

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie a patopsychologie

PETRA LOGAJOVÁ

Učitelství pro 1. stupeň základních škol

ÚSPĚŠNOST DĚTÍ NA POČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Diplomová práce

vedoucí práce: Doc. PhDr. Irena Plevová, PhD.

OLOMOUC 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 29. 3. 2015

.....
podpis

Poděkování

Děkuji Doc. PhDr. Ireně Plevové, PhD. za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a času, který této práci věnovala.

Mé poděkování patří manželovi a našim rodičům, kteří mě v průběhu celého studia podporovali.

OBSAH

ÚVOD	6
1. TEORETICKÁ ČÁST	7
1.1 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST.....	7
1.1.1 Vymezení pojmu školní úspěšnost.....	7
1.1.2 Školní zralost.....	8
1.1.3 Školní připravenost.....	9
1.2 VSTUP DO ŠKOLY	11
1.2.1 Škola jako zdroj zátěže.....	11
1.2.2 Zvládání zátěže.....	12
1.3 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....	16
1.3.1 Vývojový stav dítěte v době nástupu do školy.....	16
1.4 VLIV PROSTŘEDÍ NA ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST DĚTÍ	38
1.4.1 Škola - místo socializace	38
1.4.2 Školní třída jako sociální skupina	38
1.4.3 Role školáka	39
1.4.4 Role žáka	41
1.4.5 Role žáka a žákyně.....	42
1.4.6 Role spolužáka	42
1.4.7 Rodina - významný socializační činitel.....	45
1.4.8 Vliv rodiny na školní úspěšnost dítěte	46
2. VÝZKUMNÁ ČÁST	54
2.1 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	54
2.1.1 Cíle výzkumného šetření.....	54
2.1.2 Hypotézy	55
2.1.3 Charakteristika a popis zkoumaného vzorku.....	55
2.1.4 Popis užitých metod	56

2.1.5	Metodika výzkumu.....	61
2.1.6	Interpretace výsledků	61
2.1.7	Diskuze.....	75
3.	ZÁVĚR	78
4.	SOUHRN.....	79
5.	SUMMARY	80
6.	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	81
7.	SEZNAM PŘÍLOH.....	84

ÚVOD

Nástup do školy lze považovat za období oficiálního vstupu dítěte do společnosti. Společnost v tomto případě představuje instituce školy. Hlavním úkolem školy je děti vzdělávat a vychovávat. Dítě, které dříve věnovalo svůj volný čas především hře, musí začít plnit požadavky, které na něj škola klade. Učitelé a vrstevníci rozšiřují okruh osob, které na dítě působí a poskytují mu nové informace o jeho chování.

Tato životní etapa bývá Eriksonem nazývána fází píle a snaživosti. Dítě se chce prosadit, chce uspět v nárocích, tak jak to od něj společnost očekává a tím si potvrdit své vlastní kvality. Denně se ve škole setkává s hodnocením svých schopností a poznává hranice vlastních možností. Prožitek úspěšnosti i neúspěšnosti se stává součástí jeho osobnosti a ovlivňuje další dětské chování a prožívání. Právě úspěšnost žáka je tématem, kterým se ve své diplomové práci zabýváme.

Každá společnost přesně vymezuje, co znamená být v určitém věku úspěšný a v jakých oblastech se může úspěchu dosáhnout. V dnešní době se klade důraz na oblast vzdělávání a pro dítě ve školním věku je nejdůležitější úspěch ve škole.

K problematice úspěšnosti žáka zde přistupujeme prostřednictvím kvantitativního výzkumu. Sledujeme úspěšnost žáků při zvládnání požadavků školy na počátku školní docházky. Hlavní snahou je zjistit, zda vybrané charakteristiky žáka ovlivňují jeho úspěšnost při nástupu do školy.

Vlastní obsah a struktura diplomové práce má tuto podobu. Práce je rozdělena do dvou částí. V první části objasňujeme pojmy a definice, které souvisejí se školní úspěšností. Samostatnou kapitolou je vstup dítěte do školy. Většina dětí vnímá nástup do školy jako velkou zátěž. V této kapitole se zabýváme zvládnáním zátěže a způsoby, jak se s ní vyrovnat. Ve třetí kapitole charakterizujeme vývojový stav dítěte v mladším školním věku. Uvádíme předpoklady nutné k úspěšnému zvládnutí školních nároků. Poslední kapitola teoretické části pojednává o vlivu prostředí na školní úspěšnost dítěte. Popisujeme dvě prostředí, rodinu a školu, ve kterých se dítě nejčastěji pohybuje, sociální role, které dítě získává a jejich význam v socializačním procesu dítěte.

Výzkum a jeho výsledky jsou obsaženy ve druhé části diplomové práce. Věnujeme se popisu metody sběru dat, analýzou získaných informací a interpretací výsledků.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST

Pro objasnění pojmu školní úspěšnost existuje mnoho různých vymezení. Každý autor se při jeho definování soustředí na trochu jiné aspekty. Někteří kladou důraz na prospěch žáka, jiní na uskutečňování cílů školní výchovy, jedni více popisují vliv vývoje osobnosti dítěte na zvládnutí požadavků školy, druzí se zabývají výchovným působením a prostředím, ve kterém dítě vyrůstá.

1.1.1 Vymezení pojmu školní úspěšnost

Pedagogický slovník vysvětluje pojem školní úspěšnost:

1. „Zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevuje v pozitivním hodnocení žákovy prospěchu.
2. Produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých vzdělávacích cílů.
3. Moderní pedagogika přisuzuje velký vliv na školní úspěšnost žáků také faktorům rodinného a sociokulturního prostředí.“ (Průcha, 2003, s. 242)

Helus (1979, s. 39) školní úspěšnost obecně definuje „tím, jak vyjadřuje uskutečnění nároků společnosti na osobnost, uplatňovaných prostřednictvím školy.“ Ve své definici také bere v úvahu vývoj žákovy osobnosti: „Školní úspěšnost žáka je soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé.“ Helus (1979, s. 39)

Hrabal (1989, s. 194) školní úspěšnost popisuje jako „úroveň činnosti žáka při vyučování a jejích výsledků, jak je hodnotí učitelé z hlediska požadavků školy. V současné škole je jejím hlavním ukazatelem prospěch žáka.“ Hrabal (1989, s. 40) vysvětluje školní úspěšnost žáka jako „sociální hodnocení toho, jak žákovy činnosti odpovídá požadavkům školy.“

Podle Vágnerové (2001) školní úspěšnost dítěte na počátku školní docházky záleží na dosažení takové vývojové úrovně schopností a dovedností, které vytváří určité předpoklady k přijatelnému zvládnutí školních požadavků.

Langmeier (2006, s.108) uvádí, že „úspěch či neúspěch dítěte ve škole zřejmě závisí nejen na věku a biologické zralosti dítěte, ale i na jeho předchozích zkušenostech a na předškolním učení.“ Dodává, že „vliv prostředí a výchovy skutečně vedle biologické zralosti značně ovlivňují úspěšný či neúspěšný školní začátek.“

Všechny uvedené myšlenky se shodují na tom, že nástup dítěte do školy je vhodný v době, kdy se u dítěte rozvíjejí schopnosti a dovednosti, které jsou potřebné pro úspěšné zvládnutí nároků školy. V naší zemi je vstup dítěte do školy stanoven mezi 6 - 7 rokem dítěte. V této době dochází k důležitým vývojovým proměnám, které jsou závislé na učení a zrání dětského organismu. Kompetence potřebné k přijatelnému zvládnutí školních požadavků můžeme podle Vágnerové (2000) rozdělit:

1. Kompetence v oblasti fyzické, mentální, emocionálně - sociální, které jsou podmíněny vývojem, zráním, tzv. školní zralost.
2. Kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně - sociální, somatické a pracovní, které dítě rozvíjí učním, sociální zkušeností, tzv. školní připravenost.

1.1.2 Školní zralost

Otázkou školní zralosti se zabývají pedagogové a psychologové v různých zemích ve větší míře od počátku minulého století. Jedním z prvních byl již J. A. Komenský, který se problému školní zralosti věnoval v XI. kapitole Informatoria školy mateřské. Kritéria školní zralosti, které J. A. Komenský ve svém díle vymezil, Langmaier (2006. s. 106) přeložil do dnešního jazyka a shrnul je ve třech bodech:

1. „Dítě si v celém svém minulém vývoji osvojilo ty znalosti a návyky, které se od něho na prahu školní docházky očekávají.
2. Dítě má v současné době dostatečně rozvinutou aktivní pozornost a přiměřeně vyvinuté intelektové schopnosti.
3. Dítě je dostatečně motivováno k budoucímu soustavnému učení ve škole.“

Definovat školní zralost se pokoušelo velké množství autorů. Každý se na ni dívá z jiného pohledu, proto v literatuře existuje mnoho vymezení tohoto pojmu. Ovšem „diskuse o pojmu školní zralost nejsou tak úplně zbytečné. Vedou vždy znovu k zamyšlení nad činiteli, které se podílejí na dosažení nebo nedosažení školní zralosti.“ Jirásek (1966, s. 46)

Psychologové definují školní zralost z hlediska kompetencí potřebných k zvládnutí nároků školy (rozvoj jazyka, myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti, soustředění, sociální dovednosti). (Hartl, 2000) Pedagogové se soustředí na schopnost přizpůsobit se školnímu prostředí. (Průcha, 2003) Současně nezapomínají na vliv prostředí, především na podnětnost výchovného vlivu rodiny, které napomáhá rozvíjet dispozice potřebné k nástupu do školy.

Vágnerová (2001) uvádí kompetence, které by zralé dítě na počátku školní docházky mělo splňovat:

1. kvalita záměrné koncentrace pozornosti
2. odolnost vůči zátěži (adaptace na školní režim)
3. rozvoj motoriky, senzomotorická koordinace
4. rozvoj zrakového a sluchového vnímání
5. myšlení na úrovni konkrétních logických operací
6. regulační kompetence (zralost emotivní regulace)

Bednářová (2011, s. 2) vymezuje školní zralost „jako dosažení takového stupně vývoje, aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně - vzdělávacího procesu; nebo aspoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.“

Uvedené definice termínu školní zralosti můžeme shrnout do úvahy, že pro školní úspěšnost na počátku školní docházky je nutné, aby dítě dosáhlo určitého vývojového stupně v oblasti tělesné (fyzické), kognitivní (mentální, psychické), sociální a emocionální.

1.1.3 Školní připravenost

Termín školní připravenost či školní způsobilost se objevuje především v pedagogické literatuře jako nový směr při posuzování dispozic dítěte při nástupu do školy. Valentová (2001) upřednostňuje termín školní připravenost jako komplexnější, zahrnující i školní zralost. Školní připravenost popisuje jako soubor složek, které zahrnují psychický a biologický vývoj dítěte, výchovné a sociální působení i požadavky školy. Autorka uvádí složky školní připravenosti, s kterými pracují psychologické i pedagogické odborné publikace:

1. kognitivní (rozvoj myšlení, vnímání, pozornost, paměti)

2. emocionálně-sociální (zvládnutí role školáka, objektivní sebepojetí, sebeovládání, schopnost spolupracovat, dodržování norem chování, způsob komunikace s autoritou i s vrstevníky)
3. pracovní (míra soustředění na činnost, vytrvalost pozornosti, samostatnost, schopnost zůstat u dané činnosti potřebnou dobu)
4. somatická (tělesný vývoj, především zralost centrální nervové soustavy a zdravotní stav)

Goleman (1997, s. 187) školní připravenost spojuje se znalostí, „jak se učit.“ Uvádí sedm znaků této schopnosti: sebevědomí, zvědavost, jednat s určitým cílem, sebeovládání, pracovat s ostatními, komunikovat a spolupracovat.

Vágnerová (2000, s. 141) rozlišuje termín školní zralost i školní připravenost. Pojem školní připravenost prezentuje jako „kompetence, které se rozvíjejí učením, a jsou tudíž závislé na specifické sociální zkušenosti“ (motivace pro školní práci, normy chování, společenské a pracovní návyky, rozlišování rolí a chování, které je s nimi spojeno, komunikační schopnosti). Školní připravenost dělí na hodnotu a smysl školního vzdělávání a sociální připravenost. Sociální zkušenost dítě získává v procesu socializace. Určitý stupeň socializace je důležitý pro zvládnutí role školáka. Nejvýznamnějším činitelem v tomto procesu je rodina, jejíž hodnoty a postoje dítě přebírá.

1.2 VSTUP DO ŠKOLY

„Na dobrém počátku všechno záleží.“ J. A. Komenský

„Období nástupu do školy patří mezi nejvýznamnější etapy vývoje dítěte.“ Zelinková (2001, s. 110) Nástup do školy představuje pro dítě zásadní změnu životního stylu. Dítě získalo novou sociální roli, roli školáka. Tato role s sebou přináší nové povinnosti, zvyšují se nároky na chování, dítě poznává nové učební činnosti, zvyšují se požadavky i pravidelný dohled při jejich plnění. Výsledky školní práce jsou hodnoceny. Učiteli, rodiči, spolužáky i dítětem samotným. Hodnocení může být kladné i záporné a podle toho ovlivňuje sebepojetí a sebehodnocení dítěte. Škola se stává místem, kde si dítě vytváří nové společenské vztahy - k učiteli a ke spolužákům. Dítě se učí sociální interakci a komunikaci nejen s dospělými, ale také s vrstevníky. (Čáp, 2001)

Doba nástupu do školy je stanovena ve věku 6 - 7 let, kdy je většina dětí dostatečně vývojově a sociálně zralá, ale také dobře připravená zvládnout požadavky kladené školou. Nejvhodnější věk pro nástup do školy ve věku šesti let stanovil již J. A. Komenský. Důrazně však upozorňuje na nepříznivé důsledky předčasného zařazení dítěte do školy. Matějček (2005, s. 179) akcentuje výchovnou zásadu - „ani příliš brzy, ani příliš pozdě“. Dítě, které nastoupí do školy, by nemělo být přetěžováno ani zanedbáváno, výuka by měla odpovídat stupni vývoje intelektových předpokladů.

1.2.1 Škola jako zdroj zátěže

Vstup do školy znamená pro děti velkou změnu, většině dětí způsobuje tato změna určitou zátěž. Dítě vstupuje do nového prostředí a na delší dobu se musí obejít bez rodičů. „Zabývá se věcmi, jejichž smysl nechápe nebo jejichž smysl je vzdálený.“ Říčan (2004, s. 151) Očekává se, že se bude souvisle několik desítek minut přiměřeně soustředit a zachovávat školní kázeň. Podle Vágnerové (1997) se stává součástí poměrně velké skupiny vrstevníků. Učí se potlačit své egocentrické chování a přijmout fakt, že je jedním z mnoha dětí. Setkává se s novou dospělou autoritou, s učitelem. Učitel dítě nepřijímá bezvýhradně jako rodiče, ale na základě plnění určitých požadavků. Dítě začíná chápat souvislost mezi hodnocením učitele a svým chováním a je schopno své chování usměrňovat.

Autorka se dále věnuje pocitu bezpečí a jistoty, které dítě na počátku školní docházky v novém prostředí ztrácí a který mu do té doby zajišťovala rodina. K překonání těchto pocitů mu může pomoci vztah k učiteli jako novému zdroji jistoty. Učitel je pro dítě autoritou, která převyšuje i autoritu rodičů. Mladší školák přebírá jeho hodnoty, touží se mu podobat, snaží se s ním identifikovat.

Na počátku školní docházky se dítě setkává s další pro něj náročnou situací. Někdo - učitel - posuzuje a kontroluje, jestli splnilo určitý standard. Nároky na děti ve školní třídě jsou stejné, bez ohledu na jejich odlišné předpoklady, různý věk, rozdílné rodinné zázemí. Vzhledem k velkému počtu dětí ve třídě, nemá učitel možnost většího individuálního přístupu a dítě hodnotí srovnáváním jeho výkonnosti s výkonností ostatních dětí ve třídě. Toto „globální“ hodnocení má přitom velký vliv na sebehodnocení a sebevědomí malého školáka.

Dítě přijímá zcela nekriticky názory dospělých autorit. Jejich hodnocení se stává v nezměněné formě sebehodnocením malého dítěte a na jeho základě se utváří i jeho sebevědomí. Dítě potřebuje dosáhnout kladného sebevědomí, mělo by mít pocit, že dokáže zvládnout nároky školy, přijetí dětského kolektivu, mělo by mít pocit úspěšnosti ve všech důležitých oblastech. Dítě s pozitivním sebevědomím se dokáže lépe vyrovnat se zátěžovými situacemi v tomto období, dokáže si vytvořit kladný vztah ke vzdělanosti, ke školním i rodinným autoritám, může prožívat šťastné dětství. (Bednářová, 2011)

1.2.2 Zvládání zátěže

Odborná literatura se rozchází v definování pojmu zvládání zátěže (coping). Novější definice P. M. Kohna říká, že „zvládání lze definovat jako vědomé adaptování se na stresor. Zvládání zahrnuje buď reakci na bezprostřední stresor (jde o zvládací reakci), nebo konzistentní způsob, jímž se jedinec vyrovnává se stresory působící v různé době a v různých situacích.“ Mareš (2001, s. 533)

Školní situace se mohou jevit jako zátěžové a dítě se musí s touto zátěží nějak vyrovnat. Musí o problému přemýšlet, zhodnotit ho a zvolit si určitý způsob copingu, tj. zvládání zátěže. Zátěž může zvládnout buď úspěšně anebo neúspěšně. Výsledek záleží na tom, jak bude hodnotit závažnost této situace. Existují dva typy hodnocení při zvládání zátěže: primární a sekundární. (Mareš, 2001)

Primární hodnocení se týká celé zátěžové situace. Žák hodnotí míru rizika. Zátěžovou situaci může posoudit v rozpětí od vnímání zátěže jako určité šance, po nepříjemnost, nebo až po pocit vážného nebezpečí. Jeho postoj je dán věkem a dosavadní zkušeností. Mladší žáci nemají dostatečně rozvinuté logické uvažování, které ulehčuje posouzení hrozby, a mohou reagovat více emočně. Malé zkušenosti s novou situací mohou vyvolat přehnané nebo nedostatečné obavy. Význam mají také osobní vlastnosti žáka. Úzkost přispívá k subjektivnímu nadsazování rizika, optimismus a nezdolnost subjektivní pocit rizika zmenšují. Sekundární hodnocení souvisí se žakovým posouzením, zda pomocí vlastních možností zátěžovou situaci zvládne. To záleží také na přiměřeném sebepojetí a sebehodnocení žáka, které ovlivní další způsob jeho chování. Pokud si žák myslí, že je schopný situaci ovlivnit vlastními silami, zvolí si jiné zvládací strategie, než v případě, kdy se domnívá, že okolnosti změnit nejdou.

- Zátěž může být posouzena jako výzva, jako stimul, který aktivizuje rozvoj strategií zaměřených na její zvládnutí. Obtížnost určitého problému, např. učiva, může stimulovat reakce potřebné k jeho vyřešení, vyvolat kladné emoce a podnítit žáka k větším výkonům. Kladný výsledek upevní žákovo sebevědomí. Tento způsob zvládnání zátěže mohou použít pouze starší školáci. Mladší školáci nedokážou odhadnout náročnost úkolu a úsilí, které je třeba k jeho vyřešení vyvinout. Potřebují vedení a podporu dospělých osob.
- Zátěž může vyvolat obrannou reakci. Pokud žák zhodnotí situaci za nezvladatelnou, zareaguje na ni únikovým chováním. Potřebu úniku vyvolává přesvědčení o omezených možnostech, ale také nízké sebevědomí. Myšlenka nezvládnuté zátěže vzbuzuje záporné emoce, ty mají vliv na koncentraci pozornosti a mění postoj žáka k této situaci i k sobě samotnému. Únikové strategie se mohou projevit jako záškoláctví, rezignace, otupělost, popření problému, fantazijní produkce, racionalizace i nemoc. (Vágnerová, 2001) Reakcí na zátěžovou situaci může být také hyperaktivita, regrese, panický strach, zlost a vztek. (Hoskovcová, 2009)

Zvládnání náročných situací, tzv. úroveň copingu, závisí na důležitých faktorech. Mareš (2001) je dělí:

1. Faktory, které ztěžují zvládnání zátěže. Obecně se nazývají rizikové. Rizikové faktory stupňují možnost, že celková vývojová úroveň dítěte bude narušena. Mezi tyto faktory patří některé osobnostní vlastnosti, zvláštnosti uvažování, neobvyklé emoční jednání,

postížení dítěte, vývojové opoždění, onemocnění atp. Vnitřní faktor, který znesnadňuje zvládnání zátěže je např. naučená bezmoc. Naučená bezmoc je pasivní chování, které vzniká u žáků, kteří mají opakované nepříjemné zkušenosti se zvládnáním zátěže. Takový žák očekává, že nemůže aktivně ovlivnit výsledek, získá pocit, že se nedá nic dělat a na vykonání potřebné činnosti rezignuje. Dobrý výsledek tento žák hodnotí jako dílo náhody. Nedokáže si použitou úspěšnou zvládací strategii osvojit a v budoucnosti ji zopakovat.

Vágnerová (2001) uvádí charakteristické chování žáka s naučenou bezmocí:

- snížená aktivita žáka
- neefektivní studium
- nadbytek záporných emocí (obavy, úzkost, deprese)

Mareš (2001) uvádí jako rizikový faktor také sociální prostředí žáka. Špatné působení rodiny, vrstevníků, školy, komunity, vlivy etnické a kulturní.

2. Faktory, které ulehčují zvládnání zátěže. Neexistují jeden nebo dva zdroje, které pomáhají předcházet zátěži, k úspěšnému zvládnání zátěžových situací u žáků je potřeba součinnosti mnoha faktorů. Havlínová (1998, s. 77 - 78) popisuje tři rozhodující faktory - JSEM, MOHU a MÁM:

- vlastnosti (jaký JSEM) - žák je přesvědčen o tom, že úspěšné vyřešení problému závisí na jeho vlastnostech
- dovednost hledat pomoc (co MOHU) - žák má dovednosti pomocí kterých dokáže vyjádřit své myšlenky a pocity
- existence sociální podpory (co MÁM) - jednání pro žáka sociálně významné osoby, která mu poskytne sociální nebo emoční podporu

Mareš (2001) dělí protektivní faktory na vnitřní zdroje a vnější podporu.

Vnitřní zdroje

- Inteligence. Děti s vyšší inteligencí lépe zvládnou náročnou situaci. Rozumové schopnosti mají vliv na pochopení problému i na jeho řešení. (Vágnerová, 2011)
- Vnímaná osobní zdatnost. Self-efficacy (pojem z Bandurovy teorie sociálního učení). Překládá se také jako vnímaná osobní účinnost (Hoskovcová), sebeuplatnění (Janoušek), obecná vlastní efektivita (Křivohlavý). Týká se důvěry ve vlastní schopnosti a dovednosti. Jde o hodnocení sebe sama, jak obtížné úkoly

si může žák zvolit a jak úspěšný v jejich plnění asi bude. Žák, který se hodnotí jako vysoce zdatný, má větší šanci zátěžovou situaci úspěšně zvládnout.

- Dostatečná snaha překonat potíže.
- Odolnost. Tento termín nazývá Šolcová (2009) termínem statickým a stejně jako Novotný (2010) doporučuje používat termín resilience. Novotný (2010) se přiklání k názoru chápat resilienci jako multifaktorový komplex, který popisuje určitý dynamický proces. Resilientní děti - děti, které úspěšně odolávají zátěži - umí vhodně využívat všechny pozitivní, resp. protektivní faktory.

Protektivní faktory, které pomáhají dětem tlumit nepříznivé životní situace, jsou podle Matějčka (1998):

- dobrý vztah k někomu dospělému; děti upoutávají pozitivní pozornost lidí v okolí, jsou společenské aktivní, dobře naladěné, hodné
- sociální dovednosti, kladná zkušenost ze školy
- náboženství a příslušnost k církvi
- dobrá rodičovská péče, vědomí dítěte, že je milováno; důvěra ve vlastní schopnosti, vysoké IQ, temperament, pocit kontroly nad situací, optimismus, citová vyrovnanost

Vnější zdroje

- Sociální opora. Mareš (2001, s. 540) pojem sociální opora definuje „jako uspokojování jedincových základních sociálních potřeb prostřednictvím interakce s jinými lidmi.“ Děti hledající sociální oporu bývají úzkostnější a méně sebevědomé. Tento postup je charakteristický pro mladší děti, zejména dívky, u kterých převažuje emoční hodnocení situace, obzvláště strach a pocity nejistoty. Dítě získává prostřednictvím autority větší pocit bezpečí a jistoty. Připoutání k autoritě oddaluje ale osamostatnění dítěte a přijetí zodpovědnosti za řešení problémů. (Vágnerová, 2001)
- Zvládání pomoci. Jedná se o konkrétní podporu dospělé autority, která žákovi pomáhá zvládnout zátěžovou situaci. Podnět nevzniká u žáka samotného, ale je stimulován od jiné osoby, takové, která je pro žáka důležitá. (Mareš, 2001)

1.3 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

„Mladší školní věk mezi šesti a osmi léty má mnohé znaky období přechodného. V něčem ještě doznívá doba předškolní a v něčem jsou již předznamenány fáze příští.“
Matějček (1986, s. 225)

Langmeier (2006) mladší školní věk vymezuje od 6 - 7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11- 12 let, do období dospívání. Vágnerová (2005) toto období určuje od nástupu do školy v 6 - 7 let do 8 - 9 let.

Mladší školní období popisuje Říčan (2004, s. 145) jako „poměrně klidné, nebouřlivé a také šťastné.“ Psychoanalýza užívá pojem latence - je ukončena jedna část psychosexuálního vývoje. Sexualita se v prožívání a chování tolik neprojevuje, málo se mění a vyvíjí. Vývoj dítěte pokračuje dál plynule a harmonicky, dítě si osvojuje základní dovedností a znalostí, které ho připraví na budoucí zařazení do společnosti.

Pokroky nejsou tak převratné jako v předškolním období, ale pro budoucnost jsou často rozhodující. Langmeier (2006) toto období nazývá věkem střízlivého realismu. Chování předškolních dětí je unášeno fantazií a svými aktuálními přáními, školní děti touží prozkoumat a poznat skutečné věci, soustředí se na to, co je kolem nich doopravdy.

Čačka (1996) tuto fázi označil jako „naivní realismus“. Skutečnost dítě přijímá prostřednictvím dospělé autority zcela nekriticky, tak jak mu ji představí.

Na počátku školní docházky ještě splývá dětem reálný svět se světem vlastní fantazie. Mají stále rády pohádky, jsou značně sugestibilní a chlapečci si bez zábran hrají společně s dívkami. Pozornost vospívá natolik, že děti jsou schopné se soustředit aspoň 10 minut. Děti jsou zranitelnější, neklidnější a potřebují více pomoci a trpělivosti dospělých. (Matějček, 1986)

1.3.1 Vývojový stav dítěte v době nástupu do školy

Zahájení školní docházky je pro dítě velkou změnou a dítě by mělo do školy vstoupit připravené. Vedle otázky, jak efektně připravovat děti na školní činnost, si kladou psychologové, pedagogové a pediatři další otázku: Jak má vypadat dítě, které je školsky

zralé a jaké je dítě, kterému by školní docházka měla být odložena? Oblasti, které jsou důležité při posuzování školní zralosti, můžeme rozdělit na tělesný vývoj, úroveň kognitivních funkcí, emoční, motivační a sociální zralost dítěte.

Tělesná zralost

Tělesný růst není prvořadým ukazatelem školní zralosti dítěte, ale je na něm závislý vývoj pohybových i ostatních schopností.

Posouzení tělesného vývoje záleží na tom, jak dítě roste a přibývá na váze. V šesti letech měří chlapci a děvčata průměrně 117 cm a váží 21, 5 kg. Do osmi let vyrostou za rok o 6 cm, na váze přibudou o 3 kg za rok. Do deseti let se mění výška o 5 cm za rok a váha o 3 kg za rok. Do jedenácti let chlapec vyroste průměrně na 145 cm, dívka o centimetr víc. Váhově se chlapec dostane na 37 kg a dívka je o půl kilogramu těžší. Rozdíly ve výšce a hmotnosti jsou malé, větší rozdíly se začínají objevovat později, v době dospívání. Děti obojího pohlaví jsou větší a silnější, než předchozí generace. Tento úkaz se nazývá sekundární akcelerace - zrychlení v průběhu století. (Matějček, 1998)

Drobná tělesná konstituce může u dětí způsobit zvýšenou unavitelnost a nižší odolnost psychofyzické zátěži. Příliš drobné děti mohou mít pocity méněcennosti, ohrožení, mohou se stát terčem posměchu větších a silnějších dětí. (Langmeier, 2006)

V mladším školním věku se také mění rysy obličeje dítěte a dítě víc kontroluje svou mimiku. Dětská tvář se více se přibližuje své dospělé individuálnější podobě. Dítěti roste druhý chrup, mění se přitom postavení čelistí a spodní tvar obličeje. Změní se i tvar rtů.

V této době stále roste mozek. V šesti letech je jeho hmotnost téměř stejná jakou má mozek dospělého člověka. Mozková kůra je méně zralá než ostatní části mozku, především přední lalok (rozvoj poznávacích procesů). Zdokonaluje se propojení mezi mozkovými buňkami, které je nositelem informací. (Říčan, 2004)

Tělesný vývoj souvisí také se změnami v ovládnání těla. Pohybová schopnost lidského těla se nazývá motorika. Pohyby vykonávané velkými svaly (hrubá motorika) jsou při vstupu dítěte do školy již dokonalé. Děti běhají, skáčou, jezdí na kole, hází míčem. Hrubá motorika zahrnuje celkovou pohyblivost organismu, držení rovnováhy a koordinaci pohybů. „Motorika ovlivňuje fyzickou zdatnost dítěte, výběr pohybových aktivit, zapojení do kolektivu dětí, do pohybových her“. Bednářová (2011, s. 13)

Významnou roli pro školní práci má úroveň jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotoriky.

Jemná motorika

Jemná motorika se týká pohybů drobných svalů. Jedná se o pohyby prstů (zacházení s předměty a jejich uchopování), oční pohyby, pohyby artikulačních orgánů a grafomotoriku. (Zelinková, 2001)

Pohyby jednotlivých prstů a zápěstí jsou u malých školáků ještě méně obratné. Děti je mohou rozvíjet pomocí her s uchopováním předmětů, každodenní činností, sebeobsluhou, tvořivými a rukodělnými činnostmi. Základní pohyby těchto malých svalových skupin vycházejí z pohybů velkých kloubů, z hrubé motoriky.

Grafomotoriku Průcha (2003) charakterizuje jako souhrn psychomotorických funkcí, které dítě využívá při psaní. Nejedná se jen o pohyby rukou, ale psaní odráží také psychický stavu dítěte. Bednářová, Šmardová (2011) uvádějí psychomotorické činnosti, které ovlivňují rozvoj motoriky. Jedná se o zrakové a prostorové vnímání, lateralitu, paměť, pozornost, úroveň jemné a hrubé motoriky, celkovou úroveň psychiky dítěte.

Vývoj grafomotoriky se projevuje také v kreslení. Tříleté dítě dokáže napodobit kruh, čtyřleté křížek, pětileté čtverec, asi šestileté trojúhelník a v sedmi letech obkreslí obdélník. Zdokonaluje se i schopnost dítěte ztvárnit kresbou své představy. (Langmeier, 2006)

Dotváří se souhra mezi okem a rukou, tj. vizuomotorická koordinace. Ta ovlivňuje kreslení a psaní, hlavně přepis textu. Dítě může mít na začátku školní docházky problémy s rychlostí psaní, s úhledností a čitelností tvarů písmen. Vizuomotorická koordinace se rozvíjí současně s jemnou motorikou, grafomotorikou, zrakovou syntézou a analýzou, zrakovou diferenciací. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Lateralita

S rozvojem motorických schopností je úzce spojeno i vyhraňování laterality. Lateralita je odrazem převahy jedné mozkové hemisféry, projevuje se preferováním jednoho z párových orgánů - hybných a senzorických. Lateralita horních končetin se začíná projevovat v pěti až sedmi letech. Při vstupu do školy by lateralita dítěte měla být jasná. Dítě by přednostně mělo používat ruku, která je v pravolevé orientaci dominantní. Podle toho

rozlišujeme lateralitu souhlasnou, nesouhlasnou, zkříženou a nevyhraněnou (ambidextrie). Většina dětí má shodnou dominanci párových končetin a očí, pak se jedná o lateralitu souhlasnou. Část dětí přednostně užívá pravou ruku a levé oko nebo naopak. Tuto lateralitu označujeme za zkříženou, nesouhlasnou. Souhlasná lateralita je výhodou pro nácvik psaní a čtení. Zkřížená nebo nevyhraněná lateralita může způsobit menší nedostatky v senzomotorických dovednostech, které se projeví problémy v počátečním psaní a čtení. (Klégrová, 2003)

Významný vliv na školní úspěšnost dítěte má dosažení určitého stupně rozvoje motorických dovedností, zejména jemné motoriky. Manuální zručnost je důležitá především při psaní, ale také v dalších činnostech ve výtvarné, pracovní nebo tělesné výchově. Pohybové schopnosti bývají vysoce ceněny i mezi vrstevníky a sociální prestiž pohybově nadaných dětí bývá vysoká. Motorické schopnosti a dovednosti mohou být v budoucnu důležité pro volbu povolání. (Vágnerová, 2001)

Kognitivní zralost

Má-li dítě zvládnout trivium, musí mít určité předpoklady, které patří do kategorie kognitivních (poznávacích) schopností. Kognitivní schopnosti jsou součástí obecné inteligence a jejich rozvoj je vázán na dědičné dispozice a podnětné prostředí.

Genetické předpoklady, které se podílí na rozvoji poznávacích schopností, se dědí z generace na generaci. Rozvoj získaných schopností a jejich kvalita je závislá na vlivu prostředí, převážně rodiny a později i školy. Každé dítě dědí určitou úroveň svých schopností, kterou ani dostatečná stimulace prostředí nemůže ovlivnit. (Vágnerová, 2001)

Myšlení

Předpokladem k úspěšnému zvládnutí školních povinností v mladším školním věku je porozumění učivu. Kvalita a kvantita učiva, kterému dítě porozumí, záleží na způsobu uvažování školního dítěte. Myšlení v mladším školním věku podle Piageta (1966) přechází z předškolního prelogického, intuitivního myšlení do stadia konkrétních logických operací. Čačka (1996) logické operační stadium uvedl jako fázi myšlení, která vychází ze skutečnosti, z vlastní zkušenosti, z určitých představ. Langmeier (2006) logické usuzování v mladším školním věku spojuje stejně jako Čačka s konkrétními věcmi, jevy a obsahy, které si dítě umí názorně představit. Ve škole (převážně na prvním stupni) se proto používají názorné pomůcky nebo určité příklady, které pomáhají malému školákovi

v uvažování. Langmeier (2006) dále uvádí, že projevy dětského logického myšlení se mohou objevovat postupně. Schopnost logicky myslet je závislá i na učení. Její rozvoj může významně ovlivnit škola.

Dětské myšlení je podle Fontany (1997) zaměřeno na popis prostředí. Děti dávají přednost vysvětlování pomocí příkladů před používáním obecnějších definic.

Dětské myšlení v tomto období prochází velkým vývojovým pokrokem. Změny v uvažování popisují podle Piageta (1966) ve svých knihách další psychologové: Vágnerová (2000, 2001, 2005), Langmeier (2006), Krejčířová (1996), Fontana (1997), aj.

Vágnerová (2000, 2001, 2005) vývoj myšlení na počátku školní docházky vysvětluje v těchto bodech:

Decentrace

Školní dítě se stává méně egocentrickým, na skutečnost se nedívá jen ze svého pohledu, ale z více různých hledisek, které spolu mohou souviset. Je schopno tyto poznatky určitým způsobem utřídit. Mladší školák dokáže určit podstatné znaky, které jsou důležité pro uspořádání objektu, i množiny objektů, do určité třídy.

Třídění je logická myšlenková operace, která dělí objekty do skupin podle určitých kritérií. Vlastnosti, podle kterých dítě definuje určitou kategorii, tzn. pojem, záleží na vývojové úrovni dětského myšlení. Mladší školák může k hodnocení objektu použít jeho popis. Vybere si nějaký viditelný nevýznamný znak, např. jablka a hrušky jsou zelené. Může se soustředit i na významnější znaky, jablka a hrušky mají stopku a bubák. Objekt může hodnotit také podle jejich použití, resp. fungování. Jablka a hrušky jsou k jídlu. Užití nadřazeného pojmu, jablka i hrušky jsou ovoce, které oba objekty řadí do stejné kategorie, se objevuje ve středním školním věku. Mladší školák, v 7 - 8 letech, dovede roztrždit známé objekty a situace podle více hledisek. Např. kostky podle dvou znaků (barvy a tvaru) dítě rozdělí do čtyř kategorií podle vlastností: kulaté: červené a modré a hranaté: červené a modré.

Řazení je konkrétní myšlenkový proces, který dodržuje při řazení objektů nějaké pravidlo, např. velikost, barva, počet, váha, apod. Mladší školáci seřadí objekty podle dvou faktorů, např. velikosti a barvy.

Dítě v mladším školním věku rozumí vztahům mezi různými symboly. Dítě chápe vztah mezi zvukovou podobou hlásky a tvarem písmena, dělí slova na slabiky a hlásky, dovede je řadit, třídít a spojovat. Stejný způsob myšlení pomáhá dítěti pochopit pojem čísla a číselné řady.

Zahrnutí (inkluze) je schopnost rozlišit významné a nevýznamné znaky objektu. Sedmileté dítě určí bonbon jako nadřazenou třídu a barvu jako nepodstatný znak. Určit nadřazenou třídu, do které by patřilo více různých skupin nižšího řádu, dovedou děti mezi sedmi a osmi lety. Kolem osmého roku sjednotí dvě třídy do vyšší kategorie.

Konzervace

Dítě v mladším školním věku chápe stálost podstaty určitého objektu nebo situace. Uvědomuje si, že se objekty nebo situace mohou mít více podob, ale jejich podstatné znaky, jako je počet, velikost, hmotnost a další fyzikální faktory, zůstávají stejné. Tímto způsobem dovede přemýšlet i o množině objektů. Naučí se o proměnlivosti přemýšlet jako o základním znaku vlastní skutečnosti. Začíná rozumět pravidlům proměnlivosti světa a lépe chápe jeho stabilitu.

K vývojovým změnám myšlení nedochází najednou. Školní děti se učí rozumět trvanlivosti různých vlastností postupně. Dětské myšlení nedokáže svou zkušenost zobecnit a tak nejdříve dítě pochopí trvanlivost hodně názorných faktorů, o kterých se může samo přesvědčit. Zkušenosti a dovednosti se během školního věku koordinují a myšlení dětí se stává všestrannější a pružnější.

Reverzibilita

Důležitým znakem logického myšlení u školních dětí je porozumění vratnosti, tj. reverzibility různých proměn. Dítě si už potvrdilo, že situace se změní, pokud něčeho ubereme a zase bude stejná, pokud to vrátíme zpět. Změnu nechápe jako trvalou a stálou. Princip vratnosti dítě používá např. v matematice při sčítání a odčítání.

S porozuměním vratnosti souvisí i pochopení reciprocity, oboustranného pohledu na určitou skutečnost. Pokud je okno podstatné jméno, můžeme jako příklad podstatného jména říct slovo okno. Školáci dovedou také pochopit princip kompenzace (vyrovnání). Umí např. určit stejné množství v širší nebo užší skleničce.

Dítě v mladším školním věku rozumí vztahům mezi různými symboly. Dítě chápe vztah mezi zvukovou podobou hlásky a tvarem písmena, dělí slova na slabiky a hlásky, dovede je řadit, třídít a spojovat. Chápe trvalost obsahu jistého slova, i když jeho tvar se mění v různé gramatické struktury. Stejný způsob myšlení pomáhá dítěti pochopit pojem čísla a zacházení s číselnými znaky.

Školák mění své představy týkající se kauzálních vztahů. Příčiny různého dění si nevysvětluje na základě svého předškolního antropomorfního myšlení, začíná chápat, že příčiny události s ním nijak nesouvisí. Nejsou závislé ani na časové a prostorové blízkosti. Události mohou být samostatné, izolované. (Langmeier, 2006)

Dítě v mladším školním věku se snaží porozumět světu a jeho fungování. Pokud rozumí podstatě nějakého dění, událost pochopí správně. Pokud ji nerozumí, vysvětluje si ji samo podle platných zákonitostí. Snaží se vyloučit náhodnost dění kolem sebe. Dítě je přesvědčené, že všechno má svou příčinu. Náhoda je pro ně těžce pochopitelná, představuje zdroj nejistoty. (Vágnerová, 2005)

Rozvoj konkrétních logických operací pozitivně ovlivňuje vnímání času. Pojem času začíná chápat dítě kolem osmého roku. Čas vnímá subjektivně, spojuje si ho s určitými událostmi. Dítě je schopno řadit různé události a tak si uvědomovat časovou posloupnost, ale také posloupnost při běžných činnostech. Pro dítě je zatím důležitá současnost, blízká minulost a blízká budoucnost. Orientaci v čase rozvíjíme tím, že pojmenováváme dobu, ve které provádíme obvyklé činnosti, seznamujeme ho s určitými dny, ročními dobami. K rozlišení času dítěti pomáhá znalost režimu: denního, týdenního, ročního. (Bednářová, 2011)

Dítě na počátku školní docházky má vytvořenou určitou číselnou představu. Umí počítat do 5 i více prvků. Ví, že číslo určuje počet jednotek. Dokáže spočítat základní číselnou řadu, ale mechanicky bez pochopení logického řazení. Chápe vztahy mezi čísly a zvládá základní číselné operace. (Vágnerová, 2005)

Jazyk a řeč

Řeč je neúčinnější nástroj lidské komunikace, prostředkem dorozumívání, sdělování pocitů, předávání informací. Řeč se vyvíjí celé dětství, některé její složky po celý život. (Matějček, 1996)

Na jazykové schopnosti jsou ve škole kladeny velké nároky. Školní úspěšnost záleží na porozumění psanému a mluvenému slovu, na slovním vyjadřování žáků. Nejdůležitějším obdobím pro rozvoj řeči je předškolní období do 6 - 7 let. Ve školním období se jazykové dovednosti dále rozvíjejí. Zvětšuje se rozsah a kvalita aktivní i pasivní slovní zásoby. Růst slovní zásoby je závislý na vnějších podmínkách, na zkušenostech dítěte. Dítě si pamatuje takové slovní výrazy, které mu budou prospěšné. Největší vliv na kvalitu i kvantitu slovní zásoby má rodina, na rozvoji se podílí také škola, vrstevnické skupiny a média. (Vágnerová, 2001)

Ve škole se děti setkávají s novými významy slov, s novými pojmy, které musí správně pochopit, ale také je správně definovat. Chápání významu pojmů souvisí s celkovým rozvojem poznávacích procesů, především myšlení. Mladší školáci definují pojmy v souvislosti s konkrétní nebo obecnou představou; v určitém kontextu, popisem vnějších znaků nebo aktivitou s ním spojenou. Abstraktním pojmům jsou schopni porozumět žáci až ve starším školním věku. (Čačka, 1996)

Ve verbálním projevu dětí se ukazuje, jak jsou schopny užívat gramatická pravidla a správný slovosled. Citlivost pro jejich aplikaci je součástí jazykové inteligence. V mladším školním věku děti mají problém porozumět stavbě věty, převážně významu slovesa ve větě. Tato schopnost přichází s rozvojem myšlení a výrazně se zlepšuje v prvních dvou letech školní docházky. V této době používají děti gramatická pravidla správně, ale nevědomě. Složitější gramatická pravidla a jejich vědomé užívání zvládnou děti na konci prvního stupně. (Vágnerová, 2005)

Paměť

Intenzivní vývoj dětské paměti probíhá ve školním věku, mezi 6 -12 rokem. Vědomé zapamatování ovlivňuje nejen zrání, ale také učení, které je podněcováno školou.

Dítě je schopno si zapamatovat větší množství informací v kratším čase. Kapacita paměti se zvyšuje úměrně s věkem. Většina pětiletých si zapamatuje tři čísla, sedmileté děti si průměrně pamatují pět čísel. Zlepšování paměti u starších dětí je způsobeno nejen jejich větší zralostí, ale také bohatšími znalostmi a používáním strategií k lepšímu zapamatování. Paměťové strategie se nejučinněji rozvíjejí pod vedením dospělého. Na počátku školní docházky dítě používá strategii opakování a uspořádání informací. Schopnost dítěte používat tyto strategie se může považovat za složku školní zralosti. Školní látku si osvojují převážně

mechanicky, neumí se učit, opakují si informace, které mohou znovu slyšet nebo vidět. (Vágnerová, 2005)

Vnímání

V mladším školním věku se všechny oblasti vnímání soustavně vyvíjí. Prostřednictvím vnímání dítě získává základní informace o okolním světě. Ve školním věku je vnímání důležité pro školní práci. K výrazným pokrokům dochází ve vývoji zrakového a sluchového vnímání. Dostatečná úroveň zrakové a sluchové percepce je považována za jednu ze složek školní zralosti. (Bednářová, 2011)

Zrakové vnímání

Jedním z předpokladů pro úspěšnou školní práci je rozvoj schopnosti vidět na blízko a tím snadněji vnímat detaily. Předškolní děti mají sklon k zaostřování na dálku, vidí lépe na větší vzdálenost. Školní děti se musí soustředit na učebnice a sešity na lavici, musí se naučit vidět na kratší vzdálenost. To pozornost malého školáka velmi zatěžuje, je to pro něj náročnější a malé dítě u této činnosti dlouho nevydrží. Pro lepší a delší koncentraci malých školáků jsou obrázky kontrastnější a nápadně barevné, písmena v učebnicích tučná a větší, děti je snadněji vnímají a lépe se soustředí na obsah. (Vágnerová, 2005)

Další dovedností je schopnost rozlišovat figury a pozadí. Vágnerová (2001) tuto schopnost, identifikovat určitý tvar bez ohledu na pozadí nebo překrytí, nazývá konstantnost vnímání. Uvádí, že tato schopnost pomáhá dítěti v orientaci. Pro rozvoj orientace v prostředí je důležité umět rozlišovat polohu obrazce. Tato dovednost se vyvíjí mezi 5. a 7. rokem. Nejprve se děti naučí diferencovat vertikální polohu, rozdíl nahoře a dole. Naučí se chápat rozdíly v obrácených obrázcích. Později, ve školním věku, zvládnou diferenciaci horizontální, pravo - levé polohy. Podobně jako v zrcadlovém obraze. Pro rozlišování písmen je tato schopnost velmi důležitá. Nezralé děti si mohou na počátku školní výuky plést podobná písmena, např. b a d, p a b, p a t.

Vnímání a orientace v prostoru je významnou součástí porozumění a používání předložkových vazeb a příslovcí. (Bednářová, 2011)

Zrakové rozlišování je důležitou součástí vývoje zrakového vnímání. Zralé dítě si dokáže lépe uvědomovat rozdíly mezi podobnými písmeny, čísly, mezi tvary a počtem různých detailů. Tuto schopnost ovlivňuje i strategie vnímání. V mladším školním věku si

děti začínají obrázky prohlížet postupně, pečlivěji, pozorněji, tak, aby získaly potřebné informace.

Po pátém roce by mělo dítě vnímat nejen celek, ale také jeho části, tzv. zraková analýza a syntéza. Tato schopnost je důležitá při čtení a psaní. Malý školák musí umět rozložit slovo na slabiky, na písmena a zase je složit zpět v jeden celek.

Důležitá je i zralost očních pohybů. Koordinace očních pohybů dozrává v době, kdy má jít dítě do školy, okolo 6. roku. Dítě s dobrou koordinací očních pohybů se dovede lépe a dostatečně dlouho soustředit na to, co potřebuje vidět, např. obrázek, který má popsat nebo text, který má přečíst.

Ve školní činnosti musí být vidění koordinováno s pohybem ruky. Zralý školák umí ovládat pohyb ruky, zastavit ruku nebo změnit směr čáry. Obtíže v této senzomotorické oblasti se projeví problémy při výuce psaní. Malý školák bude věnovat mnoho času, úsilí a pozornosti tvarům písmen, která nemá zautomatizována, bude psát pomalu a může mu unikat obsah textu. (Vágnerová, 2001)

Sluchové vnímání

Rozvoj sluchového vnímání, převážně fonemického sluchu, probíhá každý den. Většina šestiletých dětí slyší rozdíly mezi jednotlivými slovy a umí rozlišit všechny zvuky mluvené řeči, tzv. fonémy. Schopnost sluchové diferenciaci dozrává přibližně v 6,5 letech.

Na počátku školní docházky se zlepšuje i fonologická diferenciaci. Předškolní děti poznají hlásky na začátku a na konci slova, školní děti jsou schopné rozlišit délku samohlásek, měkké a tvrdé souhlásky.

Ve škole se rozvíjí sluchová analýza a syntéza. Malý školák se učí rozlišovat ve větách různá slova, rozkládat je na slabiky, na hlásky v určeném pořadí, učí se hledat ve slovech samohlásky. Sluchové podněty jsou pro dítě na počátku školní docházky náročné na pozornost pro svou krátkou trvanlivost. Dítě se na řečový projev musí soustředit, aby všechny hlásky správně zachytilo. (Vágnerová, 2000)

Pozornost

Kvalita pozornosti je důležitá, protože významně ovlivňuje školní úspěšnost dětí. Kvalita pozornosti je podmíněna vývojově, je závislá na zralosti centrální nervové soustavy.

Na počátku školního věku dozrává koncentrace pozornosti. Podle Fontany (1997) se dítě v 7 letech dokáže soustředit 7 - 10 minut, v 10 letech 10 - 15 minut. Čačka (1996) uvádí dobu soustředění pozornosti od 7 - 10 let maximálně 20 - 30 minut. Schopnost koncentrace závisí nejen na zralosti pozornosti, ale také dalších poznávacích procesů, vnímání a myšlení. Dítě, které je schopné se soustředit na určitý podnět dostatečně dlouhou dobu je považováno za školsky zralé.

Již v raném věku se objevuje pozornost bezděčná. Dítě vnímá podněty pro ně samé, bez určitého úmyslu. Ve školním věku se postupně rozvíjí pozornost záměrná, která je udržována vnitřními mechanismy, především vůlí. Dítě se učí ovládat pozornost, nevšímat si nepodstatných podnětů a nereagovat na ně.

V mladším školním věku je koncentrace dětí náročnější na vnímání sluchových podnětů. Mluvená řeč má omezené trvání a dítě se musí soustředit v tom okamžiku, kdy učitel mluví. Mezi 8 - 11 rokem se tato schopnost zlepšuje. Soustředění na vizuální podněty je pro děti jednodušší. Děti se mohou dívat na určité znaky, např. písmena, delší dobu a lépe je rozeznávat a rozlišovat. (Vágnerová, 2005)

Mladší žáci nedovedou svou pozornost účinně rozdělit mezi dvě aktivity. Nejsou schopni ani přenášet pozornost z jedné činnosti na druhou. Dělá jim problém soustředit se delší dobu. Po nějaké době se projeví únava a ztráta motivace. Všechno se teprve učí, téměř žádné dovednosti nemají zautomatizované a všechny školní aktivity jsou pro ně na kontrolu pozornosti velmi náročné. Navíc dítě, které vstupuje do školy nezralé, není schopné usměrnit vlastní pozornost. Soustředí se bez výběru na všechny možné stimuly a jeho práce nemůže být tak efektivní jak by si rodiče a učitelé přáli. (Vágnerová, 2001)

Vlastnosti pozornosti

Pozornost je komplexní schopnost, která je složena z několika vlastností. Při praktické činnosti se v určitém rozsahu tyto vlastnosti uplatňují všechny. Vágnerová (2001, 2007) je dělí:

1. Koncentrace pozornosti je schopnost usměrňovat pozornost potřebným směrem a nepodlehnout rušivým vlivům.
2. Selektivita (výběrovost) pozornosti znamená schopnost zaměřit se na danou iniciativu a potlačit snahu k jiným aktivitám.

3. Distribuce pozornosti je schopnost rozdělit pozornost na více různých činností. Záleží na způsobu zpracování podnětů. Je-li alespoň jedna aktivita zautomatizována, není potřebné se na ni tolik soustředit a distribuce pozornosti je jednodušší.
4. Vigilita, schopnost přenášet pozornost z jednoho podnětu na druhý. Jedná se o flexibilitu pozornosti na aktuální situaci.
5. Tenacita, stabilita a trvalost pozornosti v čase. Jedná se o schopnost udržovat pozornost. Při kolísání pozornosti mohou pomoci změny strategie vykonávané činnosti.

Vývoj pozornosti

V dětském věku dochází především k rostoucí schopnosti autoregulace, tzn. schopnosti ovládat výběrovost pozornosti a její délku trvání. Pro dítě ve školním věku je důležitý rozvoj a koordinace následujících schopností.

- Kontrola pozornosti. Zdokonaluje se koncentrace pozornosti, délka soustředění na nutnou činnost se zvyšuje a dítě lépe odolává rušivým vlivům.
- Adaptabilita pozornosti. Zlepšuje se přizpůsobení pozornosti jen na ty podněty, které jsou významné pro danou aktivitu.
- Strategie na udržení pozornosti a její zaměření. Rozvoj strategií souvisí s celkovým vývojem kognitivních procesů. Mladší žák ještě používá náhodnou volbu a způsob pokusu-omylu. Starší žák na základě zkušeností používá účelnější postupy.
- Adekvátní využívání vlastní pozornosti. Tato schopnost je spojena se znalostmi a zkušenostmi s poznávacími funkcemi. (Vágnerová 2001, 2007)

Intelligence

Obecné vymezení intelligence

V oblasti školství toto téma vyvolává velký zájem. Pojmeme-li inteligenci jako schopnost člověka rozpoznávat vztahy a využívat jich při řešení problémů, případně jako schopnost učit se nebo schopnost logicky myslet, dotýká se toto téma všech okruhů školní práce dítěte. (Fontana, 1997)

V odborné literatuře existuje velké množství definic intelligence, které závisí na teoretickém přístupu autorů. David Wechsler, autor nejpoužívanějších testů intelligence, tuto schopnost vymezuje poměrně komplexně: „Intelligence je globální schopnost individua účelně jednat, rozumně myslet a vypořádat se účinně se svým okolím.“ Vágnerová (2007, s. 132)

Podle autorky v definování inteligence zdůrazňují někteří autoři jen určitý aspekt této schopnosti:

1. Způsob myšlení, tzn. zpracování informací nebo řešení problémů. Tato složka inteligence se objevuje ve Spearmaně definování obecného faktoru inteligence „jako schopnosti chápat vztahy.“ Guilford prezentuje myšlení jako „určující vlastnost inteligence“. Burton vymezuje inteligenci jako „faktor kognitivních aktivit“. A patří sem také Piagetovo (1966) pojetí inteligence jako „nejvyšší forma organizace kognitivních procesů.“
2. Schopnost učení, tj. schopnost aplikovat nabyté zkušenosti při řešení problému. Inteligenci jako schopnost učit se definuje A. Jensen. Za významné pokládal i mechanické učení. Mezi další autory patří Thurstone, Guilford, Cattell.
3. Schopnost metakognice, tzn. porozumění toho, jak jedinec poznává, jak se učí, považují za významnou složku inteligence kognitivní psychologové, např. Sternberg.
4. Schopnost adaptace. Na základě orientace a poznání nového prostředí se jedinec zvládne lépe přizpůsobit. Tento pohled zaujímali E. Claparède a W. Stern. H. J. Eysenck definuje inteligenci „jako komplexní schopnost, která slouží k vyrovnávání s životními problémy. Vágnerová (2007, s. 132)

Struktura inteligence

Struktura inteligence je u každého dítěte jiná. Nemůžeme ji popsat pouze staticky, tzn. přehledem úrovně jednotlivých schopností. Důležitější je, jak dítě svoje schopnosti využívá.

Vágnerová (2001) uvádí dvě základní kategorie rozumových schopností:

1. Verbální, slovně - číselné schopnosti.
2. Neverbální, pohybově - prostorové schopnosti.

Toto rozdělení odpovídá funkcím levé a pravé mozkové hemisféry. Levá hemisféra je sídlem logiky, řeči a vůle. Zpracovává matematické pojmy, analytické myšlení, řešení problémů. Pravá hemisféra je centrem tvořivosti a fantazie. Odpovídá za syntetické myšlení, primární zaměření pozornosti, zpracování neverbálních podnětů.

Obecnou inteligenci lze dělit na řadu dalších schopností. Pomocí faktorové analýzy dospěl američan Thurstone k základním faktorům inteligence již ve 30. letech, jeho výzkum rozšířil Guilford v 60. letech, v 90. letech profesor H. Gardner vyslovil teorii mnohonásobné

inteligence MI. Inteligenci chápe jako schopnost, která nemusí mít kognitivní povahu (hudební inteligence, tělesně - pohybová inteligence). (Vágnerová, 2001)

Vágnerová (2001, s. 31 - 34) dále uvádí členění rozumových schopností:

1. Pohotovost zrakové a sluchové percepce.
2. Paměť.
3. Verbální inteligence (slovní porozumění, slovní plynulost, schopnost jazykového cítění).
4. Matematická inteligence (porozumění číselnému pojmu, schopnost provádět běžné číselné operace).
5. Usuzování, induktivní myšlení.
6. Prostorová inteligence.
7. Intrapersonální inteligence, metakognice.
8. Interpersonální, sociální inteligence.

Měření inteligence

Inteligenci můžeme změřit prostřednictvím lidského chování (výkonu) v přesně daných podmínkách. Fontana (1997) tuto souvislost označuje jako měření způsobu využití inteligence. Dodává, že i ti neschopnější z nás nemusejí celý svůj potenciál umět využít.

Tato schopnost je v obecné populaci normálně rozložena. Její distribuce má tvar Gaussovy křivky. Průměrnou úroveň rozumových schopností má největší počet dětí. Vysoké nebo nízké hodnoty jsou ojedinělé. (Fontana, 1997)

Inteligence není jedna a jednoduchá schopnost. Jedná se o soubor intelektových schopností, které se s věkem mohou rozvíjet odlišně. Míra inteligence je hodnocena jako průměr těchto schopností, tzv. obecná inteligence, bývá vyjádřena pomocí souhrnného číselného údaje - inteligenčního kvocientu IQ. Původně IQ představoval poměr mentálního věku jedince k jeho věku chronologickému (fyzickému) násobený stem. Tento způsob výpočtu IQ se ukázal zejména pro dospívající a dospělé problematický. V současnosti se úroveň inteligence vyjadřuje prostřednictvím výkonu jedince a jeho pozice ve skupině vrstevníků. Průměrnou úroveň inteligence vyjadřuje hodnota 100 bodů IQ. Výpočet IQ je založený na předpokladu, že inteligence je v populaci normálně distribuovaná, výpočet vychází z průměrné hodnoty a směrodatné odchylky. (Čáp, Mareš, 2001)

V současnosti se úroveň inteligence, většinou pro potřeby školy, uvádí příslušným pásmem, které se shoduje se schopnostmi určitého dítěte. Fontana (1997, s. 107) uvádí rozdělení do různých pásem podle Atkinsonové (1995):

<i>IQ</i>	<i>Popisný název</i>
130 a více	vysoce vynikající
120 - 129	vynikající
110 - 119	lepší průměr
90 - 109	průměr
80 - 89	horší průměr
70 - 79	hraniční
55 - 69	lehce zaostávající
40 - 54	středně zaostávající
25 - 39	těžce zaostávající
0 - 24	hluboce zaostávající

Naměřená bodová hodnota IQ může být při vyšetření zkreslena rušivými vlivy, které na dítě při testování působí (např. stupeň úzkosti, únava, motivace, zdravotní stav). Uvedené pásmo lépe zhodnotí úroveň schopností dítěte a pomůže stanovit potřebnou péči nebo vhodný typ výuky pro žáky s problémy v učení nebo pro žáky s vysokou hodnotou IQ.

Někteří psychologové považují tento jediný ukazatel za zjednodušený a zavádějící. Mnohem větší význam má struktura, popř. převaha, určité skupiny schopností. Ve škole se tak objevují žáci, jejichž úroveň rozvoje jednotlivých složek inteligence se odlišuje, a to se projevuje různými výkony v jednotlivých školních předmětech. (Mareš, 2013, Vágnerová, 2007)

Testy inteligence

Měření inteligence se provádí pomocí testů, které využívají obrázky, otázky nebo úkoly orientované na hodnocení některé ze složek této schopnosti. Testy inteligence mají různou skladbu, jejich struktura záleží na specializaci autora a na záměru, pro který byl test zhotoven. Dalším znakem těchto testů je, že jsou zadávány kolektivně nebo individuálně. Individuální testy jsou používány u menších dětí, které neumí ještě dobře číst a psát. Testy vyžadují více času, zkoušející je překládá dítěti a to musí odpovídat ústně. Zkoušející tak může svým chováním významně ovlivnit výkon dítěte. Podle Zelinkové (2001) je jedním z nejčastěji používaných individuálních testů Wechslerova inteligenční škála pro děti školního věku (WISC), případně její novější revize WISC-III. Obě varianty jsou vhodné k získání úrovně rozumových schopností v oblasti verbální a názorové. Pomocí tohoto testu psycholog získává celkové IQ, IQ verbální a IQ performační (neverbální).

Užívanější jsou skupinově použitelné inteligenční testy. Testy jsou vypracovány současně více dětmi, jsou typem zkoušky „papír - tužka.“ V současnosti jsou k dispozici např. Ravenovy testy. První Ravenův test, standardní progresivní matice, se objevil v roce 1938, později byly vytvořeny další dvě varianty této zkoušky, jedna pro děti a druhá pro nadané dospělé. Tento test vychází z teorie Spearmanova pojetí obecné inteligence jako schopnosti odvozovat souvislosti a rozumět vztahům na různých úrovních. Test je více založen na vrozených předpokladech, než na vzdělání. (Krejčířová, 2001)

Testy inteligence se využívají ve školním prostředí především pro zjišťování možností určitého žáka v souvislosti se školní prací. Měřítkem, s kterým se hodnoty IQ porovnávají, je školní prospěch. Shoda mezi školním prospěchem a hodnotou IQ dosahuje na základní škole korelačního koeficientu 0,5 - 0,7. Školní prospěch tedy závisí z 50 - 70% na inteligenci. Výkony při zkoušení v obou situacích jsou ovlivněny dalšími faktory, které míru shody zkreslují. Výzkumy přesto ukazují, že se jedná o nejefektivnější prediktor školní úspěšnosti. (Vágnerová, 2001)

Žáci, kteří získali v testech inteligence (Stanford-Binetův test, Wechslerův test pro děti) lepších výsledků jsou lépe klasifikováni ve škole, škola je více baví, pravděpodobněji pokračují ve studiu a v zaměstnání jsou úspěšnější, než žáci s horšími výsledky. Hodnoty naměřených obecných schopností dítěte se podle Atkinsové (1995) shodují s hodnocením učitelů (korelace 0,6 - 0,8). Ty hodnoty jsou ale ovlivněny různým názorem učitele na žáky. Učitelé žáky hodnotí subjektivně nepřesně. Mají tendence lépe posuzovat dívky než chlapce, nejmladší žáky ve třídě, také lépe hodnotí žáky, kteří spolupracují, jsou nadšení, sebevědomí. (Fontana, 1997)

Testy inteligence mají svou diagnostickou hodnotu. Dítě s dobrými výsledky z inteligenčních testů nemusí ve škole dosahovat dobrých výkonů. Inteligence je chápána jako předpoklad, jehož využití ve škole ovlivňuje mnoho dalších činitelů. Dítě může trpět jinými problémy, než je nedostatek rozumových schopností. (Může mít problémy s rodiči, s učiteli, se spolužáky, může se ve škole nudit nebo může mít tělesné problémy, např. vadu sluchu) „Celkovou úroveň inteligence lze chápat jako univerzální základ různých poznávacích schopností, na němž závisí výkon jedince v jakémkoliv školním předmětu.“ Vágnerová (2001, s. 29)

Vývoj inteligence

Rozumové schopnosti se v průběhu života vyvíjí a jejich struktura se může změnit. Každému vývojovému období odpovídají jiné schopnosti. Tyto schopnosti se v průběhu vývoje nerozvíjejí stejnoměrně, každá dílčí složka se vyvíjí jinou rychlostí a jiným způsobem. Tento rozdíl je způsoben dědičnými předpoklady a podnětností prostředí, které na dítě působí. Oba tyto faktory se navzájem ovlivňují. Stimulující prostředí nemůže rozvinout vlohy, kterými dítě nedisponuje a na druhé straně vrozené vlohy v nepodnětném prostředí se nemusí vůbec projevit. (Vágnerová, 2001)

Hunt (2001) říká: „Dnes psychologové dědičného vyznání kladou dědičnost IQ kolem osmdesáti procent, psychologové vyznávající prostředí někam do rozmezí od padesáti procent do nuly ...“ Řičan (2007, s. 49)

Motivační zralost

Školní prospěch poměrně málo souvisí s inteligencí dítěte, ale značně závisí na psychických vlastnostech, které můžeme nazvat motivačně - regulační. Žák, který je pro školní práci motivovaný a dokáže využít své schopnosti, dosahuje ve škole lepších výkonů, má lepší prospěch, úspěšně zvládá roli školáka. (Vágnerová, 2001)

„Motivace ke školní práci je vnitřní psychický stav, který stimuluje aktivitu zaměřenou na dosažení dobrého výkonu i jeho uplatnění, a udržuje ji po určitou dobu.“ Vágnerová (2001, s. 174)

Motivace je základní pohnutka vedoucí k chování, které směřuje k dosažení určitého cíle. Motivace podle Čačky (1996) musí obsahovat:

- uvědoměle zvolený cíl, v tomto případě učení
- vědomí osobní hodnoty
- míru energie, která je potřebná k jeho dosažení
- prostředky, které jej pomohou získat

Vágnerová (2001) dále doplňuje význam motivace pro školní práci:

- ochota překonávat překážky spojené s dosažením cíle
- rozvoj kognitivních procesů (větší pozornost, efektivní způsob učení)

V mladším školním věku nejvíce motivaci k učení ovlivňují vnější činitelé, jako je pochvala a trest, které souvisí s požadavky rodičů a hodnocením učitelů. Žáci, u kterých

převládá vnější motivace k učení, se pomalu přizpůsobují školnímu prostředí a mívají horší prospěch. Systém vnitřní motivace, jestli se žák chce učit, se vytváří později v souvislosti se zráním osobnosti. Žáci s vnitřní učitelskou motivací jsou ve škole úspěšnější, chodí do školy mnohem raději, mají lepší schopnost zapamatování atd. Motivace závisí na osobním významu činnosti i cíle, ke kterému dítě směřuje. Hodnota školního prospěchu se může projevit ve vztahu ke vzdělání, které je hodnotou samo o sobě. Nebo ve vztahu k dobrému výkonu, k úspěchu obecně, který je pro žáka osobně důležitý. Může určovat jeho sociální postavení ve skupině. (Vágnerová, 2001)

Nejvýznamnějším zdrojem motivace ke školní práci je podle autorky rodinné prostředí. Dítě zde získává názory na školu a vzdělání vůbec. Většina rodičů si úspěchů ve škole vysoce cení a usilují o to, aby se jejich dítě dobře učilo. Určují, které výsledky budou považovány za úspěšné a které budou neúspěchem. Úspěšné výsledky podporují pozitivní motivaci žáka, úspěch posiluje jeho sebevědomí. Neúspěch podněcuje obavy z dalšího selhání, vyvolává obranné mechanismy a oslabuje pozitivní motivaci. Přesto je zkušenost s neúspěchem pro žáka důležitá. Způsob, jakým žák vysvětluje svůj neúspěch a jeho příčiny, signalizuje, jestli je a jak žák motivovaný ke školní práci.

Na motivaci žáka mohou podle Vágnerové (1997, 2001) mít vliv základní tělesné a psychické potřeby:

1. Uspokojení základních fyziologických potřeb, např. jídla, zdraví, spánku apod.
2. Potřeba jistoty a bezpečí ve školním prostředí.
3. Pozitivní přijetí žáka učitelem, vrstevníky.
4. Pozitivní hodnocení výkonu (potřeba výkonu nebo úspěchu).
5. Potřeba smyslu učení.

Význam sebehodnocení

Schopnost ocenit vlastní schopnosti a dovednosti je důležitá pro školní práci. Sebehodnocení ovlivňuje motivaci k učení a očekávání určitého výsledku. Žák, který se hodnotí pozitivně, věří ve své schopnosti, očekává dobré výsledky a je více motivován k výkonu. Takový žák je odolnější vůči zátěži, která se při školní práci může ukázat. Naopak žák, který si nevěří, s nízkým sebehodnocením, se předem vzdává každého úsilí dosáhnout dobrého výkonu. Očekává horší výsledky, převládá u něj negativní motivace a potřeba vyhnout se možným potížím. (Vágnerová, 2001)

Počátky sebehodnocení se vytváří již v předškolním věku. Děti přebírají zcela nekriticky názory rodiny. Rodiče svým hodnocením i citovým přijetím dítěte formují jeho pohled na sebe sama, vyjadřují jeho vlastní hodnotu, tzv. zrcadlová teorie. Chování rodičů, jejich vysoké či nízké sebehodnocení, může být vzorem pro utváření vlastního sebehodnocení dítěte, tzv. teorie modelu. (Langmeier, 2006, Čačka, 1996)

Sebehodnocení dítěte se dále diferencuje ve škole. Na jeho vývoj mají vliv výsledky práce a jejich klasifikace, vztah k učiteli. Ve vrstevnické skupině je důležitá oblíbenost, kterou dítě získá a přijetí mezi spolužáky. Na sebehodnocení dítěte má vliv také posouzení školních výsledků rodiči. Hodnocení rodičů nemusí být objektivní, pro dítě je významné a ovlivní jeho motivaci k další práci. (Vágnerová, 2001)

V mladším školním věku je sebehodnocení nerozlišené, pozitivní, nekriticky optimistické. Nejmladší školáci nevidí odlišnosti mezi svými schopnostmi a schopnostmi spolužáků. Myslí si, že všichni umí všechno stejně dobře. Dobré ocenění od učitele pro něj znamená vyjádření kladného citového vztahu. Neumí si je spojit se svým vlastním výkonem.

Dětské sebehodnocení ovlivňuje také dětská skupina. Dítě srovnává své schopnosti a vlastnosti s ostatními dětmi, jsou pro něj důležitým kritériem při sebehodnocení. Vztahy s vrstevníky však nejsou trvalé. Dítě se přátelí s tím, s kým si hraje, sedí v lavici nebo vedle koho bydlí. Stabilnější přátelské vztahy postavené na osobních vlastnostech se vytvářejí kolem deseti let.

Pozitivní sebehodnocení je spjato s chápáním příčin svých úspěchů a neúspěchů, tzv. atribučním stylem. Nízké sebehodnocení se projevuje ve vnímání svých úspěchů jako náhodných, závislých na štěstí. Sebehodnocení i výkony také klesají, pokud si dítě myslí, že neúspěch je způsoben vnitřními faktory a nejde ho změnit. Pokud dítě vnímá úspěch jako výsledek svého snažení a svých schopností a neúspěch vidí jako možnost k dalšímu učení, buduje si kladné sebehodnocení. (Langmeier, 2006)

Emoční zralost

Mladší školní věk je charakteristický citovou vyrovnaností. Na počátku školní docházky není afektivní jednání tak bouřlivé jako v předškolním věku. Pozitivní nebo negativní reakce jsou vyvolané jasnou příčinou. Emoční projevy se stávají stabilnější a

dlouhodobější. Děti jsou radostné, pozitivně naladěné, ke všemu přistupují se zvědavostí. Narůstá odolnost dětí proti zátěži. (Čačka, 1996)

Ve školním věku se rozvíjí emoční porozumění. Děti chápou lépe své pocity, dovedou přesněji určit jejich dobu trvání, sílu a kvalitu. Poznávají, že své pocity mohou před okolím potlačovat a skrývat. Začínají rozumět emoční ambivalenci. Přítomnost smíšených nebo dokonce protikladných pocitů si uvědomují až na konci mladšího školního věku. Toto porozumění souvisí s rozvojem poznávacích procesů. (Lagmeier, 2007)

Nástup do školy je pro dítě emočně náročná záležitost. Lépe se škole a jejím požadavkům přizpůsobují děti emočně zralé s pozitivní dřívější zkušeností, odolné vůči neúspěchu a nezdaru.

Vztahy mezi lidmi mohou dětem poskytovat citový základ. Mladší školáci cítí emoční oporu především ve svých rodičích. Sdílejí s nimi jejich emoce a tím pomáhají dětem pocity poznávat, rozlišovat a zvládat. Sdílení, empatie, pochopení konfliktů a jejich řešení jsou hlavní části emoční komunikace. Děti školního věku již dovedou takto komunikovat, umí vyjádřit své pocity tak, aby byly pro ostatní srozumitelné. Umí také své emoce regulovat. Emoce jako strach nebo úzkost se setkávají s negativním hodnocením okolí, dítě se může cítit samo se sebou nespokojené a tyto neimponující pocity potlačovat. (Vágnerová, 2005)

Ve školním věku dítě srovnává a hodnotí vlastní chování a výkon s ostatními dětmi, své hodnocení porovnává s hodnocením dospělých a vrstevníků a tím si vytváří specifické sebehodnotící emoce. Dítě začíná lépe popisovat a rozlišovat tyto emoce, jako je pocit viny, zahanbení nebo hrdosti. Sebehodnotící emoce přispívají k rozvoji sebepojetí a k přijímání norem sociálního života. Záleží na nich pohled dítěte na sebe sama, zda dítě dosáhne pocitu osobní přijatelnosti nebo naopak méněcennosti a nedostatečnosti. (Vágnerová, 2005)

Rozvoj autoregulace

Jednou z podmínek školní zralosti je schopnost dítěte oddálit aktuální uspokojení ve prospěch hodnotnějšího cíle, např. školní práce. Narůstající sebeovládání závisí na dosažení určité úrovně kognitivních procesů, zejména s decentrací. Vývoj seberegulace souvisí také s emoční reaktivitou a s volným ovládním emočních reakcí. Školní dítě dokáže vůlí potlačit

okamžitý podnět k jednání, postupuje plánovitě a záměrně. Emoční regulace přispívá k odolnosti dítěte vůči zátěži a k adaptaci na náročné situace. (Langmeier, 2007)

V mladším školním věku chce mít dítě pěkné známky. Úroveň poznávacích procesů a nezralost mladšího školáka vede k tomu, že dítě není kompetentní posoudit náročnost úkolu a potřebuje pomoc a podporu dospělých. Své schopnosti a dovednosti se teprve učí hodnotit, řídit a aplikovat. Dospělí ho mohou podpořit při využívání jeho schopností, pomohou mu vytrvat, zvolit určitý způsob řešení, který vede ke splnění vlastního cíle. (Vágnerová, 2001)

Sociální zralost

Dítě, které je sociálně způsobilé pro nástup do školy, si osvojilo určité sociální vlastnosti a dovednosti a způsoby chování, které mu ulehčí zapojit se do společnosti a řešit případné sociální spory, tzv. prosociální vlastnosti. Jejich základy jsou pokládány od narození dítěte. Rodiče, kteří přijatelně uspokojovali dětskou potřebu citové jistoty a bezpečí, mu umožnili rozvinout potřebnou sebedůvěru. Tyto děti jsou přesvědčeny, že svým chováním mohou ovlivňovat a rozvíjet sociální situace. Děti, které věří světu i svým schopnostem, získávají více kladných sociálních zážitků. (Vágnerová, 2005)

Prosociální vlastnosti se začínají formovat vstupem dítěte do společnosti, při kontaktu s neznámými dětmi i dospělými. Dítě se seznamuje se způsoby chování a komunikace, učí se rozumět vztahům a situacím. Toto sociální učení může mít podle Bednářové (2011) různé podoby:

- zpevňování (odměny, tresty)
- odezírání (dítě přebírá způsoby chování, za které je chválen jeho vzor - např. kamarád)
- očekávání (očekávání podmiňuje způsob chování - např. kladné očekávání - dítě povzbuzuje)
- nápodoba a ztotožnění (dítě napodobuje osoby, většinou rodiče, ke kterým má kladný citový vztah)

Nejvýznamnější forma v sociálním učení je nápodoba a upevňování žádoucích způsobů jednání. Modelem chování jsou pro dítě jeho rodiče. Pokud se rodiče nechovají žádoucím způsobem, dítě často neví, jaké chování je přijatelné.

Sociální učení slouží jako základ k získání sociálních dovedností:

1. Komunikace s učitelem a spolužáky. Sociálně vyspělé dítě by mělo umět rozlišit rozdílnou komunikaci s vrstevníky a s učitelem jako s autoritou.
2. Přiměřená reakce na nové situace, dodržování norem chování.
3. Přizpůsobení se novému prostředí. Znamená to také se na delší dobu odloučit od rodiny a respektovat cizí autoritu dospělého člověka. Včlenit se do skupiny vrstevníků.
4. Porozumění vlastním pocitům a sebeovládání. Dítě musí umět potlačit svá aktuální přání a počkat s nimi na vhodnou dobu.
5. Porozumění emocím a chování druhých lidí. Dítě se učí vzájemné pomoci a spolupráci, ale také zažívá soutěžení o pozornost, o náklonnost.
6. Objektivní sebepojetí, sebehodnocení. (Bednářová, 2011)

1.4 VLIV PROSTŘEDÍ NA ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST DĚTÍ

1.4.1 Škola - místo socializace

Škola je první společenská instituce, se kterou se dítě setkává. Podílí se na systematické a odborně řízené socializaci dítěte. Rozvíjí takové vlastnosti a dovednosti, které dítěti pomohou lépe se orientovat v prostředí sociokulturního světa, napomáhá dítěti osvojit si takové způsoby chování, které vedou k uplatnění v tomto světě. (Vágnerová, 2007)

Pojem socializace můžeme vymezit jako „celoživotní vývoj člověka ve společenskou bytost. Není to ovšem jen pasivní vzrůstání člověka do společnosti nebo jednostranné ovlivňování člověka prostředím, nýbrž tvořivý proces, na kterém se člověk sám podílí.“ Matějček (1992, cit. Vágnerová, 2001, s. 215) Proces socializace probíhá ve vzájemném kontaktu s jednotlivými lidmi, sociálními skupinami, celou společností a její kulturou. Dítě je od počátku ovlivňováno různými sociálními skupinami, především rodinou, školou a vrstevníky.

Každá tato skupina představuje určité socializační prostředí. Helus (2007) rozlišuje mikroprostředí, kterým je pro dítě rodina, později se jím stává školní třída, skupina kamarádů, sportovní družstvo apod. Mikroprostředí se svými vlastními možnostmi tvoří makroprostředí. Důležité jsou vzájemné vztahy mezi mikroprostředími, např. mezi rodinou a školou. Dalším prostředím, které dítě ovlivňuje je exoprostředí. Umožňuje dítěti seznámit se s událostmi a sociálními vztahy, s kterými není v kontaktu, ale má k nim nějaký vztah, např. pracoviště rodičů, město, ve kterém žije. Poslední oblastí je makroprostředí. Toto prostředí integruje dítě do velkých společenských celků, např. církev, politické nebo ekologické hnutí. Spojuje velké množství lidí a dává jim pocit sounáležitosti a vzájemnosti. Všechna prostředí ovlivňují socializační proces dítěte a formují jeho jedinečnou osobnost.

1.4.2 Školní třída jako sociální skupina

Školní třídu můžeme definovat jako „skupinu žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole. Třída je základní sociální a organizační jednotkou školního vzdělávání.“ Průcha (2003, s. 253)

Sociální nebo společenskou skupinou „je celek dvou nebo více osob, které jsou ve vzájemných, více či méně vymezených a soudržných, formálních nebo neformálních vztazích a interakcích. Má vlastní systém pojmů, hodnot, cílů a norem.“ (Kohoutek, 1998, s. 41)

Školní třída je malou sociální skupinou. Malá skupina může být např. také rodina, sportovní oddíl, pracovní skupina. Malá skupina není definována počtem členů, důležité je, že všichni její členové jsou v přímém kontaktu a osobně se znají. (Čáp, Mareš, 2001)

Nová školní třída je formální skupinou. Žáci se ještě navzájem neseznámili a nesblížili, není mezi nimi výrazný citový vztah. Formální skupinu zakládá společenská instituce, tj. škola. Stanovuje jejich úkol, cíl, organizaci, pravidla (určená školním řádem). Ve třídě brzy vznikají osobní vztahy a formální skupina se mění na skupinu neformální. Pro vývoj dítěte je velmi významná. Dítě v ní prožívá mnoho času, získává možnost k vzájemné spolupráci a společenským činnostem, naučí se přijímat pomoc spolužáků a taky ji oplácet. Děti sociálně plaché nebo agresivní nejsou skupinou přijímáni a pobyt ve třídě se pro ně stává zátěžovou situací. (Čáp, Mareš, 2001)

Školní třída vytváří sociální kontext, který je rozhodující pro další vývoj dítěte. Zkušenosti, které zde děti nabývají, ovlivňují jejich identitu. To může mít dlouholeté následky pro jejich chování, očekávání, tížádstivost a výběr životního směru. (Mareš, 2013)

1.4.3 Role školáka

Socializační proces dítěte začíná v rodině. Rodina dítě od počátku obklopuje a uspokojuje jeho základní potřeby, tzv. primární socializace. Začátek školní docházky je doba sekundární socializace, dítě se odpoutává z vlivu rodiny a začínají na něj působit i další sociální skupiny.

V České republice je začátek školní docházky stanoven pro děti, které do 31. srpna běžného roku dosáhnou věku šesti let. Pro úspěšný začátek nástupu do školy je důležité, aby dítě bylo dostatečně zralé a připravené zvládnout školní požadavky. Znamená to „dosažení takového stupně vývoje, který umožňuje dítěti se zdarem si osvojit školní znalosti a dovednosti.“ Říčan (2006, s. 302)

Zahájením školní docházky dítě získává novou sociální roli - roli školáka. Pojem sociální role zahrnuje „souhrn očekávaných jednání vůči jedinci, který zastává určitou sociální pozici. Řídí jedincovo chování skrze očekávání.“ Jandourek (2001, s.207)

Škola má vliv na rozvoj identity školáka v mladším školním věku. S rozvojem logického myšlení, převážně decentrace, se mění představa vlastní identity. Roli školáka dítě přijímá jako jedno hledisko svojí totožnosti. V tomto období chápe dítě realitu jako danou. Novou roli akceptuje tak, jak mu ji dospělí představí. (Vágnerová, 1997)

Význam role školáka

Roli školáka si dítě nevybírání, získává ji automaticky na základě dosaženého určitého vývojového stupně. Role školáka je role formální. Zvyšuje sociální ocenění. Potvrzuje, že dítě vyhovuje požadavkům školy a získalo předpoklady pro další vysoce hodnocený rozvoj. Role školáka a její význam pro dítě má vliv na celkový vývoj dětské osobnosti. (Vágnerová, 2001)

Postoj dítěte k roli školáka podle Vágnerové (2005):

1. Kognitivní. Subjektivním významem této role a porozumění jejího smyslu. Šestileté dítě má o roli školáka určitou představu, kterou získalo z informací od jiných lidí. Tuto představu může interpretovat pozitivně i negativně. V této době nemá role školáka velký osobní význam, dítě teprve čeká, co mu nová role přinese.
2. Motivačně-emoční. Mírou ztotožnění se s rolí školáka. Identifikace s rolí školáka závisí na důvodech, které dítě k přijetí role má, jaké pozitivní nebo negativní zážitky s ní budou spojeny.
3. Kompetenční. Dostatečnou zralostí a školní připraveností.

Socializační dispozice k úspěšnému zvládnutí role školáka

Úspěšná adaptace dítěte na školu a tím i zvládnutí role školáka závisí na sociální připravenosti dítěte. Vágnerová (1997) uvádí tyto sociální schopnosti:

1. Schopnost sociálního porozumění. Umění orientovat se v různých společenských situacích, rozlišovat chování s nimi spojené.
2. Schopnost diferencovat komunikační styl. Školák sociálně připravený rozlišuje vhodný způsob komunikace s vrstevníky a s učiteli. Důležité je také pochopení pravidel dorozumívání v určité sociální skupině (rodina, dětská skupina, apod.)

3. Schopnost respektovat normy a pravidla chování. Dítě pro školu zralé by mělo být schopné sebeovládání, mělo by umět přizpůsobit svoje chování specifickým hodnotám a normám školy.

1.4.4 Role žáka

Role školáka obsahuje dvě dílčí role - roli žáka a roli spolužáka. Dítě je v roli žáka začleněno do skupiny dětí, školní třídy. Přijímá zde pozici řadového, nezvýhodněného člena. Dítě je podřízeno učitelům, kteří tuto skupinu učí. „Role žáka vymezuje chování ve vztahu k učiteli jako nadřazené autoritě a ve vztahu k výkonu, který je chápán jako cíl výuky.“ Vágnerová (2002. s. 231)

Socializační význam v mladším školním věku

Role žáka v době nástupu do školy sebou přináší vyšší sociální prestiž, ale také celou řadu zátěžových situací. Dítě musí akceptovat novou autoritu - učitele, respektovat jeho nároky a dodržovat pravidla chování určené školními normami. Postoj k učiteli bývá na počátku školní docházky velmi důležitý. Dítě si vytváří k učiteli osobní citový vztah, který je zdrojem bezpečí a jistoty v novém prostředí. Potřeba dobrého vztahu s učitelem se může stát důležitým motivačním prvkem k lepším výkonům mladšího žáka. Identifikace s učitelem pomůže dítěti lépe se přizpůsobit školnímu systému a zvládnout roli žáka.

Žák ztrácí ve školní třídě výhradní postavení, které měl v rodině, musí upustit od svého egocentrismu a akceptovat fakt, že je jedním z mnoha. K získání pocitu jistoty ve skupině žáků přispívá pozitivní hodnocení, které podporuje sebedůvěru dítěte. Hodnocení dospělých, rodičů a učitelů, dítě přijímá zcela nekriticky a v nezměněné podobě se mění na sebehodnocení žáka. Kladné sebehodnocení je propojeno s mírou sebevědomím a pomáhá dítěti překonávat zátěž a lépe se adaptovat na nové školní podmínky.

Hodnocení rodiny je pro dítě v tomto věku nejdůležitější. Bývá často nekritické, ovlivněno citovým vztahem k dítěti.

Hodnocení učitele je neutrální, více kritické. Učitel hodnotí jen ty schopnosti a dovednosti, které se týkají školy. Malí školáci, kteří nemají potřebnou zkušenost, očekávají, že budou ve škole hodnoceni stejně jako doma.

Kladné hodnocení dospělých vnímá dítě jako důkaz citového přijetí, saturuje potřebu seberealizace, získává informaci o tom, jaké chování je přijatelné.

Dítě potřebuje být kladně hodnoceno a uznáváno. Potřebuje zpětnou vazbu, která potvrdí jeho společenské ocenění. Pozitivní přijetí světem uspokojí jeho pocity bezpečí a jistoty. (Vágnerová, 2001)

1.4.5 Role žáka a žákyně

Chlapci a dívky chápou roli žáka odlišně, a proto se i rozdílně chovají. Podle Hartla (2000, s. 176) nazýváme „soubor sociokulturně vytvořených sociálních rolí spojených příslušností k biologickému pohlaví“ termínem gender role. Jandourek (2001, s. 90) pojmem gender označil jako „nikoli biologické, ale sociální aspekty pohlaví.“

Rozdíly v chování i ve školní práci jsou ovlivněny:

Biologicky. Pozdější dozrávání chlapců je důvodem k horším výkonům, nepřijatelnému chování a negativnímu hodnocení učitelů. Běžné požadavky školy představují pro chlapce větší osobní zátěž.

Socializačním působením školy. Učitelé přebírají názory společnosti o rozdílných schopnostech, postoji k práci a určitém chování dívek a chlapců. Na základě svého stanoviska mají jiné požadavky a očekávání od žáků různého pohlaví a uplatňují odlišná kritéria hodnocení. Učitelé svými postoji ovlivňují rozdílné projevy, podněcují různé chování a upevňují odlišné postoje nebo vlastnosti žáků a žákyň. Dívky mívají vlastnosti, kterým učitelé dávají přednost. Chlapci bývají pro své chování více kritizováni, jejich školní práce bývá hůře hodnocena. Ztrácí motivaci k plnění nároků školy a mohou se na ni obtížněji adaptovat. (Vágnerová, 2001)

1.4.6 Role spolužáka

Roli spolužáka dítě získá umístěním do školní třídy, do skupiny vrstevníků podobného věku. Dítě v roli spolužáka získává v této třídě určitou pozici, ocenění a akceptaci spolužáky. Zvládnutí této role na určité úrovni je projevem sociální úspěšnosti

dítěte. Role spolužáka rozvíjí sociální inteligenci a učí taková pravidla chování, které zajistí dítěti dobré postavení v jakémkoliv podobném kolektivu. (Vágnerová, 2001)

Vágnerová (2001) popisuje školní třídu jako významný socializační faktor, který ovlivňuje sociální chování, poznávání, vývoj některých stálých znaků osobnosti dítěte i jeho identitu. Školní třída je prostředí, které plní psychické a sociální očekávání dítěte:

1. může být zdrojem citové jistoty a bezpečí
2. uspokojí potřebu motivace a učení
3. snadnější saturace potřeby uplatnit a prosadit se

Sociální postavení dítěte ve třídě ovlivňují podle Hrabala (1989 in Vágnerová, 2001) dva činitelé: sympatie a vliv.

Míra sympatie, oblíbenosti, záleží na sociálních schopnostech, dovednostech a znalostech dítěte. Oblíbení spolužáci snadno navazují a udržují kontakty, bývají dobře naladěni a jsou schopni sociální empatie. Neoblíbení spolužáci nedovedou navázat kontakt s ostatními dětmi, nejsou schopni se s nimi domluvit, spolupracovat. Projevují se nepřiměřeným způsobem, bývají náladoví.

Míra vlivu, kterou určují osobnostní vlastnosti a projevy chování dítěte. Jedná se o kladně hodnocené vlastnosti, tzv. imponující, jako je sebedůvěra, fyzická zdatnost, atraktivní vzhled. Sociální prestiž může dítě získat také imponujícím vlastnictvím.

Charakteristické způsoby vystupování ve školní třídě rozděluje Vágnerová (2001) do několika skupin:

- sdílení - snaha o společnou práci, dělit se o určité místo nebo věc
- podpora a pomoc - postavit se na stranu spolužáka, půjčit pomůcky
- napodobování spolužáků s vysokým oceněním - přání dosáhnout podobnou pozici
- předvádění a vytahování - jako prostředek potvrzení si vlastní důležitosti s cílem dosáhnout určitého postavení ve třídě
- soupeření, rivalita - slouží k potvrzení vlastní hodnoty v rovnocenném kolektivu, např. ve školní práci
- žalování - dítě dává najevo potřebu své ochrany, snaží se vzbudit pozornost učitele

- posmívání - znevýhodnit pozici jiného dítěte a vylepšit tu svoji, může mít i povahu necitlivého vtipkování
- vnučování se - jako získání pozornosti sociálně nepřitažlivých dětí
- agresivní chování - vyjádření neschopnosti dosáhnout postavení vhodnějším způsobem nebo nevědomosti, jak se správně chovat

Socializační význam v mladším školním věku

Skupina spolužáků tvořící školní třídu je dalším významným sociálním činitelem. Na počátku školní docházky je třída vnitřně nerozděleným kolektivem dětí přibližně stejného věku, mezi kterými je rovnocenný vztah. Spolužáky si dítě nemůže vybrat, volba je náhodná. Dítě není ve třídě upřednostňováno, má stejná práva a povinnosti jako spolužáci. Své aktuální potřeby musí podřídít platným pravidlům a ovládnout své egocentrické chování. Nové nároky kladené na dítě mohou vyvolat úzkost. Obrannou reakcí je útěk z kolektivu dětí k dospělému člověku, nejčastěji k učiteli.

Ve školní třídě dochází postupně k diferenciaci a hierarchizaci rolí. Děti získávají v kolektivu různé pozice, které se liší obsahem a sociální prestiží. Sociálně zdatné děti, které mají potřebné sociální schopnosti a dovednosti, jsou lépe spolužáky akceptováni a dosahují lepší pozice ve třídě. Dítě si potřebuje ověřovat svou pozici ve třídě, potvrdit si pozitivní hodnotu své osoby, potřebuje být kladně oceňován i svými spolužáky.

Dítě na počátku školní docházky rozlišuje své spolužáky na základě náhodných vlivů. Přijetí spolužáka a častější kontakt závisí např. na prostorové blízkosti. Hodnocení spolužáků ovlivňuje egocentrické a fenomenistické myšlení.

1. Nejdříve dítě upoutá svým zevnějškem, především oblečením, které má sociální důležitost. Děti dávají přednost určitému stereotypu a neakceptují odlišnosti.
2. Chování dětí při vyučování. Nápadné odlišné chování vyvolává nejistotu v hodnocení ostatních spolužáků, nezapadá do jejich představy a dítě může být odmítnuto.
3. Chování dětí mimo vyučování. Speciální podoba komunikace s vrstevníky, vhodné verbální i neverbální projevy citlivé k sociálnímu kontextu.
4. Názor učitele na jednotlivé spolužáky děti přejímají bez výhrad. Jeho hodnocení jiných dětí ovlivňuje vztahy ve třídě.

1.4.7 Rodina - významný socializační činitel

Rodina „je jednou ze základních strukturálních složek společnosti a složkou zcela základní, pokud jde o zajišťování péče o děti a mládež, zejména pak o vytváření prvopočátečních předpokladů rozvoje osobnosti v socializačním procesu.“ Helus (2007, s. 135) Rodina je primární prostředí, ve kterém se uskutečňuje první kontakt dítěte se společností. Dítě přejímá klima rodinného soužití, nároky a požadavky rodiny, styl rodinného soužití, rodinnou morálku. Rodina dítě seznamuje se základními pravidly sociokulturního chování a myšlení, na jejich základech dítě buduje své vztahy k sobě samému, ostatním lidem i širšímu sociálnímu okolí.

Nejvýraznější vliv na dítě má rodina nukleární, používá se i pojem atomární. Rodina obou manželů - rodičů a dětí. Dítě rozlišuje asymetrické role rodičů a dětí. Role rodičů zahrnuje formální autoritu, kterou dítě bez výhrad přijímá. Důležitou roli mají také další členové rodiny, např. prarodiče, kteří jsou součástí života dítěte. Jejich kontakty napomáhají sociálnímu osamostatňování dítěte.

Funkční vztah mezi rodiči a dítětem je důležitou podmínkou k vytvoření prostředí, které uspokojuje potřeby dětí a vytváří efektivní výchozí předpoklady pro rozvoj jejich osobnosti a jejich úspěšnosti ve vzdělání.

Rodiče uspokojují mnoho psychických potřeb školáka:

- význam učení. Rodiče představují pro dítě vzor, učí se napodobovat jejich role. Rodiče jsou model, s kterým se dítě identifikuje. Ve školním věku rodiče i přímo rozhodují o dalším vývoji dítěte, např. výběrem školy, do které bude dítě chodit.
- zdroj citové opory. Vědomí dítěte, že patří do fungující rodiny, ke svým rodičům, do svého domova, vytváří základní pocit životní jistoty.
- potřeba seberealizace. Rodiče svým hodnocením budují u dítěte vědomí sebe sama. V mladším školním věku se posiluje ztotožnění se s rodičem stejného pohlaví a dítě symbolicky přebírá část jeho prestiže.
- model budoucího chování. Mladší školák žije přítomností, daleká budoucnost ho ještě moc nezajímá. (Vágnerová, 2005)

1.4.8 Vliv rodiny na školní úspěšnost dítěte

Postoj rodičů ke škole

Nástup dítěte do školy se může projevit i ve vztazích mezi jednotlivými členy rodiny. Role školáka změní požadavky rodičů k tomuto dítěti a může ovlivnit způsob života celé rodiny. Rozsah změn závisí na tom, jak je role školáka pro rodiče důležitá, jaká jsou jejich očekávání a jak dítě tato očekávání realizuje. Postoj rodičů ke škole závisí na jejich hodnotové orientaci a aspiracích. Názory a postoje rodičů souvisí s vnímáním významnosti školy, ale také s postavením rodiny ve společnosti a s budoucí představou sociální pozice jejich dítěte. „Škola se může stát místem konfrontace rozdílného hodnotového systému rodiny a společnosti, kterou škola reprezentuje.“ Vágnerová (2001, s. 224)

Rodiče zaujímají ke škole podle Vágnerové (2001) určitý postoj, který záleží:

- na významu školního úspěchu. Míra důležitosti školního prospěchu pro rodiče, resp. vzdělání vůbec. Existují obě krajnosti: rodiny, pro které není vzdělání vůbec důležité a rodiny, u kterých stojí na prvním místě v hodnotovém žebříčku.
- na hodnocení náročnosti učiva. Jak obtížná, resp. zvládnutelná se bude zdát školní práce rodičům, tak obtížnou ji budou vnímat jejich děti.
- na míře reálnosti jejich očekávání. Očekávání rodičů by mělo odpovídat schopnostem dítěte. Rodiče mohou klást na dítě nepřiměřené nároky a přetěžovat je nebo naopak mohou dítě podceňovat. Přiměřené nároky posilují u dítěte pocit uspokojení, tím nezbytné sebevědomí, dostatečnou sebedůvěru a uspokojují potřebu seberealizace.

Socioekonomický status rodiny

Socioekonomický status podle Heluse (2007) souvisí s profesním uplatněním, životní úspěšností i školní úspěšností. Jedinec patří do určité sociální vrstvy na základě prestiže svého vzdělání, povolání a příjmu.

Rodiče svou profesní úspěšností a úrovní vzdělání vytváří svému dítěti představu o jeho vlastní budoucnosti. Dítě své rodiče napodobuje a usiluje o dosažení stejné vzdělanosti. To ovlivní vztah dítěte ke školní práci. Děti akceptují zejména takové postoje a názory rodičů na školu, které se objevují i ve skutečném životě rodiny. Rodiny z nižších sociálních vrstev, pro které jsou důležité jiné vlastnosti a dovednosti než vzdělání a školní úspěšnost, nemohou dítěti ukázat užitečnost vzdělání. (Vágnerová, 2001)

Struktura rodiny

Podmínkou harmonického rozvoje celé osobnosti dítěte je láskyplné a pečující prostředí úplné rodiny. Toto prostředí, prostředí domova, je pro dítě velmi důležité. Jandourek (2001, s. 65) domov popisuje jako „souhrn bližních, se kterými jedinec strávil na jednom místě delší období svého života, přičemž má k těmto lidem i místu hluboký citový vztah.“

Matějček (1996) domov charakterizuje:

- místo, které dítěti poskytuje bezpečí. Pocit bezpečí obstarává přítomnost rodičů, ale také dům, ve kterém žije.
- dítě se v něm cítí dobře. Je to místo radostných zážitků.
- dítě v něm má své místo společenské, patří sem. Vytváří se zde vědomí vlastního „já“.

Matějček (1996) dále uvádí, že k domovu náleží určitá trvalost prostředí. Citový vztah dítěte se rozvíjí nejen k lidem, s kterými žije, ale také k věcem, kterými je obklopen, k veškerému životnímu prostředí. Vědomí domova vytváří také pevný domácí řád. Každá rodina má jiný životní styl, jinou soustavu hodnot. Stabilní soustava hodnot a určité životní cíle rodičů podporují vznik stálého prostředí a pocitu domova.

Domov dítěti ale v první řadě vytváří lidé, obvykle rodiče a pak všichni, kteří jsou s rodinou v častém kontaktu. Říká se, že „otec vede ke společnosti a matka k lidem.“ Oba rodiče mají své nezastupitelné místo v životě dítěte. Mají největší vliv na formování vztahů dítěte k lidem, ať jde o nejbližší mezilidské vztahy nebo o úctu k autoritám. (Čačka, 1996)

Matka se života dítěte dotýká nejvíce, účastní se jeho běžného života, uspokojuje jeho tělesné potřeby a je zdrojem citové opory. Matka ochraňuje dětské pocity bezpečí a jistoty, usměrňuje míru napětí, kterému dítě čelí, dohlíží na plnění povinností i na to, jak se děti chovají. Matka je vzorem budoucí role pro své dcery. Otec zastupuje v životě dítěte další dospělou osobu, pomáhá dítěti odpoutat se od matky. Stává se dalším zdrojem citové opory a jistoty. Jeho úloha je trochu odlišná, poskytuje jiné zážitky a zkušenosti než matka.

- Otec je pramenem poznatků. Rozvíjí dětskou samostatnost a sebejistotu. Učí je číst pravidla, smířit se s prohrou, ovládat svoje pocity. Zájem otců o děti se projevuje ve schopnosti dětí přijímat zodpovědnost za své chování, děti více důvěřují svým dovednostem. Děti jsou lépe přijímány ostatními dětmi a dospělými.

- Otec mívá u dětí větší respekt než matka. Matka je s dětmi v blízkém každodenním kontaktu. Řeší stále nějaké situace a její výchovné zákroky ztrácí na účinnosti. Otec je nevšední autorita, má větší moc. K větší autoritě otce také přispívá jeho viditelná síla a fyzická zdatnost.
- Otec je důležitý vzor mužské role. V tomto významu je nepostradatelný hlavně pro chlapce. Chlapci se s otcem identifikují, získávají mužské postoje k životu a k jeho hodnotám. (Vágnerová, 2005)

Vztah mezi otcem a matkou je pro dítě modelem všech podobných vztahů mezi mužem a ženou. Chování rodičů dítě považuje za normální. Malý školák je přijímá zcela nekriticky, jako dané. Přejímá vzor chování svých rodičů a v budoucnu bude podobným způsobem také jednat. Přinese si tento vzor vzájemné interakce do svých především partnerských vztahů. (Vágnerová, 2000)

Neúplná rodina je rodina, ve které s dětmi nebo s dítětem, zůstane jen jeden rodič. Mnohem častější je nepřítomnost otce a to z mnoha důvodů. Otec je fyzicky nepřítomen následkem úmrtí, rozvodu, apod. Otec neplní svou rodičovskou funkci, protože je např. duševně nemocný, alkoholik, aj. Nejčastější příčinou rozpadu rodiny bývá rozvod rodičů. Dítě se ocitne v situaci, která je pro něj náročná, někdy i ohrožující. Jistota trvalosti rodinného zázemí zmizela a s ní jistota stálosti jejich světa. Vztah rodičů, které má rádo, se rozpadá a dítě se cítí ohrožené. Ztrácí bezpečí, připadá mu, že jistého není nic. Projevy dítěte v této zátěžové situaci mohou vést k obranným reakcím a k dalším poruchám chování. (Matějček, 1996)

Rodiče se začínají k dítěti chovat jinak obvykle již nějakou dobu před koncem jejich manželství. Bývají ve stresu, podráždění, soustředí se jen na své problémy. Na dítě reagují méně srdečně, nebývají tolik důslední, protože jsou zasypáni vlastními starostmi. Změny v chování dítěte mohou být reakcí nejen na rozpad rodiny, ale také na jiný přístup rodičů.

- rodič, který rodinu opouští, se často k dítěti chová ústupně, poddajně, mírně, vlídně. Neučí se s ním, nemá na něj žádné nároky z obavy, aby se jejich vztah nepokazil. Dítě se s tímto rodičem cítí příjemně, ale tato setkání nerozvíjí výrazně jeho osobnost.
- rodič, který zůstává, se chová nadřazeně a panovačně. Má mnohem těžší úkol, protože vše záleží na něm. Schopnost tohoto rodiče zvládnout všechny požadavky, je ve vývoji osobnosti dítěte důležitější, než ta skutečnost, že se rodina rozpadla. (Vágnerová, 2005)

Rozpad rodiny se podle Matějčka (1994) projeví i zhoršením školních výsledků. Dítě tak reaguje na dlouhodobý stres. Ve škole se hůř soustředí, je nepozorné, ztrácí motivaci ke školní práci. Mění se jeho školní výkon i chování. Učitelé i rodiče reagují negativně, to prohlubuje nezájem dítěte o školu. Děti z neúplných rodin bývají méně ambiciózní, méně pečlivé a spolehlivé, neklidné, prchlivé, přecitlivělé, ve třídě méně oblíbené.

Matějček (1994) také popsal rozdílné odezvy dívek a chlapců z neúplných rodin v této pro ně zátěžové situaci. Chlapci mají větší sklon projevit svůj hněv a vztek navenek. Chovají se excentricky, agresivně, nepřijatelně. Provokují tím své okolí a to je hodnotí hůř. Dívky se spíše uzavírají do sebe, jejich potíže nebyly tak zjevné, i když je prožívaly stejně silně jako chlapci.

Součástí rodinné atmosféry je i soužití sourozenců, které ovlivňuje rozvoj určitých charakterových vlastností. Dítě, které žije se sourozenci, získává speciální socializační zkušenost. Učí se různým sociálním dovednostem, které uplatní ve vztazích s vrstevníky. Ve vzájemném kontaktu se sourozenci učí kompetencím, které jsou nezbytné pro budování symetrických vztahů v budoucnosti. V sourozenecké skupině každé dítě zaujímá určité postavení, z kterého plyne očekávání a hodnocení rodičů (např. ve vztahu ke škole) a výrazně ovlivňuje charakter vývoje dítěte. Rodiče ke všem svým dětem neprojevují stejný postoj. Důležitým rysem je pohlaví, věk, počet a pořadí dětí. (Vágnerová, 2000) Podle Heluse (2007) vyšší počet dětí v rodině ovlivňuje negativně ekonomickou situaci rodiny. Velké množství sourozenců má také záporný vliv na jejich psychický vývoj i jejich školní úspěšnost. Helus (2007) uvádí dva důvody:

1. Rodiče nemají tolik času věnovat péči všem dětem. Jejich pozornost si přivlastňují hlavně starší děti, na mladší se už tolik nedostává.
2. Starší sourozenci mají za úkol starat se o mladší děti. Mladší sourozenci vyrůstají hlavně mezi dětmi, s rodiči jsou v kontaktu minimálně, a to ovlivňuje vývoj jejich osobnosti. Rozvíjení náročnějších dovedností, které děti přejímají od dospělých, se zpomaluje, děti si déle zachovávají svou dětskost.

Naproti tomu více dětí v rodině představuje určitou hodnotu pro rozvoj socializace každého z nich.

Vliv na úspěšnost dítěte ve škole má také pořadí narození dítěte mezi sourozenci, tzv. sourozenecká konstelace. Sourozenecká nebo rodinná konstelace znamená rozvoj určitých rysů osobnosti a způsobů jednání, které jsou důležité pro úspěšnou školní práci.

Rodinná konstelace

Rodinná konstelace, skladba rodiny, je velmi důležitá. Rodina je první skupina, ve které se dítě učí budovat si vztahy s ostatními členy rodiny, s lidmi. Především v početnější rodině se může pohlaví, věk a pořadí narození dětí projevit ve vzájemných vztazích s rodiči a se sourozenci a může výrazně ovlivnit vznik různých povahových vlastností dětí. (Hartl, 2000)

Role školáka a s ní související nároky a očekávání rodičů záleží na pozici dítěte v sourozenecké skupině. Sourozenecká skupina je nevýběrová. Pořadí jejich narození, pohlaví a počet určuje každému sourozenci nějakou roli a určité postavení. Požadavky rodičů na jednotlivé děti se liší v postojích, přáních, ale také v hodnocení školních výsledků. Pro dítě je velmi významné, jestli rodiče jeho skutečný školní výkon považují za úspěšný nebo neúspěšný. Dítě přejímá názor rodičů, snaží se splnit jejich očekávání a představy a potvrdit jejich pravdivost. Soulad mezi předpoklady a skutečností představuje pro dítěti určitou jistotu.

V rodinách s více dětmi je mohou rodiče porovnávat. Srovnávání dětí nebývá přesné. Rodiče jsou ovlivněni svými city a také hodnotí děti rozdílného stupně vývoje. Pro děti v sourozenecké skupině je hodnocení rodiči důležité v tom, že předurčuje jejich roli v rodině. (Vágnerová, 1997)

Nejstarší dítě představuje pro rodiče výchozí zkušenost. Rodiče na ně kladou nejvyšší nároky. Reprezentuje rodinnou tradici. Je vzorem, který nastavuje normu školního výkonu pro ostatní sourozence. Očekává se od něj, že bude zodpovědný a rozumný. Bude mít dobré školní výsledky a tak naplní očekávání svých rodičů. Tyto požadavky motivují dítě k většímu školnímu výkonu, dítě bývá svědomité, snaživé, ctižádnostivé, má větší snahu se prosadit.

Mladší dítě se může ocitnout v nevýhodné pozici. Úspěšný starší sourozenec je model, podle kterého rodiče posuzují výsledky mladšího dítěte a předpokládají, že jeho školní výkon bude podobný. Neúspěšný starší sourozenec představuje pro rodiče zklamání.

Své naděje mohou přenášet na mladší dítě nebo mohou rezignovat a dobré výsledky ve škole už neočekávat. Oba postoje rodičů jsou rizikové a dítě může reagovat nepřiměřeně.

Nejmladší dítě uspokojuje rodičovské potřeby většinou v citové oblasti. Často na sebe upozorňuje, je společenské a úchvatné. Nároky a požadavky rodičů jsou nízké, dítě je více tolerováno a horší výsledky jsou omlouvány. Za možný neúspěch dítěte mohou rodiče hledat vinu v učitelích a mohou od nich požadovat stejný shovívavý přístup. Dítěti hrozí nebezpečí, že se nenaučí pracovat zodpovědně a bude mít tendence se spoléhat na toleranci a mírnost i v budoucnosti. (Čáp, Mareš, 2001; Vágnerová, 1997)

Role jedináčka se shoduje s rolí nejstaršího sourozence. Dítě se ale může snadněji ocitnout v extrémním postavení. Matějček (1992) uvádí dva rizikové postoje rodičů:

1. Nepřiměřeně vysoké nároky. Rodiče jedináčků nemají odpovídající představu o reálných kompetencích svého dítěte. Nezískali zkušenosti s jinými dětmi. Mohou své dítě přeceňovat a očekávat víc, než je skutečně možné. Snaží se naplnit svou představu úspěšného žáka bez ohledu na možnosti dítěte. Takové chování rodičů dítě nepřiměřeně zatěžuje a přispívá k vytvoření nejistoty a úzkosti v sebehodnocení i k vytvoření nevyhovujících požadavků na sebe sama.

Matějček (1992) také upozorňuje na přetěžování dětí mimoškolními aktivitami. Rodiče plánují dítěti veškerý volný čas, takže nemá ani chvíli samo pro sebe. Tito rodiče chápou dětství jen jako dobu formování určitých schopností a dovedností, které dítě v budoucnu uplatní.

- Rodiče omezují rozvoj dítěte v procesu socializace, protože dítě nemá možnost stýkat se s ostatními dětmi.
 - Rodiče nedají dítěti příležitost k samostatnému rozhodování. Dítě se smíří s tím, že v každé situaci za něj rozhodne někdo jiný a tento model si s sebou ponese i do budoucnosti.
2. Intenzivní úzkostná péče. Rodiče jedináčka se na dítě víc emočně upínají a víc se o něj bojí. Ve větší míře, než jiní rodiče, se obávají možných nebezpečí a začínají se chovat úzkostlivěji. Dítě v takové prostředí ztrácí svou samostatnost. Rodiče svým postojem nepříznivě ovlivňují vývoj identity dítěte, jeho sebehodnocení a vztah ke světu.

Úzkostné chování bude dítě zatěžovat i při školní práci. Nebude schopné pracovat na základě svých předpokladů. Škola pro něj bude potencionální místo nebezpečí a bude se jí bát. Dobře prospívající dítě se bude obávat budoucího selhání, ani dobré známky, pochvaly a pozice ve třídě ho nezabaví jeho psychického napětí.

Požadavky rodičů jsou podle Vágnerové (2001) ovlivněny také pohlavím školáka. Začátek školní docházky je příznivější pro dívky. Dívky jsou sociálně zralejší a poddajnější. Chlapci, kteří dozrávají později, mívají ve škole více problémů. U chlapců se předpokládají větší obtíže při adaptaci na školu a horší školní výkon. Očekává se od nich větší sociální úspěšnost. Rodiče si uvědomují rozdíly mezi pohlavími, přesto si myslí, že potíže ve škole si dítě způsobuje samo svým nevhodným chováním. Někteří rodiče jsou přesvědčeni, že nápravou je tvrdší výchovné stanovisko, především u chlapců.

Výchovný styl

Výchova je velmi komplikovaný proces. Výchovu můžeme chápat jako úmyslné a systematické rozvíjení rozumových a citových schopností, dovedností, formování postojů, názorů a hodnot, které je zaměřeno na určitý výchovný cíl. Vychovatelé (rodiče a učitelé) používají určité výchovné postupy a prostředky, jejichž základ tvoří tradice, zkušenosti i vědecké poznatky. (Čáp, 2001) Důležitým aspektem ve výchově je způsob výchovy, popř. výchovný styl. Především se jedná o citové vztahy mezi dospělými a dětmi, styl jejich komunikace, množství požadavků kladených na dítě a způsob jejich kontroly. Zvolené výchovné prostředky a způsob, jakým na ně dítě reaguje.

Helus (2007) popisuje tři druhy výchovných stylů:

1. **Autoritářský (dominantní) styl:** vychovatel panovačným způsobem prosazuje své požadavky, trestá i fyzicky, nezajímá se o potřeby a přání dětí, neposkytuje jim prostor pro samostatnost a činorodost. Takto vychovávané děti jsou nespolečenské, bez výkonové motivace, postrádají impulzivnost, bývají odpovědné.
2. **Povolující (liberální) styl:** vychovatel nechává dětem volnost, nemá žádné požadavky, domnívá se, že děti se nějak rozhodnou, někam je to zavede a pak na to přijdou sami. Takové děti jsou málo odpovědné a samostatné, bývají spontánní, nezralé.
3. **Styl opřený o autoritu (demokratický):** vychovatel stanovuje jasná pravidla, dává přednost komunikaci a pomoci před zákazy a tresty, podporuje iniciativu, je dětem

vzorem (modelem), autoritou. Tyto děti jsou přátelské, s dobrou motivací, intelektuálně a sociálně úspěšné.

Každý z těchto výchovných stylů podporuje u dětí jiný způsob chování. Nejlepší výsledky má styl opřený o autoritu. Děti, které vyrůstají pod demokratickým vedením, dosahují lepších postojů k práci, rozumových schopností, dobrých vztahů s ostatními lidmi a také lepších školních výsledků než děti dalších dvou stylů. (Čáp, 1993)

2. VÝZKUMNÁ ČÁST

2.1 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkum je zaměřen na vybrané charakteristiky dětí, které mohou ovlivnit úspěšnost dětí v období nástupu do školy. Počátek školní docházky je důležité období, ve kterém dochází k vývojově podmíněným změnám. Má-li být dítě ve škole úspěšné, musí být školsky zralé a připravené pro školní práci. Jen takové dítě může bez problémů rozvíjet své znalosti, schopnosti a dovednosti.

Jedním z předpokladů úspěšného rozvíjení schopností a dovedností dítěte jsou kognitivní a osobnostní předpoklady pro školní práci. Kognitivní schopnosti se posuzují v rámci obecné inteligence, jejíž jsou součástí. Rozvoj obecných rozumových schopností, tj. inteligence, závisí na interakci dvou faktorů: dědičných dispozic a podnětnosti prostředí, v němž dítě vyrůstá.

2.1.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je sledovat úspěšnost dětí při zvládnutí požadavků školy při nástupu do školy. Tato problematika bude sledována ve vztahu k vybraným osobnostním a demografickým proměnným: úroveň rozvoje kognitivních schopností, vizuomotorická koordinace, odolnost vůči psychické zátěži (resilience), věk, pohlaví, bydliště, laterálnost, odklad školní docházky, rodinná anamnéza, tělesná konstituce, typ školy. U dítěte bude hodnocena během vyučování koncentrace pozornosti, samostatnost, emoční labilita, sociálního chování, úkolového chování a adaptace dítěte na školní prostředí. Pro účely diplomové práce byly vybrány tyto dílčí cíle výzkumného šetření:

1. Prozkoumat vliv úrovně vzdělání rodičů na školní úspěšnost jejich dětí.
2. Porovnat úspěšnost dětí na počátku školní docházky v kognitivních procesech (inteligence a vizuomotorická koordinace).
3. Srovnat vliv pohlaví na úspěšnost dětí na počátku školní docházky z hlediska vizuomotorické koordinace.
4. Srovnat vliv pohlaví na úspěšnost dětí na počátku školní docházky z hlediska úrovně rozvoje kognitivních schopností (inteligence).

5. Prokázat vliv úrovně rozvoje zrání organismu dítěte, především vývoje centrální nervové soustavy a s tím související kvality koncentrace pozornosti, na školní úspěšnost dětí při počáteční výuce.

2.1.2 Hypotézy

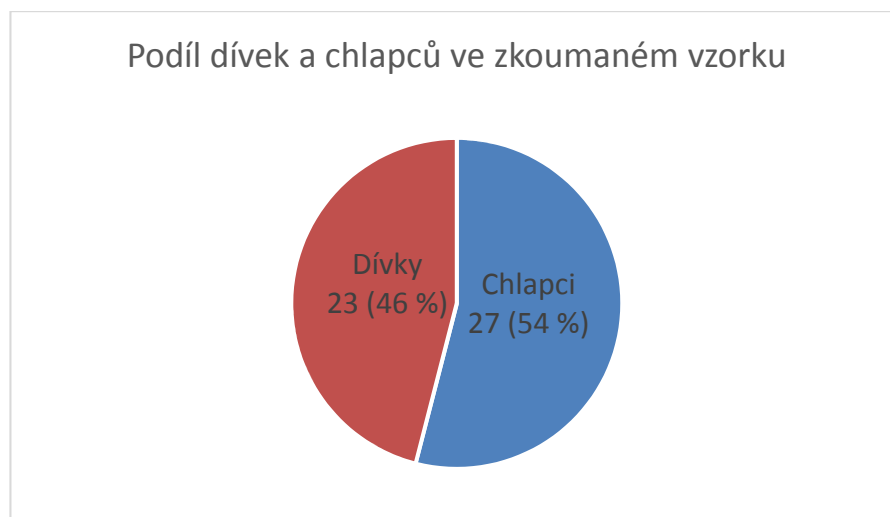
Na základě cílů jsme stanovili výzkumné hypotézy:

1. Děti rodičů s vysokoškolským vzděláním dosahují v průměru vyšší skóre v neverbálním testu inteligence než děti rodičů se středoškolským vzděláním.
2. U dětí na počátku školní docházky existuje pozitivní korelace mezi dosaženými skóry v neverbálním testu inteligence a výsledky v testu obkreslování.
3. Výkon v testu obkreslování dívek se liší od výkonu chlapců.
4. Výsledky v neverbálním testu inteligence se na počátku školní docházky u dívek a u chlapců významně neliší.
5. Děti s vyšší koncentrací pozornosti vykazují v průměru vyšší skóre v neverbálním testu inteligence.

2.1.3 Charakteristika a popis zkoumaného vzorku

Do průzkumu bylo celkově zapojeno 50 dětí, které v tomto školním roce začaly navštěvovat 1. třídu základní školy. Zkoumaný vzorek tvořilo 27 chlapců a 23 dívek. Výběr zkoumaného souboru byl záměrný. Respondenti museli splňovat kritéria, která vyplývají z povahy výzkumu. Původní plánovaný počet výzkumného vzorku byl 70 dětí. Konečný počet dětí, které výzkum absolvovaly, byl 50. Důvodem jejich neúčasti byl nesouhlas rodičů s individuální prací s jejich dítětem a nemocnost dětí v období testování. Sběr dat probíhal v měsíci říjnu a listopadu 2014 na dvou základních školách. Jde o žáky celkem čtyř prvních tříd z městské a vesnické základní školy.

Uvědomujeme si nevýhody spojené s poměrně malým počtem respondentů, z toho důvodu si netroufáme z výsledků výzkumu usuzovat na celou populaci žáků prvních tříd.



2.1.4 Popis užitých metod

K ověření uvedených hypotéz a k prozkoumání vztahů jsme použili následující metody:

1. Dětská forma Ravenova testu (k určení intelektového výkonu dítěte)
2. Test obkreslování (ke zjištění úrovně jemné motoriky dítěte a vizuomotorické koordinace)
3. Dotazník pro rodiče (odhad úrovně intelektových schopností žáků, vliv rodinného prostředí)
4. Dotazník pro učitele - chování dítěte během vyučování (škálový dotazník ke zjištění koncentrace pozornosti, samostatnosti, emoční lability, sociálního chování, úkolového chování a adaptaci dítěte na školu, zapsán bude školní prospěch)
5. Dotazník CYRM (Child & Youth Resilience Measure) - dětská verze (měří úroveň resilience v několika dimenzích: individualita / osobnost; vztahy s rodiči; kontext / pocit sounáležitosti)
6. Dotazník - pozorování dítěte během vyšetření (záznam o sledování dítěte při práci, jednotlivé škály záznamového archu se vztahují na oblast soustředění dítěte, samostatnosti dítěte při práci, navázání kontaktu a citového rozpoložení dítěte při práci, sledována byla také lateralita ruky a tělesná konstituce dítěte)

Pro cíle diplomové práce byly vybrány následující metody:

Ravenovy testy

Základním předpokladem k vyřešení úloh Ravenova testu je pochopení souvislostí mezi prvky matice. Tento test hodnotí úroveň myšlenkových operací se zrakovými podněty, kterými jsou jednoduché geometrické vzorce. Test může být posouzen jako zkouška inteligence pouze pokud má dítě dostatečnou úroveň percepční zralosti (zrakové analýzy) a pozornosti. Vnímání, pozornost a myšlení jsou tři základní psychické procesy, které se při řešení úloh uplatňují. Určitý vliv má i učení. Dítě se naučí řešit určitý typ úloh a tuto znalost může využít při řešení následujících podobných úkolů. (Vágnerová, Krejčířová, 2006)

Tyto testy se řadí mezi nejčastěji užívané a jsou oblíbené pro snadnou administraci, jednoduché vyhodnocení a časovou nenáročnost. Test děti baví, je pro ně přitažlivý a zaujme jejich pozornost.

Ravenovy testy existují ve třech verzích:

1. Standardní progresivní matice
2. Ravenovy progresivní matice pro pokročilé
3. Barevné progresivní matice

Ve své práci jsme využili formu Barevné progresivní matice. Jsou určené pro menší děti ve věku od 5 do 11 let. Poprvé vyšly v roce 1949 a od roku 1984 je možné je využít i u nás. Černobílé obrazce v standardní variantě jsou nahrazeny barevnými, tím se stávají pro děti srozumitelnější a přehlednější. Testy obsahují 3 sady (A, AB, B) po 12 úkolech. Každá sada zahrnuje podle Krejčířové (2001, s. 131) úkoly jiného charakteru:

Set A	dítě uplatní schopnost chápat změny v jednom a poté v obou směrech
Set AB	dítě použije schopnost vnímat jednotlivé obrazce jako prostorově příbuzné celky a nalézt chybějící část tohoto celku
Set B	dítě využije schopnost analogického úsudku. Ta se u dětí rozvíjí kolem 8 - 9 let.

Důležitým údajem je také rozložení správných řešení. Počet chyb by měl s narůstající obtížností stoupat. Takový výsledek lze považovat za přijatelnou hodnotu rozumových schopností dítěte. Pokud je výskyt chyb nestejný, výsledek může znamenat poruchu

vnímání nebo nedostatečnou pozornost. Nerovnoměrné rozmístění správných odpovědí se často objevuje také u dětí s poruchami chování.

Mladší děti při řešení úkolů používají určité postupy. Vybírají obrázek v centru pozornosti, který je nejbližší u mezery. Zvolený obrázek má s maticí společný jen jeden rys nebo bez ohledu na vlastnosti obrazce opakují řešení, které jednou bylo správné. Chybují v prostorové orientaci. Ravenovy testy jsou neverbální testy určené k vyšetření inteligence dětí. Nejvhodněji je lze použít v kombinaci s jinými testy. Lepší výsledky v Ravenových testech ve srovnání s verbálními testy mohou znamenat nevyužité předpoklady u dětí a možnosti jejich dalšího rozvíjení. V opačném případě lze předpokládat možnost organického poškozené centrální nervové soustavy. (Vágnerová, Krejčířová, 2006)

Administrace

Ravenovy matice jsou typem testu, který je možno psát s časovým omezením nebo také bez časového limitu. Správnost odpovědí nezáleží na předešlé zkušenosti nebo zdravotním stavu dítěte. Tyto faktory mohou ovlivnit pouze rychlost.

Tento test byl psán bez časového limitu. S dětmi jsme pracovali individuálně. Každý měl před sebou sešit s maticemi, odpovědi jsme zapisovali do záznamového archu. Vzorovou úlohu jsme každému pečlivě vysvětlili a ujistili se, že úkolu rozumí. Dál pracovaly děti samy. Každé dítě mělo tolik času, kolik potřebovalo. Nejrychlejší odpovědi trvaly 4 minuty, některé děti přemýšlely i 10 minut. Průměrný čas vyhotovení testu se pohyboval kolem 5 minut.

Vyhodnocení

Výsledky jsme vyhodnotili podle klíče správných řešení. Test je složený celkem z 36 položek. Každá správná odpověď je hodnocena jedním bodem. Vyhodnocením testů získáme u každého dítěte numerický údaj, kterým je celkový součet bodů. Tento údaj se nazývá „celkový hrubý skór“. Pomocí tabulky lze tento celkový hrubý skór převést na percentilovou hodnotu nebo inteligenční kvocient. Příručka k testu, standardizovaná na slovenské populaci v roce 1984 J. Ferjenčíkem, uvádí pro konkrétní věkovou kategorii dětí percentilové normy a normy ve tvaru IQ.

Test obkreslování

Test obkreslování hodnotí úroveň senzomotorické koordinace, vizuální percepce a jemné motoriky. Dítě má za úkol napodobit předlohu, kterou má po celou dobu před sebou.

Svůj postup může stále kontrolovat a porovnávat. Kreslí jen to, co vidí, představivost a paměť zde nejsou důležité. Konečný výsledek může být ovlivněn kolísáním pozornosti, emočním stavem, tedy celkovou motivací dítěte.

Metoda obkreslování je založena na předpokladu, že schopnost analýzy a následující syntézy obrazců, je podmíněna zralostí dítěte a také jeho zkušeností. Výsledek lze posuzovat jako projev celkové vývojové úrovně dítěte, zejména v předškolním věku a na počátku školní docházky.

Tento test vytvořil v roce 1957 Z. Matějček. První verze se soustředila na diagnostiku lehké mozkové dysfunkce. V roce 1974 vydala Psychodiagnostika úpravu tohoto testu, na které se podílel Z. Matějček a M. Vágnerová. Test obkreslování obsahuje 12 předloh, na kterých jsou geometrické tvary různé úrovně složitosti. Prvních 5 obrázků (kruh, kříž, čtverec, trojúhelník a kosočtverec) jsou jednoduché geometrické figury, určené pro děti do 6 let. Tyto obrázky pochází z Gesselovy vývojové škály a ze Stanford-Binetova testu inteligence. Na dalších třech předlohách jsou vnitřně členěné plošné tvary, které zvládají děti do 10 let. Poslední tři obrázky zobrazují průnik dvou figur. Tyto obrázky dovedou přijatelně obkreslit děti starší 10 let. Obrazce na posledních dvou předlohách mají trojrozměrný charakter.

Pro svůj výzkum jsme si vybrali prvních 7 předloh s geometrickými tvary, které odpovídají věku testovaných dětí. Metodu jsme použili k hodnocení vývojové úrovně jejich senzomotorických dovedností.

Všechny geometrické obrazce (kromě prvního kruhu) se skládají z přímek. Problémy v percepčně motorické oblasti se podle zkušeností projeví nejnápadněji na přímkách. Přímký se v obkreslených tvarech také snadněji hodnotí.

Administrace

Test obkreslování není časově omezen. Je možné ho použít individuálně, od 1. třídy také hromadně. Tento test byl standardizován na dětské populaci od 5 do 13 let, metodu lze použít již od 3 let.

S dětmi jsme pracovali individuálně. Každé dítě bylo informováno, že bude obkreslovat obrázky. Dostalo volný list papíru a vybralo si barevnou pastelku. Předložili jsme mu první předlohu a požádali je, aby obrázek obkreslilo, jak nejlépe umí. Stejným

způsobem jsme pokračovali se všemi sedmi předlohami. Obrázky jsme nejmenovali. Děti nesměly gumovat, ale měly dovoleno obrázek nakreslit znovu, pokud by chtěly. Kreslení sedmi vybraných geometrických tvarů trvalo průměrně 5 minut.

Vyhodnocení

Výsledné kresby jsme hodnotili podle manuálu kvalitativním způsobem. Větší přesnost hodnocení nám umožnily příklady neúspěšných řešení. Každý správně obkreslený znak je hodnocen maximálně jedním bodem. Celkový počet bodů, které mohlo dítě získat, je 16. Standardizovaná verze testu převádí součet bodů na grafomotorický koeficient. Normy jsou však již zastaralé. Častěji se proto obkreslené obrazce hodnotí kvalitativně.

Dotazník pro rodiče

Dotazníkovou metodu jsme zvolili pro její rychlou a snadnou administraci. Dovoluje získat údaje od velkého počtu osob v krátkém čase. Zpracování odpovědí je snadné a umožňuje kvantifikaci výsledků a následné statistické zpracování.

Při sestavování dotazníku jsme usilovali o provázanost otázek s hypotézami. Pro rodiče jsme použili uzavřené výběrové otázky. Rodiče si vybírali jednu odpověď z nabízených možností. Dotazník nebyl časově omezen.

Dotazník pro rodiče obsahoval úvodní slovo, ve kterém jim bylo vysvětleno, jaký je předmět výzkumu, jakým způsobem bude výzkum probíhat a jak budou zpracovány jeho výsledky. Další částí dotazníku je informovaný souhlas, ve kterém rodiče uvádí pohlaví svého dítěte a svůj souhlas s prací dítěte na výzkumu. Poslední část dotazníku se týká nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů. Na závěr uvádím poděkování za ochotu.

Dotazník pro učitele

Hodnotící škála pro učitele měla posloužit jako pomůcka k popisu a zaznamenání chování dítěte během vyučování. Škála obsahuje 10 položek, které jsou zaměřeny na hodnocení koncentrace pozornosti, samostatnosti dítěte, emoční lability, sociability, úkolového chování a adaptace na školu. Pomocí 5 bodové škály vyjadřovali učitelé svůj názor na chování určitého žáka tak, jak se jim osobně jeví.

Administrace

Učitel na stupnici od 1 do 5 měl posoudit jednotlivé oblasti chování žáka. 1 bod znamenal dobrou známku, 5 bodů špatnou známku. Součet bodů pro jednotlivé škály byl

zapsán do souhrnné tabulky. Hodnocení žáků zapisoval třídní učitel, který zná žáky nejlépe. Učí je ve všech předmětech a má nejlepší přehled o jejich chování a reakcích na školní podněty. Dotazník nebyl časově omezen. Administrace dotazníku nebyla náročná, trvala maximálně 10 minut. Věk učitelů není důležitý.

2.1.5 Metodika výzkumu

Sběr dat k výzkumnému šetření se uskutečnil na dvou základních školách v měsících říjnu a listopadu 2014. Zúčastnili se ho žáci 1. tříd na 1. základní škole v Holešově a na Základní škole v Kostelci u Holešova. Nejdříve jsme navštívili ředitele škol a s jejich souhlasem třídní učitelé 1. tříd rozdali dětem informované souhlasy pro rodiče. Rodiče svým podpisem ztvrdili, že se může s jejich dětmi individuálně pracovat a zároveň vyplnili dotazník, který si týkal jejich nejvyššího dosaženého vzdělání. Se souhlasy od rodičů jsme navštěvovali odpolední školní družinu, ve které výzkum probíhal. S každým dítětem jsme pracovali v samostatné místnosti. Na první škole nám vyhradili kabinet pro vychovatele školní družiny, tedy místo pro děti neznámé. Ve druhé škole jsme s dětmi chodili do jejich volné třídy, kde se děti cítily bezpečněji. Dětem jsme vždy úkol vysvětlili, na příkladu si zkusily, zda mu dobře rozumí a dál pracovaly samostatně. Tato část diplomové práce byla časově náročná. S každým dítětem jsme strávili minimálně 45 minut. Na závěr výzkumu jsme třídním učitelům rozdali ke každému žákovi škálový dotazník, který se týkal chování dítěte během vyučování.

2.1.6 Interpretace výsledků

Výsledky předkládané práce jsou kvantitativního charakteru. Byly získány vyhodnocením materiálů a zpracovány matematicko-statistickými metodami.

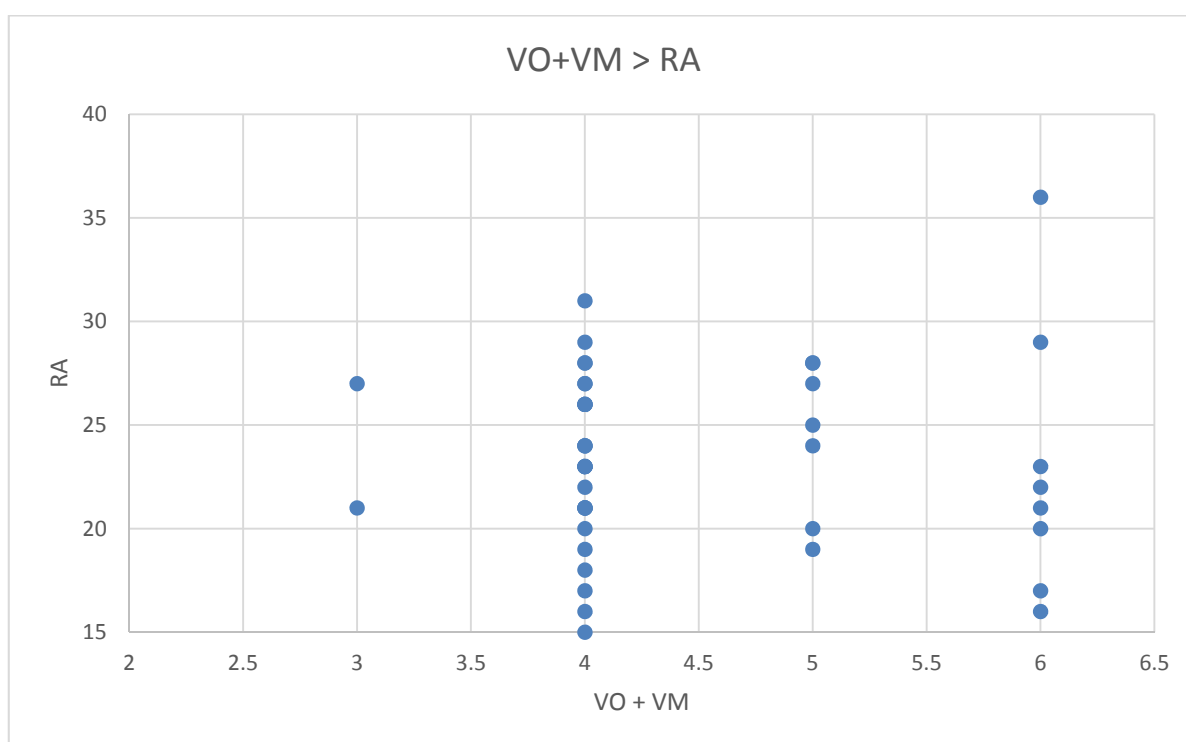
Statistické údaje jsou uvedeny v tabulkách, detailněji jsou upraveny a zobrazeny v grafech. Následuje podrobnější zpracování výsledků a závěr - potvrzení nebo vyvrácení dané hypotézy.

Hypotéza 1

Děti rodičů s vysokoškolským vzděláním dosahují v průměru vyšší skóre v neverbálním testu inteligence než děti rodičů se středoškolským vzděláním.

#	VO	VM	VO#	VM#	VO#+VM#	RA	VO#+VM#-RA	(VO#+VM#-RA) ²
1	VŠ	VŠ	3	3	6	29	-23	529
2	VŠ	VŠ	3	3	6	17	-11	121
3	SŠ	SŠ	2	2	4	19	-15	225
4	SOU	SOU	2	2	4	14	-10	100
5	SOU	SOU	2	2	4	28	-24	576
6	SŠ	VŠ	2	3	5	25	-20	400
7	SOU	SŠ	2	2	4	23	-19	361
8	SOU	SŠ	2	2	4	21	-17	289
9	SŠ	SŠ	2	2	4	21	-17	289
10	SŠ	SŠ	2	2	4	26	-22	484
11	VŠ	VŠ	3	3	6	16	-10	100
12	SOU	SŠ	2	2	4	21	-17	289
13	SOU	SŠ	2	2	4	24	-20	400
14	SOU	SOU	2	2	4	15	-11	121
15	VŠ	SŠ	3	2	5	20	-15	225
16	SŠ	SŠ	2	2	4	20	-16	256
17	ZŠ	SŠ	1	2	3	21	-18	324
18	VŠ	VŠ	3	3	6	23	-17	289
19	SŠ	SŠ	2	2	4	31	-27	729
20	SŠ	VŠ	2	3	5	28	-23	529
21	SŠ	SŠ	2	2	4	21	-17	289
22	SOU	VŠ	2	3	5	28	-23	529
23	VŠ	VŠ	3	3	6	20	-14	196
24	SOU	VŠ	2	3	5	27	-22	484
25	SŠ	SŠ	2	2	4	23	-19	361
26	ZŠ	SŠ	1	2	3	27	-24	576
27	SOU	SOU	2	2	4	27	-23	529
28	SOU	SŠ	2	2	4	13	-9	81
29	SŠ	SOU	2	2	4	27	-23	529
30	SŠ	SŠ	2	2	4	23	-19	361
31	SOU	SŠ	2	2	4	16	-12	144
32	SŠ	SŠ	2	2	4	24	-20	400
33	VŠ	VŠ	3	3	6	22	-16	256
34	VŠ	SŠ	3	2	5	24	-19	361
35	SOU	SŠ	2	2	4	18	-14	196
36	SŠ	SŠ	2	2	4	23	-19	361
37	SOU	SOU	2	2	4	26	-22	484
38	SŠ	SŠ	2	2	4	29	-25	625

39	SOU	SŠ	2	2	4	17	-13	169
40	VŠ	VŠ	3	3	6	36	-30	900
41	ZŠ	VŠ	1	3	4	28	-24	576
42	SOU	SOU	2	2	4	26	-22	484
43	VŠ	VŠ	3	3	6	21	-15	225
44	SOU	SOU	2	2	4	24	-20	400
45	SOU	VŠ	2	3	5	19	-14	196
46	SOU	SŠ	2	2	4	26	-22	484
47	SŠ	SŠ	2	2	4	22	-18	324
	SUMA							17156



Pro ověření hypotézy je použitý Spearmanův koeficient, který je vhodný pro ordinální data. K číselnému vyjádření dosaženého vzdělání rodičů jsem použila následující ohodnocení:

Dosažené vzdělání	Ohodnocení
základní	1
středoškolské	2
vysokoškolské	3

Výsledné ohodnocení vzdělání rodičů je pak součtem vzdělání matky (VM#) a vzdělání otce (VO#).

Pro výpočet Spearmanova koeficientu platí následující vzorec:

$$R = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2-1)}, \text{ kde } d_i \text{ je diference dvojice pořadí a } n \text{ je počet hodnot.}$$

Po dosazení a výpočtu jsem dostala výsledný Spearmanův koeficient:

$$\mathbf{R = 0,008}$$

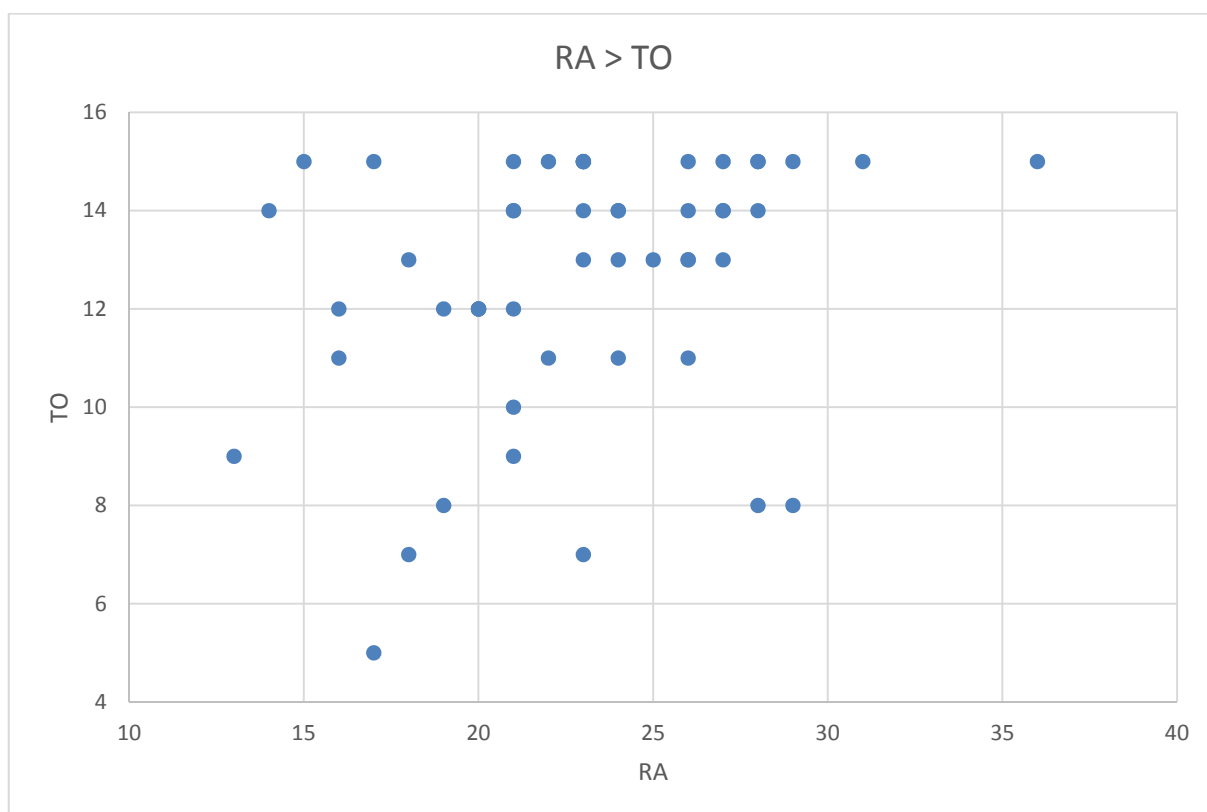
Porovnáním této hodnoty s kritickou hodnotou $r_s(0,05;47) = 0243$ jsem došla k závěru, že korelace nebyla prokázána, proto **se hypotéza nepřijímá**.

Hypotéza 2

U dětí na počátku školní docházky existuje pozitivní korelace mezi dosaženými skóry v neverbálním testu inteligence a výsledky v testu obkreslování.

#	RA	TO	RA-TO	(RA-TO) ²
1	29	8	21	441
2	17	5	12	144
3	19	8	11	121
4	14	14	0	0
5	28	8	20	400
6	25	13	12	144
7	26	11	15	225
8	23	7	16	256
9	21	14	7	49
10	21	12	9	81
11	26	13	13	169
12	16	12	4	16
13	21	14	7	49
14	24	14	10	100
15	15	15	0	0
16	20	12	8	64
17	20	12	8	64
18	21	9	12	144
19	23	15	8	64
20	31	15	16	256
21	28	15	13	169
22	21	10	11	121
23	28	15	13	169
24	20	12	8	64
25	27	13	14	196
26	23	15	8	64
27	27	15	12	144
28	27	14	13	169
29	13	9	4	16
30	27	14	13	169
31	23	14	9	81
32	16	11	5	25
33	24	11	13	169
34	22	11	11	121
35	24	14	10	100
36	18	13	5	25
37	18	7	11	121
38	23	15	8	64

39	26	15	11	121
40	29	15	14	196
41	17	15	2	4
42	36	15	21	441
43	23	13	10	100
44	28	14	14	196
45	26	13	13	169
46	21	15	6	36
47	24	13	11	121
48	19	12	7	49
49	26	14	12	144
50	22	15	7	49
	SUMA			6400



Pro ověření hypotézy je použitý Spearmanův koeficient, který je vhodný pro ordinální data.

Pro výpočet Spearmanova koeficientu platí následující vzorec:

$$R = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}, \text{ kde } d_i \text{ je diference dvojice pořadí a } n \text{ je počet hodnot.}$$

Po dosazení a výpočtu jsem dostala výsledný Spearmanův koeficient:

$$\mathbf{R = 0,693}$$

Porovnáním této hodnoty s kritickou hodnotou $r_s(0,05;47) = 0,243$ jsem dospěla k závěru, že korelace byla prokázána a **hypotéza se přijímá**.

Hypotéza 3

Výkon v testu obkreslování dívek se liší od výkonu chlapců.

#	TO dívky	TO ²
1	8	64
2	14	196
3	13	169
4	7	49
5	14	196
6	15	225
7	15	225
8	15	225
9	15	225
10	15	225
11	12	144
12	13	169
13	14	196
14	9	81
15	14	196
16	14	196
17	11	121
18	14	196
19	15	225
20	13	169
21	12	144
22	14	196
23	15	225
SUMA	301	4057

#	TO chlapci	TO ²
1	8	64
2	5	25
3	8	64
4	11	121
5	14	196
6	12	144
7	13	169
8	12	144
9	14	196
10	12	144
11	12	144
12	9	81
13	10	100
14	15	225
15	15	225
16	11	121
17	11	121
18	13	169
19	7	49
20	15	225
21	15	225
22	15	225
23	15	225
24	15	225
25	13	169
26	14	196
27	13	169
SUMA	327	4161

Pro ověření hypotézy použijeme Studentův t-test pro rozdíl výběrových průměrů dvou nezávislých výběrů.

Nejdříve F-testem prokážeme, že zamítáme nulovou hypotézu $H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$, to znamená, že přijímáme alternativní hypotézu $H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$

$$s_1^2 = \frac{\sum x_1^2 - \frac{(\sum x_1)^2}{n_1}}{n_1 - 1} = 5,356$$

$$s_2^2 = \frac{\sum x_2^2 - \frac{(\sum x_2)^2}{n_2}}{n_2 - 1} = 7,718$$

$$S_1^2 = s_1^2 \frac{n_1}{n_1 - 1} = 5,599$$

$$S_2^2 = s_2^2 \frac{n_2}{n_2 - 1} = 8,015$$

$$F = \frac{S_2^2}{S_1^2} = 1,432$$

Vypočtenou hodnotu F-testu porovnáme s kritickou tabulkovou hodnotou.

$$F_{0,05}(26,22) = 2,012$$

$$F < F_{0,05}(26,22)$$

Nepodařilo se mi ověřit, že existuje významný statistický rozdíl mezi oběma nezávislými výběry. Hypotéza, že výkon v testu obkreslování dívek se liší od výkonu chlapců, se **nepřijímá**.

Hypotéza 4

Výsledky v neverbálním testu inteligence se na počátku školní docházky u dívek a u chlapců významně neliší.

#	RA dívky	RA ²
1	19	361
2	14	196
3	25	625
4	23	529
5	21	441
6	15	225
7	23	529
8	31	961
9	28	784
10	28	784
11	20	400
12	27	729
13	27	729
14	13	169
15	27	729
16	23	529
17	24	576
18	24	576
19	21	441
20	24	576
21	19	361
22	26	676
23	22	484
SUMA	524	12410

#	RA chlapci	RA ²
1	29	841
2	17	289
3	28	784
4	26	676
5	21	441
6	21	441
7	26	676
8	16	256
9	24	576
10	20	400
11	20	400
12	21	441
13	21	441
14	23	529
15	27	729
16	16	256
17	22	484
18	18	324
19	18	324
20	23	529
21	26	676
22	29	841
23	17	289
24	36	1296
25	23	529
26	28	784
27	26	676
SUMA	622	14928

Pro ověření hypotézy použijeme Studentův t-test pro rozdíl výběrových průměrů dvou nezávislých výběrů.

Nejdříve F-testem prokážeme, že přijímáme nulovou hypotézu $H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$, to znamená, že nepřijímáme alternativní hypotézu $H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$

$$s_1^2 = \frac{\sum x_1^2 - \frac{(\sum x_1)^2}{n_1}}{n_1 - 1} = 21,451$$

$$s_2^2 = \frac{\sum x_2^2 - \frac{(\sum x_2)^2}{n_2}}{n_2 - 1} = 23,037$$

$$S_1^2 = s_1^2 \frac{n_1}{n_1 - 1} = 22,426$$

$$S_2^2 = s_2^2 \frac{n_2}{n_2 - 1} = 23,923$$

$$F = \frac{S_2^2}{S_1^2} = 1,067$$

Vypočtenou hodnotu F-testu porovnáme s kritickou tabulkovou hodnotou.

$$F_{0,05}(26,22) = 2,012$$

$F < F_{0,05}(26,22)$, tudíž přijímá se nulová hypotéza o rovnosti rozptylů základního souboru.

Spočítáme testové kritérium Studentova t-testu pro dva nezávislé výběry podle následujícího vzorce:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{\sum x_1^2 - \frac{(\sum x_1)^2}{n_1} + \sum x_2^2 - \frac{(\sum x_2)^2}{n_2}}{n_1 + n_2 - 2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}} = 0,189$$

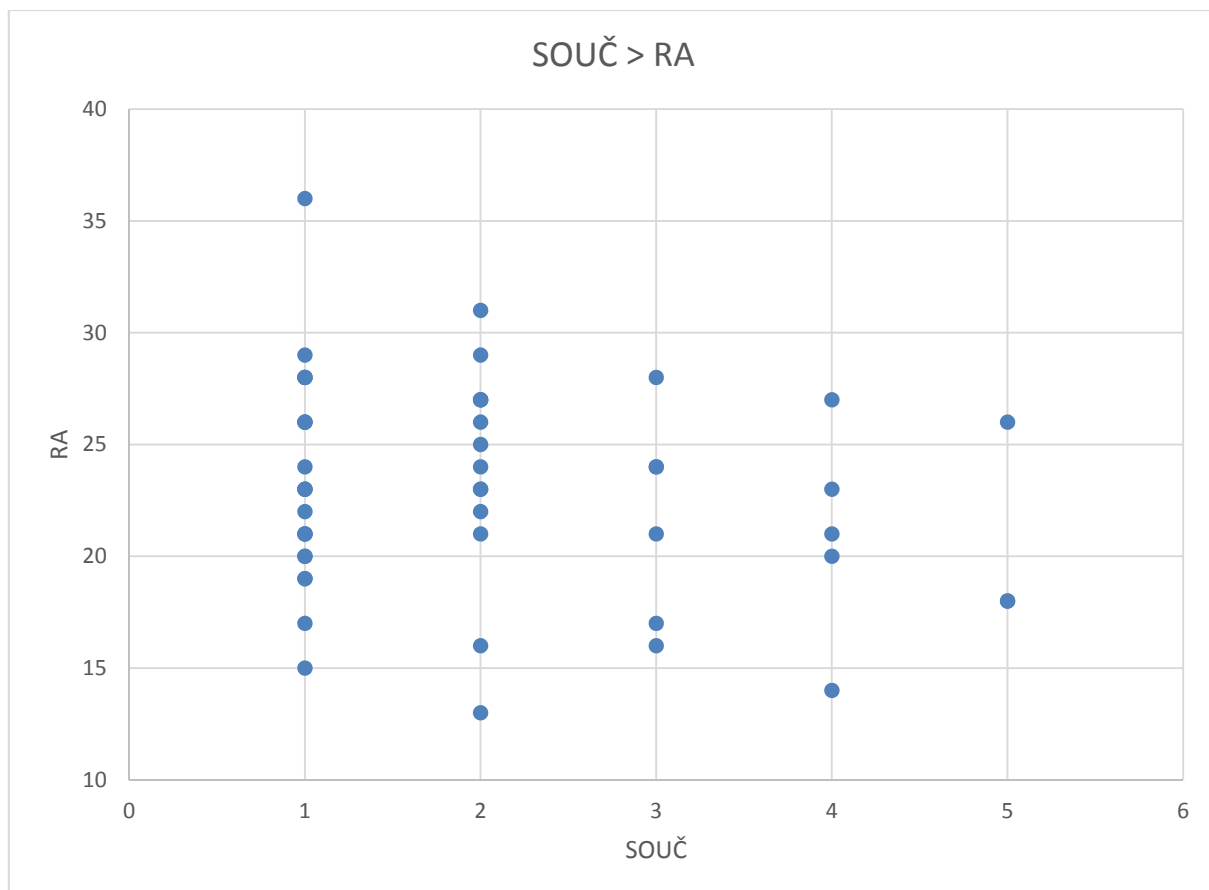
Tuto vypočtenou hodnotu porovnáme s kritickou hodnotou $t_{0,05}(50) = 1,684 > 0,189$ a po porovnání můžeme říct, že není významný statistický rozdíl mezi chlapci a děvčaty v RA, tedy **hypotéza se přijímá**.

Hypotéza 5

Děti s vyšší koncentrací pozornosti vykazují v průměru vyšší skóre v neverbálním testu inteligence.

#	SOUČ	RA	SOUČ - RA	(SOUČ - RA) ²
1	1	29	-28	784
2	3	17	-14	196
3	1	19	-18	324
4	4	14	-10	100
5	3	28	-25	625
6	2	25	-23	529
7	2	26	-24	576
8	2	23	-21	441
9	2	21	-19	361
10	3	21	-18	324
11	1	26	-25	625
12	2	16	-14	196
13	1	21	-20	400
14	2	24	-22	484
15	1	15	-14	196
16	1	20	-19	361
17	4	20	-16	256
18	4	21	-17	289
19	1	23	-22	484
20	2	31	-29	841
21	1	28	-27	729
22	1	21	-20	400
23	1	28	-27	729
24	1	20	-19	361
25	2	27	-25	625
26	1	23	-22	484
27	4	27	-23	529
28	2	27	-25	625
29	2	13	-11	121
30	2	27	-25	625
31	2	23	-21	441
32	3	16	-13	169
33	3	24	-21	441
34	1	22	-21	441
35	3	24	-21	441
36	5	18	-13	169
37	5	18	-13	169

38	1	23	-22	484
39	1	26	-25	625
40	2	29	-27	729
41	1	17	-16	256
42	1	36	-35	1225
43	4	23	-19	361
44	1	28	-27	729
45	5	26	-21	441
46	1	21	-20	400
47	1	24	-23	529
48	1	19	-18	324
49	1	26	-25	625
50	2	22	-20	400
	SUMA			23019



Pro ověření hypotézy je použitý Spearmanův koeficient, který je vhodný pro ordinální data.

Pro výpočet Spearmanova koeficientu platí následující vzorec:

$R = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2-1)}$, kde d_i je diference dvojice pořadí a n je počet hodnot.

Po dosazení a výpočtu jsem dostala výsledný Spearmanův koeficient:

$$\mathbf{R = 0,305}$$

Porovnáním této hodnoty s kritickou hodnotou $r_s(0,05;50) = 0,235 < R = 0,30$ jsem došla k závěru, že korelace byla prokázána a **hypotéza se přijímá**.

2.1.7 Diskuze

Diplomová práce se zabývá předpoklady, které by mělo mít dítě na počátku školní docházky, aby bylo ve škole úspěšné. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda vybrané charakteristiky dítěte ovlivňují jeho školní úspěšnost při nástupu do školy. Vybrané charakteristiky byly zahrnuty v dílčích cílech, na jejichž základě byly formulovány výzkumné hypotézy. První zkoumaný činitel byla úroveň vzdělání rodičů a její vliv na školní úspěšnost žáka. Dědičné dispozice, dědičnost předpokladů k rozvoji kognitivních schopností, jsou jedním z faktorů, které ovlivňují obecné rozumové schopnosti, tzn. inteligenci dítěte. Výzkumy podle Fontany (1997) dokazují, že nejvýznamnějším prediktorem školní úspěšnosti jsou složené skóry obecné schopnosti (obecné inteligence). První hypotéza se týkala vlivu dosaženého vzdělání rodičů na výsledky dětí v testu neverbální inteligence. Předpokládali jsme, že čím je vyšší vzdělání rodičů, tím lepších výsledků v testu inteligence děti dosáhnou. Tato hypotéza nebyla přijata. Z našeho výzkumu vyplývá, že genetické předpoklady nejsou jedinými činiteli, kteří ovlivňují úroveň rozvoje obecných rozumových schopností dítěte. Další faktor, který ovlivňuje rozvoj rozumových schopností dítěte je podnětnost prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Současné modely inteligence dokazují, že mezi oběma těmito faktory - dědičnými vlohami a stimulujícím prostředím - dochází k vzájemné interakci.

Druhá hypotéza se týkala pozitivní korelace mezi dosaženými skóry v testu inteligence a výsledky v testu obkreslování. Test obkreslování hodnotí vizuální percepci, senzomotorickou koordinaci a jemnou motoriku dítěte. Zrakové vnímání se rozvíjí současně s myšlením. Děti v mladším školním věku vnímají podle Vágnerové (2001) celek jako souhrn detailů, mezi kterými jsou určité vztahy. Detaily posuzují jako části tohoto celku. Tato schopnost, vizuální analýzy a následné syntézy, je součástí obecné inteligence. Předpokládali jsme, že děti, které dosáhnou vysokých skórů v testu inteligence, budou mít také vysoké hodnocení v testu obkreslování. Tato hypotéza byla přijata. S rozvojem zrakové syntézy a analýzy úzce souvisí rozvoj vizuomotoriky, grafomotoriky a také úroveň jemné motoriky. Tyto schopnosti významnou měrou ovlivňují kreslení, psaní, přepis textu a další činnosti.

Druhý faktor, který jsme ve svém výzkumu srovnávali, bylo pohlaví a jeho vliv na školní úspěšnost dětí. Dívky a chlapci nebývají ve škole stejně úspěšní. Inteligence chlapců a dívek se může lišit stupněm, strukturou a způsobem využívání svých schopností. Ovšem celková úroveň obecných schopností je u obou pohlaví vyrovnaná. Inteligence dívek je většinou rozložena v oblasti průměru, chlapci častěji dosahují krajních hodnot. Dívky bývají lepší ve verbální oblasti, lépe vyslovují, mají bohatší slovní zásobu, dříve čtou, předstihnou chlapce v úrovni jemné motoriky. Chlapci vynikají v prostorové inteligenci, logickém a matematickém uvažování. Příčinou rozdílného vývoje schopností může být jiný způsob diferenciací a zrání mozku, vliv hormonů, ale také odlišné výchovné působení na dívky a na chlapce. Své schopnosti dovedou dívky lépe využít k naučení se potřebných znalostí a dovedností. Dívky jsou přizpůsobivější. To může být důvodem, proč mohou být ve škole úspěšnější.

Výzkum jsme zaměřili na výkony obou pohlaví v testu obkreslování a v testu neverbální inteligence. Výsledky potvrdily, že úroveň obecných rozumových znalostí dívek a chlapců na počátku školní docházky se významně neliší a dokonce se neliší ani výsledky v testu obkreslování. Hypotéza, výkon v testu obkreslování dívek se liší od výkonu chlapců, nebyla přijata. Očekávali jsme, že dívky dosáhnou v testu obkreslování lepších výsledků než chlapci. Výzkumy dokazují, že jemná motorika se u dívek rozvíjí dříve, většina dívek bývá v kreslení a psaní na počátku školní docházky úspěšnější. Důvodem, proč tato hypotéza nebyla přijata, může být např. kolísání pozornosti v průběhu testování.

Poslední faktor, který jsme si pro výzkum vybrali, byl vliv zrání organismu, především kvalita koncentrace pozornosti, na školní úspěšnost dětí. Zralejší dítě dokáže lépe využít svých schopností především díky vyšší koncentraci pozornosti. Lépe se soustředí, déle pracuje, dosahuje lepších výsledků v učení a bývá také ve škole lépe hodnoceno, bývá úspěšnější. Výzkumem jsme chtěli prokázat, že lepší soustředění má vliv na výsledky v testu neverbální inteligence. Tato poslední hypotéza byla přijata. Děti s vyšší koncentrací pozornosti vykazují v průměru vyšší skóre v neverbálním testu inteligence.

Vybrané faktory, vliv dosaženého vzdělání rodičů a vliv pohlaví na školní úspěšnost dětí při vstupu do školy, nepotvrdily danou teorii. Tyto zkoumané faktory jsou jedni z mnoha dalších činitelů, které působí na dítě při vstupu do školy. Přesto by se rodiče i učitelé mohli zamyslet, zda dětem při svém výchovném působení nepředávají vlastní představy a očekávání, např. děti rodičů s vyšším vzděláním budou dosahovat lepších

studijních výsledků nebo být vědomě či nevědomě předpojatí ke schopnostem chlapců a dívek. Mohli by se začít soustředit na to, zda dětem poskytují rovné vzdělávací příležitosti a posuzují skutečné dovednosti dětí.

3. ZÁVĚR

Výzkumná práce nepodala důkaz o přímé souvislosti vlivu dosaženého vzdělání rodičů na školní úspěšnost dětí, jejímž kritériem byla výše dosaženého hrubého skóre v nonverbálním testu inteligence. Statisticky významný rozdíl nebyl prokázán ani u vlivu pohlaví na školní úspěšnost dětí na počátku školní docházky. Výsledný výkon dívek a chlapců v testu obkreslování a v testu nonverbálním inteligence se příliš nelišil.

Statisticky významná závislost byla zjištěna mezi výsledky v testu nonverbální inteligence dětí a v testu obkreslování. Obecné rozumové schopnosti dětí, vyjádřené hrubými skóry v testu inteligence, podstatně ovlivňují jejich senzomotorickou koordinaci, tzn. schopnost psát a tím i jejich úspěšnost na počátku školní docházky.

Co se týká vztahu koncentrace pozornosti a školní úspěšností byla prokázána kladná statistická závislost. Čím vyšší bodové hodnocení koncentrace pozornosti žák získal, tím vyšších skór dosáhl v neverbálním testu inteligence.

Snad tato práce přinesla užitek všem, kteří ji přečetli a nové poznatky, ať už z teoretické nebo praktické části, byly pro všechny zajímavým přínosem.

4. SOUHRN

V předkládané diplomové práci, která má název Úspěšnost dětí na počátku školní docházky, se zabýváme kognitivními předpoklady dětí při vstupu do školy a charakteristikami dětí, které rozvoj kognitivních předpokladů ovlivňují.

Teoretická část se skládá ze tří částí. První část vysvětluje pojem školní úspěšnost. Druhá část popisuje poznávací schopnosti dětí v mladším školním věku. Věnuje se vstupu dítěte do školy a obtížím, které změny v tomto období mohou přinést. Ve třetí části jsme se snažili přiblížit význam rodiny a školy při vstupu dítěte do školy a vliv těchto prostředí na školní úspěšnost dítěte.

Praktická část diplomové práce je tvořena kvantitativně orientovaným výzkumem. Jeho cílem bylo zjistit, jak vybrané charakteristiky dětí mohou ovlivnit jejich úspěšnost na počátku školní docházky. Zvolené metody výzkumu nám pomohly se sběrem potřebných dat a jejich další statistické zpracování ujasnilo vztahy mezi vybranými činiteli.

Klíčová slova: školní úspěšnost, vstup dítěte do školy, kognitivní předpoklady, mladší školní věk

5. SUMMARY

In my diploma thesis called Success of children at the beginning of school attendance, I focus on children's cognitive skills at the time when they start school, and characteristics of the children that influence development of cognitive skills.

The theoretical part consists of three parts. The first part explains the concept of school success. The second part describes cognitive abilities of children in the primary school age. It takes a closer look at the beginning of school attendance and difficulties which can be seen due to changes in this period. In the third part, I try to describe the importance of families in this particular period of primary school admission, and the impact of children's environment on his or her success at school.

The practical part of my diploma thesis is formed by a quantitatively oriented research. Its goal was to determine how selected characteristics of the children may affect their success at the beginning of school attendance. Research methods helped me with data collection. Further statistical processing clarified relationship between the selected factors.

Keywords: success of children, the beginning of school attendance, cognitive skills, the primary school age

6. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a.s., 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.
2. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007, ISBN 9788025118290.
3. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, a.s., 2011. ISBN 978-80-251-2569-4.
4. ČAČKA, O., *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1996. ISBN 80-85799-03-0.
5. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
6. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
7. FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.
8. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
9. GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
10. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
11. HAVLÍNOVÁ, M. A KOL. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha, Portál, s. r. o., 1998. ISBN 80-7178-263-7.
12. HELUS Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáka*. Praha: SPN, 1979. ISBN 14-722-79.
13. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
14. HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1424-8.
15. HOSKOVCOVÁ, S. RYNTOVÁ, L., HORÁKOVÁ, S. *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2009. ISBN 978-80-247-2206-1.
16. HRABAL, V. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-22149.1.
17. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
18. JIRÁSEK, J. *Poprvé do školy*. Praha: SPN, 1966.

19. KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.
20. KOHOUTEK, R. a kolektiv. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství, s.r.o., 1998. ISBN 80-7204-064-2.
21. KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, s.r.o. 2001. ISBN 80-7178-585-7.
22. KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka: Rady pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.
23. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1284-9.
24. MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
25. MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25236-2.
26. MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 978-80-247-0870-6.
27. MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicentrum, zdravotnické nakladatelství, n. p., 1986. ISBN 08-011-86.
28. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Riziko a resilience*. *Československá psychologie*. 1998, ročník 42, číslo 2, s. 97-105.
29. NOVOTNÝ, J. S. Resilience dnes: *Teoretické kompetence, nedostatky a implikace*. *Československá psychologie*. 2010, 1, s. 74-85.
30. PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970.
31. PRUCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
32. REITEROVÁ, E. *Statistické metody pro studenty kombinovaného studia psychologie*. Olomouc, Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0967-4.
33. REITEROVÁ, E. *Statistické techniky a možnosti realizace výzkumu v psychologii*. Olomouc, Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1462-7.
34. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
35. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1049-8.
36. SVOBODA, M. (ED.), KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

37. ŠOLCOVÁ, I. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2009. ISBN 978-80-247-2947-3.
38. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.
39. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-X.
40. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
41. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
42. VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-0841-9.
43. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
44. MATĚJČEK, Z., STRNADOVÁ, M. *Test obkreslování*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1974.
45. RAVEN, J. C. *Ravenove progresivne matice farebné*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1991.
46. Odkaz na metodu CYRM: Ungar, M., & Liebenberg, L. Assessing resilience across cultures using mixed-methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure-28. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(2), 126-149, 2011.

7. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Zadání magisterské diplomové práce

Příloha č. 2: Anotace

Příloha č. 3: Informovaný souhlas pro rodiče

Příloha č. 4: Barevné progresivní matice - odpovědní lístek

Příloha č. 5: Test obkreslování

Příloha č. 6: Dotazník pro učitele - chování dítěte během vyučování

Příloha č. 7: Sběrná tabulka

Příloha č. 8: CD s obsahem diplomové práce ve formátu PDF

Příloha č. 1:

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Akademický rok: 2014/2015

Studijní program: Učitelství pro základní školy
Forma: Kombinovaná
Obor/komb.: Učitelství pro 1. stupeň základních škol (U1ST)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
LOGAJOVÁ Petra	Rymice 150, Holešov	D07180

TÉMA ČESKY:

Úspěšnost dětí na počátku školní docházky

NÁZEV ANGLICKY:

The success rate of children at the beginning of school attendance

VEDOUČÍ PRÁCE:

Doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D. - KPS

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Studium a sběr podkladových materiálů pro teoretickou část práce říjen 2013 - leden 2014
2. Studium literatury a sběr podkladových materiálů pro praktickou část diplomové práce listopad 2013 - březen 2014
3. Studium literatury k výzkumu DP listopad 2013 - leden 2014
4. Příprava výzkumu leden 2014 - březen 2014
5. Provedení výzkumu březen 2014 - červen 2014
6. Příprava praktické části DP leden 2014 - březen 2014
7. Práce na návrhu praktické části únor 2014 - září 2014
8. Práce na teoretické části DP leden 2014 - květen 2014
9. Předložení teoretické části květen 2014
10. Předložení návrhu praktické části říjen 2014
11. Předložení zpracovaného výzkumu říjen 2014 - listopad 2014
12. Předložení rukopisu DP leden 2015 - únor 2015
13. Odevzdání DP březen 2015

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0
BENÍŠKOVÁ, T. První třídou bez pláče. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1906-1
KREISLOVÁ, Z. Krok za krokem 1. třídou. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2038-8
KUTÁLKOVÁ, D. Jak připravit dítě do 1. třídy. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0855-8
MATĚJČEK, Z. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0870-1
BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. Školní zralost. Brno: Computer Press, a. s., 2010. ISBN 978-80-251-2569-4

Podpis studenta:

Petra Logajová

Datum:

9. 10. 2014

Podpis vedoucího práce:

Irena Plevová

Datum:

9. 10. 2014

Podpis vedoucího pracoviště:

Irena Plevová

Datum:

9. 10. 2014

Příloha č. 2:

Anotace

Jméno a příjmení:	Petra Logajová
Katedra:	Psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Irena Plevová, PhD.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Úspěšnost dětí na počátku školní docházky
Název v angličtině:	The success rate of children at the beginning of school attendance
Anotace práce:	<p>V předkládané diplomové práci, která má název Úspěšnost dětí na počátku školní docházky, se zabýváme kognitivními předpoklady dětí při vstupu do školy a charakteristikami dětí, které rozvoj kognitivních předpokladů ovlivňují.</p> <p>Teoretická část se skládá ze tří částí. První část vysvětluje pojem školní úspěšnost. Druhá část popisuje poznávací schopnosti dětí v mladším školním věku. Věnuje se vstupu dítěte do školy a obtížím, které změny v tomto období mohou přinést. Ve třetí části jsme se snažili přiblížit význam rodiny a školy při vstupu dítěte do školy a vliv těchto prostředí na školní úspěšnost dítěte.</p> <p>Praktická část diplomové práce je tvořena kvantitativně orientovaným výzkumem. Jeho cílem bylo zjistit, jak vybrané charakteristiky dětí mohou ovlivnit jejich úspěšnost na počátku školní docházky. Zvolené metody výzkumu nám pomohly se sběrem potřebných dat a jejich další statistické zpracování ujasnilo vztahy mezi vybranými činiteli.</p>

Klíčová slova:	školní úspěšnost, vstup dítěte do školy, kognitivní předpoklady, mladší školní věk
Anotace v angličtině:	<p>In my diploma thesis called Success of children at the beginning of school attendance, I focus on children's cognitive skills at the time when they start school, and characteristics of the children that influence development of cognitive skills.</p> <p>The theoretical part consists of three parts. The first part explains the concept of school success. The second part describes cognitive abilities of children in the primary school age. It takes a closer look at the beginning of school attendance and difficulties which can be seen due to changes in this period. In the third part, I try to describe the importance of families in this particular period of primary school admission, and the impact of children's environment on his or her success at school.</p> <p>The practical part of my diploma thesis is formed by a quantitatively oriented research. Its goal was to determine how selected characteristics of the children may affect their success at the beginning of school attendance. Research methods helped me with data collection. Further statistical processing clarified relationship between the selected factors.</p>
Klíčová slova v angličtině:	success of children, the beginning of school attendance, cognitive skills, the primary school age
Přílohy vázané v práci:	8
Rozsah práce:	83
Jazyk práce:	český

Příloha č. 3

Informovaný souhlas pro rodiče

Dobrý den,

jmenuji se Petra Logajová, jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o souhlas k práci s Vaším dítětem na malém projektu, který je podkladem pro mou diplomovou práci. Tématem mé práce je adaptace dětí na zahájení povinné školní docházky.

Děti budou pracovat s obrázkovým a textovým materiálem, který využívá převážně hravou formu a bývá dětmi pozitivně přijímán.

Účast na projektu je anonymní a data v něm získaná budou použita jen pro analýzu k tématu diplomové práce.

Prosím Vás v této souvislosti o laskavé vyplnění (podržení varianty) níže uvedených údajů, které jsou důležité pro celkové zpracování dat.

Předem moc děkuji za ochotu.

Petra Logajová

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlasím s tím, aby se můj syn / má dcera / :
zúčastnil/a/ projektu k praktické části diplomové práce.

Datum:

Podpis zákonného zástupce:

Vzdělání otce: základní / středoškolské/středoškolské s maturitou/vysokoškolské

Vzdělání matky: základní / středoškolské/středoškolské s maturitou/vysokoškolské

Příloha č. 4:

Barevné progresivní matice - odpovědní lístek

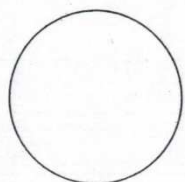
Jméno:
Věk:
Škola:
Datum zkoušky:

A			Ab			B		
0			0			0		
1			1			1		
2			2			2		
Čas								
Celkové skóre								
Součet odchylek								
Percentil								
IQ								

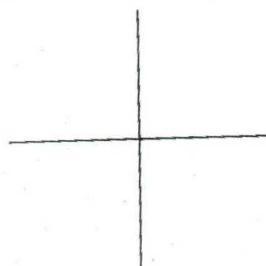
Příloha č. 5:

Test obkreslování

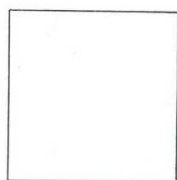
1.



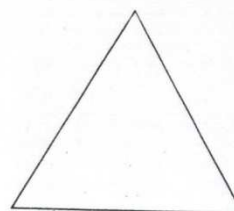
2.



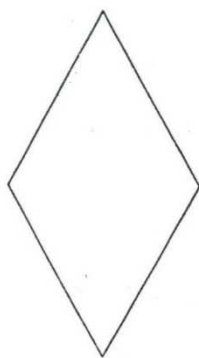
3.



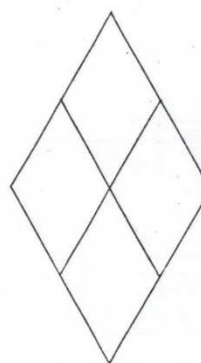
4.



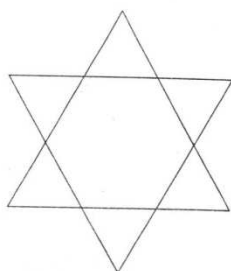
5.



6.



7.



Příloha č. 6:

Dotazník pro učitele - chování dítěte během vyučování

1) Soustředění dítěte – koncentrace pozornosti na jednotlivé úkoly

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

■

2) Samostatnost dítěte při vyučování

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

■

3) Projevy a citové rozpoložení dítěte při vyučování

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

■

4) Komunikace s ostatními dětmi

komunikuje, je vstřícné 1 2 3 4 5 **je uzavřené, nekomunikuje**

■

5) Adaptace na školu a její pravidla

dobrá, respektuje pravidla 1 2 3 4 5 **dosud není adaptován**

■

6) Pečlivost, svědomitost zpracování úkolů

pečlivé, svědomité 1 2 3 4 5 **ledabylé, povrchní, nedokončuje**

■

7) Úspěšnost při plnění úkolů

úspěšný 1 2 3 4 5 **neúspěšný**

■
8) Reakce na neúspěch, kritiku a výtky
adekvátní reakce, zvýšení motivace 1 2 3 4 5 nepřiměřená reakce, rezignace

■
9) Jiné projevy chování dítěte (prosím, vypište).
.....

■
10) Školní prospěch:

Vysvědčení pololetní (průměr)

Instrukce ke škálám:

U každé položky zakroužkujte číslo, které vyjadřuje intenzitu projevu a u položek 2, 3, 6 a 8 podtrhněte variantu projevu, která dominuje.

1) Soustředění dítěte – koncentrace pozornosti na jednotlivé úkoly

Koncentrace pozornosti dobrá – známka 1: Dítě se soustředí, vedlejší podněty ho neruší, nepotřebuje naše povzbuzení, nenechá se rušit okolními vlivy, myšlenkami. Pracuje nerušeně.

Koncentrace pozornosti špatná – známka 5: Dítě je roztěkané, všímá si okolí, ruší ho jeho myšlenky, může odbíhat, přerušovat práci na úkolech, dívá se jinam než má, vykřikuje, zapomíná.

2) Samostatnost dítěte při vyučování

Dítě pracuje samostatně – známka 1: Po instrukci se dá do práce, nemá dotazy, málo se na nás obrací pohledem, po skončení úkolu očekává další instrukci.

Dítě pracuje nesamostatně – známka 5: Dítě váhá, potřebuje zopakovat instrukci, často vyžaduje oční kontakt s námi, vyžaduje častěji zpětnou vazbu - že pracuje dobře, má časté dotazy.

3) Projevy a citové rozpoložení dítěte

Dítě spontánní, uvolněné a pozitivně naladěné – známka 1: Usmívá se, projevuje radost, klidné, vyrovnané, nebojí se, bezprostředně a přirozeně reaguje.

Dítě přehnaně stydlivé, stažené do sebe, negativně naladěné – známka 5: Bojí se, odmítá spolupracovat, mlčí, dívá se jinam, projevy negativismu, působí nejistě, špatně navazuje kontakt.

4) Komunikace s ostatními dětmi

Dítě komunikuje, je vstřícné – známka 1: Navazuje snadno kontakt a začíná rozhovor s vrstevníky, reaguje na komunikační podněty.

Dítě je uzavřené, nekomunikuje – známka 5: Nenavazuje kontakt, nezačíná rozhovor, nereaguje na otázky, nemluví, nereaguje na komunikační podněty.

5) Adaptace na školu a její pravidla

Dobrá adaptace, respektuje pravidla – známka 1: Dítě si snadno a rychle osvojilo pravidla školního života, bezproblémové začlenění do kolektivu, nevádí mu změny.

Dosud není adaptován – známka 5: Adaptace není dokončena, nemá osvojena a nerespektuje pravidla školního života, má problémy se začleněním do kolektivu, vadí mu změny.

6) Pečlivost, svědomitost zpracování úkolů

pečlivé, svědomité – známka 1: Úkoly zpracovává pečlivě, svědomitě.

ledabylé, povrchní – známka 5: Úkoly zpracovává ledabyle, povrchně, nedokončí je.

7) Úspěšnost při plnění úkolů

Úspěšný – známka 1: Dítě je úspěšné při plnění úkolů, téměř nechybuje, chápe zadání úkolu, ví si rady s jeho řešením.

Neúspěšný – známka 5: Dítě je téměř vždy neúspěšné při plnění úkolů, velmi často chybuje, nechápe zadání, nedokáže si poradit s plněním úkolu.

8) Reakce na neúspěch, kritiku a výtky

Adekvátní reakce, zvýšení motivace - známka 1: Dítě na kritiku reaguje přiměřeně, adekvátně situaci, klidně, bez nepřiměřených emocí, bez vzteku, pláče či smutku, motivuje se k většímu úsilí, odstranění chyb.

Nepřiměřená reakce – známka 5: Silná emoční reakce, vztek, pláč či naopak stažení do sebe, smutek, rezignace, nechuť k odstranění nedostatků, obavy.

9) Prosím napište další zajímavosti v chování a prožívání dítěte.

Příloha č. 7:

Sběrná tabulka

Číslo	Pohl	VZDO	VZDM	RA (HS)	TO (HS)	Hod Uč
						SO uč
1	CH	VŠ	VŠ	29	8	1
2	CH	VŠ	VŠ	17	5	3
3	D	SŠ	SŠ	19	8	1
4	D	SOU	SOU	14	14	4
5	CH	SOU	SOU	28	8	3
6	D	SŠ	VŠ	25	13	2
7	H	SŠ	SŠ	26	11	2
8	D	SOU	SŠ	23	7	2
9	H	SOU	SŠ	21	14	2
10	H	SŠ	SŠ	21	12	3
11	H	SŠ	SŠ	26	13	1
12	H	VŠ	VŠ	16	12	2
13	D	SOU	SŠ	21	14	1
14	H	SOU	SŠ	24	14	2
15	D	SOU	SOU	15	15	1
16	H	VŠ	SŠ	20	12	1
17	H	SŠ	SŠ	20	12	4
18	H	ZŠ	SŠ	21	9	4
19	D	VŠ	VŠ	23	15	1
20	D	SŠ	SŠ	31	15	2
21	D	SŠ	VŠ	28	15	1
22	H	SŠ	SŠ	21	10	1
23	D	SOU	VŠ	28	15	1
24	D	VŠ	VŠ	20	12	1
25	D	SOU	VŠ	27	13	2
26	H	SŠ	SŠ	23	15	1
27	H	ZŠ	SŠ	27	15	4
28	D	SOU	SOU	27	14	2
29	D	SOU	SŠ	13	9	2
30	D	SŠ	SOU	27	14	2
31	D	SŠ	SŠ	23	14	2
32	H	SOU	SŠ	16	11	3
33	D	SŠ	SŠ	24	11	3
34	H	VŠ	VŠ	22	11	1
35	D	VŠ	SŠ	24	14	3
36	H	SŠ	SŠ	18	13	5
37	H	SOU	SŠ	18	7	5
38	H	SŠ	SŠ	23	15	1

39	H	SOU	SOU	26	15	1
40	H	SŠ	SŠ	29	15	2
41	H	SOU	SŠ	17	15	1
42	H	VŠ	VŠ	36	15	1
43	H	SŠ	SŠ	23	13	4
44	H	ZŠ	VŠ	28	14	1
45	H	SOU	SOU	26	13	5
46	D	VŠ	VŠ	21	15	1
47	D	SOU	SOU	24	13	1
48	D	SOU	VŠ	19	12	1
49	D	SOU	SŠ	26	14	1
50	D	SŠ	SŠ	22	15	2

Legenda:

POHL.	Pohlaví CH (CHLAPEC) / D (DÍVKA)
VZDO	Vzdělání otce: VŠ/SŠ/SOU+ZŠ
VZDM	Vzdělání matky: VŠ/SŠ/SOU+ZŠ
RA (HS)	Raven (hrubé skóre- číslo)
TO (HS)	Test obkreslování (hrubé skóre-číslo)

CHoD	Chování dítěte při vyšetření
Hod Uč	Hodnocení učitele
SO uč	Soustředění (číslo)

Příloha č. 8

CD s obsahem diplomové práce se nachází v zadní části práce v obálce.