova testu ( $p > 0,05$ ) byly rozdíly mezi dětmi vzhledem k absolvování předškolního institucionalizovaného výchovně vzdělávacího procesu i vzhledem k pohlaví analyzovány pomocí dvouvýběrového t-testu.

**Hypotéza 1:** Existuje rozdíl v úrovni připravenosti pro zvládnutí povinné školní docházky mezi skupinou dětí, které navštěvovaly mateřskou školu a mezi skupinou dětí, které mateřskou školu nenavštěvovaly z hlediska výkonu v Obrázkovém inteligenčním testu.

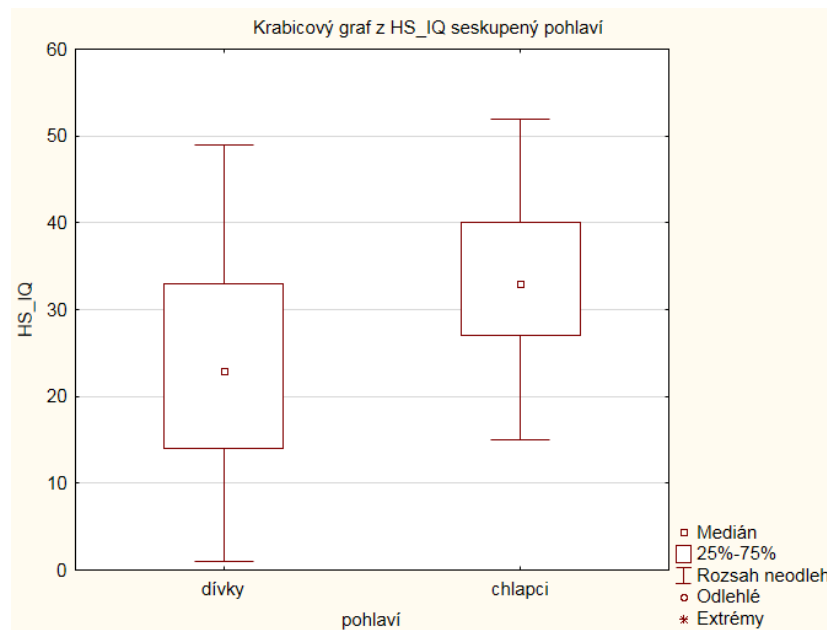
Vzhledem k absolvování předškolního institucionalizovaného výchovně vzdělávacího procesu byl mezi dětmi, které navštěvovaly mateřskou školu ( $M = 35,69$ ;  $SD = 9,67$ ) a dětmi, které mateřskou školu neabsolvovaly ( $M = 22,18$ ;  $SD = 9,83$ ) nalezen statisticky významný rozdíl ve výkonu v Obrázkovém inteligenčním testu A ( $t(52) = -5,089$ ;  $p < 0,001$ ). **Přijímáme tedy Hypotézu 1.** Průměrný výkon dětí, které absolvovaly předškolní institucionalizované vzdělávání, je statisticky významně vyšší než průměrný výkon dětí, které tento proces neabsolvovaly (viz graf č. 5).



Graf č. 5: Výkon dětí s MŠ a bez MŠ v Obrázkovém inteligenčním testu A

**Hypotéza 1a:** Existuje rozdíl v úrovni připravenosti pro zvládnutí povinné školní docházky mezi chlapci a dívkami z hlediska výkonu v Obrázkovém inteligenčním testu.

Vzhledem k pohlaví byl mezi chlapci ( $M = 33,96$ ;  $SD = 9,44$ ) a děvčaty ( $M = 23,41$ ;  $SD = 11,74$ ) nalezen statisticky významný rozdíl ve výkonu v Obrázkovém inteligenčním testu A ( $t(52) = -3,641$ ;  $p < 0,001$ ). **Přijímáme tedy Hypotézu 1a.** Průměrný výkon chlapců je statisticky významně vyšší než průměrný výkon dívek (viz graf č. 6).



Graf č. 6: Výkon chlapců a dívek v Obrázkovém inteligenčním testu A

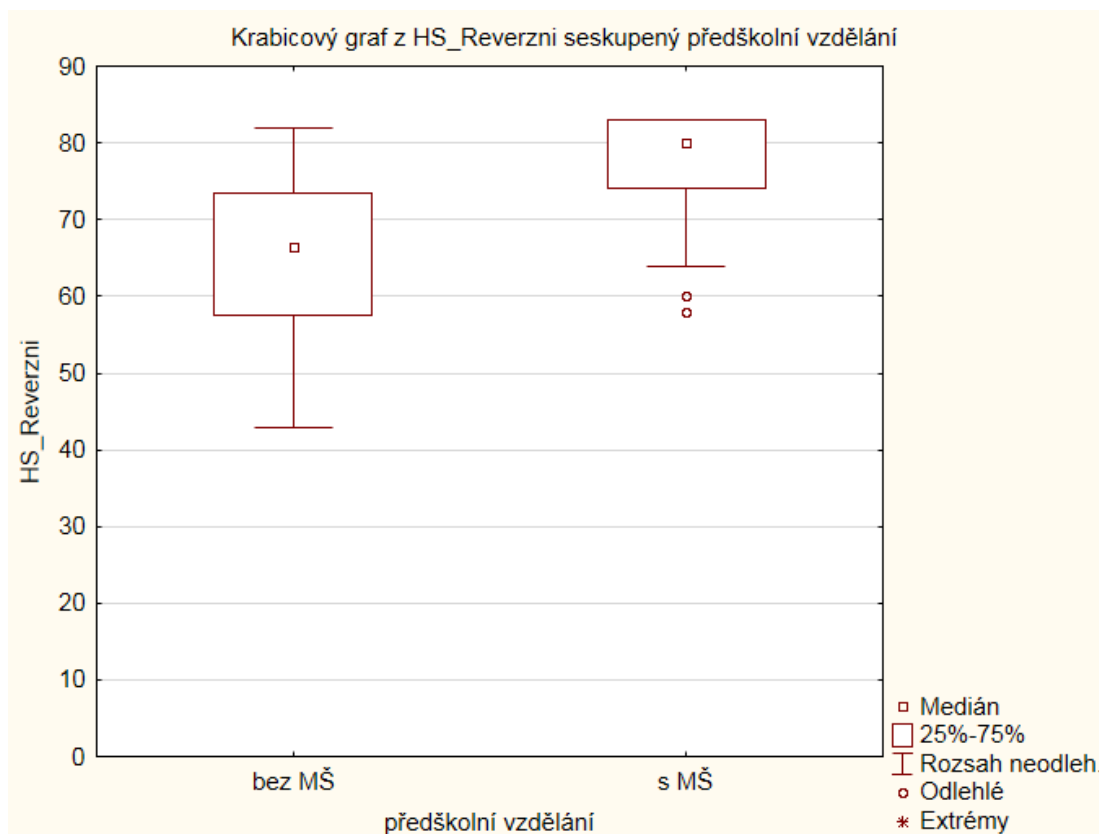
## 14.2 Reverzní test

Na základě výsledků Shapiro-Wilkova testu ( $p < 0,05$  pro alespoň jednu z testovaných skupin v každé analýze) byly rozdíly mezi dětmi vzhledem k absolvování předškolního institucionalizovaného výchovně vzdělávacího procesu i vzhledem k pohlaví analyzovány pomocí Mann-Whitneyho U-testu.

**Hypotéza 2:** Existuje rozdíl v úrovni připravenosti pro zvládnutí povinné školní docházky mezi skupinou dětí, které navštěvovaly mateřskou školu a mezi skupinou dětí, které mateřskou školu nenavštěvovaly z hlediska výkonu v Reverzním testu.

Vzhledem k absolvování předškolního institucionalizovaného výchovně vzdělávacího procesu byl mezi dětmi, které navštěvovaly mateřskou školu ( $Md = 80$ ;  $M = 76,85$ ;  $SD = 7,46$ ) a dětmi, které mateřskou školu neabsolvovaly ( $Md = 66,5$ ;  $M = 64,79$ ;  $SD = 10,17$ ) nalezen statisticky významný rozdíl ve výkonu v Reverzním testu ( $Z = -4,388$ ;  $p < 0,001$ ). **Přijímáme tedy Hypotézu 2.** Výkon dětí, které absolvovaly předškolní institucionalizované vzdělávání, je statisticky významně vyšší než výkon dětí, které tento proces neabsolvovaly (viz graf č. 7).

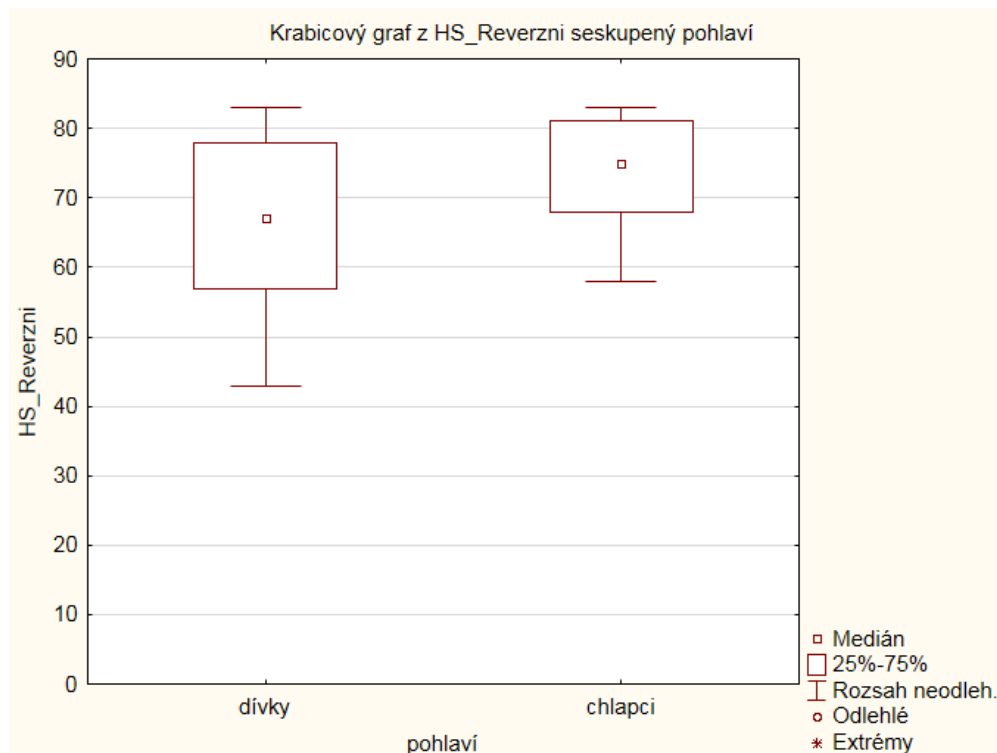




Graf č. 7: Výkon dětí s MŠ a bez MŠ v Reverzním testu

**Hypotéza 2a:** Existuje rozdíl v úrovni připravenosti pro zvládnutí povinné školní docházky mezi chlapci a dívkami z hlediska výkonu v Reverzním testu.

Vzhledem k pohlaví byl mezi chlapci ( $Md = 75$ ;  $M = 74,26$ ;  $SD = 7,68$ ) a dívkami ( $Md = 67$ ;  $M = 66,93$ ;  $SD = 12,23$ ) nalezen statisticky významný rozdíl ve výkonu v Reverzním testu ( $Z = -2,184$ ;  $p = 0,029$ ). **Přijímáme tedy Hypotézu 2a.** Výkon chlapců je statisticky významně vyšší než výkon dívek (viz graf č. 8).



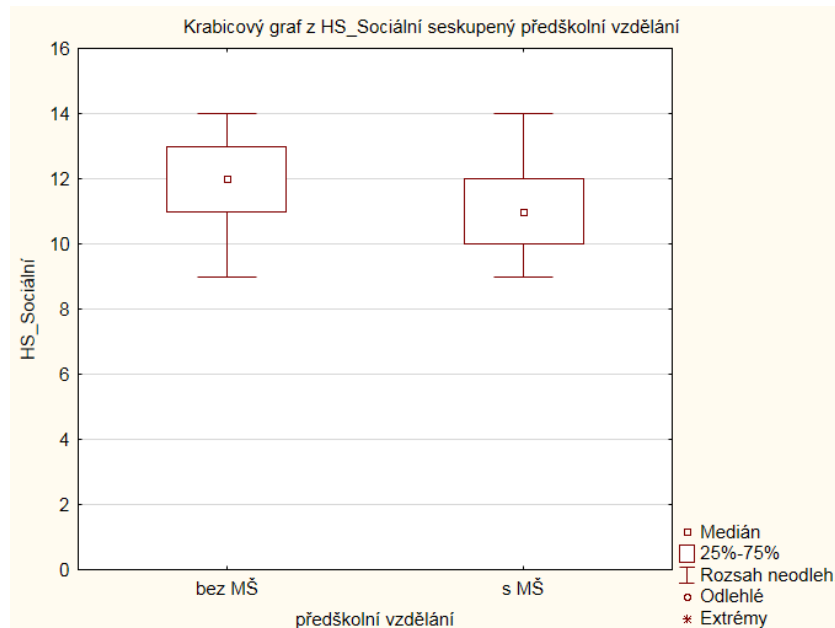
Graf č. 8: Výkon chlapců a dívek v Reverzním testu

### 14.3 Vinelandská škála sociální zralosti

Na základě výsledků Shapiro-Wilkova testu ( $p < 0,05$  pro alespoň jednu z testovaných skupin v každé analýze) byly rozdíly mezi dětmi vzhledem k absolvování předškolního institucionalizovaného výchovně vzdělávacího procesu i vzhledem k pohlaví analyzovány pomocí Mann-Whitneyho U-testu.

**Hypotéza 3:** Existuje rozdíl v úrovni připravenosti pro zvládnutí povinné školní docházky mezi skupinou dětí, které navštěvovaly mateřskou školu a mezi skupinou dětí, které mateřskou školu nenavštěvovaly z hlediska sociální zralosti ve Vinelandské škále.

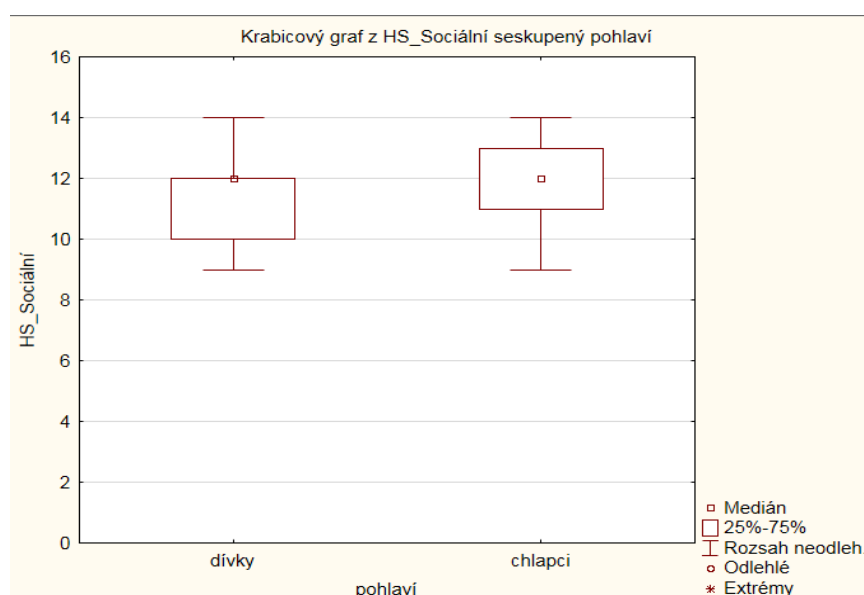
Vzhledem k absolvování předškolního institucionalizovaného výchovně vzdělávacího procesu nebyl mezi dětmi, které navštěvovaly mateřskou školu ( $Md = 11$ ;  $M = 11,27$ ;  $SD = 1,40$ ) a dětmi, které mateřskou školu neabsolvovaly ( $Md = 12$ ;  $M = 11,71$ ;  $SD = 1,33$ ) nalezen statisticky významný rozdíl na Vinelandské škále sociální zralosti ( $Z = 1,340$ ;  $p = 0,180$ ). **Zamítáme tedy Hypotézu 3.** Děti, které absolvovaly předškolní institucionalizované vzdělávání, se z hlediska úrovně sociální zralosti neliší od dětí, které tento proces neabsolvovaly (viz graf č. 9).



Graf č. 9: Hodnocení dětí s MŠ a bez MŠ na Vinelandské škále sociální zralosti

**Hypotéza 3a:** Existuje rozdíl v úrovni připravenosti pro zvládnutí povinné školní docházky mezi chlapci a dívkami z hlediska sociální zralosti ve Vinelandské škále.

Vzhledem k pohlaví nebyl mezi chlapci ( $Md = 12$ ;  $M = 11,70$ ;  $SD = 1,33$ ) a dívkami ( $Md = 12$ ;  $M = 11,30$ ;  $SD = 1,41$ ) nalezen statisticky významný rozdíl na Vinelandské škále sociální zralosti ( $Z = -1,002$ ;  $p = 0,316$ ). **Zamítáme tedy Hypotézu 3a.** Chlapci a dívky se z hlediska úrovně sociální zralosti neliší (viz graf č.10).



Graf č. 10: Hodnocení dětí chlapců a dívek na Vinelandské škále sociální zralosti

## 14.4 Pozorování

Při pozorování, zda žáci pracují samostatně nebo s pomocí spolužáka, vyučujícího či asistenta pedagoga, jak reagují na dotazy a pokyny vyučujícího a jak udrží pozornost bylo zjištěno, že chlapci i dívky bez absolvování mateřské školy častěji pracují s něčí pomocí než samostatně, zatímco způsoby práce u žáků, kteří prošli předškolním vzděláváním, jsou o něco vyrovnanější.

Při hodnocení reakcí na dotazy vyučujícího bylo odhaleno, že při stejném počtu otázek v každé podskupině (10 otázek na dívky a chlapce s MŠ i bez MŠ) žáci, kteří absolvovali mateřskou školu výrazně častěji odpovídali správně, zatímco odpovědi žáků bez účasti v mateřské škole byly vyrovnané.

Z hlediska porozumění pokynů se pouze dívky bez účasti na předškolním vzdělávání doptávaly častěji než ostatní žáci, kteří pokynům většinou rozuměli.

Pokud se jedná obecně o pozornost v hodině, dívky absolvující předškolní vzdělávání byly výrazně častěji aktivně pozornější než dívky, které mateřskou školu nenavštěvovaly. Pozornost chlapců je téměř bez rozdílu absolvování mateřské školy poměrně vyrovnaně aktivní i rozptýlená.

	MŠ	Pracuje		Na dotaz		Pokynu		Pozornost	
		samo statně	s po mocí	odpo vídá správně	odpo věd' neví	rozumí	doptá vá se	aktivní	rozptý lená či žádná
Dívky	A	4	7	7	3	5	3	15	3
	N	2	12	5	5	2	6	3	15
Chlapci	A	5	5	8	2	5	3	10	8
	N	3	8	5	5	7	1	11	7

Tabulka č. 2: Aktivita a reakce žáků

Při pozorování sociálního chování, jako je navázání a udržení očního kontaktu, manipulace s předměty nebo částí těla a také, zda je dítě při rozhovoru spontánní, či nervózní nebyly zjištěny žádné výrazné odlišnosti ve výše uvedených směrech mezi jednotlivými zkoumanými respondenty.

		Oční kontakt		Manipulace s předmětem		Pohyb těla		Spontaneita	Nervozita
	MŠ	ano	ne	ano	ne	ano	ne		
dívka 1	A	X		X			X		X
dívka 2	A	X			X		x	X	
dívka 3	N	X		X		X		X	
dívka 4	N		X	X			X	X	
chlapec 1	A		X		X	X		X	
chlapec 2	A	X			X		X		X
chlapec 3	N	X			X		X	X	
chlapec 4	N		X		X		X	X	

Tabulka č. 3: Sociální chování žáků

## 14.5 Rozhovor

V rámci rozhovoru bylo osloveno celkem 16 respondentů.

Na otázku 1) *Co tě ve škole nejvíce baví?* odpovědělo 8 žáků, že je ve škole baví činnosti školní družiny, 4 upřednostňovali výuku a ostatní 4 respondenti jmenovali kamarády, vycházky a hry na počítači.

Na otázku 2) *Co tě ve škole nebaví?* odpovědělo 6 žáků, že je nebaví psaní, 3 označili čtení a ostatních 7 respondentů jmenovalo krátké přestávky, dlouhé vyučovací hodiny aj.

Na otázku 3) *V čem jsi dobrý, co ti ve škole jde?* uvedlo 7 žáků matematiku; 3 upřednostňovali čtení, 2 psaní, 2 výtvarnou výchovu a ostatní 2 uvedli zájmové aktivity.

Na otázku 4) *Co ti moc nejde?* Uvedlo 5 respondentů, že jim nejde psaní, 6 čtení, 1 matematika, 4 žáci odpověděli, že jim jde úplně všechno, naproti tomu 1 žák zmínil, že mu nejde vůbec nic.

Na otázku 5) *Který je tvůj nejoblíbenější předmět?* uvedlo 11 dětí matematiku, 4 děti tělesnou výchovu a 1 žák psaní.

Na otázku 6) *Který předmět je nejméně oblíbený?* odpovědělo 13 žáků psaní, 2 čtení a 1 takový předmět nemá.

Na otázku 7) *Máš ve škole kamaráda?* odpovědělo 13 probandů pozitivně a 3 negativně.

Na otázku 8) *Chodíš do školy rád/a?* odpovědělo 11 žáků pozitivně a 5 negativně.

MŠ		Otázka 1		Ot. 2		Otázka 3		Otázka 4		Otázka 5		Ot. 6	Otázka 7		Otázka 8	
		ŠD	Výuk a	P	Č	M	OST	P	Č	M	TV	P	má	ne má	rád	ne rad
dívky	A	2	1	1	1	3	1	1	1	4	0	2	4	0	3	1
dívky	N	2	1	2	0	2	1	1	3	2	1	3	3	1	3	1
chlapci	A	2	1	1	1	1	0	1	1	3	1	4	3	1	2	2
chlapci	N	2	1	2	1	2	0	2	1	2	2	4	3	1	3	1

Tabulka č. 4: Polostrukturovaný rozhovor

Ve sledovaných aspektech nebyly zjištěny mezi jednotlivými pohlavími a dětmi, které absolvovaly a neabsolvovaly před zahájením školní docházky mateřskou školu podstatné odlišnosti.

## 15 Diskuze

Bakalářská diplomová práce se zabývá zjištěním stavu připravenosti dětí různých sociálních původů pro absolvování povinné školní docházky v jednotlivých oblastech vzdělávání a také odpověďmi na otázky, zda existuje rozdíl v úrovni připravenosti dětí, které před vstupem do základní školy absolvovaly předškolní vzdělávání v rámci mateřské školy nebo tuto možnost vzdělávání nevyužily a také zda existuje rozdíl v úrovni připravenosti dětí s ohledem na jejich pohlaví.

Výzkum přinesl množství statisticky cenných dat a potvrdil významnost předškolního vzdělávání pro následnou úspěšnost a adaptabilitu dětí na vstup do první třídy základní školy, avšak nelze zcela vyloučit, že jeho výsledky nejsou ovlivněny chybami či nepřesnostmi. Možnou nepřesnost je možno spatřovat ve vyplnění dotazníku Vinelandské škály sociální zralosti. Nemůže být vyloučeno, že někteří respondenti výzkumu, resp. jejich zákonní zástupci označovali položky zcela nahodile, bez předchozího důkladného přečtení nebo s tendencí vylepšit dítěti skóre. Tyto položky dotazníků nebylo možno ověřit a takové dotazníky odhalit a následně vyřadit. Při sběru testových sešitů (Obrázkový inteligenční test A a Reverzní test) jsme se v ojedinělých případech setkali s nevyplněnými položkami. Jednalo se o neúmyslné opomenutí vyplnění některé z položek. Tyto chyby byly zkoušejícím odhaleny při přebírání testových sešitů. Respondenti tedy byli okamžitě požádáni o doplnění odpovědí. Domníváme se, že se podařilo dosáhnout cílů, které si výzkum stanovil. Na základě jeho výsledků byly přijaty čtyři hypotézy a dvě byly zamítnuty. V budoucnu by bylo zajímavé obdobný výzkum zopakovat a ověřit zjištěné výsledky. Další výzkum by mohl být zacílen na zvládání prvního stupně základní školy dětmi různých sociálních původů.

Studie zabývající se obdobným předmětem zjištění, jako diplomová práce, byla studie uskutečněna Panajotisem Cakirpaloglu a Richardem Kořínkem, kteří se zaměřili na předškolní vzdělávání a školní zralost dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí (dále SZP) a jejich následnou adaptabilitu a úspěch v základní škole. Základním cílem tohoto výzkumu bylo empirické zjištění, zda předškolní vzdělávání statisticky významně souvisí s rozvojem kognitivních a sociálních dovedností dětí v období zahájení povinné školní docházky. Pro určení obecných rozumových schopností dětí autoři použili standardizovaný Obrázkový inteligenční test A, připravenost dětí osvojit si funkce čtení zjišťovali pomocí

standardizovaného Reverzního testu a k zjišťování sociálního rozměru školní adaptability dětí použili Vinelandskou škálu sociální zralosti. Autoři porovnávali výsledky psychologických testů mezi skupinou dětí, které navštěvovaly mateřskou školu před nástupem do základní školy a skupinou dětí, které nemají zkušenost s předškolním vzděláváním, což mělo poukázat na směr a intenzitu změn v kognitivním a sociálním vývoji. Autoři zpracováním získaných dat zjistili, že v odhadu obecných rozumových schopností (Obrázkový inteligenční test A) nebyl zjištěn signifikantní rozdíl mezi skupinami dětí. V odhadu připravenosti pro osvojení funkce čtení (Edfeldtův Reverzní test) byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi oběma skupinami dětí ve prospěch dětí, které navštěvovaly MŠ a v odhadu sociální zralosti (Vinelandská škála) nebyl zjištěn signifikantní rozdíl mezi oběma skupinami dětí.

Výsledky výše zmíněné studie a předložené bakalářské práce a se shodují u Reverzního testu, kde byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi skupinami dětí, které před vstupem do základní školy navštěvovaly mateřskou školu a mezi dětmi, které mateřskou školu nenavštěvovaly ve prospěch dětí s účastí v mateřské škole. Dále se výsledek shoduje ve Vinelandské škále sociální zralosti, kde nebyl zjištěn signifikantní rozdíl mezi zmíněnými skupinami dětí. Pouze u Obrázkového inteligenčního testu A, lze pozorovat rozdíl ve výsledcích.

Další obdobnou studií, vztahující se k problematice školní připravenosti je studie Evy Šmelové, Aleny Petrové a Ireny Plevové, která ověřovala a vyhodnocovala úroveň připravenosti dětí pro úspěšné zahájení povinné školní docházky, a to s ohledem na pohlaví. Při sledování připravenosti k nácviku čtení byl zvolen tradičně používaný a v praxi osvědčený Edfeldtův Reverzní test. Ve výkonu podle pohlaví byly zjištěny mírné rozdíly ve prospěch chlapců. Ve zkoušce v oblasti znalosti předškolních dětí, která patří k nejčastěji využívaným diagnostickým pomůckám k posouzení rozvoje osobnosti předškolního dítěte, bylo zjištěno, že chlapci projevili mírně lepší výkon (HS 23,7) oproti dívkám (21,3 bodu).

Při srovnání výsledků této studie a výsledků získaných pro účel bakalářské práce je možno konstatovat, že byl v obou testech zjištěn rozdíl mezi chlapci a děvčaty ve prospěch chlapců.

Výzkum ukázal na důležitost a potřebnost předškolního vzdělávání pro všestranný vývoj osobnosti dítěte. Výchova a vzdělávání patří mezi nejtěžší úkoly, které byly svěřeny rodičům, pedagogům a vychovatelům. Domnívám se, že právě toto spojení výchovných



činitelů je pro rozvoj dítěte naprosto ideální. Určitě existují podnětné rodiny, ve kterých je dítě předškolního věku dobře vedeno k maximálnímu a harmonickému rozvoji schopností, dovedností a návyků, které mu usnadní vstup do základní školy, nicméně si myslím, že i pro tyto rodiny jsou přednosti mateřských škol obrovské. Naopak pro děti ze sociálně znevýhodněných rodin ať už tím, že se jedná o rozvrácené rodiny, či chod rodiny zajišťuje pouze jeden z rodičů nebo je rodina poznamenána užíváním omamných a návykových látek, je určitě pobyt v mateřské škole vítanou změnou prostředí. Dítěti je v mateřské škole poskytnuto citově příznivé, vstřícné a podnětné zacházení, což mu umožňuje odpočinout si od nepříjemných a stresujících situací, se kterými se v domácím prostředí setkává a poskytuje mu příležitost k uvolnění a relaxaci. Jsem přesvědčena, že předškolní vzdělávání příznivě a dlouhodobě ovlivňuje vývoj kognitivních a sociálních dovedností dětí a jejich adaptibilitu na školní prostředí všech dětí bez rozdílu sociálního původu. K úspěšnému vstupu dítěte do školy je nutné rozvíjet všechny složky jeho osobnosti. Nestačí jen fyzické předpoklady, ale důležité jsou také aspekty psychomotorické, sociální a emoční. Pro správný rozvoj dítěte je proto důležitý přístup nejen rodiny, ale i mateřské školy.

## 16 Závěr

Souhrnně lze na základě výsledků Obrázkového inteligenčního testu A, který byl aplikován pro zjištění obecných rozumových schopností konstatovat, že je ve výkonu významný rozdíl mezi dětmi, které absolvovaly předškolní institucionalizovaný výchovně vzdělávací proces a mezi skupinou dětí, které mateřskou školu nenavštěvovaly v prospěch dětí s MŠ. Dále bylo v tomto testu prokázáno, že průměrný výkon chlapců je statisticky významně vyšší než průměrný výkon dívek.

Na základě výsledků v Reverzním testu, který byl použit k prozkoumání připravenosti pro osvojení čtenářských dovedností lze vyvodit, že rovněž v tomto testu je významný rozdíl ve výkonu mezi dětmi, které navštěvovaly mateřskou školu a dětmi, které mateřskou školu neabsolvovaly opět ve prospěch dětí absolvující předškolní vzdělávání. Vzhledem k pohlaví byl výkon chlapců vyšší než výkon děvčat.

U posledního ze tří standardizovaných testů a to Vinelandské škály sociální zralosti, která zjišťuje samostatnost a soběstačnost dítěte, nebyl zjištěn výrazný rozdíl mezi skupinou dětí, které navštěvovaly mateřskou školu a mezi skupinou dětí, které mateřskou školu nenavštěvovaly ani ve vztahu k pohlaví.

Při pozorování samostatnosti při školní práci, bylo obecně zjištěno, že děti, které před vstupem do základní školy navštěvovaly mateřskou školu, jsou samostatnější při plnění zadání školní práce a také jsou flexibilnější v reakcích na učitelovi dotazy a pokyny než děti, které mateřskou školu neabsolvovaly. Z hlediska pohlaví porozumění pokynů se pouze dívky bez účasti v mateřské škole doptávají častěji než ostatní žáci, kteří pokynu většinou rozumí. Pozorováním pozornosti ve vyučovací hodině bylo zjištěno, že dívky absolvující předškolní vzdělávání jsou výrazně častěji aktivně pozornější než dívky, které mateřskou školu nenavštěvovaly. Pozornost chlapců je téměř bez rozdílu absolvování mateřské školy poměrně vyrovnaně aktivní i rozptýlená. Při pozorování sociálního chování, jako je navázání a udržení očního kontaktu, manipulace s předměty nebo částí těla a také, zda je dítě při rozhovoru spontánní, či nervózní nebyly zjištěny žádné výrazné odlišnosti ve sledovaných oblastech mezi jednotlivými zkoumanými respondenty.

Pro účel polostrukturovaného rozhovoru bylo osloveno celkem 16 respondentů. Podle jejich odpovědí nebyly shledány žádné výrazné odlišnosti mezi jednotlivými pohlavími a dětmi, které absolvovaly a neabsolvovaly před zahájením školní docházky mateřskou školu.

## 17 Souhrn

Bakalářská diplomová práce se zaměřuje na oblast sociálního původu a psychosociální připravenosti dětí pro školní docházku. Cílem práce bylo zjištění stavu připravenosti dětí různých sociálních původů v jednotlivých oblastech vzdělávání a také odpovědi na otázky, zda existuje rozdíl v úrovni připravenosti dětí pro vstup do základní školy mezi dětmi navštěvujícími mateřskou školu, oproti dětem, které předškolní výchovně vzdělávací proces neabsolvovaly a také, zda existuje rozdíl v úrovni připravenosti dětí s ohledem na jejich pohlaví.

Sociální původ dětí je určován sociálními rozdíly, které vznikají na základě rozdělení společnosti na jednotlivé skupiny a vrstvy, jež se odrážejí v rodinách. Obě tyto sociální dimenze vytvářejí možnosti a meze realizace individuálních potřeb, cílů a celkový rozvoje osobnosti. Ve vyšších sociálních vrstvách se setkáváme s optimálními podmínkami pro všestranný rozvoj osobnosti dítěte, zatímco v nižších sociálních vrstvách podmínky růstu a rozvoje osobnosti dítěte jsou omezenější. Sociální pozice je regulována a diferencována životním stylem, vzděláním, identifikací s příslušnou společenskou vrstvou a dalšími činiteli, jimiž člověk realizuje své potenciály a formuje svou osobnost.

Školní připravenosti se rozumí souhrn předpokladů, nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech školních nároků. Jedná se o získanou úroveň vědomostí, dovedností a návyků rozvíjenou učením, kterou by mělo dítě před vstupem do základní školy ovládat.

Teoretická část práce je zpracována metodou analýzy použité literatury a zdrojů. Pojednává o charakteristice a specifických vývoje dětí předškolního období a také popisuje sociální vývoj, dovednosti a socializaci dětí předškolního věku. Další části se zabývají školní zralostí zahrnující zralost fyzickou, rozumovou, emoční a sociální a školní připravenosti, která je podrobněji popsána v podkapitolách motoriky, grafomotoriky, kresby, vizuomotoriky, zrakového a sluchového vnímání, dále vnímání prostoru a času, exekutivních funkcí a také matematických představ, verbálních schopnostech, samostatnosti dítěte a sociálních dovednostech. Následuje část, která se věnuje problematice sociálního původu dětí a jejich sociálnímu statusu. Je zde také prostor věnován specifikaci dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Na tuto kapitolu navazuje pasáž charakterizující význam vlivu rodiny na vývoj dítěte a také její výchovné funkce. Na tuto část navazuje kapitola věnující se vlivu mateřské školy na utváření osobnosti dítěte a dále pasáž zaměřující se na rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání na základě kterého mateřská škola směřuje ke klíčovým kompetencím, které by dítě mělo

zvládat po jejím absolvování. Předposlední kapitolou teoretické části bakalářské části je kapitola pojednávající o vstupu dítěte do základní školy. Poslední kapitola se orientuje na počáteční a současné koncepce školní zralosti a připravenosti a rovněž popisuje empirické poznatky vztahující se k problematice školní připravenosti. Konkrétně se jedná o studii Panajotise Cakirpaloglu a Richarda Kořínka, zaměřující se na předškolní vzdělávání a školní zralost dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a jejich následnou adaptabilitu a úspěch v základní škole. Dalším zmíněný výzkum je výzkum Evy Šmelové, Aleny Petrové a Ireny Plevové, které se zaměřily na ověření a vyhodnocení úrovně připravenosti dětí pro úspěšné zahájení povinné školní docházky, a to s ohledem na pohlaví.

Výzkumná část bakalářské diplomové práce se zaměřuje na zjištění úrovně připravenosti předškolních dětí pro zvládnutí povinné školní docházky. Šetření bylo zacíleno na zjištění obecných rozumových schopností dětí, na jejich připravenost pro osvojení čtenářských dovedností a také na oblast sociální zralosti. Cílem výzkumného šetření bylo porovnání úrovně připravenosti mezi skupinou dětí, které navštěvovaly před zahájením školní docházky mateřskou školu a porovnat jí s mírou připravenosti skupiny dětí, které před vstupem do základní školy neprošly žádnou institucionalizovanou předškolní přípravou, stejně jako mezi chlapci a dívkami.

Za účelem dosažení stanovených cílů byl pro získání dat zvolen kvantitativní přístup. K ověření hypotéz byly zvolené standardizované testové metody. Dále bylo uplatněno pozorování a polostrukturovaný rozhovor. Pro zjištění obecných rozumových schopností byl použit standardizovaný Obrázkový inteligenční test A, složený ze tří subtestů, který byl sestaven Joan Stuartovou. K prozkoumání připravenosti pro osvojení si čtenářských dovedností byl aplikován standardizovaný Reverzní test, sestavený Ake Edfeldtem. Pro zjištění sociálních dovedností dětí byla použita Vinelandská škála sociální zralosti, která byla standardizována Jiřím Koženým. V rámci pozorování byla pozornost zaměřena na dva aspekty. Za prvé na to, zda žáci pracují samostatně nebo s pomocí spolužáka, vyučujícího či asistenta pedagoga, jak reagují na dotazy a pokyny vyučujícího a jak udrží pozornost. Za druhé bylo pozorováno sociální chování, které se týkalo projevů nervozity při komunikaci, což se odráželo v navazování a udržení očního kontaktu, manipulaci s předměty nebo částí těla a také, zda je dítě při rozhovoru spontánní, či nervózní. Pro první zaměření pozorování bylo využito techniky vzorkování událostí. Pro tento účel byl vybrán vzorek dětí, který představoval rovnoměrné zastoupení pohlaví

a absolvování či neabsolvování mateřské školy před zahájením školní docházky. Vzorek byl tedy následující: dvě dívky a dva chlapci absolvující mateřskou školu a dvě dívky a dva chlapci neabsolvující mateřskou školu před zahájením školní docházky celkem osm dětí. Při druhém zaměření šlo o pozorování v průběhu rozhovoru. Vzorek dětí představoval rovnoměrné zastoupení pohlaví a absolvování či neabsolvování mateřské školy před zahájením školní docházky. Vzorek byl následující: čtyři dívky a čtyři chlapci absolvující mateřskou školu a čtyři dívky a čtyři chlapci neabsolvující mateřskou školu před zahájením školní docházky, celkem šestnáct dětí. Pro získání dat z rozhovoru byl s jednotlivými žáky uskutečněn polostrukturovaný rozhovor, při kterém odpovídali na otázky, vztahující se k tématu školy. Rozhovory byly uskutečněny v průběhu přestávek mezi vyučovacími hodinami nebo po skončení vyučování ve školní družině.

Zkoumaným souborem byli žáci prvních ročníků základních škol, kteří zahájili školní docházku ve školním roce 2014/2015. Konkrétně se jednalo o prvňáčky havířovských základních škol. Pro účely výběru zkoumaného souboru respondentů bylo nutno zaměřit pozornost na tři kritéria. Prvním z nich byl sociální původ dětí, tedy zda pocházejí z rodin sociálně znevýhodněných, druhým aspektem bylo, zda před zahájením povinné školní docházky dítě absolvovalo předškolní vzdělávání a třetím kritériem bylo pohlaví dítěte.

Základní školy, v nichž byl výzkum uskutečněn, byly zvolené na základě stratifikačního náhodného výběru. Na základě potřeby získání dat pro výzkumné šetření byly havířovské základní školy rozděleny do skupin vzhledem k sociálnímu původu dětí. Z těchto skupin, poté byly náhodně vybrány tři základní školy. Následovalo domluvení osobní schůzky s jednotlivými řediteli škol. Oslovení ředitelé byli ochotni umožnit provedení výzkumného šetření. Celkový počet žáků, kteří byli zapojeni do výzkumu, byl 54, což je 7,02% z celkového počtu všech žáků, kteří nastoupili ve školním roce 2014/2015 do základních škol v Havířově. Z tohoto počtu respondentů bylo 27 chlapců a 27 dívek. Žáků, kteří navštěvovali mateřskou školu před vstupem do základní školy, bylo 26 a 28 žáků neprošlo předškolním vzděláváním.

Po administraci standardizovaných testů byly výpočty provedeny pomocí statistického programu Statistica 12 CZ. Východiskem pro analýzu byly hodnoty a rozdíly hrubých skóre v testech z hlediska absolvování či neabsolvování mateřské školy před vstupem do základní školy a také pohlavím zkoumaných dětí. Vedle zjištění základních deskriptivních statistik (aritmetický průměr, směrodatná odchylka, medián) byla ve všech

zkoumaných skupinách ověřována normalita rozložení dat pomocí Shapiro-Wilkova testu. V případě prokázání normálního rozložení byly skupiny srovnávány pomocí dvouvýběrového t-testu, v opačném případě pomocí Mann-Whitneyho U-testu. Veškeré hypotézy byly testovány na hladině významnosti  $\alpha = 0,05$ .

Na základě výsledků v Obrázkovém inteligenčním testu A a v Reverzním testu, lze konstatovat významný rozdíl mezi dětmi, které absolvovaly předškolní institucionalizovaný výchovně vzdělávací proces a mezi skupinou dětí, které mateřskou školu nenavštěvovaly v prospěch dětí s absolvováním MŠ. Dále bylo v těchto testech prokázáno, že průměrný výkon chlapců je statisticky významně vyšší než průměrný výkon dívek. Ve Vinelandské škále sociální zralosti a polostrukturovaném rozhovoru nebyl zjištěn výrazný rozdíl mezi skupinou dětí, které navštěvovaly mateřskou školu a mezi skupinou dětí, které mateřskou školu nenavštěvovaly ani ve vztahu k pohlaví. Při pozorování samostatnosti při školní práci, bylo obecně zjištěno, že děti, které navštěvovaly mateřskou školu, jsou samostatnější při plnění zadání školní práce a také jsou flexibilnější v reakcích na učitelovi dotazy a pokyny než děti, které mateřskou školu neabsolvovaly. Z hlediska porozumění pokynů se pouze dívky bez účasti na předškolním vzdělávání doptávaly častěji než ostatní žáci, kteří pokynům většinou rozuměli. Pozorováním pozornosti ve vyučovací hodině bylo zjištěno, že dívky absolvující předškolní vzdělávání jsou výrazně častěji aktivně pozornější než dívky, které mateřskou školu nenavštěvovaly. Pozornost chlapců je téměř bez rozdílu absolvování mateřské školy poměrně vyrovnaně aktivní i rozptýlená. Při pozorování sociálního chování, jako je navázání a udržení očního kontaktu, manipulace s předměty nebo částí těla a také, zda je dítě při rozhovoru spontánní, či nervózní nebyly zjištěny žádné výrazné odlišnosti ve sledovaných oblastech mezi jednotlivými zkoumanými respondenty.

## Seznam použitých zdrojů a literatury

### Monografie:

Allen, K., Marotz, L. (2000). *By the ages: (behaviour and development of children pre-birth through eight*. Delmar: Thomson Learning.

Bednářová, J., Šmardová, V. (2006). *Rozvoj grafomotoriky*. Brno: Computer Press.

Bednářová, J., Šmardová, V. (2008). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press.

Bednářová, J., Šmardová, V. (2010). *Školní zralost. Co by mělo dítě umět před vstupem do školy?* Brno: Computer Press.

Bednářová, J., Šmardová, V. (2011). *Mezi námi předškoláky*. Brno: Computer Press.

Bendová, P. (2011). *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada Publishing.

Brierley, J. (1996). *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál

Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing.

Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum

Edfeldt, A. (1992). *Reverzní test*. Bratislava: Psychodiagnostika

Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkum*. Praha: Portál

Hartl, P., Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál

Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál

Jucovičová, D., Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada Publishing.

Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada Publishing

Kolláriková, Z., Pupala, B. (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál

Kožený, J. (1974). *Vinelandská škála sociální zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostika

Kropáčková, J. (2004). Školní zralost a školní připravenost. *Informatorium*. 2, 6- 8

- Kropáčková, J. (2008). *Budeme mít prvňáčka*. Praha: Portál.
- Kutálková, D. (2005). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing.
- Looseová, A., Piekertová, N., & Dienerová, G. (2001). *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Praha: Portál.
- Matějček, Z., Dytrych, Z. (1994). *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén.
- Matějček, Z. (1996). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing.
- Novotná, M., Kremličková, M. (1997). *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN
- Piaget, J., Inhelderová. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Stuart, J. (1997). *Obrázkový inteligenční test A*. Bratislava: Psychodiagnostika
- Špaňhelová, I. (2004). *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospělost*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost a stáří*. Praha: Portál
- Valentová, L. (2001). Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenost. In *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál

### **Internetové zdroje:**

- Cakirpaloglu, P., R. Kořínek. (2014). *Předškolní vzdělávání a školní zralost dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Získáno 17. února 2015 z <http://scholar.google.cz/scholar?hl=cs&q=cakirpaloglu+p%C5%99ed%C5%A1koln%C3%AD+vzd%C4%9B1%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD&btnG=>
- Šmelová, E., Petrová, A., & Plevová, I. (2011). *Reflexe dílčích výsledků z výzkumné studie zaměřené na připravenost k zahájení povinné školní docházky*. Získáno 5. března 2015 z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/smelovapetrovaplevova.pdf>



Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Získáno 19. února 2015 z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.(2008). *Školský zákon*. Získáno 19. února 2015 z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.(2012). *Konkretizované očekávané výstupy RVP PV*. Získáno 20. února 2015 z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv>

## Seznam příloh

Příloha č. 1: Zadání diplomové práce

Příloha č. 2: Abstrakt diplomové práce v českém a anglickém jazyce

Příloha č. 3: Výstupy standardizovaných testů – Obrázkový inteligenční test A, Reverzní test a Vinelandská škála sociální zralosti

Příloha č. 4: Grafomotorika. Kreslení šikmých čar, uvědomování si směru stopy.

Příloha č. 5: Zrakové vnímání - rozlišování, odlišení obrazce lišícího se výraznějším detailem a polohou.

Příloha č. 6: Zrakové vnímání – analýza a syntéza.

Příloha č. 7: Sluchové vnímání, uvědomování si a hledání rýmů.

Příloha č. 8: Rozvoj řeči: popisování toho, co je na obrázku špatně.

Příloha č. 9: Orientace v prostoru, pojem první, poslední. Určování kdo jde za sobem, kdo jde před medvědem, kdo je poslední.

Příloha č. 10: Orientace v čase, časová posloupnost. Co se stalo nejdříve a co později.

Příloha č. 11: Matematické představy: pochopení pojmů malý, velký, menší, větší, porovnávání velikosti jednotlivých zvířat, počítání.

# Příloha č. 1: Zadání diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filozofická fakulta  
Akademický rok: 2013/2014

Studijní program: Psychologie  
Forma: Kombinovaná  
Obor/komb.: Psychologie (PSYB)

## Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Lic. PLEVOVÁ Dagmar	Školní 922, Haviřov - Šumbark	F130880

### TÉMA ČESKY:

Sociální původ a psychosociální připravenost dětí pro školní docházku

### NÁZEV ANGLICKY:

Social origin and psychosocial children's readiness for school attendance

### VEDOUCÍ PRÁCE:

doc. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc. - PCH

### ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

Práce bude rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Cílem práce bude zjištění stavu připravenosti pro školní docházku dětí různých sociálních původů v jednotlivých oblastech vzdělávání. Teoretická část práce bude pojednávat o sociálním původu dětí a jejich sociálním statusu. Práce bude zaměřena na kognitivní procesy, emoční vývoj, exekutivní funkce, sociabilitu a další vývojová specifika dětí předškolního věku. Bude zpracovaná oblast verbálních schopností, hry, sociálních dovedností, sluchového, zrakového a prostorového vnímání, grafomotorika, kresba, sebeobsluha, samostatnost a spolupráce a na tuto část bude navazovat vstup dítěte do základní školy. Zaměřím se také na školní zralost a připravenost. Tato část bude obsahovat teoretický rámec, ze kterého bude následně vycházet výzkumná část práce. Výzkumná část diplomové bakalářské práce bude založena na kvantitativním výzkumu. Použiji metodu dotazníku, pozorování, nestandardizovaného rozhovoru a rozbor výsledků činnosti dětí navštěvujících mateřskou školu, která ověří efektivitu procesu přípravy dětí pro vstup do základní školy. Nestandardizovaným rozhovorem a dotazníkem se také zaměřím na připravenost pro školní docházku dětí, které před vstupem do základní školy nenavštěvovaly mateřskou školu.

### SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

1. Atkinson, R. L. (2003). Psychologie. Praha: Portál.
2. Bednářová, J., Šmardová, V. (2007). Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: Computer Press.
3. Cakirpaloglu, P. (2012). Úvod do psychologie osobnosti. Praha: Grada.
4. Hrabal, V. (1989). Pedagogicko psychologická diagnostika žáka. SPN Praha.
5. Koťátková, S. (2008). Dítě a mateřská škola. Praha: Grada.
6. Kutálková, D. (2005). Jak připravit dítě do 1. třídy. Praha: Grada.
7. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie. Praha: Grada.
8. Matějček, Z. (2005). Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. 1. vyd. Praha: Grada Publishing.
9. Vágnerová, M. (2005). Vývojová psychologie I: dětství a dospělost. Praha: Karolinum.
10. Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). Sociální psychologie. Praha: Grada.

Podpis studenta: .....

Datum: .....

Podpis vedoucího práce: .....

Datum: .....

## **Abstrakt diplomové práce**

**Název práce:** Sociální původ a psychosociální připravenost dětí pro školní docházku

**Autor práce:** Lic. Dagmar Plevová

**Vedoucí práce:** doc. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc.

**Počet stran a znaků:** 65/133396

**Počet příloh:** 11

**Počet titulů použité literatury:** 35

Bakalářská diplomová práce se zabývá připraveností dětí na vstup do základní školy. Cílem práce je zjištění stavu připravenosti dětí různých sociálních původu pro školní docházku v jednotlivých oblastech vzdělávání.

Teoretická část práce pojednává o charakteristice předškolního období, školní zralosti a připravenost. Následuje část, která se věnuje problematice sociálního původu dětí a jejich sociálnímu statusu, významu rodiny a předškolního vzdělávání na rozvoj dítěte. Poslední kapitolou v teoretické části práce je kapitola, zaměřená na vstupu dítěte do základní školy.

Výzkumná část ověřuje efektivitu přípravy dětí pro vstup do základní školy. Touto bakalářskou prací chci ukázat na důležitost předškolního vzdělávání, které by mělo být startem vzdělávání pro každého jedince v jeho dalším vývoji.

**Klíčová slova:** školní zralost, školní připravenost, sociální status, sociální původ, předškolní vzdělávání, rámcový vzdělávací program, klíčové kompetence.

## **Abstract of thesis**

**Title:** Social origin and psychosocial children's readiness for school attendance

**Author:** Lic. Dagmar Plevová

**Supervisor:** doc. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc.

**Number of pages and characters:** 65/133396

**Number of appendixes:** 11

**Number of references:** 35

The bachelor thesis deals with the readiness of children for elementary school. The aim is to determine the state of readiness of children of different social origin for school attendance in different areas of education.

The theoretical part deals with the characteristic of the preschool period, school maturity and readiness and. The next section is following to the social origin of children and their social status, the importance of family and preschool education on child development. The last chapter in the theoretical part is a chapter focused on the child's entry into the primary school.

The research part verifies the effectiveness of child's preparation for primary school entry. I would like to point out the importance of preschool education as the start of education for every individual in his further development.

**Keywords:** school readiness school maturity, social status, social origin, preschool education, general educational program, key competencies.

Příloha č. 3: Výstupy standardizovaných testů – Obrázkový inteligenční test A,  
Reverzní test a Vinelandská škála sociální zralosti

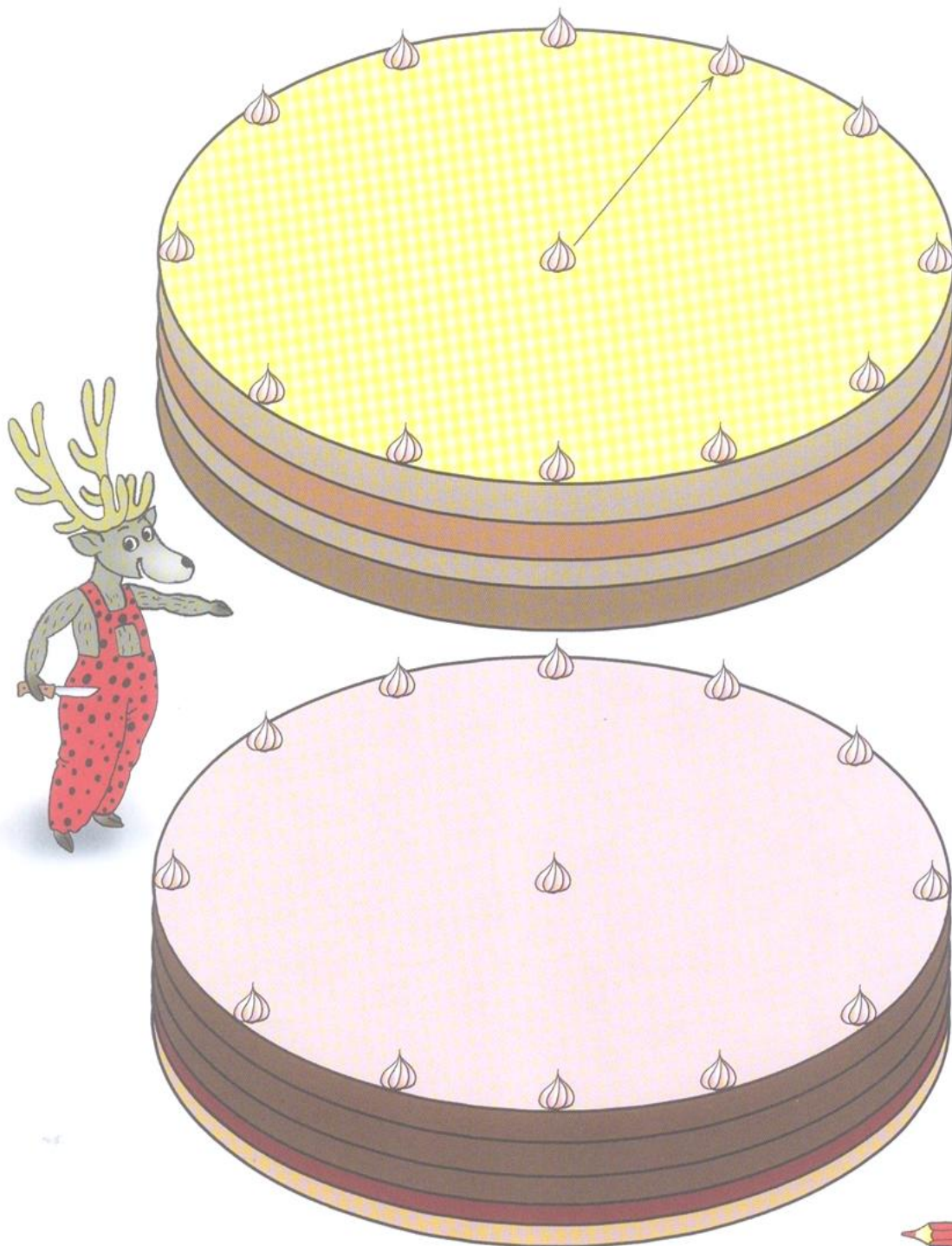
Respondent	Pohlaví	Předškolní vzdělání	HS Obrázkový inteligenční test	HS Reverzní test	HS Vinelandská škála sociální zralosti
1	1	0	22	65	12
2	0	0	15	75	13
3	1	0	14	51	12
4	1	0	37	82	10
5	1	0	27	74	11
6	1	0	18	74	11
7	1	0	18	73	13
8	0	1	32	83	10
9	0	0	32	63	12
10	1	0	34	70	12
11	0	0	27	68	13
12	1	1	26	83	9
13	0	0	30	71	12
14	0	0	30	67	10
15	1	0	36	66	9
16	0	0	17	67	13
17	1	0	33	60	10
18	0	0	27	77	11
19	0	0	27	74	14
20	1	0	27	55	9
21	1	0	21	76	12
22	0	0	17	58	13
23	0	0	31	73	12
24	1	1	23	67	12
25	0	1	33	74	11
26	0	1	34	83	12

Respondent	Pohlaví	Předškolní vzdělání	HS Obrázkový inteligenční test	HS Reverzní test	HS Vinelandská škála sociální zralosti
27	1	1	35	80	11
28	0	1	37	79	12
29	0	1	40	79	11
30	0	1	39	81	12
31	0	1	40	69	10
32	0	1	39	80	11
33	0	1	42	75	13
34	0	1	42	83	11
35	1	1	42	83	10
36	1	1	49	81	11
37	0	1	45	78	12
38	0	1	52	58	10
39	0	1	52	81	12
40	1	1	17	78	14
41	0	1	42	83	13
42	1	0	7	43	13
43	1	0	7	49	12
44	0	1	37	81	10
45	1	0	30	65	11
46	0	1	25	64	14
47	1	0	10	53	13
48	1	1	31	83	12
49	1	0	17	57	12
50	1	1	14	71	9
51	1	0	1	62	10
52	1	0	9	46	13
53	1	1	27	60	12
54	0	1	33	81	9

Legenda: Pohlaví: 0 = chlapec; 1 = dívka

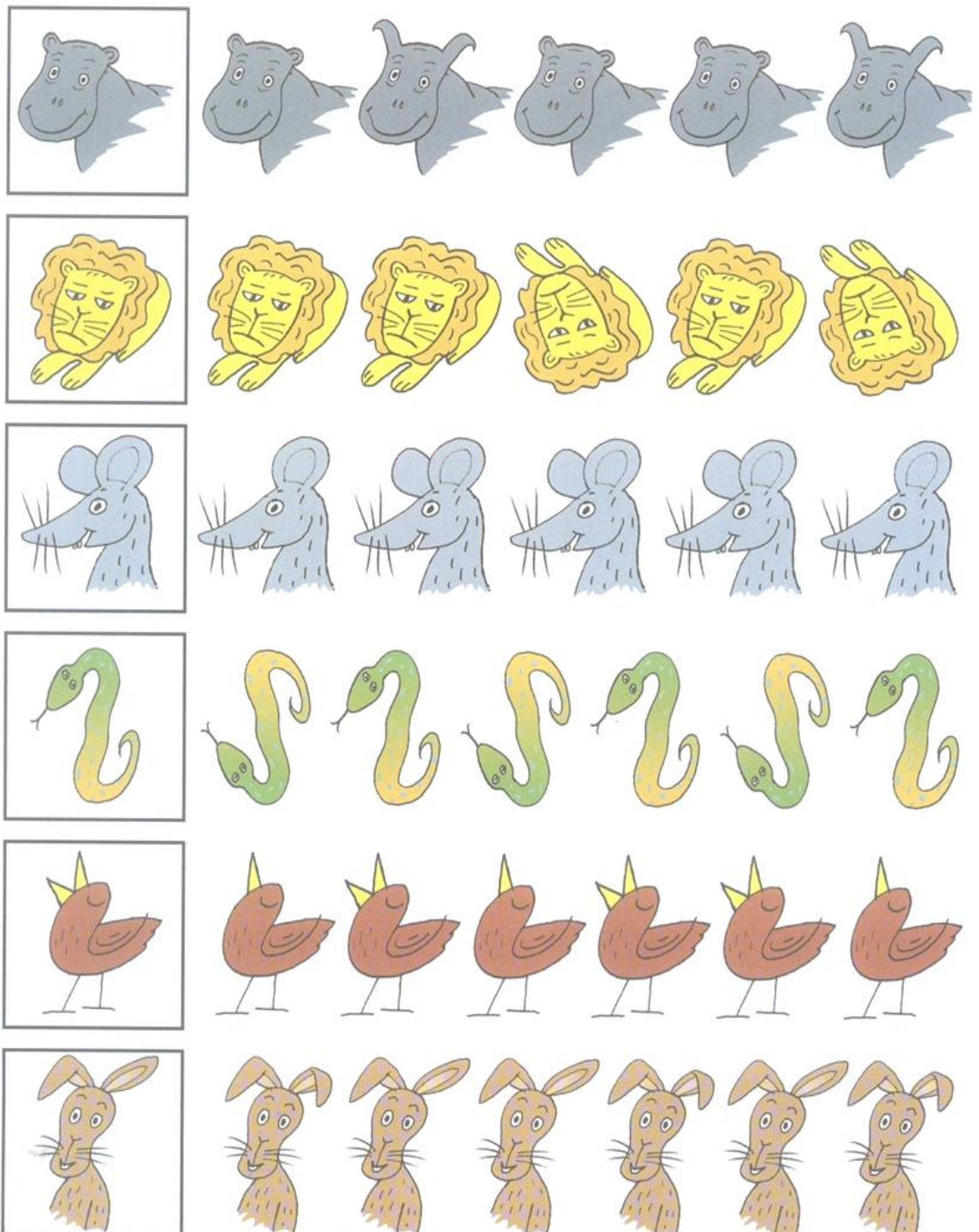
Předškolní vzdělání: 0 = neabsolvující MŠ; 1 = absolvující MŠ

Příloha č. 4: Grafomotorika. Kreslení šikmých čar, uvědomování si směru stopy.

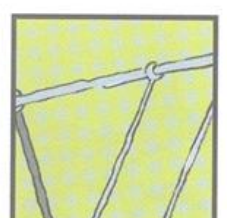
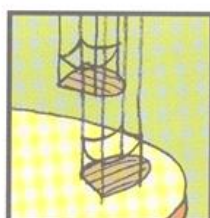
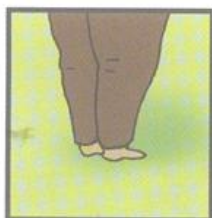
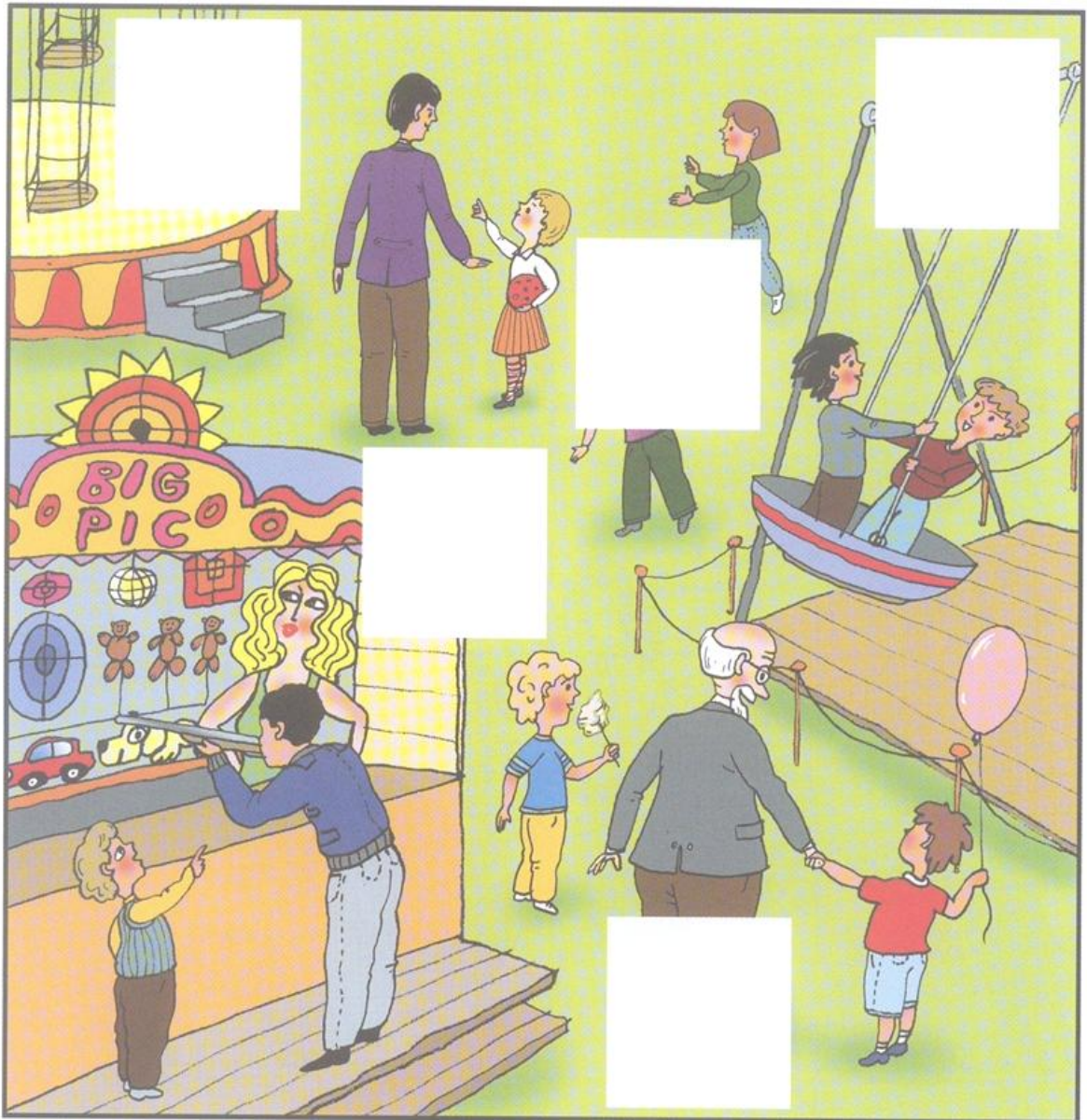




Příloha č. 5: Zrakové vnímání - rozlišování, odlišení obrazce lišícího se výraznějším detailem a polohou.



Příloha č. 6: Zrakové vnímání – analýza a syntéza.



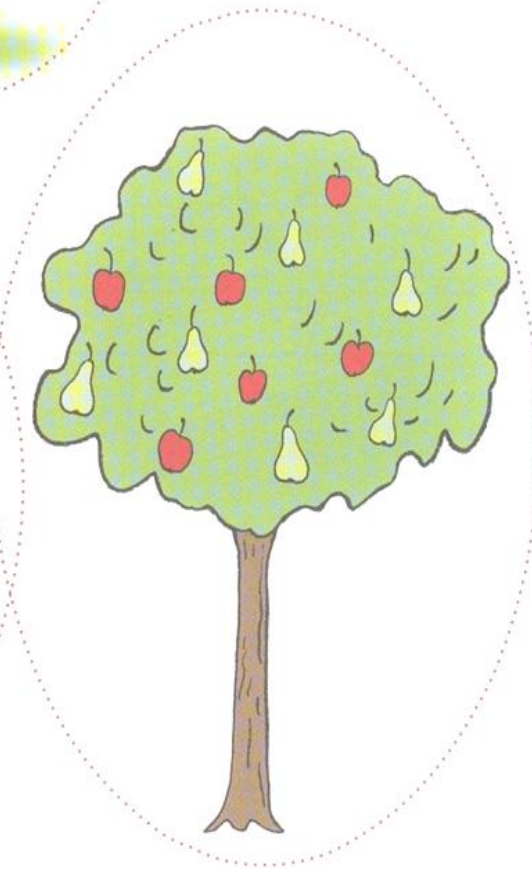
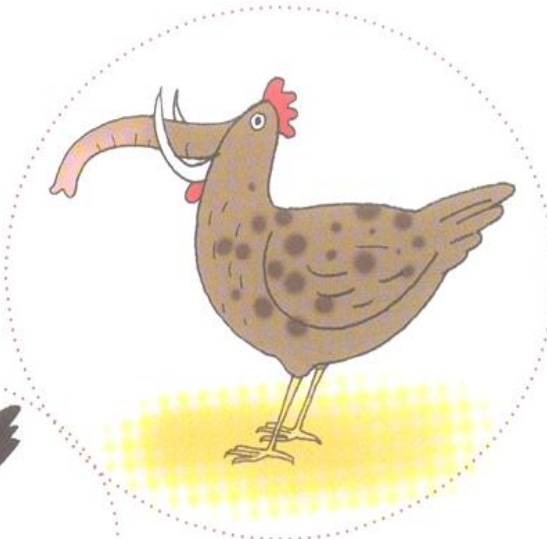


Příloha č. 7: Sluchové vnímání, uvědomování si a hledání rýmů.

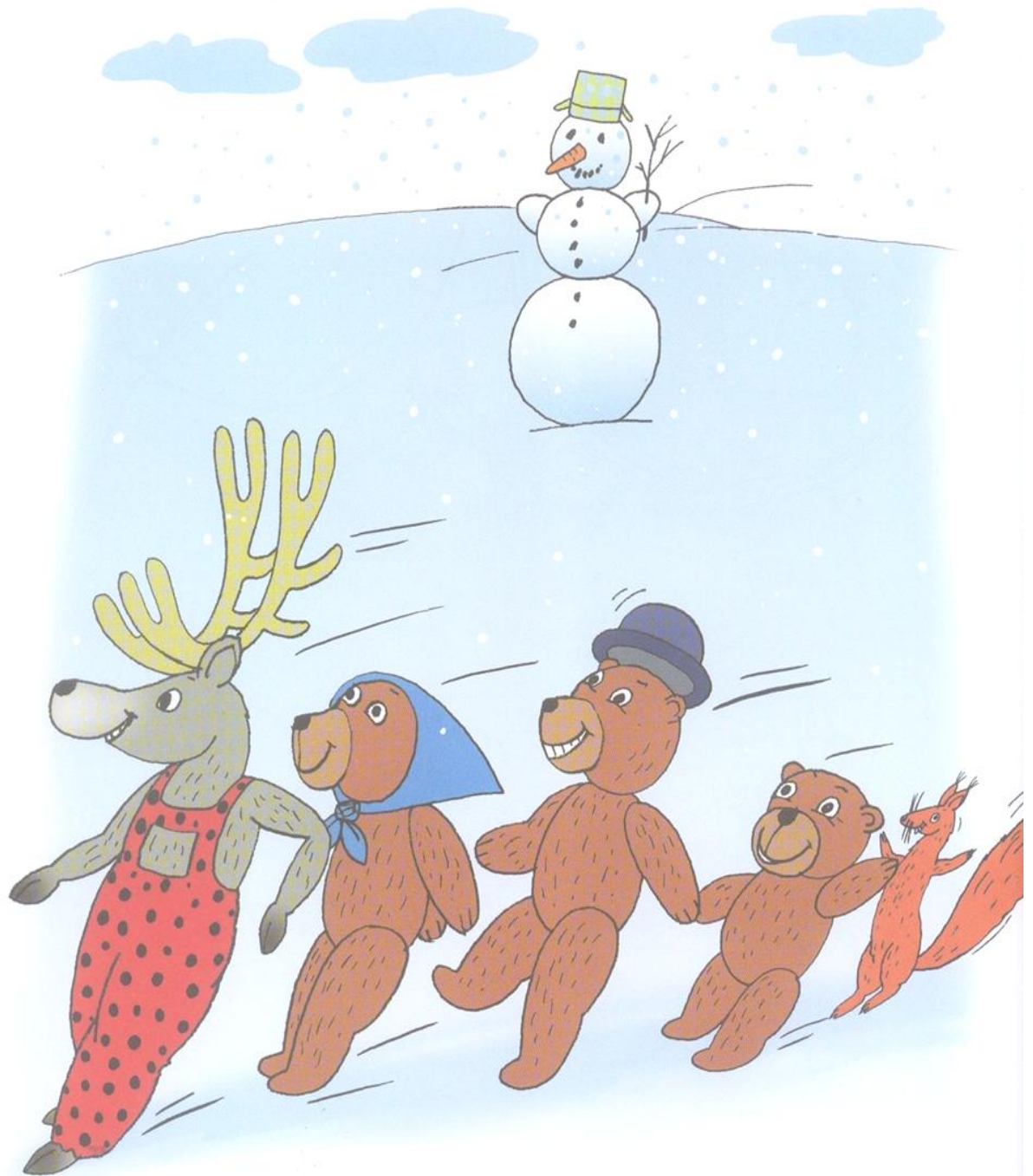
<p>MYŠKA</p> 	<p>SVETR</p> 	<p>NUŽKY</p> 
<p>ČEPICE</p> 	<p>PRAK</p> 	<p>KRABICE</p> 
<p>PUK</p> 	<p>ŠIŠKA</p> 	<p>DRAK</p> 
<p>METR</p> 	<p>LUK</p> 	<p>HRUŠKY</p> 

Příloha č. 8: Rozvoj řeči: popisování toho, co je na obrázku nesprávně.

↓



Příloha č. 9: Orientace v prostoru, pojem první, poslední. Určování kdo jde za sobem, kdo jde před medvědem, kdo je poslední.





Příloha č. 10: Orientace v čase, časová posloupnost. Co se stalo nejdříve a co později.



Příloha č. 11: Matematické představy: pochopení pojmů malý, velký, menší, větší, porovnávání velikosti jednotlivých zvířat, počítání.

