

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

**Diplomová práce**

Zuzana Štukavcová

Problematika školní zralosti

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 20. 4. 2014

.....

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Michaele Pugnerové, Ph.D. za odborné vedení práce, trpělivost a poskytování cenných rad. Také děkuji ředitelům a učitelům mateřských škol, ve kterých byl výzkum prováděn.

# Obsah

Úvod .....	6
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>8</b>
<b>1 Charakteristika dítěte předškolního věku.....</b>	<b>8</b>
1.1 Kognitivní vývoj .....	8
1.2 Tělesný a pohybový vývoj .....	9
1.3 Sociální a emoční vývoj .....	10
1.4 Hra dětí v předškolním věku .....	12
1.5 Vývoj dětské kresby .....	13
1.5.1 Kresba lidské postavy podle Uždila .....	14
1.5.2 Formální stránka výtvarného projevu.....	15
<b>2 Školní zralost a školní připravenost .....</b>	<b>16</b>
2.1 Školní zralost.....	16
2.2 Školní připravenost .....	17
<b>3 Aspekty školní zralosti .....</b>	<b>20</b>
3.1 Tělesná zralost.....	20
3.2 Kognitivní zralost.....	21
3.3 Sociální a emoční zralost.....	22
<b>4 Diagnostika školní zralosti.....</b>	<b>24</b>
4.1 Zápis do školy .....	24
4.2 Odklad školní docházky a předčasné zaškolení .....	26
4.3 Lateralita a leváctví .....	27
<b>5 Vstup do školy.....</b>	<b>29</b>
5.1 Emocionální přetížení .....	29
5.2 Role učitele.....	31
5.3 Hodnocení žáka .....	32
5.4 Vliv temperamentu na školní úspěšnost dítěte .....	34
5.5 Význam rodiny v životě školáka.....	35
5.5.1 Rodiče .....	35
5.5.2 Sourozenci.....	36
5.5.3 Prohřešky rodiny .....	37

<b>6 Charakteristika dítěte mladšího školního věku .....</b>	<b>39</b>
6.1 Kognitivní vývoj .....	39
6.1.1 Řeč a komunikace .....	41
6.1.2 Morální vývoj .....	41
6.2 Tělesný vývoj .....	42
6.3 Sociální a emoční vývoj .....	44
6.4 Hra a záliby dítěte mladšího školního věku .....	45
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>47</b>
<b>7 Výzkumné šetření .....</b>	<b>47</b>
7.1 Cíl výzkumného šetření .....	47
7.2 Výzkumné předpoklady .....	47
7.3 Metodologie šetření .....	48
7.4 Charakteristika respondentů .....	50
7.5 Průběh šetření a postup při sběru dat .....	51
<b>8 Interpretace výsledků .....</b>	<b>52</b>
8.1 Interpretace výsledků výzkumných předpokladů .....	52
6.2 Interpretace ostatních výsledků .....	61
8.3 Chování dítěte během vyšetření .....	64
<b>9 Diskuze .....</b>	<b>67</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>72</b>
<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>73</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>78</b>

## Úvod

Téma diplomové práce „*Problematika školní zralosti*“ jsem si zvolila z důvodu mé budoucí profese. Domnívám se totiž, že každý pedagog by se měl v této problematice orientovat, neboť je více než pravděpodobné, že se během své profesní dráhy s otázkou školní zralosti dříve či později setká. Přehled v oblasti školní zralosti by však neměli mít pouze pedagogové, ale také rodiče budoucích prvňáků, neboť právě oni rozhodují o osudu svého dítěte.

Navzdory tomu, že je školní zralost čím dál diskutovanějším tématem, setkáváme se stále s mylným názorem, že školní zralost vypovídá o inteligenci dítěte, a proto je odklad školní docházky hanbou. Je důležité uvědomit si, že se každé dítě vyvíjí individuálním tempem, a proto bychom se měli řídit doporučením odborníků a dát mu šanci dozrát během ročního odkladu školní docházky.

V průběhu pedagogické praxe jsem se setkala s nezralými dětmi, které nestačily tempu třídy. Rodiče však byli přesvědčeni, že je jejich dítě zralé. Argumentovali tím, že přece vědí, že jejich dítě není hloupé, což dokazuje fakt, že se v této problematice naprosto neorientují.

Na druhé straně však stojí rodiče, kteří chtějí dětem odkladem školní docházky „prodloužit dětství“. Ani tato varianta však není šťastným rozhodnutím, neboť je zbytečné, aby školsky zralé dítě trávilo rok pasivitou namísto systematického rozvíjení se ve škole.

Bohužel na nevědomost či špatné rozhodnutí pedagogů a rodičů doplatí vždy především dítě.

Tato diplomová práce si klade za cíl poskytnout čtenářům ucelený pohled na problematiku školní zralosti. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se skládá ze šesti kapitol. První kapitola se věnuje charakteristice dítěte předškolního věku, a to především jeho tělesné, kognitivní, sociální a emoční stránce vývoje. Tato kapitola se dále zabývá hrou a vývojem dětské kresby včetně její formální stránky. Ve druhé kapitole jsou stručně vysvětleny pojmy školní zralost a připravenost- a to z pedagogického i psychologického hlediska. Třetí kapitola je zaměřena na aspekty školní zralosti. Tato kapitola navazuje na kapitolu čtvrtou, která popisuje diagnostiku školní zralosti u zápisu do školy. V této kapitole je také popsána problematika laterality. Pátá kapitola se věnuje vstupu dítěte do školy. Jsou zde shrnuty problémy, se kterými se dítě při vstupu do školy může potýkat, a je zde psáno také o důležitosti rodiny v životě školáka. Poslední kapitola teoretické části pojednává o vývoji dítěte mladšího školního věku.

Sedmá kapitola je již věnována praktické části této práce. Je zde popsán cíl výzkumného šetření a výzkumné předpoklady. Kapitola zahrnuje také metodologii šetření a charakteristiku respondentů. V této kapitole jsem také stručně popsala průběh šetření a postup při sběru dat. Osmá kapitola se zabývá samotným výzkumem, tedy zjišťováním školní zralosti dětí prostřednictvím Jiráskova orientačního testu školní zralosti a následně posouzením dosažených výsledků dle různých kritérií. Devátá kapitola obsahuje závěrečnou diskuzi, která přináší odpovědi ke stanoveným výzkumným předpokladům.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní věk dítěte, nebo-li poslední stadium raného dětství, většina autorů charakterizuje jako životní etapu mezi 3. až 6. rokem života. Langmeier a Krejčířová (1998) hovoří o předškolním věku v úzkém slova smyslu a nazývají jej *věkem mateřské školy*. Na druhou stranu se však o tomto období zmiňují i v širším pojetí a vymezují ho jako období od prenatálního vývoje až po vstup do školy. Kvůli nepřesnostem, kterých se vzhledem k tomuto příliš širokému vymezení dopouští nejen laická veřejnost, ale také mnozí odborníci, doporučují tuto autoři oddělit poslední tři roky před vstupem do školy jako samostatnou etapu. Toto stadium, ohraničené vstupem do školy, je charakteristické významnými fyzickými i psychickými změnami (Vágnerová, 2000). Přestože u předškoláka stále převládá fantazijní svět, začíná si již pozvolna uvědomovat svou vlastní identitu a přebírá sociální role.

### 1.1 Kognitivní vývoj

Bednářová se Šmardovou (2007) zdůrazňují skutečnost, že hlavním zdrojem **řeči**, porozumění a aktivní slovní zásoby je dospělý člověk, který je pro dítě modelem komunikace. Většina autorů uvádí, že dítě předškolního věku by mělo mít ve své aktivní slovní zásobě 2500 až 3000 slov, avšak rozumí až dalšímu tisíci slov. I když má předškolák dostatečnou slovní zásobu, nechápe význam mnoha pojmů. Poměrně častá je „samomluva s hračkou“ a také „mluva pro sebe“, která dítěti umožňuje vyjadřovat pocity, napomáhá k vnitřní formulaci jeho myšlenek a má také seberegulační funkci (Čačka, 2000).

Kuric a Vašina (1987) píší, že v řeči předškoláka se často objevují neologismy a bývá také hojně využíváno podstatných jmen a zájmen. Dítě začíná tvořit delší věty a dbá na jejich gramatickou stavbu. Pětiletí již dovedou na základě tvaru, účelu a materiálu vytvořit jednoduchou definici věcí, které jsou mu blízké. Dětská „patlavost“ se vytrácí buď úplně, nebo samovolně vymizí během počátku školní docházky, popřípadě je odstraněna za pomoci logopeda. (Langmeier, Krejčířová 1998). Děti spolu často mluví, ale jedná se spíše o monology, neboť se neptají a ani odpověď neočekávají. Říčan (2004) tento jev označil jako „egocentrickou řeč“.



John Brierley (1996) uvádí, že klíčové období pro **učení** je právě prvních deset let života dítěte, z čehož do pěti let je mozek a nervová soustava prostředím nejovlivnitelnější.

„*Roky od narození do puberty jsou rozhodujícím obdobím, kdy schopnost učit se je na nejvyšším stupni pohotovosti*“ (Brierley, 1996, s. 37).

Dítě se mnoho věcí naučí od starších dětí nebo od dospělých, převážně však od svých rodičů. Pokud dospělý předkládá problémy před dítě tak, aby je dítě dokázalo vyřešit třeba i za cenu pomoci ze strany dospělého, učení se tak stává efektivnějším. Tímto neklademe důraz pouze na samostatné řešení dítěte, ale také na jeho schopnost řešit problémy s pomocí ostatních. (Vágnerová, 2000).

Vágnerová (2000) jako typické znaky **myšlení** předškoláků uvádí útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost. Také zmiňuje absenci komplexního přístupu.

„*Pokrok v myšlení dítěte, které přešlo ze symbolické etapy do fáze názorného myšlení, je nesporný, ale stejně tak jsou zřejmá i omezení, jež nedovolují dítěti zatím myslet skutečně logicky*“ (Langmeier, 1983, s. 80).

Jak se můžeme dočíst v knize od Říčana (2004), myšlení předškoláka se nese v duchu *kognitivního egocentrismu*, který je chápán jako jeden z nedostatků dětského myšlení. Dítě nedokáže pochopit rozdílnost názorů, což jej často dostává do konfliktu s vrstevníky. Dalším znakem myšlení je *antropomorfismus*, kdy dítě přisuzuje neživým věcem, zvířatům a rostlinám lidské vlastnosti. Tato tendence by však měla před vstupem do školy postupně vymizet. Setkáváme se také s případy, ve kterých dítě splývají vzpomínky s fantazií, která je pro tento věk typická, a vzniká tak *konfabulace*, neboli bezděčná lež, kdy si dítě přetváří realitu tak, aby pro něj byla stravitelná. Vágnerová (2000) dodává, že fantazie má v tomto období nezastupitelnou roli, neboť dítěti zajišťuje rozumovou a citovou rovnováhu.

Čačka (2000) jako další rys dětského myšlení zmiňuje *magičnost*, kdy je dítě bezvýhradně přesvědčeno o schopnosti ovládat svým slovem či představou jevy, které se dějí v jeho bezprostředním okolí. Vágnerová (2000) se zmiňuje také o *fenomenismu*, kdy se dítě není schopno odpoutat od určité představy světa, jelikož vnímá pouze zjevné znaky a ztotožňuje se s nimi. Autorka zde uvádí jako příklad situaci, kdy dítě odmítá pochopit, že velryba není ryba.

## 1.2 Tělesný a pohybový vývoj

V období mezi pátým a šestým rokem života dochází k podstatným fyzickým změnám. U předškoláka můžeme pozorovat nejen vizuální proměny, ale dochází také ke

změnám u vnitřních orgánů a ke zrání centrální nervové soustavy (Kuric, Vašina, 1987). Zda-li proporce dítěte před vstupem do školy odpovídají standardnímu vývoji, můžeme snadno odhalit pomocí filipínské míry, kde sledujeme, jestli dítě dosáhne rukou přes vzpřímenou hlavu na ušní boltec (Machová, 2002).

Děti předškolního věku jsou již pohyblivější a obratnější, zlepšuje se koordinace pohybu jemné i hrubé motoriky. Důležitá je především sebeobsluha, která je jedním z předpokladů pro úspěšné zvládnutí školní docházky. Musíme taktéž zmínit, že pohyblivost jako taková, hraje velkou roli v sociálním postavení dětí (Říčan, 2004).

S motorikou je spjata také laterálita, která se začíná vyhraňovat po čtvrtém roce. Proto mezi čtyřletými dětmi začíná ubývat „obouručních“ dětí (Petrová, 2003). Čačka (2000) v této souvislosti apeluje nejen na nutnost vypořádat typ laterality v senzorické a motorické oblasti již před vstupem do školy, ale také na odhalení případných smyslových vad, aby dítě mohlo být případně zohledněno.

Podle Matějčka a Pokorné (1998) se začíná formovat typ postavy, který je dán výškou a hmotností. Na tělesném typu se významně podílejí také dědiční vlivy, které se u předškoláků začínají významně projevit.

Hovoříme o těchto tělesných typech:

- **Astenický typ:** tento typ se vyznačuje svou výškou a štíhlostí. Má lehkou kostru, méně svaloviny a tuku.
- **Pyknický typ:** je protikladem astenika. Jeho tělo je menší a zavalité, má silnější kostru i tukovou vrstvu.
- **Atletický typ:** je proporcčně nejharmoničtější a nejobvyklejší typ vyznačující se silnou svalovinou.

Psychologové těmto tělesným typům přisuzují určité psychické vlastnosti.

### 1.3 Sociální a emoční vývoj

Říčan (2004) předškolní období označuje jako období, kdy se kladou základy socializace, jelikož dochází k začleňování dítěte do kolektivu. Dítě si vybírá kamarády na

základě podobnosti k sobě samému. Vágnerová (2000, s. 129) velmi trefně cituje Saiferta a Hoffnunga: „*Kamarád je ten, kdo chce, co chci já*“.

A dále uvádí hlavní kritéria pro výběr kamarádů podle:

- **Pohlaví:** dochází k identifikaci s rolí dívky či chlapce.
- **Zevnějšku dítěte:** kamarád musí odpovídat představě dítěte o ideálním vrstevníkovi, podléhá sociálnímu stereotypu.
- **Vlastnictví zajímavého předmětu:** jedná se spíše o strategii, kdy se dítě snaží zvýšit svou vlastní prestiž, nebo těžit výhody plynoucí z kamarádství s někým, kdo vlastní něco zajímavého, žádoucího.
- **Chování:** i v tomto případě jde o strategii vytvořit si určitý sociální status, ovšem tentokrát se nejedná o předměty, ale o vlastnosti dětí, které jsou pro ostatní atraktivní a úspěšné.

(Vágnerová, 2000)

Předškoláci již dokážou střídat role podle situace nebo prostředí, ve kterém se nacházejí. Ericson (in Říčan, 2004) ne nadarmo toto období nazývá jako období anticipace rolí. Můžeme si všimnout změn v chování v mateřské škole, v kolektivu i doma. Langmeier s Krejčířovou (1998) toto osvojování sociálních rolí charakterizují jako osvojování takových vzorců chování, které jsou očekávány společností vzhledem k věku a pohlaví dítěte.

Další důležitou součástí sociálního vývoje dítěte je vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací, kdy si dítě vytváří normy, které usměrňují jeho chování. Dítě je schopné odolat pokušení a začíná se řídit podle svého svědomí (Langmeier, Krejčířová 1998). Děti se také pomalu učí nejen soupeřit, ale také spolupracovat s vrstevníky, což je pro ně zatím mnohem náročnější. Předškoláci zpravidla napodobují rodiče stejného pohlaví, ať už bezděčně, tak i záměrně (Říčan, 2004). Bláha a Šebek (1988) zdůrazňují vliv rodiny na vývoj pohlavní identity, který není zcela odpovídající v neúplných rodinách. „*Pohlavní identita totiž neznamená jen vědomí a cítění „já jsem děvče“ nebo „já jsem chlapec“, ale zahrnuje (zejména později) celou řadu společenských rolí, kterou identifikační model ztělesňuje.*

*K těmto rolím patří zejména partnerství a model partnerského života, který rodiče dítěti prezentují“ (Bláha, Šebek, 1988, s. 35).*

Nezastupitelnou roli v procesu socializace hraje tedy stále rodina, kde si dítě osvojuje základní návyky. A právě rodina je jeden z hlavních činitelů, které se podílejí na zdravém duševním vývoji dítěte a je také zdrojem kladných citů (Čačka, 2000).

Langmeier s Krejčířovou (1998) v této souvislosti hovoří o vývoji sociální reaktivity, kdy si dítě vytváří diferenciované citové vztahy k blízkým i vzdálenějším lidem.

*„Citový vztah dítěte k matce a k ostatním „jeho lidem“ je vztahem důvěry, bezpečí a jistoty. Matka a další lidé v blízkosti dítěte mu zprostředkovávají poznání světa, a to světa věcného i společenského“ (Matějček, 2003, s. 49).*

Dítě před vstupem do školy k sobě začíná být kritické a zvědavostí v sobě rozvíjí intelektuální city. Rozlišuje dobro od zla. Počáteční citové výkyvy se začínají ustalovat. Negativní city u dítěte bývají zapříčiněny především neúspěchem. Je však žádoucí, aby převažovaly kladné city, které přináší zejména hra (Kuric, Vašina, 1987).

## **1.4 Hra dětí v předškolním věku**

Jak jsme uvedli výše, hra je pro dítě velmi důležitou a především přirozenou činností. Zřejmě z tohoto důvodu Čačka (2000) předškolní období nazývá zlatým věkem dětské hry.

Hra je jedním z prostředků, kterým dítě vyjadřuje své vnímání reality, uskutečňuje jejím prostřednictvím svá přání, která jsou pro něj v běžném životě nerealizovatelná. Piaget a Inelherová (1970) považují za vrchol dětské hry právě symbolickou hru, neboť splňuje všechny uvedené body. Vzhledem k blahodárným účinkům hry na dětskou psychiku, můžeme říci, že je hra pro dítě jistou psychoterapií. Některé hry plynou z pouhé radosti z obratnosti a fyzické zdatnosti dětí (Říčan, 2004).

Existuje mnoho způsobů dělení her podle různých kritérií. Langmeier (1983) člení hry na činnostní, konstrukční, iluzivní a úkolové. Podobné členění s jistými obměnami uvádějí i jiní významní autoři, například Kuric a Vašina (1986) nebo Čačka (2000).

Brierley (1996) uvádí dělení podle Corinne Huttové, která hru roztrídila do třech skupin:

- **Hry s pravidly:** hry s přesnými pravidly, které jsou dětmi dodržovány.
- **Hry explorativní:** tvůrčí hry, při nichž si dítě samo vytváří pravidla a metody pro

řešení problémů.

- **Hry imaginativní:** hra s fantazií, kdy má dítě možnost stát se prakticky kýmkoliv.

## 1.5 Vývoj dětské kresby

S dětskou hrou je úzce spjata také kresba, neboť „*Pro dítě je kresba hrou a zároveň tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme*“ (Říčan, 2004, s. 129). Piaget a Inhelderová (1970) z hlediska vývoje kresbu řadí mezi symbolickou hru a obraznou představu, jelikož jsou obě tyto činnosti doprovázeny pocitem radosti a snahou napodobovat realitu. Můžeme tedy říci, že kresba má s hrou mnoho společného, avšak na rozdíl od ostatních her vzniká trvalý produkt - ať už se jedná o konkrétní věc nebo o pouhou barevnou skvrnu (Uždil, 2002).

Plevová s Petrovou (2003, s. 73) nazývají kresbu „*královskou cestou k poznání dětské psychiky*“, neboť jak praví Říčan (2004, s. 129- 130) „*Dítě mnohdy kresbou poví mnohem víc, než by dovedlo nebo než by se odvážilo říci slovy*“.

U dětí se často objevují „rentgenové“ kresby či malby, kdy vnitřní znaky vystupují na povrch. Pro předškolní věk je typické, že děti již zobrazují celé události (Kuric, Vašina 1987). V souvislosti s kresbou se můžeme setkat s pojmem *kognitivní egocentrismus*, kdy děti nevytváří to, co vidí, ale kreslí pouze věci, ke kterým mají vztah, které mají rády, líbí se jim. Objekty jejich zájmu bývají zobrazovány jako velké a barevné (Čačka, 2000).

Dětská kresba prochází určitými stádii, jejichž pojmenování se liší dle autorů.

Příhoda (1963) uvádí tyto fáze kresebného vývoje:

- **Črtací experimentace:** jedná se o fázi typickou pro děti do věku dvou let. Dítě provádí bezmyšlenkovité pohyby vedené hrubým svalstvem. Tato mechanická činnost se opakováním začíná zdokonalovat. Autor fázi črtací experimentace rozděluje na další dílčí stupně, během kterých se dítě dostane od velkých obloukovitých tvarů přes črtání v podobě spirál a elips, až po kruhové tvary doplněné o linie- zde si už dítě všímá tvarů, které načrtalo.
- **Prvotný obrys:** dítě již dává kresbě určitý význam, kreslí podle svých myšlenek. O prvotním obrisu můžeme hovořit až tehdy, když kresbu předchází její záměr.

- **Lineární náčrt:** tato fáze je charakteristická uvědomělou kresbou schématu, kdy dítě vystihuje pouze základní znaky předmětu.
- **Realistická kresba:** znaky realistické kresby se začínají objevovat u zhruba sedmiletých dětí. Dítě nekreslí podle předlohy, ale stále podle svých představ. Dokáže již rozlišovat důležité znaky kresby, která se stává plošnou.
- **Naturalistická kresba:** v této fázi, která nastupuje kolem desátého roku, už dítě nekreslí z paměti, ale podle modelu. Z kresby se vytrácí transparentnost a zobrazení proporcí je harmoničtější. Dítě je pečlivější a ke svému výtvaru kritičtější.

### 1.5.1 Kresba lidské postavy podle Uždila

Kresba lidské postavy, „paňáka“, u dětí jednoznačně vítězí. V úplných počátcích kresby zobrazují člověka neoblečeného, mnohdy bez trupu, nerozlišují muže a ženu. Prvního hlavonožce dítě zvládne nakreslit kolem třetího až čtvrtého roku. Při kresbě je pro dítě důležité zobrazení obličeje s ústy a nesmí chybět také ruce a nohy.

Ani později se „paňáci“ živému člověku ještě příliš nepodobají. Hlava má pro dítě spíše symbolický význam- je pojímána jako ohraničení znaků, které jsou pro člověka typické. Většina dětí zobrazuje hlavně oči a pusy, některé si už troufnou také na nos a vlasy, avšak málokteré dítě nezapomene na uši. Trup je pro dítě prozatím zcela bezvýznamný. Začne jej zobrazovat teprve, až když hledá plochu pro umístění detailů, jako jsou knoflíky a různé vzory. Trup bývá menší, než samotná hlava, která je pro dítě stále silným symbolem člověka. Tyto znaky kresby postavy, které jsme si uvedli výše, však nemůžeme zobecňovat. V kresbách některých dětí se totiž trup objevuje mnohem dříve a bývá dokonce správně členěn a doplněn krkem.

Právě členěný trup s navazujícími končetinami a krkem je typickým kresebným pokrokem u předškoláka. Vyplněné ovály a obrysy nabírají na hmotnosti a rozdvojením obrysu nohou vzniká „silná noha“. Hlava bývá doplněna vlasy, později i klobouky. Předškolák již rozlišuje dívky a chlapce, a to prostřednictvím doplňků typických pro zobrazované pohlaví (Uždil, 2002).

Ukázka vývoje kresby lidské postavy viz. příloha č. 1

## 1.5.2 Formální stránka výtvarného projevu

V kresbě bychom si měli kromě obsahu všimnout také formální stránky výtvarného projevu, dle Bednářové a Šmardové (2010) se jedná zejména o :

- **Držení psacího náčiní:** dítě by mělo psací náčiní držet špetkovým úchopem, jelikož právě tento způsob úchopu umožňuje nejlepší jemnou koordinaci pohybů nejen při kreslení, ale také při psaní. „*Ruka a prsty jsou uvolněny, nesvírají tužku křečovitě, ukazovák není prohnutý. Tužka přesahuje kožní řasu mezi palcem a ukazovákem. Malíček a prsteníček jsou volně pokrčeny v dlani*“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 20).
- **Postavení ruky při kreslení a psaní:** horní konec tužky má směřovat mezi rameno a loket, přičemž rameno s koncem tužky svírají úhel 45 stupňů. Tento způsob postavení ruky je šetrný ke končetině. Pohyb vychází z ramene a lokte.
- **Uvolnění ruky, tlaku na podložku:** pokud dítě vyvíjí nadměrný tlak na podložku, je zcela nemožné dosáhnout plynulého pohybu a tedy i plynulého vedení linie. Grafický projev je potom, jak poznamenávají autorky, kostřbatý, vytlačený, přerušovaný nebo příliš tenký.
- **Plynulost a způsob vedení čar:** můžeme říci, že na plynulosti a způsobu vedení čar se významně podílejí všechny výše jmenované složky formální stránky grafického projevu. Záleží na tom, jak dítě dovede uvolnit ruku, na kvalitě motoriky, odkud pohyb vychází a jak dítě drží psací náčiní.
- **Držení těla:** způsob držení těla při kresbě koresponduje se způsobem sezení při psaní. Jedním z předpokladů správného sezení, a tedy i správného držení těla, je vhodná výška lavice i židle. Dítě musí sedět tak, aby se židle dotýkalo celými hýžděmi. Chodidla jsou celou svou plochou opřena o podlahu. Mírné vysunutí loktů z lavice zajišťuje narovnání těla a správnou vzdálenost hlavy od podložky. Jednou rukou si žák přidržuje sešit či papír a druhou píše (Fasnerová, 2012).

## 2 Školní zralost a školní připravenost

*„Rozhodujeme-li o nástupu svého dítěte do školy, rozhodujeme tím dost vážně o jeho budoucnosti, o jeho šťastném či nešťastném dětství v příštích letech. O jeho sebevědomí, o jeho školní (a vlastně i životní) kariéře“ (Verecká, 2002).*

Otázkou školní zralosti se zabývalo již mnoho významných pedagogů a psychologů. Matějček (1991) uvádí např. J. A. Komenského, který se o této problematice zmiňoval už ve svém díle Velká didaktika.

Vstup do školy beze sporu patří k významným událostem v životě jedince. V souvislosti se vstupem do školy se můžeme setkat s různými názvy. Petrová (2003) uvádí tyto termíny: *školní zralost, školní připravenost, pohotovost*. I když se můžeme domnívat, že tyto pojmy mají stejný význam, není tomu tak. Obzvláště pak školní zralost a školní připravenost bývají často zaměňovány a považovány za naprosto totožné. Přestože jsou mezi těmito označeními určité rozdíly, odborníci se shodují, že oba termíny se vzájemně doplňují a částečně překrývají. Jak uvádí Spáčilová (2009), pojem školní zralost je rozšířenější mezi psychology, zatímco s výrazem školní připravenost se setkáme spíše mezi pedagogy.

Velmi výstižně tyto dva pojmy rozlišila Vágnerová (2000) prostřednictvím kompetencí, kdy:

- **Školní zralost** chápeme jako kompetence závislé na zrání.
- **Školní připravenost** je vyjádřena úrovní kompetencí, na jejichž rozvoji se podílí učení.

### 2.1 Školní zralost

Termín „školní zralost“ pochází z dvacátých let minulého století z rakouské psychologické školy Charlotte Buhlerové. V našich podmínkách se školní zralosti začala věnovat pozornost až v šedesátých letech dvacátého století (Matějček, 1991).

Můžeme se setkat se spoustou definic školní zralosti, které se liší jejím pojetím. Z pedagogicko-psychologického hlediska vnímáme školní zralost jako *„stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy...“* (Průcha, Walterová, Mareš in Kropáčková, 2008, s. 11).

Dittrich (in Spáčilová, 2009, s. 63) spatřuje ve školní zralosti *„takovou fyzickou a psychickou připravenost dítěte pro školu, která mu umožňuje optimální zapojení do*



*vyučovacího procesu bez nebezpečí ohrožení fyzického a duševního zdraví při školní zátěži. Je výsledkem biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti jedince“.*

Spáčilová (2009, s. 63) potom vlastními slovy charakterizuje školní zralost, která dle autorky *„vyjadřuje vnitřní předpoklady, a to především psychické, podmíněné biologickým zráním příslušných struktur a funkcí i zdravotním stavem“.*

Můžeme tedy konstatovat, že školní zralost je *„stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou a sociální způsobilost začít školní docházku“* (Kropáčková, 2008, s. 12).

Petrová (2003, s. 84-85) chápe školní zralost v obecné rovině jako *„takový stupeň vývoje tělesných i duševních vlastností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků. Je to jev komplexní, podílí se na něm vlivy vnitřní i vnější (maturace i subjektivní zkušenost)“.*

## **2.2 Školní připravenost**

Termín školní připravenost bývá v posledních letech upřednostňován, neboť je komplexnější. Nejen Vágnerová, ale také autorky Bednářová se Šmardovou (2010) v případě školní připravenosti hovoří o kompetencích v oblasti kognitivní, emocionálně – sociální, pracovní a somatické, které jsou rozvíjeny učením a také sociálními zkušenostmi.

Podle Golemana (in Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2) je základní podmínkou školní připravenosti schopnost učit se. Mezi složky této schopnosti patří:

- **Sebevědomí:** dítě by mělo být přesvědčeno o svých schopnostech a mít kontrolu samo nad sebou i nad okolním světem.
- **Zvědavost:** učení by mělo být příjemnou záležitostí, doprovázenou radostí ze získávání nových informací.
- **Schopnost jednat s určitým cílem:** dítě je vytrvalé ve svých činnostech, uvědomuje si své schopnosti

- **Sebeovládání:** dítě se dovede přizpůsobit a chovat se přiměřeně ke svému věku, je schopné sebekontroly.
- **Schopnost pracovat s ostatními:** závisí na tom, jak je dítě přijímáno ostatními a také na tom, jak jej ostatní chápou.
- **Schopnost komunikovat:** dítě má potřebu sdělovat své myšlenky. Při komunikaci je důležité, aby dítě důvěřovalo lidem, se kterými komunikuje.
- **Schopnost spolupracovat:** dítě by mělo zvládnout vyjádřit své názory a potřeby a zároveň respektovat potřeby ostatních.

*„Přípravenost pro školu zahrnuje vlivy vnější i vnitřní. Tím je chápána i příprava na roli školáka (v rodině a v mateřské škole), to znamená vytvoření určitých návyků a kladného vztahu ke škole“ (Spáčilová 2009, s 63- 64).*

Jak jsme se zmínili výše, Vágnerová nám pojem „školní připravenost“ přibližuje prostřednictvím určitých kompetencí, a dále dodává, že se jedná o: *„souhrn předpokladů, které jsou nezbytné pro zvládnutí všech nároků školy“ (Vágnerová, 2000, s. 141).*

Kompetence podmiňující školní připravenost, jsou:

1. **Hodnota a smysl vzdělávání:** pokud dítě nechápe smysl a hodnotu vzdělávání, pak je pro něj škola pouhou formalitou, kterou musí respektovat. Je důležité, aby hodnotu vzdělávání chápala také rodina, která ovlivňuje vztah dítěte ke školní práci. V opačném případě dítě nemá dostatečnou motivaci k učení, a je pro něj zbytečné překonávat překážky, které vzdělávání přináší.
2. **Sociální připravenost:** souvisí se sociálními rolemi, kdy je dítě schopno role nejen rozlišovat, ale také podle nich volit své chování. Dítě, které není školsky připravené, tyto rozdíly v rolích nechápe. Pro vztahy se spolužáky i s učitelem, a také pro zvládnutí učiva, je důležitá verbální komunikace.

**Schopnost respektovat hodnotový systém a normy chování:** dítě se základním pravidlům chování učí zpravidla v rodině, avšak hodnoty a normy rodiny se v některých případech mohou rozcházet se společenskými standardy.

(Vágnerová, 2000, s. 144-147)

### 3 Aspekty školní zralosti

Abychom mohli správně rozhodnout o začlenění či nezačlenění dítěte do školy, je nutné se při posuzování školní zralosti zaměřit na všechny její oblasti, konkrétněji na oblast tělesnou, rozumovou, sociální a emocionální.

Nyní se tedy pokusíme nastínit základní znaky školní zralosti v jejich jednotlivých oblastech.

#### 3.1 Tělesná zralost

*„Dítě by mělo být v takovém tělesném stavu, který mu dovolí zúčastňovat se vyučování“ (Čačka, 2000 s. 99).*

Pro vstup do základní školy byl určen chronologický věk 6 let, kterého dítě dovrší do 31. srpna. Petrová (2003) však podotýká, že dosažení tohoto věku samo o sobě ještě neznamená, že dítě bude tělesně zralé. Tělesný stav, tedy tělesnou stránku zralosti, posuzuje především pediatr. Cenný však může být i názor učitelů mateřských škol a rodičů.

Čačka (2000) uvádí několik změn ve vývoji dítěte, které jsou v posuzování tělesné zralosti stěžejní. Jednou z podmínek je dokončení první strukturální přeměny, která se projevuje mimo jiné započítáním druhé dentice, osifikací zápěstí, odlišením hrudníku od břicha, vzpřímeným držením těla apod. Důležitost je také přikládána rozvoji jemné i hrubé motoriky a senzomotorické koordinaci.

Na biologickém zrání mají určitý podíl i vnější faktory, hlavní roli však sehrávají dva činitelé - věk a individuální vlastnosti jedince (Langmeier, 1983). Musíme brát zřetel i na výšku a váhu dítěte, jelikož příliš drobné děti mohou být v kolektivu znevýhodněny, popřípadě mohou být snadno unavitelné a mít nižší odolnost vůči stresu. Přesto by však výška a hmotnost neměly být rozhodujícími činiteli při posuzování školní zralosti (Badnářová, Šmardová, 2010). Tyto autorky dále uvádějí, že u rizikových dětí, by mělo být zaškolení velice pečlivě zváženo. Jedná se například o případy předčasných porodů nebo děti s nízkou porodní váhou, jelikož hrozí možné komplikace v oblasti motoriky a řeči. Měly by být také posouzeny možné dopady fyzických a smyslových vad, psychický stav dítěte a chronická onemocnění. Častá nemocnost, obzvláště ze začátku školní docházky, je velkou překážkou při adaptaci dítěte na školu (Bednářová, Šmardová, 2010). Nesmíme však zapomínat ani na zralost centrální nervové soustavy (dále jen CNS), která prostupuje všemi rovinami školní zralosti.

Petrová (2003) výstižně shrnuje všechny znaky, které pozorujeme při posuzování tělesné zralosti:

- Věk a hmotnost dítěte
- Úroveň rozvoje jemné a hrubé motoriky, koordinace
- Dokončení první strukturální přeměny
- Celkový zdravotní stav dítěte
- Zralost CNS

### 3.2 Kognitivní zralost

Tato oblast školní připravenosti bývá ovlivněna mnoha faktory. Petrová (2003) uvádí jako hlavní činitele vrozené dispozice, dosavadní vývoj a výchovu v rodině.

Kolem šestého roku se dějí zásadní změny v oblasti poznávacích procesů dítěte. Dítě se začíná na svět dívat realistickým pohledem, dokáže se odpoutat od svých potřeb a přání. Na konkrétních případech uplatňuje zásady logiky (Langmeier, 1983). Dítě by mělo být na takové vývojové úrovni, aby po zahájení školní docházky zvládlo přijímat nové poznatky, chápat pojmy, projevovat aktivitu a iniciativu ve výchovně- vzdělávacím procesu, mělo by mít určitou vyjadřovací úroveň a zvládnout se orientovat v čase a prostoru (Kuric, Vašina 1987). Při posuzování kognitivní zralosti se zaměřujeme na ty oblasti, které jsou skutečně nutné. Čačka (2000) hovoří o důležitosti zralosti CNS a o rozvoji racionálně-kognitivních a imaginativně-emotivních funkcí psychiky. Prostřednictvím různých psychologických testů zjišťujeme v oblasti poznávacích procesů především tyto jevy:

- Úroveň stability a intenzity záměrné pozornosti
- Kvalita vnímání, kde je důležitá schopnost rozlišovat detaily, vnímat čas, směr a vzdálenost
- Úroveň čítí, obzvláště v oblasti zrakové a sluchové diferenciaci
- Úroveň paměti, její záměrnost a trvalost, přítomnost logických prvků
- Odpovídající vývoj řeči - tedy dostatečná slovní zásoba a správná gramatická stavba věty či souvětí
- Komunikační dovednosti
- Konkrétní myšlenkové operace v oblasti množství a pořadí, následnosti či příčinnosti, schopnost postihnout vztahy mezi znaky a jevy

- Chápání a užívání symbolů
- Diferenciované a analytické vnímání- dítě dovede reprodukovat předlohu, patří sem také kresba
- Analyticko-syntetické činnosti - dovede poskládat celek z částí

Bednářová, Šmardová (2010) uvádějí, že odpovídající úroveň rozumových schopností v jednotlivých oblastech je základní podmínkou pro zvládnutí trivია (čtení, psaní a počítání). Pokud dítě v některé z těchto oblastí nedosahuje uspokojivé úrovně, je žádoucí rozvíjet danou oblast vhodnými činnostmi.

### 3.3 Sociální a emoční zralost

Z pohledu Jiráska můžeme citovou složku chápat jako „*dosažení relativně lepší emocionální stability (méně impulzivních reakcí) a využití citové kapacity při motivování školního zaměstnání*“ (Jirásek in Švancara, 1980, s. 249).

Sociální zralost pak charakterizuje jako „*potřebu dítěte stýkat se s dětmi a podřizovat se zájmům a konvencím dětských skupin, schopnost převzít sociální roli školáka v sociální situaci školního vyučování*“ (Jirásek in Švancara, 1980, s. 249).

Většina významných autorů se shoduje, že za sociálně a emocionálně zralé považujeme takové dítě, které je schopné odtrhnout se na dobu vyučování od své rodiny a domova. Dokáže se ztotožnit s rolí žáka a spolužáka, začlenit se do kolektivu vrstevníků, komunikovat a spolupracovat s nimi. Uznává autority a dokáže se přizpůsobit danému režimu. Taktéž je schopné kontrolovat své city a momentální potřeby. Od dítěte je očekávána také lepší emocionální stabilita a odolnost vůči zátěži. Dítě by dále mělo být schopno sebekontroly, nesnažit se na sebe strhávat pozornost a nepokoušet se za každou cenu uskutečnit všechny své momentální potřeby a přání.

Spáčilová (2009) se v těchto souvislostech zmiňuje o emoční inteligenci, která má, podle jejích slov, větší podíl na úspěšnosti, než samotný intelekt dítěte.

Důležitá je také skutečnost, že dítě již dokáže odlišit hru od povinností a zvládne se koncentrovaně věnovat dané činnosti s cílem dosáhnout určitého výsledku, s čímž souvisí často opomíjená *pracovně motivační* stránka školní zralosti. Dítě má zájem o nové poznatky a kladný postoj ke škole jako takové (Čačka, 2000). Zralé dítě se pozná mimo jiné tak, že chápe

smysl učení a práce a považuje je za nedílnou a důležitou součást života. Právě toto je jedním z nejdůležitějších předpokladů pro úspěšné vzdělávání (Kuric, Vašina 1987).

Dle Petrové (2003) jsou děti obzvláště citlivé na hodnocení a srovnávání s ostatními žáky. Pokud je však dítě opravdu zralé, brzy si na tuto skutečnost zvykne. Naopak u nezralých dětí dochází k prohlubování problémů, čímž je dítě traumatizováno.

Machová ve shodě s Jiráskem uvádí možné příčiny školní nezralosti:

- *Nedostatky v tělesném vývoji*
- *Rané poškození centrální nervové soustavy*
- *Výrazně podprůměrné rozumové schopnosti až mentální retardace*
- *Neurotický povahový vývoj*
- *Nedostatky ve výchovném prostředí a působení*
- *Biologické oslabení způsobené např. předčasným narozením, které není dosud vyrovnáno*

(Machová, 2002 s. 213)

Můžeme tedy konstatovat, že projevy školní nezralosti se mohou objevit v oblasti jak tělesného, tak i sociálního, citového a duševního vývoje.

Machová (2002) k této problematice dodává, že příčiny školní nezralosti zpravidla nepůsobí izolovaně, ale ve svých vzájemných kombinacích.

## 4 Diagnostika školní zralosti

Na diagnostice školní zralosti se podílí mnoho činitelů. Nejběžnějším způsobem, s jakým se v rámci diagnostiky školní zralosti můžeme setkat, a kterým si projde každé dítě, je zápis. Zápis by měl plnit nejen funkci diagnostickou, ale také motivační.

### 4.1 Zápis do školy

Kropáčková (2008, s. 71) o zápise do školy hovoří jako o velmi významném „*prvním kontaktu dítěte i rodičů s prostředím školy*“.

Bednářová se Šmardovou (2010, s. 11) zápis charakterizují, jako „*vstupní bránu do školy*“.

Při zápise jsou prověřeny ty předpoklady dítěte, které jsou nezbytné pro vstup do školy. Někdy je však při rozhodování o zaškolení nezbytná spolupráce s odborníky.

Můžeme se setkat jak s tradiční, tak i netradiční formou zápisu. Netradiční obměna testů školní připravenosti bývá většinou ve formě hry, kdy děti plní úkoly na stanovištích, ale můžeme se také setkat s plněním úkolů na počítači či interaktivní tabuli.

Tradičnější formou je pak rozhovor s dítětem doplněný orientačním testem školní zralosti.

Zde učitelé pozorují kromě rozumových schopností dítěte také jeho soustředěnost, slovní zásobu s výslovností a také způsob, jakým drží tužku.

Stejně tak, jak se liší způsob forem zápisu, liší se i požadavky na přítomnost rodičů. V některých školách může být rodič u zápisu přítomen, v jiných školách dbají na samostatnost dítěte a jeho sociální zralost posuzují bez přítomnosti rodičů (Kropáčková, 2008).

Tradiční zápis probíhá ve třídě za přítomnosti dvou pedagogů, kteří se kromě diagnostikování dítěte věnují také legislativním činnostem. V případě tradičního zápisu je dětem předkládána Jiráskova modifikace Kernova orientačního testu školní zralosti (Fasnerová, 2012).

#### **Kernův orientační test školní zralosti**

- *Dítě píše psaníčko: čmárání se liší podle temperamentu dítěte, podle stupně rozvinutí jeho vizuomotorické koordinace a podle schopnosti vyvinout cílevědomou aktivitu.*



- *Obkreslení krátké věty napsané psacím písmem. Zjišťujeme schopnost analýzy bohatě členěného tvaru, úsilí o zvládnutí namáhavého úkolu, úmyslnou koncentraci pozornosti, vizuálně- motorickou koordinaci.*
- *Nakreslení dětské postavy jako projev obecné inteligence, dosažení přiměřeného stupně tvarové představivosti a vizuálně-motorické koordinace.  
(Kresba podle předlohy).*
- *Obkreslení skupiny teček k posouzení analýzy a syntézy, schopnosti vyvinout úsilí při práci na úkolu.*
- *Poskládání z rozhozených kostek požadovaný počet (simultánní postižení počtu do pěti)*

(Dittrich in Fasnernerová, 2012, s. 81)

Jirásek z tohoto testu vybral tři úlohy, které modifikoval tak, aby odpovídaly požadavkům testového vyšetření:

1. Kresba postavy
2. Napodobení psacího písma
3. Obkreslení teček

V původním Kernově testu děti měly za úkol nakreslit dívku nebo chlapce po zhlédnutí živého modelu. V Jiráskově modifikaci byla tato kresba nahrazena kresbou mužské postavy dle představ dítěte. V dalším úkolu se děti snaží napodobit psací písmo dle předlohy: „*Eva je tu*“, popřípadě „*Ota jí moc*“ či „*Sev pa li*“ nebo „*Ci yl osn*“. V poslední úloze mají děti obkreslit deset teček v určitém seskupení. Všechny úkoly Jiráskova testu jsou zaměřené na jemnou motoriku a vizuomotoriku.

Jirásek taktéž upravil Kernovu třístupňovou klasifikaci pro hodnocení výsledků úloh, a nahradil ji pětistupňovou škálou (Jirásek in Švancara, 1980).

## 4.2 Odklad školní docházky a předčasné zaškolení

V případě, že je u dítěte odhalena nezralost, je vhodné odložit školní docházku o jeden rok. Před tímto krokem je důležité konzultovat situaci s odborníky, a to především s:

- Pedagogicko- psychologickou poradnou
- Speciálně- pedagogických centrem
- Pediatrem

(Fasnerová, 2012)

Avšak konečné rozhodnutí, které je třeba respektovat, závisí na rodičích dítěte.

Školský zákon o odkladu školní docházky říká: „*Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku*” (§ 37 ods. 1 zákona 472/ 2011 Sb., školského zákona).

Spáčilová (2009) uvádí, že stejně tak, jak není vhodné zaškolit dítě, které jeví známky nezralosti, je taktéž nežádoucí dávat zbytečný odklad dítěti školsky zralému.

Podle Kutálkové (2010) je také nevhodné odkládat školní docházku kvůli značně průměrnému intelektu, jelikož jak uvádí autorka, odkladem intelekt nevzroste. Škola naopak dítě systematicky rozvíjí.

Ve výjimečných situacích může dojít také k dodatečnému odkladu školní docházky. § 37 ods. 3 zákona 472/ 2011 Sb., školského zákona říká, že: „*Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok*“.

Jinými slovy tedy můžeme říci, že v případě, kdy již zaškolené dítě nezvládá školní nároky, je možné udělit mu dodatečný odklad, ale pouze za předpokladu, že bude vyřízen nejpozději do konce prvního pololetí prvního ročníku. Později dodatečný odklad již není

možný. Dítě, které dostane dodatečný odklad, nastoupí do školy v září následujícího roku (Beníšková, 2007).

V některých případech je možné, aby dítě bylo předčasně zaškolené, tedy aby nastoupilo do první třídy ještě před šestými narozeninami. Toto rozhodnutí by však mělo být pečlivě zváženo, neboť jak uvádí Kropáčková (2008) i přesto, že je dítě rozumově zralé, může se u něj projevovat nezralost po stránce sociální, a kromě toho může být také snadněji unavitelné. Školský zákon o předčasném zaškolení říká: „...Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce...“ (§ 36 ods. 3 zákona 561/ 2004 Sb., školského zákona).

### 4.3 Lateralita a leváctví

*„Lateralita je přirozená nerovnoměrnost funkce párových orgánů at' hybných (ruka, noha) či sensorických (oko, ucho), daná odlišnou dominancí jejich center v hemisférách“ (Čačka, 2000 s. 95).*

Lateralitu rozlišujeme tvarovou a funkční. V případě tvarové laterality se jedná o určitou nesouměrnost lidského těla (Zelinková, 2009). Lateralita funkční se projevuje upřednostňováním jednoho z párových orgánů, přičemž činnosti vykonávané tímto orgánem jsou přesnější a rychlejší (Čačka, 2000). Jak naznačuje autor citace, kterou jsme uvedli výše, kromě laterality ruky posuzujeme také lateralitu smyslových orgánů, kdy lateralita závisí na převaze (dominanci) levé či pravé mozkové hemisféry. Je nezbytné zmínit, že pro praváky je dominantní levá hemisféra, zatím co u leváků dominuje pravá hemisféra (Zelinková, 2009).

V souvislosti s lateralitou se můžeme setkat s těmito pojmy:

- a) **Souhlasná lateralita:** dítě preferuje stejný smyslový orgán, jako orgán hybný (levá ruka, levé oko)
- b) **Zkřížená lateralita:** zde se jedná o užívání opačného hybného orgánu s orgánem smyslovým (levá ruka, pravé oko)

- c) **Nevyhraněná lateralita** neboli **ambidextrie**: jedná se o „obourukost“, tedy schopnost člověka ovládat pravou i levou ruku na stejné úrovni ve všech činnostech.
- d) **Fenotyp a genotyp**: Pojem *fenotyp* chápeme jako vnější projev lateralit. Setkáváme se s ním například při přeučení leváka na praváka (Sovák in Fasnerová, 2012). Opakem je *genotyp*, což je vrozený typ lateralit (Zelinková, 2009).

V případě zkřížené lateralit mohou děti zaměňovat některá písmena, jako je S a Z, zrcadlově převracet písmeno N či psát zprava doleva. Abychom předešli potížím, které by mohly znesnadnit nácvik čtení, je žádoucí trénovat s dětmi pravolevou orientaci (Kutálková, 2010). Lateralitě se ve své knize věnuje i Machová (2002). Podle informací načerpaných z této publikace můžeme konstatovat, že typ lateralit je dědičný. Autorka také uvádí, že mezi dospělými lidmi je necelých 25 procent leváků, mezi tím, co u dětí do tří let je praváků zhruba stejně jako leváků. Po třetím roce se však většina dětí začne uchýlovat k používání pravé ruky, čemuž přispívá také pravoruká společnost.

Bednářová se Šmardovou (2010) upozorňují, že pokud je u dítěte obtížné určit, kterou ruku má dominantní, je vhodné sledovat lateralitu ruky a oka. K vyhodnocení nám poslouží informace získané pozorováním dítěte při spontánních či záměrných činnostech, při kresbě a testech lateralit. Snažíme se vyzorovat, kterou ruku dítě používá častěji a která je obratnější. Tato ruka je potom dominantní.

## 5 Vstup do školy

Jak jsme uvedli výše, jako ideální čas pro vstup do školy byl stanoven chronologický věk 6 let, kterého dítě dovrší do 31. srpna. Podle Langmaiera (1983) u mladších dětí hrozí horší prospěch a tyto děti jsou potom nesamostatné, nesoustředěné a nedokážou upřednostnit povinnost před hrou.

Vstup do školy přináší zásadní změny do života dítěte. Hru musí nahradit školními povinnostmi, což je doprovázeno velkými nároky na kázeň (Říčan, 2004). Musí si zvyknout také na nové prostředí školy, na pravidelný režim dne, na roli žáka a spolužáka, na učitele a v neposlední řadě se musí učit samostatnosti a zodpovědnosti (Kropáčková, 2008).

Pro děti, které pocházejí z nepodnětného prostředí nefunkční rodiny, škola znamená obzvláště velkou šanci. Škola totiž může do jisté míry vykompenzovat chyby, kterých se problémová rodina dopouštěla. Děti se zde setkají s pomocí a zájmem dospělých, který se jim předtím nedostával. Avšak i v případech, kde rodina plní svou roli zodpovědně, má škola taktéž pozitivní vliv, neboť poskytuje:

- Stabilitu pravidel, povinností, vztahů
- Soudržnost (pospolitost třídy, respekt, komunikace)
- Stimulující a podporující prostředí, oporu
- Vzory
- Sociální kontakty
- Stimulaci pro osobní rozvoj (Franclová, 2013)
- Nabízí perspektivu (Vágnerová, 2000)

Vágnerová (2000, s. 165) k tomuto tématu dodává, že „rozsah zkušenosti, kterou škola poskytuje je však mnohem širší a variabilnější, než je obecně uznáváno“.

### 5.1 Emocionální přetížení

Mnoho autorů se shoduje, že většina dětí se do první třídy velmi těší. Škola však může být také místem velkého emočního vypětí. Helus (2009, s. 89) označuje školní problémy jako jedny z nejobvyklejších původců emoční zátěže v dětském věku. Matějček (1996, s. 62) dělí

problémy školáků do dvou okruhů. Jedná se o problémy týkající se školního prospěchu a problémy související se „společenskou situací dítěte ve škole“.

Jelikož je první třída plná náhlých změn, ne zřídka se objevují projevy nepřizpůsobení, které bývají různě intenzivní. Maladaptace se může projevovat nesoustředěním, problémy se začleněním do kolektivu vrstevníků, dítě má neustálou potřebu si s něčím hrát, v hodině se často otáčí a mluví i přes výklad učitele, nezvládne v klidu sedět. Tyto problémy se promítají do výuky, kdy dítě nedovede držet tempo s ostatními žáky a v některých předmětech zaostává. Neúspěchy velmi negativně působí na psychiku žáka. Nepřizpůsobení se však nemusí projevovat jen ve školní lavici, ale mohou ho pozorovat i rodiče doma, když děti ráno nechtějí vstávat do školy, odpoledne se vracejí vyčerpané a odmítají se připravovat na vyučování. Nepřizpůsobivost bývá doprovázena zvracením a bolestmi břicha, bolestí hlavy a dalšími somatickými obtížemi, což se jeví jako chronické či akutní onemocnění (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Dítě se vůči negativním vlivům brání vytěšňováním, kdy se snaží zapomenout na všechny zlé zkušenosti - ty však přetrvávají ve formě nočních můr, úzkostí, psychosomatických potíží či neuróz (Helus, 2009). Příznaky neurózy, jako je například přecitlivělost či pesimismus, se mohou sdružovat do skupin.

Setkáváme se s těmito formami neuróz:

- **Neurastenie:** dítě trpící neurastenií se projevuje labilitou, velkou unaveností a apatií, která se střídá se stavy naprosté svěžesti.
- **Hysterie:** v pedagogické praxi se s hysterií jako takovou nesetkáváme příliš často. Můžeme spíše narazit na děti s hysterickou povahou, které jsou rády středem pozornosti, vyvolávají konflikty, předvádějí se, ale zároveň jsou velmi citlivé.
- **Psychastenie:** nejčastějšími projevy psychastenie jsou úzkosti, nerozhodnost, strach a obavy, dále také podezřívavost a nutkavé jednání.

(Kuric, Vašina, 1987)

Vágnerová v těchto souvislostech hovoří také o subjektivním pocitu zátěže, který však vnímá pozitivně, neboť podle jejich slov je to jev „*vývojově užitečný, protože stimuluje rozvoj strategií, jak se s problémy vyrovnávat*“ (Vágnerová, 2000, s. 166).

Tréma, může dětem nejen znepříjemnit život, ale také ovlivnit jejich školní výsledky.

## 5.2 Role učitele

Pro dítě je zprvu těžké přijmout autoritu pedagoga, jelikož je pro něj naprosto cizím, dospělým člověkem. Co nevidět si však na učitele zvykne a vytvoří si k němu vazbu, která dítěti dává pocit bezpečí. Učitel je pro žáka nyní jistotou, oporou a vzorem, stává se jednou z nejdůležitějších osob, která dítěti pomáhá s adaptací na nové prostředí (Vágnerová, 2000). Učitel žáky motivuje, učí je přijímat úspěch i neúspěch, pomáhá dětem budovat mezi sebou přátelské vztahy (Franclová, 2013). Jedním z činitelů, zapříčiňujících stres dítěte, však může být právě sám učitel. V přístupu učitele k žákům má velký vliv zejména typ osobnosti pedagoga.

Vágnerová (in Petrová, 2003) uvádí základní typy učitelů:

- **Autoritativní učitel:** je nekompromisní. Klade velké nároky na dodržování všech pravidel a plnění úkolů. Samotný projev dítěte jej nezajímá, důležitá je pro něj přesnost a bezchybnost.
- **Nejistý učitel:** je vztahovačný, dětské chování chápe jako naschvály páchané vůči jeho osobě, cítí se nejistě. Vyžaduje formální způsob chování k autoritě. Akceptuje však pomalejší, bázlivé žáky.
- **Temperamentní učitel:** na rozdíl od nejistého učitele s pomalejšími žáky nemá trpělivost. Naopak toleruje spíše živější žáky.
- **Starší unavený učitel:** nesnese jakékoliv rušivé elementy a je málo pružný. Podléhá stereotypům, kdy žáky „škatulkuje“ - rozděluje je do pomyslných skupin, které si vytváří na základě „zkušeností“. Často přeceňuje pilné žáky, jejichž neúspěchy připisuje pouhé náhodě, mezi tím, co méně nadané žáky podceňuje. Z těchto důvodů také preferuje žákyně - dívky, protože bývají vstřícnější, pilnější a tvárnější.

S upřednostňováním dívek se však nemusíme setkat pouze u staršího unaveného učitele, neboť jak uvádí Janošová (2008), chování dívek bývá z výchovného hlediska učiteli podporováno častěji, než chování chlapců. Autorka dále pojednává o mužských vzorech, které ve školách často chybí, což má negativní vliv především v případě chlapců, kterým se

nedostává mužských vzorů ani v jejich blízkém okolí. Někteří chlapci mohou mít také problém s přijetím autority učitelky- ženy. S tímto problémem se však setkáváme spíše u dětí z nižších sociálních vrstev.

Franclová (2013) zdůrazňuje důležitost spolupráce učitele a rodiče, kdy by právě učitel měl dát podnět k této kooperaci a určit její řád a pravidla tak, aby měla smysl a byla efektivní. Čapek (2010) pro účinnou spolupráci s rodiči doporučuje *profesionalitu, vhodnou komunikaci s rodičem, optimismus a pozitivní postoj* a v neposlední řadě také *vstřícnost*. Poznatky, které Čapek rozepsal do těchto bodů, můžeme shrnout jako schopnost učitele zaujmout žáka, dávat rodičům najevo kladný vztah k dítěti, objektivní, a především aktuální postřehy o žácích předávat rodičům s optimismem a s vírou v žákovy výkony, být ochoten pomoci v případě studijních nezdarů, být v častém kontaktu s rodiči a zajímat se o žákovo rodinné prostředí.

Na závěr této subkapitoly si uvedme některé ctnosti učitele. Helus (2009) ve své knize uvádí tyto ctnosti:

- **Pedagogická láska:** vztah dítěte k učiteli často ovlivňuje vztah dítěte k učení. Proto by měl učitel v dítěti vzbuzovat pocit, že má k němu kladný vztah a je připraven mu pomoci.
- **Pedagogická moudrost:** učitel dovede propojit vědu, praktické zkušenosti a reflexi k tomu, aby porozuměl dítěti v různých situacích.
- **Pedagogická odvaha:** učitel je schopen postavit se za práva dítěte a snažit se o jeho dobro a možnost osobního růstu i za cenu, že se vzepře stanoveným pravidlům.
- **Pedagogická důvěryhodnost:** dítě by mělo učiteli důvěřovat a vědět, že se na něj může kdykoliv obrátit.

### 5.3 Hodnocení žáka

Pozitivní hodnocení má velký vliv na sebedůvěru žáka, obzvláště když zní z úst učitele či rodiče nebo později vrstevníka. Hodnocení v rodině a ve škole se však může značně lišit. Rodiče své děti hodnotí méně kriticky, protože se zde projevují jejich citové vazby k vlastnímu dítěti. Ovšem hodnocení ve škole - nejen od učitelů, ale také od spolužáků, bývá



značně kritičtější. Hodnocení ze strany učitele přináší žákovi cennou zpětnou vazbu. Můžeme však konstatovat, že hodnocení rodičů i učitelů je pro dítě stejně důležité (Vágnerová, 2000). Hodnocení souvisí také s potřebami dítěte, především s potřebou být úspěšný a s potřebou výkonovou (Kolář, Šikulová, 2009). Franclová (2013) uvádí, že prvňáci by měli každý den prožít úspěch, který dětem přináší radost a je také důkazem toho, že jimi vynaložené úsilí má smysl. Signalizuje mimo jiné také skutečnost, že jejich snaha není učiteli lhostejná. Podle Koláře a Šikulové (2009) by si učitel měl uvědomit, co a ve které fázi hodnotí. Měl by hodnotit nejen samotný výsledek, ale také průběh činnosti s ohledem na to, s jakým úsilím žák pracuje, zda je samostatný nebo potřebuje pomoc, atd.

Mnoho rodičů se zaměřuje především na výkony svých potomků, jelikož školu chápou jako místo, kde má dítě dosahovat určitých výkonů, které jsou výsledkem správného osvojení učiva. Ctižádostiví rodiče požadují výborné výsledky nejen ve škole, ale také v zájmových činnostech. Podle Matějčka a Pokorné (1998) může extrémní přetěžování dítěte způsobit zpomalení nebo až pozastavení tělesného růstu. Podobným způsobem bývá ohrožen také duševní vývoj dítě (Matějček, Pokorná 1998).

Helus (2009) píše, že časté neúspěchy podpořené negativním známkováním, mohou u dítěte vyvolat *syndrom neúspěšné osobnosti*, což se projevuje rezignací, tedy smířením se s neúspěchem. Pokud je na žáka vyvíjen neustálý tlak za cílem získat lepší známku, začne vzdělávání jako takové pro dítě postrádat smysl. Cílem dítěte není obohatit své vědomosti, ale pouze zlepšit prospěch. Autor také uvádí nejčastější chyby, kterých se v oblasti hodnocení dopouštějí nejen učitelé, ale také rodiče:

- **Fetišizace známky:** učitelé a rodiče natolik vyzdvihují význam známky, že zastíní skutečný význam vzdělávání.
- **Srovnávání dětí při hodnocení:** srovnávání žáků zapříčiňuje snahu předčít ostatní spolužáky, být lepší než všichni ostatní. Žákům v tomto případě jde pouze o lepší pozici, nikoliv o načerpání znalostí.
- **Neobjasnění klasifikace:** Dítě by mělo být obeznámeno s důvodem klasifikace. Pokud tomu tak není, může známku vnímat pouze jako „osud“ bez snahy zlepšit se.

Školák by se měl naučit přijmout i horší známky, než je jednička. Je důležité, aby rodiče objektivně zhodnotili limity dítěte a dosažené výsledky potom posuzovali podle jeho

možností. Žák i rodiče musí pochopit, že známka je zpětnou vazbou a má informovat o zvládnutí učiva (Franclová, 2013). Hodnocení přináší zpětnou vazbu nejen žákům, ale také učitelům. Pedagog může díky hodnocení vydedukovat, zda se mu úspěšně povedlo splnit stanovené cíle. Pokud prostřednictvím hodnocení zjistí nějaké nedostatky, je nutné je napravit (Kyriacou, 2012).

Kyriacou uvádí nejčastější typy hodnocení, se kterými se setkáváme v praxi:

- **Formativní hodnocení:** toto hodnocení poskytuje žákům a učitelům zpětnou vazbu, odhaluje nedostatky v žákově práci a udává směr, jak chyby napravit.
- **Finální hodnocení:** autor uvádí jako příklad hodnocení na vysvědčení. Toto hodnocení tedy vyjadřuje, do jaké míry žák zvládnul učivo za určitý časový úsek.
- **Normativní hodnocení:** zde hodnotíme výkony jednotlivých žáků, které jsou poměřovány s výkony ostatních žáků.

Do hodnocení spadá nejen známkování, ale také slovní hodnocení. Se slovním hodnocením se setkáváme především u nejmladších žáků. V případě tohoto typu hodnocení předpokládáme, že učitel žáka dobře zná (Kreislová, 2008). V obou případech by však mělo převažovat pozitivní hodnocení, které je pro žáka povzbuzující a je motivací k lepšímu výkonu (Kolář, Šikulová in Kreislová, 2008).

S ohledem na problémy, se kterými se v souvislosti s hodnocením může dítě po nástupu do školy potýkat, se Řičan (2004) ztotožňuje s myšlenkou snížit význam známky nebo od známkování zcela opustit, a to především v prvních ročnících.

## 5.4 Vliv temperamentu na školní úspěšnost dítěte

Martin in Keogh (2007, s. 66) ve svém výzkumu zaměřeném na temperament, jako jeden z faktorů ovlivňující školní úspěšnost dětí, vyhranil temperamentové charakteristiky, které ovlivňují učení:

- **Aktivita:** je autorem charakterizována jako „motorická síla“. Některé děti jsou velmi energické, nedovedou setrvat v klidu a často bývají učiteli označovány jako neposedné. Naproti aktivním dětem stojí děti snadno unavitelné a klidné.

Oba temperamenty, pokud se objeví v extrémní míře, mohou ovlivnit chování všech žáků ve třídě.

- **Roztěkanost:** roztěkané dítě se není schopné soustředit na svou činnost, každý sebemenší rušivý element odvede pozornost dítěte od práce.
- **Vytrvalost:** Vytrvalé dítě dovede koncentrovat pozornost na složitější úkol a setrvat u něj. Děti, které nejsou příliš vytrvalé, vzdávají úkol při prvním neúspěchu. Jiné děti mohou být natolik vytrvalé, že se nejsou schopny od úkolu odtrhnout a vyrušení z práce v nich vyvolává zlost.

(Martin in Keogh, 2007, s.66-67)

## 5.5 Význam rodiny v životě školáka

Rodina je pro dítě jistotou, zdrojem podpory a bezpečí. Dítě rodinu vnímá jako součást své identity. Rodina má, kromě jiného, vliv i na školní úspěch, neboť bylo mnohokrát dokázáno, že obzvláště v nižších ročnících jsou školní výsledky závislé především na rodičích (Franclová, 2013).

O rodině a jejím významu pro dítě jsme se mnohokrát zmiňovali již v předešlých kapitolách. Nyní se však pokusíme nastínit poněkud ucelenější náhled na role jednotlivých členů rodiny.

### 5.5.1 Rodiče

Nejprve si uvedeme citaci Říčana, neboť jeho slova zcela vystihují roli matky a její význam pro mladšího školáka. „*Matku potřebuje školák nejen k tomu, aby ho dobře živila „Co toho ty děti snědí!“*, a oblékala, pomáhala mu s učením, chránila před skutečným i zdánlivým nebezpečím, učila spoustě praktických věcí a ošetřila odřené koleno. *Potřebuje, aby skrze tyto ryze praktické činnosti byla jedním z nosných sloupů jeho domova, jistotou něhy a radostí“* (Říčan, 2004, s. 159).

Je tedy patrné, že od narození dítěte se role matky prakticky nemění. Matka je stále ochránitel a nejbližší člověk. Dochází pouze ke změnám vztahujícím se ke škole, kdy se matka stává

hlavním pomocníkem dítěte v přípravě do vyučování. Pro chlapce je matka stále jejich zastáncem a útočištěm, avšak dívky matku spatřují jako vzor role, kterou v budoucnu přijmou (Vágnerová, 2000).

Otec je, stejně jako matka, zdrojem jistoty a bezpečí, ale také vzorem a partnerem. Přináší dětem jiné zážitky a informace než matka a zpravidla v nich podporuje sebedůvěru, samostatnost a nezávislost (Warshak in Vágnerová, 2000). Synové se se svými otci identifikují, inspirují se jejich zálibami, způsoby chování atd. V interakci s otcem se synové utvrzují ve správnosti svého jednání. Otec také představuje významnou autoritu (Vágnerová, 2000). Šulová (2004, s. 138) se shoduje s mnohými odborníky v názoru, že otec je „*mostem, který vede do společnosti*“.

### 5.5.2 Sourozenci

Vágnerová (2000, s. 178) soužití sourozenců hodnotí jako „specifickou socializační zkušenost“. Interakce se sourozencem je chápána jako průprava pro budoucí vztahy s vrstevníky.

V životě sourozenců hrají významnou roli také sourozenecké konstelace, neboť pořadí, ve kterém se dítě narodilo, do jisté míry ovlivňuje jeho osobnost. Podle pořadí narození většinou rozlišujeme tři typy sourozenectví. První skupinou jsou děti prvorozené a jedináčci. Druhou skupinu představují děti druhorozené nebo prostřední děti z více sourozenců a poslední skupinu tvoří tzv. benjamínci- děti narozené jako poslední, tedy nejmladší ze sourozenců (Leman, 2000).

**Prvorozeným** dětem je věnováno mnoho pozornosti, jsou podporovány a povzbuzovány. Bývají zpravidla sebevědomé, tolerantní a trpělivé, systematické a svědomité. Prvorozenost však s sebou přináší i mnohá úskalí. Přehnaná pozornost, disciplína a odpovědnost kladená na dítě, může být zdrojem stresu. Prvorození musí také rychle dospět a naučit se odsunovat své zájmy ve prospěch mladších sourozenců (Leman, 2000). Svou dominantní pozici může prvorozený projevovat buď autoritářským chováním k mladším sourozencům, či jejich opečováváním a ochraňováním. Starší sourozenec je také cenným zdrojem informací, zkušeností a vzorem chování pro mladší dítě (Vágnerová, 2000).

Na roli **jedináčka** můžeme pohlédnout ze dvou stran. Buď jako na dítě rodičů, kteří o dítě mnoho nestáli nebo jako na vytoužené dítě zahrnované city, ale i nároky svých rodičů (Vágnerová, 2000). Leman (2000, s. 62) variantu vytouženého dítěte nazývá jako „*fenomén*“.

*jedinečné perly*“. U jedináčků se také často projevují problémy s navazováním kontaktů s vrstevníky, což se promítá i do budoucího života. K sourozeneckým vztahům se vyjadřuje také Helus (2009), který v roli jedináčka, podobně jako ostatní autoři, spatřuje výhody i nevýhody, přičemž jednou z možných výhod je skutečnost, že jedináčkovi se rodiče mohou více věnovat, což se významně odráží ve školní úspěšnosti.

Pozice **prostředního dítěte** bývá charakteristická svou nevyhraněností a nenápadností. Děti se většinou snaží o vydobytí přijatelné pozice ve třídě a hledají prostředky pro posílení své sebejistoty (Vágnerová, 2000). Podle Lemana (2000) je pro střední děti velmi důležitý kolektiv vrstevníků, kde se snaží uplatnit a získat pocit výjimečnosti.

I když je **nejmladší** dítě v podřízené pozici ve vztahu k ostatním členům rodiny a bývá často srovnáváno se svými staršími sourozenci, má taky mnohé výhody. Bývá tolerováno rodiči, kteří na něj nekladou takové požadavky, jako na starší sourozence (Vágnerová, 2000). Leman (2000) o „benjamíncích“ hovoří jako o bezstarostných, veselých a společenských dětech, ale zmiňuje také jejich stinnou stránku, kterou je rozmazlenost, netrpělivost a kritičnost.

*„Z hlediska na školní úspěšnost může mít každá sourozenecká role jiný význam a mohou s ní souviset odlišná rizika“* (Vágnerová, 2000, s. 180).

### **5.5.3 Prohřešky rodiny**

Čapek (2010) píše o vlivu rodičů na třídní klima. Rodiče do klimatu třídy zasahují prostřednictvím svých dětí a ovlivňují je nejen kladným, ale také negativním způsobem. K negativnímu ovlivňování patří přetěžování či přeceňování dítěte a hanění učitelů nebo školy, kterou dítě navštěvuje. Dalším prohřeškem je zahrnování dítěte nepodloženými obavami, kterými v něm mohou vypěstovat strach ze školy. Rodiče by také neměli určovat, s kým má dítě ve třídě kamarádit a od koho by se naopak mělo držet dál. Chování dítěte a jeho prospěch významně ovlivňuje výchova v rodině, popřípadě rodinné problémy (Čapek, 2010).

Možné roztržky mezi rodiči velmi negativně ovlivňují psychiku dítěte, obzvláště když se dějí přímo před jeho zraky. I v případě, kdy rodinná krize není doprovázena hlučnými rozepřemi, dítě vycítí napětí mezi rodiči a propadá pocitu bezradnosti (Helus, 2009). V případě následného rozvodu děti ztrácejí jistotu a pocit zázemí, neví komu věřit, protože je rodiče zklamali. Někdy mají dokonce pocit, že ony samy zapříčinily rozpad rodiny, protože

nejdou rodičům dostatečně dobré. Prožívání rozpadu rodiny je o to silnější pro dítě školního věku, kdy se rodinná krize projevuje i ve školním prospěchu (Vágnerová 2000).

Dalším projevem rodiny vůči dítěti jsou podle Heluse (2009) určité výchovné styly, které spočívají v odpírání lásky a trestání, zavrhováním dítěte, častým podceňováním a zdůrazňováním nedokonalostí potomka. Rodiče se však mohou uchýlit i k opačnému extrému, kdy dítě přehnaně protěžují. V této souvislosti hovoříme o protekcionismu, který má tři formy:

- **Protekcionismus útočný:** Rodiče útočí proti komukoliv a čemukoliv, pokud mají pocit, že nebylo jednáno ve prospěch dítěte nebo mu bylo nějakým způsobem ukřivděno.
- **Protekcionismus soucítící:** rodiče již nejsou útoční jako v předchozím případě, ale pasují sebe a své dítě do role trpitele, kterému je neustále křivděno.
- **Protekcionismus služebný:** rodiče se podřizují dítěti, stávají se jeho „otrokem“. Snaží se mu bezpodmínečně vyhovět.

(Helus, 2009)

## 6 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Období mladšího školního věku je období od 6-7 let do 11 let. U některých autorů se však můžeme setkat s užším vymezením (Petrová, 2003). Uvedme si jako příklad Vágnerovou (2000), která toto období rozdělila na *raný školní věk* (od 6-7 let do 8-9 let), charakteristický adaptací na školu a určitými vývojovými změnami a *střední školní věk* (od 8-9 let do 11-12 let), kdy dochází k přestupu na 2. stupeň základní školy a také k přípravě na dobu dospívání, což se projevuje nejen biologickými, ale také sociálními změnami v životě dítěte.

Stejně tak, jak se někteří významní autoři rozcházejí v časovém vymezení mladšího školního věku, můžeme také pozorovat rozdíly v označení tohoto časového úseku, což je zřejmě zapříčiněno úhlem pohledu autora na tuto problematiku. Vágnerová (2000) uvádí Piageta, který z hlediska myšlení označuje období mladšího školního věku jako fázi konkrétních logických operací, kdy dítě respektuje základní zákony logiky a konkrétní reality. Langmeier (1983) ve své knize hovoří o mladším školním období jako o věku střízlivého realizmu a také zmiňuje psychoanalýzu, která tuto fázi života nazývá latence. Čáčka (2000) v této souvislosti používá pouze výraz dětství. Helus (2009) mladší školní věk charakterizuje ve významu:

- a) *školní připravenosti*
- b) *zrodu snaživé pracovitosti*
- c) *vývojové transformace*

### 6.1 Kognitivní vývoj

Piaget (1999) nazývá období mezi sedmým a dvanáctým rokem jako stádium *konkrétních operací*, kdy je myšlení dítěte charakteristické tím, že vychází z jeho vlastní zkušenosti. Kuric a Vašina (1987) vyzdvihují vliv vyučování na myšlení žáka, který se odráží především na kvalitativní stránce myšlení. Žákovi se rozšiřují obzory, poznává věci dosud nepoznané, se kterými před vstupem do školy nepřišel do styku. Obohacuje se o nové poznatky, které na sebe navazují a opírají se o zkušenosti.

Myšlení školáka již není protkáno fantazijními představami, ale je založeno na realistickém pohledu na svět. Změny v myšlení dítěte, které se odehrávají při vstupu do školy, můžeme shrnout několika body. Jedná se o:

- **Myšlenkové obraty:** dítě se učí myšlenkovým obrátům, které se postupně zautomatizují, čímž se myšlení stává podstatně efektivnějším a umožňuje dítěti složitější uvažování (Říčan, 2004).
- **Konkrétně- logický princip neboli konzervace:** zde se již jedná o logický úsudek. Autor uvádí typický příklad přelévání tekutiny z úzké sklenky do široké lahve. Dítěti je již jasné, že v lahvi i sklenici je stále stejné množství tekutiny, i když se vzájemně liší tvarem i velikostí (Říčan, 2004). V tomto bodě však musíme mít na paměti, že dítě ještě není schopné uplatňovat zkušenosti, které získalo v jiné oblasti (Vágnerová, 2000).
- **Operace rozlišování a třídění:** dítě dokáže rozlišit předměty, osoby a jevy podle velikosti, barvy a dalších kritérií (Helus, 2009).
- **Zvratnost (reverzibilita):** pokud z hromádky odděláme předmět, situace se změní. Pokud předmět opět vrátíme, situace bude stejná jako předtím, než jsme předmět odejmuli (Vágnerová 2000).
- **Decentraci:** dítě je schopno nazírat na určitý jev z různých úhlů (Helus, 2009).

V souvislosti s kognitivním vývojem se setkáváme také s pojmem *metakognice*, který Wellman (in Vágnerová, 2000) definuje jako *vědomosti o vlastním poznávání*. U mladšího školáka se metakognice začíná teprve vyvíjet, proto dítě není schopno zcela objektivně hodnotit své znalosti a nedokáže zatím ani volit různé strategie řešení úkolu (Vágnerová, 2000).

Školák se dokáže na jednu činnost soustředit přibližně 10 minut a zvládne rozlišit důležité a nedůležité podněty. U dítěte se již také rozvíjí úmyslné zapamatování, logická paměť začíná převládat nad mechanickou (Matějček, Pokorná, 1998).



## 6.1.1 Řeč a komunikace

Vzhledem k tomu, že řeč souvisí s myšlením, je zřejmé, že kvalitní komunikační schopnosti jsou jedním z hlavních předpokladů pro absolvování základní školy, neboť je zcela nezbytné, aby dítě rozumělo instrukcím a dokázalo vyjádřit své myšlenky. Řeč není důležitá pouze pro školní prospěch, ale také pro komunikaci v kolektivu (Bednářová, Šmardová, 2010). Řeč řídí lidskou činnost a usnadňuje zapamatování. S nástupem do školy značně narůstá slovní zásoba žáka a během školní docházky se stále obohacuje. Dítě objevuje nové významy již známých slov, tvoří delší a složitější věty a souvětí, užívá gramatických pravidel a dochází také ke zlepšení artikulace. Vyjadřování tak nabývá jisté úrovně (Langmeier 1983). Dítě dokáže volit různé způsoby komunikace podle osoby, se kterou komunikuje a také podle prostředí, ve kterém se nachází. „*Schopnost diferenciacce komunikačního stylu vyplývá ze sociálních zkušeností, ale do značné míry souvisí i s rozvojem myšlení*“ (Vágnerová, 2000, s. 161). Komunikace mladšího žáka se uskutečňuje v těchto oblastech:

- a) **Komunikace v dětské skupině:** komunikace v této skupině je charakteristická velkou hlučností, zjednodušováním projevu a neverbální komunikací. Po mluvnické stránce převládá slang a citoslovce.
- b) **Komunikace žáka s učitelem:** zde je velmi dbáno na formu i obsah komunikace. Je požadována přesnost vyjádření a užívání celých, gramaticky správných vět. Od dětí se očekává také jistá zdvořilost. Této formy komunikace je využíváno zejména při zkoušení.

Langmeier (1983) však uvádí, že u některých dětí, se neobjevují téměř žádné rozdíly v komunikaci mezi zmiňovanými skupinami, čímž jsou tyto děti velmi znevýhodněny hlavně v učebním procesu, jelikož mívají potíže s porozuměním.

## 6.1.2 Morální vývoj

S kognitivním vývojem souvisí také chápání mravních norem a jejich dodržování. Langmeier s Krejčířovou (1998) uvádí tři základní fáze morálního vývoje dítěte podle

Piageta. Pro účely této práce však bude dostačovat, když uvedeme pouze ty body, které jsou charakteristické pro věk předškoláka a mladšího školáka:

- a) **Heteronomní morálka:** Je typická pro předškolní věk a začátek školní docházky. Morální hodnoty dítěte závisí na autoritě dospělého, který udává, co je správné a co nikoliv.
  
- b) **Autonomní morálka:** dítě už je schopno odhadnout, co se smí a co ne, bez ohledu na dospělého a jeho názor. V této fázi se již dítě stává kritické k dospělým osobám.

Tyto závěry však byly poměrně kriticky hodnoceny, neboť zde nejsou zohledněny jiné motivační faktory, apod. „*Vzájemný vztah afektivní motivace a morálních principů je složitý a není dosud plně objasněn*“ (Langmeier, 1983, s. 123).

Vágnerová (2000) konstatuje, že školáci se snaží chovat v souladu se svým svědomím. Chtějí obdržet kladné hodnocení a zároveň se za sebe nestydět. Některé děti si již uvědomují možnost odčinění nežádoucího chování.

## 6.2 Tělesný vývoj

Dítě mladšího školního věku roste pomalu, avšak na začátku a na konci růstové etapy můžeme zaznamenat určité zrychlení. Růst váhy je významně ovlivněn nárůstem svalové hmoty, ale také rychlým růstem kostí horních i dolních končetin, díky čemuž dítě působí vytáhlým dojmem (Allen, Marotz, 2002). Kromě jiných somatických změn dochází také k přechodu z mléčného chrupu na chrup trvalý. Tento proces obvykle započne na konci předškolního věku a začíná dříve u dívek než u chlapců. U mladších školáků můžeme poměrně často zaznamenávat dalekozrakost, jelikož tvar oční bulvy ještě nemá optimální tvar, i když obličejové rysy již připomínají dospělého člověka (Allen, Marotz, 2002).

Langmeier (1983) píše, že se začíná vytrácet disproportionálnost a zlepšuje se hrubá i jemná motorika. Dítě má rychlejší, koordinovanější a celkově úspornější pohyby a začíná projevovat zájem o sportovní hry, i když podle Machové (2002) je mladší školák snadno unavitelný a při jeho pohybových aktivitách ještě nemůžeme klást přílišné nároky na přesnost pohybů.

Při praktických činnostech, jako je kreslení a psaní, vychází pohyb nejprve z ramenního a loketního kloubu, po delší době nácviku však dítě zapojí zápěstí a prsty, čímž dojde

k požadované jemné koordinaci pohybů. Motorika dítěte však nezáleží jen na věku, ale také na podpoře pohybových dovedností ze strany rodičů a vychovatelů a s tím spojenou vnější a vnitřní motivací (Langmeier, 1983).

U školáků se také často setkáváme s nesprávným držením těla. Vadné držení těla se začíná zpravidla projevovat až po vstupu do školy, jelikož předškoláci mají ještě možnost volného pohybu a nemusí trávit čas ve školní lavici. Po započetí školní docházky však dojde k prudkému omezení pohybových aktivit a často také pozorujeme nevhodný způsob sezení ve školní lavici či jednostranné zatěžování při nošení školní brašny. Toto všechno může dle Machové (2002) způsobit následující funkční vady držení těla.

- *Dětská kulatá záda*
- *Odstálé lopatky*
- *Skoliotické držení páteře*

Pokud hovoříme o tělesném vývoji dítěte, automaticky se nabízí také otázka výživy, neboť právě správná výživa má především ve věku růstu a vývoje své nezastupitelné místo. Fraňková, Odehnal a Pařízková (2000) ve své knize o výživě píše, že nedostatek, či nadbytek některých živin může z dlouhodobého hlediska poznamenat dítě po zdravotní i duševní stránce.

Allen a Marotz (2002) o mladších školácích hovoří jako o jedlících, kteří mají pokrmy rozdělené na oblíbené a neoblíbené. Děti si jídlo rády přidávají, nejsou však schopny odhadnout velikost porce. Šestileté děti by měly přijmout 1600 až 1700 kalorií za den. Při nesprávné výživě může dojít k podvýživě či obezitě. *Podvýživu* Machová (2002, s.108) charakterizuje jako „*přechod mezi přiměřenou výživou a hladověním*“. Rozlišujeme podvýživu kvantitativní, která je zapříčiněna nedostatečným množstvím potravy, a podvýživu kvalitativní, způsobenou nedostatkem důležitých složek ve stravě- především bílkovin. Nesprávná výživa je v dětství obzvláště nebezpečná, jelikož má negativní vliv na vývoj nervové soustavy a zapříčiňuje pomalejší růst. *Obezita* je způsobená nerovnováhou mezi příjmem a výdejem energie. Nevyužitá živiny se potom ukládají jako tuk. Obezita, nebo-li otylost, je stejně nebezpečná, jako podvýživa. Je nejen zátěží pro srdce, cévy a klouby, ale může způsobit také spoustu dalších komplikací (Machová, 2002).

Drobnější děti většinou méně jedí, proto bychom se měli obzvláště pečlivě soustředit na složení stravy, kterou jim předkládáme. Měla by obsahovat všechny důležité prvky, jako

jsou bílkoviny, železo a vitamíny. Zároveň bychom neměli tyto děti nutit do jídla, neboť by tímto u nich mohl být vypěstován odpor k jídlu (Matějček, Pokorná, 1998).

S výživou samozřejmě souvisí i pitný režim, protože voda je nezbytná pro uskutečňování životně důležitých procesů v organismu. Nejedlý (in Fraňková, Odehnal a Pařízková, 2000) uvádí, že pětileté dítě by mělo denně vypít aspoň 100 ml vody na 1 kg své hmotnosti. Osmileté dítě by potom mělo vypít přibližně 80 ml vody na 1 kg za den, což při průměrné váze dítěte 25 kg činí až 2 litry tekutin denně.

### 6.3 Sociální a emoční vývoj

Socializace v tomto období úzce souvisí se vstupem do školy, tedy s nově nabytou rolí školáka, neboť jak uvádí Franclová (2013), prostřednictvím školního vzdělávání se uskutečňuje socializace dítě, neboť se tímto začleňuje do společnosti. Dále dodává, že pro socializaci ve školním prostředí je typická systematická a soustavnost.

Podobně, jako v kapitole *Charakteristika dítěte předškolního věku*, budeme i zde hovořit o *sociální roli* dítěte. Podle Vágnerové (2000) se role školáka nese ve dvou rovinách:

- a) **Podřízená role žáka:** Tato, školním řádem vymezená role je velmi důležitá, neboť v žákovi rozvíjí takové schopnosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro budoucí společenské postavení a profesi. Role je reprezentována určitými kompetencemi, které se shodují s požadavky společnosti.
- b) **Souřadná role spolužáka:** Zde hovoříme o neformálních sociálních vztazích mezi kamarády a spolužáky. Zvládnutí této role má význam nejen pro příjemné prožití školních let, ale stává se také vzorem pro budoucí sociální role nejen mezi přáteli či kolegy, ale také v partnerských vztazích.

K tomu, aby si dítě uvědomovalo a bez negativních emocí osvojilo roli žáka, je zapotřebí správného vedení pedagoga a pozitivního klimatu ve třídě (Kuric, Vašina, 1987).

Štech, Viktorová (in Franclová, 2013, s. 18) uvádějí, že: „*Vstup do školy znamená, že nad biologickou determinací vývoje nabývá rozhodující převahy determinace sociální-socializační*“. Dokonce hovoří i o jisté kulturní odlišnosti, kdy škola a rodina představují dvě různé „kultury“.

Dítě si osvojuje a formuje sociální normy a morální hodnoty, sebehodnocení a sebepojetí. Obzvláště kladné sebehodnocení je velmi důležité pro duševní zdraví dítěte. Školák se snaží utvářet své chování podle vzorů, jimiž už nejsou pouze rodiče, ale také učitel, a spolužáci. Dítě se seberealizuje především ve skupině vrstevníků, která poskytuje příležitosti k častým, a především rozmanitým interakcím. Učí se solidaritě, spolupráci, ale dokáže i soupeřit (Langmeier 1983). Vágnerová (2000) dodává, že k úspěšnosti v navazování vztahů jsou zapotřebí jiné vlastnosti, schopnosti a dovednosti, než k výuce, proto může dojít k situaci, kdy má dítě s výborným prospěchem problémy zařadit se do kolektivu, nebo naopak.

Kuric a Vašina (1987) píše, že v tomto období dochází ke stabilizaci a diferenciaci citů. Žák již ovládá své vnější projevy. Mezi negativními city, které dle těchto autorů převládají, se nejčastěji objevuje žárlivost, strach a hněv. Podle Říčana (2004) však převládají kladné city, tedy radost a bezstarostnost. U žáka se utvářejí city estetické, které jsou formovány prostřednictvím estetických výchov, a podílí se na nich také prostředí třídy.

## 6.4 Hra a záliby dítěte mladšího školního věku

*„K dětství patří nejen hra, ale také veselost“ (Matějček, 2003, s. 54).*

I když hra už není hlavní náplní dne dítěte, stále má v jeho životě své místo. Přestože se školák musí věnovat mnoha školním úkolům, měl by být vytvořen prostor i pro hru, neboť stále platí, že hra je nezbytná pro rozvoj osobnosti dítěte. Děti se snaží, aby se jejich hry co nejvíce podobaly skutečnosti. V oblibě školáků jsou společenské hry a složitější hry s pravidly, které je nutné dodržovat (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Do zorného pole chlapců se dostává technika, která je fascinuje. Dívky stále zajímá hra s panenkami, která je nyní mnohem promyšlenější a realističtější. Oblíbené jsou také stolní hry založené na náhodě, např. Člověče, nezlob se (Říčan, 2004). Allen a Marotz (2002) uvádějí, že dítě se často chová velmi majetnicky a své hračky nechce půjčovat. To platí i ve vztahu k rodičům a kamarádům.

Hra souvisí také se sportem, který se u dětí vyvíjí od prostého házení s míčem až po sporty závodivé. Říčan (2004) jako jednu z nejdůležitějších forem her, uvádí *týmové rvavé sporty*, mezi které patří například fotbal, hokej či košíková. Tyto sporty hrají důležitou roli ve vývoji osobnosti, neboť rozvíjejí odvahu, kooperaci mezi spoluhráči a podporují také obětavost a sebehodnocení. Tyto sporty mimo jiné pomáhají školákům uvolňovat agresii. Pro některé děti

jsou však vhodnější spíše sporty závodivé či individuální, popřípadě je možné sport zcela vynechat a najít dítěti jinou zájmovou aktivitu, jako malování, hudbu či sběratelství. Školáci také rádi čtou- jak pro zábavu, tak pro načerpání dalších informací, které se ve škole nedozvědí. Děti mají rády tajemství. Vytváří si tajná hesla či znaky a jména, zakládají tajné spolky. Tato zábava je charakteristická obzvláště pro chlapce, ale účastní se jí i dívky (Říčan, 2004).

Matějček (1996) se zmiňuje o vhodnosti pořídit dítěti domácí zvíře, se kterým se dítě může mazlit a hrát si s ním, neboť zvířata přispívají k pozitivnímu duševnímu vývoji a k formování kladných postojů. Avšak zvíře má výchovný vliv pouze tehdy, když obě strany, tedy člověk i zvíře, mají z této interakce pozitivní pocity.

Zájmy vnímáme nejen jako vyplnění volného času školáka, ale také jako prevenci proti nežádoucímu chování, ke kterému se děti často uchylují, pokud se nudí. Zájmy dětí bývají většinou formovány zájmy rodičů a také školou (Machová, 2002). Školák se učí rozčlenit čas na dobu určenou pro práci a pro hru. Práce však může být stejně poutavá jako hra a hra může být významná jako práce. „*Jen v tomto smyslu může být škola hrou a hra školou života*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 137).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 7 Výzkumné šetření

V následující kapitole si uvedeme všechny důležité informace vztahující se k výzkumnému šetření, které předcházejí samotné interpretaci výsledků.

### 7.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem praktické části této práce bylo posoudit některé oblasti školní zralosti dětí předškolního věku a komparovat dosažené výsledky těchto dětí dle různých kritérií.

### 7.2 Výzkumné předpoklady

- VP 1: V kresbě mužské postavy dosáhnou dívky lepších výsledků než chlapci.
- VP 2: Děti rodičů s vyšším vzděláním dosáhnou v Jiráskově orientačním testu školní zralosti lepších výsledků v celkovém skóru, než děti rodičů s nižším vzděláním.
- VP 3: Děti, které mají starší sourozence, dosáhnou v Jiráskově orientačním testu školní zralosti lepších výsledků v celkovém skóru, než děti, které mají mladší sourozence.
- VP 4: Děti, které bydlí ve městě, dosáhnou lepších výsledků v celkovém skóru, než děti, které bydlí na vesnici.
- VP 5: Děti, které již měly odklad školní docházky, dosáhnou v Jiráskově orientačním testu školní zralosti horších výsledků v celkovém skóru, než děti bez odkladu.

## 7.3 Metodologie šetření

V tomto kvantitativním výzkumu jsme využili následující metody:

- Jiráskův orientační test školní zralosti.
- Pozorování

Jiráskova modifikace Kernova testu se skládá ze tří subtestů:

4. Kresba mužské postavy
5. Napodobení psacího písma
3. Obkreslení skupiny teček

V případě druhého subtestu, což je napodobení psacího písma, se můžeme setkat s různými variantami textu. V našem případě jsme pracovali s verzí textu „Ci yl osn“.

Každý z těchto tří subtestů je samostatně ohodnocen dle přesných instrukcí. Výkon hodnotíme pětistupňovou škálou, kdy 1 bod považujeme za nejlepší a 5 bodů za nejhorší ohodnocení. Body ze všech tří subtestů je třeba sečíst a vyhodnotit tak celkový výsledek testu. Jirásek (1992, s. 14) v instruktaži pro užití tohoto orientačního testu školní zralosti uvádí, že „hodnoty 3 až 6 považujeme za nadprůměrné, 7 až 11 za průměrné a 12 až 15 podprůměrné“. Děti s podprůměrným výsledkem by se měly podrobit odbornému vyšetření.

Test může být realizován jak u jednotlivců, tak i u skupinek dětí. V našem případě jsme zvolili individuální přístup- tedy testování jednotlivců.

Pro lepší orientaci v oblasti hodnocení výkonů uvádíme přehled bodového hodnocení testu podle Jiráska (1992):

### 1. subtest - kresba mužské postavy:

1. Jedním bodem je ohodnocena syntetická kresba postavy, která má hlavu a trup spojené krkem, přičemž hlava není větší než trup. Postava musí mít končetiny. Ruce mají pět prstů a nohy jsou v dolní části zahnuté. Na hlavě musí být buď vlasy nebo pokrývka hlavy a také uši. Při kresbě obličeje dítě nesmí zapomenout na oči, ústa a nos. Postava je „oděna“ do mužského oblečení.



2. Dva body hodnotí kresbu, která splňuje požadavky jako v případě hodnocení na jeden bod, avšak kresbě ohodnocené dvěma body může chybět krk, vlasy či prst u ruky. Chybějící části obličeje nesmí být prominuty.

3. V případě kresby, kterou hodnotíme třemi body, je nutné zobrazení hlavy, trupu a končetin, které musí být zobrazeny dvojčarou. Promíjíme chybějící vlasy, krk, prsty, chodidla i oděv.

4. Čtyřmi body hodnotíme primitivní kresbu postavy, která má hlavu a trup. Postačí jeden pár končetin, který je nakreslený jednoduchými čarami.

5. Pětkou hodnotíme „hlavonožce“. Zde může chybět trup, popřípadě i končetiny. Stejnou známkou hodnotíme i pouhé čmárání.

## 2. subtest – Napodobení psacího písma

1. Jedním bodem je ohodnoceno takové napodobení předlohy, které je zcela čitelné. Písmena mohou mít dvojnásobnou velikost oproti předloze. Musí být patrná výška počátečního písmene, které má rozměry velkého písmene. Písmena musí být bezchybně spojena ve tři slova. Netolerujeme chybějící tečku nad písmenem i. Věta se může odchýlit od vodorovné linie maximálně o 30%.

2. Dvěma body hodnotíme čitelné napodobení předlohy, nemusí však být dodržena velikost písmen ani vodorovná linie.

3. Pokud je písmo viditelně rozděleno alespoň na dvě části, z čehož jsou minimálně čtyři písmena rozeznatelná, hodnotíme výkon třemi body.

4. Čtyřmi body hodnotíme takový výkon, kdy celek ještě připomíná „písmo“, ze kterého jsou předloze podobná aspoň dvě písmena.

5. Nejhorší bodové ohodnocení přísluší pouhému čmárání.

## 3. subtest- Obkreslení skupiny bodů

1. Jedním bodem hodnotíme téměř přesnou imitaci předlohy. Promíneme zmenšení obrazce, avšak zvětšení o více jak polovinu již netolerujeme. Přípustné je taktéž minimální vychýlení jednoho bodu ze sloupce či řady. Nutným předpokladem je rovnoběžnost obrazce s předlohou.

2. Počet obkreslených bodů musí být stejný jako na předloze. Mohou být vychýlené až tři tečky, nejvíce však o polovinu šířky mezery mezi sloupci či řádky. Tento výkon hodnotíme dvěma body.

3. Na tři body by se měl obrazec podobat předloze a nepřevyšovat ji svou šířkou ani výškou více než dvojnásobně. Teček nemusí být přesný počet jako na předloze, avšak tolerujeme maximální počet dvacet teček a minimální sedm teček. Obrazec může být pootočený- a to i o 180°.

4. Na čtyři body již obrys obrazce není podobný předloze, ale je ještě tvořen z teček, na jejichž počtu ani velikosti nezáleží. Jiné tvary netolerujeme

5. Pěti body hodnotíme čmárání.

Administrátor v průběhu testu dělá poznámky do záznamového archu, který podává výpověď o chování dítěte během vyšetření. Všimáme si také laterality dítěte, jeho tělesné charakteristiky a zajímáme se také o způsob, jakým dítě drží psací náčiní a jak sedí v lavici.

Chování dítěte během vyšetření jsme hodnotili pětistupňovou klasifikací:

a) Soustředění dítěte

- Koncentrace pozornosti dobrá- známka 1
- Koncentrace pozornosti špatná- známka 5

b) Samostatnost dítěte při práci

- Dítě pracuje samostatně- známka 1
- Dítě pracuje nesamostatně- 5

c) Navázání kontaktu a citové rozpoložení dítěte při vyšetření

- Spontánní, uvolněné a pozitivně naladěné- známka 1
- Dítě přehnaně stydlivé, stažené do sebe, negativně naladěné- známka 5

## 7.4 Charakteristika respondentů

Test byl uskutečněn mezi pětiletými a šestiletými dětmi. Zúčastnilo se ho celkem 100 dětí, z čehož bylo 46 dívek a 54 chlapců. Z celkového počtu mělo již 12 dětí odklad. Mezi respondenty bylo 82 praváků a 18 leváků. Polovina dětí pocházela z města, druhá polovina z vesnice.

Některé výzkumné předpoklady jsme podpořili informacemi získanými od výchovného poradce a pedagogů prvního stupně ZŠ Olomouckého kraje.

## 7.5 Průběh šetření a postup při sběru dat

Výzkum byl realizován v mateřských školách (dále jen MŠ) Olomouckého kraje. Probíhal od prosince 2013 do ledna 2014, dle organizačních možností jednotlivých MŠ. Děti byly testovány za souhlasu jejich rodičů, kteří dále prostřednictvím krátkého dotazníku zodpověděli otázky, které se staly podkladem pro další zkoumání.

Testování jednotlivců probíhalo vždy v prostorech MŠ, v oddělené místnosti, aby se děti mohly plně koncentrovat na zadané úkoly. Před samotným testováním jsme s dětmi navázali kontakt povídáním si o jejich zálibách. Cílem bylo vytvořit přátelskou atmosféru, získat jejich důvěru a zbavit je ostychu. Pouze jedno dítě ze všech navštívených MŠ zcela odmítlo spolupracovat.

Všechny informace, které jsme získali výzkumným šetřením, jsou anonymní.

Výzkum mohl být realizován nejen díky vstřícnosti rodičů, ale především také díky ochotným ředitelům a pedagogům mateřských škol, kteří zprostředkovali kontakt s rodiči a snažili se dětem vytvořit optimální pracovní podmínky v prostorech mateřské školy, abychom docílili co nejobjektivnějších výsledků. V žádné z MŠ jsme se nesetkali s lhostejností ani negativním přístupem ze strany rodičů či pedagogů. Testování dětí probíhalo zpravidla v ranních až dopoledních hodinách. Výzkum musel být podřízen režimu MŠ, proto bylo nutné navštívit některé MŠ více než jedenkrát.

Personál MŠ se vždy snažil najít vhodnou místnost, kde by děti mohly pracovat bez vlivu rušivých elementů. I přes všechnu snahu se nepovedlo děti zcela izolovat od hluku z ostatních oddělení, či zařídit vyhovující rozměry židle a stolu. Domníváme se však, že tyto vlivy nebyly natolik výrazné, aby významnou měrou ovlivnily výsledky výzkumného šetření. Paní učitelky se nám ochotně věnovaly a konzultovaly případné nejasnosti týkající se dětí. Po skončení testování jsme měli možnost pozorovat činnosti dětí v kolektivu a byly nám poskytnuty také kresby některých z testovaných dětí, díky kterým jsme mohli porovnat jednotlivé výkony a zhodnotit, jakou měrou děti ovlivní přítomnost neznámé osoby.

## 8 Interpretace výsledků

Tuto kapitolu jsme rozdělili na tři samostatné části. V první části se budeme věnovat interpretaci výsledků výzkumných předpokladů. Ve druhé části uvedeme výsledky doplňujícího šetření a v poslední části se zaměříme na hodnocení chování dětí během vyšetření.

### 8.1 Interpretace výsledků výzkumných předpokladů

Informace získané výzkumným šetřením jsme zaznamenali do tabulek a následně graficky zpracovali. Každý z grafů je doplněn legendou a dalšími informacemi, které jsou nezbytné pro úplnost výsledků.

Pro větší přehlednost jsme hned na úvod zvolili tabulku, která nám poskytuje náhled na výsledky dětí v jednotlivých subtestech dle pohlaví.

Body byly přidělovány dle výše uvedených instrukcí, kdy 1 bod je hodnocením nejlepšího výkonu a 5 bodů hodnocením nejhoršího výkonu. Je tedy zřejmé, že vyšší bodové ohodnocení znamená horší zvládnutí subtestu.

**Tabulka č. 1:** Body dosažené v jednotlivých

	Pohlaví	Dosažené body				
		1	2	3	4	5
1. subtest	chlapci	1	11	23	17	2
	dívky	7	18	9	11	1
2. subtest	chlapci	3	18	16	7	10
	dívky	4	29	8	1	4
3. subtest	chlapci	22	19	9	2	2
	dívky	26	15	4	0	1

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že v prvním subtestu byli chlapci nejčastěji hodnoceni třemi body. Dívky byly nejčastěji hodnoceny dvěma body. Třetí subtest byl nejčastěji hodnocen jedním bodem v případě chlapců i dívek.

**VP 1: V kresbě mužské postavy dosáhnou dívky lepších výsledků než chlapci.**

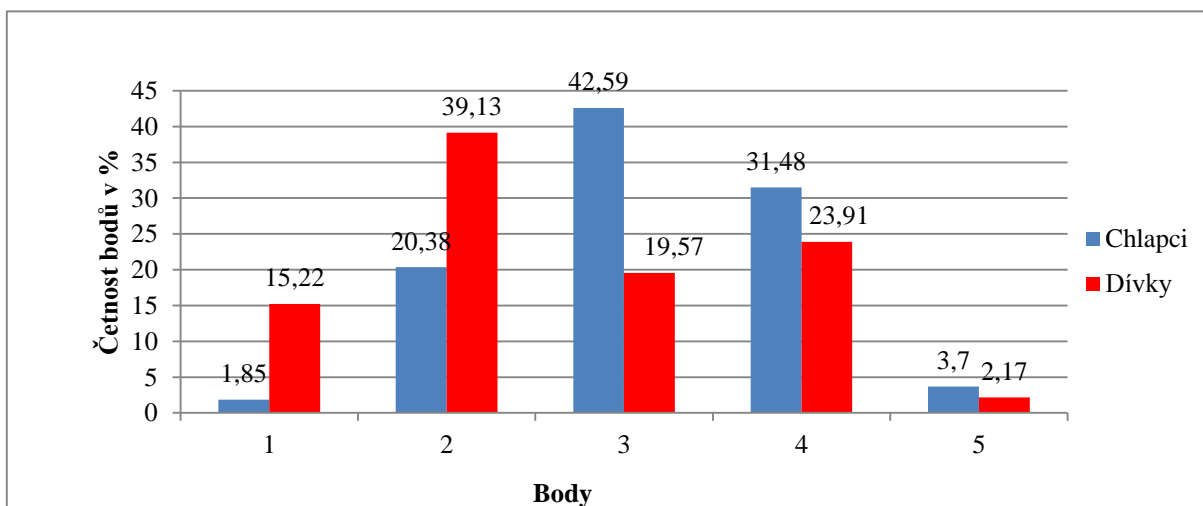
**Tabulka č. 2:** Četnost bodů dosažených v kresbě mužské postavy dle pohlaví

Pohlaví	Dosažené body				
	1	2	3	4	5
Chlapci	1	11	23	17	2
Dívky	7	18	9	11	1

Tabulka č. 2 nás informuje o úspěšnosti dětí v prvním subtestu Jiráskova orientačního testu školní zralosti.

Graf č.1 znázorňuje procentuální množství bodů získaných v prvním subtestu (kresbě mužské postavy) dle pohlaví.

**Graf č. 1:** Četnost bodů v prvním subtestu



Z grafu je na první pohled patrné, že dívky byly v tomto subtestu úspěšnější. Můžeme zde vyčíst, že většina chlapců byla hodnocena třemi body. Dívky pak byly nejčastěji hodnoceny dvěma body. Dívky tento test zvládly na 48 % a chlapci pouze na 37 %.

**VP 2: Děti rodičů s vyšším vzděláním dosáhnou v Jiráskově orientačním testu školní zralosti lepších výsledků v celkovém skóru, než děti rodičů s nižším vzděláním.**

Následující tabulka nás informuje o nejvyšším dosažené vzdělání rodičů testovaných dětí.

**Tabulka č. 3:** Vzdělání rodičů

Vzdělání	Rodinný příslušník		Celkem
	Otec	Matka	
ZŠ	4	1	5
SOU	21	18	39
SŠ	38	57	95
VOŠ	3	4	7
VŠ	34	20	54
Celkem	100	100	200

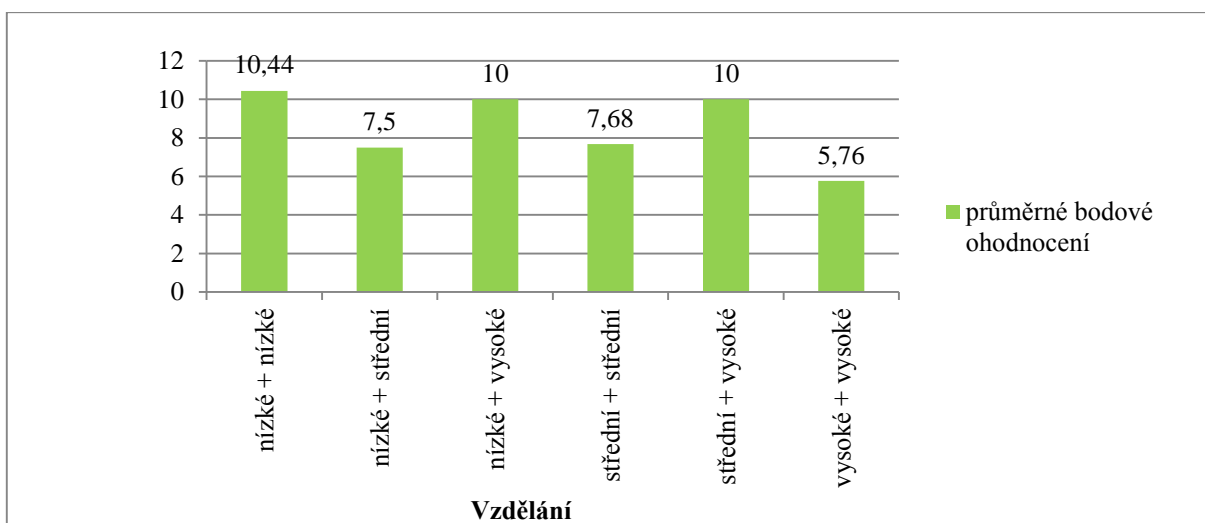
Z výše uvedené tabulky vyplývá, že mezi otci i matkami testovaných dětí bylo nejvíce středoškoláků. Nejméně rodičů uvedlo základní školu, jako své nejvyšší dosažené vzdělání – jedná se pouze o čtyři otce a jednu matku.

Graf č. 2 zobrazuje vztah mezi vzděláním rodičů testovaných dětí a dosaženými body dětí z celého testu.

Vzdělání jsme rozčlenili na nízké, střední a vysoké, přičemž:

- Nízké vzdělání = ZŠ a SOU (základní škola a střední odborné učiliště)
- Střední vzdělání = SŠ (střední škola)
- Vysoké = VŠ a VOŠ (vysoká škola a vyšší odborná škola)

**Graf č. 2:** Průměrné bodové ohodnocení dle vzdělání



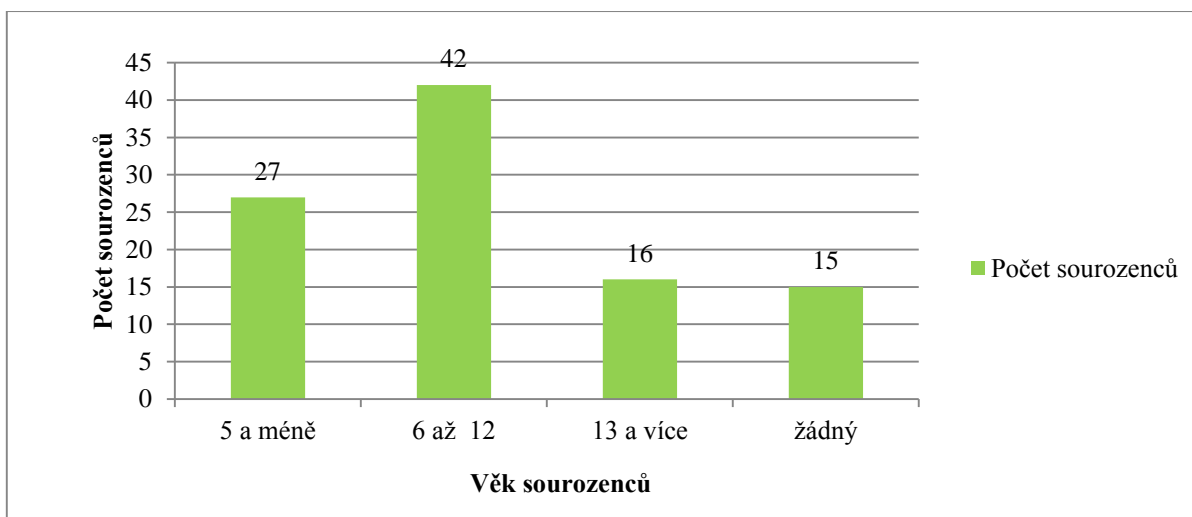
Z grafu vyplývají následující zjištění:

- Děti, které mají otce i matku se základním vzděláním, byly v průměru ohodnoceny 10,44 bodu. Test tedy zvládly na 30 %.
- Děti, které mají jednoho rodiče s nízkým vzděláním a druhého se středním vzděláním, zvládly test na 50 %, což odpovídá 7,5 bodu.
- Děti, z jejichž rodičů má jeden nízké vzdělání a druhý vysoké, zvládly test na 33%. Průměrné ohodnocení bylo 10 bodů.
- Děti, které mají oba rodiče středoškolsky vzdělané, dosáhly 7,68 bodu, což odpovídá 49 % úspěšnosti.
- Děti s jedním rodičem středoškolsky a druhým vysokoškolsky vzdělaným, dosáhly zcela stejných výsledků, jako děti, z jejichž rodičů má jeden nízké a druhý vysoké vzdělání. Test zvládly na 33%.
- Děti, které mají oba rodiče vysokoškolsky vzdělané, zvládly test na 62 %, což je v průměru 5,76 bodu.

**VP 3: Děti, které mají starší sourozence, dosáhnou v Jiráskově orientačním testu školní zralosti lepších výsledků v celkovém skóru, než děti, které mají mladší sourozence.**

Následující graf zobrazuje počet případných sourozenců v určitém věkovém rozmezí všech testovaných dětí.

**Graf č. 3:** Počet sourozenců určitého věku



Z grafu tedy vyplývá, že 27% dětí má sourozence pětileté nebo mladší. 42% dětí má sourozence mezi sedmým a dvanáctým rokem. 16% dětí má sourozence třináctileté nebo starší. 15% dětí nemá žádného sourozence.

**Tabulka 4:** Úspěšnost dětí s mladšími sourozenci v celkovém skóru

Dosažené body	Četnost	%
3 až 6	9	33,33 %
7 až 11	16	59,26 %
12 až 15	2	7,41 %

Výše uvedená tabulka zobrazuje úspěšnost dětí, které mají mladší sourozence. Plynou z ní tyto informace:

- Nadprůměrných výsledků dosáhlo 9 dětí, které mají mladšího sourozence.
- Průměrných výsledků dosáhlo 16 dětí, které mají mladšího sourozence.
- Podprůměrných výsledků dosáhly pouze 2 děti, které mají mladšího sourozence.



**Tabulka č. 5:** Úspěšnost dětí se staršími sourozenci v celkovém skóru

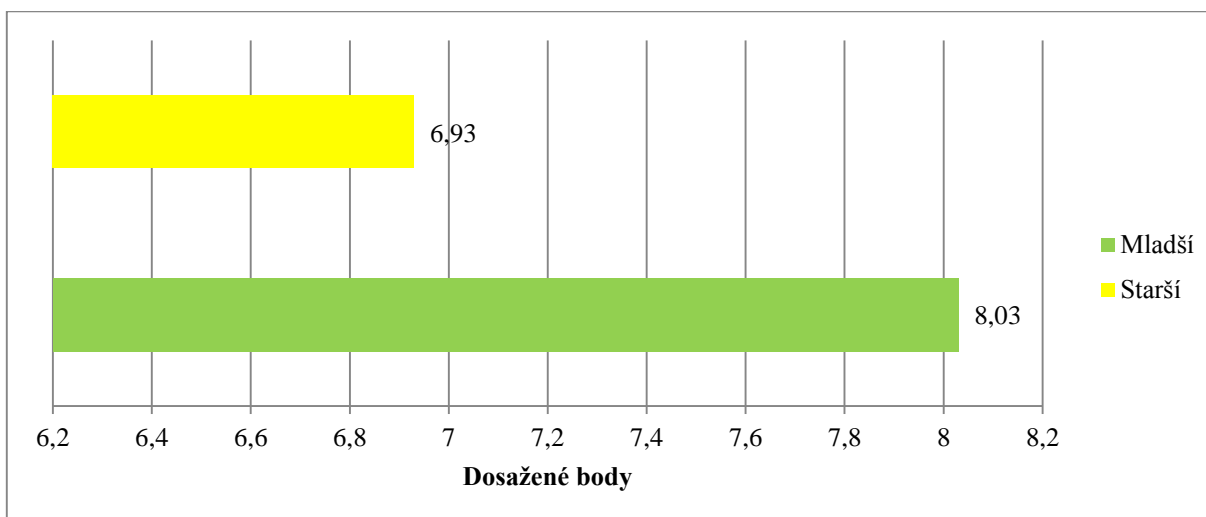
Dosažené body	Četnost	%
3 až 6	26	44,83%
7 až 11	30	51,72 %
12 až 15	2	3,45 %

Tabulka č. 5 zobrazuje úspěšnost dětí, které mají starší sourozence. Vyplývají z ní tyto informace:

- Nadprůměrných výsledků dosáhlo 26 dětí, které mají staršího sourozence.
- Průměrných výsledků dosáhlo 30 dětí, které mají staršího sourozence.
- Podprůměrných výsledků dosáhly pouze 2 děti, které mají staršího sourozence.

Vzhledem k tomu, že tento výzkumný předpoklad je směřován ke komparaci úspěšnosti dětí s mladšími a dětí se staršími sourozenci, seznámí nás následující graf s průměrným bodovým ohodnocením dětí, které mají sourozence věkově starší, a s průměrným bodovým ohodnocením dětí, které mají mladší sourozence.

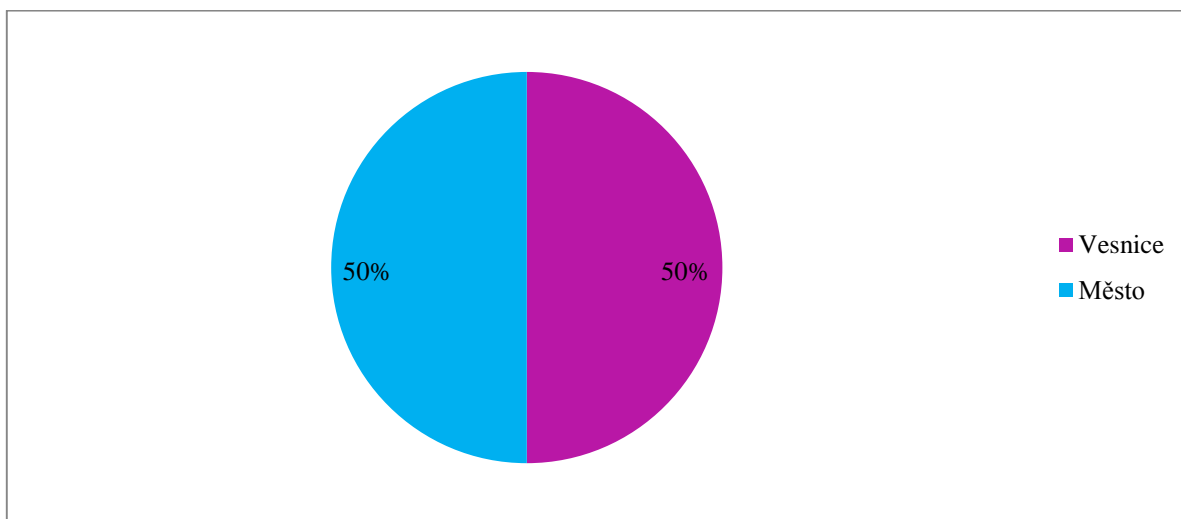
**Graf č. 4:** Porovnání úspěšnosti dle věku sourozenců



V tomto pruhovém grafu jasně vidíme, že lepších výsledků dosáhly děti, které mají staršího sourozence. Tyto děti dosáhly na 6,93 bodu, což znamená zvládnutí úkolu na 54%. Hůře dopadly děti s mladšími sourozenci. Tyto děti byly hodnoceny 8,03 body. Test zvládly v průměru na 46 %.

**VP 4: Děti, které bydlí ve městě, dosáhnou lepších výsledků v celkovém skóru, než děti, které bydlí na vesnici.**

**Graf č. 5:** Výzkumný vzorek 1



Výše uvedený graf znázorňuje vzorek, kterým jsme se zabývali v tomto výzkumném předpokladu. Vidíme, že vzorek tvořilo přesně 50 dětí z města a 50 z vesnice.

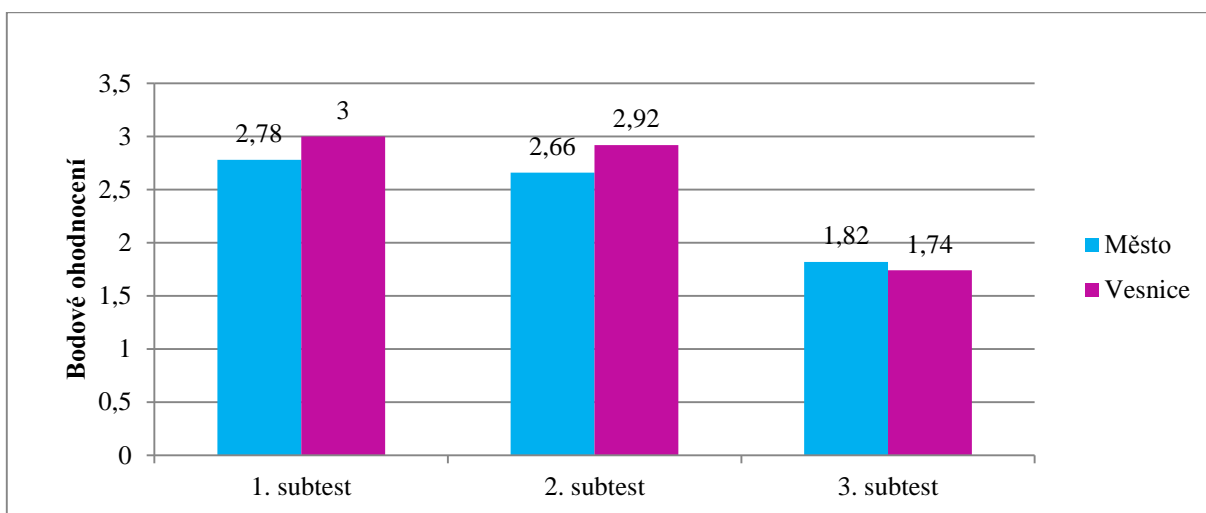
Následující tabulka poskytuje přehled o četnosti bodů získaných dětmi z města a vesnice v jednotlivých subtěstech.

**Tabulka č. 6:** Získané body dle místa bydliště

	Místo bydliště	Četnost bodů				
		1	2	3	4	5
1. úkol	město	5	16	15	13	1
	vesnice	3	13	17	15	2
2. úkol	město	4	26	10	3	7
	vesnice	3	18	16	6	7
3. úkol	město	22	19	7	0	2
	vesnice	26	15	6	2	1

Z výše uvedené tabulky je patrné, že bodové ohodnocení dětí z města a vesnice bylo velmi vyrovnané.

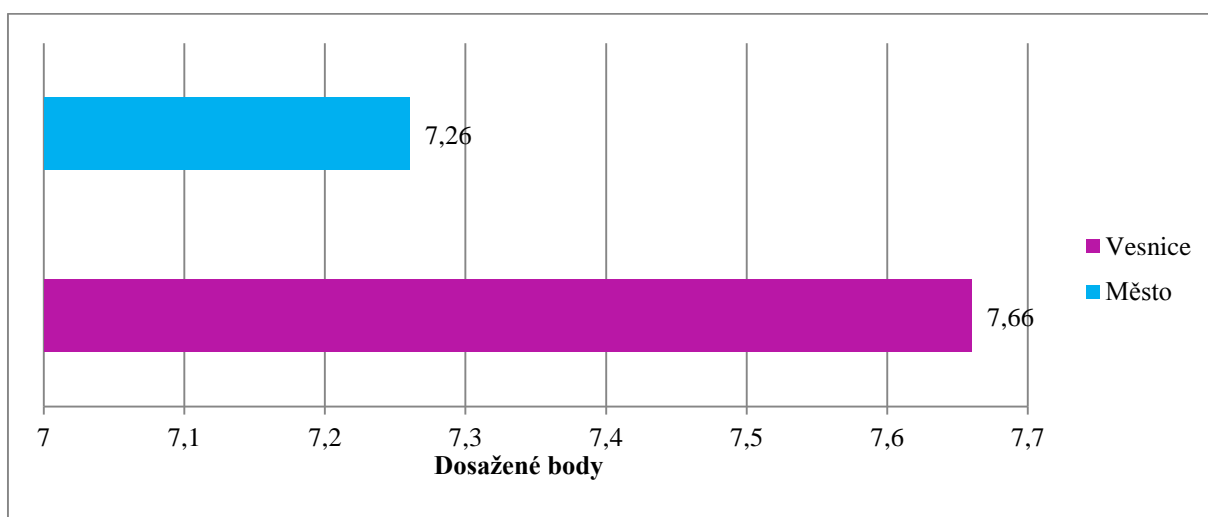
**Graf č. 5:** Bodové ohodnocení dle místa bydliště



Graf nás seznámil s průměrným bodovým ohodnocením dětí z města a vesnice v jednotlivých subtestech. Je zjevné, že hodnoty jsou velmi vyrovnané. V prvních dvou subtestech dosáhly lepších výsledků děti z města, avšak třetí úkol zvládly lépe děti z vesnice.

Následující graf poskytuje přehled o celkovém průměrném bodovém ohodnocení dětí z města a z vesnice.

**Graf č. 6:** Porovnání úspěšnosti dětí z města a vesnice



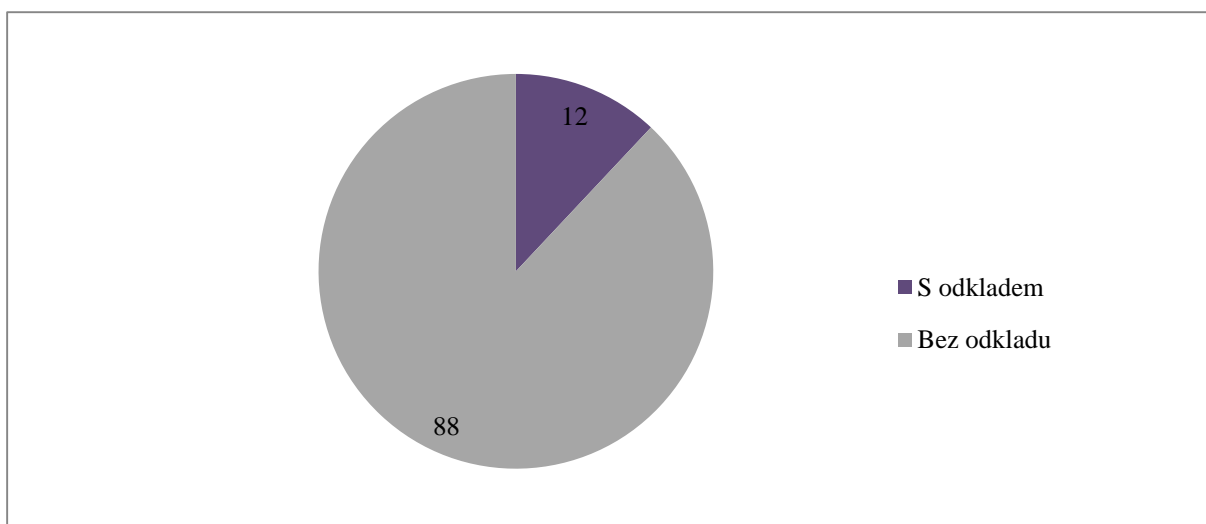
Z grafu č. 6 vyplývá, že děti z města byly v testu celkově úspěšnější. Test zvládly na 52 %. Průměrné bodové ohodnocení těchto dětí je 7,26 bodu.

Děti z vesnice test zvládly na 49 % s průměrným ohodnocením 7,66 bodu.

**VP 5: Děti, které již měly odklad školní docházky, dosáhnou v Jiráskově orientačním testu školní zralosti horších výsledků v celkovém skóru, než děti bez odkladu.**

V grafu vidíme počet dětí, které již měly odklad školní docházky. Naproti tomu vidíme počet dětí, které ještě odklad neměly.

**Graf č. 7:** Výzkumný vzorek 2



Z grafu tedy zřejmé, že 12 % dětí bude letos u zápisu podruhé. Zbývajících 88 % půjde k zápisu poprvé.

V této tabulce vidíme úspěšnost dětí s odkladem v celkovém skóru.

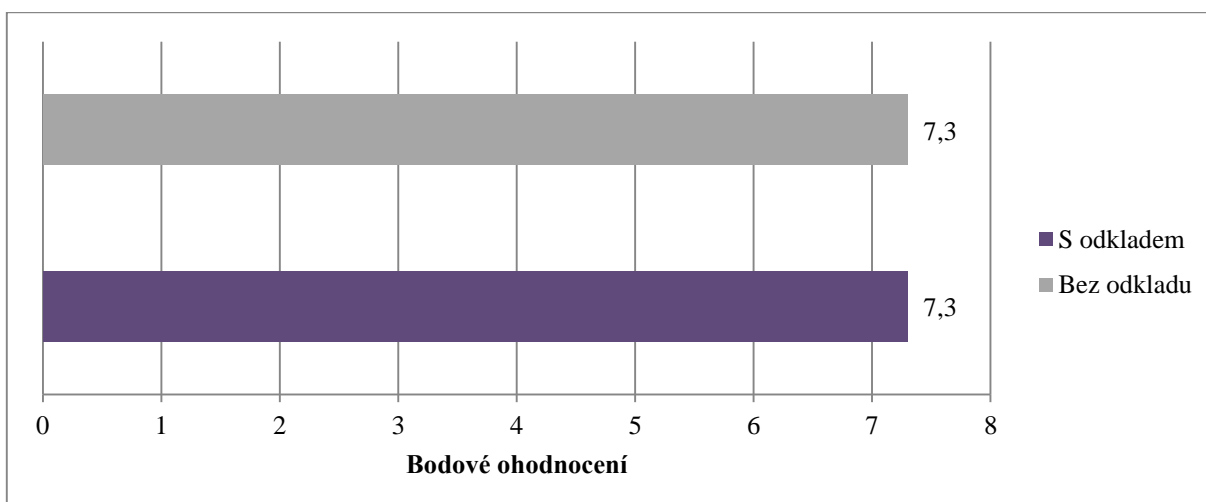
**Tabulka č. 7:** Úspěšnost dětí s odkladem

Dosažené body	Četnost	%
3 až 6	2	17 %
7 až 11	9	75 %
12 až 15	1	8 %

Z tabulky č. 7 vyplývá, že:

- Nadprůměrných výsledků dosáhlo 17 % dětí s odkladem.
- Průměrných výsledků dosáhlo 75 % dětí s odkladem.
- podprůměrných výsledků dosáhlo 1 dítě, což představuje 8% z celkového množství dětí s odkladem.

**Graf č. 8:** Porovnání úspěšnosti dětí s odkladem a bez odkladu

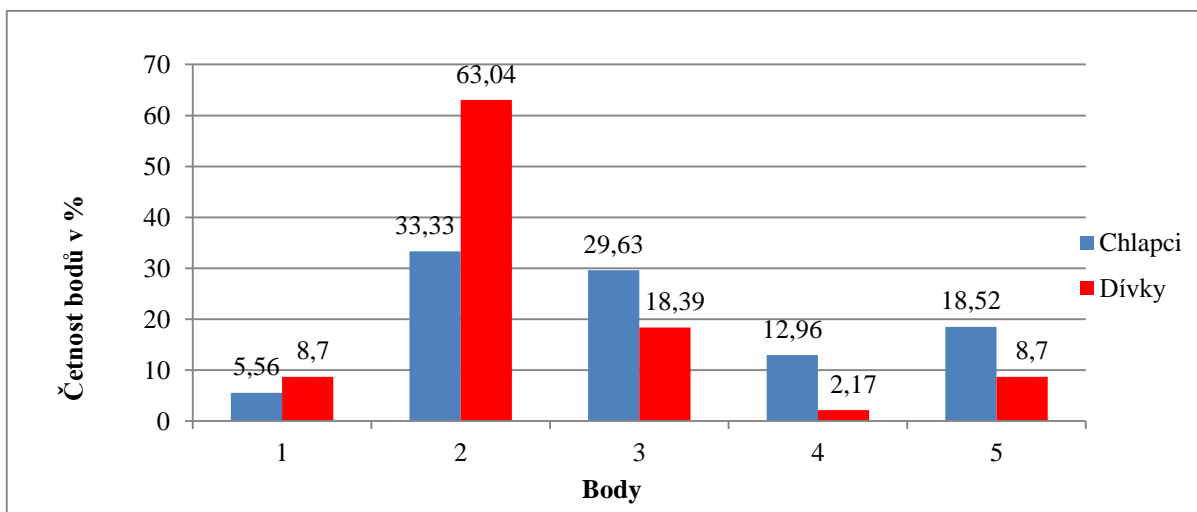


Z grafu vyplývá překvapující zjištění- děti s odkladem dosáhly naprosto stejných výsledků, jako děti bez odkladu. Obě skupiny dosáhly na 7,3 bodu, což odpovídá 51 % úspěšnosti.

## 6.2 Interpretace ostatních výsledků

Následující graf zobrazuje četnost bodů získaných ve druhém subtestu (napodobení psacího písma) Jiráskova orientačního testu školní zralosti dle pohlaví. K tomuto grafu se vztahuje tabulka č. 1.

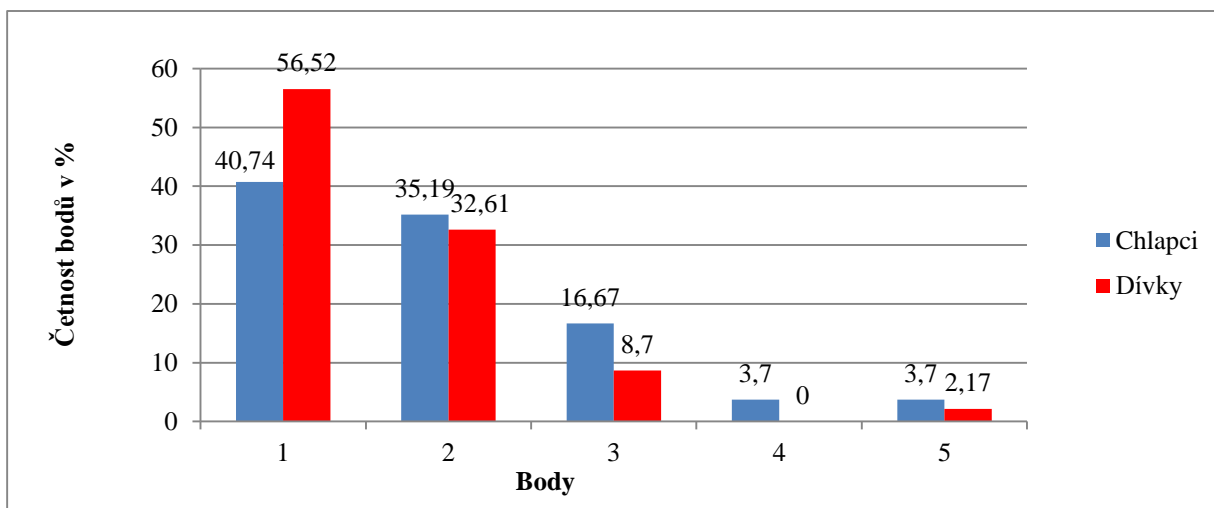
**Graf č. 9:** Četnost bodů ve druhém subtestu



Z grafu vyplývá, že nejvíc chlapců i děvčat zvládlo tento subtest na dva body. Hodnocení jedním bodem bylo u děvčat stejně časté, jako hodnocení pěti body.

Graf č. 10 zobrazuje četnost bodů získaných ve třetím subtestu (obkreslování teček) Jiráskova orientačního testu dle pohlaví. K tomuto grafu se vztahuje tabulka č. 1.

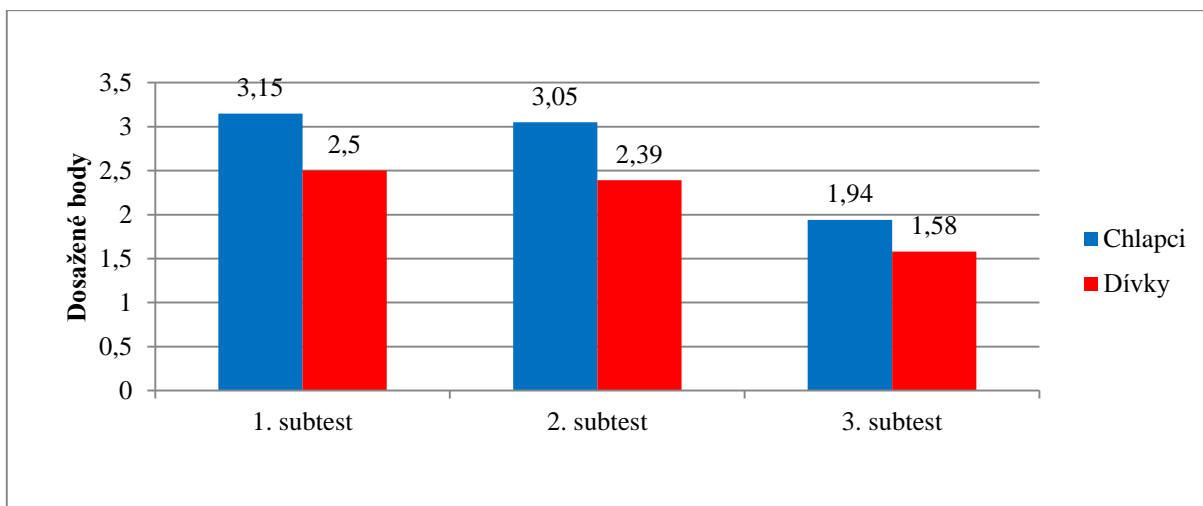
**Graf č. 10:** Četnost bodů ve třetím subtestu



Z výše uvedeného grafu vyplývá, že v obkreslování teček byly dívky i chlapci nejčastěji hodnoceni jedním bodem. Žádná dívka nebyla hodnocena čtyřmi body.

V následujícím grafu můžeme vidět přehled úspěšnosti chlapců a dívek v jednotlivých subtestech. Graf znázorňuje průměrné bodové ohodnocení, jakého dosáhli chlapci a dívky v daných částech testu.

**Graf č. 11:** Celkové hodnocení všech částí testu



Z výše uvedeného grafu vyplývá, že:

- V prvním subtestu Jiráskova orientačního testu školní zralosti dosáhly dívky lepších výsledků než chlapci. Dívky subtest zvládly na 2,5 bodu. Naopak průměrné hodnocení chlapců v tomto úkolu bylo 3,15 bodu. Pokud budeme úspěšnost hodnotit procentuálně, pak dívky tento subtest zvládly na 48 % a chlapci na 37 %.
- I ve druhém subtestu lépe obstály dívky. Úspěšnost chlapců byla 39 % a úspěšnost dívek 52 %.
- Třetí subtest zvládly taktéž lépe dívky. Průměrná procentuální úspěšnost chlapců činí 61 %. Úspěšnost dívek je pak 68 %.

Po celkovém vyhodnocení testu, což předpokládalo sečtení bodů ze všech tří subtestů, jsme dospěli k závěrům, které jsme shrnuli do následující tabulky.

**Tabulka č. 8:** Celková úspěšnost v testu

Dosažené body	Četnost	%
3 až 6	41	41%
7 až 11	54	54%
12 až 15	5	5%

Z výše uvedené tabulky vyplývají tyto informace:

- Nadprůměrných výsledků dosáhlo 40 (41 %) dětí.
- Průměrných výsledků dosáhla většina dětí, přesně 54 (54 %) dětí.
- Podprůměrných výsledků dosáhlo pouze 5 (5 %) dětí.

Chlapci celý test zvládli na 3, 15 bodu, mezitím co dívky byly ohodnoceny 2,59 body. Můžeme tedy konstatovat, že dívky v celém testu obstály lépe než chlapci.

### 8.3 Chování dítěte během vyšetření

Během vyšetření jsme zaznamenávali chování dítěte, které jsme hodnotili pětistupňovou klasifikací.

Výsledky pozorování jsme zaznamenali do následující tabulky.

**Tabulka č. 10:** Chování dítěte během vyšetření

Pozorovaný jev	Známka				
	1	2	3	4	5
Soustředěnost	58	26	11	3	2
Samostatnost	56	31	8	3	2
City	49	42	6	2	1

Z tabulky č. 10 vyplývá, že se většina dětí byla schopna plně koncentrovat na svou činnost a pracovat samostatně. Většina dětí byla také pozitivně naladěna a do práce se pustila s chutí.

**Soustředěnost:** Jak jsme uvedli výše, většina dětí se dokázala plně věnovat uloženému úkolu. Tyto děti nebyly příliš hovorné, někdy se dokonce jeví jako mírně stydlivé. Pracovaly pečlivě a se zaujetím. Soustředěnost těchto dětí jsme ohodnotili jedničkou.



Dvojkou jsme ohodnotili děti, které se dovedly soustředit, ale občas se nechaly rozptýlit rušivými vlivy z okolí.

Mezi testovanými dětmi se objevily i takové, kterým bylo potřeba připomínat, že mají pracovat na stanoveném úkolu. Mnohdy přerušily práci a začaly se ptát na věci, které s testem nesouvisely. Při pobídnutí se však okamžitě vrátily k práci. Tyto méně soustředěné děti jsme ohodnotili trojkou.

Tři děti nebyly téměř schopny koncentrace na zadaný úkol. Během práce se neustále protahovaly, otáčely, houpaly na židli, povídaly, hrály si s psacími potřebami apod. Jejich soustředěnost jsme oznámkovali čtverkou.

Dvě děti bylo velmi těžké přimět k práci. Jednalo se o chlapce a o dívku. Chlapec vždy po chvíli přestal pracovat a stěžoval si na únavu a na bolest ruky, kterou psal. Seběmenší zvuk jej vyrušil z práce a potom pro něj bylo těžké se k práci opět vrátit, některé úkoly odmítal plnit.

Dívka byla velmi živá. Práci často přerušovala a chtěla si povídat s administrátorem. Nedovedla v klidu sedět, neustále si lehala na stůl a vstávala ze židle. Při pobídnutí, aby úkol dokončila, pracovala opět jen chvíli, přičemž práci velmi rychle odbyla.

**Samostatnost:** Naprostá většina soustředěných dětí se jevila také jako samostatná. Tyto děti po vysvětlení úkolu začaly okamžitě pracovat, popřípadě se ujistily, zda dobře porozuměly zadání. Jejich soustředěnost jsme ohodnotili jedničkou.

Dvojkou jsme ohodnotili děti, které bylo potřeba občas pobídnout k práci, ale kromě toho pracovaly samostatně a jen občas se ujistily, zda pracují správně.

Trojkou jsme hodnotili nejisté děti, které se často ujišťovaly, zda pracují správně a neustále vyžadovaly zpětnou vazbu, pochvalu a povzbuzení.

Ve výzkumném vzorku byly také tři děti, které bez pravidelného pobízení téměř nepracovaly. Ohodnotili jsme je čtverkou.

Nejméně samostatné děti jsme ohodnotili pětkou. Jedná se o tytéž děti, jejichž chování jsme popisovali výše, v rámci hodnocení soustředěnosti. Tyto dvě děti byly nesoustředěné a nesamostatné.

**Spontánnost a citové rozpoložení:** Přibližně polovina dětí byla pozitivně naladěna. Děti byly přátelské, měly chuť si povídat a smály se, ochotně spolupracovaly. Citové rozpoložení těchto dětí jsme hodnotili jedničkou. Tyto děti se však hůře soustředily na uloženou práci.

Dvojkou jsme hodnotili děti, které byly pozitivně naladěné, ale uzavřenější, než děti hodnocené jedničkou. Tyto děti se také lépe soustředily a byly samostatnější.

Trojkou jsme hodnotili uzavřené, stydlivé děti, se kterými bylo obtížnější komunikovat.

Čtverkou jsme ohodnotili negativně naladěné děti, které nechtěly příliš spolupracovat, nekomunikovaly a byly bázlivé.

Pětkou jsme ohodnotili pouze jedno dítě. Tento chlapec byl bázlivý, plačtivý, odmítl spolupracovat a nekomunikoval.

## 9 Diskuze

V rámci výzkumného šetření jsme se zaměřili na diagnostikování některých oblastí školní zralosti, a to prostřednictvím Jiráskova orientačního testu školní zralosti. Všimli jsme si dopadů různých činitelů na školní zralost, především pak vlivu pohlaví, vzdělání rodičů, věku sourozenců a místa bydliště. V posledním předpokladu jsme zkoumali výsledky dětí, které již prošly jedním odkladem. Získané výsledky jsme komparovali dle námi stanovených kritérií, čímž jsme naplnili cíl empirické části této práce. Výzkumnému šetření předcházelo stanovení výzkumných předpokladů, které jsme si vytyčili v souladu s naším cílem.

### **VP 1: V kresbě mužské postavy dosáhnou dívky lepších výsledků než chlapci.**

**Tento výzkumný předpoklad se potvrdil**, neboť dívky v tomto subtestu obstály v průměru na 48 % a chlapci pouze na 37 %, z čehož je zřejmé, že dívky dosáhly lepších výsledků, než chlapci.

Toto zjištění nebylo zvláště překvapující, neboť je obecně známo, že chlapci nepříliš rádi kreslí. Po zadání úkolu: „*Tady nakresli nějakého pána tak, jak to umíš*“, se dotazovali, zda mohou raději nakreslit dinosaura či auto. Mnoho chlapců kreslilo s očividnou nechutí a snahou kresbu co nejrychleji odbýt. Naprostá většina chlapců kreslila pouze obyčejnou tužkou. Někteří chlapci však podali překvapující výkon.

Dívky se na kreslení těšily. Mnoho dívek se ptalo, zda mohou nakreslit princeznu nebo maminku. Některé dívky říkaly, že neví, jak vypadá pán, a neumí jej nakreslit. Když jsme úkol upřesnili tím, ať nakreslí tatínka, začaly s chutí pracovat. Dívky většinou sáhly po pastelkách.

### **VP 2: Děti rodičů s vyšším vzděláním dosáhnou v Jiráskově orientačním testu školní zralosti lepších výsledků v celkovém skóru, než děti rodičů s nižším vzděláním.**

Z výsledků šetření vyplývá, že děti, které mají oba rodiče se základním vzděláním, zvládly test na 30%. Děti vysokoškolsky vzdělaných rodičů uspěly na 62 % a dosáhly tedy lepších výsledků v celkovém skóru testu. Díky těmto údajům můžeme konstatovat, že **výzkumný předpoklad se potvrdil**.

Domníváme se, že tento výzkumný předpoklad byl potvrzen proto, že jedním z významných činitelů podílejících se na školní zralosti dítěte, je podnětnost výchovného prostředí. Domníváme se, že rodiče s vyšším vzděláním jsou ambicióznější a své dítě se snaží více rozvíjet kupředu.

**VP 3: Děti, které mají starší sourozence, dosáhnou v Jiráskově orientačním testu školní zralosti lepších výsledků v celkovém skóru, než děti, které mají mladší sourozence.**

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že děti, které mají starší sourozence, uspěly v testu v průměru na 56 %. Děti, které mají mladší sourozence, test zvládly v průměru na 46 %. Děti se staršími sourozenci tedy dosáhly lepších výsledků, proto můžeme konstatovat, že **výzkumný předpoklad se potvrdil.**

Předpokládáme, že děti, které mají staršího sourozence, dosáhly lepší průměrné známky proto, že je starší sourozenec rozvíjí kupředu. Děti se snaží napodobovat své starší sourozence a tím získávat stejné výhody, ať už se jedná o pochvalu či jinou odměnu. Starší sourozenci bývají pro mladší děti také často vzorem. Jsou obdivováni pro jejich znalosti a dovednosti. Mladší sourozenci se jim chtějí vyrovnat a touží znát a umět totéž, co oni. Děti jsou také velmi soutěživé a mnohdy se snaží být lepší, než jejich sestry či bratři.

Domníváme se však, že v případě velkého věkového rozdílu, kdy starší ze sourozenců již nesdílí s rodinou domácnost, se mohou sourozenci odcizit. Potom je starší sourozenec zřejmě v tomto směru příliš pozitivně neovlivní. Vycházíme z osobních zkušeností, kdy děti se sourozenci staršími o více než deset let nevěděly, že se jedná o jejich sestru či bratra. Z důvodu malého zastoupení těchto dětí v našem vzorku jsme se však tomuto předpokladu nemohli podrobněji věnovat a blíže ho zkoumat.

**VP 4: Děti, které bydlí ve městě, dosáhnou lepších výsledků v celkovém skóru, než děti, které bydlí na vesnici.**

**Tento výzkumný předpoklad se potvrdil.** Pravdivost jsme ověřili grafem, který jasně ukazuje, že děti z města dosáhly lepších výsledků, než děti z vesnice. Rozdíl mezi výsledky však nebyl příliš velký. Děti z města test zvládly v průměru na 52 % a děti z vesnice na 49 %.

Domníváme se, že tento výzkumný předpoklad se naplnil proto, že děti z vesnice vyrůstají v jiném prostředí, než děti z města, proto na ně působí odlišné vnější vlivy, které se mohou do jisté míry ovlivnit školní zralost.

**VP 5: Děti, které již měly odklad školní docházky, dosáhnou v Jiráskově orientačním testu školní zralosti horších výsledků v celkovém skóru, než děti bez odkladu.**

**Poslední výzkumný předpoklad se nepotvrdil**, neboť děti s odkladem dosáhly stejného výsledku, jako děti bez odkladu. Každá skupina uspěla na 51 %.

Jak víme, školní zralost či nezralost je ovlivněna mnohými faktory, které však nemusí vždy záviset na zrání centrální nervové soustavy. Tento výzkumný předpoklad jsme stanovili z toho důvodu, že nás zajímal vývoj dětí, které dostaly předchozí rok odklad. Po zhodnocení výsledků můžeme konstatovat, že děti po roce odkladu vyžrály a nyní jim nic nebrání v úspěšném absolvování školní docházky.

V rámci výzkumného šetření jsme se spojili také výchovným poradcem školy Olomouckého kraje, který nám poskytl doplňující informace k našemu výzkumu. Je obecně známo, že mezi chlapci se objevují odklady školní docházky častěji, než mezi dívkami, což nám potvrzují sesbíraná data. Z těchto údajů vyplývají informace, které jsme zpracovali do následující tabulky.

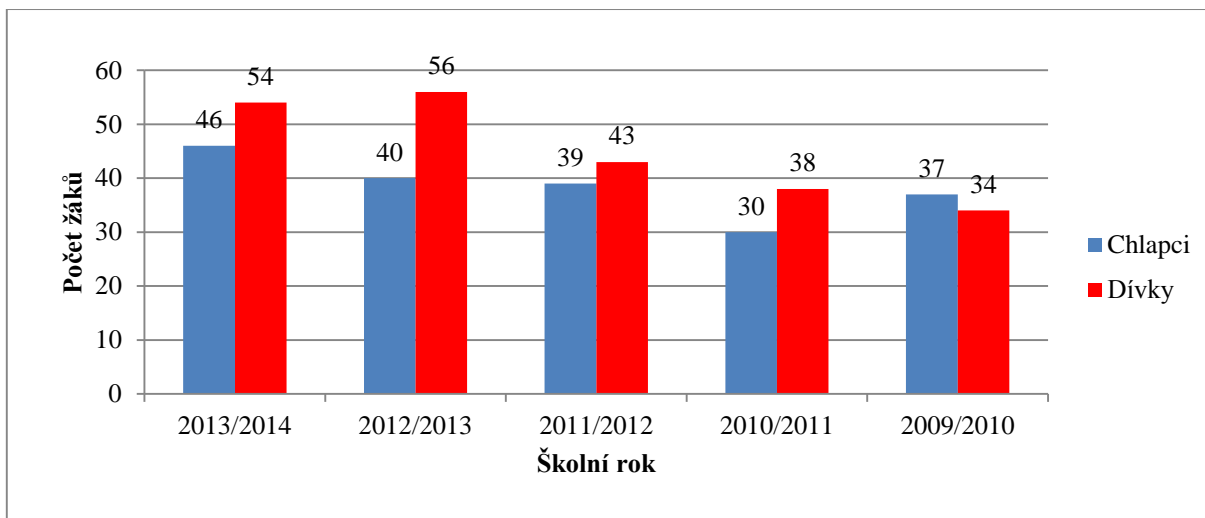
**Tabulka č. 9: Přehled odkladů**

rok	Dětí celkem	chlapci	dívky	Odklad celkem	Odklad chlapci	Odklad dívky
2013/2014	90	46	54	14	9	5
2012/2013	96	40	56	28	19	9
2011/2012	82	39	43	18	11	7
2010/2011	68	30	38	5	5	0
2009/2010	71	37	34	9	7	2
celkem	407	192	225	74	51	23

Výše uvedená tabulka shrnuje informace týkající se odkladů školní docházky za posledních 5 let. Vidíme, kolik dětí nastoupilo v daném školním roce do prvních tříd, a kolik dětí z celkového počtu nastupovalo již s odkladem.

Pro lepší představu o situaci přikládáme také graf, který zobrazuje počet všech žáků a žákyň, kteří započali školní docházku v určitém školním roce.

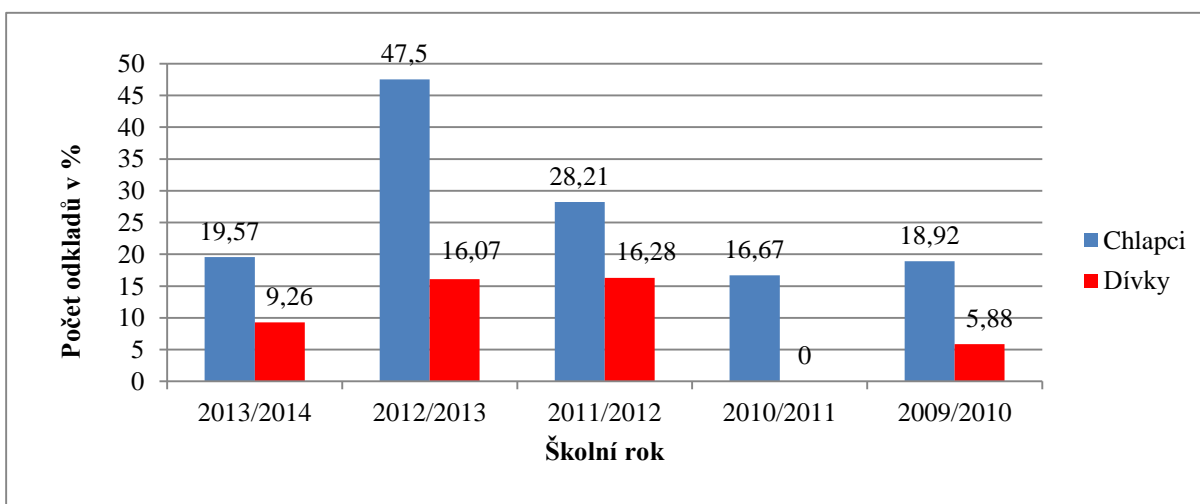
**Graf č. 12:** Počet žáků a žákyň prvního ročníku v daném školním roce



Z výše uvedeného grafu č. 12 můžeme vyčíst, že za poslední čtyři roky nastoupilo vždy více dívek, než chlapců. Ve školním roce 2009/ 2010 byla však situace jiná, neboť tento školní rok nastoupilo více chlapců než dívek. Největší rozdíl v počtu chlapců a dívek jsme zaznamenali ve školním roce 2012/2013, kdy nastoupilo o 16 chlapců méně, než dívek.

Poslední graf nás informuje o procentuálním množství chlapců a dívek, kteří v daném školním roce nastoupili do prvních tříd po tom, co jim byl předchozí rok udělen odklad školní docházky.

**Graf č. 13:** Procentuální množství odkladů chlapců a dívek



Z grafu č. 13 je patrné, že mezi všemi chlapci, kteří daný rok nastoupili do prvních tříd, se objevilo více odkladů, než mezi dívkami, které nastoupily tentýž rok. Ve školním roce 2010/ 2011 jsme nezaznamenali žádnou dívku, která by nastoupila s odkladem. Nejvíce dívek s odkladem nastoupilo ve školním roce 2011/ 2012.

Během pedagogické praxe jsme se setkali s nezralým dítětem, které jsme měli možnost sledovat několik vyučovacích hodin, a později s ním také pracovat. Dívka byla po začátku školního roku doporučena pro vyšetření u odborníka, rodiče však s tímto krokem nesouhlasili. Paní učitelka na rodiče i nadále apelovala a podařilo se jí rodiče přesvědčit, aby s dítětem navštívili pedagogicko – psychologickou poradnu. Dívka byla shledána jako nezralá, avšak na návrat do mateřské školy již bylo příliš pozdě. Vrácení do MŠ by mohlo dívku velmi negativně poznamenat, proto zůstala i nadále ve škole s tím, že se jí jak paní učitelka, tak i rodiče budou více věnovat.

Děvče vykazuje běžné známky školní nezralosti. Je hravá, nesoustředěná, pomalejší, snadno unavitelná a po fyzické stránce poměrně drobná. Podle slov paní učitelky a výchovného poradce je jinak děvče šikovné, a kdyby mělo možnost zůstat ještě rok v MŠ, jistě by si následující rok vedlo mnohem lépe.

Rozhovorem s učiteli a výchovným poradcem jsme se dozvěděli, že se postup, kdy je dítě vráceno do MŠ, není příliš obvyklý. Dítě bývá většinou ponecháno na základní škole, přičemž mu učitel věnuje zvýšenou péči při vyučování a rodiče důsledně dbají na domácí přípravu. Dle slov výchovného poradce si však dítě nese určité „následky“ celý život. Proto se domníváme, že diagnostice školní zralosti měla být věnována skutečně velká pozornost.

## Závěr

Vstup do školy je pro dítě velkou událostí a významným mezníkem v jeho životě. Je přechodem ze světa plného her a bezstarostnosti do světa školních povinností, kde se dítě musí vyrovnat s mnohými životními změnami a úskalími, které škola přináší. Musí se ztotožnit s novými sociálními rolemi a přizpůsobit jim své chování. Dítě, které bylo doposud jen chváleno, se najednou potýká s kritikou a občasným nezdarem. Školáci jsou vystaveni nejen nárokům školy, ale také nárokům svých rodičů, které jsou mnohdy vysoké. Aby dítě mohlo plnit všechny školní povinnosti, musí dosahovat určité vývojové úrovně, která je jednou z podmínek pro úspěšné zvládnutí školní docházky.

Nezralé dítě se musí neustále potýkat s neúspěchy a s nátlakem ze strany rodičů i učitelů. I když vynakládá velké úsilí, není tak úspěšné, jako jeho spolužáci. Časté neúspěchy dítě demotivují a vyvolávají v něm pocity bezradnosti, které mohou vyústit v úplné selhání a odpor ke škole. Tyto události se podepíší na žákově sebevědomí, a také na jeho vztahu ke vzdělávání, a to mnohdy na celý život.

Problematicke školní zralosti již bylo věnováno mnoho stran nejrůznějších publikací věnujících se dané tematice. Myslím si však, že toto téma je nevyčerpatelné, neboť každé dítě je jiné. Stejně tak, jak se od sebe liší děti a jejich potřeby, mohou se lišit i pohledy na tuto problematiku. Neustále narážíme na nové situace, které obohacují naše zkušenosti a mohou vést k novým způsobům, jak usnadnit školákům start v jejich nové životní etapě.

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo shrnout poznatky z oblasti školní zralosti a přiblížit je v šesti kapitolách teoretické části. Po charakterizaci dítěte předškolního věku jsem vymezila pojem školní zralosti a připravenosti. Poté jsem se zaměřila na aspekty, které jsou posuzovány při diagnostice školní zralosti a zabývala jsem se taktéž obdobím mladšího školního věku a možnými úskalími, se kterými se potýká žák při vstupu do školy.

Cílem praktické části bylo podrobit předškoláky Jiráskovu orientačnímu testu školní zralosti a na základě získaných dat vysledovat vliv některých činitelů na úspěšnost dětí v tomto testu.

Domnívám se, že cíl mé diplomové práce byl splněn, a pevně věřím, že tato práce poskytne cenné informace všem čtenářům, kteří se zajímají o problematiku školní zralosti.



## Seznam použité literatury

ALLEN, K. Eileen, MAROTZ, R. Lyn. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. 187 s. ISBN 80-7178-614-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. 108 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada Publishing, 2007. 168 s. ISBN 978-80-247-1906-1.

BLÁHA, Karel, ŠEBEK, Michal. *Já - tvůj žák, ty - můj učitel*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 121 s.

BRIERLEY, John. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál, 1996. 111 s. ISBN 80-7178-109-6.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

FASNEROVÁ, Martina. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 117 s. ISBN 978-80-244-3143-7.

FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. 176 s. ISBN 978-80-247-4463-6.

FRAŇKOVÁ, S., ODEHNAL, J. PAŘÍZKOVÁ, J. *Výživa a vývoj osobnosti dítěte*. Praha: HZ, 2000. 198 s. ISBN 808-60-0932-7.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

INHELDEROVÁ, Bärbel, PIAGET, Jean. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970. 150 s. ISBN 80-04-24526-9.

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. 288 s. ISBN 978-80-247-2284-9.

JIRÁSEK, Jaroslav. *Orientační test školní zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992. 17 s.

KEOGH, Barbara. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007. 171 s. ISBN 978-80-247-1504-9.

KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ Renata. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, hodnocení kompetencí žáků, sebehodnocení, praktické ukázky*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2009. 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6.

KREISLOVÁ, Zdeňka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Praha: Grada, 2008. 168 s. ISBN 978-80-247-2038-8.

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. 158 s. ISBN 978-80-7367-359-8.

KURIC, Josef, VAŠINA, Lubomír. *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Brno: UNJEP, 1987. 258 s.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do první třídy*. Praha: Grada Publishing,a.s., 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3246-6.

KYRIACOU, Chris: *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2012. 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3. Praha: Grada Publishing, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.

LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1983.

LEMAN, Kevin. *Sourozenecké konstelace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. 223 s. 80-7178-430-3.

MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum, 2002. 269 s. ISBN 80-7184-867-0

MATĚJČEK, Zdeněk, POKORNÁ, Marie. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H+H, 1998. 205 s. ISBN: 80-86022-21-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. 108 s. ISBN 80-7178-853-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. 143 s. 80-7178-085-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN, 1991. 336 s.

PETROVÁ, Alena, PLEVOVÁ, Irena. *Období předškolního věku. Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky. Vstup dítěte do školy. Období mladšího školního věku*. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol., *Přehled vývojové psychologie*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. s. 93-100. ISBN 80-244-0629-2.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1999. 164 s. ISBN 80-7178-309-9

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: SPN, 1963. 461 s.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5

SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 119 s. ISBN 978-80-244-2264-0.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. 247 s. ISBN 80-246-0877-4.

ŠVANCARA, Josef a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. Vyd. 3. Praha: Avicenum, 1980. 400 s.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2002. 125 s. ISBN 80-7178-599-7

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0

VERECKÁ, Naděžda. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy: je Vaše dítě zralé pro školu? : a vy?* Praha: NLN, 2002. 160 s. ISBN 80-7106-474-2.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2009. Vyd. 11. 263 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

## Internetové zdroje

ČESKO. Zákon č. 472/2011 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů České republiky. online. 2011. částka 161. s. 6318. cit. 2014-01-04. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů České republiky. online. 2004. částka 190. s. 10274. cit. 2014-01-04. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

## **Seznam příloh**

*Příloha č. 1: Ukázka vývoje dětské kresby*

*Příloha č. 2: Ukázka nevyplněného orientačního testu školní zralosti*

*Příloha č. 3: Ukázka vyplněných orientačních testů školní zralosti*

*Příloha č. 4: Záznamový arch (chování dítěte během vyšetření)*

*Příloha č. 5: Souhlas rodičů*

*Příloha č. 1:*

**Ukázka vývoje dětské kresby**

Kateřina, 3 roky a 6 měsíců





Kateřina, 4 roky a 6 měsíců



Kateřina, 5 let a 6 měsíců



Kateřina, 6 let a 6 měsíců



Kateřina, 7 let a 6 měsíců



PRO: MAMU, TATU  
OD: KATKI  
ADRESA STUDINKA BYDLENI WEZDEC



*Příloha č. 2:*

**Ukázka nevyplněného orientačního testu  
školní zralosti**

**ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI\***  
**ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKEJ ZRELOSTI**

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

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

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

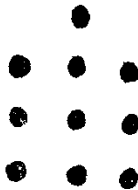
© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

\* Instrukce viz v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1968  
 Instrukcie pozri v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1968

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

*Cinyl osn*

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



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

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

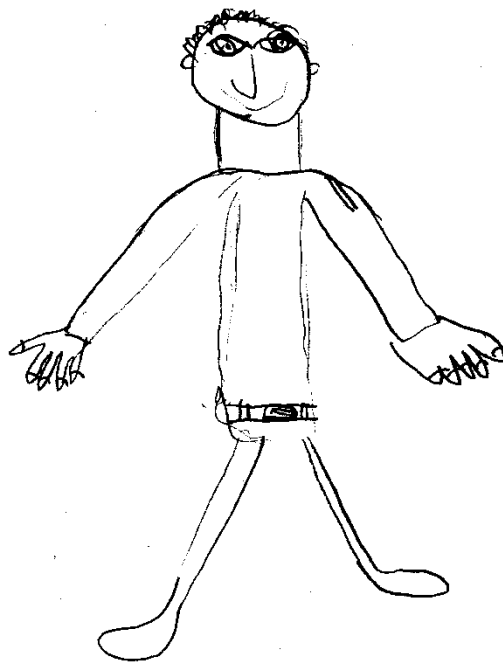
*Příloha č. 3:*

**Ukázka vyplněných orientačních testů  
školní zralosti**



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

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



© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

\* Instrukcia viz v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1968  
Inštrukcie pozri v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1968

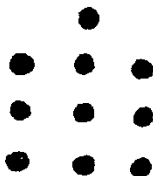
2. Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát neučil(a), ale zkus, jestli byš to taky uměl(a). Hezky se dívej, jak je to napsáno a tadyhle vedle na to prázdné místo to tak napiš.

*Cingl osn*

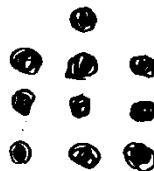
2. Pozri sa, tu je niečo napísané. Ty si sa ešte neučil(a) písať, ale skús, či by si to tiež vedel(a). Dobre sa pozri, ako je to napísané, a tu vedľa, na to prázdné miesto, to tak napíš.

*Cingl osn*

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



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



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

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



© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

\* Instrukce viz v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1968  
Instrukcia pozri v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1968

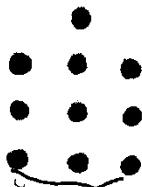
2. Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát neučil(a), ale zkus, jestli bys to taky uměl(a). Hezky se dívej, jak je to napsáno, a tadyhle vedle na to prázdné místo to tak napiš.

*Cingl osn*

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

*or or ar*

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



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



*Příloha č. 4:*  
**Záznamový arch**  
**(chování dítěte během vyšetření)**

## **Chování dítěte během vyšetření**

(záznamový arch)

■  
1) Soustředění dítěte – koncentrace pozornosti na jednotlivé úkoly

výborně se soustředí      1      2      3      4      5      špatně se soustředí

■  
2) Samostatnost dítěte při práci

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

■  
3) Navázání kontaktu a citové rozpoložení dítěte při vyšetření

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

■  
5) Lateralita

pravá ruka      -      levá ruka

■  
6) Tělesná charakteristika - postava

Drobná - přiměřená věku - nadváha

*Příloha č. 5:*  
**Souhlas rodičů**

Vážení rodiče,

Jmenuji se Zuzana Štukavcová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Píšu diplomovou práci na téma „Problematika školní zralosti“, jejíž součástí je výzkumná část, ve které budu ověřovat školní zralost dětí předškolního věku.

Chtěla bych Vás požádat o svolení předložit Vaším dětem Jiráskův orientační test školní zralosti a následně zpracovat anonymní výsledky.

Pro úspěšnost výzkumu je také důležitý Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání a věk případných sourozenců dítěte.

Předem děkuji za spolupráci.

Napište prosím Váš nejvyšší dosažený stupeň vzdělání:

Matka:

Otec:

Napište prosím věk sourozenců:

Souhlasím se zpracováním a uveřejněním anonymních výsledků .....

V ..... dne .....

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Zuzana Štukavcová
<b>Katedra:</b>	Katedra psychologie a patopsychologie
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2014

<b>Název práce:</b>	Problematika školní zralosti
<b>Název v angličtině:</b>	The problems of school maturity
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá problematikou školní zralosti. Je tvořena teoretickou a praktickou částí. Teoretická část shrnuje zásadní poznatky z oblasti školní zralosti. Zaměřuje se na specifika dítěte předškolního a mladšího školního věku, vymezuje pojmy školní zralost a připravenost. Dále se zabývá aspekty školní zralosti, které jsou sledovány při zápise do školy. Nabízí také pohled na důležité momenty v životě dítěte při vstupu do školy. Praktická část interpretuje výsledky výzkumného šetření, které bylo provedeno mezi předškoláky formou Jiráskova orientačního testu školní zralosti.
<b>Klíčová slova:</b>	školní zralost, školní připravenost, kresba, hra, rodina, předškolní věk, mladší školní věk
<b>Anotace v angličtině:</b>	This dissertation deals with problems of school maturity. It consists of theoretical and practical part. The theoretical part summarizes crucial findings in field of school maturity. It focuses on specifics of child in pre-school and primary school age and defines terms school maturity and readiness. Next it deals with aspects of school maturity which are analyzed during school enrolment. It also offers a view on important moments in life of child during school entry. The practical part interprets results of research which was performed with children in pre-school age in form of Jirasek indicative test of school maturity.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	school maturity, school readiness, drawing, game, family, pre-school age, primary school age

<b>Přílohy vázané v práci:</b>	<p><i><b>Příloha č. 1:</b></i> Ukázka vývoje dětské kresby</p> <p><i><b>Příloha č. 2:</b></i> Ukázka nevyplněného orientačního testu školní zralosti</p> <p><i><b>Příloha č. 3:</b></i> Ukázka vyplněných orientačních testů školní zralosti</p> <p><i><b>Příloha č. 4:</b></i> Záznamový arch (chování dítěte během vyšetření)</p> <p><i><b>Příloha č. 5:</b></i> Souhlas rodičů</p>
<b>Rozsah práce:</b>	78 s. + 16 s. příloh
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk