

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie a patopsychologie

## **Diplomová práce**

Petra Polcrová

**FAKTORY ÚSPĚŠNOSTI ŽÁKŮ 1. TŘÍDY VE VZTAHU K RESILIENCI**

Olomouc 2016

vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.

**Prohlášení**

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

V Olomouci dne .....

.....

## **Poděkování**

Děkuji doc. PhDr. Evě Urbanovské, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, podnětné připomínky, cenné rady a trpělivost.

Poděkování patří také mé rodině a přátelům, kteří mě v průběhu studia podporovali.

# OBSAH

ÚVOD.....	6
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>8</b>
<b>1 Charakteristika dítěte při vstupu do školy.....</b>	<b>8</b>
1.1 Předškolní věk a mladší školní věk.....	8
1.2 Tělesný a motorický vývoj.....	10
1.3 Kognitivní vývoj.....	12
1.4 Emocionální, sociální a osobnostní vývoj.....	21
1.5 Hra.....	23
<b>2 Školní úspěšnost.....</b>	<b>25</b>
2.1 Vymezení pojmu školní úspěšnost a vstup do školy.....	25
2.1.1 Škola jako zdroj zátěže.....	26
2.2 Vnější faktory školní úspěšnosti.....	27
2.2.1 Rodinné prostředí.....	27
2.2.2 Mateřská škola.....	30
2.2.3 Prostředí základní školy.....	31
2.3 Vnitřní faktory školní úspěšnosti.....	32
2.3.1 Osobnost dítěte.....	32
2.3.2 Zralost a připravenost dítěte pro školu.....	34
2.4 Školní zralost a školní připravenost.....	35
2.4.1 Školní zralost .....	35
2.4.2 Školní připravenost.....	39
2.5 Nezralost pro zahájení školní docházky.....	41
2.5.1 Odklad povinné školní docházky.....	43
<b>3 Resilience.....</b>	<b>45</b>
3.1 Vymezení pojmu.....	45
3.2 Faktory ovlivňující psychickou odolnost.....	48
3.2.1 Vnější faktory.....	49
3.2.2 Vnitřní faktory.....	50
3.2.3 Rozpory ve vymezení faktorů.....	53
3.3 Rozvoj psychické odolnosti u dítěte předškolního a mladšího školního věku.....	54
3.3.1 Úspěch a neúspěch.....	55
3.3.2 Rozvoj samostatnosti.....	56
3.3.3 Sebepojetí.....	57
<b>SHRNUTÍ.....</b>	<b>61</b>
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>64</b>
<b>1 Cíle a předpoklady výzkumného šetření.....</b>	<b>65</b>
1.1 Cíle.....	65
1.2 Pracovní předpoklady.....	66
<b>2 Charakteristika použitých metod.....</b>	<b>67</b>
2.1 Ravenovy barevné progresivní matice.....	67
2.2 Test obkreslování (Matějček, Strnadová, 1974).....	67
2.3 Test CYRM (Child and Youth Resilience Measure) – dětská verze.....	68
2.4 Pozorování dítěte během vyšetřování.....	69
2.5 Dotazník pro hodnocení školní úspěšnosti žáků učitelem.....	69
<b>3 Organizace a průběh výzkumného šetření.....</b>	<b>70</b>
3.1 Časové rozvržení.....	70
3.2 Průběh vlastního šetření.....	71
<b>4 Charakteristika výzkumného souboru.....</b>	<b>72</b>

<b>5 Popis a interpretace výsledků.....</b>	<b>77</b>
<b>6 Analýza výsledků a diskuze.....</b>	<b>82</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>87</b>
<b>III. POUŽITÉ ZDROJE.....</b>	<b>89</b>
<b>IV. SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>92</b>

## ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá faktory, které mohou mít vliv na úspěšnost dětí v začátku jejich povinné školní docházky (dále jen školní docházky), blíže se věnuje těm faktorům, které souvisí s resiliencí dítěte. Téma diplomové práce se mi zalíbilo na první pohled díky propojení důležité problematiky nástupu dítěte do školy se zajímavým tématem resilience. Jelikož pracuji jako vychovatelka ve školní družině, je mi zkoumaná věková kategorie dětí mladšího školního věku velmi blízká. Zajímá mě také předchozí vývoj dětí v předškolním období, jelikož právě v tomto období dítě získává kompetence potřebné pro zvládnutí školních nároků a zároveň se v těchto předpokladech utváří mezi dětmi rozdíly, které se během prvního ročníku školy zřetelně projeví.

Zahájení školní docházky představuje v životě člověka významnou událost, mezník. Dítěti se má změnit jeho svět, konečně z něj bude "školák", má se naučit přijmout nové role, umět čelit novým situacím a zvládat všechny požadavky školy. Nástup do školy a adaptace na nároky školy představují bezesporu velkou zátěž, na kterou by měl být dětský organismus svým dosavadním vývojem připraven a to po všech stránkách – tělesné, psychické i emočně-sociální. Každé dítě je originál, který vstupuje do školy z jiného zázemí, s odlišnými vrozenými i získanými dispozicemi. Liší se tedy i způsob, jak se děti vyrovnávají s novými požadavky, které souvisí s touto novou sociální rolí.

Cílem této diplomové práce je shrnout faktory, které mohou ovlivnit školní úspěšnost hned v začátku školní docházky. Tento souhrn bude vycházet z charakterizování souvisejícího vývojového období dítěte – období mladšího školního věku, s ohledem na předchozí vývoj dítěte v předškolním období. Práce by měla také přiblížit téma resilience, především v souvislosti s úspěšnou adaptací na nové podmínky. Cílem praktické části je pak posoudit možný vliv některých sledovaných faktorů na školní úspěšnost dětí se zaměřením na faktory související s psychickou odolností dítěte.

Práce je klasicky dělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část nás v první kapitole seznamuje s charakteristikou dítěte na začátku školní docházky. Druhá kapitola se již zabývá faktory, které mohou ovlivnit školní úspěšnost dítěte. Především je zde prostor věnován školní zralosti a připravenosti, které souhrnně vystihují znaky takové úrovně vývoje dítěte, která je ideální pro jeho zaškolení. Třetí kapitola nás stručně seznámí s resiliencí dítěte, v českém ekvivalentu názvu s psychickou odolností dítěte a jejími aspekty, které by mohly

ovlivnit úspěšnou adaptací na školu. Na získané teoretické poznatky navážeme v praktické části práce - pokusíme se ověřit vliv vybraných faktorů na školní úspěšnost a také prozkoumáme existenci souvislostí mezi některými vybranými aspekty psychické odolnosti a úspěšným přizpůsobením se nárokům školy.

Téma práce vychází ze širšího výzkumného projektu, který probíhá na KPS PdF UP v Olomouci (Katedře psychologie a patopsychologie Pedagogické fakulty Univerzity Palackého). Výzkumné šetření této práce přispívá projektu sběrem dat od stanoveného vzorku 50 dětí. V praktické části budou vyhodnoceny sledované charakteristiky dítěte, u vybraných bude následně posuzován jejich vliv na školní úspěšnost dítěte.

Pro čtenáře může být práce užitečná svým souhrnem získaných poznatků. Po jejím přečtení můžeme blíže pochopit odlišnost dětí, jejich dispozic, motivů a případných problémů. Znovu si můžeme připomenout jedinečnost každého dítěte a přizpůsobit tomu náš přístup k němu, neškatulkovat, objevovat a poznávat každé dítě zvlášť. Poznáme-li protektivní faktory vývoje dítěte, můžeme je podporovat; rizikovým faktorům můžeme předcházet a také můžeme děti naučit s nimi zacházet a zvyšovat tak jejich schopnost adaptace na obtížné životní situace.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Charakteristika dítěte při vstupu do školy

Vstup do školy je v životě člověka důležitým vývojovým mezníkem. Dítě ve svém vývoji přechází z fáze předškolního věku do fáze mladšího školního věku. Tento přechod signalizují znaky školní připravenosti a zralosti – kompetence, kterých dítě v předškolním období nabývá v rodinném prostředí a většinou také v mateřské škole.

Dítě vstupuje do školy vybavené určitými kompetencemi, které získalo v rámci svého vývoje v předškolním věku, tudíž se zabýváme charakteristikou dítěte mladšího školního věku ve vztahu k předchozímu vývoji v předškolním období. V začátku kapitoly je stručně uvedeno vymezení těchto dvou období, dále se zabýváme charakteristikou jednotlivých složek osobnosti, jejichž vývojový stav je posuzován při vyhodnocování školní zralosti a připravenosti. V rámci emocionálně-sociální složky je stručně uvedena socializace a individuace dítěte. V závěru kapitoly uvádíme také zmínku o hře jako typické činnosti dítěte, při které můžeme znaky typické pro danou vývojovou fázi dítěte dobře pozorovat.

### 1.1 Předškolní věk a mladší školní věk

Pokud chceme sledovat charakteristiky dítěte mladšího školního věku, musíme se zabývat také dítětem v předchozí vývojové fázi, protože vývoj člověka v jeho jednotlivých složkách probíhá individuálně v různé intenzitě a také různě dlouhou dobu – některé vývojové znaky předškolního období se mohou tedy objevovat ještě různě dlouhou dobu v začátku školní docházky.

#### **Předškolní věk**

Období předškolního věku je vymezeno především sociálně. Začátkem tohoto období, kolem třetího roku, si dítě uvědomuje své vlastní "já", mezi třetím a čtvrtým rokem vstupuje do mateřské školy. Kolem šestého roku prochází organismus dítěte první strukturální přeměnou. Ideálně až po této proběhlé přeměně přechází dítě z role předškoláka do role školáka, když v šesti až sedmi letech nastupuje do základní školy.

*"Dítě v této době velmi touží po společnosti druhých dětí a dospělých. Svým předchozím vývojem je připraveno strávit část dne mimo domov v mateřské škole. V rodině i v kolektivním zařízení si uvědomuje své trvalé místo. Tím se značně zvětšuje sociabilita*



*dítěte." (Machová, 2002, s..208)*

Vágnerová (2000) uvádí jako jeden z významných úkolů předškolního období a tedy i jako předpoklad k nástupu do školy překonání bariéry v dětském myšlení, kterou představuje vázanost dítěte na subjektivní dojem a aktuální situační kontext.

Machová (2002) uvádí, že narozdíl od tělesného vývoje, kdy se dítě naučilo samostatně se pohybovat, duševní vývoj je v období předškolního věku pomalejší. Dítě má ještě málo životních zkušeností, je však velmi zvědavé. Jeho hlavní činností je hra, u které můžeme pozorovat prvky tvořivosti, později přistupují i hry s pravidly. Při hře se rozvíjí myšlení, paměť, představivost, hrubá i jemná motorika, seberegulace.

### **Mladší školní věk**

Petrová (In Šimíčková et al., 2010) vymezuje etapu mladšího školního věku časovým úsekem od 6-7 let do 10-11 let, zároveň však - kvůli existenci významných rozdílů mezi dětmi na začátku školní docházky a dětmi ve vyšších třídách 1. stupně ZŠ – uvádí možné dělení této etapy do dvou částí.

Dvě etapy v období mladšího školního věku rozlišuje Vágnerová (2000): raný školní věk vymezuje od 6-7 let do 8-9 let a střední školní věk od 8-9 let do 11-12 let. Autorka uvádí následující významné rozdíly mezi těmito dvěma fázemi. V raném školním věku začínají děti uvažovat logicky a častěji již respektují objektivní skutečnost, jejich poznávání je tak přesnější, postupně se rozvíjí jejich schopnost hodnocení reality. Po nástupu do školy a v rané fázi školního věku jsou děti ještě značně nekritické, přijímají veškerá sdělení učitele bezvýhradně, za svůj výkon potřebují být oceněny hlavně rodiči a učitelem. Spolužáci v této fázi nepředstavují pro dítě zdroj jistoty (jako rodiče a učitel), proto i jejich názor zatím není pro dítě tak významný, jako tomu bude v následující fázi.

Ve středním školním věku dostává role žáka postupně jiný význam – děti jsou již na školu adaptované, pod vlivem zkušenosti se u nich vymezuje osobní standard v prospěchu i chování. Myšlení dítěte je kritičtější, dítě dokáže lépe hodnotit realitu i samo sebe. Vztah k učiteli je neutrálnější, začíná růst potřeba kontaktu s vrstevníky – identifikace s vrstevnickou skupinou je jedním z mezníků v procesu socializace. Spolužáci jsou již rovnocennými partnery – dítě středního školního věku stále více porovnává svůj výkon se spolužáky, je pro něj důležité jejich pozitivní hodnocení a získání přijatelného postavení

ve třídě jako sociální skupině. V průběhu fáze středního školního věku dochází ke změnám, podmíněným nejen sociálně, ale i biologicky – organismus dítěte se již připravuje na dobu dospívání. (Vágnerová, 2000)

Vzhledem ke zkoumání dětí v období těsně po jejich zaškolení, se v práci zaměříme na první etapu mladšího školního věku. *"Raný školní věk trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6-7 let do 8 až 9 let. Je charakteristický změnou životní situace a různými vývojovými změnami, které se projevují především ve vztahu ke škole."* (Vágnerová, 2000, s.148)

## 1.2 Tělesný a motorický vývoj

*„Od začátku čtvrtého roku nastupuje pomalé, pravidelné a plynulé růstové tempo, které je typické pro celé období předškolního věku a mladší školní věk až do začátku puberty.“* (Machová, 2002, s.208)

Období mladšího školáka je ohraničeno první a druhou strukturální přeměnou organismu. První přeměna způsobuje dočasnou disharmonii nejen v oblasti tělesné, ale i duševní, proto je vhodné, aby byla dokončena před nástupem do školy. (Plevová In Šimíčková-Čížková et al., 2010)

Mezi pátým a šestým rokem probíhá „první proměna postavy“ - na ročním přírůstku výšky se podílejí především dolní končetiny, méně trup a hlava, mění se tedy proporcionalita těla a zároveň dochází ke ztenčování vrstvy podkožního tuku. Dítě se dostává z předchozího období první tělesné plnosti do období první vytáhlosti – tělo je štíhlé, břicho nevystupuje již dopředu, často jsou pod kůží hrudníku zřetelně vidět žebra a dojem vytáhlosti umocňuje prodloužení končetin. V této fázi přechází dítě do fáze mladšího školního věku. Kolem šesti a půl roku pokračuje období pomalého růstu a vývoje, to přispívá i k opětovnému přibývání podkožní tukové vrstvy – období první vytáhlosti je tak vystřídáno obdobím druhé plnosti. Narozdíl od období do šesti let, kdy je dětské tělo neutrální ve způsobu uložení tuku a stavbě kostry a svalstva, v mladším školním věku začíná již celkové tvarové pohlavní rozlišování těla. Dále se prořezávají další zuby trvalého chrupu. Dle stupně vyžívání centrálního nervového systému a jeho nervových drah se u dítěte vyhraňuje laterálníta rukou. (Machová, 2002)

Lateralita může v předškolním věku stále kolísat, postupně se však procento dětí, které střídavě používají obou rukou, snižuje a většina dětí upřednostňuje pravou nebo levou ruku dle převahy jedné z mozkových hemisfér.

Již v předškolním věku, kdy dítě začíná kreslit, podporujeme rozvoj grafomotoriky a vizuomotoriky - je důležité dbát o správné postavení ruky, upevnění špetkového úchopu, protože ovlivňují uvolněnost a plynulost pohybu po podložce a jsou tedy podmínkou pro psaní. (Bednářová, Šmardová, 2010)

V závislosti na intenzivním rozvoji mozkové kůry se mění pohybové funkce dítěte. V průběhu předškolního období se automatizuje chůze a zdokonalují se ostatní přemísťovací pohyby - běhání, skákání, pohyb po nerovném terénu, chůze po schodech. Nakonec dítě zvládá činnosti vyžadující složitou pohybovou koordinaci, jako je např. jízda na kole, plavání a další. (Plevová In Šimíčková-Čížková et al., 2010) Ke konci předškolního období se zlepšuje i jemná motorika a můžeme pozorovat zlepšení v koordinaci pohybů a v motorickém vývoji celkově.

*"V oblasti jemné motoriky dochází v tomto období ke značným změnám, jež umožňuje osifikace ruky. Grafické projevy dítěte jsou stále jemnější. Jeho kresba je detailnější, je schopno psát pozorně delší dobu, věnuje pozornost hrám, které vyžadují zručnost a trpělivost." (Šulová In Diagnostika školní zralosti, 2012, s.8)*

V mladším školním věku se posiluje odolnost organismu, zdokonaluje se vegetativní regulace, srdce nabývá na objemu, mozek na hmotnosti, zrychluje se vedení vzruchu nervy, zdokonaluje se činnost svalů a pohyblivost kloubů. (Petrová In Šimíčková-Čížková et al., 2010)

V mladším školním věku se dál rozvíjí hrubá i jemná motorika, manuální zručnost, celkově se však motorický vývoj postupně zklidňuje. *"Pohyby jsou oproti předškolnímu období účelnější, rychlejší, přesnější, úspornější, koordinovanější; zlepšuje se hrubá i jemná motorika, zpřesňuje se vizuomotorická koordinace. Trvá všeobecná aktivita dítěte s výraznou radostí z pohybu." (Petrová In Šimíčková-Čížková et al., 2010, s. 106)*

### 1.3 Kognitivní vývoj

S tělesným vývojem úzce souvisí vývoj psychický – při rozvoji pohybu dítě získává více zkušeností, rozvíjí se tak veškeré poznávací procesy. Šulová (In Diagnostika školní zralosti, 2012) uvádí označení období mladšího školního věku jako doby realismu - nejprve naivního, který závisí na názorech dospělých autorit a později, když si již dítě začíná samo vytvářet své názory, realismu kritického. Tento realismus školáka se projevuje v tom, že se chce dobře orientovat ve světě, který ho obklopuje – chce pochopit vše, včetně příčinných souvislostí. *"Školákovi nevyhovuje pasivní přijímání informací, chce se všeho zúčastnit, pochopit souvislosti, zjistit vlastnosti předmětů a jevů, je v tomto ohledu pozorný, vytrvalý, zvědavý, soustavný. Poznávací procesy jsou stále úzce spjaty s city."* (Petrová In Šimíčková-Čížková et al., 2010, s. 106)

V mladším školním věku se pod vlivem zrání a soustavného a cílevědomého vzdělávacího a výchovného působení systematicky zlepšuje veškerá psychická činnost - zlepšuje se smyslové vnímání, rozvíjí se paměť, myšlení a řeč, zlepšuje se schopnost koncentrace. Rozvíjí se schopnost analýzy a syntézy, indukce a dedukce, výsledkem je pozvolné budování systému obecných pojmů, ke konci období je mladší školák schopen i abstraktního myšlení. Dítě se učí rozlišovat nepodstatné detaily od podstatných znaků. Celkově se rozšiřuje oblast zkušeností, což zvětšuje kombinační možnosti. Strukturální základ pro nejvyšší funkce vyšší nervové činnosti je hotový teprve tehdy, kdy se upraví po sedmém roce definitivní poměr velikosti mozkových laloků. (Machová, 2002) U chlapců dochází ke spolupráci obou hemisfér mozku později, ale častěji se dříve funkčně diferencuje pravá hemisféra, která zajišťuje vnímání prostoru, obrázků a motorickou činnost. (Vágnerová, 2000)

#### Vnímání

Veškeré informace pro další kognitivní procesy získáváme vnímáním. Pro mladší školní věk je významný rozvoj schopnosti analýzy a syntézy. Čačka (1997a, s. 86) popisuje průběh analyticko-syntetické činnosti následovně: *"Prvotní syntéza má podobu mlhavého a nejasného globálního obrysu. Postupující analýzou dochází k jeho rozčlenění na části a dílčí vztahy. Následuje druhotná syntéza, tj. myšlenkové scelování prvků, spojené s kontrolou přesnosti porozumění."*

Vnímání dítěte v předškolním věku je celistvé – dítě ještě neumí vnímat celek jako soubor detailů, protože není schopno systematického prohlížení jedné části po druhé.

Egocentrismus myšlení v tomto věku váže pozornost dítěte na nápadné a osobně atraktivní vlastnosti reality. (Vágnerová, 2000) Postupně díky procesu decentrace dochází k odpoutání z této vázanosti a jak uvádí A. Petrová (In Šimíčková-Čížková et al., 2010), vnímání v mladším školním věku se již stává cílevědomým aktem, zaměřeným na poznávání podstaty vlastností předmětů a jevů, školák objevuje nové vztahy a souvislosti, svět se mu rozšiřuje v prostoru i čase.

D. Kutálková (2014) varuje před pasivitou jako největším nebezpečím pro rozvoj smyslového vnímání. V dnešní době tolik oblíbená, technikou zprostředkovaná zábava přináší řadu rizik – tempo vnímání určuje stroj, je zatěžován nadměrně jen jeden smysl, jedna část mozku, brzy dochází k útlumu. Dítě přijímá informace jako hotový fakt, neučí se o nich přemýšlet, nerozvíjí se tak jeho samostatné uvažování a fantazie.

### **Zrakové vnímání**

Nejvíce informací o světě přijímáme zrakem, prostřednictvím zrakového smyslového ústrojí. Zrakové vnímání ovlivňuje celkově vývoj osobnosti ve všech jeho složkách.

Předškolní děti lépe vidí na dálku než na velmi blízkou vzdálenost, vidění na blízko je zatím namáhavější a vyžaduje tak větší koncentraci pozornosti. Ke konci předškolního věku dozrává zrakové vnímání na úroveň potřebnou pro učení čtení a psaní – rozvíjí se schopnost vidění na blízko a tudíž i snadnější vnímání detailů. Vytvoří se vizuální diferenciací - dítě zvládá rozlišovat podobné útvary a vizuální integrace – schopnost vnímat komplexně, vnímat celek jako soubor detailů, mezi nimiž jsou určité vztahy. (Vágnerová, 2000)

### **Sluchové vnímání**

*"Sluchové vnímání má v raném, respektive předškolním věku zásadní význam pro vývoj řeči. Vlivem oslabeného sluchového vnímání mohou po zahájení školy nastat problémy ve čtení, psaní, zapamatování." (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 4)*

Schopnost analyticko-syntetické činnosti ve sluchovém vnímání se rozvíjí ve větší míře až ve škole, předpokladem je schopnost systematického vnímání řečového projevu, který je potřeba zachytit v jeho posloupnosti. Vzhledem k omezenému časovému trvání sluchových podnětů je sluchové vnímání značně závislé na kvalitě pozornosti. (Vágnerová, 2000)

### ***Hmatové, chuťové a čichové vnímání***

V předškolním věku je pro dítě přirozené si věci kolem sebe osahat. Postupně se svět kolem něj rozšiřuje a řadu věcí se dozvídá jen slovně. Pokud dítě v tomto období strádá v oblasti hmatových informací, budou u něj omezenou představu vyvolávat později i slova. (Kutálková, 2014)

Také chuťové a čichové vnímání se dále rozvíjí. Nepřináší sice tolik konkrétních informací jako ostatní smysly, ale jsou rovněž důležité. Dítě by mělo mít čas vnímat chuť a vůni jídla, vychutnat si jídlo nejlépe u prostřeného stolu spolu se svou rodinou.

### ***Propriorecepce***

Informace o poloze a pohybu těla v prostoru pro nás zprostředkovávají proprioreceptory, které jsou umístěny ve svalech, šlachách a kloubních pouzdrech. (Machová, 2002)

Propriorecepce je úzce provázána s obratností a hmatem. Souvisí s ní schopnost vnímání tělesného schématu, tedy pohybové orientace ve směrech: nahoru – dolů, dopředu – dozadu a doleva – doprava. Je tedy důležitá pro rozvoj schopnosti pravolevé orientace a směrového vnímání. (Kutálková, 2014)

### ***Vnímání prostoru***

S vnímáním tělesného schématu souvisí vnímání prostoru, vzájemně se podílejí na koordinaci pohybů a umožňují orientaci v prostředí. Vnímání prostoru je důležité pro osvojování si pohybových a sebeobslužných dovedností, pro rozvoj herních aktivit, grafomotoriky a školních dovedností. Ve škole bude ovlivňovat čtení, psaní, matematiku, geometrii, orientaci v mapách a notových zápisech, zapojení dítěte v tělesné výchově a při rukodělných činnostech. Předškolní dítě se učí vnímat v prostoru postupně tři osy – nejprve horní-dolní, poté přední-zadní a nakonec pravo-levou. Prostorové vnímání části a celku souvisí s vývojem analyticko-syntetické zrakové činnosti, souvisí tedy i s časovým vnímáním, např. časová posloupnost – první, poslední, chápání předložkových vazeb (před, za, vedle,...). (Bednářová, Šmardová, 2010)

### ***Vnímání času***

Pro předškolní dítě čas není důležitý, spíše je dokonce obtěžuje. Dítě přeceňuje délku

časového intervalu - je to dáno jeho koncentrací na přítomnost a aktuálně vnímané dění. (Vágnerová, 2000) Na rozvoj tohoto vnímání má velký význam pravidelný režim.

Orientace v čase souvisí s chápáním posloupnosti jednotlivých činností, toto uvědomění si posloupnosti je důležité pro rozvoj samostatnosti, sebeobsluhy, pro předjímání následných úkonů a je klíčové pro chápání příčin a následků. Ve škole je důležité všude tam, kde je potřeba uvědomovat si posloupnost - vnímání pořadí cifer, písmen, při učení se abecedě, násobilce, atd. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Na zpracování informací ze smyslových receptorů a pochopení vnímaného se podílí ostatní poznávací funkce a procesy – pozornost, myšlení, paměť, představivost, fantazie a další. *"Potřeba narůstající komplexnosti odrážení jevů reality tedy vynucuje stále širší rozvoj i podíl funkcí vyšších vrstev osobnosti. Kvality vnímání se pak zákonitě mění: od pouhého výčtu předmětů v raném dětství, přes chápání dílčích vztahů dětmi, a postižení pointy v dospívání, až po více či méně adekvátní odrážení i značně složitých sociálních jevů dospělými."* (Čačka, 1997b, s. 37)

## **Pozornost**

Pozornost rozhoduje o kvalitě ostatních poznávacích procesů, její rozvoj má tedy pro školáka prvořadý význam. Na počátku školní docházky je krátkodobá, spontánně zaměřená, pro dítě je zatím těžké odolávat rušivým vlivům. Vůlí ovládaná pozornost je velmi vyčerpávající, žáci ještě nemají vytvořené autoregulační mechanismy. (Petrová In Šimíčková-Čížková et al., 2010) Proto je důležité vyučování správně organizovat, děti dobře motivovat a to i průběžně, volit vhodné formy a metody práce.

## **Paměť**

Do školy dítě vstupuje s převládající neúmyslnou, mechanickou pamětí, která je bezprostředně spojena s vnímáním, ke spojení nových poznatků s předcházejícími potřebuje dítě pomoc dospělého. (Petrová In Šimíčková-Čížková et al., 2010) *"Díky narůstajícímu podílu úmyslnosti a logiky se pak rychlost vštěpování a trvalost zapamatování v průběhu dětství až zdvojnásobuje. Bezděčnou a mechanickou fixací vytvořená zásoba informací, je výchozí základnou a nezbytným předpokladem k jejich následnému záměrnému a logickému pořádání."* (Čačka, 1997a, s. 82)

## **Představivost**

Představivost postupně ztrácí spontaneitu typickou pro předškolní období a v mladším školním věku dosahuje svého vrcholu. Dítě dovede rozlišit skutečnost a fantazii, stále více vniká do životní reality, fantazie je do jisté míry potlačena. Vlivem školní práce se rozvíjí záměrná představivost – přechod od bezděčného vzniku představ ke schopnosti záměrně vyvolávat potřebné představy znamená důležitý vývojový moment, schopnost operovat s představami souvisí se schopností operovat s pojmy. (Petrová In Šimíčková-Čížková et al., 2010)

*"Kvalita představ se postupně zvyšuje odklonem od povrchní celistvosti k analytičtějšímu postihování stále většího rozsahu jevů skutečnosti. Uplatněním co největšího počtu analyzátorů při jejich utváření zvýšíme nejen poutavost látky, ale také rozsah a trvalost paměťových stop. Proto je zpočátku vhodnější názorný obraz, než čistě verbální výklad."*  
(Čačka, 1997a, s.81)

### **Základní matematické představy**

Zrakové, sluchové, hmatové, prostorové a časové vnímání, spolu s motorikou a řečí se podílí v předškolním věku na vytváření matematických představ. Dlouhodobý proces přechodu z předčíselných představ na číselné představy začíná porovnáváním, pokračuje tříděním (nejprve podle jednoho kritéria, posléze podle dvou i více kritérií), dále řazením podle velikosti a na konci tohoto procesu by již dítě mělo chápat číslo-označení počtu jako charakteristiku samu o sobě. (Bednářová, Šmardová, 2010)

### **Fantazie**

Fantazie má v předškolním období harmonizující význam – je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Dítě má občas potřebu přizpůsobovat si realitu svým potřebám – prostřednictvím fantazie se vyrovnává s nedostatky vlastních zkušeností a úrovně vlastního myšlení. Dítě světu lépe rozumí, když mu přiřítá vlastnosti živých bytostí (animismus, antropomorfismus) nebo vnímá-li jeho vysvětlení zjednodušeně (arteficialismus) "někdo jej (svět) udělal". (Vágnerová, 2000)

V předškolním období je operování s představami velmi živé. V průběhu dětství se dočasně zbavuje subjektivity i doprovodné emotivity, to je jedním z důvodů ochabující expresivity spontánních projevů ve hře, kresbě, atp. Přisun hotových odpovědí "dusí" dětskou



tvůrčivost a iniciativu. (Čačka, 1997a) Proto bychom při učení poznatkům o skutečném světě neměli zapomínat na posilování dětské fantazie a rozvoj tvořivosti – např. prostřednictvím her.

## **Myšlení**

*"Myšlenkové operace se opírají o vjemy i zásoby představ a pojmů. Pojmy, jako nástroje i produkty myšlenkových operací, jsou "nenázornými, ale zcela určitými obsahy vědomí". Díky jednoznačnému vymezení zpravidla netrpí nezřetelností a prchavostí představ."* (Čačka, 1997a, s. 83)

Při přechodu z jedné vývojové fáze do druhé se mění také způsob uvažování, vývojově podmíněné změny umožňují dítěti zvládnout nároky školy, školního učiva a zároveň školní činnost a osobnost učitele ovlivňují rozumový vývoj dítěte.

Myšlení dítěte předškolního věku je nepřesné a nepružné, protože je úzce vázáno na vlastní prožitek a zatím nerespektuje plně zákony logiky – odsud také vyplývá jeho označení "prelogické". Typické znaky myšlení předškolních dětí jsou následující: egocentrismus – ulpívání na subjektivním pohledu, fenomenismus - fixace na nějaký obraz reality, magičnost – tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií a absolutismus - přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. (Vágnerová, 2000)

Z uvedeného vyplývá, že způsob uvažování předškolního dítěte vede ke zkreslení informací o světě. Uvedené znaky mají funkci obranných mechanismů dítěte proti situacím, kterým by ještě mohlo nerozumět kvůli nedostatku získaných zkušeností. Egocentrismus pomáhá dítěti potvrdit vlastní významnost, magičnost uvažování a snadnost zkreslení skutečnosti mu umožňuje uchovat si přijatelný obraz sebe sama. Ve fantazii může dítě získat cokoli, co je jinak nedosažitelné. Dítě potřebuje alespoň zdánlivou jistotu, že svět je poznatelný a že se v něm dokáže zorientovat, proto interpretuje realitu tak, aby pro ně byla srozumitelná a přijatelná. Nepřesnost v poznávání tedy souvisí s potřebou jistoty a bezpečí – dítě má tendenci složitější nesrozumitelnou situaci zjednodušit a různorodé informace vyloučit. Jeho myšlení postrádá celistvost - je rigidní, útržkovité, nekoordinované a nepropojené. (Vágnerová, 2000)

*"V průběhu vývoje prochází myšlení zákonitě určitými proměnami: od senzo-*

*motorických manipulačních aktivit nejranějších fází; přes stále pružnější názorné operace v dětství, umožněné vedle zvětšující se kvantity představ a pojmů zvláště schopností zobecňování; až po formální operace, využívající pak na počátku dospívání rozvinutou schopnost abstrakce." (Čačka, 1997b, s. 44)*

Poznávání u mladších žáků se opírá o skutečné předměty nebo jejich zobrazení, na základě nápadných znaků předmětů dochází postupně k zobecnění, dítě si osvojuje schopnost logických operací a odpoutává se od bezprostředního názoru, myšlenková činnost se vlivem řízeného vyučování postupně odděluje od vnímání a stává se samostatným procesem. Poznání se stává objektivnější a přesnější než bylo v předškolním věku. (Petrová In Šimíčková-Čížková et al., 2010) Rozvoj logického uvažování je dán zaměřením se na chápání souvislostí a vztahů. Rozvoj strategie uvažování souvisí se schopností volit určitý způsob řešení problémů, používat určitá pravidla a probíhá trojím způsobem: učením pokusem a omylem, nápodobou a logickým odvozením – tedy usuzováním na správné řešení na základě předchozí zkušenosti. U dítěte se rozvíjí určitý kognitivní styl, způsob uvažování – většinou je při plnění školních úkolů posilován konvergentní přístup, který hledá jednu správnou odpověď na daný problém. Tvořivější je ovšem divergentní způsob myšlení, který hledá různé, i nové varianty. (Vágnerová, 2000)

Vágnerová (2000) shrnuje změny v uvažování mladších školních dětí do těchto bodů:

#### *Decentrace*

Školní dítě již není tolik omezováno egocentrickým pohledem na poznávanou skutečnost, nedochází tak ke zkreslování úsudků dle subjektivních preferencí, jak tomu bylo u předškolního dítěte. Dokáže již posuzovat skutečnost podle více hledisek a uvažovat o jejich vzájemných vztazích, rozvíjí se jeho schopnost chápat, že objekty i situace se mohou měnit, ale zároveň mají trvalé znaky – dítě tak uvažuje již o množině objektů.

#### *Konzervace*

Dítě školního věku je schopné pochopit trvalost podstaty určitého objektu, podstata se nemění pokud dojde ke změně zjevných znaků. Schopnost proměny chápe jako jednu z vlastností určitého objektu či množiny objektů, myšlení školního dítěte je tak dynamičtější. I když už mladší školák chápe trvalost určitých vlastností různých konkrétních objektů, nedovede ještě zkušenost zobecnit - přenést ji z jedné oblasti do druhé. Dětské myšlení se

v tomto věku opírá o konkrétní zkušenosti, postupně se koordinují různé zkušenosti a dovednosti a děti tak uvažují stále komplexněji a flexibilněji.

### *Reverzibilita*

Školní dítě už ví, že opačná operace znamená návrat do původního stavu. Typ vratnosti zvaný inverze se uplatňuje v matematice při sčítání a odčítání, další typ – reciprocita představuje dva různé pohledy na určitou realitu.

### *Metakognice*

U mladšího školáka dochází v souvislosti s rozvojem poznávacích procesů také k rozvoji metakognice, schopnosti uvažovat o vlastním poznávání. Je třeba se jí učit. Metakognici tvoří dvě složky - sebehodnocení a ocenění vhodnosti určité strategie pro řešení daného problému. První složka této schopnosti vysvětluje například, že pokud dítě při slibování nadsazuje, neznamená to, že by chtělo podvádět. Tato nepřesnost odhadu je dána nedostatečnou schopností zhodnotit své vlastní možnosti. Druhá složka metakognice vysvětluje, proč mladší děti ještě nejsou schopné změnit strategii v případě nefunkčního původního přístupu - ještě ulpívají na jednom způsobu řešení. (Vágnerová, 2000)

### **Řeč**

Rozvoj řeči úzce souvisí s rozvojem myšlení, odpovídá vývojové úrovni poznávacích procesů. Pro správný rozvoj řeči je důležité aktivní vnímání a poznávání světa. Dítě v předškolním věku je velmi zvědavé, pátrá rádo po příčině. Otázky typu "proč" jsou významné pro získání nových znalostí, pro pochopení vztahů mezi objekty a zároveň obohacují slovní zásobu dítěte a rozvíjí jeho vyjadřování. Předškolní období je pro vývoj řeči zásadní.

Vývoj řeči je také podmíněn sociálně. Dítě předškolního věku se svým verbálním schopnostem učí nápodobou – především v komunikaci s dospělými, také je ovlivňují média a komunikace s ostatními dětmi. Řečové dovednosti dětí se odvíjí podle toho, kolik mají děti možností mluvit s rodiči, sourozenci, dalšími členy rodiny, se svými vrstevníky a ostatními lidmi ve svém okolí a také podle kvality těchto rozhovorů a obecně podnětů, které dítě vnímá. Omezená komunikace v rodině, příliš mnoho času stráveného před obrazovkou televize nebo počítače se negativně odrazí ve způsobu řeči a také v menší schopnosti naslouchat druhým lidem.

Dítě potřebuje přísun opravdu kvalitních informací. Kutálková (2014) uvádí nutnost učit děti od mala vnímat a hodnotit specifické výrazové prostředky televize a naučit již malé děti používat počítač tak, aby pomáhal a neškodil. Autorka také popisuje tzv. "televizní dítě", které má omezenou aktivní slovní zásobu, široký záběr povrchních znalostí z nejrůznějších oblastí bez schopnosti rozlišovat důležité a zbytné informace, používá nadměrně a přehnaně gestikulace a mimiky, má zhoršené smyslové vnímání a často je i motoricky neobratné.

Významnou složkou řečového vývoje z hlediska rozvoje poznávacích procesů je tzv. egocentrická řeč – "řeč pro sebe", neurčená primárně jiným osobám. Souvisí s myšlením - má svou vývojově podmíněnou funkci – slouží ke zjednodušení orientace, uvědomování a řešení problémů. Může mít různé varianty - pokud dítě bez ohledu na přítomnost posluchače vyjadřuje slovně své pocity, jedná se o expresivní variantu. Řídí-li dítě slovně své chování (podle pokynů, které poznalo od rodičů) jde o variantu regulační. Do třetice může egocentrická řeč fungovat jako prostředek myšlení. Později přechází na úroveň vnitřní řeči. (Vágnerová, 2000)

*"Psaní a čtení vyžaduje složitou souhru funkcí analyzátorů, sluchového, zrakového a kinestetického, jsou podmíněny kvalitou smyslové analýzy a syntézy souvisejícími se složitými neuropsychickými procesy. Vlivem školy a dovednosti číst se řeč dítěte výrazně rozvíjí – roste slovní zásoba, délka a složitost vět i souvětí, zkvalitňuje se větná stavba včetně užití gramatických pravidel, patrný je u některých dětí pokrok v artikulaci." (Petrová In Šimíčková-Čížková et al., 2010, s. 109)*

Na řečové dovednosti jsou ve škole kladeny vysoké nároky. Dítě se má naučit číst a psát, potřebuje dobře rozumět pokynům učitele a schopnost přiměřené komunikace se spolužáky ovlivní jeho začlenění do skupiny. Opoždění ve vývoji řeči a určité nedokonalosti znamenají větší pravděpodobnost výskytu specifické vývojové poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie). Machová (2002) připomíná možnost upravit výslovnost dítěte do jeho sedmého roku, kdy ještě není ustálená. Kolem sedmého roku se způsob výslovnosti fixuje, a to jak správné, tak nesprávné. Sedmý rok je také druhé období v ontogenezi, ve kterém se objevuje koktavost (poprvé se může objevit kolem třetího roku). Tato skutečnost souvisí s tím, že na řeč, dosud neupevněnou ve vývoji, jsou ve školních začátcích kladeny velké nároky. Jakékoli nedostatky v řečových a komunikačních dovednostech celkově dítě znevýhodňují a ovlivňují tak jeho školní úspěšnost.

## 1.4 Emocionální, sociální a osobnostní vývoj

Vývoj v oblasti rozumové souvisí souvisí s vývojem dítěte po stránce emoční a sociální. *"Emocionální vyrovnanost a sociální obratnost jsou pro celkovou školní adaptaci a úspěšnost velmi důležitými charakteristikami."* (Petrová In Šimíčková-Čížková et al., 2010, s. 109)

Zkušenosti s lidskými vztahy získáváme v procesu socializace. V socializačním procesu dítěte předškolního věku má největší význam rodina – dítě přejímá její hodnoty a normy. Postupně se dítě učí od rodiny odpoutávat, přichází do kontaktu s vrstevníky většinou v mateřské škole, dále také např. v zájmových kroužcích. Velký rozvoj v socializaci nastává s nastoupením do školy, kde musí dítě zvládnout vyrovnat se s různými rolemi a požadavky na ně kladenými.

Do školy by mělo dítě přijít do určité míry vybavené těmito sociálními dovednostmi: mělo by umět přijatelně komunikovat (verbálně i neverbálně), přiměřeně reagovat na nové situace, adaptovat se na nové prostředí, rozumět vlastním pocitům a umět se sebevládat, porozumět emocím a chování druhých lidí, spolupracovat a mělo by mít reálné sebepojetí, sebehodnocení a přiměřenou sebedůvěru. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Zatímco v rodině dítě zažívalo jistotu a bezpečí, s nástupem do školy této jistoty ubývá, dítě se musí osamostatnit a přijmout zodpovědnost za vlastní jednání, poprvé v jeho životě je pro něj významné hodnocení a normy vrstevníků. (Petrová In Šimíčková-Čížková et al., 2010) Aby dítě zvládlo vztah s vrstevníkem, od kterého nemůže očekávat ochranu a toleranci - jako tomu bylo ve vztahu s dospělým, musí dozrát na určitou vývojovou úroveň, kdy už nepotřebuje takovou podporu a potvrzení bezpečnosti. Toto objevení potřeby kontaktu s vrstevníky lze chápat jako signál určité zralosti osobnosti předškolního dítěte. Základním úkolem této vývojové fáze je také sebeprosazení ve skupině vrstevníků – dítě se učí uplatňovat svoje schopnosti a prosazovat se mezi ostatními, učí se soupeřit a hlavně spolupracovat. Prožitek úspěšnosti se stává součástí osobní identity a ovlivňuje tak další prožívání a chování dítěte. (Vágnerová, 2000)

Dítě si uvědomuje čím dál více svou jedinečnost a odlišnost od ostatních lidí. Čím víc se učí být samo sebou, tím lépe se začleňuje mezi ostatní.

Sebepojetí, vědomí vlastní identity, souvisí s rozvojem poznávacích procesů a začíná se utvářet právě v předškolním věku. Součástí sebepojetí je sebehodnocení, názor na sebe

sama, který dítě předškolního věku přijímá zatím nekriticky od jiných osob, zejména rodičů. Součástí identity je cokoli, co k dítěti nějakým způsobem patří – lidé, věci, prostředí. Důležitou složkou je vlastnictví, "moje je součástí já". Také všechny sociální role tvoří identitu předškolního dítěte. Ztotožnění s rodiči posiluje sebevědomí dítěte. Potřeba seberealizace je v tomto věku uspokojována aktivitou, která je dospělými autoritami pozitivně hodnocena a jejímž prostřednictvím se tak dítě může prosadit. Uznání dospělých slouží jako pozitivní zpětná vazba. Pocit úspěšnosti posiluje dětskou sebeúctu a sebejistotu. Způsob uspokojování této potřeby se stává trvalejším osobnostním rysem, který si tak dítě s sebou nese do dalších fází svého vývoje. (Vágnerová, 2000)

V předškolním věku se dítě učí přijatelně vyjádřit svoje názory i pocity, učí se žádoucím vzorcům chování obecného charakteru (tedy ne jen součástí některé role), učí se respektovat ostatní. Ke konci tohoto období již dokáže, alespoň omezeně, uvažovat z pohledu jiného člověka – začíná chápat i potřeby druhých. Rozvíjí se schopnost empatie. Vývojový mezník ve vývoji dítěte představují pocity viny - schopnost pociťovat vinu za nežádoucí chování ke konci předškolního věku signalizuje zvnitřnění některých základních norem chování a ztotožnění se s nimi. Rozvíjí se dětské svědomí. (Vágnerová, 2000)

Zralost centrálního nervového systému i výchovné působení ovlivňují práceschopnost dítěte – ta zahrnuje míru samostatnosti, soustředění, jakou dokáže věnovat dané činnosti, také schopnost odolávat rušivým vlivům, vytrvalost pozornosti a rovněž zahrnuje motivaci. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Kromě rozvoje citů sociálních (ve vztahu k dospělým a k vrstevníkům a tzv. sebecitu) se rozvíjí také city intelektuální, které vyvolávají kladné emoce při poznávání nového, dále estetické city, které umožňují vnímat krásno a také etické city - morálka. Tyto tzv. vyšší city jsou výsledkem sociálního učení – na jejich rozvíjení má vliv především vzor dospělého. (Plevová In Šimíčková-Čížková et al., 2010)

V předškolním období mají citové procesy afektivní ráz, snadno vznikají a odeznívají. Ještě čerstvě po zaškolení dětí jsou typické bouřlivé projevy pozitivních i negativních emocí. Postupně jsou stále tlumenější, afektivní výbuchy se setkávají stále více s negativním hodnocením okolí. Po nástupu do školy jsou postupně stále lépe ovládané, mění se podněty i povaha citových reakcí, vznikají nové citové prožitky, např. strach může již vznikat i při ohrožení potřeby prožitku vlastní důstojnosti a nejen pouze v situacích bezprostředního

ohrožení, jak tomu bylo u předškolního dítěte. Rozsahem podnětů a vyšší úrovní jejich zpracování získávají i city bohatější a diferencovanější obsah. Zatímco v předškolním období bylo zaměření aktivity značně bezděčné a těkavé, dané momentálním naladěním, situacími podněty, stavem základních biologických či psychických potřeb, s přechodem do školy se na formování osobnosti dítěte stále více podílí autoregulace a vůle. Do kvalit volných procesů a jiných vnějších projevů osobnosti se velmi výrazně promítá úroveň prožívání sebe sama a vlastních tendencí, tužeb a cílů v daných podmínkách – spolu se změnami poznávacích procesů. (Čačka, 1997a)

*"Decentrace, která je nezbytná pro vznik logických operací, se vztahuje ke všem složkám světa: k neživým objektům, sociální realitě a nakonec i k sobě samému. Dítě si uvědomuje, že každý člověk má více rolí, dovede se různě chovat a může mít ke svému jednání i různé důvody, tj. motivy." (Vágnerová, 2000, s.153)*

*"Pokud jde o proměny zrajícího společenského citu, tedy charakteru, lze říci, že dítě si do školy přineslo zpravidla pouze zvnitřněné elementární normy chování (ví, co se smí a co se nesmí). Tato heteronomní morálka s převahou akomodace (přizpůsobování se tlakům prostředí), určená tedy příkazy a zákazy dospělých, začíná zvolna přecházet již v průběhu dětství na morálku autonomní, s převládající asimilací (přizpůsobování si okolí), kdy dítě již i samo nezávisleji začíná hodnotit správnost či nesprávnost projevů vlastních i jiných." (Čačka, 1997a, s. 99)*

S rozvojem myšlení a se získáním určitých sociálních zkušeností souvisí schopnost diferenciací komunikačního stylu – dítě se učí rozlišovat komunikaci s učitelem, která má přesně stanovená pravidla a stále více se u něj, v závislosti na celkovém vývoji i sociální zkušenosti postupně vyhraňuje specifický způsob komunikace na úrovni dětské skupiny. (Vágnerová, 2000)

## **1.5 Hra**

Hra je základní psychickou potřebou dítěte – dítě si při ní potvrzuje svoje kvality, má možnost se neustále zlepšovat a sebepřekonávat. Prostřednictvím hry můžeme s dítětem snadno navázat kontakt, komunikovat, vychovávat jej a mnohému je naučit. Při hře dochází u dítěte k rozvoji v oblasti motorické, rozumové i emočně-sociální - rozvíjí se hrubá i jemná

motorika, pozornost, paměť, představivost, myšlení, řeč, sebeovládání, smysl pro spolupráci – má tedy významnou roli i v procesu socializace dítěte.

V období předškolního věku jsou hry velmi rozmanité – nejoblíbenější jsou hry tematické, konstrukční a pohybové. Prostřednictvím námětových her si dítě zpřístupňuje zajímavý svět dospělých, dochází k rozvoji fantazie dítěte. Konstrukční hry rozvíjejí tvořivost, myšlení, pohybové schopnosti a také schopnost vytyčit si nějaký cíl a volit prostředky k jeho dosažení – rozvíjí se tak volní vlastnosti dětí. Děťmi velmi oblíbené pohybové hry rozvíjí schopnost orientace v prostoru. Ve hře se výrazně projevují vlastnosti temperamentu, protože nejsou zatím ovlivněny mechanismy sebeovládání. Také se začínají projevovat intersexuální rozdíly. Koncem předškolního věku dítě začíná odlišovat práci od hry – práce se stává samostatnou aktivitou, dítě postupně chápe smysl pracovní činnosti, do vstupu do školy se formují pracovní návyky a postoje. (Plevová In Šimíčková-Čížková et al., 2010)

Hra je pro zdravý vývoj osobnosti velmi důležitá i v mladším školním věku, kdy se hlavními činnostmi dítěte staly učení a práce. Oproti předškolnímu období je hra diferencovanější. Pozorujeme hry konstruktivní, pohybové, soutěživé, společenské – se stále složitějšími pravidly. Hra má duševní hygienický význam, při hře se dítě odreagovává od školních povinností, relaxuje. Prostřednictvím hry může učitel vytvořit přátelskou pracovní atmosféru. Hra představuje také diagnostický a terapeutický nástroj, je neocenitelným pomocníkem v pedagogické činnosti. (Petrová In Šimíčková-Čížková et al., 2010)

Hra, pohyb a výtvarný projev patří mezi základní činnosti dítěte. U dětské hry a kresby tak můžeme pozorovat znaky typické pro danou vývojovou fázi dítěte. Jejich prostřednictvím dítě vyjadřuje svůj názor na svět a můžeme jej tak snáz pochopit.



## 2 Školní úspěšnost

Na školní úspěšnost má vliv spousta faktorů daných buď samotnou osobností dítěte nebo prostředím, ve kterém dítě žije. V této kapitole se pokusíme vytvořit souhrn všech těchto faktorů. Začneme zmínkou o samotném nástupu do školy, protože správně zvolený start je pro úspěšné zaškolení velmi významný a také přiblížíme termín školní úspěšnosti. Dále se budeme zabývat faktory, které mají vliv na školní úspěšnost. Vzhledem k tématu práce, které se zaměřuje na psychickou odolnost dítěte jako jednu z determinant školní úspěšnosti, se více zaměříme na faktory vnitřní – problematice školní zralosti-nezralosti bude v této části věnována samostatná podkapitola, uvedenou resiliencí se budeme zabývat samostatně v následující kapitole.

### 2.1 Vymezení pojmu školní úspěšnost a vstup do školy

*"Předpokladem školní úspěšnosti jsou různé schopnosti, které je možné využívat, znalosti a dovednosti, které jsou základem pro další rozvoj potřebných kompetencí, i motivace k učení, která umožňuje překonávat dílčí potíže." (Vágnerová In Svoboda et al., 2001, s. 631)*

Průcha (In Průcha et al., 2003) vysvětluje pojem školní úspěšnosti jako zvládnutí požadavků školy projevující se pozitivním hodnocením žákova prospěchu, také jako produkt kooperací učitelů a žáků vedoucí k dosažení daných vzdělávacích cílů.

Vágnerová (2000) uvádí, že pro úspěšné zvládnutí role školáka je důležitá většina vývojových změn, ke kterým dochází ve věku 6-7 let. Jsou podmíněny zráním a učením. Procesem zrání dítě získává kompetence související se školní zralostí. Učením se u dítěte rozvíjí kompetence, jejichž úroveň vyjadřuje školní připravenost.

Uvedené vývojové změny, související s otázkou zralosti-nezralosti, nazýváme tzv. "první strukturální přeměnou". Jak uvádí Petrová (In Šimíčková-Čížková et al., 2010), měla by tato přeměna být dokončena ještě před nástupem do školy, protože způsobuje jak v oblasti tělesné, tak i duševní, dočasnou disharmonii – dochází ke střídání aktivity a stavů únavy, dočasně klesá odolnost vůči infekcím, dítě je celkově rozkolísané, labilní.

Děti u nás vstupují do školy ve věku 6-7 let, kdy dosahují tzv. školní zralosti a připravenosti a přechází tak z jedné vývojové fáze do druhé – z předškolního do mladšího

školního věku. Petrová (In Šimíčková-Čížková et al., 2010) uvádí, že 6. rok dítěte stanovil jako nejvhodnější pro zahájení školní docházky již J.A.Komenský, zároveň však také upozornil na možnou "nezralost" některých dětí.

Plnění povinnosti školní docházky ukládá § 36 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání (dále jen školský zákon): *"Každý rodič je povinen přihlásit své dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku. Zahajuje ji ve školním roce, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku. Znamená to tedy, že i když se rodiče rozhodnou pro odklad, je jejich povinností dítě ke školní docházce přihlásit v daném termínu."*

Z uvedeného vyplývá, že pro úspěšné zaškolení dítěte nebo pro alespoň přijatelnou adaptaci dítěte na školu je klíčové nastoupení povinné školní docházky v ten správný čas, kdy je dítě pro školu skutečně zralé a připravené. Kromě těchto předpokladů, týkajících se zralosti, mohou školní úspěšnost ovlivnit také jiné osobnostní faktory a faktory dané prostředím, ve kterém dítě žije.

### **2.1.1 Škola jako zdroj zátěže**

Vstup do školy představuje pro dítě jednoznačně zátěž. Dítěti se změní jeho životní podmínky – najednou musí po dlouhou dobu klidně sedět na místě, je omezeno v délce pobytu na čerstvém vzduchu a pokud nenavštěvovalo mateřskou školu, je poprvé v tak velkém kolektivu vrstevníků vystaveno riziku nákazy mnoha infekčními nemocemi, proti nimž není odolné.

Pro některé děti, především ty, které nenavštěvovaly mateřskou školu, může být obtížné se začlenit do skupiny tolika dětí a přijmout sociální role související se školou – roli školáka, žáka, spolužáka.

Dítě má najednou plnit tolik povinností souvisejících se školní činností. Začátky čtení, psaní a počítání představují pro dítě namáhavou a únavnou práci. Důsledkem soustavného pracovního zatížení je únava, jejímž typickým projevem může být nechut' k pokračování v práci. Nutnost překonávat tento odpor doprovází duševní napětí, které narůstá s vědomím, že každý výkon je hodnocen a srovnáván s ostatními dětmi. (Machová, 2002)

Proces adaptace na nároky školy probíhá u jednotlivých dětí různě rychle, ovlivňuje ho spousta faktorů. Především správným vyhodnocením školní zralosti-nezralosti a posouzením celkové připravenosti dítěte pro školu můžeme předejít obtížím (i zhoršení zdravotního stavu), které nastávají, trvá-li adaptace i několik měsíců. Důležité jsou i další faktory vycházející z dítěte samotného (vnitřní) a také faktory dané prostředím, ve kterém dítě žije.

V následujícím textu jsou nejprve uvedeny faktory vnější, následují vnitřní faktory, kde na nejvýznamnější z těchto později navážeme.

## **2.2 Vnější faktory školní úspěšnosti**

Na školní úspěšnosti dítěte, jak již bylo uvedeno, se podílí řada faktorů pocházejících z prostředí – z rodiny, mateřské školy, případně zájmových činností a následně po vstupu do školy je úspěšnost ovlivněna také samotným prostředím školy. Pokusím se tyto faktory v následujícím textu stručně shrnout.

### **2.2.1 Rodinné prostředí**

*"Dítě si z rodiny přináší určité kompetence, které představují lepší či horší předpoklad pro uspokojující školní adaptaci, tj. pro zvládnutí role školáka." (Vágnerová, 2000, s.143)*

Na školní úspěšnost mohou mít vliv tyto faktory vycházející z rodinného prostředí: rodinné zázemí, rodinná struktura, vztah s rodiči, sourozenci a dalšími příbuznými, dále podnětnost rodinného prostředí, socio-ekonomický a -kulturní status rodiny, sourozenecká konstelace, výchovný styl rodičů, postoj rodičů ke vzdělání, dodržování tradic a rituálů.

Harmonický vývoj dítěte je možný v rodinném zázemí, poskytujícím uspokojování všech potřeb dítěte. Povinnost rodičů je umožnit dítěti uspokojení jeho základních biologických potřeb. Dítě potřebuje mít pocit bezpečí, může ho získat jistotou, že se má na koho spolehnout. Dále tento pocit ovlivňuje také stálost prostředí, určitá struktura, pravidla a meze. Dítě má potřebu někam patřit, potřebuje lásku a náklonnost. Potřebuje ocenění, uznání, pozitivní hodnocení, aby mohlo získat dostatečnou sebedůvěru.

Vágnerová (2000) uvádí důležitost sociálních norem pro rozvoj vlastní identity dítěte. Normy usnadňují dítěti orientaci v sociálním prostředí, umožňují mu vymezit obsah žádoucího chování. Pokud v této oblasti neplatí žádná pravidla nebo nejsou respektována

a podporována citově významnými lidmi, pokud na chování dítěte nikomu subjektivně nezáleží, nemůže být významné ani pro dítě samé - dítě je ochuzeno ve svém vývoji, v potřebě seberealizace, protože nemá možnost potvrdit svoji hodnotu prostřednictvím žádoucího chování. Autorka také uvádí, že názor a hodnocení dospělého, který je pro dítě citově významnou autoritou, má v této době pro dítě větší význam než samotný hodnocený výkon.

Nejvýznamnější vliv na dítě má rodina v úzkém slova smyslu, tedy jeho rodiče a sourozenci. Důležité jsou pro dítě také vztahy s prarodiči a celkově s rodinou v širším pojetí. Nová role školáka má vliv na všechny členy rodiny.

Kvalitní vztah k rodičům souvisí s položením základů pro rozvoj sociální zralosti dítěte a celkově je předpokladem zdravého psychického vývoje dítěte ve všech aspektech jeho osobnosti. Podle Vágnerové (2000) představují zatím rodiče pro dítě ideál, jemuž se chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje – zcela nekriticky, bez další diferenciacce, akceptuje v hotové podobě veškeré postoje, hodnoty a projevy rodičů. Tato identifikace se subjektivně významnou bytostí zvyšuje pocit jistoty a bezpečí a snižuje pocit ohrožení. Identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zvyšuje sebeúctu.

Důležité je, zda je dítěti nabízeno dostatek kvalitních podnětů. Podnětnost prostředí, které dítě obklopuje, je důležitá, protože právě v tomto věku je dítě vnímavým posluchačem i pozorovatelem a dobře si vnímané pamatuje, nikdy už nebude rodiče poslouchat tak bedlivě jako právě nyní. V dnešní době, kdy je hodně reálně probíhajících jevů nahrazováno virtuální realitou, je podstatné, aby dospělí dítěti pomohli přesně poznat skutečnou realitu. (Šulová In Diagnostika školní zralosti, 2012) Současným trendem je nabízet dítěti podněty a zájmovou činnost v rámci nějakého kroužku. Rodiče by měli výběr a počet kroužků přizpůsobit vývojové úrovni dítěte, rozhodně by neměli dítě kroužky přetěžovat, obzvláště ne tehdy, slouží-li pro "odložení" dítěte, aby měli sami více času.

Vágnerová (2000) uvádí, že v životě rodin z nižších sociálních vrstev se více uplatňují většinou takové vlastnosti a dovednosti, které na vzdělání nezávisí a nejsou ani příliš významné pro školní úspěšnost. Dítě cítí určitý rozpor mezi verbálními proklamacemi rodičů a jejich reálným chováním, přijímá spíše hodnoty, podle nichž rodina skutečně žije, než ty, o nichž pouze mluví.

*"Rodiny s nižším sociokulturním statutem charakterizuje větší stereotypie v chování,*

*omezenější výběr aktivit, preference pasivního přístupu k problémům a málo pružné, autoritářské vztahy mezi členy rodiny." (Vágnerová, 2000, s.143)*

Sourozenecká konstelace – počet sourozenců v rodině a jejich věk (vývojová úroveň) - ovlivňuje vztahy mezi sourozenci a celkově vztahy v rodině. Sourozenci spolupracují a zároveň spolu soupeří, získávají těmito vztahy cenné zkušenosti - mladší ze sourozenců má možnost se od staršího mnoho naučit a zároveň se tak starší sourozenec tímto předáváním zkušeností sám rozvíjí. Starší sourozenec, s větším věkovým odstupem, často pomáhá rodičům s péčí o mladší dítě v rodině.

*"Z hlediska nároků na školní úspěšnost může mít každá sourozenecká role jiný význam a mohou s ní souviset odlišná rizika. Jestliže má dítě sourozence, postoje a požadavky rodičů se diferencují jak na úrovni přání a očekávání tak v hodnocení reálného školního prospěchu jednotlivých dětí." (Vágnerová, 2000, s.180) "K prvnímu dítěti se obvykle vztahují veškerá očekávání ve větší intenzitě než k dětem následujícím. Příčinou je jednak novost situace a možnosti takto vyjádřit své potřeby, ale i určitá nezkušenost či necitlivost k okolnostem, které mohou signalizovat nepřiměřenost požadavků (vzhledem k vnějším okolnostem nebo s ohledem na dítě samotné). Ve vztahu k dalším dětem se požadavky zpravidla diferencují, ovlivňuje je již získaná zkušenost." (Vágnerová 1997, s.28)*

Specifickou životní situací je role jedináčka – může se v rodině porovnávat jen s dospělými, nemá možnost získat zkušenosti s řešením sourozeneckých konfliktů, nemusí potlačovat svoje egocentrické tendence a hledat kompromis. Jedináček získá uvedené zkušenosti až ve vrstevnické skupině. (Vágnerová, 2000) Rodiče jedináčků mohou být příliš úzkostní, jsou na dítě více citově fixováni, na své jediné dítě také mívají dost často přílišné nároky. *"Jestliže rodiče mají jediné dítě, je automaticky předem dáno, že jejich požadavky a představy může splnit pouze ono a proto se postoje rodičů mohou stát snadněji extrémní." (Vágnerová, 1997, s.28)*

Pro harmonický vývoj dítěte a stabilitu jeho osobnosti je nejvhodnější rodinná výchova vedená bez extrémů. Dítě má mít možnost se osamostatnit, projevit svůj názor, účastnit se rozhodování, ale musí se zároveň naučit přijmout zodpovědnost za své chování, proto potřebuje hranice, které by měli rodiče nastavit přiměřeně věku dítěte.

Postoj rodičů ke vzdělání je klíčový pro školní úspěšnost dítěte. Děti přejímají postoje rodičů, tedy i jejich náhled na školu, vzdělávání, školní činnost, učitele, atd. Rodiče tak

ovlivňují motivaci dítěte pro školu, měli by v dětech probouzet touhu po poznávání a nadšení pro učení se novým věcem, podpoří tak úspěšnou adaptaci dítěte na školu. Rozhodně by před dětmi neměli projevovat negativní postoj ke škole. *"Pokud dítě nechápe smysl školního vzdělávání, stává se pro ně škola zbytečnou povinností, kterou respektuje pouze formálně."* (Vágnerová, 2000, s.142) Postoj rodičů ke vzdělání může být ovlivněn jejich dosaženým vzděláním a získanými zkušenostmi. Sociálně slabší rodiny nemusí vždy nabízet vhodné vzory pro adaptaci dítěte na školní požadavky – dítě zná z rodiny jiný způsob komunikace, nemá vymezené meze, celkově nemusí chápat smysl školní činnosti a vzdělání. *"Škola se proto může stát místem konfrontace rozdílného hodnotového systému rodiny a společnosti, kterou škola reprezentuje."* (Vágnerová, 2000, s.141)

Velký význam pro dítě, ale i pro sounáležitost všech členů rodiny mají rituály – sváteční, oslavující Vánoce, Velikonoce, narozeniny, svátky, atd. a i jiné pravidelně se opakující činnosti – např. uspávací rituál s pohádkou. (Kropáčková In Vstup do školy, 2012)

Rozpad rodiny je silným zásahem do světa dítěte, ovlivní jeho postoj k vnějšímu světu, i postoj k sobě samému. Jak tuto zátěž dítě zpracuje, záleží na vývojové úrovni jeho poznávacích procesů i emoční zralosti. Dítěti chybí model mužské nebo ženské role, nemůže se identifikovat s dospělým stejného pohlaví. (Vágnerová, 2000)

### **2.2.2 Mateřská škola**

Děti, které navštěvují mateřskou školu jsou ve výhodě oproti těm, které nastupují do školy se zkušenostmi získanými jen z rodinného prostředí. Jsou lépe připraveny, mají zkušenost s pobytem v dětské skupině, naučily se respektovat pravidla této skupiny, umí řešit běžné situace, spolupracovat, dokázaly se již adaptovat na určitý režim a mají tedy větší předpoklady se obdobně adaptovat i na nové školní prostředí.

MŠ umožňuje rozvoj potřebných klíčových kompetencí. Nabízí pestrou nabídku aktivit, různorodé formy a metody, netradiční prostředky – tedy podmínky navozující spontánní aktivitu dětí. Děti jsou zde při hledání různých řešení různých problémů vedeny k samostatnosti. V MŠ dochází k rozvoji komunikačních dovedností. Děti se zde učí sociálním a personálním dovednostem – samostatnosti, zodpovědnosti, toleranci, nabývají rozhodovací schopnosti a kladného sebehodnocení. Učí se dodržovat určitá pravidla,

vzájemně se respektovat, spolupracovat, spoluprožívat a společně něčeho dosáhnout, domluvit se, pomoci druhému a především být kamarád. V dětech je rozvíjen smysl pro povinnost, který budou potřebovat s přechodem do základní školy. (Ležalová In Vstup do školy, 2012)

*"Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami." (§33 č. 561/2004 Sb., školský zákon, Cíle předškolního vzdělávání)*

*"Předškolní vzdělávání svým pojetím umožňuje dítěti prožít radostné dětství a pod odborným pedagogickým vedením dospět k úrovni svého osobního rozvoje a učení, která je pro něj individuálně dosažitelná. Tím vytváří předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání pokládá kvalitní základy, a tím má dítěti usnadnit jeho další životní i vzdělávací cestu." (Ležalová In Vstup do školy, 2012, s.7)*

### **2.2.3 Prostředí základní školy**

Na školní úspěšnost má vliv především to, zda se dítě zvládne adaptovat na nové prostředí, role, situace. Dítě získává novou roli školáka, žáka a spolužáka, setkává se s novou autoritou, je součástí sociální skupiny školní třídy, ve které pokračuje jeho proces socializace i individuace.

Na počátku školní docházky je třída vnitřně nediferencovanou sociální skupinou. Dítě se stává členem skupiny se stejnými právy a povinnostmi, jako mají ostatní, musí potlačovat své egocentrické tendence a své aktuální potřeby podřizovat platným normám. Třída slouží ke srovnávání výkonu i ostatních dětských projevů. Dítě v této skupině navozuje kontakty, začleňuje se mezi ostatní děti, soupeří a spolupracuje s nimi, získává zde zkušenost s projevem solidarity. Zažíváním úspěchu si zde potvrzuje vlastní pozitivní hodnotu, získává větší sebejistotu a sebeúctu, což se projeví i v jeho sebepojetí. Ve školní třídě dochází k výraznému ovlivnění socializačního vývoje školáka, rozvíjí se jeho sociální kompetence. (Vágnerová, 2000)

Velmi důležitá je pro školní úspěšnost osobnost učitele. Děti si vytváří k prvnímu učiteli silný citový vztah, učitel je pro ně autorita, vzor, náhradní dospělý za rodiče – poskytuje dítěti pocit bezpečí v novém světě. Děti přejímají jeho postoje, názory – a to i v hodnocení sebe sama a v hodnocení spolužáků. Zkušený pedagog by měl umět vytvořit pohodové klima ve třídě, naučit děti společnému soužití, měl by děti jednotlivě dobře poznat a celkově jim pomoci zvládnout nároky školy tak, aby mohly být ve svých nových rolích úspěšné.

Kropáčková (In Vstup do školy, 2012) mluví také o připravenosti školy, která by měla počítat s tím, že každé školsky zralé a připravené dítě je také jinak disponované, úroveň jednotlivých dětí je rozdílná. Začínající školák by měl být hodnocen především vzhledem k jeho individuálním pokrokům v rozvoji a učení. Znakem připravenosti školy je zabezpečení přiměřených podmínek, které podpoří důvěru rodičů i dětí – například přiměřený počet dětí ve třídách, složení dětí ve třídě, volba učitelky-elementaristky, dostupnost podpůrných služeb, atd.

## **2.3 Vnitřní faktory školní úspěšnosti**

Pro zvládnutí adaptace a zažívání úspěchu je důležité znát i faktory vycházející přímo z dítěte, mají totiž rozhodující vliv nejen na rozhodnutí, zda vůbec dítě do školy nastoupí – je-li dostatečně zralé a připravené pro školu, ale ovlivňují i další úspěchy při vzdělávání, socializaci a v životě celkově. Děti vstupují do školy s odlišnými předpoklady – v oblasti biologické, kognitivní i emocionálně-sociální. Liší se věkem, vzrůstem, vyzrálostí, připraveností pro školu, svými osobnostními charakteristikami. Učitel má ve třídě velmi různorodou skupinu dětí, které musí ovšem splňovat obdobné nároky, protože vzhledem k počtu dětí není individuální přístup vždy možný. Nová role školáka a zvládání nároků souvisejících s touto rolí zásadním způsobem ovlivní rozvoj osobnosti dítěte.

### **2.3.1 Osobnost dítěte**

V následujícím textu jsou uvedeny aspekty osobnosti, které mají vliv na úspěšnou adaptaci dítěte. Jedná se o rozdíly, které se vyskytují ve schopnostech, dovednostech, zkušenostech dítěte a v jeho sebepojetí.

Sebepojetí, vědomí vlastní identity se utváří již v předškolním věku, jeho součástí je



sebehodnocení a důvěra ve vlastní schopnosti. Jak uvádí Kropáčková (In Vstup do školy, 2012), dítě s optimálně rozvinutými sociálními a personálními kompetencemi je samostatné, umí projevit svůj názor, má přirozené sebevědomí, důvěru ve své schopnosti a dovednosti, umí navozovat vztahy, zapojit se do skupiny, najít si v ní své místo a spolupracovat s ostatními, jednoduše řečeno umí být samo sebou mezi druhými.

Úspěšnost dítěte při určité činnosti předurčují rozdíly ve výkonových vlastnostech – rozdíly ve schopnostech vjemových, psychomotorických, intelektových, u některých dětí se objevují a rozvíjejí specifické schopnosti hudební, výtvarné, schopnost logického myšlení, atd. Zvláštnosti temperamentu značně ovlivňují veškeré projevy žáka, mohou mít vliv na jeho hodnocení i na jeho pozici v sociální skupině. Rozdíly v charakterových vlastnostech ve vztahu k vykonávané činnosti jsou například ve vytrvalosti, přesnosti, svědomitosti, systematickosti. Motivaci dítěte ovlivňují jeho potřeby, zájmy, postoje, hodnoty a cíle. (Urbanovská In Grecmanová et al., 1998)

Jako autoregulační mechanismus pracuje svědomí dítěte. *"Dětské svědomí se může stát příliš silné, a tudíž omezující, nebo naopak velmi slabé. Může i zcela chybět. Nadměrně silné svědomí zvyšuje sklon reagovat strachem a úzkostí, limituje iniciativu jedince anticipací negativních důsledků činů, které se ještě ani nestaly a dítě o nich zatím jenom uvažuje. Projeví se i změnou sebepojetí a základních životních strategií ve smyslu fixace pasivity, nejistoty, neprůbojnosti a nízkého sebehodnocení."* (Vágnerová, 2000, s. 122)

Zásadní pro školní úspěšnost je samostatnost dítěte a jeho schopnost přizpůsobovat se nárokům souvisejícím s nastoupením školní docházky. Tato schopnost adaptace, také schopnost převzít zodpovědnost za vlastní činy, umět spolupracovat s ostatními a mezi nimi se prosadit, zvládat nejrůznější nároky vlastními silami nebo s pomocí druhých, dále také postoj k obecně přijímaným normám a sebedůvěra dítěte souvisí s jeho psychickou odolností. (Hoskovcová, Suchochlebová Ryntová, 2009)

Z uvedeného vyplývá, že z vnitřních faktorů daných osobností dítěte jsou pro školní úspěšnost důležité především tyto:

- sebepojetí dítěte zahrnující jeho sebevědomí a sebedůvěru v sebe a svoje schopnosti,
- svědomí jako mechanismus autoregulace,
- temperament,
- charakterové vlastnosti,
- výkonové vlastnosti zahrnující získané schopnosti, dovednosti a vědomosti,

motivace a práceschopnost související s potřebami, postoji, hodnotami a zájmy dítěte,  
samostatnost,  
schopnost adaptace související s psychickou odolností dítěte

### **2.3.2 Zralost a připravenost dítěte pro školu**

Vyhodnocení zralosti a připravenosti dítěte pro školu je potvrzením, že dítě ve svém tělesném, psychickém i emocionálně-sociálním vývoji dospělo úrovně potřebné pro úspěšnou adaptaci na školní nároky. Faktory školní zralosti a připravenosti jsou tedy zásadními předpoklady úspěšného zvládnutí školní docházky a proto se jimi budeme zabývat v následující podkapitole zvlášť.

Na tomto místě uvádíme pouze souhrn těchto faktorů, který uvádí Kropáčková (In Vstup do školy, 2012):

věk dítěte

pohlaví dítěte

dědičnost

zdravotní stav

fyzická zralost

úroveň motoriky, sebeobsluhy

úroveň jemné motoriky

zralost psychických procesů (konkrétně poznávacích a rozumových funkcí – vnímání,  
pozornost, paměť, myšlení)

lateralizace

zralost řeči

pracovní zralost

citová zralost

sociální zralost

podnětnost rodinného prostředí

výchovný styl rodičů, jejich očekávání

podnětnost předškolního vzdělávání v mateřské škole

požadavky základní školy atd.

## 2.4 Školní zralost a školní připravenost

V souvislosti se zahájením povinné školní docházky a úspěšným zaškolením dětí se setkáváme s termíny školní zralosti a školní připravenosti. Tyto termíny se významem prolínají a doplňují, přesto je rozvedeme v samostatných oddílech. Školní zralosti a připravenosti je věnováno více prostoru, protože vystihují vývojovou úroveň dítěte, potřebnou pro jeho úspěšné zaškolení a zásadně ovlivňují adaptaci dítěte na nároky školy. V souvislosti s nezralostí pro školu je důležité se alespoň zmínit o možnosti odkladu povinné školní docházky.

### 2.4.1 Školní zralost

*"Posuzování školní zralosti probíhá obvykle ve dvou etapách. Screening provádějí často již školní lékaři, učitelky mateřských škol či elementaristky při zápisu dítěte do školy. Při výskytu pochybností či problémů dochází k podrobnějšímu vyšetření, prováděnému v pedagogicko-psychologických poradnách odbornými psychology." (Svoboda In Svoboda et al., 2001, s.626)*

Petrová (In Šimíčková-Čížková et al., 2010) popisuje školní zralost jako takový stupeň vývoje tělesných i duševních schopností a dovedností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků.

Bednářová, Šmardová (2010) vymezují školní zralost jako dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno účastnit výchovně-vzdělávacího procesu co možná bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.

Žáčková, Jucovičová (2014) poukazují na několik rovin pojmu školní zralosti: zralost fyzickou a zralost psychosociální, protože zralost psychická zde souvisí se sociální zralostí.

Školní zralost zahrnuje kompetence dané procesem zrání organismu dítěte. Zrání organismu dítěte, především jeho centrální nervové soustavy, se projevuje změnou celkové reaktivity. Zralost se projevuje zvýšenou emoční stabilitou a odolností k zátěži, je také předpokladem přijatelné adaptace na školní režim. Zralejší dítě se již lépe soustředí, vydrží déle při dané činnosti, podává lepší výkon, role školáka je pro něj zvládnutelná a i uspokojující. (Vágnerová, 2000)

Školsky zralé dítě by mělo disponovat následujícími kompetencemi, rozdělenými do jednotlivých složek zralosti.

## Tělesná zralost

V oblasti tělesné zralosti bývají posuzovány znaky jako věk, výška a hmotnost dítěte, dále dokončení první strukturální přeměny, stav zrání dětského organismu – především centrální nervové soustavy a také celkové zdraví dítěte.

Výšku a hmotnost dítěte bereme v úvahu spíše ze zdravotního hlediska, nejsou znaky zralosti. Vhodné je, když dítě nastupuje do školy po proběhlé první strukturální přeměně - můžeme pozorovat vymizení dětské zaoblenosti i výrazu, dítě je vytáhlé - hrudník zřetelněji odlišený od břicha, prodloužené končetiny, také je započata druhá dentice. Tyto změny v proporcionalitě jsou doprovázeny zlepšením koordinace pohybů, dochází k motorickému zklidnění. Přiměřená vyspělost hrubé i jemné motoriky jsou významné pro úspěšné zvládnutí psaní, rozvoj kreslení, pracovní výchovu i získávání tělovýchovných dovedností. (Petrová, In Šimíčková-Čížková et al., 2010)

Fyzickou zralost a zároveň i zdravotní stav posuzuje většinou dětský lékař. Dítě by mělo odpovídat svým vzrůstem a fyzickými dispozicemi nárokům věku šesti let. Děti drobnějšího vzrůstu bývají ohrožovány zvýšenou únavností, nižší obranyschopností organismu, častější nemocnost pak může ovlivnit jejich školní úspěšnost. (Žáčková, Jucovičová, 2014) Ve starší odborné literatuře se můžeme setkat s termíny *filipínská míra* a *Kapalínův index*, jedná se o jednoduché orientační zkoušky tělesné zralosti. Filipínskou mírou – zvednutím a ohnutím paže přes hlavu a dotknutím se ucha na druhé straně hlavy – zjišťujeme, zda ve fyzickém vývoji dítěte již došlo ke změně tělesných proporcí, konkrétně k protažení končetin. Kapalínův index představuje poměr míry a váhy dítěte, který udává ideální věk dítěte pro zahájení povinné školní docházky – dle průměrných ideálních údajů má školsky zralé dítě měřit 120cm a vážit 20kg, ideální věk pro vstup do školy je tedy 6 let. (Kropáčková In Vstup do školy, 2012)

Zralost centrální nervové soustavy celkově pozitivně ovlivňuje motorický vývoj – lateralizaci ruky, rozvoj jemné i hrubé motoriky, koordinaci očních pohybů, pohybů mluvidel, manuální zručnost. Úroveň jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotoriky je jedním z důležitých znaků způsobilosti pro zaškolení, dobře ji zhodnotíme pomocí kresby. Posoudíme při ní rovněž preferenci jedné ruky před druhou.

Motorika ovlivňuje fyzickou zdatnost dítěte, neobratnost může poznamenávat začlenění do kolektivu. Míra obratnosti motoriky má také vliv na rozvoj vnímání tělesného schématu, prostoru, zrakového vnímání, v případě mluvidel se promítá do komunikační

schopnosti a dovednosti. (Bednářová, Šmardová, 2010)

### **Kognitivní zralost**

Petrová (In Šimíčková-Čížková et al., 2010) uvádí tyto posuzovací kritéria rozumové zralosti: přechod od celostního vnímání k analytickému, celková schopnost analyticko-syntetické činnosti, schopnost konkrétních myšlenkových operací při zacházení s názorným materiálem, schopnost trvalejší a záměrné paměti, odlišení reality a fantazie – sklon k realismu, překonávání egocentrismu, vůlí ovládaná pozornost, aktivní přístup ke světu, přiměřený vývoj řeči, vytrvalost při úkolu – rozlišení hry a povinnosti.

V oblasti poznávacích funkcí zjišťujeme úroveň rozvoje vizuomotoriky a grafomotoriky, komunikační schopnosti, sluchové a zrakové vnímání, dále ověřujeme vnímání prostoru, času a stav matematických představ dítěte. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Zralost souvisí s kvalitnější koncentrací pozornosti, umožňuje tak lepší využití dětských schopností, je tedy podmínkou kvalitnějšího učení, lepšího a lépe hodnoceného výkonu. (Vágnerová, 2000)

Schopnost analyticko-syntetické činnosti se projevuje také ve zrakovém a sluchovém vnímání. Školsky zralé dítě si dokáže systematicky prohlížet obrázky, celek vnímá jako soubor detailů, mezi nimiž jsou nějaké vztahy. (Petrová, In Šimíčková-Čížková et al., 2010) Kromě pojmenování běžných barev by mělo dítě umět také rozlišovat figuru a pozadí.

Mimořádný význam má vyspělost řeči - umožňuje rozvoj myšlení, ovlivňuje kvalitu poznávání, učení. Komunikační schopnosti předškolního dítěte jsou završením dlouhodobého procesu zrání i učení – jsou ovlivněné motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. (Bednářová, Šmardová, 2010) *"Školsky zralé dítě hovoří ve větách a jednodušších souvětích, bez agramatismů, lze se s ním o všem bez potíží domluvit, vše potřebné umí sdělit. Řeč vyspívá i po stránce výslovnosti. Schopnost verbální komunikace je pro adaptaci dítěte na roli školáka významná, jakékoliv poruchy řeči či nedokonalá znalost vyučovacího jazyka znesnadňují úspěšné zaškolení."* (Petrová, In Šimíčková-Čížková et al., 2010, s.101)

Typická je zvědavost a tvořivý přístup ke světu – dítě má zájem o nové poznatky a dovednosti, je aktivní, schopné občasné vytrvalejší, cílevědomé činnosti oproti dítěti nezralému. (Petrová, In Šimíčková-Čížková et al., 2010)

Některé děti mají nezralou jen jednu z oblastí rozumových schopností, potom je důležité posoudit míru nezralosti dané oblasti v kombinaci s jinými faktory (například grafomotorika – trpělivost, reakce na neúspěch). (Bednářová, Šmardová, 2010)

### **Emoční a sociální zralost**

Jak v oblasti emocionální, tak i sociální jsou po zahájení školní docházky kladeny poměrně velké nároky na vyzrálou osobnost. Od dítěte se očekává dostatečná míra emocionální stability, věku přiměřené zvládnání emocí a sebeovládání, také odolnost vůči neúspěchu. Dítě má být v tomto věku schopné se dokázat odloučit na potřebnou dobu od rodiny. Důležitá je schopnost začlenit se do skupiny vrstevníků. Mělo by mít věku přiměřený smysl pro povinnost, zodpovědnost. Předpokládáme také určitou míru samostatnosti při vypracování zadání. (Bednářová, Šmardová, 2010)

*"Přecitlivělé, úzkostné dítě nebo naopak dítě zvýšeně neklidné, impulzivní, případně dítě s aktuálními emočními problémy (např. při rozvodu rodičů) bývá ve smyslu své budoucí školní úspěšnosti více ohrožené. Problémy mohou mít i děti deprivované, vyrůstající v nepodnětném rodinném prostředí." (Žáčková, Jucovičová, 2014, s.3)*

Úroveň rozvoje regulačních kompetencí ovlivňuje stupeň využití a uplatnění rozumových i jiných schopností, tím tedy i školní úspěšnost. Rozvoj autoregulace je dán procesem zrání i učení a souvisí s vývojem poznávacích procesů (zejména s decentrací), směřuje od emocionální regulace k vyšší formě, která je založena na vůli a spojena s vědomím povinnosti. Zralost se zde projeví schopností odložit uspokojení ve prospěch hodnotnějšího cíle. (Vágnerová, 2000)

Kompetence z oblasti zralosti se prolínají a doplňují s kompetencemi z oblasti připravenosti, jelikož jsou jednak dány geneticky a biologickým zráním a zároveň prochází vývojem, jsou ovlivněny prostředím, učním. Zjevné je to především u procesu socializace, Vágnerová (2000) mluví proto o sociální připravenosti. Obdobně Petrová (In Šimíčková-Čížková et al., 2010) pojednává s emocionální a sociální zralostí spíše jako s připraveností pro vstup do školy. Uvádí, že tento aspekt – *emocionální a sociální zralost či připravenost pro vstup do školy* úzce souvisí a prolíná se s oběma složkami školní zralosti (tělesná a rozumová zralost).

## 2.4.2 Školní připravenost

Goleman (In Bednářová, Šmardová, 2010) uvádí, že připravenost dítěte pro školní docházku závisí na znalosti, jak se učit a vyjmenovává sedm nejdůležitějších aspektů této schopnosti: sebevědomí, zvědavost, schopnost jednat s určitým cílem, sebeovládání, schopnost pracovat s ostatními, schopnost komunikovat a schopnost spolupracovat.

Petrová (In Šimíčková-Čížková et al., 2010) rozumí připraveností přiměřenou kontrolu citů a impulzů, schopnost pobývat bez úzkosti mimo svou rodinu v kolektivu vrstevníků, umět s nimi komunikovat, přijmout roli žáka a spolužáka, podřídit se autoritě, umět odložit splnění momentálních přání, podřídit se určitému režimu, usměrnit svou potřebu pohybu, nedožadovat se pozornosti a usměrnit další své potřeby, pokud to vyžaduje společně prováděná činnost. Jako zvláště obtížnou uvádí adaptaci na hodnocení a srovnávání výkonů dítěte učitelem, zralé dítě tyto nároky postupně zvládá a dochází tím k jeho dalšímu osobnostnímu růstu.

Pod oblast školní připravenosti můžeme zahrnout dosažení určité úrovně klíčových kompetencí, které vyplývají z návaznosti obou rámcových programů - předškolního a základního vzdělávání (RVP PV a RVP ZV) a jsou tedy pro dítě nastupující do školy stěžejní. (Ležalová In Vstup do školy, 2012) Těmto kompetencím se dítě v předškolním věku většinou učí v mateřské škole. Přesné znění těchto kompetencí najdeme RVP PV. Tento dokument popisuje klíčové kompetence jako pomyslné ideální cílové stavy, přičemž dítě tohoto ideálu dospět nemůže, dosáhne vždy určité úrovně těchto kompetencí. Jedná se o následující: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. *"V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí vychází z hodnot společností přijímaných a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti."* (RVP PV, s.11)

*"K sociální připravenosti dítěte patří nejenom dodržování a respektování pravidel slušného chování (pozdravit, poděkovat, umět požádat o radu, o pomoc, neskákat druhému do řeči, respektovat atd.), ale především jejich pochopení a zvnitřnění."* (Kropáčková In Vstup do školy, 2012, s.19)

Důležitá je také motivace dítěte pro školu. Snad v každé oblasti našeho života

ovlivňuje to, zda budeme úspěšní naše motivace, náš postoj. Petrová (In Šimíčková-Čížková et al., 2010) zmiňuje tzv. emoční inteligenci, jejíž složky se rozvíjejí především v raném dětství. Ačkoli není role žáka výběrová, dítě by mělo mít ke škole obecně kladný postoj a jelikož je myšlení dítěte zatím značně nekritické, je důležitá motivace ze strany rodiny, rodičů. Jejich kladným postojem ke vzdělávání obecně a k jeho jednotlivým složkám dochází u dítěte k potřebnému "zapálení" pro školu – spolužáky, učitele, učení, školní činnost. V dítěti je tak optimálně podporována radost z poznávání, snaživost, vytrvalost a rovněž může snadněji zvládnout překonávat překážky.

Uvedené názory autorů ohledně školní připravenosti se různě prolínají a doplňují. Připravenost pro školu se rozvíjí především procesy učení a socializace, které úzce souvisí s utváření vlastní osobnosti dítěte a prolínají se tak skutečně se složkami zralosti.

Přehled znaků připravenosti a zralosti pro školu nabízí také *Desatero pro rodiče dětí předškolního věku*, dostupné z portálu MŠMT:

1. Dítě by mělo být dostatečně fyzicky a pohybově vyspělé, mělo by vědomě ovládat své tělo, být samostatné v sebeobsluze
2. Dítě by mělo být relativně citově samostatné a schopné kontrolovat a řídit své chování
3. Dítě by mělo zvládat přiměřené jazykové, řečové a komunikativní dovednosti
4. Dítě by mělo zvládat koordinaci ruky a oka, jemnou motoriku, pravolevou orientaci
5. Dítě by mělo být schopné rozlišovat zrakové a sluchové vjemy
6. Dítě by mělo zvládat jednoduché logické a myšlenkové operace a orientovat se v elementárních matematických pojmech
7. Dítě by mělo mít dostatečně rozvinutou záměrnou pozornost a schopnost záměrně si zapamatovat a vědomě se učit
8. Dítě by mělo být přiměřeně sociálně samostatné a zároveň sociálně vnímavé, schopné soužití s vrstevníky ve skupině
9. Dítě by mělo vnímat kulturní podněty a projevovat tvořivost
10. Dítě by se mělo orientovat ve svém prostředí, v okolním světě i v praktickém životě  
(msmt.cz)



## 2.5 Nezralost pro zahájení školní docházky

*"Nezralost se projevuje větší dráždivostí, emoční labilitou a snadnější unavitelností. Takové dítě není schopné zvládnout zátěž školních nároků. Nezralost nervového systému funguje jako blokáda přijatelného uplatnění rozumových schopností." (Vágnerová, 2000, s.136)*

Jak již bylo uvedeno, školní zralost je dána biologickým zráním organismu, především jeho centrální nervové soustavy. Opačně můžeme tedy uvažovat o nezralosti dítěte pro školu – její znaky bychom mohli rovněž rozdělit do oblastí tělesné, rozumové a emocionálně-sociální nezralosti.

Dítě nevyzrálé po tělesné stránce je znevýhodněno nedostatečnou souhrnou pohybu v oblasti hrubé i jemné motoriky, očních pohybů, pohybů mluvidel, případně nejasnou preferencí jedné ruky před druhou. Tato nešikovnost celkově může představovat zásadní rizikový faktor pro jeho školní úspěšnost.

Školní úspěšnost mohou ovlivnit chronická opakující se onemocnění, která můžeme pozorovat u dětí drobnějšího věku. Dítě je oslabené, vyčerpané častými onemocněními, zameškává vyučování. (Žáčková, Jucovičová, 2014) Kromě snadnější unavitelnosti a nižší odolnosti vůči psychofyzické zátěži může drobnější tělesná konstituce také představovat nevýhodu v kolektivu. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Uvažování školsky nezralého dítěte ovládají hlavně jeho aktuální potřeby a přání. Nezralé dítě není schopné pochopit odlišný pohled na stejnou skutečnost a s tím související její označení různými pojmy. Vývoj rozumových schopností může být opožděn také vlivem nedostatečné zkušenosti, chyběním příležitosti k učení. Nedovede přesně vnímat, protože jeho oční pohyby jsou méně koordinované, nepravidelné a nesystematické, dítě pak neúčelně přeskakuje od jednoho detailu ke druhému a ztrácí tak čas pro systematické prohlížení. Oslabené sluchové vnímání znamená problémy ve čtení, psaní, pochopení sdělovaného a tedy i zapamatování si. Z důvodu nezralosti některé děti nerozlišují podobně znějící hlásky a proto je pak také obvykle nedovedou správně vyslovovat. Špatně mluvící dítě prožívá komunikaci jako stresovou situaci, může se jí proto vyhýbat, výsledkem je pak zvýšení rizika sociální izolace a školní neúspěšnosti. (Vágnerová, 2000) Děti s opožděným, nedokonalým vývojem řeči mívají častěji obtíže ve čtení a psaní, ve větší míře se u nich vyskytují specifické vývojové poruchy učení. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Dítě školsky nezralé je emočně labilní, impulsivní, nedokáže přijatelně kontrolovat své city a usměrňovat své potřeby. Jeho nedostatečná schopnost koncentrace pozornosti mu nedovolí se přiměřeně soustředit, odbíhá od činnosti, od reality do fantazie, nerozliší hru od povinnosti, je nevytrvalé a celkově tak může zvládat požadavky kladené ve vyučování jen s velkými obtížemi. Samotné dodržování určitého režimu představuje pro školsky nezralé dítě zátěž, na kterou zkrátka není ještě připraveno. S egocentrismem, orientací na sebe a své potřeby, souvisí také problém s odloučením se od rodiny na dobu vyučování a respektováním role spolužáka i žáka. Nezralému dítěti tedy dělá problém i respektování autority učitele, dále také dodržování stanovených pravidel.

*"Pro emočně nezralé dítě nemá role školáka dostatečnou motivační sílu, protože je subjektivně příliš zatěžující. Nezralé dítě se neučí, protože je tato činnost sama o sobě neláká a její nadřazený význam ve smyslu povinnosti nechápe. Role školáka vyžaduje přijetí určité odpovědnosti za své chování, což je pro nezralé dítě nadměrný požadavek."* (Vágnerová, 2000, s.140)

*"Pokud není dítě zralé pro školu, lze uvažovat o některých příčinách nezralosti, které však nikdy nepůsobí izolovaně, obvykle se navzájem kombinují. Jsou to: nedostatky ve výchovném prostředí a působení, nedostatky v somatickém vývoji, neurotický povahový vývoj, rané poškození CNS, výrazně podprůměrný intelekt až oligofrenie."* (Svoboda, 2001, s.625)

Znaky školní nezralosti nevystupují izolovaně, ale vzájemně se kombinují, proto například dítě s nižšími výsledky v testech nemusí být jednoznačně nezralé pro školu a dítě fyzicky vyspělé může být zcela nepřipravené pro zahájení povinné školní docházky. Důležité je také pečlivě posoudit důsledky smyslových a tělesných vad, chronických onemocnění na psychický stav a vývoj dítěte. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Při výskytu příznaků školní nezralosti se v daných případech zvažuje možnost odkladu povinné školní docházky. *"O odložení povinné školní docházky lze uvažovat, pokud je dítě např. nesoustředěné, neklidné, přebíhá od jedné činnosti k druhé, je neobratné a nesamostatné, impulzivní, neumí se podříditi autoritě, objevuje se u něj agresivita, velmi špatně navazuje kontakt s vrstevníky, je přecitlivělé až plačtivé, nebo naopak pomalé, bázlivé, nápadně unavitelné, nekomunikující až apatické."* (Kropáčková In Vstup do školy, 2012, s.36)

### 2.5.1 Odklad povinné školní docházky

Začátek školní docházky je možné odložit o jeden rok dětem, které jsou výrazně nezralé nebo nepřipravené pro novou roli školáka. Během tohoto roku odkladu má dětský organismus možnost dozrát na požadovanou úroveň, také dojde k posílení jeho obranycapnosti. Je vhodné se věnovat problémovým oblastem a stimulovat jejich rozvoj.

Školský zákon (č.561/2004 Sb.) vymezuje odklad povinné školní docházky v § 37 ods.1 následovně: *"Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku."*

*"O odkladu školní docházky rozhoduje ředitel základní školy na základě žádosti rodičů a na podkladě doporučení příslušného poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum atd.) a odborného lékaře (praktický lékař, dětský lékař atd.) nebo klinického psychologa."* (Kropáčková In *Vstup do školy*, 2012, s.33)

Je na rodičích, zda respektují doporučení odložení povinné školní docházky. Můžeme se proto setkat s různými případy – kromě optimální varianty, kdy je odklad navržen a také realizován, se bohužel setkáváme s variantami, kdy je odklad sice navržen, ale rodiče jej nerespektují a vystaví tak své dítě nadměrným požadavkům školy nebo se dokonce vyskytuje možnost, že dítě odklad nepotřebuje, jen mu rodiče chtějí tzv. "prodloužit dětství" a chápou tak odklad jen jako administrativní záležitost. Dítě tak buď v první nepříznivé variantě zbytečně zažívá pocity neúspěchu, když svou úroveň připravenosti a zralosti neodpovídá nárokům školy anebo "propásne" správný moment zaškolení v případě druhé nevhodné možnosti.

*"Rozhodování o odložení školní docházky by však nikdy nemělo být formální, jedná se o závažné rozhodnutí v životě dítěte. Neuváženým přístupem k této záležitosti bychom mohli způsobit dítěti velké problémy – například můžeme propásnout u zralého dítěte okamžik, kdy je vysloveně připraveno začít se učit, a když nenastoupí v této době do školy, ztrácí o ni a o učení zájem."* (Žáčková, Jucovičová, 2014, s. 4)

Pro účinnost odkladu připomíná Kropáčková (In Vstup do školy, 2012) nutnost vytvoření ideálních podmínek pro další rozvoj dítěte: vytvoření individuálního vzdělávacího programu, systematickou práci s dítětem především v problematických oblastech, které byly příčinou odložení povinné školní docházky a kvalitní spolupráci rodičů s mateřskou školou a s ostatními odborníky (lékařem, psychologem atd.) Dále autorka uvádí vhodné chápání odkladu školní docházky jako času pro kompenzaci a stimulaci a také jeho současné chápání jako prevenci specifických poruch učení.

Nastoupí-li do školy dítě školsky nepřipravené a nezralé, můžeme očekávat, že s velkou pravděpodobností nebude schopné zvládat nároky kladené povinnou školní docházkou. Jeho úspěšnost je tak negativně ovlivněna. Nezvládne-li se na školu adaptovat, může být realizován dodatečný odklad školní docházky, jak uvádí školský zákon (§ 37 ods. 3 zákona č.561/2004 Sb., a jeho novela č. 472/2011 Sb.): *"Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok."*

### 3 Resilience

Zahájení školní docházky klade poměrně velké nároky na adaptační schopnosti dítěte. Dítě se má přizpůsobit určitému odloučení od rodičů, novému prostředí školy, nové výchovné autoritě, kolektivu, školní činnosti, stanoveným pravidlům – obecně se má vyrovnat s požadavky vyplývajícími z nových sociálních rolí. Kromě předpokladů, jako je školní zralost a připravenost, by mělo být dítě především celkově samostatné, mělo by být emocionálně vyrovnané, umět se sebeovládat a také mít potřebné sociální zkušenosti. Tyto splněné předpoklady představují možnost školní úspěšnosti.

Zažívání úspěchu ve škole je ovlivněno mírou schopnosti dítěte přizpůsobovat se a zároveň tuto jeho schopnost určité odolnosti zpětně ovlivňuje. Zážitky úspěchu nebo neúspěchu v různých oblastech dítě dál formují - pozitivní zpětné vazby z okolí podporují sebevědomí a sebehodnocení dítěte, rozvíjí tedy dál i jeho samostatnost a autonomii.

*"Základní podmínkou vývoje člověka jako druhu i jeho individuálního přežití je účinná adaptace na neustále se měnící podmínky působící v interakci lidského jedince s prostředím. To, do jaké míry a zda vůbec lidský jedinec nároky svého života za daných okolností zvládne, ovlivňují jeho dlouhodobé osobnostní charakteristiky i aktuálně zvolené postupy." (Paulík, 2010, s.9)*

#### 3.1 Vymezení pojmu

Novotný (2010) ve své studii upozorňuje na rozdílnost v definování resilience. Nejednotnost pohledu na to, jak resilienci vlastně chápat souvisí s jejím vývojem – koncept byl představen již více než 40 let zpátky a od té doby se objevují jeho různá pojetí – resilience vnímaná jako osobnostní vlastnost, souhrn vlastností/faktorů, výsledek adaptace nebo jako proces. Autor tyto přístupy vnímá jako přínosné pro lepší pochopení problematiky resilience, zároveň je však kritizuje pro hodnocení spíše míry "resilientnosti" jedince a nevystižení toho podstatného – tedy resilience jako způsobu vyrovnávání se s nepřízní.

Pro resilienci a výše zmíněnou "resilientnost" používají někteří dále uvedení autoři českého ekvivalentu psychická odolnost.

Také Šolcová (2009) konstatuje, že se definice resilience u různých autorů různě liší, za společný znak vyhodnocuje schopnost jedince zvládnout konfrontaci s výrazně

nepříznivými okolnostmi. Autorka rovněž představuje rozdíly v definicích podle toho, jak se koncepce resilience vyvíjela – nejprve byla shledána jako osobnostní rys, schopnost vypořádat se se stresem a nepřízní, následně byla vyhodnocena jako proces odvíjející se i od faktorů vnějších, nakonec uvádí jako míru resilience úspěch v dosažení vývojových cílů.

Bahbouh (In Hartl, Hartlová, 2010) uvádí heslo *odolnost* jako zdatnost, vnitřní sílu, pružnost, schopnost vyrovnávat se s životními situacemi společensky přiměřeně, bez patologických reakcí; dále uvádí determinanty odolnosti: vrozené vlastnosti, věk, životní zkušenosti – především nejranější vztahy rodičů k dítěti, získané postoje k sobě a současný stav organismu.

Hartl, Hartlová (2010) uvádí pod heslem *resilience dispoziční* ty vlastnosti osobnosti, které podporují schopnost zotavení po traumatické události i celkovou životní spokojenost; dále souhrn činitelů, které člověku pomáhají přežít v nepříznivých podmínkách. Z těchto činitelů uvádí především zdravé sebepojetí a sebeúctu, schopnost sociální interakce, kritické myšlení, schopnost odolávat nátlaku.

Hošek (1999) se odolností člověka zabývá ve smyslu vlastnosti. Odkazuje na různé pokusy o interpretaci této problematiky, dokonce až do 19. století na voluntarismus, který zdůrazňoval sílu vůle jako rozhodující vlastnost člověka, která mimo jiné rozhoduje i o jeho odolnosti v zátěži. Dále připomíná egodefenzivní mechanismy (S. Freud), prostřednictvím kterých rozhodující vlastnost - síla ega zajišťuje odolnost člověka. Podle koncepce místa kontroly – LOC (locus of control, Rotter, 1966), je odolnost člověka závislá na míře, do jaké má věci pod kontrolou. Autor dále uvádí, jak z prvního období, kdy byla odolnost spojována s dominantním rysem osobnosti (vůli), vchází koncepce odolnosti do období plného prací o stresu a je chápána jako výsledek interakce mezi situačními proměnnými a jedincem. V době, kdy přestává být chápána jednoznačná škodlivost stresu a stres začíná být naopak chápán jako neodmyslitelná součást života (eustres), nahrazují pojmy odolnost/rezistence/tolerance spíše pojmy přizpůsobivost a pružnost ve stresové situaci (resiliency to stress). Autor také pojednává o dvou ucelených osobnostních koncepcích vzdorování negativním dopadům zátěže – tzv. tuhosti osobnosti v pojetí *hardiness* a nezdolnosti osobnosti díky "vědomí souvztažností" v pojetí SOC (sense of coherence).

Rutter (1987) upozorňuje na dynamickou povahu resilience. Resilience se liší mezi lidmi navzájem, situačně, nelze ji vnímat jako fixní vlastnost jedince. Jedinci, kteří se úspěšně

zvládají vyrovnat s nepřízní v jedné situaci, mohou reagovat nepříznivě na jiné stresory v jiné situaci. Změní se okolnosti, mění se i resilience. Rutter také konstatuje, že spíše než zkoumat protektivní faktory bychom měli procesy, mechanismy, které nás ochraňují při vystavení riziku.

Paulík (2010) zachází s pojmem psychické odolnosti jako s charakteristikou ovlivňující kognitivní, afektivní i konativně-behaviorální reakce na zátěž, které míru této odolnosti zpětně také ovlivní. Chápe odolnost proti zátěži jako adaptační schopnost – adaptabilitu s ohledem na nároky zátěžových podnětů. Autor také rozlišuje konstituční odolnost – danou vrozenými dispozicemi (síly, vytrvalosti, snášenlivosti organismu a nervové soustavy, jeho imunity), související s psychickou odolností a habituální odolnost, kterou člověk získává osvojením vhodných způsobů reagování na zátěžové situace.

*„O resilienci lze hovořit jako o souhrnném výsledku dynamických procesů vzájemného působení mezi dítětem, rodinou a prostředím v průběhu času. Je potřeba mít ještě na paměti, že resilience je diferencovaná – v tom smyslu, že úspěšné překonání jednoho typu protivenství neznamená úspěšné překonání jiného typu nepříznivých okolností.“ (Šolcová, 2009, s.11)*

Podle O. Čačky (1997a) spočívá psychická odolnost ve schopnosti pozorně se dívat a přemýšlet, přirozeně a přiměřeně prožívat, nepodléhat přílišné úzkostlivosti. Dále tato odolnost spočívá v usilování o sebeaktualizaci a společně s odolností vůči únavě a dalším frustrujícím činitelům ve svých oprávněných požadavcích.

*"Obecně lze v odolnosti spatřovat relativně v čase stabilní základnu (dispoziční bázi) adaptačních procesů, uplatňování obranných mechanismů či volby copingových strategií. Kromě toho je možné na odolnost pohlížet jako na proces, který umožňuje pružné přizpůsobení se nepříznivým změnám prostředí, i jako na určitý časově i prostorově vymezený (tady a teď) stav (představující po určitou dobu aktuální úroveň právě prohíhajících zvládacích procesů utvářených na základě výsledků předchozích zvládaní, která je současně východiskem další adaptace). (Paulík, 2010, s.9)*

Pro posuzování resilience je z jejich uvedených různých pojetí jasné, že znát jednotlivé faktory není dostačující, je potřeba znát širší kontext včetně charakteristiky konkrétního jedince – a i tak není dosud objasněno, jak resilience jako proces přesně probíhá.

*"Při analýze procesu adaptace se v zásadě můžeme zaměřit buď na jeho dynamické*

*charakteristiky uplatňující se v daném situačním (tedy proměnlivém) kontextu, nebo spíše na to, co zůstává v měnících se okolnostech a na jejich pozadí delší dobu neměnné, statické, invariantní. Za v čase relativně stabilní v tomto smyslu se považují osobnostní dispozice pro adaptaci (osobní zdroje odporu)." (Paulík, 2010, s.13)*

V této práci budeme o resilienci uvažovat spíše ve smyslu resilientnosti jedince, pojmu psychické odolnosti budeme tedy rozumět ve smyslu obecné charakteristiky jedince, která je utvářena vlivem faktorů vnitřních i vnějších. Zaměřím se na tyto faktory, které utváří psychickou odolnost dítěte a ovlivňují tak jeho zvládání životních nároků.

### **3.2 Faktory ovlivňující psychickou odolnost**

Hoskocová, Ryntová (2009) uvádí pro pochopení psychické odolnosti příklad s pomyslnými váhami – jedna miska vah představuje rizikovou stranu, druhá naopak stranu ochrannou. Závaží nám na obě strany nakládá nebo odebírá nějaký člověk, shoda okolností nebo osud a zároveň si se závažími pohybuje my sami.

Rizikové faktory omezují efektivní adaptaci, zvyšují člověku zátěž. Protektivní faktory v interakci s nepřízní naopak redukuje nebo eliminují potenciální negativní účinek rizikových faktorů. (Šolcová, 2009)

Pro úspěšnou adaptaci na určité nároky prostředí je rozhodující kvalita interakce osobnosti (jejich dispozic) a prostředí (dané situace). V příslušných procesech má osobnost aktivní úlohu - využívá svých schopností, dovedností, znalostí, zkušeností i situačních možností ke zvládnutí zátěže a k vyhýbání se stresorům, jejich eliminaci, prevenci nebo ke změně svých reakcí v kontaktu se situačními podněty. (Paulík, 2010)

Faktory ovlivňující naši odolnost tedy rozdělujeme na rizikové a ochranné, a zároveň na faktory vnitřní a vnější. V této práci členíme faktory na vnější a vnitřní, uvnitř jednotlivých oddílů pak pokračuje rozdělení na faktory rizikové a ochranné. Tzv. Velká pětka je uvedena zvlášť, protože jak uvádí Matějček, Dytrych (2002), pravděpodobnost, že tyto vlastnosti předpovídají svému nositeli šťastný život je natolik významná, že stojí za to, se těmito vlastnostmi zabývat.



### 3.2.1 Vnější faktory

Vnější faktory představují proměnnou mezi stresorem a jeho konečným vlivem na jedince, vycházejí z prostředí jedince - v případě dítěte z rodiny, školního prostředí. Paulík (2010, s.25) uvádí tuto sociální oporu podle "nárazníkového" modelu: *"Nárazníkový efekt sociální opory lze vyložit přijetím příznivější alternativy kognitivního hodnocení situace nebo inhibicí maladaptivních obranných reakcí díky uspokojivým sociálním vazbám."*

Paulík (2010, s.23) dále uvádí nejdůležitější vnější vlivy působící na adaptační procesy – jedná se o životní události, drobné každodenní nepříjemnosti nebo radosti a sociální oporu. *"Kromě problémů v sociálních vztazích mohou nepříjemnosti způsobovat také fyzikální, chemické a bioklimatické vlivy s objektivní mírou pravděpodobného ohrožení organismu, hodnotového systému či potřeb osobnosti"*.

#### ***Vnější rizikové faktory***

K vnějším rizikovým faktorům, které ohrožují děti, patří: rodinná zátěž – psychická porucha rodiče, kriminální chování, alkoholismus nebo užívání drog rodiči, porucha vztahů v rodině (konflikty a rozpad vztahu mezi rodiči, násilí v rodině, zneužívání dítěte, nevlastní dítě), těžké dlouhodobé onemocnění nebo úmrtí rodiče nebo jiné blízké osoby, dále socioekonomický tlak, nízká inteligence rodičů, postižení dítěte perinatálními komplikacemi a jeho vývojové opožďování. (Koukolík, Drtilová, 2006)

Tyto stresory přicházející z prostředí zvyšují u dítěte pravděpodobnost špatné adaptace nebo negativních důsledků v oblasti fyzického i mentálního zdraví, školního výkonu a sociálního přizpůsobení. (Šolcová, 2009)

#### ***Vnější ochranné faktory***

Vnější ochranné faktory představuje sociální opora – především dobré rodinné zázemí, dále opora ze strany širší rodiny, přátel a dalších osob, se kterými se setkáváme.

Šolcová (2009, s.15) uvádí ještě faktory prostředí nazvané jako vývojové výhody, které zvyšují pravděpodobnost pozitivních výsledků: *"Od protektivních faktorů se liší v tom smyslu, že protektivní faktory fungují ve vztahu k rizikovým jako nárazníky, jako síly působící proti vlivu rizikových faktorů. Vývojové výhody se pozitivně uplatňují bez ohledu na přítomnost rizikových faktorů."* Těmito výhodami by mohla být autorkou uvedená přítomnost domácího zvířete a také přiměřená pohybová aktivita dítěte.

Koukolík, Drtilová (2006) uvádí souhrn tzv. salutogenních – zdraví vytvářejících vlivů, které jedinci pomáhají zůstat zdravým v nepříznivých situacích. Autoři se rovněž domnívají, že tyto vlivy působí obecně, nejen při ohrožení. Uzdravující vlivy dané převážně prostředím jsou následující: důvěřující a skutečně hluboký vztah alespoň k jednomu rodiči, společně sdílené hodnoty, jasná pravidla soužití a normy života v rodině, nanejvýš čtyři děti v rodině, otevřenost v rodině, další citově významný jedinec, další pečující jedinci mimo rodiče, matka s trvalým zaměstnáním – pracující mimo domácnost, být jedináčkem nebo nejstarším dítětem, schopnost pomáhat při požádání o pomoc, pomoc plynoucí ze společenských zdrojů.

### 3.2.2 Vnitřní faktory

Vnitřní faktory jsou z velké části dány naší genetickou výbavou. Dané genetické dispozice se projevují často až v souvislosti působení prostředí, proto je podíl genetické informace na konečném projevu určitých znaků nejasný.

Paulík (2010) rozděluje vnitřní faktory (psychologické adaptační činitele) do složky kognitivní, afektivní a do oblasti zaměřenosti úsilí a chování:

> Kognitivní složka adaptace

Tato složka zahrnuje kognitivní hodnocení, kognitivní styl, inteligenci, sebehodnocení a sebepojetí. Segrává v adaptačním procesu osobnosti důležitou roli.

Kognitivní funkce umožňují pochopení a hodnocení celé situace – hodnocení podnětů z okolí i hodnocení sebe samého. Ze subjektivního hlediska je podstatný dopad hodnocení do roviny prožívání. *Kognitivní hodnocení* dané situace a především *kognitivní styl* jsou důležitou součástí odolnosti vůči zátěži, protože souvisí s tendencí jedince přijímat a zpracovávat podněty ze svého okolí určitým způsobem.

Části *inteligence* jako schopnost abstraktního myšlení, řešení problémů či chápání vztahů, umožňují hodnocení sebe sama i podnětů z okolí a také přitom umožňují rozlišovat podstatné od nepodstatného – přispívají k detekci zdroje zátěže, jeho identifikaci a celkové adaptaci na tuto zátěž. Důležitější než intelektové předpoklady jsou v životě často spíše ty schopnosti a dovednosti, které jedinec dokáže efektivně využít – jde i o praktickou inteligenci. Kognitivní aspekt má také vysvětlovací styl jedince – tendence získané informace hodnotit

a interpretovat v optimistickém nebo pesimistickém smyslu ve vztahu k našim hodnotám. Mikšík (1991, In Paulík, 2010) užívá pro kognitivní složku označení kognitivní variabilita osobnosti. Jedinec s vysokou kognitivní variabilitou má tendence zpracovávat realitu komplexně v co nejširších souvislostech, naopak jedinci s nízkou kognitivní variabilitou podléhají černobílému klamu.

*Sebepojetí* je výsledkem procesu sebepoznávání a s ním souvisejícím *sebehodnocením*, souvisí s ním získané sebevědomí. Ve vztahu k adaptaci souvisí se sebevědomím sebedůvěra, vycházející z pozitivního sebehodnocení a sebpřijetí a také tzv. vlastní efektivita (self-efficacy).

> Afektivní stránka adaptace

Tato stránka souvisí s emocionálně-sociální zralostí jedince. Emocionální inteligence se projevuje schopností rozumět a ovládat svoje emoce a také schopností empatie – vcítění se a porozumění chování druhých lidí. Emocionalita souvisí se schopností nepodléhat špatné náladě, neztrácet naději v problémových situacích - díky autoregulační schopnosti jedince.

> Zaměřenost úsilí a chování

Jednání a chování jedince při adaptačním procesu souvisí se strategiemi zvládnání zátěže. Úsilí jedince mobilizuje očekávání, že na určitý úkol stačí a dosáhne žádoucího výsledku. Hnacím motorem je pro člověka jeho potřeba seberealizace. Účinnost adaptačního procesu může podporovat také asertivní chování, protože má pozitivní vliv na utváření dobrých vztahů, pomáhá řešit konflikty s lidmi v běžném životě nebo jim zcela předcházet. Asertivitu s možným pozitivním vlivem charakterizují tyto dovednosti: umět aktivně a otevřeně prosadit své oprávněné požadavky, umět odmítnout neoprávněné požadavky jiných osob, umět požádat o pomoc v nesnázích, umět vyjádřit svůj názor – včetně nesouhlasu a kritiky - způsobem respektujícím i druhou stranu a umět přijmout kompromis.

### ***Vnitřní rizikové faktory***

Šolcová (2009) označuje tyto faktory jako oslabující, které činí jedince zranitelnějším, je-li vystaven vnějším rizikovým faktorům – stresorům.

Hoskovicová (2006) uvádí označení rizikových faktorů pojmem „vulnerabilita“ - kromě genetických dispozic zahrnuje také znaky jako úroveň aktivity, utišitelnost nebo inteligenci.

Je-li temperament dítěte nepříznivý, může rovněž představovat rizikový faktor, protože jako vrozenou charakteristiku jej během života můžeme ovlivnit jen mírně. „*Některé děti jsou už od narození plačtivější, jsou citlivější ke změnám a různým podnětům z prostředí. Pro dítě je rizikem, pokud rodiče (vychovatelé) dítěte nedokáží přijmout jeho temperament nebo se na něj vyladit.*“ (Hoskovcová, Ryntová, 2009, s.18)

Paulík (2010) uvádí vulnerabilitu či zranitelnost jako opak odolnosti nebo také jako nedostatečnou úroveň a účinnost osobnosti. Zranitelnost představuje v souvislosti s adaptací na zátěž souhrnný pojem pro vnitřní faktory, které mají vliv na nedostatečné přizpůsobení se požadavkům situace a je tedy příčinou selhání adaptačního procesu nebo jeho nižší účinnosti. Tato zranitelnost se projevuje zvýšenou citlivostí, křehkostí, vnímavostí k rušivým vlivům, sníženou tolerancí, náchylností k obtížím. Obdobně jako tomu bylo u odolnosti, můžeme i u vulnerability rozlišovat dispozice dané geneticky a na ně navazující zranitelnost rozvíjenou v procesu učení a v důsledku působení nežádoucích vývojových vlivů.

### ***Vnitřní ochranné faktory***

K vnitřním ochranným faktorům patří příznivý temperament, úzký vztah k jedné osobě, určitá schopnost řešit problémy, zdravé sebevědomí a vědomí vlastní hodnoty. (Hoskovcová, Ryntová 2009)

Koukolík, Drtilová (2006) uvádí tyto salutogenní vlivy dané převážně dědičností: energické dítě, úspěšné zvládání problémů, dobrá kontrola impulsivity, autonomie, dobře vyvinutá schopnost spolupracovat, sebeúcta, intelektové schopnosti, zlepšování vlastní situace, sebekontrola, koníčky a zvláštní zájmy, tvořivost.

### ***Velká pětka***

Matějček, Dytrych (2002) shrnují vlastnosti tzv. Velké pětky (Big Five), které v mnohých studiích vycházejí souhlasně a s velkou pravděpodobností předpovídají svému nositeli psychickou odolnost. Jsou do jisté míry dány geneticky, konečný výsledek však ovlivňuje výchova a celá řada dalších vlivů, kterými se dá něco vylepšit, ale také něco zkažit. Všechny tyto vlastnosti mají svou aktivní složku. Obecně jde i o vstřícnost a celkově o zaměřenou aktivitu směrem k okolní společnosti. Následuje stručná charakteristika vlastností Velké pětky:

#### > Inteligence

V pojetí Velké pětky nejde jen o schopnost učit se a nabývat vědomostí, ale spíš o aktivní zvědavost, otevřenost vůči novým poznatkům a zkušenostem, tvořivý přístup. Důležitá je aktivní složka inteligence, která ji stále podněcuje k cestě dopředu. Tuto podstatnou část inteligence neodhalí inteligenční testy, ale až sám život. To jen potvrzuje, že děti, které ve škole ne vždy vynikají a mají tomu odpovídající vysvědčení, mohou být v životě stejně nebo dokonce i více úspěšnější než tzv. třídní premianti.

#### > Svědomitost

Jde opět o podstatnou část této ceněné pracovní vlastnosti – o určitou aktivitu, která vychází z nás a dotýká se druhých. Je-li na nás spolehnutí, dáváme druhému pocit jistoty, který je jednou z našich základních psychických potřeb. Dotyčný se s námi cítí lépe, má nás rád.

#### > Extraverze

Charakteristickým znakem extroverze je zřejmá otevřenost vůči lidské společnosti – snazší navozování kontaktů, hovornost, bezostyšnost, dovednost vyjádřit svůj názor. Někdy se ve vývoji dítěte extroverze s introverzí střídají, u některých dětí je směřování k jednomu nebo druhému směru od začátku zřejmé. O něco lépe jsou před všemi náporů osudu chráněni extroverti.

#### > Přívětivost

Přívětivost doplňuje předchozí vlastnost a dodává jí výraznější společenský ráz. Lidé s touto vlastností si dovedou snáze získat přátele a v nich i určitou životní oporu, jsou dobrosrdeční, snášenliví, poctiví, zdvořilí, tolerantní, naopak nejsou sobečtí, panovační, agresivní, dokáží s druhými vyjít.

#### > Citová stabilita

Tato vlastnost souvisí s nervovou stabilitou, odolností. Takový člověk je navenek i uvnitř klidný a vyrovnaný, něco vydrží, má i dost odvahy, není náladový, úzkostný ani zlostný a má i dost sebedůvěry a vnitřní jistoty.

### **3.2.3 Rozpory ve vymezení faktorů**

Šolcová (2009) upozorňuje na podmíněnost protektivních a rizikových faktorů. Některé vztahy jsou totiž platné jen za určitých podmínek, liší se například jejich pojetím v různých zemích světa nebo platí jen do určité úrovně nezávisle proměnné. Například nízký socioekonomický status vnímáme jako oslabující faktor, jeho zvyšování je ku prospěchu

dítěte a stává se faktorem pozitivním, pokud ovšem povede u rodičů ke snaze domoci se vyšší kariéry a k zanedbávání dítěte – stává se původní pozitivní faktor faktorem oslabujícím.

Rutter (1987) uvádí příklad s adopcí dítěte, která pravděpodobně představuje rizikové faktory pro děti vytržené ze svého příznivého prostředí, ale může být protektivním faktorem pro děti narozené deviantním rodičům, žijícím v nouzi nebo v nesouhlasu s hodnotami respektovanými společností.

Je důležité zohlednit také vývojové zákonnitosti - dítě si v jedné fázi vývoje s určitým rizikem lehce poradí, v jiné fázi vývoje pak může selhat při střetu se stejným rizikem. Také je důležitý vliv pohlaví – genderové rozdíly v citlivosti na různé nepříznivé faktory ovšem podléhají také časovým zákonnostem – do určité hranice věku jsou na něco citlivější chlapci, od této hranice dál zase děvčata, atd. (Šolcová, 2009)

Ve vymezení faktorů na ochranné a rizikové jsou jisté rozpory, které jsou dány odlišným prostředím, interindividuálně – příjemcem, také v rámci vývoje jedince a nakonec také daným situačním kontextem. Pro obyvatele různých zemí světa představuje zátěž něco jiného podle toho, čím bývají ohroženi nejčastěji. Se stejnou zátěží si poradíme různě v jednotlivých fázích našeho ontogenetického vývoje a zároveň se s touto zátěží vyrovnají jinak dva jedinci ve stejné vývojové fázi. Také je potřeba si uvědomit, že nynější působení nějakého negativního faktoru, nějaká negativní zkušenost, pro nás v budoucnu může představovat velkou výhodu – příkladem je i tzv. psychická imunizace. Záměrné vystavení dítěte určité zátěžové situaci a získání odpovídajících zkušeností z této situace mohou mít pro dítě do budoucna ochranný účinek. Jde tedy o celkovou konstelaci.

### **3.3 Rozvoj psychické odolnosti u dítěte**

#### **předškolního a mladšího školního věku**

Úvahy o posilování psychické odolnosti, tedy zvyšování adaptability směřují do těchto oblastí: prevence vzniku neoptimální zátěže nepřiměřené možnostem subjektu, která by omezila rozsah a vliv potenciálních stresorů; dále v případě s již existujícími nároky i tlaky – zvyšování efektivity schopnosti klást odpor, volit optimální vzorce interakčního chování a naposled – při narušení rovnováhy - posilování schopnosti rychlé, pružné a účinné regenerace a obnovy sil. (Paulík, 2010)

Hoskovcová, Ryntová (2009) uvádí tři důležité kameny v základech psychické odolnosti: vrozenou dispozici, podpořenou zdravým způsobem života matky v těhotenství a jejím radostným očekáváním, dále s láskou přijímaný temperament dítěte a do třetice vztah k dítěti, který vytváří pocit bezpečí. Na těchto základech se postupně buduje psychická odolnost pomocí získání pocitu kontroly nad situací, chápání situací, poznávání smyslu činností a zažívání úspěchu při samostatné činnosti.

Současná společnost se snaží odolnost dětí vůči zátěži podporovat zejména prostřednictvím rodiny a dalších výchovných institucí a podporovat její optimální rozvoj jako součást vývoje. V ekonomicky vyspělých zemích se klade důraz především na výchovu a vzdělání, na formování celé řady osobnostních kompetencí. Pro školní úspěšnost je ve vztahu k odolnosti důležitá způsobilost k plnění určitých úkolů a schopnost zvládat nároky při plnění pracovních úkolů, dosahovat požadovaných výkonů i přes různé obtíže a rušení. (Paulík, 2010)

Hoskovcová (2006) uvádí důležitost tzv. psychosociálních kompetencí, které jedinci umožňují se seberealizovat ve společnosti druhých a utváří se právě v období do nástupu dítěte do školy. Matějček, Dytrych (2002) vyjadřují tzv. sociální inteligenci pojmem vstřícnost. Jde o to, nepřijímat osud pasivně, ale být aktivní směrem k okolní společnosti, vycházet vstříc tomu, co se nabízí. Hoskovcová, Ryntová (2009) uvádí socializaci jako hlavní vývojový úkol dítěte předškolního věku. Dítě se musí především naučit fungovat ve společnosti mimo rodinu - musí se začít ve svých projevech omezovat ve prospěch společného soužití - učí se sebekontroly, musí najít správnou míru iniciativy. Ve školním věku už musí být schopné sebekontroly ve značném rozsahu, psychická odolnost založená v předškolním věku se ve škole projevuje naplno, můžeme tak mezi dětmi v této oblasti pozorovat prokazatelné rozdíly.

*"Pro odolnost vůči zátěži zřejmě hraje důležitou roli s postupem vývoje proporce ochrany a samostatnosti, náročnost úkolů na dítě kladených a podíl jeho vlastní aktivity na jejich řešení." (Paulík, 2010, s. 113)*

### **3.3.1 Úspěch a neúspěch**

Způsob vyrovnávání se s nároky okolního světa se s věkem mění. V předškolním a mladším školním věku je obzvlášť důležité citlivé zacházení s (ne)úspěchy dítěte, protože

se právě v tomto období zakládá způsob, jakým bude dítě do budoucna o svých (ne)úspěších přemýšlet. Naše reakce také ovlivňují sebevědomí, sebeobraz dítěte. (Hoskovcová, Ryntová, 2009)

Do školy děti přicházejí vybavené různými předpoklady, ve srovnávání s ostatními mohou najednou zjistit, že podávají horší výkony. Podle toho, jak moc u nich přetrvává egocentrické myšlení, mohou neúspěchy při plnění jednotlivých úkolů připisovat své nedostatečnosti. Až s decentrací v jejich myšlení jsou stále víc schopny si uvědomit, že se jejich schopnosti vyvíjí a mohou tedy stejný problém příště lépe zvládnout, jsou stále více schopnější odhadnout své dovednosti. Hoskovcová, Ryntová (2009) uvádí nutnost dohlédnout na to, aby si děti volily pro sebe dosažitelné cíle. Přecenění svých možností by znamenalo neúspěch, opakovaně a často zažívaný neúspěch oslabuje sebevědomí a sebehodnocení. Zároveň však autorky uvádí nutnost občasného zážitku neúspěchu, aby výsledek namáhání nebyl samozřejmý.

*"Subjektivní pocit zátěže, který dítě ve škole zažívá, je vývojově užitečný, protože stimuluje rozvoj strategií, jak se s problémy vyrovnávat. Dítě si postupně osvojuje svůj osobní styl zvládnání překážek a neúspěchů."* (Vágnerová, 2000, s. 166)

Při vstupu do školy se začíná schopnost vyrovnávat se s problémy více rozvíjet, protože mimo školu existoval pro dítě velmi jednoduchý způsob řešení - od problému uniknout. (Vágnerová, 2000) Jak je dítě postupně stále více stavěno před problémové situace a učí se je zvládat, setkává se častěji se zážitky úspěchu a neúspěchu, které jsou velmi důležité pro utváření jeho vlastní identity.

### 3.3.2 Rozvoj samostatnosti

Z uvedeného se dá shrnout, že hlavní cíl výchovy dítěte, především v předškolním a mladším školním věku, je vychovat ho k samostatnosti v širokém slova smyslu. Dítě musí být, kromě školní zralosti a připravenosti, především samostatné, má-li obstát v novém prostředí s novými požadavky. Se samostatností pak úzce souvisí dětská sebedůvěra.

V pěstování **samostatnosti** jsou dospělí dětem oporou, musí držet krok s jejich vývojem. Je důležité umět dát dětem fyzický prostor, kde hranice nejdříve určují dospělí a později je dítě schopno tyto hranice samo poznat a zvládne jim své chování přizpůsobit. Také je důležitý prostor psychologický, aby se děti naučily nést negativní následky svého



rozhodnutí. Navíc každý zvládnutý výkon bez pomoci dospělých posiluje v dětech sebedůvěru. Dětem pomůže podpora a uznání, umožní jim nebát se zkoušet nové činnosti samostatně. Důležité je klást na děti přiměřené nároky – jsou-li kladeny nároky příliš vysoké, zažívá dítě často neúspěch a méně si pak důvěřuje, naopak dítě, na které jsou kladeny nároky příliš nízké, nemá šanci poznat svoje možnosti. (Hoskovcová, Ryntová, 2009)

Celkově je taky důležité, jaké má dítě ve svém okolí vzory, protože jeho vnímání a myšlení ještě nejsou kritické a dítě tak přejímá to, co je mu prezentováno. „*Pro předškolní dítě už jsou významné modely určitého chování, které dítě sleduje v televizním příběhu ať na živých hercích, nebo v symbolické podobě u pohádkových nebo jiných animovaných postav.*“ (Hoskovcová, Ryntová, 2009, s. 31) Podle vzorů se učí komunikaci, způsobu chování v různých situacích, způsobu vyrovnávání se s obavami a neúspěchem, také způsobu zvládnání těžkostí. I proto je důležité kultivovat v dětech správný přístup k médiím (televizi, internetu), snažit se mu nabízet vhodné vzory nejlépe v rodině.

Předškolní období je důležité také z hlediska zacházení se strachem a obavami. Strach jako přirozený obranný mechanismus je velmi cenný, s určitou dispozicí ke strachu se rodíme. Otázkou výchovy je, čeho se děti bát naučí, protože strach si osvojují především pozorováním druhých lidí. Rodiče by měli dítě naučit zacházet s jeho obavami, měli by předejít tomu, aby začaly nabývat nezdravých rozměrů a staly se úzkostmi. (Hoskovcová, Ryntová, 2009)

Samostatnosti, jako schopnosti být sám sebou, se dítě učí ve svém volném čase, když má možnost vymýšlet si zábavu a činnost. V současné době je trendem vyplnit dětem jejich volný čas zájmovými aktivitami, pokud platí "všeho s mírou", je tak v pořádku. Hoskovcová, Ryntová (2009) varují před nadměrným konzumem kroužků – existuje totiž riziko, že se dítě nenaučí trávit čas jen samo se sebou, tzv. volnou zábavou, ale bude odsouzené k potřebě zábavy poskytnuté z vnějšku. Na druhou stranu je potřeba uvést, že tyto kroužky mohou také pomoci - například vykompenzovat dítěti doma chybějící vzory a jiné neuspokojované potřeby.

### **3.3.3 Sebepojetí**

*"Osobní pojetí sebe sama tvoří jádro sebeprožívání i sebeřízení osobnosti, je tak významnou složkou řídicích mechanismů osobnosti. Člověk totiž není jen objektem vnímání, ani pouhým subjektem prožívání v procesu sebepoznávání či sebehodnocení, ale je především*

*aktivním činitelem jak seformování, tak i sebenaplňování vlastního sebepojetí. Sebepečetí tedy představuje vnitřní obraz sebe jakému se každý usilujeme podobat." (Čačka, 1997b, s.193)*

Zasloužený úspěch je velmi důležitý při budování psychické odolnosti dítěte a jeho zdravého sebevědomí. Častý neúspěch naopak sebevědomí oslabuje. Občasný zážitek neúspěchu je ovšem nutný pro přípravu na realitu, záleží ovšem, jak dítě neúspěchem provedeme, aby ze zkušenosti získalo. (Hoskovcová, Ryntová, 2009) *"Úroveň vlastního výkonu, vedoucí k prožitku úspěchu nebo neúspěchu může mít z hlediska časové dimenze různý význam. Aktuálně ovlivňuje aspirační úroveň pro nejbližší úkoly. Z hlediska dlouhodobé perspektivy se stává základem sebehodnocení, tedy součástí osobní identity." (Vágnerová, 2000, s. 166)*

Rozvoj zdravého sebevědomí dítěte utvářejí postoje rodičů. Je důležité dítě respektovat, brát vážně jeho názory, pocity i obavy, ovšem přiměřeně k jeho věku a celkové vyspělosti. Dítě se musí naučit, jak si svou hodnotu uvědomovat a jak ji vhodně prezentovat. Sebevědomí se dá zvýšit také naučením se něčemu, co není běžné. (Hoskovcová, Ryntová, 2009) Při tvorbě sebeobrazu dítěte a také při tvorbě stylu, jakým bude dítě o svých úspěších nebo neúspěších přemýšlet, má důležitou úlohu kladné a záporné hodnocení. Je důležité, aby chválení nebo kárání odpovídalo výkonu dítěte - chválit za neúspěch či kárat za úspěch je v nesouladu, bohužel se však vyskytuje častěji, než by se na první pohled zdálo. Také bychom se měli vyvarovat neurčitosti požadavků - pokud dítě situaci nechápe, trpí, nedaří se mu samostatně orientovat v úkolových situacích a nezíská potřebnou sebedůvěru. Opakovaná neurčitost požadavků způsobuje zbytečné frustrace, může vést až k poruchám stability dítěte. (Hoskovcová, 2006)

Naše sebehodnocení je základem pro naše sebevědomí a emocionální vztah k sobě samým (sebecit). Jasné sebepečetí a sebehodnocení mají významný vliv na zvládání zátěžových situací. Schopnost vyrovnávat se s požadavky prostředí i do něj aktivně zasahovat je dána rovnováhou jednotlivých složek osobnosti, jejich integrací. Mezi nejdůležitější znaky vnitřně vyvážené osobnosti patří psychická a sociální zralost, která je součástí dosažení pocitu naplnění svých možností, pohody, štěstí, tedy součástí duševního zdraví. (Paulík, 2010)

Dítě by se při rozvoji sebevědomí mělo naučit: vnímat své právo na respekt a chovat se s respektem k druhým, vyjadřovat své pocity a stát si za nimi, zastávat svůj vlastní názor,

přestože mají ostatní názor opačný. Mělo by respektovat názor druhých, setkávat se s druhými lidmi otevřeně, férově vyjadřovat kritiku a také snášet kritiku vlastní osoby, také by mělo znát své slabé stránky a nezakrývat je, vyjadřovat svá přání a potřeby, dokázat říct ne, umět začit znovu, umět poradit slabším, požádat o spolupráci a zároveň nabídnout vlastní pomoc. (Hoskovcová, Ryntová, 2009)

### ***Vnímaná osobní účinnost - self efficacy***

V procesu individuace se jako součást sebepojetí utváří také vnímaná osobní účinnost. Vývoj této složky osobnosti souvisí stejně jako u jiných s procesem socializace – vzájemně se ovlivňují.

*"Vnímaná osobní účinnost (self-efficacy) se vztahuje k přesvědčení individua, že může mít kontrolu nad událostmi nebo že může ovlivňovat svůj život. Vnímaná osobní účinnost (self-efficacy) je také úzce spjata s motivací, protože úsudek člověka o vlastních kapacitách patrně ovlivní jeho očekávání z hlediska budoucího chování."* (Hoskovcová, 2006, s. 64)

O kontrole nad událostmi v životě člověka pojednává Rotter (1966 In Hoskovcová, 2006) - rozlišuje dva přístupy k životním obtížím – přístup lidí, kteří vycházejí ze sebe, ze své vlastní iniciativy a naopak přístup těch, kteří se domnívají, že těžká situace se vyřeší sama, že iniciativa vyjde ze situace, ve které jsou. Podle těchto přístupů a umístění tzv. "LOC – locus of control", tedy místa kontroly situace, rozlišuje Rutter lidi s interním nebo s externím LOC.

Hartl, Hartlová (2010) vnímanou osobní účinnost vysvětlují pod heslem "zdatnost vlastní" jako osobní vnímanou zdatnost, přesvědčení o tom, že je člověk schopen něco vykonat. Úzce souvisí se sebeúctou, protože pocit vlastní zdatnosti a možnosti kontrolovat události zvyšuje sebevědomí.

Míra přesvědčení o vlastní účinnosti se prezentuje na všech úrovních psychického fungování – v kognitivní oblasti, oblasti motivace, emocí, na somatické rovině i v chování. Především v rovině kognitivní můžeme pozorovat souvislost mezi odhadem vlastní zdatnosti a pozorností, hlavně jejím směřováním. Lidí s vysokým odhadem vlastní zdatnosti se zaměřují spíš na povahu úkolu než na sebe (a naopak), mají vyšší podíl analytických postupů v celkovém stylu myšlení než je tomu u lidí méně sebejistých. V oblasti postojů a hodnocení výzev je rozhodující pojetí vlastních schopností, především důvěra

v ovlivnitelnost schopností učením. Lidé s vyšším odhadem vlastních schopností mají vyšší úroveň aspirace, vykazují také více vytrvalosti ve svém snažení a schopnost kvalitnějšího rozhodování - celkově jsou odolnější vůči neúspěchům. V emoční rovině se lidé s různým odhadem své osobní zdatnosti liší různou distribucí emočního vybuzení. Na úrovni jednání se projevují motivační proměnné. (Hoskovcová, 2006)

Bandura (1977) uvádí 4 hlavní zdroje informací, na kterých je založena vnímaná osobní účinnost:

- zažívání úspěchu (zprostředkované zúčastňováním při modelování, desenzibilací)
- zprostředkovaná zkušenost (modelováním - živým nebo symbolicky zastoupeným)
- (slovní) přesvědčení o účinnosti (povzbuzením, sebeinstruováním)
- citové povzbuzení (snižováním citlivosti, relaxací, biofeedbackem, symbolickým vystavováním zátěži, aj.)

Dítě a prostředí spolu fungují jako reciproční prvky vzájemného působení od samotného začátku vývoje dítěte, současně se vyvíjí i jeho vnímání osobní účinnosti. Pokud rodiče podporují aktivitu dítěte, která zvyšuje jeho kompetence, zpětně vyvolávají tyto získané schopnosti dítěte větší citlivost rodičů. Pro využití osobní účinnosti je důležité zapojení mnoha kognitivních, sociálních, manuálních a motivačních schopností – dítě s širší zkušeností chápe lépe sebe i své prostředí, tato znalost mu umožňuje více realisticky posoudit svou osobní účinnost v jednotlivých situacích. (Hoskovcová, 2006)

### ***Psychická imunizace***

Seligman (In Hoskovcová, 2006) hovoří - v kontextu vývoje takových vlastností, schopností a dovedností dítěte, které by mu pomohly lépe obstát v životě – o psychické imunizaci. Hoskovcová (2006) psychickou imunizací rozumí poznání podmínek, které podporují zdravý vývoj vnímané osobní účinnosti dětí a následné vystavení dětí těmto podmínkám, s podporou rodičů, vychovatelů. Dítě musí mít možnost ocitnout se v náročné situaci a obstát v ní. Psychická imunizace tak posiluje ochranné faktory – pokud poznáme možnosti, jak dítě "otužit", jak podpořit jeho zdravý vývoj, mohou ochranné faktory ve vývoji dítěte vyvážit faktory rizikové a převážit je.

## SHRNUTÍ

Zahájení školní docházky klade poměrně velké nároky především na sociální dovednosti a adaptační schopnosti dítěte. Dítě musí zvládnout na danou dobu odloučení od rodičů, učí se orientovat v novém prostředí, hledá si své místo v novém kolektivu, má již být více samostatné, zvyká si na novou výchovnou autoritu, přivyká školní činnosti, učí se pracovat v kolektivu a spolupracovat s jinými dětmi, celkově se musí sebeovládat a také musí respektovat pravidla školní kázně. Má-li dítě uvedené sociální dovednosti a splňuje-li předpoklady pro adaptaci na nové prostředí, může se ve škole mnohému naučit a zároveň učitel je může učit. Opačná situace nastává, pokud je dítě zatěžováno jakýmkoli emocionálními problémy – napětím, obavami z neúspěchu, nejistotou, nespokojeností ve vztazích, potížemi v komunikaci a dalšími – dítě se pak obtížně soustředí a učí. Uvedené schopnosti a dovednosti také velmi ovlivňují, jak ostatní dítě přijmou a jak se k němu budou chovat. Děti s dobrými sociálními dovednostmi snáze navazují kontakty a bývají oblíbenější. Množství pozitivních zpětných vazeb z okolí pak přispívá k podpoře sebevědomí, sebedůvěry, samostatnosti a nezávislosti. (Bednářová, Šmardová, 2010)

V období předškolního a mladšího školního věku je dítě přirozeně zvědavé, správnou motivací se může naučit i náročným věcem, představují pro něj lákavou činnost. Je důležité toho využít. Měli bychom se také snažit udržet v dítěti jeho schopnost tvořivosti, protože v životní praxi je důležité divergentní a konstruktivní myšlení, schopnost vytvářet pružně obměny a schopnost umět hledat to nejlepší řešení. Dětem bychom měli dopřát kvalitní podněty a čas na spotánní hru, ne je přetěžovat nadměrnou kvantitou podnětů a příliš mnoha kroužky. Jako v jiných oblastech života i zde platí "všeho s mírou".

Při vstupu do školy je důležitá určitá socializační úroveň dítěte, míra jeho samostatnosti a sebedůvěry. Sociálních zkušeností nabývá dítě v prostředí jiných lidí v rámci procesu socializace, zároveň se také utváří jeho osobnost, individuální bytost v procesu individuace.

Pro zažívání úspěchu ve škole je důležité správné vyhodnocení školní zralosti a připravenosti dítěte. Stejně důležité je zjistit případný opačný stav a nástup do školy odložit, aby měly všechny děti v začátku své školní docházky možnost zažívat úspěch, vytvořit si pozitivní vztah ke vzdělávání. Je důležité mít na paměti, že každé dítě v první třídě je (mělo by být) sice školsky připravené a zralé, ale existují rovněž individuální rozdíly ve vývoji a to především v oblasti vývoje všech složek osobnosti.

Školní úspěšnost ovlivňují také různé faktory prostředí - určují, jaké zkušenosti dítě může získat. Děti, které před nástupem do základní školy již získaly zkušenost s pobytem v dětském kolektivu, mají rozhodně výhodu oproti dětem, které přichází poprvé do společnosti tolika vrstevníků až v době nástupu do školy. Většina dětí u nás v předškolním období navštěvuje mateřskou školu. Tato podle RVP PV umožňuje dětem získat kompetence potřebné pro co možná nejpřirozenější vstup do školy a tolik potřebný pocit úspěšnosti, který je důležitý svým motivačním účinkem – především ve školních začátcích. Pro školní úspěšnost, především tu počáteční po zaškolení, je velmi významný postoj rodičů ke škole a vzdělávání, děti nastupující do školy totiž mají zatím značně nekritické myšlení, přejímají názory a postoje jim blízkých dospělých. Rodiče mají svým přístupem ke škole v dítěti rozvíjet motivaci pro školu, aby chápalo smysl vzdělávání, důležitost školní práce a chtělo poznávat nové. Nemalý vliv na úspěšnost nového školáka má učitel prvního stupně, který jako první provází dítě na jeho cestě za vzděláním.

Jak je možné, že některé děti se stejným nárokům školy přizpůsobí rychleji než jiné? Změnám v našem okolním prostředí jsme vystaveni neustále, stále se musíme vyrovnávat s vlivy mnoha činitelů. Někteří se se stejnou změnou v prostředí vyrovnají lépe, jiní musí vynaložit více energie, aby se také přizpůsobili. Co pro jedno dítě představuje problém, může pro druhé představovat výzvu. S určitou zátěží se děti mezi sebou navzájem budou vyrovnávat odlišně a zároveň se bude s danou zátěží stejné dítě vyrovnávat odlišně v různých fázích svého vývoje. Stejně tak jako dítě prochází ve svém vývoji jednotlivými fázemi, vyvíjí se i jeho psychická odolnost - stále je možná změna k pozitivnímu.

Náročné situace patří k životu, i když jsou nepříjemné, jsou potřebné pro mobilizaci organismu k vyšším výkonům. Vedou k získávání nových vědomostí, zkušeností a slouží tak k rozvoji osobnosti. Rodiče by měli děti naučit postavit se problémům tváří v tvář, nevzdávat se a překážky překonávat.

Měli bychom znát faktory, které ovlivňují psychickou odolnost. Protektivní složku v dětech budovat a rizikovou eliminovat, případně děti psychicky "otužovat" cvičným vystavením zátěžovým situacím – samozřejmě přiměřeně - s ohledem na jejich vývojovou úroveň a jejich současné možnosti.

Hezky vystihují to, o co bychom se měli snažit u dětí v oblasti budování schopností adaptace na nepřízně života, autoři Matějček, Dytrych (2002, s. 115), když hovoří

o vlastnostech Velké pětky, které pospolu představují „ideál resilientního člověka“: *„Cesta za těmito žádoucími vlastnostmi je svým způsobem individuální výchovatelské umělecké dílo, které s každým dítětem vždy znovu originálně začínáme a vždy znovu končíme. Daří se tehdy, jestliže jsme ochotni dítěti v jeho originální individualitě porozumět a jestliže jsme ochotni na jeho cestě je provázet.“*

Téma práce a celkové pojetí praktické části vychází z již uvedeného širšího výzkumného projektu, který probíhá na KPS PdF UP. Tento projekt se zabývá vybranými aspekty diagnostiky úspěšnosti žáků v 1. ročníku základní školy - zjišťuje stav a diferenciaci v psychických předpokladech, důležitých pro efektivní zvládnutí nároků v prvním roce povinné školní docházky, mezi vybranými skupinami dětí. Následně bude vyhodnocovat efektivnost opatření odkladů povinné školní docházky. Navazuje na nejdůležitější výsledky předchozího výzkumného projektu Katedry primární a preprimární pedagogiky PdF UP, který zkoumal aktuální stav připravenosti dětí pro vstup do školy v kontextu současného kurikula. (Šmelová et al., 2012)

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

Výzkumné šetření této práce vychází z již uvedeného širšího výzkumného projektu KPS PdF UP. Z projektu vychází záměr práce, celková organizace výzkumného šetření (včetně časového rozvržení, podmínek při testování) a použitá metodika, ke sběru dat slouží poskytnuté záznamové archy, veškerá data jsou zaznamenávána do sběrné tabulky (Příloha č. 1).

Samotné výzkumné šetření přispívá uvedenému projektu dodáním potřebných dat, získaných od sledovaného vzorku požadovaného počtu dětí. Pro účel diplomové práce budou stanoveny dílčí cíle a předpoklady, v návaznosti na získání určitých poznatků v teoretické části práce. Díky stanoveným předpokladům budeme ověřovat, zda mají daná sledovaná kritéria vliv na školní úspěšnost. Zaměříme se především na ty charakteristiky dítěte, které představují rovněž aspekty psychické odolnosti a jsou tak faktory školní úspěšnosti. Posoudíme také vliv psychické odolnosti dítěte, vyhodnocené testem CYRM, na jeho školní úspěšnost.

Následují stanovené dílčí cíle práce a konkrétní předpoklady.



# 1 Cíle a předpoklady výzkumného šetření

## 1.1 Cíle

Cílem praktické části této diplomové práce je ověřit, která sledovaná kritéria mohou mít vliv na úspěšnost dětí v začátku jejich školní docházky. Stanovujeme dva dílčí cíle, ze kterých bude praktická část vycházet:

1. Posoudit, zda existuje vztah mezi sledovanými faktory věk a pohlaví a školní úspěšností na počátku školní docházky.
2. Prozkoumat existenci souvislostí mezi mírou psychické odolnosti dětí a úspěšným zvládnutím nároků školy.

Ve vztahu k těmto cílům a v návaznosti na uvedená teoretická východiska byly formulovány následující výzkumné předpoklady.

## 1.2 Pracovní předpoklady

Dílčí cíl č.1 – Posoudit, zda existuje vztah mezi sledovanými faktory věk, pohlaví a školní úspěšností na počátku školní docházky.

1. Předpokládáme, že děvčata budou ve všech sledovaných položkách úspěšnější než chlapci.
2. Předpokládáme, že starší děti budou ve všech sledovaných položkách úspěšnější než děti mladší.

Dílčí cíl č.2 – Prozkoumat existenci souvislostí mezi mírou psychické odolnosti dětí a úspěšným zvládnutím nároků školy.

3. Předpokládáme, že děti rodičů s vyšším dosaženým vzděláním budou ve všech sledovaných položkách úspěšnější než děti rodičů s nižším dosaženým vzděláním.
4. Předpokládáme, že děti jedináčci budou úspěšnější v Ravenově testu a v testu obkreslování než děti se sourozenci.
5. Předpokládáme, že děti se sourozenci budou naopak úspěšnější v testu CYRM a budou také lépe hodnoceny v oblasti jejich adaptace než děti jedináčci.
6. Předpokládáme, že druhorozené děti dosáhnou lepších výsledků v testu CYRM než děti prvorozené.
7. Předpokládáme, že pořadí narození dětí má vliv na jejich školní úspěšnost. Druhorozené děti jsou školsky úspěšnější než děti prvorozené.
8. Předpokládáme, že děti hodnocené učitelem jako více samostatné budou lépe hodnocené učitelem i v ostatních sledovaných položkách a dosáhnou lepších výsledků ve všech testech.
9. Předpokládáme, že děti hodnocené učitelem jako více adaptované budou lépe hodnocené učitelem i v ostatních sledovaných položkách a dosáhnou lepších výsledků ve všech testech.
10. Předpokládáme, že děti s vyšším skóre v testu CYRM budou učitelem hodnoceny jako více samostatné a adaptované.

## 2 Charakteristika použitých metod

V této kapitole je uveden souhrn a stručná charakteristika metod použitých při sběru dat. Jedná se o standardizované testy a vytvořené posuzovací škály, veškeré metody byly předem dané, vychází z již uvedeného širšího výzkumu. Poskytnuté materiály pro administraci šetření jsou součástí přílohy této práce. Rovněž byly poskytnuty materiály pro vyhodnocování dat.

### 2.1 Ravenovy barevné progresivní matice

Ravenovy progresivní matice jsou nonverbálním testem abstraktního uvažování, vytvořené J. C. Ravenem v roce 1936. Test měří pouze dílčí část intelektových schopností, výsledky jsou orientační – nemůžeme z nich vyvodit závěry o celkové inteligenci daného člověka. Z původní verze Standardních progresivních matic byla vyvinuta tato dětská verze Ravenovy progresivní matice - barevné, která je svou průměrnou náročností položek a barevným ztvárněním všeobecně použitelná tam, kde je původní test považován vzhledem k úrovni probandů za náročný. Doporučuje se, mimo jiné, při diagnostikování dětí od posledního roku předškolního věku až do věku 11 let. (psychodiagnostika-sro.cz)

*"Tato zkouška je považována za relativně nezávislou na sociokulturní zkušenosti, a proto může sloužit k orientačnímu hodnocení vrozených předpokladů." (Vágnerová In Svoboda et al., 2001, s. 427)*

Dětem byla předložena dětská forma Ravenova testu. Test obsahuje tři sety po dvanácti problémech. Úkolem je vybrat z uvedené nabídky jeden vhodný geometrický obrazec pro prezentovaný problém. Testuje se dětská pozornost, vnímání, myšlení. Děti zodpovídaly test bez časového omezení. Pro administraci byly použity záznamové archy (Příloha č. 2) – kde pro potřeby uvedeného výzkumu byl vyhodnocován – podle klíče - pouze počet správných odpovědí - správné odpovědi náleží vždy jeden bod.

### 2.2 Test obkreslování (Matějček, Strnadová, 1974)

Tato verze je výsledkem standardizace původní verze na populaci českých dětí. První verzi vytvořil Z. Matějček již v roce 1957, byla původně součástí obsáhlejšího souboru zkoušek, zaměřených na diagnostiku lehké mozkové dysfunkce. (Vágnerová In Svoboda et al., 2001)

Jedná se o test kresby podle předlohy, který slouží k vyhodnocení vizuální percepce, senzomotorické koordinace a jemné motoriky. Výkon může být ovlivněn kolísáním pozornosti, emočním laděním a s tím související motivací. Především u dětí předškolního věku je schopnost analýzy a následné syntézy vizuálně vnímaných informací součástí inteligence - výsledek testu lze tedy chápat i jako projev celkové vývojové úrovně. Původní verze obsahuje 12 předloh, které má dítě obkreslit, obrázky nabývají postupně na složitosti. (psychodiagnostika-sro.cz) Prvních pět předloh (kruh, kříž, čtverec, trojúhelník a kosočtverec) jsou převzaté z Gesselovy vývojové škály a ze Stanford-Binetova testu inteligence. Dalších sedm obrázků představují kombinace plošných a prostorových útvarů. (Vágnerová In Svoboda et al., 2001)

Při výzkumném šetření bylo, vzhledem k věku dětí, použito prvních sedm obrázků předlohy pro obkreslování (Příloha č. 6). Děti měly pro obkreslení obrázků dostatek času. Hodnocení bylo provedeno podle manuálu – body byly připisovány při správném provedení určitých znaků jednotlivých obrázků. Celkem mohly děti dosáhnout až 16 bodů.

### **2.3 Test CYRM (Child and Youth Resilience Measure) – dětská verze**

Pro zjištění úrovně resilience byl v šetření použit test CYRM, který sestrojil se svým týmem M. Ungar. Ungar a jeho výzkumný tým se snažili vytipovat charakteristiky důležité pro vývoj resilience, které by se shodovaly napříč kulturami (Ungar, Liebenberg, 2011). Dotazníková podoba je vhodná spíše pro děti středního školního věku.

Pro výzkumné šetření máme k dispozici dětskou verzi testu, v českém překladu kolektivu KPS PdF UP, která se skládá z 26 otázek s možnostmi odpovědí ano/ nevím/ ne. Odpovědi byly zaznačeny do záznamového archu s otázkami, který je součástí přílohy (Příloha č. 3) Hodnocení bylo provedeno podle instrukcí – odpovědi "ano" náleží 3 body, "nevím" 2 body, "ne" 1 bod. Odpovědi na některé z otázek slouží k vyhodnocení tří subškál testu: 1. individuality – osobnosti, 2. vztahů s rodiči a 3. kontextu – pocitu sounáležitosti. Pro srovnávání budou využity hodnoty naměřeného celkového skóre testu.

## **2.4 Pozorování dítěte během vyšetřování**

Během testování byly pozorovány projevy dítěte a výsledky pozorování byly zaznamenány do jednotlivých škál záznamového archu (Příloha č. 4). Sledované oblasti jsou: samostatnost dítěte při práci, schopnost soustředění se a navázání kontaktu s citovým rozpoložením dítěte při práci.

Jedná se o numerické škály – sledovaným položkám přiřazujeme číselné hodnoty 1-5 podle námi vnímané intenzity daného jevu. K dispozici jsme měli instrukce ke škálám, které obsahují vysvětlení pro krajní hodnoty sledovaných oblastí. V záznamovém archu chování dítěte během vyšetření je také prostor pro vyplnění laterality a tělesné charakteristiky postavy.

## **2.5 Dotazník pro hodnocení školní úspěšnosti žáků učitelem**

Školní úspěšnost hodnotíme z výsledků uvedených testů a také podle výsledků hodnocení učitelem a na základě školního prospěchu. Dotazník pro učitele (Příloha č. 5) představuje 8 posuzovacích škál chování dítěte během vyučování. Učitel přiřazuje jednotlivým sledovaným položkám hodnoty 1-5 podle vlastního uvážení, s pomocí poskytnutých instrukcí ke škálám, které obsahují vymezení krajních hodnot. Sledovaná kritéria jsou tato: soustředění dítěte, jeho samostatnost při práci, projevy a citové rozpoložení při vyučování, komunikace s ostatními dětmi, adaptace na školu a její pravidla, pečlivost se svědomitostí při zpracování úkolů, úspěšnost při plnění úkolů a reakce na neúspěch a kritiku. Dotazník dále nabízí prostor pro uvedení jiných projevů chování, dále pro vepsání školního prospěchu v pololetí a na konci školního roku.

## 3 Organizace a průběh výzkumného šetření

### 3.1 Časové rozvržení

Výzkumné šetření proběhlo ve školním roce 2015/2016. Hned v září jsem se domluvila s vedením školy základní školy ve Velké Bystřici, kterou jsem sama navštěvovala a kde nyní pracuji jako vychovatelka ve školní družině. Paní učitelky v prvních třídách jsem stručně seznámila se svým záměrem provedení výzkumu, se sběrem dat pro tuto diplomovou práci a současně pro širší výzkumný projekt. Všichni mi vyšli vstříc, obzvláště paní učitelky, které mi umožnily brát si děti po jednom z vyučování (samozřejmě vždy po předchozí domluvě).

Pro získání informovaných souhlasů od rodičů (Příloha č. 7) jsem využila hned první informační schůzky pro rodiče, kde jsem měla dobrou příležitost všechny najednou oslovit. Rodičům jsem vysvětlila smysl sběru dat pro tuto práci a současně pro uvedený rozsáhlejší výzkum, dále jsem je ujistila o naprosté bezpečnosti při samotném průběhu šetření a také o anonymitě při následném zpracovávání výsledků zkoumání. Osobně jsem je požádala o svolení k uvolnění dítěte z vyučovací hodiny, k provedení výzkumného šetření a současně také o vyplnění krátkého dotazníku, který je součástí uvedeného souhlasu. Od osmi rodičů jsem souhlas neobdržela, výzkumný vzorek dětí jsem tedy doplnila o osm dětí navštěvujících ZŠ v sousední obci Mariánské Údolí (opět po domluvě s paní ředitelkou, třídní učitelkou a rodiči). Zde byli všichni rovněž velmi vstřícní a komunikace probíhala bez problémů. Výzkum zde proběhl ve dvou dnech po sobě, vždy po vyučování – v době školní družiny. Spolupracovala jsem tedy i s paní vychovatelkou.

V informovaném souhlasu jsem získala od rodičů informace o jejich vzdělání, o počtu sourozenců v rodině, pořadí narození jejich "prvňáčka" a zhodnocení jeho celkové pohybové aktivity. Od třídních učitelek jsem obdržela tyto údaje o dětech: jméno a příjmení, (pohlaví), přesný věk, bydliště, lateralitu, případný proběhlý odklad školní docházky, úplnost rodiny. Společně s třídními učitelkami jsme posoudily tělesnou konstituci dětí.

V celém měsíci říjnu a v prvním týdnu měsíce listopadu probíhal samotný sběr dat. S dětmi jsem individuálně konzultovala v zajištěné místnosti (školní kuchyňka, splňující podmínky výzkumu – příjemné prostředí, kvalitní osvětlení, klid).

V pololetí jsem si vyžádala od třídních učitelek známky na vysvědčení a poprosila je o vyplnění dotazníků o projevech každého dítěte.

Na konci školního roku zjistím údaje o školním prospěchu dětí, dodatečně je dodám pro potřeby uvedeného výzkumného projektu.

### 3.2 Průběh vlastního šetření

Jelikož pracuji ve školní družině, muselo výzkumné šetření probíhat během vyučování. S většinou dětí jsme se znali právě ze školní družiny, navázání kontaktů s dětmi tedy bylo okamžité. Paní učitelky mi pomohly děti namotivovat, slíbily jim zajímavé úkoly a hry, které si pro ně připravila budoucí paní učitelka. Děti už se těšily, koho si tentokrát pro "hraní" vyberu. V úvodu jsme se pobavili o jejich zájmech, jak jim říkají doma, jak se mají v den výzkumu, co měli na svačinu apod. V Mariánském Údolí byl výzkum proveden odpoledne v době pobytu ve školní družině. Zde jsem využila k seznámení se s dětmi pár pohybových her, až poté jsme přešli k výzkumu. Na navázání kontaktu jsem si zde musela dát více záležet, aby se děti neostýchaly si povídat.

Jako první jsem s dětmi procházela Ravenovy barevné matice. Dětem jsem je představila jako hry, které připomínají různé, jim známé, úkoly z dětských časopisů. První stránku jsem je samotné nechala přijít na to, co se má v takové úloze uhadnout. Naprostá většina dětí se požadavku dovtípila, jen pár dětem jsem zadání sama vysvětlila a od druhé stránky již všechny děti zvládaly plnit úkoly bez problémů. Děti testy (hry) moc bavily.

*"Než se pustíme do malování, odpočineme si povídáním".* S dětmi jsme přešli k otázkám testu CYRM. Děti zvládaly na otázky odpovídat bez problémů, jen výjimečně bylo potřeba otázku zopakovat. Jelikož většina odpovědí zněla "ano", zaznamenávala jsem si jen menšinové odpovědi "ne" a "nevím/někdy" pro zjednodušení evidence výsledků a také z důvodu neplýtvání papírem.

Jako poslední čekal děti test obkreslování – děti podle předlohy obkreslovaly sedm různých obrázků. Někdy samy posoudily, že potřebují druhý pokus.

Během vyšetřování jsem pozorovala chování dítěte a zaznamenávala je do příslušných škál – samostatnosti, soustředění a navázání kontaktu s citovým rozpořením během vyšetření.

Při všech úkolech měly děti dost času na zpracování, ale ve skutečnosti byly velmi rychlé, jelikož je úkoly velmi bavily. Děti jsem průběžně chválila, na závěr zaslouženě znovu, za odměnu dostaly pěknou omalovánku a ptaly se, kdy si hry zopakujeme.

## **4 Charakteristika výzkumného souboru**

Výzkumného šetření se zúčastnilo 50 dětí, které zahájily svou školní docházku v tomto školním roce - 2015/2016. 42 dětí navštěvuje Masarykovu ZŠ ve Velké Bystřici (město), 8 dětí ZŠ v Mariánském Údolí (vesnice). Veškerá data výzkumu jsou zapsaná ve sběrné tabulce (Příloha č.1).

Následují jednotlivé charakteristiky souboru dětí podle vybraných aspektů. Rozdělení dětí na skupiny podle daného sledovaného aspektu, který je zmíněn ve stanovených předpokladech, je doplněno znázorněním v grafu.

### **Bydliště**

Pro výzkumné šetření jsem zvolila školu v místě mého bydliště, která je zároveň mým pracovištěm. Většina dětí navštěvujících ZŠ v městě Velká Bystřice tu zároveň bydlí, část dětí dojíždí do této školy z okolních vesnic. Výzkumný soubor byl do požadovaného počtu 50 dětí doplněn 8 dětmi navštěvujících ZŠ v sousední obci Mariánské Údolí, kde děti rovněž bydlí.

### **Odklad školní docházky**

Sedm (14%) ze sledovaných 50 dětí navštěvuje první třídu v tomto školním roce, tj. 2015/2016, po proběhlém odkladu povinné školní docházky.

### **Lateralita**

Při psaní a kreslení upřednostňuje pravou ruku 45 dětí (90%), levou ruku 5 dětí (10%).

### **Typ rodiny**

Sedm dětí (14%) z 50 zkoumaných nežije v úplné rodině, žijí pouze s matkou nebo otcem.

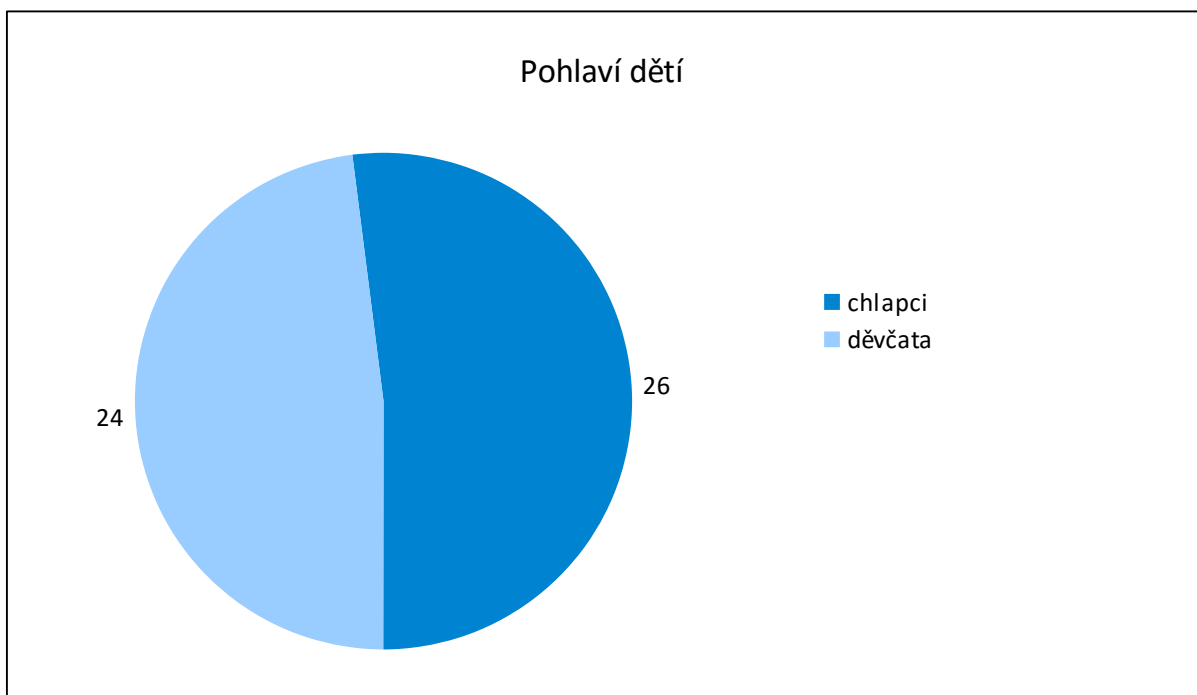
### **Tělesná konstituce**

Tělesnou konstituci jsem posuzovala s ohledem na věk a výšku dítěte, své závěry jsem ověřovala s vyučujícími. U 38 dětí (76%) byla jejich tělesná konstituce vyhodnocena jako přiměřená věku, 5 dětí (10%) bylo shledáno jako značně drobných a naopak u 7 dětí (14%) byla vyzorována nadváha.



## Pohlaví

Výzkumu se zúčastnilo 26 chlapců a 24 dívek (Graf č. 1). Vzhledem k téměř vyrovnanému zastoupení mužského a ženského pohlaví, můžeme objektivně zkoumat školní úspěšnost jejich zástupců.



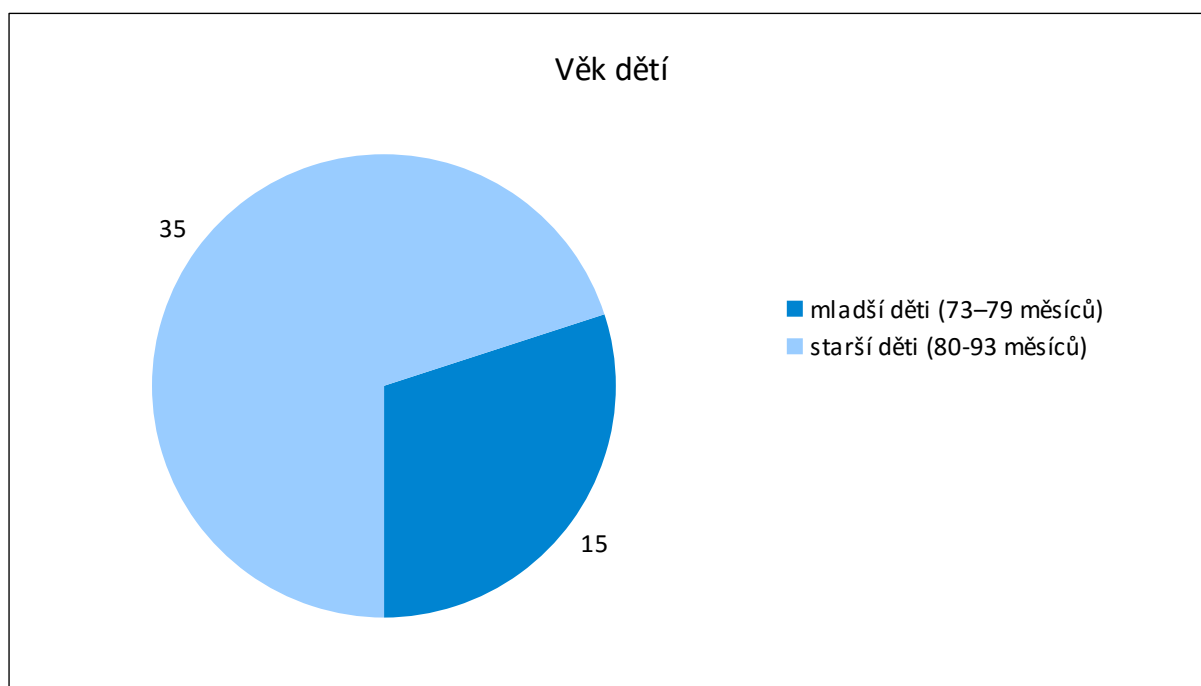
Graf č.1 – Pohlaví dětí

## Věk

Věk dětí, v době provedení samotného výzkumného šetření, se pohybuje v rozmezí 73 – 93 ukončených měsíců. Mezi dětmi je velký věkový rozptyl - rozdíl mezi nejmladším a nejstarším dítětem představuje 20 měsíců.

Pro vyhodnocování věku jako možné determinanty školní úspěšnosti, rozdělíme děti na starší a mladší. Skupinu starších dětí představují děti narozené do konce měsíce února roku 2009, skupinu mladších dětí pak tvoří děti narozené v měsících březen – srpen roku 2009. V době výzkumu dosáhly mladší děti věku nejvýš 79 měsíců (6 let, 7 měsíců), starší děti 80 měsíců (6 let, 8 měsíců) a víc.

Tímto rozdělením získáváme dvě skupiny dětí – skupinu starších představuje 30% dětí, skupinu mladších 70% dětí (Graf č. 2).



Graf č. 2 – Věk dětí

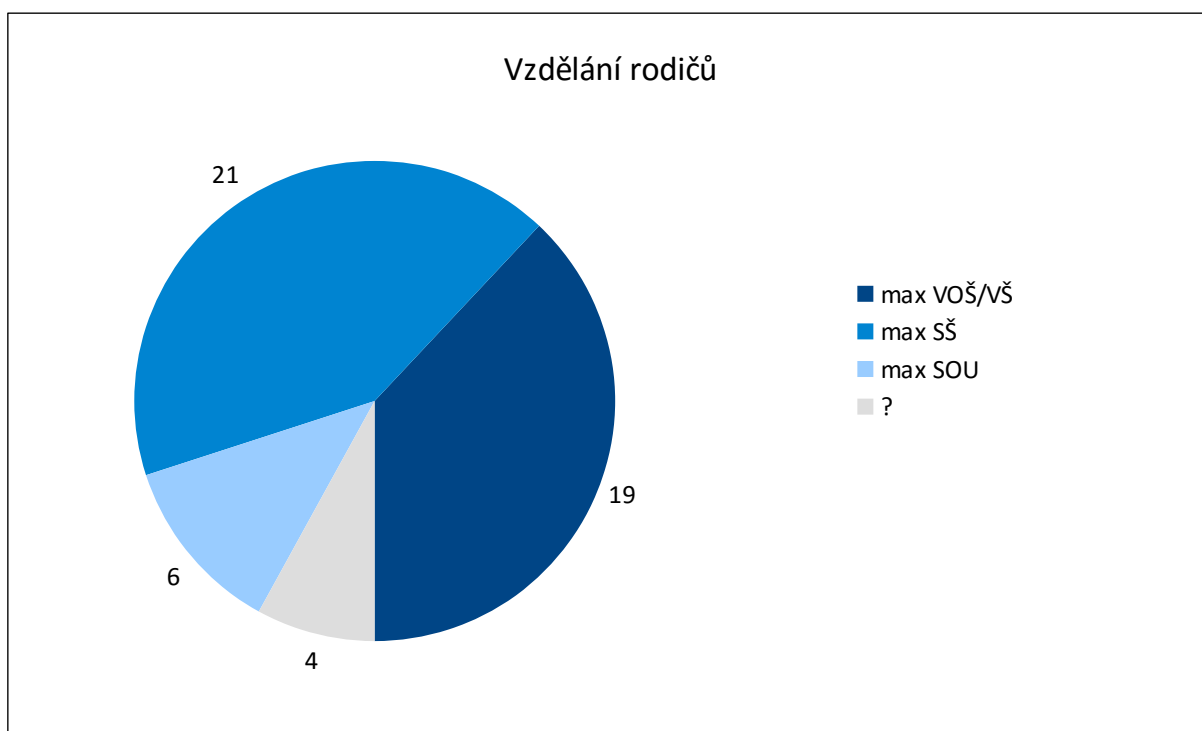
## Úplnost – neúplnost rodiny

Podle typu rodiny, ve smyslu úplnosti – matka i otec v rodině, je zkoumaný soubor dětí rozdělen na dvě skupiny. 86% dětí žije v úplné rodině, 14% dětí žije v rodině neúplné – s matkou nebo s otcem.

## Vzdělání rodičů

Pro následné vyhodnocování dat nerozlišujeme, jakého vzdělání dosáhl/-a otec či matka dítěte. Děti rozdělujeme podle vzdělání obou rodičů na tři skupiny – první skupinu tvoří děti rodičů, kde alespoň jeden z rodičů má jako uvedené nejvyšší dosažené vzdělání vyšší odbornou školu (VOŠ) nebo vysokou školu (VŠ), druhou skupinu tvoří děti s rodiči s nejvyšším dosaženým vzděláním střední školy (SŠ) - opět alespoň u jednoho z nich a třetí skupinu pak tvoří děti rodičů s nejvyšším dosaženým vzděláním středního odborného učiliště (SOU).

Získáváme tak následující rozdělení: kombinaci maximálního dosaženého vzdělání rodičů VŠ/VOŠ + stejné/nížší splňuje 19 rodičů dětí (41%), SŠ + stejné/nížší 21 rodičů dětí (46%) a nejvyšší dosažené vzdělání SOU + stejné/nížší představuje skupina 6 rodičů dětí (13%). Uvedené rozdělení zobrazuje Graf č. 3. Od 4 rodičů dětí jsem nezískala údaje o jejich dosaženém vzdělání (zbývajících 8%). Procenta jsou tedy počítána z celku 46 dětí a jejich rodičů.

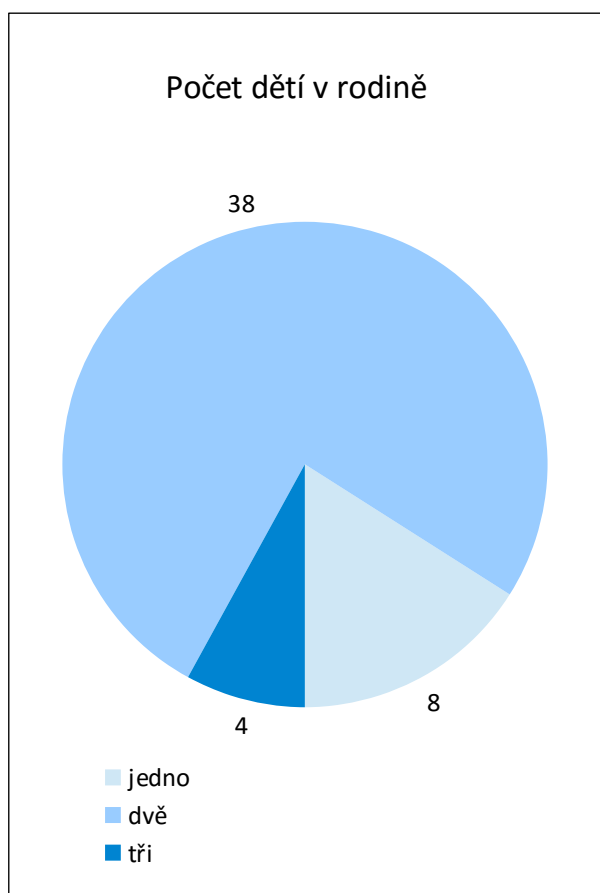


Graf č. 3 – Vzdělání rodičů

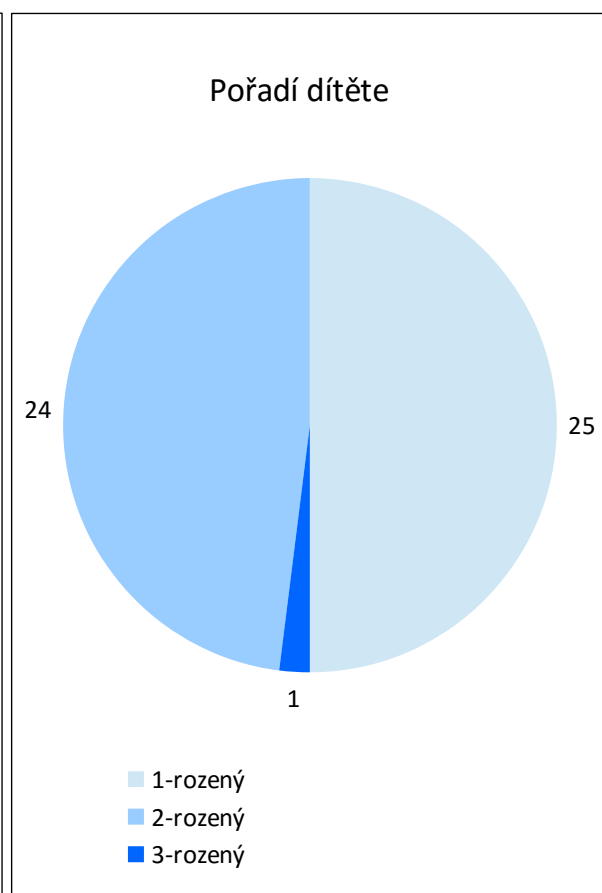
## Počet sourozenců a jejich pořadí v rodině

Graf č. 4 zobrazuje počet dětí v rodině. Vidíme, že nejpočetnější skupinou jsou děti, které mají jednoho sourozence, takových dětí je 38. Čtyři děti mají dva sourozence, osm dětí jsou jedináčci.

Ze 42 dětí, které mají sourozence, je 17 dětí prvorozených, 24 dětí je druhorozených a 1 dítě je narozené jako třetí v pořadí (Graf č. 5). V grafu jsou do skupiny prvorozených dětí zahrnuti i jedináčci.



Graf č. 4 – Počet dětí v rodině



Graf č. 5 – Pořadí dítěte

## 5 Popis a interpretace výsledků

V této kapitole je uveden souhrn průměrných výsledků výzkumného šetření. Kompletní data jsou zaznamenána ve sběrné tabulce (Příloha č. 1).

V Tabulce č. 1 najdeme průměrné hodnoty dosaženého skóre v Ravenově testu, v testu CYRM a v testu obkreslování.

	Ravenův test	Test CYRM	Test obkreslování
Průměrné výsledky	22,6	73,2	9,3

Tabulka č. 1 – Průměrné výsledky dosaženého skóre v testech

Následující Tabulky č. 2 a 3 představují souhrn hodnocení chování dítěte během vyšetřování a také hodnocení učitelem. Chování dětí bylo hodnoceno stupněm 1-5 na posuzovacích škálách jednotlivých sledovaných položek, podle poskytnutých instrukcí.

Tabulka č. 2 obsahuje výsledky z pozorování chování dítěte během výzkumného šetření. Sledované byly tři oblasti – soustředění dítěte, jeho samostatnost a navázání kontaktu a celkové citové rozpoložení při testování. Až na dvě výjimky, kdy jsou děti hodnoceny stupněm 3 a 4 v míře jejich schopnosti soustředění, dosáhly děti ve všech sledovaných oblastech většinou hodnoty 1, nejhůře potom hodnoty 2.

	Soustředění	Samostatnost	Kontakt
1	36	45	42
2	12	5	8
3	1	-	-
4	1	-	-
5	-	-	-

Tabulka č. 2 - Chování dítěte při vyšetřování

Ve škále soustředění (koncentrace pozornosti na jednotlivé úkoly) dosáhlo 72% dětí hodnoty 1 – tyto děti se dobře soustředily, nerušily je vedlejší podněty, nepotřebovaly povzbudit k práci, pracovaly nerušeně. 17% dětí bylo ohodnoceno stupněm 2 – tyto děti občas vyrušily vlastní myšlenky, vnější podněty. Dvě děti měly větší problémy se na úkoly

soustředit, byly ohodnoceny stupněm 3, 4.

Ve škále samostatnosti při práci bylo 90% dětí ohodnoceno stupněm 1 – tyto děti se po instrukci daly do práce, neměly dotazy, po skončení úkolu očekávaly instrukci další. 10% dětí občas zaváhalo, těmto dětem bylo potřeba někdy instrukci zopakovat, byly ohodnoceny stupněm 2.

Ve škále navázání kontaktu a citového rozpoložení při vyšetření bylo 84% dětí ohodnoceno známkou 1 – tyto děti byly spontánní, uvolněné, pozitivně naladěné, vyrovnané. Zbylých 16% dětí působilo občas nejistě.

Následuje souhrn výsledků hodnocení dítěte učitelem (Tabulka č. 3). Stupněm 4 a 5 byly děti hodnoceny naprosto výjimečně. Hodnoty mezi stupni 1 – 3 jsou nejvíce rozptýlené v oblasti samostatnosti dětí a jejich pečlivosti, proto tyto oblasti zahrneme do srovnávací tabulky. Následuje posuzované sousředění dítěte. V ostatních oblastech nejsou hodnoty tolik difrencované, přesto do následujícího přehledu volíme ještě položku celkové adaptace na školní docházku (vzhledem k tématu práce). Učitelé měli k dispozici podrobné instrukce ke škálám, s vymezením krajních kritérií.

	Soustředění	Samostatnost	Citové rozpoložení	Komunikace	Adaptace	Pečlivost	Školní výkon	Reakce na kritiku
1	30	25	41	42	41	29	43	46
2	15	16	4	4	5	17	5	1
3	3	8	4	3	3	4	2	1
4	1	1	-	1	-	-	-	1
5	1	-	1	-	1	-	-	1

Tabulka č. 3 – Hodnocení dítěte učitelem

V souhrnné Tabulce č. 4 jsou uvedeny průměrné hodnoty dosaženého skóre ve všech testech a také průměrné výsledky hodnocení učitelem (posuzovací numerické škály pro jednotlivé sledované oblasti, hodnoty 1 – 5) vždy vzhledem ke sledovanému aspektu charakteristiky dítěte.

Sledovaná charakteristika	Skupina dětí (počet zástupců)	Průměrné výsledky						
		testů			hodnocení učitelem			
		Raven	CYRM	TO	Soustředění	Pečlivost	Samostatnost	Adaptace
Pohlaví	Chlapci (26)	22,7	72,6	8,7	1,8	1,7	2	1,5
	Děvčata (24)	22,5	74	9,9	1,3	1,3	1,4	1,1
		Raven	CYRM	TO	Soustředění	Pečlivost	Samostatnost	Adaptace
Věk	Starší děti (35)	23,1	73,1	9,6	1,7	1,6	1,7	1,3
	Mladší děti (15)	21,5	73,6	8,5	1,3	1,3	1,7	1,4
		Raven	CYRM	TO	Soustředění	Pečlivost	Samostatnost	Adaptace
Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů	VŠ/VOŠ (19)	23,3	73,5	9,4	1,4	1,4	1,5	1,3
	SŠ (21)	23	72,4	8,8	1,9	1,8	2,1	1,4
	SOU (6)	19	74,3	11,3	1,3	1,3	1,5	1,2
		Raven	CYRM	TO	Soustředění	Pečlivost	Samostatnost	Adaptace
Počet sourozenců	0 (8)	22,5	72,4	8,4	1,9	1,6	2	1,6
	1 (38)	22,8	73,4	9,4	1,5	1,5	1,6	1,3
	2 (4)	21,5	73,8	9,8	1,5	1	2	1
		Raven	CYRM	TO	Soustředění	Pečlivost	Samostatnost	Adaptace
Pořadí narození dítěte	První (25)	22,8	72,8	9,2	1,7	1,5	1,9	1,5
	Druhé (24)	22,4	73,6	9,3	1,4	1,5	1,5	1,1
	Třetí (1)	25	74	11	2	2	3	1

Tabulka č. 4 - Souhrn průměrných hodnot výsledků testů a hodnocení učitelem

Podobným způsobem prezentují získaná data Tabulky č. 5 a 6, které sledují vliv samostatnosti a adaptace dítěte (vyhodnocené učitelem) na výsledky získané v testech, dále na hodnoty v ostatních položkách posuzovaných učitelem.

Samostatnost dítěte (hodnocení učitelem)	Počet dětí	Průměrné výsledky					
		testů			hodnocení učitelem		
		Raven	CYRM	TO	Soustředění	Pečlivost	Adaptace
1	25	23,28	73,36	9,6	1	1,12	1,08
2	16	21,69	73,75	8,81	1,88	1,75	1,31
3	8	22,13	72,5	5,63	2,25	2,13	1,5
4	1	25	68	14	5	3	5
5	-	-	-	-	-	-	-

Tabulka č.5 –Průměrné hodnoty výsledků testů, hodnocení učitelem vzhledem k samostatnosti

Adaptace dítěte (hodnocení učitelem)	Počet dětí	Průměrné výsledky					
		testů			hodnocení učitelem		
		Raven	CYRM	TO	Soustředění	Pečlivost	Samostatnost
1	41	22,8	73,7	9	1,4	1,4	1,6
2	5	20,8	71,4	9,8	1,8	1,8	1,6
3	3	22,3	72,3	10	2,3	1,3	2,7
4	-	-	-	-	-	-	-
5	1	25	68	14	5	3	4

Tabulka č. 6 - Průměrné hodnoty výsledků testů a hodnocení učitelem vzhledem k adaptaci.

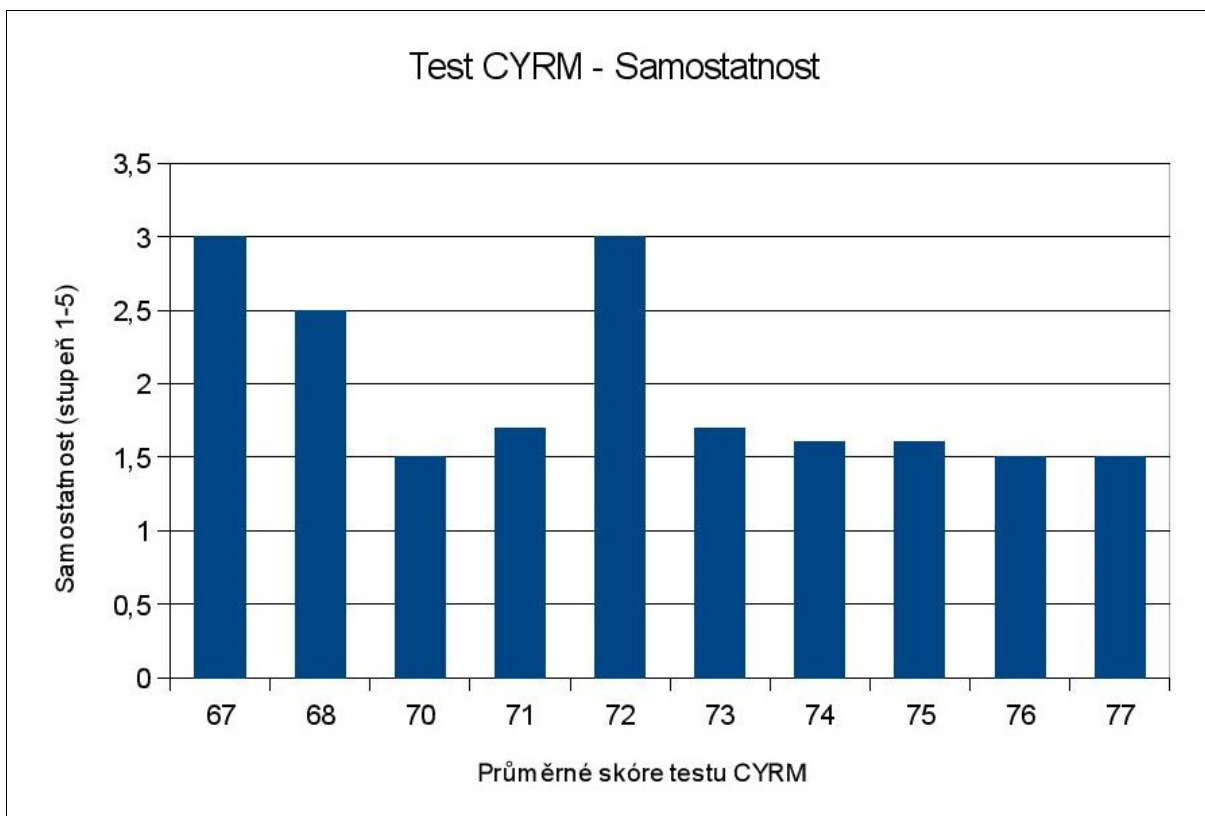
Pro sledování psychické odolnosti dětí, vyhodnocené testem CYRM, je uvedena Tabulka č. 7 s uvedeným počtem zástupců, kteří dosáhli v testu stejného hrubého skóre.

HS CYRM	67	68	70	71	72	73	74	75	76	77
Výskyt	1	2	6	3	1	12	5	14	4	2

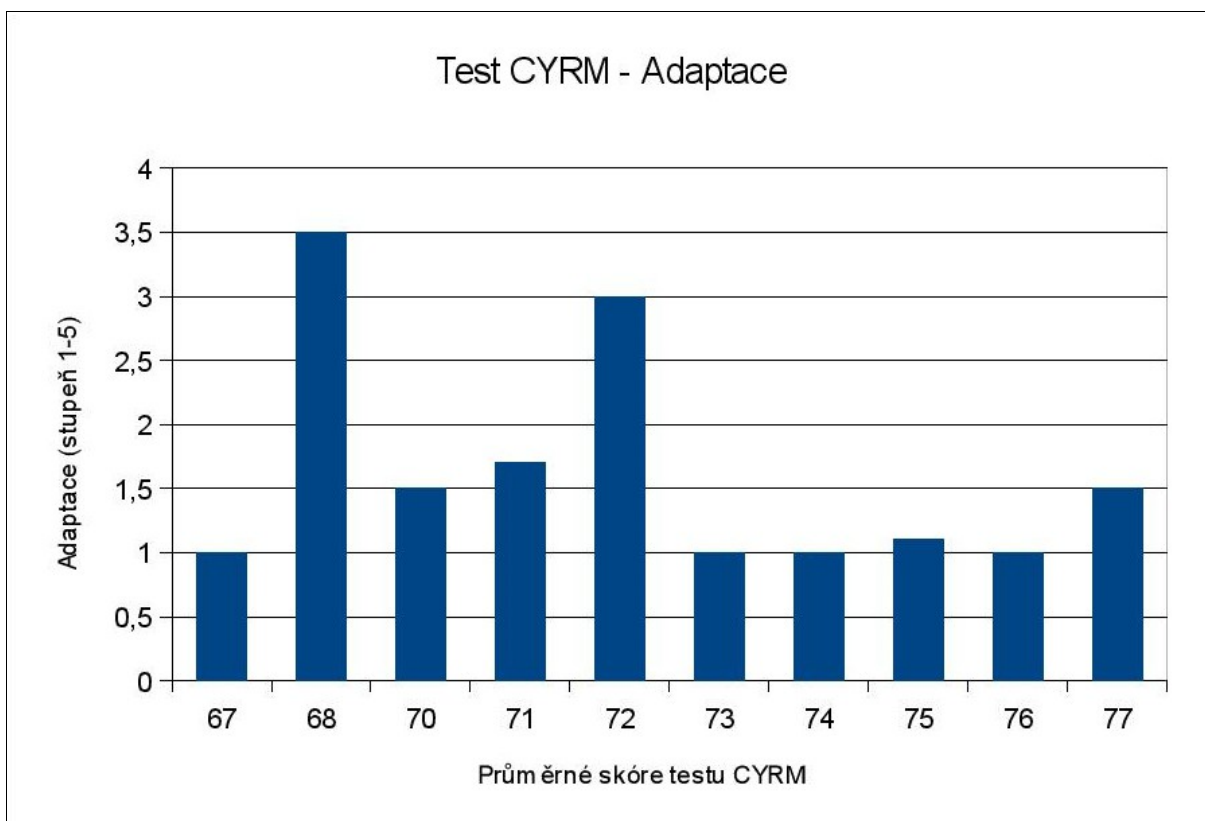
Tabulka č. 7 – Počet zastoupení stejných hodnot v hrubém skóre testu CYRM

Následující Grafy č. 6 a 7 zobrazují průměrné dosažené hodnoty v oblasti samostatnosti a adaptace vzhledem k naměřenému skóre testu CYRM. Hodnoty jednotlivých uvedených oblastí k sobě byly přiřazeny podle dosaženého hrubého skóre testu CYRM, následně byly zprůměrovány a použity v grafu.





Graf č. 6 – Průměrné hodnoty v oblasti samostatnosti vzhledem k hodnotám skóre testu CYRM



Graf č. 7 – Průměrné hodnoty v oblasti adaptace vzhledem k hodnotám skóre testu CYRM

## 6 Analýza výsledků a diskuze

Na tomto místě se pokusíme vyhodnotit stanovené předpoklady a naplnit tak cíle praktické části práce. Současně se budeme snažit podat vysvětlení k neshodám mezi uvažovanými a získanými výsledky.

Připomeneme si první dílčí cíl, který se týká otázky vlivu pohlaví a věku na školní úspěšnost. Domníváme se, že pohlaví může být faktorem ovlivňujícím školní úspěšnost. Již v tomto období mohou být dívky ve svém vývoji o něco napřed oproti chlapcům. Děvčata mohou být ve výhodě i díky větší snaživosti, ta by se měla projevit v testu obkreslování a v celkovém hodnocení učitelem.

Lepší výsledky u starších dětí předpokládáme kvůli ontogenetickému vývoji – organismus staršího dítěte je vyzrálejší než u dítěte mladšího. Je třeba připomenout, že děti jsme, pro možnost porovnávání dosažených výsledků, rozdělili do dvou skupin podle data jejich narození – skupinu starších představují děti narozené do konce února roku 2009, děti narozené od začátku března 2009 jsou v kategorii mladších. Může se tedy stát, že mezi porovnávanými skupinami dětí starších a mladších zároveň porovnáváme dva zástupce, kteří se od sebe liší například jen týdnem svého věku. Z tohoto důvodu se domníváme, že rozdíly ve výsledcích sice budou patrné, nicméně ne moc výrazné.

Co se vlivu pohlaví týče, byl stanoven předpoklad, že děvčata budou ve všech sledovaných položkách úspěšnější než chlapci. Jak ukazují průměrné hodnoty (Tabulka č. 4), děvčata byla učitelem shledána jako soustředěnější, pečlivější, samostatnější i celkově adaptovanější na nároky školy. Děvčata byla opravdu úspěšnější v testu obkreslování, lepších výsledků dosáhla také v testu CYRM. V Ravenově testu je průměrné dosažené skóre chlapců a děvčat velmi vyrovnané (o 0,2 bodu dosahují lepších výsledků chlapci). Těchto vyrovnaných výsledků mohli chlapci dosáhnout díky svému logickému myšlení, ve kterém ve svém vývoji dohánějí děvčata. Děvčata byla úspěšnější než chlapci ve všech sledovaných položkách, s výjimkou Ravenova testu neverbální inteligence, kde dosáhli zástupci obou pohlaví vyrovnaných výsledků. Z celkového hlediska můžeme předpoklad č. 1 potvrdit - pohlaví má vliv školní úspěšnost.

Předpoklad č. 2, týkající se věku byl stanoven takto: starší děti budou ve všech sledovaných položkách úspěšnější než děti mladší. Starší děti opravdu dosáhly lepších výsledků v testu Raven a v testu obkreslování. V testu CYRM dosáhly starší děti mírně horších výsledků než děti mladší (rozdíl 0,5 bodu). U hodnocení učitelem rovněž věk

neovlivnil výsledky ve prospěch starších dětí - děti obou skupin byly posouzeny podobně, mladší děti byly dokonce vyhodnoceny jako soustředěnější a pečlivější, ovšem jen s malým rozdílem (rozdíl do 0,4 na škále hodnot 1 – 5). Podle získaných výsledků je zřejmé, že starší děti jsou úspěšnější v testech souvisejících s uplatněním kognitivních funkcí a vizuomotorických schopností. Horší průměrné skóre testu CYRM u starších dětí je možná způsobeno tím, že starší děti mohou nad některými otázkami více přemýšlet a spíše použít odpovědi "nevím/ne" tam, kde by se mladší děti přiklonily rychleji k odpovědi "ano". Podle výsledků hodnocení učitelem se zdá, že pro samostatnost a celkovou adaptaci na školu nejsou uvedené věkové rozdíly mezi dětmi rozhodující. Lepší výsledky v oblastech hodnocení učitelem u starších dětí by se možná projeví po delší době od zahájení školní docházky. V jejím začátku mohou být děti, s přijetím nové role školáka, celkově snaživější. Předpoklad č. 2 v námi zkoumaném vzorku dětí potvrzen nebyl.

V druhém dílčím cíli je již pozornost zaměřena na psychickou odolnost dětí. Sledujeme, zda existují souvislosti mezi některými posuzovanými aspekty psychické odolnosti a školní úspěšností dětí.

Jako vnitřní faktory psychické odolnosti sledujeme vzdělání rodičů (předpokládáme určité dispozice v kognitivní oblasti dané dědičností), míru resilientnosti vyhodnocenou testem CYRM, celkovou samostatnost dítěte a jeho adaptaci na školu (ve smyslu schopnosti adaptace jako znaku psychické odolnosti). Především nás zajímá samostatnost, souvisí obecně se schopností řešit problémy a je tak pro psychickou odolnost dítěte zásadní.

Mezi sledované vnější faktory psychické odolnosti jsme zařadili počet sourozenců a pořadí vyšetřovaného dítěte mezi nimi (předpokládáme jako výhodu zkušenosti dané procesem socializace dítěte) a opět zde můžeme uvést i vzdělání rodičů v souvislosti s tím, jaké zázemí dítěti nabízí. Školní úspěšnost celkově by snad nejvíce mohl ovlivnit fakt, jestli má dítě sourozence - dítě jedináček je ochuzeno o cenné zkušenosti vyplývající ze sourozeneckých vztahů, naopak může ale dosahovat lepších výsledků ve výkonnostních testech, protože je zvyklé splňovat vysoké nároky rodičů.

V předpokladu č. 3 se zamýšlíme nad možnou souvislostí dosaženého vzdělání rodičů dítěte a jeho školní úspěšností, předpokládáme celkově lepší výsledky dětí rodičů s vyšším dosaženým vzděláním. Horší výsledky testů nebo hodnocení, které by odpovídaly klesající míře nejvyššího dosaženého vzdělání, pozorujeme jen v testu Raven. Nejlepších výsledků v testu CYRM a v testu obkreslování dosáhly děti rodičů s nejvyšším dosaženým vzděláním SOU. Ve všech oblastech hodnocených učitelem pozorujeme lepší a téměř shodné výsledky

u dětí rodičů s nejvyšším dosaženým vzděláním SOU a VŠ/VOŠ. Předpoklad č. 3 nemůžeme potvrdit. Z výsledků testu Raven bychom mohli usoudit, že vyšší dosažené vzdělání rodičů může mít vliv na ty školní činnosti, kde je rozhodující inteligence dítěte. Lepší genetické predispozice v oblasti neverbální inteligence získají děti od rodičů, kteří dokázali dosáhnout vyššího vzdělání. V ostatních sledovaných oblastech nehraje vyšší dosažené vzdělání rodičů roli, souvisí to pravděpodobně s tím, že lepší dosažené výsledky ve škole, v prospěchu, neznamenají praktickou inteligenci, která je pro život potřebnější. Záleží spíše na tom, jak jsou rodiče rozumní a zodpovědní v péči o své dítě, jaké zázemí a vzory mu poskytují.

Dále předpokládáme v ohodnocení školní úspěšnosti rozdíly dané existencí sourozenců v rodině. Předpokládáme, že děti jedináčci dosáhnou lepších výsledků v Ravenově testu a v testu obkreslování (Předpoklad č. 4) a naopak horších výsledků dosáhnou v testu CYRM a v jejich adaptaci na školu posouzené učitelem (Předpoklad č. 5). V testu Raven dosáhly děti bez sourozenců téměř stejných výsledků jako děti s jedním sourozencem, v testu obkreslování dosáhly nižšího skóre než děti se sourozenci (Tabulka č. 4) – předpoklad lepších výsledků dětí jedináčků v těchto testech se tedy nepotvrdil. V testu CYRM dosahují děti jedináčci opravdu nižšího skóre než děti se sourozenci. V oblasti adaptace na školní nároky jsou učitelem hodnoceny nejhůře, ovšem je nutno podotknout, že se hodnoty na numerické posuzovací škále 1 – 5 pohybují pouze do hodnoty 1,6. Pátý předpoklad horších výsledků testu CYRM a menší adaptovanosti na školu u dětí jedináčků se tedy potvrdil. Větší sociální zkušenost daná vztahy se sourozenci může mít vliv na celkovou adaptaci na školu – posouzenou učitelem a rovněž vyhodnocenou z odpovědí testu CYRM. To, že děti jedináčci nedosáhly lepších výsledků v Ravenově testu a v testu obkreslování, je možná dané tím, že tyto děti se při podobných úkolech nemají možnost učit od staršího sourozence nebo se poučovat z chyb sourozence mladšího.

Podle předpokladů č. 6 a 7 má pořadí narození dětí vliv na jejich školní úspěšnost. Na tomto místě uvedeme poznámku, že děti narozené jako třetí jsme do porovnávání nezahrnuli, jelikož v našem výzkumném souboru je takové dítě jen jedno. Uvedené předpoklady uvažují lepší výsledky druhorozených dětí před dětmi prvorozenými, ve všech sledovaných položkách. Tato úvaha není potvrzena v oblasti výkonnostních testů – v Ravenově testu (prvorození dosahují o 0,4 bodu více), v testu obkreslování a také v posuzované pečlivosti dítěte, kde dosahují děti prvorozené i druhorozené vyrovnaných výsledků. Tyto oblasti tedy nejsou ovlivněny pořadím narození dítěte. V testu CYRM, ve schopnosti soustředění, v celkové samostatnosti a adaptaci na školu byly o něco úspěšnější

děti druhorozené, jak stanovují předpoklady (rozdíl do 0,4). Je možné, že tyto lepší výsledky ve vyhodnocované psychické odolnosti, v samostatnosti a adaptaci dětí mladších ze sourozenců jsou dány jejich větší spontaneitou, která je odlišuje od mnohdy uvážlivějších starších sourozenců. Mírně lepší výsledky v Ravenově testu u dětí prvorozených bychom mohli vysvětlit tím, že jsou na ně jako na starší ze sourozenců kladeny větší nároky na výkon. Předpoklad č. 6 o lepších výsledcích testu CYRM u dětí druhorozených je potvrzen. Předpoklad č. 7 o celkově větší úspěšnosti dětí druhorozených potvrzen není.

Konečně následuje hodnocení vlivu míry samostatnosti na školní úspěšnost. Děti hodnocené učitelem jako více samostatné dosáhnou lepších výsledků ve všech sledovaných položkách (Předpoklad č. 8). Z Tabulky č. 5 můžeme vyzorovat, že děti hodnocené učitelem jako nejvíce samostatné, jsou učitelem nejlépe hodnoceny rovněž ve schopnosti jejich soustředění, pečlivosti a celkové míře jejich adaptace na školu. Můžeme pozorovat, že míry těchto uvedených schopností klesají souhlasně (vyšší hodnoty na posuzovací škále 1-5) s klesající mírou samostatnosti (opět stoupající hodnoty). Z výsledků testů obkreslování, můžeme říci, že jsou ovlivněny samostatností dítěte. Z celkového hlediska můžeme totéž pozorovat u výsledků testu CYRM, i když děti hodnocené stupněm 2 v jejich samostatnosti mají průměrné výsledky vyšší než děti hodnocené jako nejvíce samostatné. Dále však hodnoty klesají, stejně s hodnocenou mírou samostatnosti. Hodnoty Ravenova testu jsou různé od posouzené samostatnosti dětí.

Je také potřeba upozornit na dítě, které má nejhorší hodnocení učitelem ve všech sledovaných položkách, přesto dosahuje nejlepších výsledků v Ravenově testu a testu obkreslování. Uvedené je dáno tím, že jeho hodnoty nejsou zprůměrované s dalšími, protože je jako jediné v míře samostatnosti ohodnoceno stupněm 4. Nízká samostatnost a soustředěnost zde neměla vliv na výsledky výkonostních testů, pravděpodobně proto, že chlapce tyto úlohy velmi bavily a je disponovaný v oblasti neverbální inteligence.

Z celkového hlediska by se dalo říct, že je předpoklad souvislosti samostatnosti se školní úspěšností splněn, existují ovšem odchylky v Ravenově testu, mohou být dány různou mírou neverbální inteligence dětí a také různou zkušeností s podobnými úkoly.

Z ověřování předpokladu samostatnosti jako pozitivního vlivu pro školní úspěšnost už víme, že míře samostatnosti dítěte odpovídá jeho schopnost soustředění, pečlivosti a adaptace. Zpětně tedy i vyšší míra schopnosti adaptovat se na nové podmínky prostředí má pozitivní vliv na samostatnost, soustředění dítěte (Tabulka č. 6). V testu CYRM dosahují děti s adaptací ohodnocenou stupněm 2 o něco horších výsledků než děti ohodnocené stupněm 3.

Z celkového hlediska však můžeme, podobně jako u samostatnosti, pozorovat lepší výsledek testu CYRM u vyššího stupně adaptace. U sledované pečlivosti, testu obkreslování a Ravenova testu nemůžeme říct to stejné, možná se zde projevila různá zkušenost dětí s podobnými úkoly. Na dítě hodnocené učitelem nízkým stupněm adaptace jsme upozornili v předchozím předpokladu. Celkově předpoklad č. 9 potvrdit nemůžeme, jasná je ovšem souvislost schopnosti adaptace s psychickou odolností vyhodnocenou testem CYRM, dále se schopností soustředit se na práci a pracovat samostatně.

Jako poslední ověřujeme, zda vyšší skóre testu CYRM bude mít vliv na úspěšnost dítěte v oblastech samostatnosti a adaptovanosti (Předpoklad č.10). Tabulka č. 7 ukazuje počet výskytu určitého HS (hrubého skóre) testu CYRM, vidíme zde, že hodnoty samostatnosti u dětí, které dosáhly v testu HS o 67 a 72 bodech nejsou zprůměrované, znamenají hodnotu samostatnosti vždy jednoho dítěte, rovněž HS 68 a 77 bodů je zastoupeno vždy jen dvěma zástupci, tyto hodnoty nám mohou na první pohled zkreslovat výsledky.

Závislost hodnot samostatnosti na výsledcích testu CYRM zobrazuje Graf č. 6. Vidíme zde, že hodnoty jsou poměrně vyrovnané, pohybují se okolo 1,5, výkyvy způsobují již uvedené hodnoty samostatnosti, které nebyly zprůměrovány. Od HS o hodnotě 71 směrem výš hodnoty samostatnosti mírně klesají (s výjimkou HS 72), s větší psychickou odolností (vyhodnocenou testem CYRM) tedy stoupá míra samostatnosti dítěte (rozdíly v hodnotách samostatnosti jsou ovšem v rozmezí 0,2 bodu), Vidíme také, že pokud bylo některé dítě ohodnoceno učitelem jako méně samostatné (hodnoty 2,5 a 3), nachází se jeho HS testu CYRM v první polovině všech získaných skóre (nižších), psychická odolnost tedy může ovlivnit školní úspěšnost dítěte v oblasti samostatnosti.

V Grafu č. 7 vidíme závislost hodnot adaptace, vyhodnocené učitelem, na HS testu CYRM. Výsledky kolísají, jak již bylo zmíněno kvůli hodnotám HS 67, 68 a 72 bodů, hodnoty samostatnosti u HS 70 a 71 bodů jsou vyšší, od HS 73 bodů dál odpovídají stupni 1, výjimku představuje akorát samostatnost u HS 77 bodů, toto HS bylo získáno zprůměrováním hodnot jen od dvou dětí. Můžeme říct, že s vyšším dosaženým skóre v testu CYRM souvisí větší schopnost adaptace dítěte. Stejně jako u samostatnosti, vidíme i zde, že děti, které byly ohodnoceny v adaptaci na školu nejhůře mají nižší HS testu CYRM. Psychická odolnost může ovlivnit školní úspěšnost z hlediska adaptability dítěte.

Stanovený Předpoklad č. 10 můžeme potvrdit – vyšší psychická odolnost dítěte, vyhodnocená pomocí testu CYRM, může ovlivnit školní úspěšnost dítěte v oblasti samostatnosti a schopnosti adaptace.

## ZÁVĚR

Tato práce se zabývá problematikou úspěšnosti dětí v začátku jejich školní docházky. Práce měla za úkol přispět výzkumnému projektu KPS PdF UP dodáním potřebných dat od stanoveného vzorku 50 dětí. Tento počet byl dodržen, data byla pečlivě vyhodnocena a zaznačena do poskytnuté sběrné tabulky.

Hlavním cílem této diplomové práce bylo shrnout faktory ovlivňující školní úspěšnost hned v začátku školní docházky a mezi těmito faktory se zaměřit na složky psychické odolnosti dítěte. V praktické části měly být ověřeny souvislosti některých vybraných faktorů s vyhodnocenou školní úspěšností, především měla být posouzena existence vlivu psychické odolnosti na úspěšnou adaptaci na nároky školy. Ze sledovaných faktorů byly, pro posuzování jejich vlivu na školní úspěšnost, vybrány tyto charakteristiky: pohlaví a věk dítěte, nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, počet sourozenců a pořadí narození dítěte. Tyto charakteristiky byly vybrány díky předpokládaným souvislostem se zkoumanou školní úspěšností a také díky dostatečnému rozptylu dat získaných ve zkoumaném souboru dětí. Dále byly k porovnávání využity výsledky jednotlivých testů a hodnocení učitelem. Především jsme se zaměřili na dětskou verzi testu CYRM, který posuzuje psychickou odolnost dětí, na samostatnost a adaptaci dítěte vyhodnocené učitelem.

Podařilo se ukázat, že pohlaví a (ne)existence sourozenců opravdu sehrávají roli ve školní úspěšnosti. Děvčata dosáhla lepších výsledků než chlapci ve všech sledovaných položkách, chlapci se děvčatům vyrovnali akorát v Ravenově testu neverbální inteligence. Děti se sourozenci dosáhly lepších výsledků v testu CYRM a v oblasti celkové adaptace na školu stejně jako děti druhorozené. Vliv samostatnosti jako složky psychické odolnosti byl rovněž potvrzen. Zaznamenali jsme existenci souvislosti vyšší míry psychické odolnosti, kterou jsme vyhodnocovali prostřednictvím dětské verze testu CYRM, s větší mírou samostatnosti a schopnosti adaptovat se na nároky školy.

Věk, pořadí narození dítěte, vyšší dosažené vzdělání rodičů nesehrává takovou roli, jakou jsme ve stanovených předpokladech čekali. Ovšem získali jsme zajímavé výsledky. Děti rodičů s nejvyšším dosaženým vzděláním VŠ/VOŠ byly učitelem ohodnoceny stejně jako děti rodičů se SOU, spolu byly tyto děti ohodnoceny lépe oproti dětem rodičů se SŠ. Při posuzování věku jako možného vlivu školské úspěšnosti – byly starší děti lépe ohodnoceny pouze ve výkonnostních testech – v Ravenově testu neverbální inteligence a v testu obkreslování. V ostatních sledovaných položkách dosáhly stejných nebo horších

výsledků než děti mladší, rovněž dosáhly nižšího skóre v testu CYRM než jejich mladší spolužáci. Děti provorozené byly úspěšnější v Ravenově testu. Některé předpoklady byly potvrzeny alespoň částečně – již zmíněné lepší výsledky Ravenova testu a testu obkreslování u starších dětí, lepší výsledky v Ravenově testu u dětí rodičů s vyšším dosaženým vzděláním. Druhorozené děti byly vyhodnoceny jako mírně soustředěnější, samostatnější a adaptovanější na školu. Adaptabilitnost dítěte byla vyhodnocena jako jeden z pozitivních vlivů školní úspěšnosti v oblasti soustředění a samostatnosti.

Uvedené výsledky mají orientační hodnotu. V následném posuzování souboru všech dětí, které jsou zapojeny do uvedeného rozsáhlejšího projektu, může tento vzorek dětí představovat odlišné hodnoty a výsledky. Především nás bude zajímat ověření vlivu věku na školní úspěšnost u většího souboru dětí - zajímalo by nás, zda se budou naše výsledky shodovat nebo zda jsou náhodné. Zajímavé by bylo také posouzení vlivu stejných sledovaných položek v druhém pololetí prvního ročníku školy, kde by se v případě věku možná ověřila naše domněnka, že některé lepší výsledky mladších dětí mohou být ovlivněny díky obecně větší snaživosti všech dětí při zahájení školní docházky.

Kromě výsledků získaných z výzkumného šetření, práce nabízí již zmíněný souhrn faktorů, které mohou mít vliv na školní úspěšnost dítěte v začátku jeho školní docházky. Její přečtení může snad pomoci pochopit, s jak velkými změnami se musí každé dítě při vstupu do školy vyrovnávat. Faktorů, které mohou ovlivnit úspěšné zvládnutí nároků školy, je velmi mnoho, proto je snad jejich shrnutí přínosem a pomůže čtenářům učitelům, vychovatelům a třeba i rodičům pochopit případné obtíže dětí. Krátké uvedení do velmi zajímavé problematiky psychické odolnosti může někoho motivovat k dalšímu čtení a objevování.



### III. POUŽITÉ ZDROJE

BANDURA, Albert. *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. Psychological Review [online]. 1977, 84(2), 191-215 [cit. 2016-04-15].

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

Čačka, Otto. *Psychologie dítěte*. Vyd.3. Tišnov: SURSUM, 1997. 108s. ISBN 80-85799-03-0.(a)

ČAČKA, Otto. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 1997. ISBN 80-85765-70-5. (b)

*Diagnostika školní zralosti*. Praha: Raabe, c2012. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-52-7.

GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika*. Vyd. první. Olomouc: Hanex, 1998. Edukace. ISBN 80-85783-20-7.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1424-8.

HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2206-1.

HOŠEK, Václav. *Psychologie odolnosti*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-889-1.

KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Nové, přeprac. vyd. Praha: Galén, c2006. Makropulos. ISBN 80-7262-410-5.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.

MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2002. ISBN 80-7184-867-0.

MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2002. Pro rodiče. ISBN 80-247-0332-7.

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

MŠMT. *Desatero pro rodiče dětí předškolního věku*. Metodický portál: Články [online]. 21. 01. 2013, [cit. 2016-04-08]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku>

NOVOTNÝ, Jan S. *Resilience versus "resilientní jedinec": Co vlastně zkoumáme?: Resilience versus "Resilient Individual": What Exactly Do We Study?* Psychologie a její kontexty [online]. 2014, 5(1), 3-14 [cit. 2016-04-09]. Dostupné z: [http://psychkont.osu.cz/fulltext/2014/Novotny\\_2014\\_1.pdf](http://psychkont.osu.cz/fulltext/2014/Novotny_2014_1.pdf)

PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Psyché. ISBN 978-80-247-2959-6.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PSYCHODIAGNOSTIKA: *Ravenovy progresivní matice – barevné (CPM)*, J. C. Raven (VB) [online]. [cit. 2016-04-09]. Dostupné z: [http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog\\_popis.asp?kod=560&ZozArg=1&Kateg=1](http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog_popis.asp?kod=560&ZozArg=1&Kateg=1)

PSYCHODIAGNOSTIKA: *Test obkreslování*. Z. Matějček, M. Vágnerová (ČR) [online]. [cit. 2016-04-09]. Dostupné z: [http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog\\_popis.asp?kod=552&ZozArg=1&Kateg=1](http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog_popis.asp?kod=552&ZozArg=1&Kateg=1)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48s. [cit. 2016-04-08]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/445>

RAVEN, John C. *Ravenove progresivne matice farebné, príručka*. Psychodiagnostika. Bratislava, 1991.

RUTTER, Michael. *Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms*. American Orthopsychiatric Association [online]. 1987, 57(3), 316-331 [cit. 2016-04-15].

SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. Studijní texty. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. Monografie. ISBN 978-80-244-3345-5.

ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Psyché. ISBN 978-80-247-2947-3.

Ungar, M., & Liebenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixedmethods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure-28. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(2), 126-149

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

*Vstup do školy*. Praha: Raabe, c2012. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-53-4.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. c2004, [cit. 2016-04-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. (aktualizované vydání). Praha: D+H, 2014. ISBN 80-903579-0-3.

## **IV. SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Sběrná tabulka dat

Příloha č. 2.: Záznamový arch – Ravenův test progresivních matic

Příloha č. 3: Záznamový arch – CYRM

Příloha č. 4: Záznamový arch – Chování dítěte během šetření

Příloha č. 5: Záznamový arch – Dotazník pro učitele

Příloha č. 6: Test obkreslování - tvary

Příloha č. 7: Informovaný souhlas

**Příloha č. 1: Sběrná tabulka dat**

Resp. Č	Pohl	Věk	Bydl	Late	Odklad	VZDO	VZDM	Ro	Sour	Poř	Těl. K	RA (HS)	TO (HS)
1	CH	84	MĚS	P	X	SOU	VŠ	Ú	1	1	P	25	9
2	CH	81	MĚS	P	x	SŠ	SŠ	Ú	1	1	D	18	1
3	CH	73	MĚS	P	x	VŠ	SŠ	N	0	1	P	19	8
4	CH	86	MĚS	P	OŠD	SŠ	SOU	Ú	2	3	P	25	11
5	CH	78	MĚS	P	x	VŠ	VŠ	Ú	1	1	P	24	14
6	CH	87	MĚS	L	OŠD	SŠ	SŠ	Ú	1	2	N	23	7
7	CH	85	VES	P	x	SOU	SŠ	Ú	1	2	N	18	13
8	CH	80	MĚS	P	x	SOU	SŠ	Ú	1	2	P	27	7
9	CH	82	MĚS	P	x	VŠ	VŠ	Ú	1	2	P	24	11
10	CH	78	MĚS	P	x	SOU	SŠ	Ú	2	2	P	21	7
11	CH	83	MĚS	P	x	SOU	SŠ	N	1	2	D	23	7
12	CH	91	VES	P	OŠD	SOU	ZŠ	N	1	2	P	20	14
13	CH	78	VES	P	x	SŠ	VŠ	Ú	1	2	P	25	4
14	CH	91	MĚS	P	OŠD	VŠ	VŠ	Ú	0	1	P	24	9
15	CH	85	MĚS	L	x	SOU	SŠ	Ú	0	1	N	24	9
16	CH	80	MĚS	P	x	SOU	VŠ	N	0	1	D	22	6
17	CH	85	MĚS	P	x	X	X	Ú	1	1	P	23	5
18	CH	81	MĚS	P	x	SŠ	VŠ	Ú	1	1	P	24	5
19	CH	79	MĚS	P	x	SOU	SŠ	Ú	0	1	P	26	13
20	CH	79	VES	P	x	SŠ	SŠ	Ú	1	2	P	15	4
21	CH	85	MĚS	P	x	SOU	SOU	Ú	1	1	P	18	15
22	CH	81	MĚS	P	x	SŠ	SŠ	Ú	0	1	P	26	7
23	CH	84	MĚS	P	x	VŠ	VŠ	Ú	1	2	P	25	7
24	CH	74	VES	P	x	SOU	SŠ	Ú	1	1	P	32	14
25	CH	80	VES	P	x	SŠ	SŠ	N	1	2	P	14	4
26	CH	93	VES	L	OŠD	SŠ	SŠ	Ú	1	1	P	25	14
27	D	88	MĚS	P	OŠD	SŠ	SŠ	Ú	1	1	N	30	13
28	D	73	MĚS	P	x	SŠ	VŠ	Ú	1	1	P	20	12
29	D	78	MĚS	P	x	VŠ	VŠ	Ú	1	1	P	19	11
30	D	78	MĚS	P	x	SOU	SOU	Ú	1	1	P	23	5
31	D	82	VES	P	x	SOU	SŠ	Ú	1	2	P	30	12
32	D	78	MĚS	P	x	VŠ	VŠ	Ú	2	1	P	22	7
33	D	78	MĚS	L	x	ZŠ	SŠ	Ú	1	1	N	20	4
34	D	80	MĚS	P	x	SŠ	VŠ	Ú	1	2	N	19	8
35	D	84	MĚS	P	x	SŠ	VŠ	Ú	1	2	P	27	15
36	D	84	MĚS	P	x	X	X	Ú	1	2	P	23	11
37	D	79	MĚS	P	x	X	X	Ú	1	2	D	21	6
38	D	74	MĚS	P	x	SOU	SOU	Ú	1	2	P	16	13
39	D	84	MĚS	P	x	SŠ	VŠ	Ú	1	1	P	25	9
40	D	82	MĚS	P	x	VŠ	SŠ	Ú	1	2	P	34	13
41	D	81	MĚS	P	x	SOU	ZŠ	Ú	2	1	P	18	14
42	D	84	MĚS	P	X	SŠ	SŠ	Ú	1	2	P	24	12
43	D	84	MĚS	P	x	SOU	SOU	N	0	1	N	19	7
44	D	87	MĚS	P	OŠD	VŠ	SŠ	Ú	1	2	P	14	11
45	D	77	MĚS	P	x	SOU	SŠ	N	1	2	P	19	6
46	D	82	VES	P	x	SOU	SŠ	Ú	0	1	P	20	8
47	D	83	VES	P	x	VŠ	SŠ	Ú	1	2	D	29	14
48	D	82	VES	L	x	X	X	Ú	1	2	P	24	10
49	D	80	VES	P	x	SŠ	SOU	Ú	1	1	P	23	11
50	D	83	VES	P	x	VŠ	SŠ	Ú	1	2	P	22	6

Resp. Č	CYRM (HS)	Individualita				Vztahy			Kontext				CHoD		
		Ind PS	Ind Peer	Ind SS	Σ	CrPhys	CrPsys	Σ	CntS	CntEd	CntC	Σ	SO	SA	Ko
1	73	14	6	12	32	6	15	21	4	6	9	19	2	1	1
2	73	12	6	12	30	6	15	21	4	6	11	21	2	1	1
3	73	13	6	12	31	6	15	21	4	6	10	20	2	2	2
4	74	15	6	11	32	6	14	20	4	6	12	22	2	1	1
5	70	13	4	12	29	6	15	21	4	6	8	18	1	1	2
6	73	13	6	12	31	6	13	19	5	6	10	21	1	1	1
7	71	14	4	11	29	6	15	21	4	6	11	21	1	1	1
8	70	15	5	11	31	6	13	19	4	6	10	20	1	1	1
9	76	15	6	12	33	6	15	21	4	6	12	22	1	1	1
10	75	15	6	12	33	6	14	20	4	6	12	22	2	1	1
11	71	13	6	11	30	6	15	21	4	6	9	19	1	1	2
12	73	13	6	11	30	6	13	19	6	6	10	22	1	1	1
13	74	15	6	12	33	6	13	19	4	6	12	22	1	1	1
14	73	13	6	12	31	6	13	19	6	6	10	22	1	1	1
15	71	13	6	11	30	6	14	20	4	6	9	19	1	1	1
16	72	15	5	11	31	6	13	19	4	6	12	22	3	2	1
17	75	15	6	12	33	6	14	20	4	6	12	22	1	1	1
18	70	14	5	11	30	6	15	21	4	5	10	19	2	1	1
19	70	12	6	11	29	6	15	21	4	6	8	18	1	1	1
20	68	11	6	10	27	6	15	21	4	6	8	18	1	1	2
21	77	15	6	12	33	6	15	21	6	6	11	23	1	1	1
22	75	14	6	12	32	6	14	20	5	6	12	23	2	1	1
23	73	12	6	12	30	6	15	21	4	6	10	20	1	1	1
24	75	14	6	12	32	6	15	21	4	6	11	21	1	1	1
25	74	15	6	12	33	6	15	21	4	6	10	20	1	2	2
26	68	13	6	11	30	6	12	18	3	6	10	19	4	2	2
27	74	13	6	12	31	6	15	21	4	6	11	21	1	1	1
28	75	14	6	12	32	6	15	21	4	6	11	21	1	1	1
29	75	14	6	12	32	6	15	21	4	6	12	22	1	1	1
30	73	13	6	12	31	6	15	21	4	6	10	20	1	1	2
31	76	15	6	12	33	6	15	21	4	6	12	22	1	1	1
32	73	13	6	12	31	6	14	20	6	6	8	20	1	1	1
33	75	15	6	12	33	6	15	21	4	6	11	21	1	1	1
34	75	15	6	12	33	6	15	21	4	6	11	21	1	1	1
35	70	14	6	12	32	6	13	19	4	6	9	19	1	1	1
36	73	14	6	12	32	6	15	21	4	6	9	19	1	1	1
37	77	15	6	11	32	6	15	21	6	6	12	24	1	1	2
38	75	15	6	12	33	6	14	20	4	6	12	22	1	1	1
39	76	15	6	12	33	6	15	21	4	6	12	22	1	1	1
40	75	15	6	12	33	6	15	21	4	6	11	21	1	1	1
41	73	13	6	12	31	6	13	19	6	6	9	21	1	1	1
42	75	15	6	12	33	6	14	20	4	6	12	22	1	1	1
43	75	15	6	12	33	6	14	20	5	6	11	22	1	1	1
44	75	15	6	12	33	6	15	21	5	5	11	21	2	1	1
45	76	13	6	12	31	6	15	21	6	6	10	22	2	2	1
46	70	13	5	12	30	6	15	21	4	4	9	17	1	1	1
47	75	15	6	12	33	6	15	21	4	6	11	21	2	1	1
48	74	13	6	12	31	6	15	21	4	6	10	20	1	1	1
49	67	12	4	12	28	6	14	20	4	5	10	19	2	1	1
50	73	13	5	12	30	6	15	21	4	6	10	20	2	1	1

Resp. Č	Hod Uč								VYSV
	SO uč	SA uč	CI uč	KO uč	ADA uč	Peč uč	ŠV	KRI	
1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
2	2	3	1	1	1	3	1	1	1
3	1	2	1	2	1	2	1	1	1
4	2	3	1	1	1	2	1	1	1
5	1	1	2	3	2	1	1	1	1
6	2	3	1	1	1	3	1	1	1
7	1	1	1	1	1	2	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1	2	1	1	1
10	2	3	1	1	1	2	2	1	1
11	3	2	1	1	2	3	1	1	1
12	1	2	1	1	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1
15	2	2	2	1	2	2	2	1	1
16	4	3	3	1	3	2	2	4	1
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18	3	2	2	1	1	2	1	1	1
19	2	3	3	3	3	1	2	3	1
20	1	1	2	1	2	1	1	1	1
21	2	2	1	1	2	2	1	1	1
22	2	2	1	1	1	2	1	1	1
23	2	2	1	1	1	1	1	1	1
24	1	2	1	1	1	1	1	1	1
25	3	2	1	1	1	2	1	1	1
26	5	4	5	4	5	3	3	5	1
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1
28	2	2	1	1	1	2	1	1	1
29	1	2	3	3	3	1	1	2	1
30	1	1	1	2	1	1	1	1	1
31	1	1	1	1	1	1	1	1	1
32	1	1	1	1	1	1	1	1	1
33	2	2	1	1	1	2	1	1	1
34	2	2	1	1	1	2	1	1	1
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1
36	1	1	1	1	1	1	1	1	1
37	1	1	1	1	1	1	1	1	1
38	1	1	1	1	1	1	1	1	1
39	1	1	1	1	1	1	1	1	1
40	1	1	1	1	1	1	1	1	1
41	1	1	1	1	1	1	1	1	1
42	1	1	1	1	1	1	1	1	1
43	2	2	1	1	1	2	1	1	1
44	1	1	1	1	1	2	1	1	1
45	2	3	1	1	1	2	2	1	1
46	1	1	1	2	1	1	1	1	1
47	1	1	1	1	1	1	1	1	1
48	1	1	1	1	1	1	1	1	1
49	2	3	3	2	1	1	3	1	1
50	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Legenda:	
POHL.	Pohlaví <b>CH</b> (CHLAPEC) / <b>D</b> (DÍVKA)
VĚK	Uvést počet měsíců
Bydl.	Bydliště ( <b>NÁZEV MÍSTA</b> )
Late	Lateralita <b>P</b> (PRAVÁ) / <b>L</b> (LEVÁ)
Odklad	<b>OŠD</b>
VZDO	Vzdělání otce: <b>VŠ/SŠ/SOU+ZŠ</b>
VZDM	Vzdělání matky: <b>VŠ/SŠ/SOU+ZŠ</b>
Ro	<b>Ú</b> (Úplná) / <b>N</b> (Neúplná)
Sour	Počet sourozenců ( <b>číslo</b> )
Poř	Pořadí narození ( <b>číslo</b> )
Těl. K	Tělesná konstituce <b>D/P/N</b>
RA (HS)	Raven (hrubé skóre- <b>číslo</b> )
TO (HS)	Test obkreslování (hrubé skóre- <b>číslo</b> )
CYRM (HS)	(CELKOVÉ hrubé skóre- <b>číslo</b> )
Individualita	
Ind PS	Individuální osobnostní dovednosti
Ind Peer	Individuální podpora vrstevníků
Ind SS	Individuální sociální dovednosti
Σ	SUMA- Celkové skóre
Vztahy	
CrPhys	Poskytování fyzické péče rodiči
CrPsyc	Poskytování psychické (duševní) péče rodiči (pečovateli)
Σ	SUMA- Celkové skóre
Kontext	
CntS	Duchovní kontext (Pocit duchovní sounáležitosti?)
CntEd	Kontext vzdělávací (Pocit vzdělávací či školní sounáležitosti)
CntC	Kulturní kontext (Pocit kulturní sounáležitosti)
Σ	SUMA- Celkové skóre
CHoD	
SO	Soustředění ( <b>číslo</b> )
SA	Samostatnost ( <b>číslo</b> )
Ko	Kontakt ( <b>číslo</b> )
Hod Uč	
SO uč	Soustředění ( <b>číslo</b> )
SA uč	Samostatnost( <b>číslo</b> )
CI uč	Cit rozpoložení ( <b>číslo</b> )
KO uč	Komunikace ( <b>číslo</b> )
ADA uč	Adaptace ( <b>číslo</b> )
Peč uč	Pečlivost ( <b>číslo</b> )
ŠV	Školní výkon ( <b>číslo</b> )
KRI	Reakce na kritiku ( <b>číslo</b> )
VYSV	Vysvědčení ( <b>známka</b> )

## Příloha č. 2.: Záznamový arch – Ravenův test progresivních matic

T - 64

### FAREBNÉ PROGRESÍVNE MATICE – CPM

#### Odpoveďový hárok

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

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

čas:

celkové skóre:

súčet odchýlok:

percentil:

IQ:

Poznámky:



### Příloha č. 3: Záznamový arch – CYRM

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

U každé otázky zakroužkuj jednu odpověď.

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

**Příloha č. 4: Záznamový arch – Chování dítěte během šetření**

**Chování dítěte během vyšetření**  
(záznamový arch)

■  
1) Soustředění dítěte – koncentrace pozornosti na jednotlivé úkoly

výborně se soustředí      1    2    3    4    5      špatně se soustředí

■  
2) Samostatnost dítěte při práci

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

■  
3) Navázání kontaktu a citové rozpoložení dítěte při vyšetření

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

■  
4) Lateralita

pravá ruka      -      levá ruka

■  
5) Tělesná charakteristika - postava

Drobná - přiměřená věku - nadváha

## Příloha č. 5: Záznamový arch – Dotazník pro učitele

### Dotazník pro učitele - chování dítěte během vyučování

Jméno dítěte.....

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,      (stydlivé, labilní, plačtivé,  
dobře se adaptuje)      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

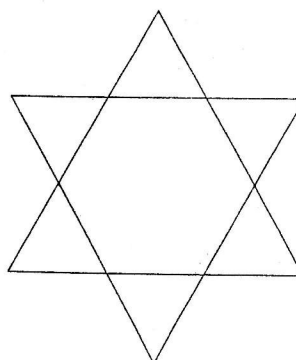
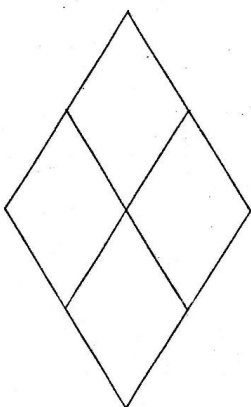
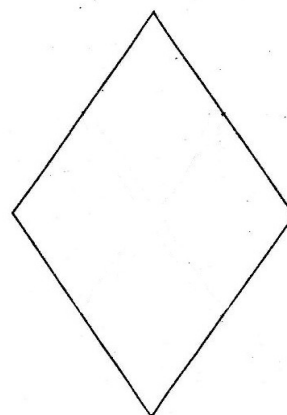
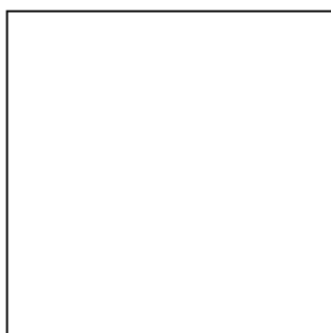
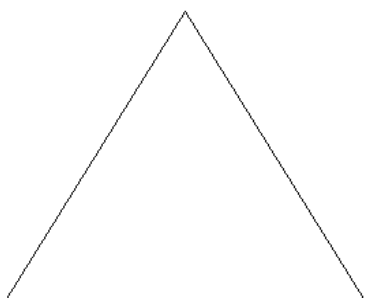
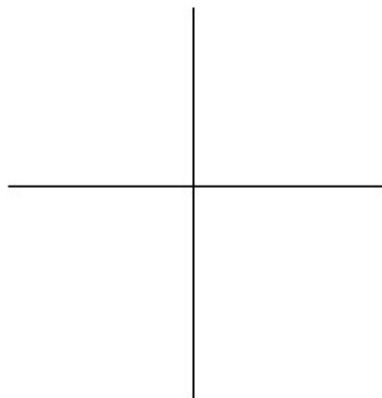
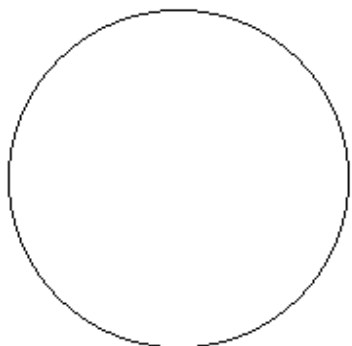
7) Úspěšnost při plnění úkolů  
úspěšný      1      2      3      4      5      neúspěšný

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.....  
Vysvědčení na konci roku (průměr) .....

**Příloha č. 6: Test obkreslování – tvary**



## INFORMOVANÝ SOUHLAS

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

Datum: .....

Podpis zákonného zástupce dítěte: .....

- Vzdělání otce: základní / stredoškolské / stredoškolské s maturitou / vysokoškolské
- Vzdělání matky: základní / stredoškolské / stredoškolské s maturitou / vysokoškolské
- Počet dětí v rodině (     ) a pořadí narození Vašeho „ prvňáčka“ (     )
- Jak hodnotíte souhrnně pohybovou (sportovní) aktivitu svého dítěte:  
Kolik hodin týdně se věnuje Vaše dítě
  - 1) Organizované pohybové aktivitě např. sportovní oddíl, sportovní „ kroužek“ (     )
  - 2) Volné pohybové aktivitě např. volné běhání venku, jízda na kole, bruslích aj. (     )

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Petra Polcrová
<b>Katedra:</b>	Katedra psychologie a patopsychologie
<b>Vedoucí práce:</b>	Doc. PhDr. Eva Urbanovská, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2016

<b>Název práce:</b>	Faktory úspěšnosti žáků 1.třídy ve vztahu k resilienci
<b>Název v angličtině:</b>	Factors of success in first graders and their correlation to resilience
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá faktory, které mohou mít vliv na úspěšnost dětí v začátku jejich školní docházky. Práce se blížeji věnuje školní zralosti a připravenosti dítěte jako vnitřním faktorům školní úspěšnosti a především se zaměřuje na faktory související s resiliencí, psychickou odolností dítěte. Práce tyto faktory celkově shrnuje, vychází při tom z charakteristiky dítěte v době nástupu do školy a z uvedené problematiky psychické odolnosti. V praktické části je posuzován vliv vybraných faktorů na školní úspěšnost se zaměřením na aspekty psychické odolnosti dítěte. Při výzkumném šetření bylo využito Ravenova testu progresivních matic, dětské verze testu CYRM a testu obkreslování Matějčka a Strnadové.
<b>Klíčová slova:</b>	Předškolní věk, mladší školní věk, školní úspěšnost, vstup do školy, školní zralost, školní připravenost, resilience, psychická odolnost, Ravenův test progresivních matic, test CYRM, test obkreslování
<b>Anotace v angličtině:</b>	This diploma thesis is focused on the factors that may affect the success of children at the beginning of their schooling. The work is then more focused on school maturity and readiness of the child as internal factors of school success and mainly focuses on the factors associated with child's resilience. The work summarizes all the factors which is based on the characteristics of the child at the time of entering school and from the issue of mental resilience. The practical part evaluates the effects of selected factors on school success, focusing on the psychological aspects of the child's resilience. The Raven's Progressive Matrices test, The CYRM – Child Version test and the Matějček and Strnadova tracing test were used during the research.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Preschool age, younger school age, school success, entering school, school maturity, readiness, resilience, The Raven's Progressive Matrices test, The CYRM, the Matějček and Strnadova tracing test
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1: Sběrná tabulka dat Příloha č. 2.: Záznamový arch – Ravenův test progresivních matic Příloha č. 3: Záznamový arch – CYRM Příloha č. 4: Záznamový arch – Chování dítěte během šetření Příloha č. 5: Záznamový arch – Dotazník pro učitele Příloha č. 6: Test obkreslování - tvary Příloha č. 7: Informovaný souhlas
<b>Rozsah práce:</b>	92
<b>Jazyk práce:</b>	český