

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie a patopsychologie

Lucie Budínová

5. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň základních škol

**ÚSPĚŠNOST ŽÁKŮ NA ZAČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY,
ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.

Olomouc 2015

Prohlášení

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

V Otrokovicích dne 15. 4. 2015

.....

Poděkování

Děkuji Doc. PhDr. Aleně Petrové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce a všem žákům, žákyním a rodičům, kteří byli ochotní se výzkumu zúčastnit.

OBSAH

I. ÚVOD.....	5
II. TEORETICKÁ ČÁST.....	6
1 Charakteristika období předškolního a mladšího školního věku.....	6
1.1 Období předškolního věku.....	6
1.1.1 Tělesný vývoj.....	6
1.1.2 Kognitivní vývoj.....	7
1.1.3 Emoční a sociální vývoj.....	11
1.1.4 Hra.....	13
1.2 Období mladšího školního věku.....	14
1.2.1 Tělesný vývoj.....	15
1.2.2 Kognitivní vývoj.....	15
1.2.3 Emoční a sociální vývoj.....	18
1.2.4 Hra.....	20
1.3 Zvláštnosti dětské psychiky.....	20
2 Definice školní zralosti a připravenosti.....	22
2.1 Školní zralost - definice.....	22
2.2 Složky školní zralosti.....	23
2.2.1 Fyzická (tělesná) zralost.....	23
2.2.2 Poznávací (kognitivní) funkce.....	24
2.2.3 Pracovní předpoklady.....	26
2.2.4 Emocionálně-sociální stránka.....	26
2.3 Školní zralost a připravenost.....	27
3 Zápis do základní školy.....	29
3.1 Legislativa.....	29
3.2 Zápis do školy.....	29
3.3 Odklad školní docházky.....	31
3.4 Předčasný nástup do základní školy.....	33
3.5 Faktory ovlivňující úspěšnost dítěte.....	34
III. PRAKTICKÁ ČÁST.....	37
4 Výzkumné šetření.....	37
4.1 Vymezení cíle diplomové práce.....	37
4.1.1 Pracovní předpoklady.....	37
4.2 Charakteristika výzkumného souboru dětí.....	39
4.2.1 Pohlaví.....	39
4.2.2 Věk.....	40
4.2.3 Vzdělání rodičů.....	41
4.2.4 Počet sourozenců a jejich pořadí v rodině.....	42
4.2.5 Lateralita.....	42
4.2.6 Tělesná konstituce.....	43
4.2.7 Chování dítěte – navazování kontaktu, soustředění, samostatnost.....	44
4.3 Charakteristika použitých metod.....	47
4.4 Organizace a průběh šetření.....	48
4.5 Dokumentace výsledků.....	49
4.6 Analýza výsledků a diskuze.....	54
4.7 Závěr.....	57
IV. POUŽITÁ LITERATURA.....	59
V. OSTATNÍ ZDROJE.....	62
VI. SEZNAM PŘÍLOH.....	63

I. ÚVOD

Téma mé diplomové práce jsem si zvolila proto, že studuji obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy a má budoucí profese se bude týkat práce s dětmi mladšího školního věku. Dalším důvodem bylo také to, že v průběhu praxí, které jsem při svém studiu absolvovala, jsem se setkávala se žáky a žákyněmi, kteří i přesto, že byli součástí jedné třídy, nebyli vždy na stejné vývojové úrovni v oblasti kognitivních funkcí. Zajímalo mě tedy, jaké jsou hlavní důvody těchto rozdílů. I když se tato problematika objevuje během celého studia, já se zaměřila na úspěšnost žáků, kteří jsou teprve na počátku školní docházky, neboť přechod z mateřské do základní školy je důležitým předělem v životě každého dítěte a každý se s ním vyrovnává trochu jinak.

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, které faktory nejvíce ovlivňují děti při jejich úspěšnosti na začátku první třídy a do jaké míry. Má diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretickou část jsem rozdělila do tří kapitol. V první kapitole jsem charakterizovala období předškolního a mladšího školního věku. Ve druhé kapitole jsem se věnovala definici školní zralosti a připravenosti, neboť školní úspěšnost s ní úzce souvisí. Třetí kapitola pojednává o zápisu do základní školy, a to nejen z hlediska legislativy, ale také z hlediska organizace. V rámci zápisu jsem do této kapitoly zahrнула další tři témata – odklad školní docházky, předčasné zahájení školní docházky a v neposlední řadě také faktory, které úspěšnost dětí ovlivňují.

V praktické části jsem si nejprve vymezila hlavní cíl a pracovní předpoklady mého výzkumné šetření, poté jsem se pokusila charakterizovat výzkumný soubor dětí, které se mého výzkumu účastnily a jejich chování při samostatném provádění šetření. Dále jsem se zabývala popisem použitých metod, organizací a průběhem šetření. Následovala dokumentace výsledků a v závislosti na ní provedení analýzy výsledků a diskuze.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika období předškolního a mladšího školního věku

Každá etapa lidského života je něčím zajímavá, výjimečná; obsahuje momenty, které mohou náš život zcela změnit, ovlivnit nebo posunout určitým směrem. Záleží však na spoustě okolnostech. V následujícím textu se pokusíme shrnout fakta o celkovém vývoji dětí ve dvou uvedených obdobích.

1.1 Období předškolního věku

Období předškolního věku je ohraničeno dvěma podstatnými momenty. Ten první je třetí rok života dítěte, kdy se dítě obvykle setkává s početnější sociální skupinou než dosud poznalo. A to prostřednictvím mateřské školy, do které ve většině případů dítě nastoupí. Druhým momentem je zápis do první třídy, který je důležitým mezníkem před nástupem do základní školy, kde kromě kolektivu a pravidel, kterým se dítě muselo naučit a osvojit si je, přibývají také povinnosti plynoucí ze školní docházky. Jedná se tedy o období od 3. roku dítěte po dovršení 6 - 7 let.

Co se názvu období týká, není v literatuře jednotný. Můžeme se setkat s pojmy „předškolní dětství“, „druhé dětství“ nebo také „starší předškolní dětství“. Nejvíce používaným je ale právě „období předškolního věku“ (Kuric, Příhoda In Plevová, 2012).

1.1.1 Tělesný vývoj

V tomto věku se zcela mění tělesná konstituce dítěte. Příznačná baculatost se přeměňuje ve štíhlost a dochází k nepoměrům v růstu končetin, trupu a hlavy (Plevová, 2012). Pohyby se zdokonalují a stávají se účelnějšími (Klenková, Kolbábková, 2010).

Pro toto období je podstatný rozvoj motoriky. Hrubá motorika se před vstupem do školy zlepšuje. Předškolní děti jsou neustále v pohybu, proto aktivity, jako běh nebo skákání, jsou dokonalejší, i chůze se pomalu automatizuje. Dítě je také schopno vykonávat činnosti vyžadující složitější pohybovou koordinaci, jako například plavání či jízdu na kole (Plevová, 2008).

Pro jemnou motoriku je typické rozvíjení manuální činnosti. Dítě dokáže jíst příborem, kreslit tužkou nebo chytat míč. Rádo si hraje se stavebnicemi a zkouší se zapojit do činností, které vyžadují přesnost a obratnost (Plevová, 2012).

Zručnost se projevuje v sebeobslužných činnostech jako je například samostatnost při oblékání. Dítě začíná stále častěji používat „já sám“ nebo „já taky“. Umožníme-li mu některé věci dělat samostatně, podpoříme tím jeho pocit důležitosti vlastní osoby a ukazujeme, že mu věříme (Bednářová, Šmardová, 2007).

Po čtvrtém roce se objevuje dominance jedné ruky, tím se vyhrazuje laterální a snižuje se počet tzv. obouručných (ambudextrie – nevyhraněná laterální) (Plevová, 2008).

1.1.2 Kognitivní vývoj

Vyvíjení všech poznávacích procesů, mezi něž řadíme vnímání, pozornost, paměť, představivost a fantazii, myšlení a řeč, je v tomto období velice intenzivní. Přiměřený rozvoj kognitivních funkcí je jedním z nejdůležitějších faktorů, které tvoří základ schopnosti učit se (Plevová, 2012).

Největší změny v rámci kognitivních schopností probíhají v myšlení a jeho funkcích, zejména změny v paměti, jazykových schopnostech či myšlenkových procesech. Vše je ovlivněno z jedné části dědičností, z části druhé působením vlivů sociálního prostředí, což je výchova a učení. Vývoj kognitivních schopností souvisí se školní připraveností a zralostí. Kolem šestého roku dítěte by mělo dojít k rozvoji kognitivních schopností v takové míře, aby bylo dítě schopno a připraveno naučit se číst, psát a počítat (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Vývoj myšlení a řeči

Pro období předškolního věku dítěte je typický přechod od tzv. egocentrického myšlení k myšlení názornému, konkrétnímu. Dítě všechno vnímá přes svou osobu. Co nevidí nebo nevnímá, to neexistuje. Proto má problémy uvědomovat si přítomnost a názory druhého člověka či se do něj vžít. Tento mezistupeň je však důležitý pro celkový rozvoj (Heidbrink In Plevová, 2012). Časem se vše mění, dítě začíná myslet pomocí konkrétních představ a věcí a rozumí tomu, co vidělo (Plevová, Petrová In Plevová, 2012).

Rozvoj poznávacích procesů se odráží ve vývoji řeči, která se prolíná s myšlením a jejímž prostřednictvím je dítě schopno projevit a sdělit, co si myslí. V tomto období se

zlepšuje nejen mluvnická struktura aktivního slovníku, tj. skloňování a časování, ale i slovní zásoba je bohatší. Díky tomu dítě dokáže mluvit ve větách a vyprávět krátký smysluplný příběh. Uvádí se, že před vstupem do školy by aktivní slovní zásoba měla obsahovat až 3000 - 4000 slov. Pro toto věkové období je typické pokládání spousty otázek - proč, na co to je, z čeho to je atd., což souvisí právě s rozvojem slovní zásoby (Plevová, 2012). I zde, do oblasti řeči se promítá egocentrismus. Dítě vykládá o tom, co skrze sebe vnímalo, a dokonce komentuje vše, co dělá. Přitom nečeká žádnou odezvu, hovoří si samo pro sebe. Egocentrická řeč se později mění v tzv. vnitřní řeč, která odráží naše myšlení.

Jelikož se dítě učí hlavně tzv. napodobou, sociálním učením, není tomu jinak ani u řeči. Napodobuje mluvu dospělých lidí nebo svých vrstevníků, neboť se mu to zdá naprosto přirozené (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Myšlení bývá u dětí předškolního věku rychlejší než řeč. Někdy se stává, že nám chce dítě něco sdělit a přitom vynechává slova nebo celé věty, nedokáže totiž stejně rychle vyjádřit vše, na co myslí. To se začíná v druhé polovině tohoto období měnit, protože nastává prudký rozvoj řeči a řečové aktivity související s přibývajícím dětskou zkušeností a s tvořením pojmů. Dítě si začíná vymýšlet slova pro neznámé věci nebo situace. Úroveň myšlení i řeči se odráží v sociálním chování a emočních projevech (Plevová, 2012).

V rámci vývoje řeči se můžeme u dětí setkat s vadami a poruchami řeči, například s vadou výslovnosti, tzv. dyslálií. V některých případech je ztíženost výslovnosti určitých hlásek zaviněna pouze fyziologickou změnou, kterou procházejí všechny předškolní děti – výměnou dentice. Pokud se obtíže vyskytují i nadále, jedná se o problémy, které by mohly ovlivňovat výkonnost na začátku školní docházky a na dítě negativně působit. Považuje se tedy za klíčové, aby se logopedické problémy řešily ještě před nástupem do základní školy, aby dítě nebylo hned na začátku první třídy zbytečně stresováno a zatěžováno více než je potřeba (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Vnímání

V tomto období je vnímání ze všech poznávacích procesů nejdůležitější, protože jeho prostřednictvím získává dítě informace o okolním světě a komunikuje s ním. Využívá přitom všech pět smyslů, proto jej můžeme rozdělit na zrakové, sluchové, dotykové, chuťové a čichové. Vnímá však i prostor a čas. Jako každá jiná funkce i tato prochází vývojem,

postupně se zdokonaluje a je ovlivněna tím, co dítě bezprostředně a subjektivně upoutá. Tedy jeho vlastními prožitky (Klenková, Kolbábková, 2003).

Vnímání má dvě stadia. Stadium senzomotorické nebo-li smyslové, které je zaměřeno na přijímání informací z okolí skrze smyslové orgány. Výsledkem jsou počítky. Naproti tomu stadium syntetické zpracovává a spojuje počítky do větších celků, vjemů. Proto vnímáme nejen předměty a jejich pohyby, ale také jejich změny a vzájemné vztahy.

Vnímání předškolního dítěte je celostní (synkretické). Buď vidí objekty jako celky a neuvědomuje si detaily, nebo třídí předměty pouze podle jednoho rysu, čímž mu zase uniká celek (Plevová, 2012).

Na některé z již zmiňovaných vnímání se zaměřím podrobněji.

Zrakové vnímání

Nejvíce informací přijímáme zrakem, proto je zrakové vnímání důležité pro poznání světa. Ovlivňuje rozvoj myšlení, řeči, prostorovou orientaci atd. Předškolní dítě by mělo dokázat pojmenovat běžné barvy či rozlišovat figuru a pozadí. Pro vývoj zrakového vnímání jsou vhodné pracovní listy s úkoly, ve kterých má dítě najít obrázek, který se od ostatních odlišuje dle nějakého kritéria, např. velikostí, nebo naopak hledá v obrázcích shodu. Jako velmi účelné se jeví známe hry – pexeso, domino, puzzle, stavění ze stavebnic podle předlohy aj. Důležité je si s dětmi vykládat o tom, co kde viděly a listovat si s nimi v knížce. Vede to k uvědomění si postupu zleva doprava, který bude využívat při čtení (Bednářová, Šmardová, 2010).

Sluchové vnímání

Sluchové vnímání má velký význam pro vývoj řeči. Pokud je nějak oslabené, může na začátku školní docházky docházet k problémům ve čtení, psaní a zapamatování si. Jeho rozvoj lze však podpořit nasloucháním pohádek, vyprávění, písniček nebo rozeznáváním okolních zvuků z prostředí. Děti rády hrají slovní fotbal nebo tichou poštu; učí se básničky, rozpočítadla nebo říkanky. Všechny tyto aktivity jsou výborné pro rozvoj sluchového vnímání, ale i paměti (Bednářová, Šmardová, 2010).

Vnímání prostoru a času

Dítě se už umí orientovat v prostoru, dokáže totiž najít správnou cestu na obrázku bludiště, pamatuje si cestu z mateřské školy. Chápe a užívá pojmy nahoře – dole, vpředu – vzadu, vysoko – nízko aj. a předložkové vazby. Měli bychom dítě naučit správně ukazovat a pojmenovávat polohu/směr. Nejlepším způsobem, jak ho naučit této dovednosti je využít každodenní činnosti, tzn. při pohybu venku, v místnosti, při čtení knížky nebo prohlížení obrázků. Bude se tak lépe orientovat v prostředí, ve kterém žije a přizpůsobí se mu.

Vnímání času se pro dítě může jevit obtížnější, protože je zvyklé žít přítomností. Ale i tak ho vnímá, a to prostřednictvím jeho režimu dne. Problémy se mohou objevovat při určování delších časových úseků, proto pokládá otázky typu - „Kolikrát se ještě vyspím, než budu mít narozeniny?“. Často nechápe, proč má dělat něco, co pro něj bude mít význam až později, v budoucnosti (Bednářová, Šmardová, 2007). Žije totiž tady a teď a co bylo nebo bude neřeší. Je tedy dobré vést dítě k tomu, aby si uvědomovalo, jaké základní činnosti dělá v určitých časových intervalech (po dobu celého dne), jaký je jeho týdenní režim (př.v jaké dny navštěvuje kroužky) a aby si všímalo změn v přírodě během jednotlivých ročních období. Povídat si s ním o tom, co bylo, je a bude, co na sebe navazuje, je vhodné pro pochopení časové posloupnosti a pojmů vyjadřující čas, např. první, poslední, včera, dnes, zítra (Bednářová, Šmardová, 2010).

Představitost

Pro předškolní věk je typická bohatá představitost. Hranice mezi realitou a fantazií však není přesně stanovena. Fantazie předškoláka doplňuje a přetváří realitu, aby pro něj byla přijatelnější a srozumitelnější. Prolíná se jeho světem a objevuje se v různých sférách – ve hře, výtvarném projevu i v oblíbených pohádkách (Plevová, 2012). Někteří rodiče považují své děti za lháře, protože si podle nich pořád vymýšlí a tvrdí, co není pravda. Přitom ve většině případů dítě pouze nerozezná realitu od fantazie tzv. dětské konfabulace, což je pro předškolní dítě zcela příznačné (Šulová, 2012).

Paměť a pozornost

V předškolním období je paměť převážně bezděčná a mechanická. Pro dítě není obtížné naučit se básničky, písničky či říkanky. Někteří u předškoláků preferují učení cizích jazyků. Pro děti s jazykovými vlohami je to velká příležitost. Nicméně studium by mělo

probíhat zábavnou formou, tzn. formou písniček, básniček či her (Šulová, 2012). Začíná se objevovat slovně logická paměť, kdy jsou děti schopny reprodukovat události v logickém sledu (Plevová, 2012). Paměť je také konkrétní, proto si děti lépe pamatují skutečné věci než pouhý jejich slovní popis. Mezi 5. - 6. rokem dítěte se pomalu rozvíjí paměť záměrná a dlouhodobá. Z předchozích let si dítě pamatuje pouze citově zabarvené situace (přestěhování kamaráda a tím jeho ztráta, smrt domácího zvířete atd.), v ostatních případech převažovala paměť krátkodobá (Šulová, 2012).

Individualita dítěte se projevuje i v oblasti paměti, neboť její rozvoj a kapacitu ovlivňují dospělí. Záleží na tom, kolik času svému dítěti věnují rodiče, protože na všechno nestačí pouze mateřská škola. Jak už bylo řečeno, děti by se měly učit básničky, písničky, ale také hrát hry na trénování paměti, např. pexeso (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Pozornost v předškolním období je nestálá, neboť je ovlivněna emocemi. Tudiž dítě je schopno soustředit se pouze na jednu věc. Zde nezáleží pouze na věku, ale i na temperamentu dítěte a na druhu vykonávané činnosti. Postupně se však začíná objevovat úmyslná pozornost, dítě se déle a lépe soustředí (Plevová, Oravcová in Plevová, 2012). Je patrné, že čím kvalitnější a soustředěnější je schopnost koncentrace pozornosti, tím více informací je dítě schopné si zapamatovat. Velkou roli zde hraje krátkodobá paměť (Jucovičová, Žáčková, 2014).

1.1.3 Emoční a sociální vývoj

„V procesu socializace (začleňování jedince do společnosti) dochází ke změnám ve třech klíčových rovinách.“ (Šulová, 2012, s. 12). Za prvé je to vývoj a zdokonalení sociální reaktivity, což však probíhá už od narození, ale v předškolním věku se dítě setkává a je v kontaktu s nejrůznějšími sociálními skupinami – s vrstevníky, s rodinou (sourozenci, rodiči, prarodiči) a s cizími lidmi. Dále je to proces, kdy přijímáme normy společensky žádoucího chování. Poslední, avšak neméně důležitou rovinou je osvojování sociálních rolí. Dochází k přebírání modelů, které děti vidí u dospělých. Předškolák už by měl mít povědomí o svých sociálních rolích, neboť je to podstatné pro formování jeho vlastní identity (Šulová, 2012). Přestává o sobě mluvit ve třetí osobě a začíná si uvědomovat sám sebe. Občas své „já“ prosazuje až příliš často a nevhodným způsobem, takže může docházet ke konfliktům

a problémům. Je to však jen další krok v jeho vývoji. Pro toto období se používá název „období vzdoru“ (Plevová, 2012).

Jednou z nejdůležitějších rolí dítěte je ta v rodině, která souvisí nejen se vztahem k rodičům, ale i k sourozencům. Je ovlivněna pohlavím dítěte a pořadím jeho narození (zda má mladšího nebo staršího sourozence). Pouto mezi nimi je dobré pro procvičování vztahů, jejichž model se pak může objevit v budoucnosti (Šulová, 2012).

Při nástupu do mateřské školy se role dítěte mění. Ke stávajícím přibývá role -žák- vzhledem k dané instituci. Hlavně se ale stává kamarádem. Většina dětí v této době touží (aniž by si to nějak uvědomovala) po přijetí do kolektivu a skupinovém hraní si. Ovšem vše přináší i nějaká negativa nebo povinnosti. Kromě sžívání se s ostatními dětmi, kdy se učí nepřivlastňovat si hračky a komunikovat v rámci skupiny, se musí podříditi režimu školky a nastaveným pravidlům (Plevová, 2012).

Úroveň sociální vyspělosti se projevuje zejména při adaptaci v neznámém prostředí, v časovém odloučení od rodiny a v respektování cizí autority. Velmi klíčový je proces začleňování se do skupiny vrstevníků, a s tím související schopnost navazování vztahu a komunikace s nimi. Děti se učí pravidlům (v rámci instituce, ale i v rámci společnosti – pravidla slušného chování) a spolupráci (Bednářová, Šmardová, 2010).

Sociální vývoj je zaměřený na vytváření mezilidských vztahů (k nejbližším, k širšímu okolí), zatímco vývoj emoční je vnímán jako součást prožívání člověka a jeho vztahů k okolí i sobě samému (Hartl, Hartlová in Jucovičová, Žáčková, 2014). Dochází ke zklidňování emocionality, učí se ji ovládat i při získávání nových společenských rolí. Vágnerová tvrdí (2008, In Jucovičová, Žáčková, 2014), že emoční vývoj předškolního dítěte lze charakterizovat větší stabilitou a vyrovnaností. I přesto si ale u dětí můžeme všimnout častého střídání emocí, které jsou ovlivňovány momentálními životními situacemi. Naproti tomu ubývá dětského negativismu. Předškoláci začínají vnímat a chápat nejen své emoce, ale i emoce ostatních, což považujeme za prvotní schopnost empatie. A také už umí říct, co se jim líbí a nelíbí (Jucovičová, Žáčková, 2014).

S vývojem socializace a emocionality úzce souvisí také sebehodnocení, které je ovlivněno hodnocením dospělých. Největší roli zde hrají rodiče, neboť jak oni vidí své dítě, tak sebe vnímá i ono samo. Dle Vágnerové (2000) jsou právě oni pro dítě emocionálně vlivnou autoritou a představují ideál, kterému se chce dítě nejen podobat, ale s nímž se také identifikuje.

V tomto období se také začíná rozvíjet svědomí. Pokud už dítě dokáže rozeznat, co se smí a nesmí, tak nepotřebuje kontrolu dospělého. Občas jen potřebuje zjistit, co se stane, když neposlechne. Svědomí začíná fungovat a ono pociťuje vinu. Zákazy a příkazy musí být jednotné. V případě, že tomu tak není, např. rodiče nerespektují daná pravidla v mateřské škole, dítě pak nemá šanci rozeznat, co je dobré a co špatné (Šulová, 2012).

1.1.4 Hra

Velmi důležitou úlohou v procesu socializace je hra, jejímž prostřednictvím se dítě seznamuje s okolím, poznává a zkoumá věci. Někdy může být vnímána jako jedna ze základních dětských potřeb či jako základní výchovný prostředek. Je třeba zdůraznit, že hra též řídí vývoj osobnosti dítěte a pomáhá mu lépe, a přitom většinou nevědomě, pochopit vědomosti a dovednosti související s učením. Hra je podstatným socializačním a motivačním činitelem, a dokonce je i základní psychickou potřebou. Může nám toho o dítěti spoustu prozradit – vývojovou úroveň dítěte a jeho zvláštnosti, rozvoj kognitivní, fyzické i společenské stránky (Plevová, 2012).

Dětské hry z hlediska formy jsou velmi rozmanité. Pokud jde o procvičování tělesných funkcí, jedná se o typ funkční nebo činnostní. Když se však věnují konstrukci nových věcí z určitého materiálu (jako např. stavby z písku, výroba figurek), jsou tyto hry konstrukční nebo realistické. Jestliže si však dítě věci či situace pouze vybavuje, hovoříme o tzv. iluzivním typu hry. V případě napodobování sociálních rolí (hra na prodavače, maminku atd.) se jedná o úkolové hry. Kuric navrhl následující třídění her z hlediska jejich zaměřenosti a vývojové vyspělosti dětí – hry: a) funkční, b) manipulační, c) napodobovací, d) receptivní, e) úlohové, f) konstruktivní (In Langmeier, Krejčířová, 1998). V předškolním věku se začínají zařazovat i didaktické hry, se kterými se pak setkáváme nejčastěji během školní docházky. Za pomoci těchto her se snažíme rozvíjet poznávací schopnosti a funkce dítěte, nenásilně se přesunout od volných her k hrám s tzv. učením záměrným. Můžeme je rovněž využít k výchovným, relaxačním či terapeutickým účelům. Didaktické hry je dobré zařazovat do vyučování, protože děti si neuvědomují, že si něco opakují nebo se něčemu učí. Hru považují za zábavu a oddech.

Jako skoro všechno i vývoj hry má nějaké zákonitosti. Způsob hry dítěte se mění s jeho věkem. Hra se postupně stává náročnější (v oblasti obratnosti, vnímání, myšlení), nápaditější, složitější a časem se do ní prolínají i sociální vztahy a kooperace. Kolem čtvrtého

roku dítěte se hra poutá na pojízdné hračky (př. vláček, kočárek) a na stavbu či skládání (puzzle, modelování, stavění z kostek). Mezi oblíbené hry patří ty, které jsou vázané k běžným pracovním činnostem, hry napodobující někoho či vytváření si imaginárního kamaráda. Začíná si více hrát s ostatními dětmi, tzn. že ve hře začínají hrát určitou roli i sociální vztahy. S dalším rokem už potřebuje pro svou hru větší prostor a více pohybu, neboť je akčnější, ale nastává i potřeba střídání činností a touha po nezávislosti. Před vstupem do školy je nakloněno kolektivním a společenským hrám. Motivace hry je vázaná na momentální potřeby dítěte – s něčím se seznamuje, procvičuje. Vždy však musíme brát v potaz individuální odlišnosti dětí a jejich pohlaví. Výhodou je, že hra nám může prozradit informace o dítěti. Lze vysledovat jak je obratné (v motorice), vnímavé, chápavé, komunikativní (podle slovní zásoby, gramatiky, schopnosti vyjádřit své myšlenky), jaké má sociální dovednosti (dodržování pravidel, empatie, řešení konfliktů) a jak je hrou zaujato (Bednářová, Šmardová, 2007).

Odlišovat práci od hry začínají děti koncem předškolního věku. Už nechtějí činnosti provádět jen „jako“, chtějí pomoci mamince s úklidem, a to s opravdovým náčiním. To tedy znamená, že pokud dosud zametaly pouze dětským smetákem, tak nyní chtějí použít smeták, který běžně užívá jejich maminka. Jakmile odpracují, co měly v plánu (nebo jim bylo určeno), vrací se ke hře. Ještě než dítě nastoupí do školy, mělo by mít vytvořené první pracovní návyky a postoje. Aby dítě považovalo práci za příjemnou činnost, je třeba jej motivovat k činnosti hravou formou (Plevová, 2012).

1.2 Období mladšího školního věku

Dříve než budeme období mladšího školního věku charakterizovat, je třeba si ujasnit, o jakém časovém úseku hovoříme. Podle Vágnerové (2000) můžeme školní věk (období základní školy) rozdělit na 3 fáze:

- a) raný školní věk – období od nástupu do školy (tedy od 6 - 7 let) do 8 až 9 let
- b) střední školní věk – navazuje na předchozí období a trvá do 11 – 12 let, kdy žák přechází na 2. stupeň ZŠ)
- c) starší školní věk – od přechodu na 2. stupeň do ukončení ZŠ (do 15 let)

Langmeier a Krejčířová (1998) však toto období rozdělují na mladší školní věk (od 6 – 7 let do 11 – 12 let) a starší školní věk (od 11 – 12 let do 15 let). K jejich interpretaci se přiklánějí i Šulová, Ležalová (2012) či Plevová, Petrová (2008).

1.2.1 Tělesný vývoj

Tělesný vývoj v tomto období se zdá ještě zrychlený, ale postupně se začíná uklidňovat. Dítě už prošlo tzv. první strukturální přeměnou, a tím se změnilo jeho tělesné proporce. Došlo k protažení a zúžení postavy, oploštění trupu, prodloužení končetin, zmenšení velikosti hlavy, upevnění zádového svalstva a započítí druhé dentice (Petrová, 2012). Ale také dochází k posilování odolnosti organismu, zvyšování objemu srdce, hmotnosti mozku či k větší pohyblivosti kloubů (Petrová, 2008).

Během celého období dochází k neustálému zlepšování hrubé a jemné motoriky. Pohyby jsou plynulejší a přesnější, zvětšila se svalová síla a hlavně jde vidět velký pokrok v koordinaci pohybů celého těla, což se projevuje také při psaní a kreslení. To, jaké děti podávají výkony z hlediska motoriky, nezávisí pouze na věku, ale hlavně na působících vnějších podmínkách – jsou-li děti povzbuzovány v pohybových činnostech či nikoliv. Důležitou roli zde však hraje i emoční stabilita dítěte. Na základě jeho tělesné síly a obratnosti si získává pozice ve skupině vrstevníků (Langmeier, Krejčířová, 1998).

V období mladšího školního věku se také zvyšuje odolnost dítěte, kterou je ale potřeba stále podporovat a to třeba vhodnými návyky (Šulová, 2012).

Protože každé dítě je jiné, musíme neustále počítat s individuálními rozdíly a brát je v potaz.

1.2.2 Kognitivní vývoj

Dle Langmeiera a Krejčířové (1998) se dá období začátku školní docházky nazvat jako věk střízlivého realismu. Školák už vyrostl z doby, kdy byl závislý pouze na svých přáních a fantaziích a má ještě spoustu času než začne přemýšlet nad tím, co je správné (jako to dělává dospívající). Je zvědavý a zajímá se o to, co a jak je. Snaží se pochopit svět okolo sebe, proto také častěji vyhledává encyklopedie, aby porozuměl. Ze začátku se jedná o realismus naivní, kdy je odkázán na získávání informací skrze rodiče, učitele nebo knihy. Až později,

právě v období dospívání, se jeho přístup ke světu mění a stává se kritičtější, hovoříme o kritickém realismus.

Školákovi už nestačí pouze odpovědi na jeho otázky „Proč?“, chce totiž sám vyhledat odpovědi na své otázky, čímž také mění svůj pohled na okolní svět. V tomto časovém úseku dochází k celé řadě dětských pokusů, jejichž podstatou je zjistit, jak věci fungují a pochopit je. Proto nestačí si vše jen představovat, potřebuje to nejen vidět, ale i ohmatat (Šulová, 2012).

V dnešní době existuje řada možností, díky kterým dítě může objevovat svět. Lze to skrze knížky (převážně encyklopedie), hry, televizní pořady pro děti, zájmové kroužky. Výhodou je, že v dnešní době mohou vše najít na internetu. Je ale třeba dbát na to, aby dítě zcela nepohltil virtuální svět. Aby rozeznalo realitu od virtuálního světa, potřebuje dostatek podnětů, hlavně od svých rodičů. Ti by měli využít toho, že dítě s nimi chce trávit čas – chce jim pomáhat a vykládat si s nimi (Šulová, 2012).

Někdy si dítě vybere zcela nevhodný okamžik pro naplnění své touhy po poznacích a dospělí jej odbudou slovy „Teď na to nemám čas.“. Pokud se tato situace zopakuje několikrát, dítě už pak nepřijde. A přitom stačí jen změnit odpověď, říct dítěti, kdy na to bude čas a opravdu se k tomu vrátit.

Myšlení a řeč

V tomto období je myšlení dítěte ovlivněno začátkem školní docházky. Pokud se jedná o konkrétní předměty, které dítě zná, pak je schopno provádět logické operace aniž by věci vidělo. Potom dokáže vnímat i několik rozměrů současně či se v mysli vrátit i o pár kroků zpět. Nejvíce se to projevuje ve škole, v matematice. Už umí seřadit prvky podle určitých kritérií, srovnávat, chápe pojmy jako větší/ menší, nadřazené/ podřazené (Šulová, 2012). Podle Piageta (In Langmeier, Krejčířová, 1998) právě v tomto období nastává přechod od názorného (intuitivního) myšlení do stadia konkrétních operací. Podstata daného vývoje myšlení tkví v tom, že dítě je již schopno několika myšlenkových procesů současně.

Vágnerová tvrdí (2000), že konkrétní logické myšlení u dětí mladšího školního věku můžeme vystihnout několika body:

- 1) decentrací – posuzování skutečnosti podle více hledisek, přemýšlení o vzájemných vztazích

2) konzervací – schopnost pochopit „trvalost podstaty určitého objektu či množiny objektů, přestože se jejich vnější vzhled mění“

(Vágnerová, 2000, s. 150)

3) reverzibilitou – pochopení vratnosti, tedy reverzibility různých proměn (dítě ví, že při odebrání něčeho, nastane změna)

Rozvoj řeči pokračuje, a to v rámci všech jejích složek. I zde však závisí na situaci. Pokud má dítě dostatek možností mluvit, projevuje se to na kvalitě jeho řeči, obsahu a vyjadřovacích schopnostech. V období vstupu do školy se dítěti otvírají nové možnosti, jak zlepšit svou mluvu. Naučí se číst, komunikovat se spolužáky a učiteli, hrát jazykové hry (Šulová, 2012). Osobní zážitky vždy popisuje do úplných detailů. Proto asi není překvapením, že se každý den může naučit až deset nových slov, přičemž jeho slovní zásoba je složena z 10 - 14 000 slov (Allen, Marotz, 2005). Vzhledem k jejímu obohacování žák používá delší a složitější věty (i souvětí), poznává nové významy již známých slov, které pak díky většímu porozumění vhodněji používá. Nastává také pokrok v artikulaci, zejména u dětí, u kterých nebyla potřeba logopedické péči, i přes ještě přetrvávající avšak nepatrné zbytky patlavosti (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Vnímání

Vnímání se zkvalitňuje, školáci již vnímají nejen celek, ale i detaily. Je stále ovlivňováno emocemi. Představy o čase i prostoru se zlepšují, jsou však stále poutány na konkrétní předměty nebo situace (Šulová, 2012). Výrazných pokroků dosahuje dítě ve všech oblastech vnímání, nejvíce zřetelné jsou však u vnímání zrakového a sluchového. Můžeme si všimnout, že dítě je pozornější, vytrvalejší, pečlivější, rádo a kriticky věci prozkoumává po částech a do detailů. Vynucování pozornosti v tomto věku ztrácí smysl, neboť jeho pozorování je záměrné.

Už není vázané jen na přítomnost, čas a prostor pro něj začínají mít smysl. Dokáže zabrousit do minulosti, vybavit si z ní pár okamžiků a rozumí významu slov jako brzy, zítra. Abstraktní pojmy, jako například konečno – nekonečno, však stále nechápe (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Představitost

Stejně jako v předškolním věku, tak i u malého školáka zaujímá představitost a fantazie důležité místo. Nyní je ale schopen ji rozlišit od reality. Někdy může být ovlivněn autoritou, proto je potřeba poukazovat na individualitu dítěte a stále podporovat rozvoj jeho fantazie skrze tvořivost - třeba v rámci výtvarné či dramatické oblasti nebo prostřednictvím některých her (Šulová, 2012). Představitost občas bývá potlačena realitou, ale působením školní práce se začíná rozvíjet tzv. úmyslná, záměrná představitost. Je to moment, kdy dochází k přechodu od bezděčného vzniku představ k záměrnému vyvolávání nezbytných představ (Petrová, 2008).

Paměť

Na začátku školní docházky je paměť převážně neúmyslná a mechanická (Petrová, 2008). V přímé úměrnosti s vývojem řeči je rozvoj paměti, jejíž zlepšování nastává díky bohatěji osvojeným znalostem a využívání účelných paměťových strategií. Na začátku školní docházky je to většinou opakování (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Dlouhodobá i krátkodobá paměť je stabilnější. Faktem je, že školáci si mnohem více zapamatují věci, které je baví a zajímají a situace spíše než pouze verbálně sdělený obsah. To je důvodem, proč se do popředí dostává názorné vyučování. Pro výuku cizích jazyků v tomto období je důležité využít hry či jiné motivace (Šulová, 2012).

1.2.3 Emoční a sociální vývoj

Zvýšení emoční vyrovnanosti a odolnosti vůči zátěži je ovlivněno zráním organismu. Většina dětí v tomto věku je optimisticky naladěná, což jde vidět na přístupu k okolnímu světu. Pokud v jejich chování nastane nějaká odchylka, její původ je většinou zřejmý. Dochází k rozvoji emoční inteligence – snaží se vyznat se v pocitech nejen svých, ale i jiných lidí a učí se s nimi vhodně zacházet. V rámci empatie může nastat změna ve vlastních prožitcích, neboť se právě seznamují s tím, jak ovládat vlastní emoce.

V mladším školním věku se začíná propojovat emoční hodnocení s racionálním uvažováním. Proto školáci více rozumějí vlastním pocitům, chápou jejich smysl, lépe je interpretují, rozlišují, vnímají jejich kvalitu, intenzitu i délku trvání a dokonce si uvědomují jejich souvislosti a vztahy. V této etapě života jsou velmi patrné emoce, které se pojí

s představou tzv. co by kdyby. Třeba že něco mohlo být horší než je (nastává pocit úlevy), nebo naopak lepší (proto zklamání a lítost). Kromě jiného však dokáží o emocích jiných lidí i mluvit. Je to tím, že jim rozumějí, umí je popsat a mají sklon hodnotit, posuzovat. V tomto věku se vzhledem k zpřesnění sebepojetí rozvíjí sebehodnocení. Je to kvůli tomu, že ve škole dochází k častému srovnávání a hodnocení výkonu a chování dětí ze strany dospělých i vrstevníků. Sebehodnotící emoce slouží také jako faktory, které regulují dětské chování a podporují rozvoj sociálních kompetencí. Stávají se zodpovědnými za splnění nebo nesplnění požadavků, s čímž souvisí pocity studu, viny, v opačném případě třeba hrdosti (Vágnerová, 2012).

Některé emoce, které mohou děti ovlivňovat, souvisí se vztahy s osobami, které jim nejsou až tak blízké. Proto za emoční oporu považujeme hlavně rodiče (Rossman, 1992 In Vágnerová, 2012). Příležitost sdílení emocí s ostatními vede k větší orientaci v emoční oblasti, usnadňuje jejich porozumění a zvládnutí. Nejvhodnější je dělit se o své emoce s vrstevníky, kteří jsou na stejném stupni vývoje a zažívají podobné příhody. Školáci se od předškoláků liší v tom, že už nejsou tak bezprostřední, zvládají lépe regulovat své emoce, uvědomují si, že někdy je lepší nedávat své pocity najevo, což jim umožňuje chovat se, jak společnost vyžaduje. Pro emoční komunikaci žák musí být schopen odhadnout jaké emoce má dát najevo a v jaké chvíli, aby nedocházelo ke zbytečným konfliktům. Protože jako všechno, i schopnost ovládat své emoce se rozvíjí krok za krokem. V období mladšího školního věku děti nejvíce času tráví se svými vrstevníky, což má velký význam právě pro emoční zkušenosti. Kvůli akceptování své osoby se naučí respektovat pravidla stanovující, co je přijatelné a co ne, potlačovat některé emoce, protože vnímají, že pozitivně naladěni jedinci jsou v kolektivu oblíbenější (Vágnerová, 2012).

Dle Šulcové (In Petrová, 2012) není emocím věnována dostatečná pozornost, což by právě u dětí mladšího školního věku mělo být považováno za klíčové. Podle ní se až příliš zabýváme složkami intelektu, tím jsme však docílili pouze toho, že děti své emoce potlačují.

Významným mezníkem v procesu socializace dítěte je vstup do školy, neboť v souvislosti s ním, dochází k větším možnostem sociálního kontaktu – se školáky, spolužáky, učiteli, vychovateli a jinými dospělými a také dochází k osvojování sociálních rolí, které jsou předstupněm pro budoucí zařazení do společnosti (Šulová, 2012). Kromě dosavadních se setkává s pevně danou, kterou si nemohl vybrat. Je to role školáka, která má vytyčená pravidla a stanovený počátek. Zahrnuje v sobě roli podřízenou – žáka a souřadnou

– spolužáka. Jako žák musí dodržovat školní řád, který je určen institucí; rozvíjí si díky ní schopnosti a dovednosti, ovlivňuje rozvoj sebehodnocení a volbu dalších cílů. Role spolužáka má vliv i na jeho budoucí vztahy. Ve škole se naučí sociální interakci, spolupráci, sebeovládání či solidaritě (Vágnerová, 2000). Když pracuje ve skupině, učí se tím vzdát se na určitou chvíli svých potřeb ve prospěch skupiny – společných cílů, úkolů (Langmeier, Krejčířová, 1998). Kvůli kompenzaci je třeba dbát na to, aby se dítěti vyčlenil nějaký prostor pro trávení volného času o samotě (Šulová, 2012).

1.2.4 Hra

Pro toto období se hlavními činnostmi stala práce a učení, avšak pro zdravý osobnostní vývoj jsou hry stále velmi klíčové, i když se od předškolního období liší nejen typem, náročností, ale záleží i na pohlaví. Všeobecně děti v tomto věku preferují hry pohybové, soutěživé a společenské.

Hra má funkci relaxační, slouží k odreagování se od všech povinností. Proto je dobré ji zapojit i v průběhu vyučování. „*Hra může plnit také funkci diagnostickou a terapeutickou, také tím se stává pro učitele neocenitelným pomocníkem při jeho pedagogické činnosti.*“ (Petrová, 2008)

1.3 Zvláštnosti dětské psychiky

Abychom dítě dostatečně pochopili, musíme vzít v potaz specifickou dětskou osobnost, a s tím související projevy jeho chování. V následujících odrážkách uvádím některé zvláštnosti, které od sebe odlišují dospělého člověka od dítěte.

- **Nestálost prožívání a chování** - nejzřetelněji se projevuje v citové oblasti dětí, např. rychlým střídáním nálad, což souvisí s egocentrismem a negativismem. Egocentrismus se projevuje vyžadováním velké pozornosti od okolí. Musí se dbát na to, aby se posiloval jen do určité míry a tím bylo zajištěno, že v rozmezí 6, 5 – 10 let bude postupně ustupovat. Negativismus je spojený s batolecím obdobím, kdy dochází k nepřiměřenému odmítání věcí.
- **Eidetismus** - jedná se o problémové rozlišování objektivního a subjektivního světa,

u některých jedinců přetrvává

- **Personifikace** – dítě dává lidské vlastnosti věcem a blízkému okolí
- **Synkretismus** – dítě mísí a spojuje vjemy, představy, potřeby, city
- **Konkretismus** - myšlení dítěte je spojeno s konkrétními předměty, hlavně kolem 9. roku života
- **Prezentismus** - dítě chápe svět v daném, přítomném okamžiku a v konkrétním prostoru
- **Soulad mezi prožíváním a chováním** - to, co dítě zrovna prožívá, to dává najevo; nic nepředstírá
- **Zvýšená sugestibilita** - dítě se nechává ovlivňovat názory jiných lidí, bývá to způsobeno malým počtem zkušeností

(Plevová, Petrová, 2008)

2 Definice školní zralosti a připravenosti

2.1 Školní zralost - definice

Školní zralostí se zabýval už J. A. Komenský ve svém díle Velká didaktika (Matějček, Dytrych, 1994). Tento pojem hraje důležitou roli při rozhodování, zda dítě nastoupí či nenastoupí do školy. Samozřejmě, že zde má velký význam názor rodičů, kteří si mohou ale nemusí nechat poradit od odborníků. Rodiče totiž mají v této problematice hlavní slovo. Co to ale vlastně ta „školní zralost“ je? Neexistuje pro ni jedna jediná definice, ale hned několik vyjadřujících ten samý význam. Některé z nich uvádím nyní.

„Školní zralost se zpravidla definuje jako schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.“ (Matějček, Dytrych, 1994, s.94)

„Školní zralost bývá definována jako způsobilost dítěte k absolvování školní výuky. Předpokládá určitou úroveň rozvoje jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti a soustředění a určitou úroveň sociálních dovedností (Hartl, Hartlová, 2009, In Jucovičová, Žáčková, 2014, s.24).

„Školní zralost je vymezována jako dosažení takového stupně vývoje, kdy je dítě schopno se zúčastnit školního vyučování.“ (Svoboda, 2001, s.624).

„V pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy.“ (Průcha, Walterová a Mareš In Kropáčková, 2008).

Posuzování školní zralosti probíhá z několika hledisek:

- ♣ tělesného vývoje a zdravotního stavu dítěte
- ♣ stupně vspělosti kognitivních funkcí dítěte
- ♣ úrovně pracovních předpokladů
- ♣ emocionálně - sociální stránky

(Bednářová, Šmardová, 2010)

„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.“ (Mojmír Svoboda, 2001, s.624).

2.2 Složky školní zralosti

2.2.1 Fyzická (tělesná) zralost

Fyzickou zralost a zdravotní stav posuzuje praktický lékař pro děti a dorost a další odborníci (imunolog, alergolog,...). K posudku od lékaře se připojuje vyjádření psychologa či speciálního pedagoga.

Dítě by sice mělo odpovídat fyzickým dispozicím a růstu šestiletého dítěte, ale není to hlavní podmínka tělesné zralosti. Důležité je brát v potaz růst dítěte, protože právě menší, slabší a drobnější děti mohou trpět vyšší unavitelností, neboť školní povinnosti s sebou nesou velkou zátěž, jak na psychiku, tak i na fyzickou zdatnost. Proto dítě školou povinné by mělo být připraveno na všechny situace, které bude muset zvládnout.

Fyzická zralost dítěte může být ovlivněna také nízkou obranyschopností nebo chronickými onemocněními, což by mu mohlo činit problém v průběhu první třídy vzhledem k časté absenci, čímž by byla ovlivněna jeho školní úspěšnost (Jucovičová, Žáčková, 2014).

V souvislosti s fyzickou zralostí se zabýváme také motorickým vývojem. Motorické schopnosti se neustále vyvíjejí a jsou jedním ze způsobů skrze které dítě poznává svět. V tomto období dochází k motorickému zklidnění. Pohyby se stávají účelnějšími, cílenějšími, dítě má z pohybu radost. Patřičná vyspělost motoriky (hrubé i jemné) se projevuje v psaní, kreslení, pracovní výchově. Úroveň úspěšnosti v grafomotorice se promítá i do vizuomotoriky. Je důležité poskytovat dítěti co nejvíce možností k jejímu rozvoji. V rámci hrubé motoriky jde hlavně o přirozený pohyb, pro jemnou motoriku jsou vhodné například rukodělné činnosti. Měli bychom se ovšem vyhnout situacím, ve kterých děláme něco za dítě a přitom ono už to zvládne samo. Již u předškolních dětí je třeba dbát na správné návyky při práci s psacím náčiním a pamatovat na to, že správný rozvoj vizuomotoriky a grafomotoriky je předpokladem pro psaní (Bednářová, Šmardová, 2010).

Před vstupem do školy by měl být ukončen vývoj lateralizace, tzn. dítě by mělo mít ujasněno, kterou ruku preferuje. Toho si většinou všimnou rodiče. V dnešní době, kdy není leváctví nijak přeučováno či ponižováno není třeba se obávat komplikací. Za klíčové se však považuje zohlednit počáteční nácvik psaní a čtení u leváků, neboť pro ně není zcela přirozené vykonávat tyto činnosti ve směru zprava doleva (Petrová, 2012).

2.2.2 Poznávací (kognitivní) funkce

Aby byl žák schopen zvládat čtení, psaní a počítání, je třeba, aby dosahoval dostatečné úrovně rozumových schopností a v daných oblastech byl jeho vývoj rovnoměrný. Dítě zralé v kognitivní oblasti by mělo zvládnout projít všemi úkoly této problematiky bez obtíží. Může se však stát, že se v jedné části kognitivní oblasti objevují obtíže kvůli kterým by dítě mohlo být označováno za nezralé. V této situaci se doporučují činnosti motivující dítě k aktivitám, které jsou vhodné pro rozvoj dané oblasti. Pak tedy záleží pouze na tom, zda lze tuto záležitost vykompenzovat něčím jiným, např. zda je dítě trpělivé, když se mu nedaří, případně jak reaguje na neúspěch. Mohou se objevit i velmi nadané děti, které by povinnou školní docházkou mohly zahájit již před dovršením šesti let. Ovšem i zde je třeba zvážit všechny okolnosti (Bednářová, Šmardová, 2010).

Dle mého názoru a zkušenosti z práce s dětmi neexistuje nic horšího než dát nezralé dítě do školy a to jen proto, že to chtějí rodiče. Dítě se pak jen zbytečně trápí, může být vyčleněno z kolektivu, musí vše dohánět doma a v tom nejhorším případě je posláno zpět do mateřské školy, čímž nejvíce trpí jeho sebevědomí.

Mezi schopnosti, které patří do kognitivních předpokladů, řadíme vizuomotoriku a grafomotoriku, řeč, sluchové a zrakové vnímání, vnímání prostoru a času a základní matematické představy.

Jednou ze zásadních schopností je komunikace a s tím související dobře vyvinutá řeč. Dítě potřebuje ve škole nejen správně mluvit, ale také rozumět výkladu. A jelikož je řeč úzce spojena s myšlením, je na ní zcela závislé, neboť díky ní dítě sděluje, co si myslí (Bednářová, Šmardová, 2010). Řeč je důležitá i ze sociálního hlediska, protože je dorozumivacím prostředkem, má podíl na utváření sociálních vztahů a postavení ve skupině. Nezanedbatelnou roli v jejím vývoji hraje sluchové a zrakové vnímání. Dítě kolem sebe slyší nespočet zvuků a některé z nich se snaží napodobit. První slova dítěte se pojí se zrakovými vjemy. Je tedy

zřejmé, že oslabení nebo dokonce porucha sluchu nebo zraku ztěžuje rozvoj řeči. Opět je zde nutné zmínit rodinu, která velmi ovlivňuje vývoj řeči. Rodiče jsou pro děti zdrojem aktivní zásoby, učí se od nich komunikaci (Bednářová, Šmardová, 2010). Při vstupu do školy by dítě mělo umět všechny hlásky (výjimkou může být r, ř), mít bohatou slovní zásobu (10-14 tisíc slov), gramaticky vyhovující vyjadřování a být schopno samostatného jazykového projevu, např. vyprávění o svém domácím zvířátku (Ležalová, 2012).

V oblasti sluchového vnímání by dítě mělo dokázat rozeznat hlásky (kterými slovo začíná a končí), jednoduchá slova (jsou-li stejná, podobná, rozdílná), kratší a delší tón. Mělo by určit, zda se jedná o hlasitý či tichý hovor a směr odkud přichází zvuk. Některé děti už dokonce zvládnou složit a rozložit jednoduchá slova (pouze jednoslabičná tvořená třemi hláskami) na hlásky. Všichni tito činitelé jsou významní pro výuku čtení, psaní a počítání.

V rámci zrakového vnímání se posuzuje, jestli dítě umí sestavit jednoduchou skládačku, puzzle nebo rozstříhaný obrázek; najít rozdíl ve dvou obrázcích nebo vybrat obrázek, který nepatří mezi ostatní (z nějakého důvodu). Automaticky by mělo rozeznat pravou a levou ruku, jednoduché geometrické tvary, všechny barvy a mít osvojeny pojmy zjišťující směr (nahore-dole, nad-pod atd.) a čas (ráno, odpoledne večer). Vnímání času obvykle dítě pochopí přes jeho pravidelný režim. Pro kvalitní vnímání je důležitá koordinace očních pohybů, která dozrává kolem 6. roku dítěte.

Při nástupu do ZŠ by mělo dokázat intenzivní soustředění na jednu věc či činnost po dobu alespoň pěti minut (v lepším případě deseti minut), přičemž musí vydržet v klidu nejméně deset minut. Mělo by zvládnout si zapamatovat krátkou a smysluplnou větu (o pěti slovech) a vlastními slovy převyprávět prostý příběh, říci krátkou básničku a znát text písničky. Co se týče dlouhodobé paměti – mělo by si pamatovat důležité informace a mít vědomosti přiměřené věku předškoláka (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Mezi schopnosti a dovednosti, které se podílejí na vytváření matematických představ patří všechny již zmíněné. Tedy motorika, zrakové, sluchové, prostorové a časové vnímání a nepochybně také řeč. Společně tvoří základ tzv. předčíselných představ utvářejících číselné představy, mezi něž patří třeba určování počtu prvků nebo číselné operace. Vše začíná porovnáváním (př. málo – hodně), následuje třídění nejprve podle jednoho kritéria (podle druhu, barvy, velikosti, tvaru), později i podle více (př. malé zelené čtverce) a nakonec pozná, co nepatří do dané skupiny. Výsledkem tohoto procesu je, že dítě pochopí číslo jako označení počtu, které je nezávislé na uspořádání prvků nebo na velikosti a jiných kritériích. Vzhledem

k dětské představivosti, je třeba i zde pracovat nejprve s předměty, které si mohou děti ohmatat a až časem jen s obrázky. Většina předškolních dětí chápe množství do 6, ale jsou i tací, kteří zvládnou vyšší počet. Při rozvoji matematických představ u dětí nám mohou pomoci hry, např. domino nebo člověče, nezlob se (Bednářová, Šmardová, 2010).

2.2.3 Pracovní předpoklady

Vytvoření pracovních návyků je důležité pro školní docházku, poněvadž jsou kladeny nároky na pozornost a samostatnost. Mezi faktory ovlivňující tuto schopnost se považuje vyzrálost nervové soustavy, zralost a správná výchova dítěte. Dospělí by měli vést děti k respektování pravidel, k samostatnosti, k zodpovědnosti, k plnění povinností (přiměřených věku) a snažit se v nich probouzet zájem o různé činnosti. Skrze ně se děti učí pozornosti, spolupráci a vycházení s ostatními, ale i vyrovnat se s tím, že ne vždy jsou úspěšné (Bednářová, Šmardová, 2010).

2.2.4 Emocionálně-sociální stránka

Někdy není této složce školní zralosti věnována dostatečná pozornost. Stává se, že stydlivost či strach dítěte je přisuzován pouze obavám ze zápisu, nikoliv sociální nezralosti. Předpokládá se totiž, že vzhledem k absolvování mateřské školy je předškolák schopen trávit delší čas mimo rodinu. I když „ve školce“ dítě problémy nemělo, na začátku školní docházky se mohou objevit, protože na dítě jsou kladeny jiné nároky než na jaké bylo dosud zvyklé. Ve škole se vyžaduje delší soustředěnost na činnost, dbá se na dokončení práce a její organizování. Považuje se za automatické, že dítě musí respektovat autoritu dospělého (tedy učitele) a ovládat základy společenského chování. Dále že se dokáže zařadit do kolektivu a umí s ostatními dětmi vycházet. V době zápisu by mělo dítě znát informace o sobě samém, tedy jméno a příjmení, adresu bydliště a svůj věk. Pro vstup do školy je také důležité, aby bylo schopno sebeobsluhy (oblékání, jíst příborem atd.) a dodržovalo hygienu (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Jelikož každé dítě je jiné, jiná osobnost, jsou i zde vidět velké rozdíly. Emocionálně vyrovnané dítě prahne po vědomostech, více si věří, nemá strach. Za to v opačném případě je dítě ostýchavé, úzkostné, velmi zklamané při neúspěchu, může projevovat i agresivní chování.

Velkou roli hraje adaptabilita dítěte na nové prostředí a lidi (Bednářová, Šmardová, 2010).

Jucovičová a Žáčková (2014) uvádějí, že dalším důležitým faktorem, na který bychom měli klást důraz je věk dítěte, protože k zápisu přicházejí děti, které již mají šest let, ale také ještě pětileté děti. Věkový rozdíl se projevuje nejen při zápise, ale také na začátku první třídy. Proto je prý vhodné, aby ve třídě bylo více čerstvě šestiletých dětí, neboť právě ty mohou mít ze začátku školní docházky problémy a je pro ně přijatelnější sdílet je s ostatními (nejlépe s kamarády). Jelikož z hlediska vztahového, velmi záleží na sestavení třídního kolektivu.

Podle Petrové (2012) lze poznat úroveň, které dítě dosáhlo v rámci jeho vyspělosti prostřednictvím emoční stability, odolnosti vůči zátěži a schopnosti reagovat. Jakmile dítě nastoupí do školy, očekává se od něj, že bude přístupné a smířené s dodržováním pravidel a splňováním příkazů učitele. Předpokládá se, že je do určité míry emočně stabilní a nebude mu dělat problém být od rodičů na určitý čas odloučeno. V opačném případě může dojít k problémům v přizpůsobování se školním podmínkám.

2.3 Školní zralost a připravenost

V odborné literatuře se většinou setkáváme s oběma pojmy buď odděleně, nebo jsou užívána jako synonyma. Psychologicky orientovaná literatura více preferuje pojem školní zralost, pedagogická pak školní připravenost.

Školní připravenost můžeme vyjádřit jako jistou úroveň vědomostí, dovedností a návyků, které by mělo dítě před začátkem školní docházky dosáhnout. Je tedy předpokladem školní zralosti vyjadřující připravenost ke školní práci (Kropáčková, 2008). V dnešní době školní připravenost vnímáme jako aktuální stav osobnostního rozvoje dítěte v rámci všech oblastí (Kropáčková, 2012).

Podle Bednářové a Šmardové (2010) se tento pojem týká kompetencí ve všech oblastech (kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a tělesné). Také uvádějí, že připravenost dítěte na školu závisí na umění se učit, a tak vyjmenovávají sedm hlavních aspektů schopnosti učit se:

- 1) sebevědomí – dítě získává kontrolu nad svými pohyby a chováním
- 2) zvědavost – získávání nových vědomostí a učení považuje za příjemné
- 3) schopnost jednat s určitým cílem – díky uvědomování si svých schopností může ovlivňovat dění okolo sebe

- 4) sebeovládání – je schopno regulovat své chování, aniž by prosazovalo samo sebe
- 5) schopnost pracovat s ostatními – schopnost spolupráce
- 6) schopnost komunikovat – je schopné vyjádřit své názory a myšlenky
- 7) schopnost spolupracovat – nalézá rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami jiných lidí

Vágnerová (2000) vymezuje školní zralost pomocí kompetencí závislých na zrání organismu a školní připravenost prostřednictvím kompetencí, na jejichž rozvoji se podílí převážně učení a prostředí. Do školní zralosti pak tedy zahrnuje emoční stabilitu, odolnost vůči zátěži, lateralizaci ruky, rozvoj motorické, senzomotorické koordinace a manuální zručnosti; zrakové a sluchové vnímání, schopnost přemýšlet o konkrétních logických operacích, rozvoj regulačních kompetencí. V rámci školní připravenosti musí dítě docílit dostatečné socializační úrovně, umět vhodným způsobem komunikovat a respektovat dané normy chování.

Oba dva termíny týkající se vyspělosti předškolního dítěte před vstupem do školy prošly určitým vývojem a obsahově se rozšířily. V dnešní době se však vzájemně překrývají a doplňují a díky tomu se mohou vyspělostí dítěte zabývat komplexně.

3 Zápis do základní školy

3.1 Legislativa

Vzdělání v České republice je vymezeno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dle tohoto zákona je povinná školní docházka stanovená na devět školních let, nejdéle však do konce školního roku, ve kterém žák oslaví sedmnácté narozeniny. *„Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad;...“* (§ 36 ods. 3 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona ve znění pozdějších předpisů). To tedy znamená, že pokud dítě v daném roce do 31.8. dosáhne šestého roku věku, povinná školní docházka mu, stejně jako všem, začíná 1.9. téhož roku (pokud mu nebyl doporučen odklad). Děti, kterým bude šest let do konce kalendářního roku a jsou tělesně i duševně přiměřeně zralé, mohou být také přijaté k plnění povinné školní docházky. Musí o to ale požádat jejich zákonný zástupce. *„Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.“* (§ 36 ods. 4 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona). Každá základní škola či město si stanoví vlastní datum zápisů do první třídy, musí však vyhovět danému rozmezí, tj. od 15. ledna do 15. února.

3.2 Zápis do školy

Zápis je pro dítě velmi významnou událostí, neboť právě díky němu se seznamuje s prostředím školy, s pedagogiky a to, s jakým dojmem školu prozatím opouští může ovlivnit jeho nadšení či obavy související se začátkem školní docházky. Ovšem zápis je důležitým okamžikem i pro rodiče a pedagogy, pro mateřské a základní školy. Plní několik funkcí:

- ♣ legislativní úkon (viz. podkapitola 3.1)
- ♣ diagnostikování dítěte
- ♣ informování rodičů a okolí (co se od dítě očekává za dovednosti a vědomosti)

Zápis je první příležitostí díky níž se dítě seznamuje se školou, ale i škola s dítětem a pedagogové posuzují, jestli je zralé a připravené. Úkolem pedagoga by mělo být rozdělit děti na dvě skupiny – způsobilé pro zahájení školní docházky a na nezralé a nepřipravené.

Zápis tedy plní funkci depistážní, ale měl by se více zaměřit na funkci preventivní, a tím rodičům vysvětlit, proč jejich dítě není pro zahájení školní docházky zralé a navrhnout řešení, např. vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, u logopeda, či v jiné instituci (Bednářová, Šmardová, 2010).

Průběh zápisu není stanoven žádnou vyhláškou nebo zákony, školy si jej spravují samy. Některé školy preferují tradiční formu, tedy kresbu obrázku, recitování básničky, zpívání písničky a krátká konverzace s pedagogem. Jiné školy se zaměřují na ukazování schopností a dovedností skrze hru (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Podstata by ale měla být všude stejná. Dítě musí prokázat, že je zralé ve všech oblastech – psychické, fyzické i emocionálně-sociální. Sleduje se tělesný rozvoj a motorika (do níž patří koordinace pohybů, grafomotorika, lateralita, motorika očních pohybů), řeč a celkově verbální schopnosti (porozumění řeči, plynulé vyjadřování, reprodukce textu, slovní zásoba, nesprávná výslovnost), kognitivní neboli poznávací funkce (myšlení, paměť, pozornost), percepční schopnosti (zraková percepce, sluchová percepce, pravolevá orientace), sociální, emocionální a pracovní zralost (Ležalová, 2012). Je tedy třeba, aby učitelky 1. stupně – elementaristky, které zápis provádějí věnovaly každému dítěti dostatek času.

Rodiče se často ptají, jak mají své dítě na zápis připravit, kupují si knížky s touto tematikou. Podle Jucovičové a Žáčkové (2014) je dobré se zaměřit na dvě roviny – psychickou a výkonovou. Po psychické stránce je ideální s dítětem navštívit školu ještě před zápisem, třeba skrze „den otevřených dveří“. Škola pak pro něj nebude neznámým prostředím. Co se výkonu týče není nezbytná velká příprava, pokud dítě nemá vyloženě s něčím problémy. Stačí ho pouze seznámit a připravit na to, co po něm nejspíš bude vyžadováno, tedy vědět základní údaje o sobě, umět básničku a písničku, číselnou řadu, tvary atd.

Není potřeba, aby již v předškolním věku bylo zatěžováno spoustou informací. Pozornost bychom měli věnovat těm schopnostem, na jejichž základ bude dítě v budoucnu navazovat. Na začátku školní docházky se vyhne zbytečným potížím, pokud budou jeho schopnosti pro čtení, psaní a počítání dobře rozvinuty. To znamená, že vše záleží na správném vývoji řeči, zrakovém a sluchovém vnímání, prostorové orientaci, vizuomotorice a grafomotorice a základních matematických představách (Bednářová, Šmardová, 2010).

Už Jan Amos Komenský řekl: „*Všechno nechť samo plyne, v ničem nechť není násilí...*“ (Komenský In Jucovičová, Žáčková, 2014). A tím by se rodiče měli řídit.

3.3 Odklad školní docházky

V případě, že dítě není ještě přiměřeně tělesně a duševně zralé, může jeho zákonný zástupce písemně požádat ředitele školy o odklad školní docházky o jeden školní rok. Je však nezbytné tuto žádost doložit doporučujícím písemným vyjádřením školského poradenského zařízení (PPP – pedagogicko-psychologické poradny nebo SPC – speciálně pedagogického centra) a vyjádřením odborného lékaře či klinického psychologa. Odklady se většinou týkají dětí, které jsou nezralé ve více než jedné rovině nebo při závažnější nezralosti.

Ve školském zákoně je odklad školní docházky definován následně: *„Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“* (§ 37 ods. 1 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona, a jeho novela č. 472/2011 Sb., § 37). O možnosti odkladu jsou zákonní zástupci informováni právě při zápisu. Může však nastat i taková situace, kdy se objeví u žáka nedostatečná vyspělost až během prvního pololetí školního roku. V tomto případě může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce dodatečně odložit začátek školní docházky na následující rok, jedná se o tzv. dodatečný odklad školní docházky. Odklad školní docházky by však měl být vždy velmi uvážen, neboť jde o závažné rozhodnutí pro dítě (Jucovičová, 2005).

Stalo se teď docela frekventovanou skutečností, že někteří rodiče žádají o odklad jen kvůli tomu, aby svému dítěti „prodloužili dětství“. V opačném případě zase nabývají dojmu, že oni nejlépe vědí, co je pro jejich dítě dobré a nemyslí si, že by bylo nezralé, protože už má přece šest let. Neuvědomují si však, že v obou zmíněných situacích nejvíce ubližují právě svému dítěti. Zralé dítě s odkladem touží po vědomostech, avšak vzhledem k dalšímu (zbytečně strávenému) roku v mateřské škole se jeho zájem vytrácí. Ztrácí i kamarády, protože většina z nich už do školy nastoupila. A po nástupu se ve škole může nudit, protože spoustu věcí už zvládá, obtížnější pro něj bude naučit se učit. Naproti tomu nezralé dítě, které trpí tím, že je v první třídě nejslabší a musí spoustu věcí dohánět doma (čímž bude i více unavené), si ke škole vytvoří velmi negativní vztah. Proto je dobré zvážit všechna pro a proti, nechat si poradit od odborníků a hlavně brát své dítě takové, jaké je a nesrovnávat ho s jinými.

Důvodem odkladu zaměřující se na dítě je jeho věk a částečně pohlaví. V první třídě se setkávají děti, které právě oslavily šesté narozeniny a děti, které již mají sedm let, takže ve třídě nastávají rozdíly v přirozené vývojové úrovni dětí. Chlapci se obvykle mírně opoždějí v celkovém vývoji, takže chlapec narozený během prázdnin bývá školní nezralostí více ohrožen než děvče. Dalšími příčinami mohou být problémy související s vývojem řeči, potíže s pozorností a soustředěností, pomalé pracovní tempo nebo problémy v grafomotorice (Ležalová, 2012). Odklad školní docházky často bývá otázkou i u dětí s poruchou pozornosti, protože právě udržení pozornosti je velmi podstatné pro osvojení si základních vědomostí a dovedností. Některé ze složek školní zralosti mohou být u těchto dětí na dobré úrovni, jiné však nikoliv. Je to způsobeno nerovnoměrným vývojem. Hyperaktivní děti většinou nemívají problémy v oblasti kognitivní, ale spíše v rámci motoriky, což může zapříčínovat vznik specifických poruch učení. Jejich školní výkon je značně ovlivněn projevy hyperaktivity, což může způsobovat sníženou schopnost soustředění nebo naopak zvýšenou aktivitu dítěte (s tím související i větší unavitelnost) nebo vyšší impulzivitu. U těchto dětí se občas objevují i vady řeči – pozdní vývoj řeči, vady ve výslovnosti (př. dyslálie). Nicméně odklad školní docházky u nich není pravidlem. Někdy je však výhodou, neboť rok navíc, který dítě stráví v mateřské škole lze využít smysluplně. Je zde možnost, že dojde ke zmírnění projevů poruch a třeba i vyhnutí se specifickým poruchám učení (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Žákovi je možno udělit i tzv. dodatečný odklad školní docházky, a to případě, že se u něj v průběhu prvního roku studia na základní škole projeví nedostatečná vyzrálost v duševní nebo tělesné oblasti. Pak ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce může žákovi dodatečně odložit začátek plnění povinné školní docházky na další školní rok (§ 37 ods. 3 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona).

Tento typ odkladu musí však být vydán do pololetí první třídy, později už by nebyl možný a dítě by muselo v první třídě setrvat a v případě neúspěchu ji opakovat. Když mu je ale odklad udělen, vrací se buď do mateřské školy, nebo do přípravné třídy. Pro dítě je vždy lepší odložit povinnou školní docházku včas než mu pak vyřizovat dodatečný odklad, neboť se tím riskuje vytvoření negativního vztahu ke škole, pěstuje se pocit selhání. Na druhou stranu je dodatečný odklad pro dítě, které zjevně není ještě vyzrálé tou správnou volbou (Beníšková, 2007).

3.4 Předčasný nástup do základní školy

Školský zákon uvádí: „*dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od počátku školního roku do konce roku kalendářního, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.*“ (§ 36 ods. 3 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona)

To tedy znamená, že dítě narozené v období od září do prosince, může nastoupit do školy ve stejném roce, ve kterém oslaví své šesté narozeniny za předpokladu absolvování souhrnného vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Předčasný vstup do první třídy je vhodný pro děti, které jsou vyzrálé po všech stránkách. V rámci vyšetření školní zralosti (které je v tomto případě nevyhnutelné) se posuzuje intelekt, zralost sociální i pracovní, motorika atd. Rodiče by o této možnosti měli přemýšlet v případě, že jejich dítě už v předškolním věku ovládá učivo první třídy. Může nastat situace, kdy předčasné zaškolení nebylo možné a nebo rodiče o takové možnosti nevěděli. Pak by tedy bylo dobré, aby rodiče s dítětem navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu a na základě doporučení odborníků žák udělal rozdílové zkoušky a následně (se souhlasem ředitele) mohl přejít do vyššího ročníku. Ať už tak či tak, prioritou by mělo být, aby se dítě cítilo dobře a nebylo zbytečně stresováno. Cílem také je vyhnout se rizikům, které s sebou může předčasné zaškolení přinést. Jedná se o nebezpečí sociální nezralosti, kdy by se mohlo stát, že nebude schopno navázat vztah se spolužáky. Nebo může nastat komplikace v podřízení se školnímu režimu, neboť dítě musí vydržet celé dopoledne pracovat.

Dalšími riziky předčasného nástupu nezralého dítěte do základní školy může být nadměrná únava dítěte, vytvoření negativního vztahu k učení, ztráta motivace, obrana ve formě neurotických poruch (školní fobie, psychosomatické poruchy, poruchy chování, atd.), nesoustředěnost, nadměrná úzkostlivost (Ležalová, 2012).

Pokud je dítě šikovné, ale předčasný vstup do školy mu nebyl doporučen, nemělo by se mu bránit v přirozeném vývoji, ale naopak je třeba vytvářet příležitosti, aby mohlo získávat nové poznatky (Beníšková, 2007).

Kropáčková (2008) uvádí, že nevhodné předčasné zahájení školní docházky může negativně ovlivnit úspěšnost dítěte. Hrozí syndrom neúspěšného dítěte, což znamená, že si dítě přestane věřit.

Předčasný nástup do základní školy se většinou týká dětí nadaných, které jsou ve Sbírce zákonů charakterizováni následovně: „*Mimořádně nadaným žákem se pro účely*

této vyhlášky rozumí jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech.“ (Sbírka zákonů č. 73/2005, §12 ods. 1, Vzdělávání žáků mimořádně nadaných).

3.5 Faktory ovlivňující úspěšnost dítěte

Většina dětí, které přicházejí k zápisu bývá zralá a připravená na vstup do základní školy, ale existují i děti, pro které by se zahájení školní docházky mohlo stát velkou zátěží. Proto nesmíme podcenit žádné faktory, které by následně ohrožovaly úspěšnost dítěte. Jedním z nich je opoždění vývoje či vývoj nerovnoměrný, který může nastat z jakéhokoliv důvodu. Dítěti hrozí nejen to, že bude neúspěšné, ale i vznik specifických poruch učení (dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyspinxie, dyspraxie). Opožděný či nestejný rozvoj bývá charakteristický pro děti s ADD (syndrom poruchy pozornosti) nebo ADHD (syndrom poruchy pozornosti a hyperaktivitou).

Dalším rizikem je opoždění vývoje řeči u dětí nebo vývojová dysfázie (problémy v pojmové oblasti - rozumění a tvoření pojmů). Je v celku logické, že u těchto dětí jsou neverbální intelektové schopnosti na vyšší úrovni než ty verbální, které jsou zprostředkovávány pouze slovy. Obtíže vyskytující se ve vývoji řeči mohou způsobovat problémy na začátku školní docházky. V tomto případě někdy přichází vhod odklad školní docházky a centrální nervová soustava má čas dozrát. Může se to týkat dětí s těžkými nebo kombinovanými vadami řeči či dětí s poruchami komunikace.

Potíže ve škole mohou potkat i děti se smyslovými nebo somatickými postiženími. Pro ně je pak odklad přínosný z hlediska speciálního nácviku, který jim pomáhá se svým handicapem vyrovnat a alespoň z části usnadňuje proces socializace.

Další rizikovou skupinou jsou děti, kterým byl diagnostikován autismus. Tyto děti se v rámci terapie a speciálního vedení snaží podřídit se školnímu režimu a zařadit se do běžného dětského kolektivu.

Obezřetní bychom měli být i u dětí emočně nestabilních, tedy dětí neurotických, úzkostných či citově deprivovaných. Zahájení školní docházky je pro ně velká zátěž. I v tomto případě může odložení školní docházky pomoci, u jiných pomáhá terapie.

Vyšší pozornost by zřejmě měla být věnována i dětem sociálně zanedbaným, které

bohužel nemají požadované znalosti a dovednosti, neboť se jim nedostávalo dostatečných podnětů. Pokud jim je uděleno odložení školní docházky, musí se s nimi pracovat, aby v dalším roce mohly bez potíží nastoupit do školy.

V neposlední řadě jsou tu děti s poruchami chování nebo s poruchami „školní přizpůsobivosti“. Zde je překážkou nerespektování autority, neschopnost podřízení se práci v kolektivu, což může vygradovat agresivním chováním (Jucovičová, Žáčková, 2014). Nepřizpůsobivost nemusí však být pouze problémem psychologickým, může být způsobena špatnou výchovou rodičů.

Určitý vliv na úspěšnost dětí má jejich inteligence. Soudobá psychologie uznává teorii Howarda Gardnera o mnohočetné inteligenci. Inteligenci popisuje „jako soubor dovedností, které umožňují jedinci vyřešit skutečné problémy, nebo obtíže, s nimiž se setkává, a dosáhnout účinného výsledku.“ (In Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004). H. Gardner rozlišuje sedm typů inteligence:

1. Logickomatematickou inteligenci
2. Jazykovou inteligenci
3. Prostorovou inteligenci
4. Tělově pohybovou inteligenci
5. Hudební inteligenci
6. Intrapersonální inteligenci
7. Interpersonální inteligenci

Projevy všech typů lze v podstatě zaznamenat již v předškolním věku. Výrazněji se pak projevují až se začátkem školní docházky. Učitel (ale i rodiče) by si měl uvědomit, že každé dítě je jiné. Bylo by vhodné v rámci možností objevit u každého dítěte jeho silné stránky a ty podporovat. Zároveň je však dobré rozvíjet i stránky ostatní, což na první stupni základní školy většinou funguje (díky široké škále předmětů).

Na úspěšnost dítěte působí také jeho temperament, který je vrozený, nelze ho měnit, pouze kultivovat, tedy naučit se s ním žít. Nejběžnější je dělení temperamentu podle Hippokrata, který jej rozlišil na choleriky, flegmatiky, sangviniky a melancholiky. V dnešní době se užívají již jen názvy jednotlivých typů a pracuje se v tomto kontextu samozřejmě s vědecky podloženými údaji z oblasti fungování mozku a celé nervové soustavy. Dle

koncepce amerických badatelů A. Thomase, S. Chesse a A. G. Birche, kteří se zabývali temperamentem dětí brzkého věku (u novorozenců a kojenců). Ten se týká „celkové úrovně aktivity, pravidelnosti biorytmu, intenzity reakcí a převažujícího emočního ladění“ (Helus, 2004, s. 110). Dle toho existují následující tři typy temperamentu:

- ♣ „typ snadno vychovatelného dítěte
- ♣ typ obtížně vychovatelného dítěte
- ♣ typ pomalého dítěte“ (Helus, 2004, s. 110)

III. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkumné šetření

4.1 Vymezení cíle diplomové práce

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jak jsou žáci úspěšní na začátku povinné školní docházky v intelektové a sociální oblasti. Zkoumala jsem, zda jednotlivé sledované aspekty jako věk, pohlaví, pořadí narození dítěte, počet sourozenců, lateralita, vzdělání otce a matky mají vliv na úspěšnost zaškolení a do jaké míry na něj působí.

4.1.1 Pracovní předpoklady

Pracovní hypotézy výzkumu, které jsem se snažila buďto potvrdit, nebo vyvrátit, jsem založila na poznacích z odborné literatury a na zkušenosti z provádění činností a práce s dětmi.

1. Předpokládáme, že starší žáci dosáhnou lepších výsledků v testu Ravenových progresivních matic než mladší žáci.
2. Předpokládáme, že chlapci budou v Ravenově neverbálním inteligenčním testu úspěšnější než děvčata.
3. Předpokládáme, že žáci s proběhlým odkladem školní docházky podají v Ravenově neverbálním inteligenčním testu lepší výkon než žáci bez odkladu školní docházky.
4. Předpokládáme, že žáci, jejichž rodiče dosáhli vyššího vzdělání, budou v Ravenově neverbálním inteligenčním testu úspěšnější než žáci, jejichž rodiče dosáhli vzdělání nižšího.
5. Předpokládáme, že žáci, kteří nemají žádného sourozence budou v Ravenově neverbálním inteligenčním testu úspěšnější než žáci, kteří mají jednoho či více sourozenců.

6. Předpokládáme, že prvorození žáci dosáhnou v Ravenově neverbálním inteligenčním testu lepších výsledků než žáci, kteří jsou narození druhí a více v pořadí.
7. Předpokládáme, že děvčata dosáhnou lepších výsledků v testu CYRM než chlapci.
8. Předpokládáme, že starší žáci podají ve všech sledovaných proměnných lepší výkon než žáci mladší.

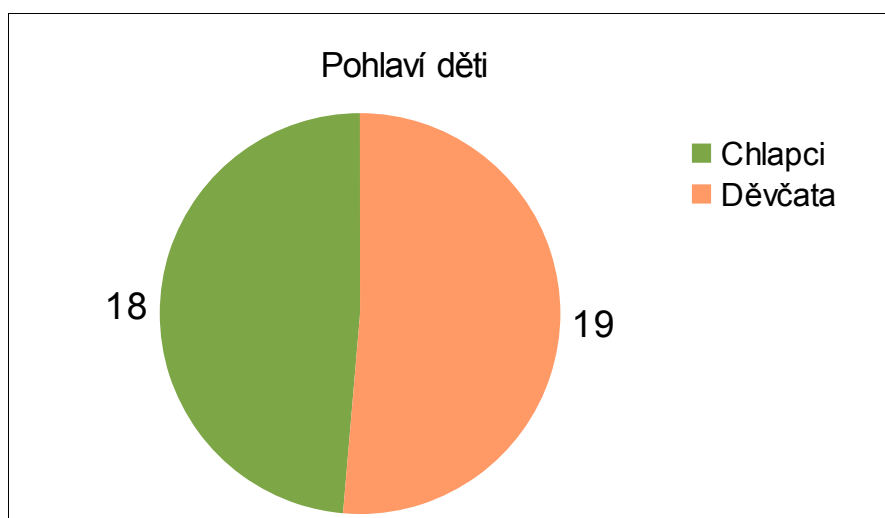
4.2 Charakteristika výzkumného souboru dětí

Mého výzkumu, který probíhal od konce září roku 2014 do poloviny října stejného roku, se zúčastnilo celkem 37 dětí ve věku od 74 měsíců (6 roků a 2 měsíce) do 104 měsíců (8 roků a 8 měsíců). Všechny děti jsou žáky, žákyněmi jedné městské základní školy ve Zlínském kraji. Z celkového počtu dětí pouze 5 z nich upřednostňuje levou ruku. Odklad školní docházky byl udělen 8 žákům.

Od všech dětí, které tvořily součást mého výzkumného souboru jsem zjišťovala jejich věk, bydliště (tyto dvě informace mi poskytla paní učitelka), vzdělání rodičů, počet sourozenců, pořadí jejich narození a pohybovou aktivitu dítěte (viz. Příloha – Informovaný souhlas). Během samostatného šetření jsem si všímala pohlaví, laterality, tělesné konstituce a chování dítěte, což znamená, zda navazování kontaktu bylo obtížné nebo naopak bezproblémové, míru jeho soustředění se na daný úkol a do jaké míry je schopno pracovat samostatně. Všechny poznatky a informace jsem si pečlivě zapisovala do daných archů.

4.2.1 Pohlaví

Mého výzkumu se zúčastnilo 18 chlapců a 19 dívek z celkového počtu 37 dětí. Dalo by se říci, že zastoupení mužského a ženského pohlaví bylo téměř vyrovnané, a proto bylo možné docela objektivně zkoumat, jak byli zástupci obou pohlaví úspěšní.



Graf č. 1

4.2.2 Věk

Věk dětí jsem si musela zjišťovat od paní učitelky, neboť samy děti datum svého narození nevěděly. Věkově se lišily. Nejmladším z nich bylo teprve 6, 2 roků, naopak nejstarší byla dívka ve věku 8, 8 roků, které byl udělen odklad školní docházky a první třídu musí absolvovat znovu, protože byla klasifikována nedostatečně.

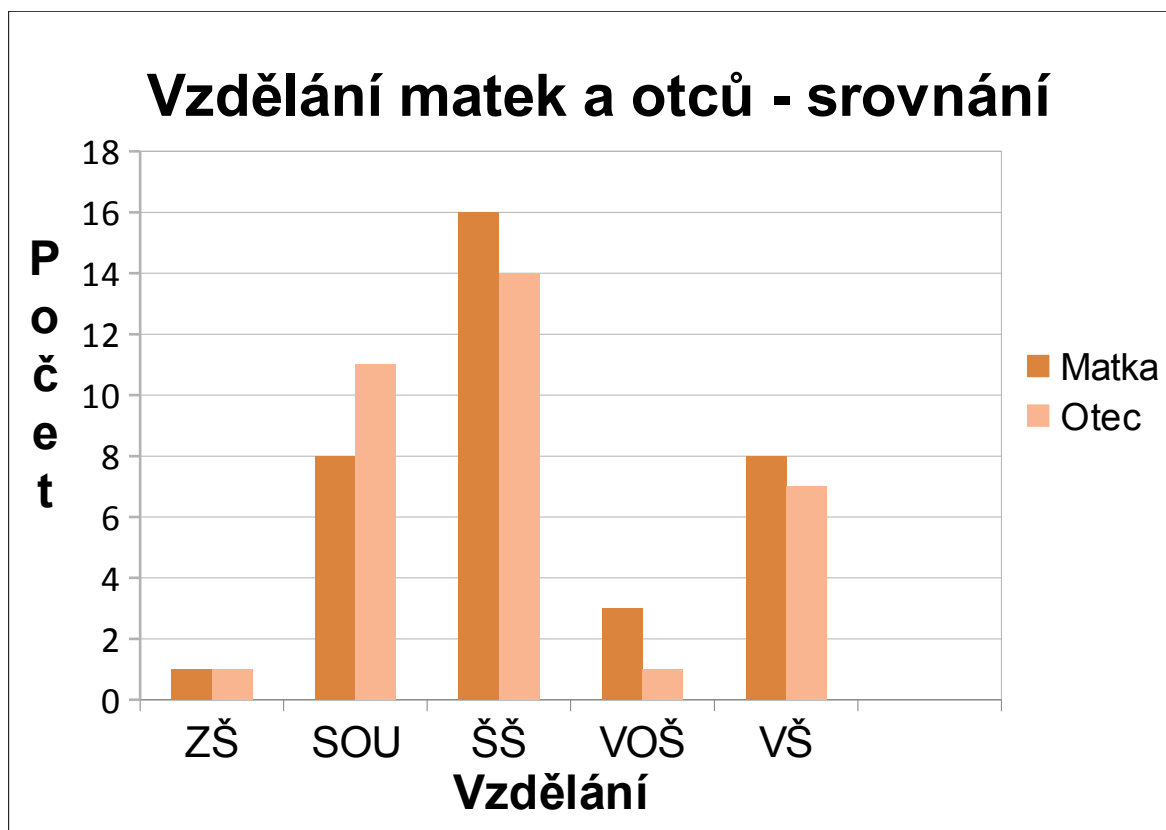
	Děvčata	Chlapci
Nejmladší	6,2	6,2
Nejstarší	8,8	7,11
Průměrný věk	7,2	6,11

Tabulka č. 1: Věkové rozdíly podle pohlaví (uvedené roky a měsíce)

Tabulka č. 1 nám ukazuje, že nejmladším dětem z obou pohlaví bylo teprve 6 roků a 2 měsíce. V zastoupení nejstarších však byly rozdíly. Nejstarší dívce bylo 8 roků a 8 měsíců (důvody jsem již zmiňovala), nejstaršímu chlapci bylo 7 roků a 11 měsíců. Průměrný věk u ženského pohlaví byl 7 roků a 2 měsíce, u mužského pohlaví 6 roků a 11 měsíců.

4.2.3 Vzdělání rodičů

Vzdělání rodičů jsem se pokusila, pro lepší přehlednost, zaznačit do následujícího grafu.



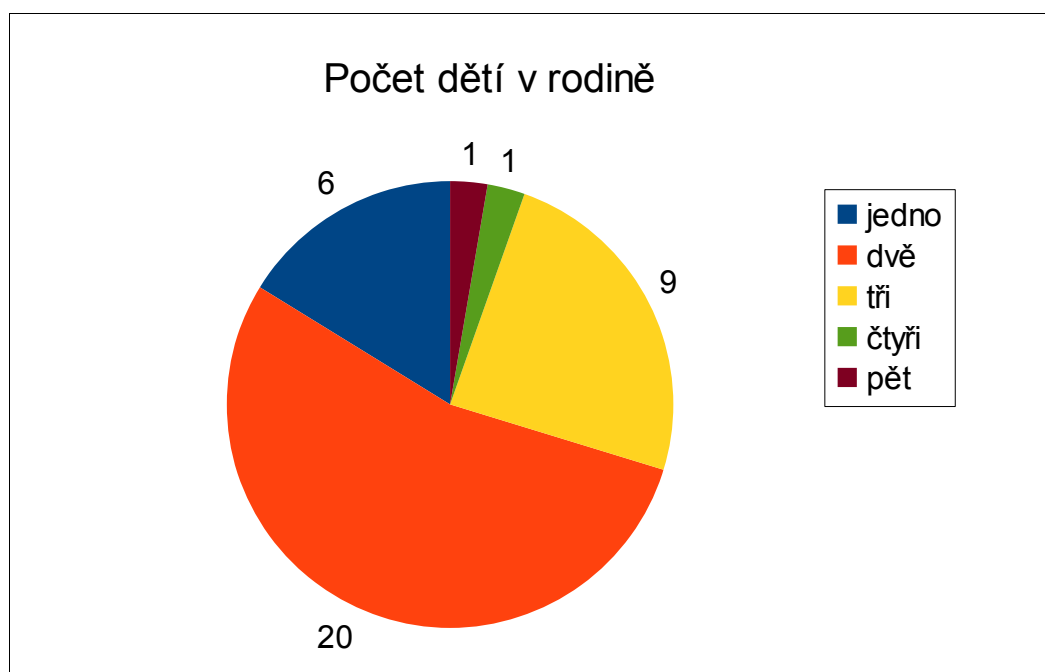
Graf č. 2

Ze sloupcového grafu (Graf č. 2) je patrné, že z celkového počtu 34 otců pouze jeden otec dosáhl jen základního vzdělání, otců s vyučením je 11, ukončené střední vzdělání má 14 otců, vyšší odborné má jeden otec a vysokoškolského titulu dosáhlo 7 otců.

Matek, které byly v mém výzkumu zmiňovány bylo 36, z toho jedna (stejně jako u mužů) má pouze základní vzdělání, ukončené vzdělání vyučením má 8 matek, středního vzdělání dosáhlo 16 matek, vyšší odborného 3 a vysokou školu absolvovalo 8 matek.

Sloupcový Graf č. 2 jasně ukazuje, že nejvíce rodičů, jejichž děti se zúčastnily mého výzkumu, ukončilo své vzdělání maturitní zkouškou. Pouze jedna žena a jeden muž mají jen základní vzdělání. Z grafu také vyplývá, že ženy dosahují celkově vyššího vzdělání než muži, což je velmi zajímavé.

4.2.4 Počet sourozenců a jejich pořadí v rodině



Graf č. 3

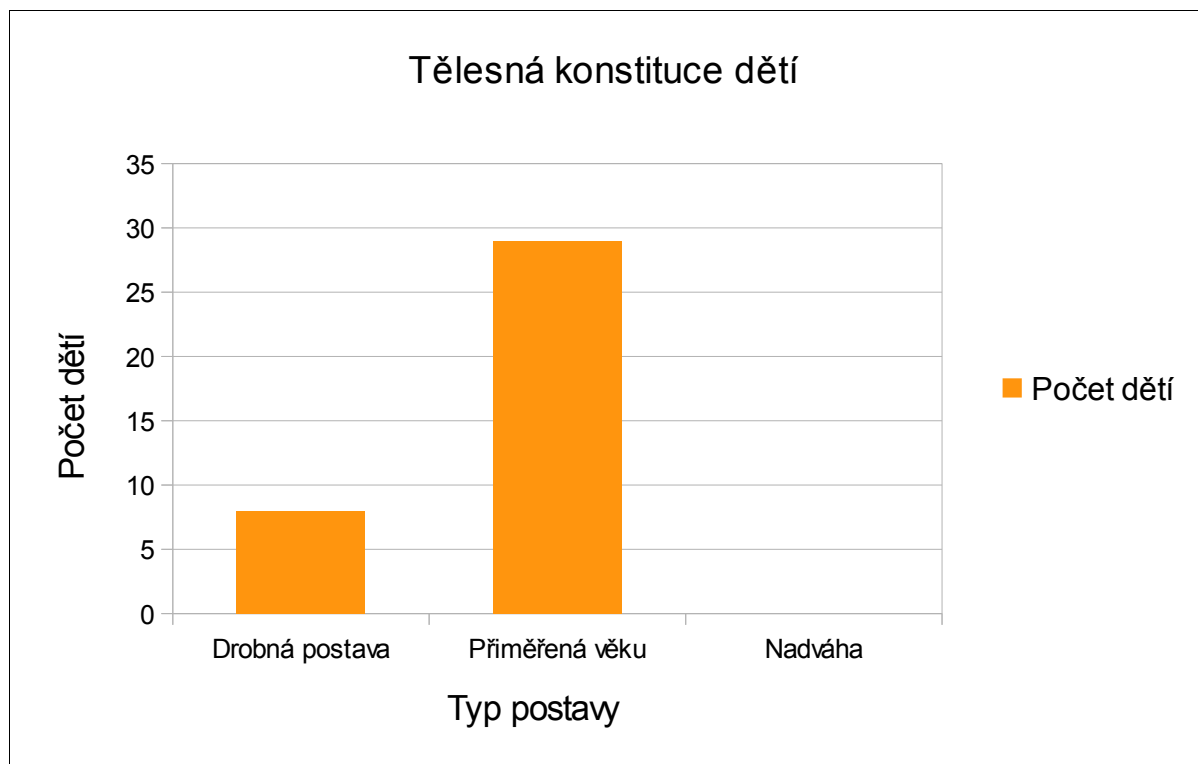
Jak ukazuje *Graf č. 3* nejpočetnější zúčastněnou skupinou jsou rodiny, které mají dvě děti. V mém výzkumu je takových rodin dvacet. Dalšími v pořadí jsou rodiny se třemi dětmi, kterých bylo devět a z nichž jedna rodina měla dvojčata. A až na třetím místě jsou rodiny s „jedináčky“ (šest rodin). Výzkumu se zúčastnila pouze jedna rodina se čtyřmi dětmi a jedna s pěti dětmi. Co se pořadí narození dětí týká, je to různorodé. Prvorozených je 17, druhorozených je 15, dětí narozených jako třetí v pořadí je 6 a pouze jedno dítě je narozené jako páté. Dvojčata, která se mého výzkumu účastnila jsem započítala jak do prvorozených, tak druhorozených, proto součet dětí nevychází na 37, nýbrž na 39.

4.2.5 Lateralita

V rámci svého výzkumu jsem si u dětí všímala, kterou ruku při psaní nebo kreslení upřednostňují a zjistila jsem, že pouze 13 % ze všech dětí je levorukých, tedy 5 dětí z celkového počtu 37.

4.2.6 Tělesná konstituce

Dalším faktorem, který jsem sledovala, byla tělesná konstituce. Podle vývojových norem pro daný věk byl druh postavy rozdělen do tří skupin, a to na drobnou, přiměřenou svému věku a obézní (děti s nadváhou). V mém souboru dětí se nacházelo 8 dětí, které měly drobnou postavu. U zbývajících skupinky dětí jsem jejich figuru označila za přiměřenou jejich věku, u žádného dítěte jsem neklasifikovala obezitu. V procentech by to tedy vypadalo následovně: zhruba v 78 % se jednalo o děti s přiměřenou postavou, pouze 22 % dětí bylo drobnější postavy.



Graf č. 4

4.2.7 Chování dítěte – navazování kontaktu, soustředění, samostatnost

Při zahajování školní docházky se dítě setkává s novým prostředím a novými lidmi. Chvilu mu trvá než se dokáže na všechno nové adaptovat. Já jsem svůj výzkum prováděla v období, kdy se předpokládalo, že už si děti alespoň částečně zvykly. Svou přítomností jsem ale i tak narušila jejich zvyklosti.

Schopnost navazování kontaktu, soustředěnost a samostatnost jsem zapisovala do svého záznamového archu na hodnotící škálu, která u všech tří oblastí obsahovala pět stupňů (1 – 5).

Navazování kontaktu a citové rozpoložení dítěte

V oblasti navazování kontaktu a citového rozpoložení dítěte (viz. Příloha č. 1) je tato oblast nazývána pouze jako „Kontakt“ vyjadřovala na hodnotící škále číslice 1 spontánní a pozitivní navazování kontaktu, naopak číslice 5 byla vymezena pro ostýchavý či negativní přístup.

Během šetření jsem zjistila, že 59 % dětí nemělo s navazováním kontaktu žádný problém, 22 % dětí bylo ze začátku ostýchavých, ale žádná komplikace se neobjevila; 16 % dětí trvalo o něco déle, než si na mou přítomnost zvykly a pouze u 3% dětí (což bylo vlastně jen jedno dítě) bylo navázání kontaktu o něco těžší, protože bylo hodně stydlivé. Nemohu ale říci, že by vznikly nějaké závažnější potíže či že by některé z dětí bylo vyloženě negativní.



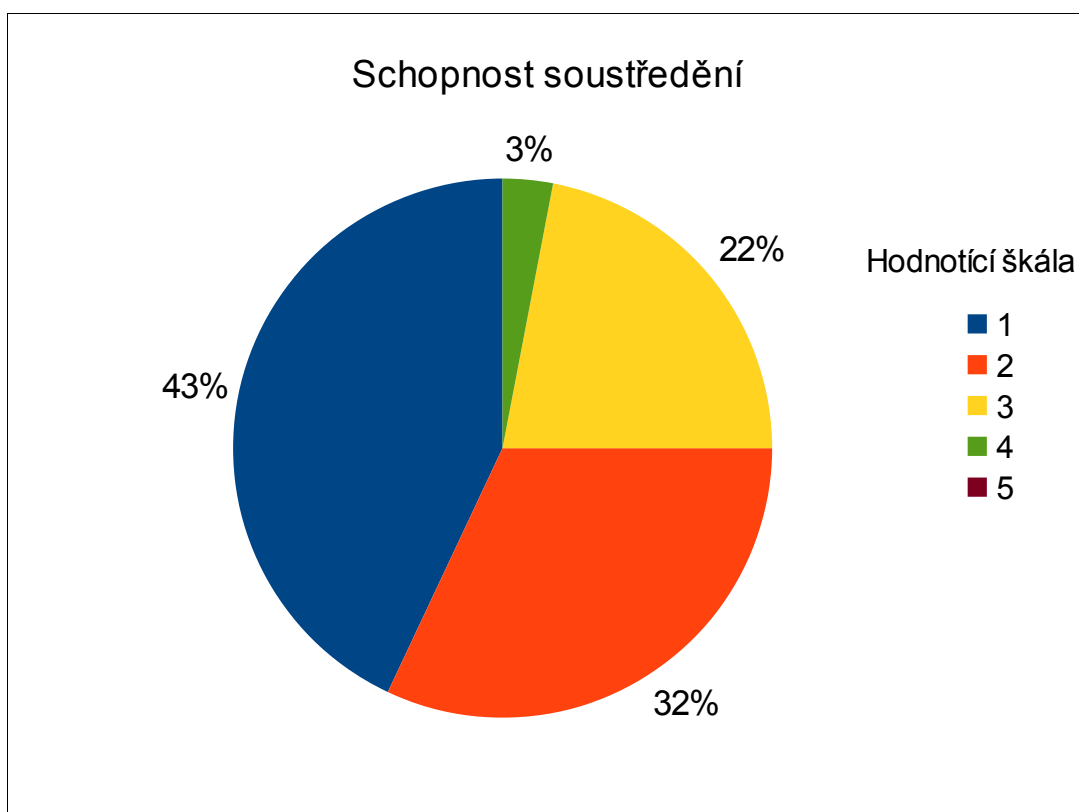
Graf č. 5

Schopnost soustředit se

Další z důležitých faktorů pro úspěšné zahájení školní docházky je schopnost soustředění se, kterou je třeba mít na velmi dobré úrovni. Doba, po kterou se dítě dokáže soustředit se během školní docházky prodlužuje. U mého šetření byl největší problém se soustředěností u testu CYRM (Child and Youth Resilience Measure - test odolnosti), neboť obsahoval pouze otázky, které některé děti nezajímaly a nebavily.

Míru soustředění se dítěte na danou činnost jsem si opět zapisovala do hodnotící škály, kde nyní číslice 1 označovala výborné soustředění a číslice 5 značila neschopnost dítěte se soustředit. Výsledky jsem zaznamenala do následujícího grafu (*Graf č. 6*), ze kterého lze vyčíst, že u žádného dítě nevznikl závažnější problém.

Graf č. 6: Zaznamenání schopnosti soustředění žáků podle dané hodnotící stupnice (v procentech).



Samostatnost

Zde jsem sledovala, do jaké míry je dítě schopno pracovat samostatně. Stejně jako u předchozích dvou, i nyní jsem výsledky zapisovala do záznamového archu do hodnotící stupnice, kde číslice 1 představovala absolutní samostatnost a číslice 5 charakterizovala děti, které potřebovaly nejen pomoci, ale i motivovat. Výsledkem tedy je, že 24 dětí (65 %) z mého výzkumného souboru bylo plně samostatných, 10 dětí (27 %) občas potřebovalo poradit nebo pomoci a jen 3 děti (8 %) potřebovaly příležitostně poradit, ale i motivovat. Nikomu jsem však neklasifikovala stupeň 4 ani 5.

4.3 Charakteristika použitých metod

Popis jednotlivých částí výzkumného šetření

Jako první a zároveň nejdůležitější bylo navázání kontaktu s dítětem za pomoci nejrůznějších otázek, např. Co rád děláš? Co tě baví?

Pak následoval Ravenův neverbální inteligenční testu (Ravenovy progresivní matice). Jde o nonverbální test abstraktního uvažování, který v roce 1936 vyvinul John C. Raven. Testování žáci vybírají geometrické obrazce a doplňují je do většího obrazu (Wikipedie). V rámci mého šetření jsem použila Ravenovy barevné progresivní matice, které jsou určeny pro děti ve věkovém rozmezí 5 – 11 let, neboť barevné provedení testu je pro ně srozumitelnější a zábavnější. Test obsahuje 3krát 12 složek, je rozdělen na sety A, AB a B.

„Set A vyžaduje schopnost pochopit změny nejprve v jednom a později v obou směrech.

Set AB vyžaduje schopnost vnímat jednotlivé obrazce jako prostorově příbuzné celky a najít chybějící část tohoto celku.

Set B vyžaduje schopnost abstraktního úsudku na principu analogie, tato schopnost se u dětí vyvíjí většinou až později ve školním věku, počátky zvládnutí principu analogií lze očekávat kolem 8 – 9 let.“

(Svoboda, Šmardová, 2001, s. 131).

Další částí mého šetření byl dotazník CYRM (Child and Youth Resilience Measure), test odolnosti, resilience. *„O resilienci lze hovořit jako o souhrnném výsledku dynamických procesů vzájemného působení mezi dítětem, rodinou a prostředím v průběhu času.“* (Šolcová, 2009). Resilience podle Norberta Sillamy (Pedagogický slovník, 2001): *„Analogicky se tímto pojmem označuje odolnost osoby nebo skupiny vůči obtížným životním podmínkám, schopnost žít a vyvíjet se i za nepříznivých až katastrofálních okolností.“*

Otázky v tomto testu byly zaměřené na individualitu / osobnost, vztahy s rodiči / pečovateli a pocit sounáležitosti. U všech otázek měly děti na výběr odpovědi ano / ne / někdy, za které následně získávaly body. Dle mého názoru byly otázky pro děti obtížné, neboť jsem jim skoro každou otázku musela vysvětlit a uvést příklad. Jedna z těch obtížnější zněla: *„Máš přátele, kterým na Tobě záleží?“*. Nejenže děti v tomto věku ještě nemají jasno, kdo je a není jejich přítel či kamarád, ale ani nechápou smysl slova záležet.

Poslední částí mého výzkumu bylo obkreslování tvarů (kruhu, kříže, čtverce, rovnostranného trojúhelníku, kosočtverce a kosočtverce s křížem). Konkrétně se jedná o test obkreslování od našich autorů Matějčka a Strnadové (1974). První čtyři útvary dětem nečinily

příliš velké obtíže. Komplikace nastaly až v okamžiku, kdy spatřily kosočtverce, což bylo vidět na jejich obličejích. Ale každý alespoň něco nakreslil, i když nezískal potřebné body.

4.4 Organizace a průběh šetření

Výzkum jsem začala provádět na konci září 2014 a probíhal během celého měsíce října 2014 na základní škole, kterou jsem já osobně absolvovala. Od své vedoucí práce jsem obdržela všechny potřebné instrukce, žádost pro paní ředitelku, informovaný souhlas pro rodiče (*viz. Příloha č. 3*), záznamové archy, předlohy na obkreslování tvarů, test CYRM a Ravenův test progresivních matic. Při domluvě s paní ředitelkou základní školy nevznikly žádné problémy, odkázala mě na psycholožku školy, se kterou jsem musela vše zkonzultovat a domluvit se na průběhu. Jelikož si paní ředitelka, ani paní psycholožka nepřály narušovat vyučování, pokud to nebude nezbytně nutné, domluvily jsme se, že svůj výzkum budu provádět hlavně v rámci školní družiny v odpoledních hodinách, nejdéle však do 14.30 hodin, aby děti nebyly příliš unavené. S těmi dětmi, které školní družinu nenavštěvují jsem své šetření prováděla v pátek v posledních vyučovacích hodinách.

Místnost, kterou jsem měla k dispozici, byla školní kuchyně, která se pro žáky stala lákadlem, neboť dosud ještě neměli možnost se tam podívat. V místnosti byl velký stůl s židlemi, vyhovující byla i z hlediska světelných podmínek a klidu pro práci.

S každým dítětem jsem své šetření prováděla individuálně, aby nebylo rozptylováno, ovlivňováno a mělo tolik času na práci, kolik potřebuje. Časově to však bylo o něco náročnější.

Už předem jsem všem dětem hromadně sdělila, s čím od nich budu potřebovat pomoci a co bude náplní jejich práce, že si budeme vykládat, malovat a hlavně že nic nebudu hodnotit. Pak jsem si je postupně vyzvedávala ve třídě, seznámila jsem se s nimi a společně jsme šli do školní kuchyně. Po usazení jsem dětem pokládala otázky potřebné k navázání kontaktu (co mají rády, co je baví atd.), přičemž jsem si všímala, jejich reakcí. Poté následoval Ravenův test progresivních matic, u kterého jsem jim nejdříve vysvětlila, co je jejich úkolem. Další částí byl test odolnosti (CYRM) a s tím související otázky, které většinu dětí nebavily. Naopak některé děti mi místo odpovědí začaly vykládat nejrůznější příběhy, takže i u nich bylo obtížnější se dobrat alespoň nějakého výsledku. Kreslení geometrických

útvary ale bavilo všechny, přestože u některých tvarů mi říkaly, že ne všechno umí nakreslit, což už jsem zmiňovala v minulé kapitole. Šetření jsem ukončila poděkováním a sladkou odměnou. Dokonce několik dětí bylo zklamaných, že už je konec.

4.5 Dokumentace výsledků

V následující kapitole se pokusím shrnout všechny získané poznatky. Pro přehlednost jsem je zaznačila do následujících tabulek.

V první části jsem zaznamenala výsledky, kterých děti dosáhly v Ravenově neverbálním inteligenčním testu v závislosti na jednotlivých faktorech.

Ravenův test progresivních matic – rozdělení podle věku

Tabulka č. 2: Zobrazuje rozdíl v dosaženém počtu bodů mladších a starších žáků v Ravenově testu progresivních matic a jejich průměrný počet bodů na jednoho žáka.

	Mladší žáci	Starší žáci
Dosažený počet bodů	341	422
Průměrný počet bodů	19	22

Jelikož se mého výzkumu zúčastnili žáci a žákyně ve věkovém rozmezí od 74 měsíců do 104 měsíců, byla potřeba vypočítat průměrný věk, od kterého by se žáci dělili na mladší a starší. Průměrný věk byl 82 měsíců (tedy 6 roků a 10 měsíců). Pokud někteří žáci dosahovali právě 82 měsíců, zařadila jsem je do skupiny starších žáků, neboť ještě v daném roce oslavili své 7. narozeniny, tudíž mladších žáků bylo 18, starších 19.

Ravenův test progresivních matic – rozdělení podle pohlaví

Vzhledem k tomu, že se mého šetření zúčastnil téměř stejný počet chlapců a děvčat (kterých bylo pouze o jednu více), bylo srovnání vzhledem k pohlaví samozřejmé. Mohlo by se předpokládat, že dívky, neboť byly dle *Tabulky č. 1* starší, dosáhnou lepších výsledků.

Tabulka č. 3 však ukazuje pravý opak. Podle mého názoru je to tím, že v průměru byla děvčata sice starší, ale tento průměr byl navýšen žákyní, která měla 104 měsíců (viz. podkapitola 4.2), jinak se děvčata pohybovala ve zhruba stejném rozmezí jako chlapci.

Tabulka č. 3: Srovnává průměrný počet bodů každého pohlaví.

Pohlaví	Chlapci	Děvčata
Průměrný počet bodů	22	14

Můžeme tedy shrnout, že dívky našeho souboru podaly výrazně nižší výkon v neverbálním inteligenčním testu, který měří, jak již bylo dříve uvedeno, obecný vrozený inteligenční potenciál jedince.

Ravenův test progresivních matic – rozdělení podle udělení odkladu školní docházky

Tabulka č. 4: Znáznorňuje rozdíly v dosažení bodů mezi dětmi, kterým byl udělen odklad školní docházky a dětmi, které nastoupily do školy v řádném termínu.

Žáci	s OŠD	bez OŠD
Průměrný počet bodů	23	20

I přesto, že dětí s odkladem školní docházky bylo z výzkumného souboru pouhých 8, rozhodla jsem se tímto srovnáním ve svém šetření zabývat. Výsledky podávají alespoň částečnou informaci o projevech dětí s již proběhlým odkladem školní docházky. Děti s OŠD podaly lepší výkon, roli sehrává pravděpodobně i věk spojený s přirozeným zráním (jsou starší v průměru než děti „neodkladové“), ale jistě částečně i cílený rozvoj v době samotného odkladu (MŠ, rodina). Tedy naše výsledky mohou do jisté míry podpořit opatření v podobě odkladů.

Ravenův test progresivních matic – rozdělení dat podle vzdělání rodičů

Tabulka č. 5: Zobrazuje úspěšnost dětí v Ravenově neverbálním inteligenčním testu v závislosti na vzdělání jejich rodičů.

Vzdělání rodičů	VŠ / VOŠ + SŠ	SOU + VŠ / VOŠ / SŠ	SOU + ZŠ
Průměrný počet bodů ¹	21	20	20

Při tomto porovnávání jsem nejprve chtěla rozdělit žáky podle vzdělání rodičů na dvě skupiny, a to na rodiče s vyšším (střední škola s maturitní zkouškou, vyšší odborná škola a vysoká škola) a nižším vzděláním (střední škola bez maturity a základní škola). Pak jsem ale zjistila, že ve spoustě domácností žije vyučený rodič s rodičem, který vystudoval vysokou školu. To je důvod, proč jsem tuhle kategorii rozdělna na tři skupiny. Do jedné skupiny jsem zařadila rodiče, kteří dosáhli vyššího vzdělání (VŠ, VOŠ, SŠ), do druhé skupiny jsem zařadila rodiče, z nichž jeden dosáhl vyššího vzdělání, druhý nižšího a do třetí, poslední skupiny jsem zařadila rodiče, kteří mají oba dva nižší vzdělání (střední škola bez maturity, základní vzdělání). Tabulka č. 5 dokumentuje, že vzdělání rodičů se projevilo jen částečně, a to ve prospěch skupinky dětí, jichž oba rodiče dosáhli pouze vyššího vzdělání (tedy vysokoškolského, vyššího odborného a středního, zakončeného maturitní zkouškou).

Ravenův test progresivních matic – rozdělení podle počtu sourozenců

Tabulka č. 6: Ukazuje rozdíl získaných bodů u dětí, kteří buď nemají žádného sourozence, nebo mají jednoho a více sourozenců.

Počet sourozenců	0	1	2 a více
Průměrný počet bodů	19	21	22

Nejvíce početná skupina dětí, která se mého šetření zúčastnila, byla ta, která má pouze jednoho sourozence, hned po nich to byla skupina se dvěma a více sourozenci a na

¹ V průměrném počtu bodů nejsou zahrnuty čtyři rodiny, protože u třech otců a jedné matky nebylo uvedeno vzdělání.

pomyslném posledním místě byly děti, kteří nemají žádného sourozence. Touto tabulkou jsem se zabývala proto, abych zjistila, zda má počet sourozenců vliv na jejich inteligenci.

Ravenův test progresivních matic – rozdělení podle pořadí narození

Tabulka č. 7: Zobrazuje pořadí, ve kterém se narodilo dítě, jež se zúčastnilo výzkumného šetření.

Pořadí narození	První	Druzí	Třetí a více
Průměrný počet bodů	22	20	21

Z *Tabulky č. 7* lze vyčíst, že prvorození dosáhli průměrně 22 bodů, druhorození 20 bodů a ostatní 21 bodů. Výsledné rozdíly jsou jen minimální, ale vzhledem k rozsahu sledovaného souboru se ani nedalo předpokládat, že budou rozdíly výrazné.

Ve druhé části porovnávání výsledných dat jsem srovnávala výsledky testu CYRM vzhledem k věku, pohlaví, počtu sourozenců a pořadí v rodině, neboť tyto aspekty mi přišly vzhledem k osobnostní charakteristice odolnosti zajímavé.

Test odolnosti - CYRM – rozdělení výsledků podle pohlaví

Tabulka č. 8: Ukazuje úspěšnost chlapců a děvčat v testu CYRM.

Pohlaví	Chlapci	Děvčata
Dosažený počet bodů	1224	1324
Průměrný počet bodů	68	70

Z *Tabulky č. 8* můžeme vysledovat, že v průměru získal každý chlapec 68 bodů a každá dívka 70 bodů. Jinými slovy výsledek testu CYRM se vzhledem k pohlaví lišil, děvčata dosáhla vyššího počtu bodů. Zdá se tedy, že dívky prožívají sociální situace jistěji, cítí o něco více sociální oporu v různých jejích podobách.

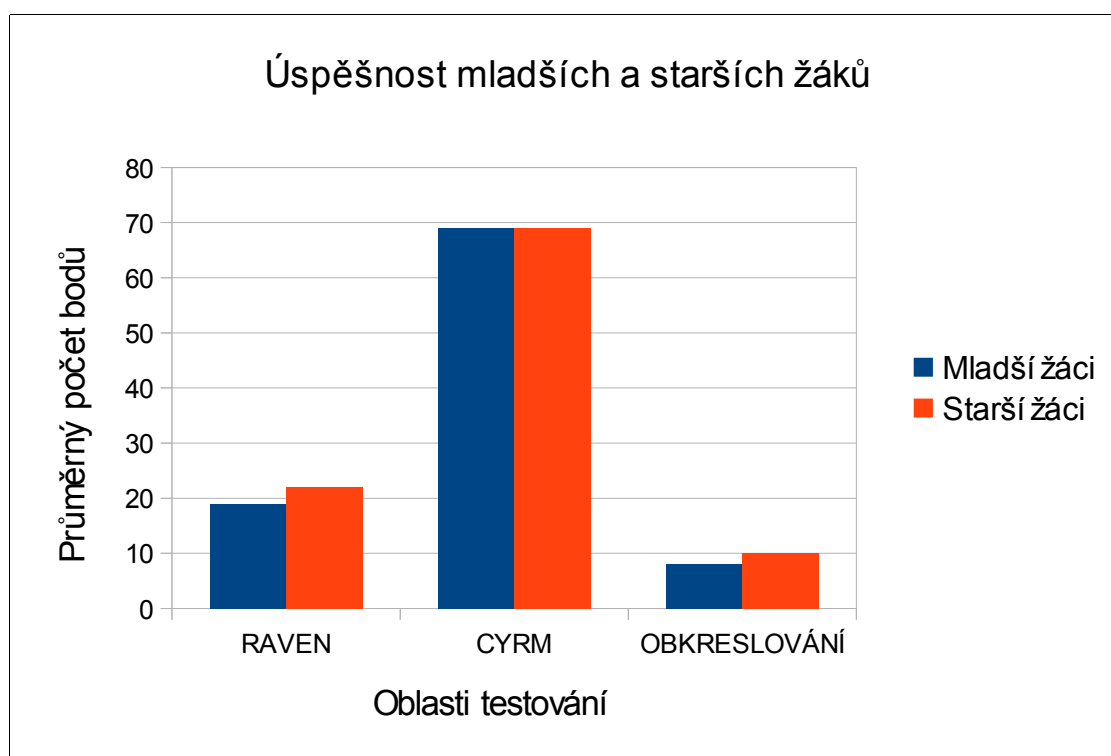
RAVEN, CYRM, TEST OBKRESLOVÁNÍ – rozdělení na mladší a starší žáky

Tabulka č. 9: Zobrazuje průměrný počet bodů ve třech oblastech vzhledem k věku.

	RAVEN	CYRM	OBKRESLOVÁNÍ
Mladší žáci	19	69	8
Starší žáci	22	69	10

V Tabulce č. 9 je zaznačený průměrný počet bodů, které získali mladší a starší žáci v Ravenově testu progresivních matic, v testu odolnosti (CYRM) a v testu obkreslování geometrických tvarů.

V následující *Ilustraci 7* jsem pro větší přehlednost zaznačila průměrný počet bodů, kterého dosáhly obě dvě skupiny ve všech třech oblastech. Z *Grafu č. 7* je patrné, že věk dětí se odrazil jak v intelektových dispozicích, tak ve vyspělosti vizuomotorické koordinace, nesouvisí však s mírou resilience v její celkové podobě (celkové skóre).



Graf č. 7

4.6 Analýza výsledků a diskuze

Nyní se pokusím o shrnutí výsledků a zhodnocení pracovních předpokladů, které jsem si stanovila na začátku výzkumného šetření a které většinou vycházejí ze všeobecného mínění. Nejprve bych ráda porovнала výsledky dosažené v **Ravenově** neverbálním inteligenčním testu z několika hledisek.

Můj první pracovní předpoklad se týkal úspěšnosti v tomto inteligenčním testu vzhledem **k věku**. Předpokládala jsem, že starší žáci budou v Ravenově testu progresivních matic úspěšnější než žáci mladší. Tento předpoklad jsem založila na základě vědomostí, jež jsem získala z odborné literatury, z oblasti vývojové psychologie, kterou jsem se zabývala v teoretické části mé diplomové práce. Jak dokazuje *Tabulka č. 2* byl můj odhad správný. Výsledek, kterým je průměrný počet bodů z obou daných skupin ukazuje, že starší žáci dosáhli 22 bodů, mladší 19 bodů. Dá se tedy říci, že věk má určitý vliv na inteligenční schopnosti jedince, ale jak si lze povšimnout není markantní. K přesnému zhodnocení by bylo zapotřebí statistického zpracování dat.

V dalším předpokladu jsem se zabývala úspěšností z hlediska **pohlaví**. Domnívala jsem se, že chlapani budou v testu intelektových dispozic úspěšnější než děvčata, neboť mužské pohlaví mívá více vyvinuté logické uvažování. Jak ukazuje *Tabulka č. 3* chlapani dosáhli průměrného počtu 22 bodů, děvčata 14. Rozdíl byl razantní, je tedy patrné, že má domněnka byla správná a že pohlaví je faktorem ovlivňující úspěšnost dětí z hlediska uvažování.

Mým dalším předpokladem bylo, že žáci, kterým byl v předešlém roce udělen **odklad školní docházky** budou úspěšnější než žáci, kteří nastoupili do školy v řádném termínu. Výsledek je patrný z *Tabulky č. 4*. Je třeba podotknout, že to není dáno pouze věkem (tedy že děti s odkladem jsou starší) a že během jednoho roku projdou kognitivní funkce dětí dalším vývojem a mají čas dozrát, ale v době ročního odkladu bývá s dítětem ve většině případů využívána cílená aktivizace potřebných oblastí. Dalo by se tedy shrnout, že starší žáci jsou v určité výhodě oproti jejich mladším spolužákům.

Zda **vzdělání rodičů** má nějaký vliv na inteligenci a logické uvažování jejich dětí je nepochybně dalším, velmi zajímavým aspektem, který jsem zařadila do mých pracovních předpokladů. Jelikož rodiče dětí účastnících se mého výzkumu neměli dosažený stejný stupeň vzdělání, musela jsem je rozdělit do tří skupin (viz. kapitola Dokumentace výsledků – rozdělení podle vzdělání rodičů). Očekávala jsem, že čím vyššího vzdělání dosáhli rodiče, tím úspěšnější budou jejich děti v inteligenční části šetření. Je překvapivé, že výsledek nebyl příliš zřejmý (viz. *Tabulka č. 5*). Děti rodičů s vyšším vzděláním neprokazovaly známky mimořádného logického uvažování, neboť průměrný počet bodů jednoho dítěte se lišil maximálně jedním bodem.

V rámci svého výzkumu jsem zjišťovala vliv **sourozenecké konstelace**, zda jsou děti jedináčci nebo jestli mají nějakého sourozence, popřípadě kolik a zda-li i tento fakt se odrazil při testování. Podařilo se mi zjistit (viz. *Tabulka č. 6*), že čím více sourozenců děti mají, tím lepších dosahují výsledků v oblasti logického uvažování. Tento výsledek mě nejen docela překvapil, ale i vyvrátil můj pracovní předpoklad. Možná že tato skutečnost vychází z dnešní doby, kdy rodiče jedináčků nemají tolik času či chuti podněcovat rozvoj jejich kognitivních funkcí. Jediný důvod, který mě napadá ve spojitosti se zjištěním, že můj předpoklad byl špatný je, že sourozenci se spolu zabývají otázkou „proč?“ a snaží se nalézat odpovědi. Tím se vzájemně podporují při získávání vědomostí a znalostí.

Jak se ukázalo také **pořadí narození** dítěte určitým způsobem působí na jeho logiku. *Tabulka č. 7* ukazuje, že nejvyššího počtu bodů dosáhly děti, které jsou narozené jako první. Hned za nimi se umístily děti narozené jako třetí a více v pořadí. A pomyslné poslední místo obsadily děti, jež přišly na svět jako druhé v pořadí. Znamená to tedy, že můj předpoklad větší úspěšnosti u prvorozených dětí byl správný. Vycházela jsem ze zkušenosti, ale také z informací, které na internetu zveřejnila Mensa ČR, kde je uvedeno, že prvorozené děti dostávají od svých sourozenců nejrůznější otázky, a to je podněcuje ke smysluplnému získávání informací. Zároveň však dodávají, že dané pravidlo neplatí v případě jedináčků.

V testu **resilience osobnosti** CYRM jsem porovnávala výsledky chlapců a děvčat a předpokládala jsem, že děvčata budou úspěšnější než chlapci. Tuto domněnku jsem založila na předsudcích společnosti, která od děvčat očekává větší citlivost a zároveň o nich říká, že

jsou většími bojovnicemi. Z toho důvodu se zdají být odolnějšími, jak také ukazuje *Tabulka č. 8*, ve které je zaznamenáno, že chlapci dosáhli 68 bodů a děvčata 70 bodů.

Mým posledním předpokladem bylo, že starší žáci dosáhnou **ve všech třech oblastech** mého šetření lepších výsledků než žáci mladší. Přestože při logickém uvažování (Ravenův test progresivních matic) a při obkreslování tvarů byli starší žáci jednoznačně lepší, jak si lze povšimnout v *Tabulce č. 9* (průměrný počet bodů v Ravenově testu byl 22 bodů, v testu obkreslování 10 bodů), u otázek zaměřených na socializaci a odolnost (test CYRM) byl průměrný počet bodů u starší žáků stejný jako u žáků mladších, a to 69 bodů. Jak už jsem uváděla při charakterizování metod použitých při šetření, některé otázky se mi zdály být pro žáky prvního ročníku obtížné na porozumění, a to i přesto, že jsem se snažila otázky žákům vysvětlovat a uvádět na příkladech. Je možné, že právě neporozumění hrálo velkou roli v tom, že výsledky nebyly nikterak rozdílné. Dalším důvodem může být rozdílnost zkoumaných oblastí (kognitivní versus socializační), kdy lze předpokládat, že při vnímání a prožívání sociálních situací dětmi, sledovaný věkový rozdíl nebyl podstatný. Má domněnka týkající se celkově větší úspěšnosti starších žáků byla tedy mylná.

4.7 Závěr

Hlavním cílem této diplomové práce bylo sesbírat potřebná data, tím přispět a stát se součástí výzkumu, který probíhá v rámci širšího výzkumu se stejným zaměřením na Katedře psychologie a patopsychologie PdF UP na Univerzitě Palackého v Olomouci. Cílem (neboť výzkum byl proveden s méně početným vzorkem respondentů) bylo zjistit, zda existují určité faktory, které mají vliv na to, jak budou děti ve škole úspěšné. Danou problematikou jsem se zabývala u žáků a žákyň prvního ročníku základní školy. Všimla jsem si toho, jak se jim podařilo se během necelých dvou měsíců od zahájení školní docházky seznámit s novým prostředím, začlenit se do kolektivu, sžít se s pravidly a režimem týkajícími se školní docházky, neboť každá změna v tomto krátkém časovém úseku, který následuje po nástupu dítěte na základní školu ho velmi ovlivňuje. Právě přestup z mateřské školy do základní je jedním z podstatných životních kroků, který nemusí být pro každé dítě jednoduchý.

Dokázala jsem, že každý ze sledovaných faktorů má vliv na to, jak může být dítě během školní docházky úspěšné. Starší žáci (*Tabulka č. 2*) a také zástupci mužského pohlaví (*Tabulka č. 3*) bývají úspěšnější při řešení inteligenčních úloh. Prokázala jsem, že děti narozené jako první pořadí (*Tabulka č. 7*) vykazují lepší výsledky v inteligenčních testech, stejně jako děti s více než dvěma sourozenci (*Tabulka č. 6*). Ukázala jsem, že rodiče dětí s vyšším vzděláním mají vyšší šanci uspět v inteligenčních testech (*Tabulka č. 5*), ale rozdíl oproti ostatním dětem není příliš velký, což by mohlo být námětem pro další a podrobnější zkoumání.

Jelikož jsou děvčata vybavena vyššími dispozicemi v sociální oblasti, tedy týkající se vztahů, výsledek testu CYRM, kterým bylo dosažení vyššího počtu bodů než kterého dosáhli chlapci (*Tabulka č. 8*), nebyl neočekávaný.

Překvapivým závěrem však bylo vyvrácení posledního pracovního předpokladu, kdy starší žáci nezískali prvenství ve všech třech částech zkoumání. V testu CYRM byli stejně úspěšní jako žáci mladší. Zdůvodnění jsem zmiňovala při analýze výsledků (podkapitola 4.6).

Na závěr by bylo vhodné se zamyslet nad tím, čím byl tento výzkum prospěšný. Budoucí či současní učitelé by se díky němu mohli zamyslet nad tím, že pokud se dítěti ve škole nedaří, nemusí to být pouze tím, že by danou látku nepochopilo, nemělo zájem, málo se snažilo či dokonce tím, že by se mu rodiče méně věnovali. Někdy může být důvod prostší než se zdá, třeba že prostě nemá potřebné vlohy k učení. Naopak rodiče by si měli uvědomit, že někdy kladou na své děti velké nároky a ony nejsou schopné je splnit. V opačném případě

zase dostatečně nepodporují jejich zájem. A pokud při zápisu do základní školy učitelé, či odborníci doporučují či naopak nedoporučují odklad školní docházky, je třeba se nad danou situací zamyslet a nestát si pouze za svým názorem, který nemusí být vždy správný. Měli by pochopit, že se momentálně nejedná o ně, ale o jejich děti a snažit se pro ně udělat jen to nejlepší. Vždyť děti jsou budoucnost.

IV. POUŽITÁ LITERATURA

ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, 187 s. ISBN 80-736-7055-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Ilustrace Richard Šmarda. Brno: Computer Press, 2007, iv, 212 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-802-5118-290.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010, iii, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-802-5125-694.

BUDÍKOVÁ, Jaroslava, Patricie KRUŠINOVÁ a Pavla KUNCOVÁ. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?: co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004, x, 157 s. Rozvoj osobnosti (Computer Press). ISBN 80-722-6637-3.

BUDÍKOVÁ, Jaroslava, Patricie KRUŠINOVÁ a Pavla KUNCOVÁ. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?: co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2004, x, 157 s. Rozvoj osobnosti (Computer Press). ISBN 80-722-6637-3.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 228 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8888-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 141 s. ISBN 978-80-247-4750-7.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. 125 s.

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 158 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-598.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *První třídou bez problémů: jak si usnadnit výuku čtení, psaní a počítání*. 2. vyd. ISBN 80-726-2267-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, škoní zralost*. Praha: Grada, c2005, 165 s. Pro rodiče (Grada). ISBN 80-247-1040-4.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998, 343 s., obr. ISBN 80-716-9195-X.

MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Děti, rodina a stres: [vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí]*. Praha: Galén, c1994. ISBN 80-858-2406-X.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Vyd. 1. Jinočany: H, 1998, 205 s. ISBN 80-860-2221-8.

MONATOVÁ, Lili. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000, 92 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3186-9.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, 269 s. ISBN 80-717-8399-4.

SILLAMY, Norbert. *Psychologický slovník*. 1. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 246 s. ISBN 80-244-0249-1.

SVOBODA, Mojmír. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 791 s. ISBN 80-717-8545-8.

ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 102 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4729-473.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 175 s. ISBN 978-802-4421-414.

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 312 s. ISBN 978-80-244-3345-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-717-8308-0.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 4. vyd., (aktualiz.). Praha: D H, 2005, 31 s. ISBN 80-903-5790-3.

Diagnostika školní zralosti. Praha: Raabe, c2012, [132] s. v různém stránkování. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-52-7.

Předškolní a primární pedagogika. Vyd. 1. Editor Zuzana Kolláriková, Branislav Pupala. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 80-717-8585-7.

Vstup do školy. Praha: Raabe, c2012, [116] s. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-53-4.

V. OSTATNÍ ZDROJE

J. C. RAVEN - Ravenove progresivne matice farebné - príručka, Psychodiagnostika, Bratislava 1991

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

Matějček, Strnadová - Test obkreslování - Psychodiagnostické a didaktické testy Bratislava, 1974

Wikipedie - Otevřená encyklopedie: IQ test. [online]. [cit. 2015-04-10]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/IQ_test

MENSA ČR: PRO NADANÉ DĚTI: Pořadí mezi sourozenci a inteligence. [online]. [cit. 2015-04-05]. Dostupné z: <http://deti.mensa.cz/index.php?pg=odborne-informace--identifikace-nadani--testovani-inteligence&aid=61>

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

Zákon č. 472/2011 Sb. ze dne 20. prosince 2011, kterým se mění zákon č. 561/2004o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-vyklady-a-informace>

Vyhláška č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb?highlightWords=73%2F2005>

VI. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Sběrná tabulka dat

Příloha č. 2: Legenda - Sběrná tabulka dat

Příloha č. 3: Informovaný souhlas

Příloha č. 4: Záznamový arch – Ravenův test progresivní matic

Příloha č. 5: Záznamový arch – CYRM

Příloha č. 6: Záznamový arch – Chování dítěte během šetření

Příloha č. 7: Test obkreslování - útvary

Příloha č. 1: Sběrná tabulka dat

Resp. Č	Pohl	Věk	Bydl	Late	Odklad	VZDO	VZDM	Ro	Sour	Poř	Těl. K	RA (HS)	TO (HS)	CYRM (HS)
1	CH	88,0	M	P	OŠD	VŠ	VŠ	Ú	1	1	P	22	10	64
2	CH	95,0	M	P		VŠO	SŠ	Ú	1	1	P	14	11	68
3	CH	84,0	M	P		SŠ	VŠ	Ú	1	2	D	27	12	70
4	CH	80,0	M	P		VŠ	SŠ	Ú	1	1	D	24	8	70
5	CH	88,0	M	P	OŠD	SŠ	SŠ	Ú	0	1	P	25	10	74
6	CH	89,0	M	P	OŠD	SŠ	VŠ	Ú	1	2	P	28	10	68
7	CH	79,0	M	P		SOU+ZŠ	VOŠ	Ú	2	1-2	P	22	6	68
8	CH	74,0	M	P		VŠ	VŠ	Ú	2	2	P	22	8	69
9	CH	78,0	M	P		VŠ	SŠ	N	0	1	P	15	12	71
10	CH	74,0	M	P		VŠ	VŠ	Ú	1	1	P	26	4	66
11	CH	82,0	M	P		SOU+ZŠ	VŠ	Ú	1	1	P	28	11	70
12	CH	80,0	M	L		SOU+ZŠ	SŠ	Ú	1	2	P	14	3	72
13	CH	80,0	M	P		SOU+ZŠ	VOŠ	Ú	0	1	P	22	9	58
14	CH	79,0	M	P		SŠ	SOU+ZŠ	Ú	2	3	P	10	8	68
15	CH	83,0	M	L	OŠD	VŠ	SŠ	Ú	2	1	P	33	13	69
16	CH	84,0	M	P		SŠ	SŠ	Ú	1	2	P	20	7	69
17	CH	94,0	M	P		SOU+ZŠ	SŠ	N	1	2	P	26	11	58
18	CH	83,0	M	P		SSO+ZŠ	SŠ	Ú	1	2	P	25	10	72
19	D	76,0	M	P	OŠD	SŠ	SOU+ZŠ	Ú	0	1	D	15	9	70
20	D	76,0	M	P		SOU+ZŠ	SOU+ZŠ	Ú	0	1	D	20	13	71
21	D	89,0	M	P		SŠ	SOU+ZŠ	Ú	2	3	P	29	10	76
22	D	76,0	M	P		SŠ	SŠ	Ú	1	2	P	24	7	68
23	D	78,0	M	P	OŠD	/	SŠ	N	4	5	D	25	5	70
24	D	82,0	M	P		SOU+ZŠ	SŠ	Ú	1	1	D	20	12	71
25	D	90,0	M	P		SOU+ZŠ	/	N	1	2	P	17	10	59
26	D	74,0	M	L		VŠ	VŠ	N	1	1	D	18	10	72
27	D	75,0	M	P	OŠD	SOU+ZŠ	SOU+ZŠ	Ú	2	3	P	17	6	73
28	D	76,0	M	P		SŠ	SŠ	N	1	1	P	17	4	72
29	D	88,0	M	P	OŠD	SŠ	SŠ	Ú	1	2	P	18	5	69
30	D	79,0	M	P		SOU+ZŠ	VOŠ	Ú	2	1-2	P	15	8	70
31	D	104,0	M	P		SŠ	SOU+ZŠ	Ú	1	2	P	17	10	73
32	D	84,0	M	L		/	SOU+ZŠ	N	0	1	P	15	4	67
33	D	74,0	M	P		/	SOU+ZŠ	N	2	3	P	21	5	66
34	D	83,0	M	P		SŠ	VŠ	Ú	2	3	P	20	9	68
35	D	83,0	M	P		SŠ	SŠ	N	1	2	P	14	7	72
36	D	75,0	M	P		SŠ	SŠ	Ú	1	2	D	14	11	68
37	D	87,0	M	L		ZŠ	ZŠ	N	3	3	P	24	12	69

Individualita				Vztahy			Kontext			
Ind PS	Ind Peer	Ind SS	Σ	CrPhys	CrPsync	Σ	CntS	CntEd	CntC	Σ
13	5	10	28	4	14	18	4	6	8	18
13	6	12	31	4	12	16	5	6	10	21
13	6	12	31	6	15	21	4	6	8	18
13	5	12	30	5	14	19	4	6	11	21
15	6	12	33	4	15	19	6	6	10	22
12	6	12	30	6	15	21	4	6	7	17
12	6	10	28	4	14	18	6	6	10	22
13	6	12	31	4	15	19	6	5	8	19
13	5	12	30	6	12	18	6	6	11	23
14	6	12	32	4	14	18	4	5	7	16
13	6	12	31	4	14	18	6	5	10	21
13	6	12	31	6	15	21	4	6	10	20
11	4	9	24	4	12	16	5	5	8	18
12	6	12	30	4	15	19	5	6	8	19
14	6	12	32	4	14	18	6	5	8	19
13	6	12	31	4	14	18	6	6	8	20
13	2	8	23	6	15	21	4	4	6	14
15	6	12	33	4	15	19	4	6	10	20
13	6	11	30	6	15	21	4	6	9	19
14	6	12	32	5	15	20	4	6	9	19
15	6	12	33	6	15	21	5	6	11	22
13	6	11	30	5	14	19	5	6	8	19
12	6	12	30	6	15	21	5	6	8	19
15	6	12	33	4	14	18	4	6	10	20
11	4	12	27	4	13	17	3	6	6	15
15	6	12	33	6	13	19	4	4	10	20
14	4	12	30	6	15	21	6	6	10	22
13	6	12	31	6	15	21	4	6	10	20
13	6	12	31	6	14	20	4	6	8	18
13	6	12	29	6	13	19	6	6	10	22
14	4	10	28	6	15	21	6	6	12	24
13	4	12	29	6	15	21	4	6	7	17
11	6	12	29	6	15	21	4	6	6	16
14	5	10	29	4	15	19	6	6	8	20
14	6	12	32	6	14	20	5	5	10	20
13	6	12	31	4	15	19	4	5	9	18
15	6	12	33	3	15	18	2	6	10	18

CHoD			Hod Uč								VYSV
SO	SA	Ko	SO uč	SA uč	CI uč	KO uč	ADA uč	Peč uč	ŠV	KRI	
1	1	3	2	1	2	2	2	3	1	2	1
2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	4	4	5	2	2	2	2	5	1
1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	3	1
2	1	1	3	3	2	1	1	1	1	4	1
1	1	3	2	2	3	1	2	1	1	2	1
3	3	3	1	1	1	2	2	2	1	2	1
1	1	1	2	2	3	1	2	1	1	2	1
2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	2	2	3	1	2	3	1	3	1
1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1
1	1	3	3	3	3	4	2	2	2	2	2
3	2	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1
1	2	1	3	3	4	3	4	2	2	3	1
2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	5	4	5	3	3	3	3	3	1
1	1	1	2	2	2	2	3	2	1	2	1
3	1	2	1	2	3	1	2	1	1	2	1
2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1
2	1	1	3	1	3	1	1	3	1	3	1
3	2	2	2	2	3	2	2	3	1	3	1
1	3	4	2	2	4	3	3	3	2	2	1
1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1
2	2	3	4	4	4	2	2	3	3	3	2
1	1	1	1	2	3	3	3	2	2	3	1
1	1	2	2	2	3	2	3	2	2	2	1
1	2	2	2	2	4	4	4	3	2	4	1
3	2	2	3	2	2	4	3	1	2	2	1
2	2	2	3	2	3	4	2	2	2	2	1,5
2	2	1	5	4	4	2	3	1	3	3	2
3	1	1	2	3	4	3	4	2	4	2	1,5
1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	3	1
1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
4	3	1	3	4	4	3	3	2	3	4	2
2	1	1	3	2	2	1	2	1	2	2	2
2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1

Příloha č. 2: Legenda - Sběrná tabulka dat

Legenda:	
POHL.	Pohlaví CH (CHLAPEC) / D (DÍVKA)
VĚK	Uvést počet měsíců
Bydl.	Bydliště (NÁZEV MÍSTA) M – město
Late	Lateralita P (PRAVÁ) / L (LEVÁ)
Odklad	OŠD
VZDO	Vzdělání otce: VŠ/SŠ/SOU+ZŠ
VZDM	Vzdělání matky: VŠ/SŠ/SOU+ZŠ
Ro	Ú (Úplná) / N (Neúplná)
Sour	Počet sourozenců (číslo)
Poř	Pořadí narození (číslo)
Těl. K	Tělesná konstituce D/P/N
RA (HS)	Raven (hrubé skóre- číslo)
TO (HS)	Test obkreslování (hrubé skóre- číslo)
CYRM (HS)	(CELKOVÉ hrubé skóre- číslo)
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
Chování dítěte při vyšetření	
CHoD	Chování dítěte při vyšetření
SO	Soustředění (číslo)
SA	Samostatnost (číslo)
Ko	Kontakt (číslo)
Hodnocení učitele	
Hod Uč	Hodnocení učitele
SO uč	Soustředění (číslo)
SA uč	Samostatnost(číslo)
CI uč	Cit rozpoložení (číslo)
KO uč	Komunikace (číslo)
ADA uč	Adaptace (číslo)
Peč uč	Pečlivost (číslo)
ŠV	Školní výkon (číslo)
KRI	Reakce na kritiku (číslo)
VYSV	Vysvědčení (známka)

Příloha č. 3: Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlasím/ nesouhlasím s tím, aby se můj syn/má dcera
..... (jméno/příjmení) 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:

- 1 Vzdělání otce: základní / středoškolské / středoškolské s maturitou /
vysokoškolské
- 2 Vzdělání matky: základní / středoškolské / středoškolské s maturitou /
vysokoškolské
- 3 Počet dětí v rodině () a pořadí narození Vašeho „prvňáčka“ ()
- 4 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. ()

Příloha č. 4: Záznamový arch – Ravenův test progresivní matic

FAREBNÉ PROGRESÍVNE MATICE – CPM

Odpověďový hárok

Meno:	Datum 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. 5: 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 rovinu, spravedlivě)?			
19. Máš příležitosti (možnosti) ukázat druhým, žejsi už velký/á, a tak umíš některé věci dělat samostatně?			
20. Víš, v čem jsi dobrý? Víš, co umíš, co Ti jde dobře?			
21. Modlíš se pravidelně, chodíš do kostela?			
22. Myslíš si, že je důležité "pomáhat" jiným lidem?			
23. Cítíš se v bezpečí, když jsi se svou rodinou?			
24. Máš příležitosti (možnosti) učit se věci, které budou užitečné, až budeš starší (např. různé domácí práce, pomáhat druhým)?			
25. Líbí se Ti , jak Tvá rodina slaví různé svátky a dodržuje různé zvyky? (Například to, co se obvykle dělá o Velikonocích, o Vánocích, když má někdo narozeniny...)			
26. Líbí se Ti, jak se v naší společnosti, zemi, státě (tedy nejen u vás doma) dodržují tyto zvyky?			

Příloha č. 6 – Záznamový arch - Chování dítěte během šetření

Chování dítěte během šetření

(záznamový arch)

1) Soustředění dítěte – koncentrace pozornosti na jednotlivé úkoly

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

2) Samostatnost dítěte při práci

pracuje samostatně	1	2	3	4	5	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)

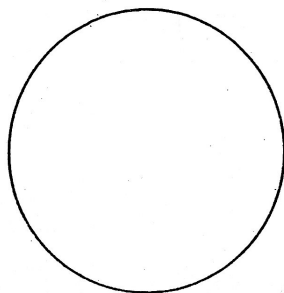
4) Lateralita

pravá ruka – levá ruka

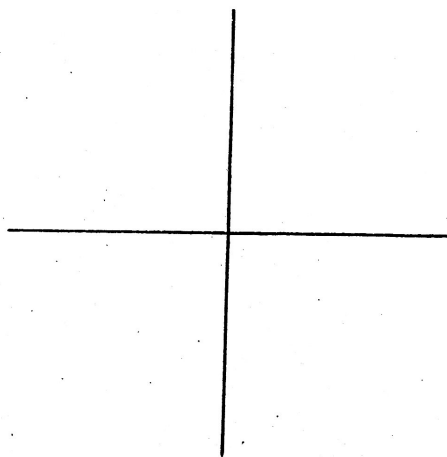
5) Tělesná charakteristika – postava

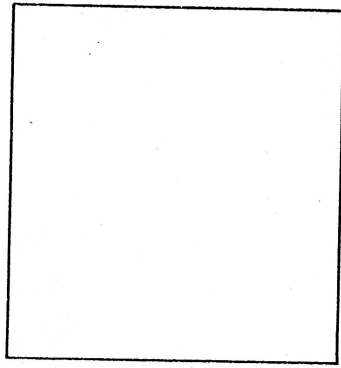
Drobná – přiměřená věku – nadváha

Příloha č. 7 – Test obkreslování

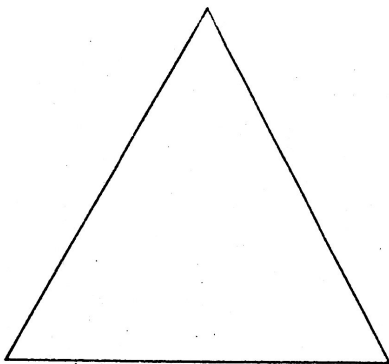


1

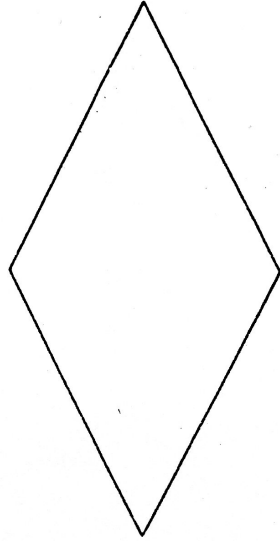


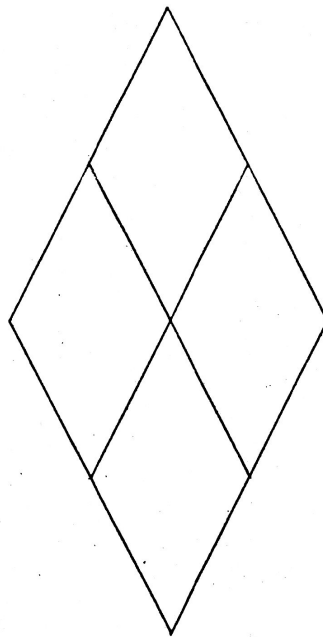
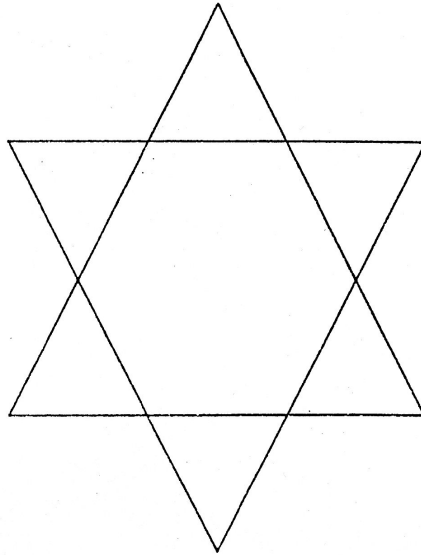


3



4





ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lucie Budínová
Katedra:	Psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Alena Petrová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Úspěšnost žáků na začátku školní docházky, školní zralost a připravenost
Název v angličtině:	The success of pupils at the beginning of compulsory education, school readiness and maturity
Anotace práce:	Cílem této diplomové práce bylo zjistit, zda existují faktory ovlivňující úspěšnost žáků na začátku školní docházky, a pokud ano, tak jaké a do jaké míry. Ve výzkumné části diplomové práce bylo využito Ravenova testu progresivních matic, testu CYRM a testu obkreslování Matějčka a Strnadové.
Klíčová slova:	dítě předškolního věku, dítě mladšího školního roku, zvláštnosti dětské psychiky, školní zralost a připravenost, zápis do základní školy, odklad školní docházky, předčasné zaškolení, Ravenův test progresivní matic, test CYRM, test obkreslování
Anotace v angličtině:	The aim of this thesis was find out some factors affecting the success of pupils at the beginning of compulsory education and how much influence them. In the research part of the thesis there was used Raven's Progressive Matrices test, test CYRM and test of tracing from Matějček and Strnadová.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool age, child of younger age, strangenesses of children's psychology, school maturity, enrolment of primary school, postponement compulsory education, premature compulsory education, Raven's Progressive Matrices test, test CYRM, test of tracing from Matějček and Strnadová
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Sběrná tabulka dat Příloha č. 2: Legenda - Sběrná tabulka dat Příloha č. 3: Informovaný souhlas Příloha č. 4: Záznamový arch – Ravenův test progresivní matic Příloha č. 5: Záznamový arch – CYRM Příloha č. 6 – Záznamový arch - Chování dítěte během šetření Příloha č. 7 – Test obkreslování
Rozsah práce:	63 stran
Jazyk práce:	český jazyk