

UNIVERZITA PALACKÉHO

V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Edita Běhalová

Školní zralost, připravenost a úspěšné zvládnutí počátku
školní docházky

Olomouc 2015

vedoucí práce: Doc. PhDr. Alena Petrová, PhD.

Prohlášení

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

V Olomouci dne

.....

Poděkování:

Děkuji doc. PhDr. Aleně Petrové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, své rodině za podporu při studiu a panu řediteli a učitelkám prvních tříd Základní školy Vodní, Mohelnice, kde byl výzkum prováděn.

Obsah

ÚVOD.....	7
------------------	----------

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. PŘEDŠKOLNÍ VĚK.....	8
-------------------------------	----------

1.1 Aspekty osobnosti předškolního dítěte	9
1.1.1 Tělesný a motorický vývoj.....	9
1.1.2 Kognitivní vývoj	9
1.1.3 Sociální a emocionální vývoj	12

2. ZÁPIS DO PRVNÍ TŘÍDY A VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY	14
--------------------------------------------------------------	-----------

3. MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....	16
----------------------------------	-----------

3.1 Vývoj dětí mladšího školního věku	16
3.1.1 Kognitivní vývoj	16
3.1.2 Motorický vývoj.....	17
3.1.3 Sociální a emocionální vývoj	18
3.1.4 Psychosexuální vztahy	19
3.2 Typické problémy dětí školního věku.....	19

4. ŠKOLNÍ ZRALOST, ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST, ŠKOLNÍ NEZRALOST	21
-----------------------------------------------------------------------	-----------

4.1 Školní zralost	22
4.2 Školní připravenost	23
4.3 Školní nezralost.....	24
4.4 Důležité oblasti při posuzování školní zralosti	25
4.5 Složky školní zralosti.....	25
4.5.1 Tělesná (biologická) zralost	26
4.5.2 Kognitivní (duševní, rozumová) zralost.....	27
4.5.3 Emocionálně-sociální zralost	28

5. VLIV OSOBNOSTI UČITELE A JEHO PRÁCE.....	29
----------------------------------------------------	-----------

5.1 Prostředí třídy	30
---------------------------	----

5.2 Úspěch	31
5.3 Neúspěch.....	31
5.4 Hodnocení	32
5.5 Nedostatky v pojetí školní úspěšnosti.....	34

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. VYMEZENÍ CÍLE A PŘEDPOKLADŮ VLASTNÍHO ZKOUMÁNÍ 36

1.1 Cíl výzkumné práce	36
------------------------------	----

2. POUŽITÁ METODIKA 37

2.1 Ravenovy progresivní matice	37
2.2 Test obkreslování (Matějček, Strnadová)	38
2.3 CYRM- Child and Youth Resilience Measure- Child Version	40
2.4 Chování dítěte během vyšetření.....	41

3. VÝZKUMNÉ OTÁZKY A PRACOVNÍ HYPOTÉZY 43

4. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU..... 45

4.1 Charakteristika souboru dětí dle pohlaví	45
4.2 Charakteristika souboru dětí dle bydliště.....	46
4.3 Charakteristika souboru dětí dle laterality	47
4.4 Charakteristika souboru dětí dle nástupu školní docházky.....	48
4.5 Charakteristika souboru dětí dle typu postavy.....	49
4.6 Charakteristika souboru dětí dle vzdělání rodičů.....	50
4.7 Charakteristika souboru dětí dle typu rodiny.....	53
4.8 Charakteristika souboru dětí dle počtu sourozenců	54
4.9 Charakteristika souboru dětí dle pořadí narození	55
4.10 Charakteristika souboru dětí dle chování při vyšetření	56

5. ORGANIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A JEHO PRŮBĚH..... 58

6. DOKUMENTACE VÝSLEDKŮ 60

7. ANALÝZA VÝSLEDKŮ A DISKUZE 66

<u>8. ZÁVĚR</u>	71
<i>POUŽITÁ LITERATURA</i>	75
<i>SEZNAM PŘÍLOH</i>	76

Úvod

Téma školní zralosti a úspěšnosti prvňáků na počátku povinné školní docházky jsem si vybrala proto, jelikož toto období je podle mne jedno z nejdůležitějších období dětského věku. Ovlivní život člověka i v dalších jeho vývojových obdobích. Pocity úspěchu či neúspěchu máme všichni v paměti a často mívají velký vliv na psychický vývoj člověka. Každý si určitě vybaví nejméně jeden okamžik z tohoto zlomového období.

Tato věková skupina dětí je mi velmi blízká, protože studuji obor Učitelství pro první stupeň základní školy, a zároveň je mi bližší první období mladšího školního věku. Tedy děti, které navštěvují první až třetí třídu. Zajímám se i o děti předškolního věku, které se do školy teprve připravují, a měla jsem příležitost se účastnit zkoumání školní zralosti/připravenosti při zápisu do první třídy. Školní zralost/ připravenost je oblast, kterou bychom se určitě měli zabývat a také předávat zjištěné informace a ověřené poznatky rodičům předškoláků a prvňáků.

V teoretické části diplomové práce seznámíme čtenáře s vybranými aspekty předškolního a mladšího školního věku. Dále si popíšeme zápis do první třídy, vstup do školy a také si definujeme problematiku školní zralosti, připravenosti a nezralosti. Budeme zkoumat její složky, faktory ovlivňující úspěch či neúspěch, motivaci a budeme se také věnovat vlivu osobnosti učitele a jeho práce na úspěšný vstup dětí do školy. V praktické části, po stanovení cíle, charakterizujeme použitou metodiku, stanovíme výzkumné otázky, spolu s nimi pracovní hypotézy, charakterizujeme výzkumný soubor a analyzujeme získaná data.

I. Teoretická část

1. Předškolní věk

V této kapitole se budeme věnovat vývojovému stádiu předškolního věku. Vymezíme si předškolní věk, vývoj předškolního dítěte a popíšeme jednotlivé aspekty osobnosti předškolního věku.

V širokém pojetí se předškolním věkem označuje období dítěte od narození až po vstup do školy tj. (0-6, 7 let). V užším pojetí začíná předškolní věk vstupem do mateřské školy a končí vstupem do školy tj. (3,4 – 6, 7 let) jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006). V literaturách jiných autorů preferující užší pojetí předškolního věku můžeme poznamenat termíny, jako jsou „předškolní dětství“, „druhé dětství“ nebo „starší předškolní věk.“ (Plevová, 2008)

První seznámení dětí s výchovnou institucí se děje v mateřské školce. Mateřská škola by měla poskytnout dítěti příznivé podmínky pro rozvíjení jeho osobnosti i spontánní umělecké vyjadřování. Učení v mateřské škole by mělo vyústit v dosažení tzv. školní zralosti. To chápeme jako dosažení takového stupně vývoje dětí v rovině biologické, psychické a sociální, aby byly schopné se bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu. Školní zralosti se budeme věnovat dále v kapitole 4. (Šulová, 2012)

Musíme také zdůraznit, že mnoho dětí mateřské školy nenavštěvuje. Proto základním stavebním kamenem nadále zůstává rodinná výchova, na které mateřská škola dále staví a pomáhá k dalšímu rozvoji dítěte. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Mnoho lidí si myslí, že výsledkem předškolní výchovy je schopnost dětí číst, psát a počítat. Představují si, že když to děti budou umět a oni je to naučí, budou ve škole úspěšnější a nebudou mít problémy. Proto je důležité zdůraznit, že *„cílem předškolní přípravy totiž rozhodně není dítě především naučit číst a psát, „aby mu to pak ve škole lépe šlo“, ale zajistit především maximální a harmonický rozvoj schopností, které umožní, aby dítě bylo- až přijde čas- při výuce čtení, psaní a počítání bez větší námahy úspěšné.* (Kutálková, 2014, s. 15)

1.1 Aspekty osobnosti předškolního dítěte

1.1.1 Tělesný a motorický vývoj

Děti v předškolním věku vyrostou zhruba o 6 cm, protáhnou se jim končetiny a vznikají souměrnější proporce mezi končetinami, trupem a hlavou. Děti průměrně přiberou 2-3 kg ročně a v současné době se už v tomhle věku u velkého počtu dětí projevují sklony k otylosti. Koncem předškolního věku se děti vytáhnou a typická baculatost v předchozím období se mění ve štíhlost. Dochází ke zdokonalování a k růstu kvality pohybové koordinace. Pohyby jsou elegantnější, přesnější a děti jsou hbitější. Právě v tomhle období je vhodné zahájit návštěvu různých sportů. Dítě je také schopno plné sebeobsluhy. Dítě se samo obléká, svléká, pečuje o svou hygienu, uklízí si po sobě a také si samo zavazuje tkaničky- rozvoj jemné motoriky. V oblasti jemné motoriky si děti rády hrají s různými materiály, se stavebnicemi či mozaikami a zapojují se do rukodělných činností vyžadujících určitou dávku přesnosti a obratnosti. Děti si začnou kdekoliv hrát, jsou-li motivovány rozvojem představ. (Šulová 2012)

S rozvojem jemné motoriky souvisí i kresba. Měli bychom dbát na správné postavení ruky a navození a následné upevnění špetkového úchopu. Od čárání se postupně přechází ke schopnosti napodobit základní tvary až po malování postavy člověka. Děti ji nejčastěji kreslí jako hlavonožce (hlava, nohy). Výtvarné projevy dětí předškolního věku jsou individuální a značně kreativní. Lateralita se vyhraňuje kolem 4 let a dítě v návaznosti na dominanci hemisféry je buď pravák či levák. Před zahájením záměrného cvičení na rozvoj grafomotoriky je důležité znát lateralitu dětí. Vývoj grafomotorických schopností a dovedností souvisí s poslopností a propojeností jemné motoriky, hrubé motoriky, motoriky očních pohybů, motoriky mluvidel a smyslového vnímání. Pro čtení, kreslení a pozdější psaní je důležitá souhra oka a ruky, tzv. vizuomotorická koordinace. (Bednářová, Šmardová, 2007)

1.1.2 Kognitivní vývoj

V předškolním věku se intenzivně rozvíjejí všechny poznávací procesy a s tím souvisí důkladnější poznávání okolního světa a skutečnosti.

Percepce

Vnímání je globální- děti vnímají celek jako souhrn jednotlivostí, kde nejsou schopny rozlišovat základní vztahy a detaily. Vnímání celku předchází vnímání jednotlivých částí. Dítě

vnímá to, co upoutalo jeho pozornost. Rozvíjí se zraková a sluchová diferenciacce, která je důležitá pro proces analýzy a syntézy v pozdějším čtení a psaní. (Plevová, 2008)

Zrakové vnímání je prostředníkem poznávání hmotného světa i prostředkem komunikace. Děti v předškolním věku vnímají zrakem konkrétní obsah a jsou schopny přesněji vnímat tvary a barvy. Zrakové rozlišování souvisí se schopností třídění, uvědomováním si polohy předmětu, části a celku. (Bednářová, 2010)

Sluch je také jedním z prostředků komunikace a výrazně ovlivňuje rozvoj řeči i abstraktní myšlení. V předškolním období se zdokonaluje vnímání figury a pozadí- zaměření pozornosti a vyčlenění některých (rušivých) zvuků z pozadí. Rozvíjí se záměrné naslouchání např. písni, říkadla, vnímání rytmu, ale také rozlišování obecných zvuků (kapání vody, cinkání, mačkání papíru, aj.). Rozvíjí se také sluchová syntéza a analýza, kde je důležité vydělování hlásek na slabiky. (Klenková, Kolbábková, 2003)

Nesmíme zapomenout na důležitost hmatového vnímání, které je nepostradatelné v poznávání světa a je nezastupitelné v rozvoji emocí a komunikace. Hmat je spojen s aktivní činností a s experimentováním. Výraznou roli má také hmat v rozvoji jemné motoriky. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Senzomotorické vnímání je základem pro utváření prostorových představ a pojmenování prostorových vztahů. Děti nejdříve rozumí, chápou a později zařadí do aktivního slovníku pojmy nahoře-dole, vpředu-vzadu, vlevo-vpravo. Orientace v prostoru je zatím nepřesná. Děti se dobře orientují v nejbližším okolí domova, ale stačí výrazný podnět, který je dokáže poplést (pes, se kterým dítě odbočí z cesty). Pro děti předškolního věku je charakteristická egocentrická perspektiva, kdy děti přeceňují velikost nejbližších objektů a podceňují objekty vzdálenější. Nepřesně vnímají také časové úseky. Děti žijí především přítomností. Plynutí času děti vnímají pomocí událostí, které je obklopují a které se pravidelně střídají (dodržování každodenních algoritmů). S tím úzce souvisí vnímání časového sledu, časové posloupnosti a uvědomování si příčiny, následku, začátku a konce. (Šulová, 2012)

Myšlení

Dochází k uzavření fáze symbolického myšlení, tj. před-pojmového myšlení, jejímž těžištěm bylo osvojování si mateřského jazyka. Postupné ujasňování si rozdílů mezi pojmy jeden, někteří, všichni a postupný vhled do světa znakové řeči. Rozvíjí se pojmové myšlení.

Děti v předškolním věku už ví, že vše kolem nich má nějaké označení, které je doprovázeno otázkou „proč?“. Děti srší otázkami a zvědavostí a často je uspokojují odpověďmi prarodiče. Myšlení je v předškolním věku názorné a intuitivní. Je vázáno na vnímané a představované. Je vázáno na činnost a aktivitu dětí. Děti jsou středem vlastního světa představ a jsou přesvědčeny, že ostatní mají stejný úhel nazírání. Vše se vztahuje k aktuální činnosti a pocitům dětí. Jejich představy převládají nad logickou skutečností. Ve věku 4-7 let dochází k plnému rozvinutí názorného intuitivního myšlení, kde děti přechází od individuálních předmětů a jejich vnímání k postupnému zobecňování. (Plevová, 2008)

Představy, fantazie

Rozvoj vnímání obohacuje představivost. Představy a fantazie předškolních dětí jsou velmi bohaté, barvité a jsou často doplňovány dětskou konfabulací. Jsou to fantazijní představy, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé. Z tohoto důvodu se objevují lži, za které není vhodné trestat, protože děti neumí odlišit realitu od konfabulace. Představy a fantazie jsou nedílnou součástí života. Pro předškoláky jsou nutné, pomáhají jim vytvářet realitu, jaká by se jim líbila. V oblasti matematických představ je důležité, aby si děti rozvinuly schopnosti, dovednosti a získaly potřebné vědomosti v oblasti prostorového vnímání, časové posloupnosti a ve vnímání času, které tvoří základ předčíselných představ. Na základě předčíselných představ se budují číselné představy- určování množství, chápání číselné řady a číselných operací. (Šulová, 2012)

Paměť

V předškolním období převažuje paměť převážně bezděčná. Kolem pátého roku se začíná rozvíjet paměť záměrná. Převažuje paměť mechanická- řada básniček, které si děti vybaví obrázkem z knížky. Paměť je spíše konkrétní- děti si zapamatují konkrétní události a převažuje paměť krátkodobá, i když kolem 5. a 6. roku nastupuje i paměť dlouhodobá. Mezi dětmi jsou v oblasti paměti značné rozdíly. (Šulová 2012)

Řeč

Poznávací aktivita se odráží i ve slovní zásobě, v rozvoji řeči. Období předškolního věku vidíme jako zkvalitňování řečových funkcí a rozšiřování aktivní slovní zásoby. Převládá komunikativní složka řeči. V řečovém projevu si můžeme všimnout, že se zvětšuje rozsah i složitost vět. Řeč je dorozumivací prostředek a hraje výraznou roli v procesu sociální integrace jedince do společnosti. Zároveň je také nástrojem myšlení. Rozvíjí se také

kognitivní složka řeči- růst poznatků a zkušeností. Také expresivní složka řeči- vyjadřování svých pocitů, prožitků či potřeb. Rozvíjí se také regulační funkce řeči- řeč je užívána k regulaci chování. Mízí patlavost řeči a v případě větších problémů je nutné řešit problémy s logopedem. Logopedickou pomoc poskytují i některé mateřské školky.

(Bednářová, Šmardová, 2010)

1.1.3 Sociální a emocionální vývoj

Lidské vztahy jsou zdroj, ze kterého děti uspokojují svoje citové a sociální potřeby, a zároveň jsou zdrojem sociálního učení. Děti v předškolním věku by měly mít možnost kontaktu s vrstevníky, s rodiči, prarodiči, širší rodinou, se sourozenci i s cizími dospělými. Dochází k přijímání norem společensky žádoucího chování, ale je nutné podotknout, že ne všechny rodiny prosazují společensky žádoucí chování. V kontaktu s lidmi se děti učí orientovat se ve vztazích, situacích a osvojují si způsoby chování a komunikace, tj. sociální učení. (Bednářová, Šmardová, 2007)

V tomto období dochází také k formování vlastní identity (jsem dcera, žákyně, kamarádka). Děti se zajímají o propojenost a členění rodiny, dochází také k osamostatňování se od rodičů. Důležitý je vztah k vrstevníkům, ve kterém si spolu hrají a zkouší různé formy chování, které odpozorovaly doma, a sledují reakce na ně. Důležitý je kontakt s dětmi různého věku- umět měnit role- podřídit se staršímu či pečovat o mladšího. Naučí se zde komunikovat ve skupině a dochází ke zmíněnému formování vlastního já- jaký jsem, jak mě vidí ostatní (základ předáván v rodině). Nejdůležitější skupinou zůstává i nadále rodina, která tvoří pocit jistoty, bezpečí, poskytuje dítěti oporu a vytváří základ pro rozvoj sociální zralosti. Důležitý není jen vztah s rodiči, ale také se utváří celoživotní pouto se sourozenci. Důležitá vazba je také k prarodičům, kteří představují alternativní rodičovský vztah. Pro děti předškolního věku je typický zájem o vlastní tělo a experimentace s ním, proto musí být rodiče ohleduplní. Pro pocit spokojenosti v dospělosti je předškolní věk velice významný a s ním i přítomnost obou rodičů. (Šulová, 2012)

Hra

Je pro dítě nejpřirozenější a nejdůležitější činností. Je to jedna z hlavních činností, ve které probíhá proces socializace. Dítě se pomocí hry seznamuje s okolím, zkoumá věci a experimentuje s nimi. Hra souvisí s rozvojem motoriky, kognitivních struktur i rozvojem motivačně-volní zralosti dítěte. Některé děti si hrají méně, jiné zdaleka více a pestře. Pestrost

hry, zapojení dítěte, soustředění na ni či spontánnost dítěte závisí na mnoha činitelích předchozího a aktuálního vývoje. Závisí na vztazích a atmosféře v rodině, na dostatku času. Podle toho, jak si dítě hraje, získává pracovní a učební návyky. Děti by měly mít možnost si hrát často, dle libosti, aby pozorovatel mohl zjistit, co děti baví. Rodiče by si měly svých dětí hodně všímat, rozvíjet jejich talent i postupně napravovat jejich handicap. Hra je vnímána jako jedna ze základních potřeb dítěte. (Plevová, 2008)

2. Zápis do první třídy a vstup dítěte do školy

Zápis je pro děti vstupní branou do školy. Je to pro ně první seznámení se školou i s jejími pedagogy. Samotný akt ovlivňuje představy dětí o škole. Některé se do školy budou těšit, jiné se naopak mohou začít bát. Je to také důležitá akce pro rodiče dětí i pro pedagogy. Zápis do první třídy plní funkce legislativní. Zákonný zástupce má povinnost přivést dítě k zápisu k plnění povinné školní docházky, v době dané zákonem, tj. od 15. ledna do 15. února toho kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku. Dítě musí zahájit povinnou školní docházku ve školním roce, který následuje po dni, kdy dítě dovrší 6 let. (Školský zákon, § 36)

Odklad školní docházky povoluje ředitel školy a odkládá tím povinnou školní docházku o jeden školní rok, pokud je dítě nezralé. O odklad školní docházky žádá zákonný zástupce a musí přiložit vyjádření pedagogicko-psychologické poradny a odborného lékaře. Přijetí dítěte, které dovrší šesti let v příslušném školním roce (podmínkou je zralost dítěte), je možné po žádosti zákonného zástupce spolu s vyjádřením školského poradenského systému či odborného lékaře. Zápis plní také funkci diagnostickou. Je prvním seznámením dětí se školou a s pedagogy v ní. Ti mají za úkol rozlišit děti, které jsou pro zahájení povinné školní docházky schopné a ty, pro které je vhodný odklad z důvodu nezralosti či nepřipravenosti. Pedagogové by také měli doporučit a vysvětlit možnou nápravu, např. vyšetření ve speciálně pedagogickém centru, pedagogicko-psychologické poradně, nebo také doporučit logopedickou péči. V každé škole je forma, rozpětí i obsah zápisu odlišný, protože si je volí škola sama podle svých zkušeností. Ve většině škol je zkoumána vývojová úroveň schopností a dovedností potřebných ke zvládnutí čtení, psaní a počítání. Pozornost pedagogové věnují také sociální a emocionální zralosti. Zápis plní také funkci informativní. Obsahem zápisu škola dává veřejnosti na vědomí, co by dítě mělo umět a jak by mělo být na školu připravené. Požadavky, které jsou na děti kladené, ovlivňují předškolní výchovu. Některé drobné nedostatky lze do nástupu do školy napravit. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Vstup do školy je pro děti radikální změnou v jejich dosavadním životě. Mění výrazně jejich dosavadní způsob života a zasahuje do každodenní reality celé jejich rodiny. Děti získávají novou sociální roli - stávají se školákem. J. A. Komenský určil 6. rok dětí jako nejvhodnější pro zahájení povinné školní docházky, ale upozornil také na možnou „nezralost“ některých dětí. Samotné dosažení věkové hranice tedy nezaručuje přiměřenou zralost dětí. Přejechod mezi předškolním a mladším školním věkem je často vyjadřován dosažením školní

zralosti/ školní připravenosti. Dříve se sledovaly tělesné předpoklady pro školní docházku a zjišťovala se tzv. filipínská míra. To je schopnost dítěte dosáhnout si pravou rukou přes hlavu na levý ušní lalůček. V současnosti je školní zralost zjišťována pomocí testů v pedagogicko-psychologických poradnách, v mateřských školkách a při zápisu do školy pedagogy. Jak už jsem zmínila, vstup do školy je pro děti značnou zátěží. Děti jsou tlačeny do soustavné, disciplinované práce, kontrolované autoritou. S povinnostmi děti musí odložit uspokojení svých okamžitých potřeb, např. zapojení se do nového kolektivu či výdrž bez rodičů. Děti nechápou, že jde o zásadní změnu života, kterou nelze vrátit zpět. V opačném případě ale neznamená, že když se dítě do školy těší, že je pro školu dostatečně zralé a připravené. Škola klade také velké nároky na koncentraci pozornosti. Je běžné, že se mohou u dětí objevit znaky nepřizpůsobení se- děti vykřikují, jsou neklidné, špatně spí, jsou podrážděné, aj., které trvají určitou dobu, často i několik týdnů. Úspěch či neúspěch ovlivňuje postavení dětí ve třídě, které je pro sebehodnocení či pro jejich vztahy k ostatním velmi důležité. Praxe potvrzuje, že podstatnou roli v úspěchu či neúspěchu sehrává osobnost učitele a celková atmosféra ve třídě. Vlivu osobnosti učitele a jeho práce se budeme věnovat v kapitole 5. (Petrová, 2008)

3. Mladší školní věk

V této kapitole se budeme věnovat vývojovému stádiu mladšího školního věku. Vymezíme si mladší školní věk a dále se budeme věnovat vývoji dětí mladšího školního věku.

Autoři se opět liší ve členění i pojmenování vývojové fáze mezi 6 rokem a 15 rokem dětí. Petrová (2008) dělí období na mladší školní věk, tedy věk 6 - 11 let a starší školní věk 11 - 15 let. V jiných publikacích se školní věk dělí na věkové období označováno jako raný školní věk (6/7 - 8/9 let), střední školní věk (8/9 - 11/12 let) a starší školní věk (11/12 - 15 let). (Vágnerová, 2000)

I Maria Vašutová (2005) pojmenovává mladším školním věkem nebo také prepubescencí děti ve věku 6- 11 let. Dále jej pak dělí na mladší školní věk (6/7 - 8/9) a na střední školní věk (8/9 - 11/12). Na čem se všichni autoři shodují je fakt, že období školního věku začíná vstupem do základní školy. My se tedy budeme zabývat hlavními změnami ve vývoji dětí v předškolním období a v období vstupu do základní školy.

3.1 Vývoj dětí mladšího školního věku

Období přechodu dítěte z mateřské školy do školy základní je velmi náročné a zlomové pro vývoj jeho psychiky. Ale je to jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka. Dítě je velmi tělesně i duševně aktivní. Velmi důležitá součást období jsou hry, protože je to aktivita, ve které se dítě spontánně projevuje. Dítě potřebuje řád, stabilní a podnětné zázemí jak v rodině, tak v instituci, kterou navštěvuje, také rodinný rituál i klidné vedení. (Petrová, 2008)

Říčan (2010) upozorňuje na to, že svět školy udává ráz dalších let života dítěte.

3.1.1 Kognitivní vývoj

Období mladšího školního věku je popisováno jako doba realismu. Langmeier (1983) píše o realismu střízlivém. Zatímco předškolák je orientován na svá přání a fantazii, školák je zaměřen na svět, jaký je, co je správné, ideální a také na své nitro. Nejdříve mluvíme o realismu naivním, kde názory dětí závisí hlavně na názorech dospělých (učitelů, rodičů), a později realismu kritickém, kde si dítě začíná dělat své vlastní názory a s přechodem do puberty se názory stávají ještě kritičtější. (Petrová, 2008)

Školák by se chtěl sám dobře orientovat ve světě, nepokládá otázky, ale snaží se po odpovědích pátrat sám. Nové poznatky ukládá do paměti. Děti musí být součástí reálně probíhajícího děje, kde děti potřebují pochopit určité věci nebo daný děj skutečně vidět. V dnešní době je hodně reálných dějů nahrazováno virtuální realitou (internet, počítačové programy). Je důležité, aby rodiče dětem pomohli rozlišit, co je realita a co je virtuální realita. Je podstatné, aby se děti neupnuly na virtuální svět s vědomím, že to je daná realita. V oblasti vnímání pozorujeme výrazné pokroky. Děti mladšího školního věku jsou výborní posluchači i pozorovatelé. Pokud se jim věnuje pozornost a někdo jim vypráví či něco ukazuje, dokážou si většinu toho zapamatovat. Oblíbené knihy jsou encyklopedie, kde je vše popsáno a zobrazeno. Nevnímají pouze celek, ale soustředí se i na detaily. Děti rády tráví čas se svými blízkými dospělými a vykonávají s nimi činnosti (vaření, pečení, opravování), ale také jsou rády, když je dospělý doprovází a podporuje je v zájmových činnostech (tenis, fotbal). Rády také tvoří předměty z různých materiálů (knoflíky, látka, kůra stromů) a je důležité podněcovat děti ke tvoření. (Šulová, 2012)

Děti mladšího školního věku jsou schopny logického myšlení bez závislosti na tom, co reálně vidí či vnímají. Musí se ale jednat o operace konkrétních předmětů. Dokážou také současně vnímat výšku a šířku. Zvládají také třídit a řadit předměty podle určitých kritérií, také chápou přídavné jména stejné, větší, menší. Chápou nadřazené slovo a k němu slova podřazená. Ve školním věku se výrazně zlepšuje kvalita řeči. Děti se vyjadřují složitějšími a delšími větami. Zvětšuje se také slovní zásoba a roste počet slov, která děti aktivně užívají. S rozvojem řeči také souvisí rozvoj paměti. Převládá paměť neúmyslná, mechanická. Rozvíjí se také dlouhodobá paměť, jsou-li děti motivovány, výsledek zapamatování je mnohem lepší. Výuka je spojována s názorným vyučováním, kde se děti učí prožitkem, zážitkem a vlastní zkušeností. Děti si tak lépe zapamatují dané zážitky. Výuka cizího jazyku je také vázána na tvoření, hry a tance. Děti jsou schopny udržet pozornost po dobu přibližně 20ti minut. Musíme zdůraznit důležitost střídání forem práce a pestrosti aktivit, aby se děti nezačaly nudit. Zařazení relaxačních a oddechových chvil či prací do hodiny je samozřejmostí a musíme mít na paměti, že čím nižší ročník, tím by měly být úkoly kratší. Spolu s obnovením motivace souvisí také střídání pozornosti. (Petrová, 2008)

3.1.2 Motorický vývoj

Pro celkový psychický vývoj dětí již motorický vývoj nemá tak zásadní význam jako v předchozích obdobích. Pohyby dětí jsou plynulejší, elegantnější, rychlejší a přesnější

než v období předškolním. V oblasti hrubé motoriky se děti projevují jako dospělí. Záleží ale na tom, zda se věnují nějaké sportovní aktivitě či hodně tráví čas v přírodě. Při nějakém psychickém problému je pohyb nejvhodnějším uvolněním a dochází při něm k odpoutání se od problému. Dítě se při pohybu vrací do duševní rovnováhy. Zpřesňuje se také vizuomotorická koordinace. V oblasti jemné motoriky dochází ke značným změnám. Kresba je detailnější a děti jsou schopny pozorně psát delší dobu. Baví je hry, které vyžadují zručnost a trpělivost. (Šulová, 2012)

3.1.3 Sociální a emocionální vývoj

Nástup do školy je významným mezníkem v procesu socializace. Děti už nejsou pouze pod vlivem své rodiny, ale také pod vlivem vrstevníků a instituce (učitel). Dochází ke zkvalitnění vztahů s některými jedinci v souvislosti s nástupem do školy a také k rozšiřování kontaktu. Děti mladšího školního věku by měly mít možnost širokého společenského kontaktu a to jim dává možnost procvičovat různé způsoby chování a různé sociální role. Nesmíme ale zapomenout na to, že děti by také měly mít možnost být samy, pokud po tom touží. Dochází k dalšímu vývoji a ke zkvalitňování přijetí norem společensky žádoucího chování. Děti přechází z heteronomní morálky, kde se chovají tak jak chtějí dospělí, anebo proto, že za to dostanou odměnu, k morálce autonomní. Ta se začíná rozvíjet kolem 7 a 8 roku a děti jsou schopny posoudit, co je dobré a co je špatné. Vlivem výchovy se morální citění stává vyspělejší. Děti ale snadno podlehnou negativnímu vlivu vrstevníků, protože cítí, že je potřebují k hrám. Umí být velmi zlé a dokážou odehnat ze skupiny někoho jiného. V téhle situaci je důležité působení autority a jeho chování k situaci. Dokážou také měnit úhel pohledu: otázky jaký jsem, jak mě vidí ostatní, jaký bych chtěl být. Často se také porovnávají a přeměřují s vrstevníky. Poměřují se také ve školním výkonu a mohou vznikat pocity méněcennosti. Ve vývoji dětí předškolního věku jsem již zmiňovala důležitost vazby s rodiči, prarodiči i sourozenci. Důležitý je také každodenní pravidelný režim. (Šulová, 2012)

Velmi důležitou roli ve výchovně vzdělávacím procesu hraje osobnost učitele první třídy. Děti svého kantora berou jako model chování. Nejdříve k němu přistupují s obdivem, úctou, náklonností, ale i s obavami. Později záleží na konkrétním případě, ale dítě je ke svému učiteli kritičtější. Pokud si děti učitele oblíbí, jsou šťastné. Pokud nastane opak, rodiče musí pomoci dětem zvládnout kontakt s učitelem. Škola také sehrává roli ve formování vlastního sebeobrazu, protože poskytuje dětem členitou zpětnou vazbu. Na úspěšnost i spokojenost dětí má rozhodující vliv emocionální stránka. (Petrová, 2008)

Vágnerová (2000) také uvádí, že vztah mezi učitelem a dítětem se většinou stane stereotypní a dochází k sociálnímu vyčlenění „problémových“ dětí. Výrazně to ovlivňuje úspěšnost, chování, ale i vztah dětí k učiteli i ke škole.

3.1.4 Psychosexuální vztahy

V období mladšího školního věku také dochází k formování vlastní pohlavní identity a k přípravě na pozdější sexuální vztahy. V předškolním vzdělávání se běžně děvčata kamarádila s chlapci a naopak. Tato situace se začne ve školní docházce měnit. Dochází k vytváření skupin stejného pohlaví, které jsou typické pro posílení vlastní pohlavní identity. Odlišnost obou skupin můžeme zaregistrovat hlavně v chování. Chlapci se chovají hlučně, mluví sprostě, perou se a předvádí se. Děvčata se zase chichotají, šuškájí si a malují se. Většina děvčat má svoji nejlepší kamarádku, se kterou chodí na procházky, radí si, co si vzít do školy a vzájemně se svěřují se svými tajnostmi. Chlapci se většinou schází v menší skupině za účelem hry nebo k vyzkoušení činnosti, která je zakázaná. Tohle období „nenávidění“ druhého pohlaví končí kolem 12-13 let. (Šulová, 2012)

3.2 Typické problémy dětí školního věku

- 1) Potíže se školním prospěchem. Dítě se neučí tak dobře, jak si dospělí představují, a neplní, co od nich očekávají. Může jít o specifické vývojové poruchy učení, lehký intelektový podprůměr či případ mentální retardace.
- 2) Potíže přizpůsobení se školním nárokům. Děti není problém něco naučit, ale udržet je při učení v klidu. Jejich problém je přizpůsobení se pracovnímu soustředění, vytrvalosti, kázně, aj.
- 3) Nadměrná úzkostnost. Děti jsou ve výchovně-vzdělávacím procesu zakřiknuté a v útlumu. Neprojevují se naplno a nedokážou se prosadit a ukázat, co umí a v čem jsou dobré. Tyto děti mají problém se seznamováním a zapojením se do kolektivu spolužáků ve třídě. Rodiče pocítují, že jsou jejich děti podceňovány a bojí se, aby to nebylo trvalé.

Kromě těchto okruhů se vyskytují další problémy, se kterými se rodiče i učitelé shledávají. Často si učitelé stěžují na malou ctizádostivost dítěte, která spočívá v tom, že je dítěti vše jedno. Tahle reakce ale může být obranným jednáním proti tlaku či nepřiměřeným

ambicím ze strany rodičů, ale také se může objevovat nechuť či dokonce odpor dítěte k učení. Kóktavost ve spojení se školou se může zhoršit a špatná artikulace je většinou spojená se specifickými vývojovými poruchy učení jako je dyslexie, dysgrafie či dysortografie. U dětí v tomhle věku se může vyskytovat i patlavost či breptavost. V časném školním věku se mohou objevovat také projevy nezralosti a nepřipravenosti pro školu. Děti nejsou schopny přijmout roli školáka, ale časem se většina z nich přizpůsobí. Může se objevit poruchové chování, jako například krádeže, lži, ale i záškoláctví. Vždy je důležité tyhle problémy řešit a pátrat po možných příčinách. Příčiny mohou být v rodině, v socioekonomických, emocionálních či výchovných nedostatcích. Ale i v širším sociálním prostředí, působení osobnosti dítěte s faktory prostředí. (Vašutová, 2005)

4. Školní zralost, školní připravenost, školní nezralost

Vzhledem k názvu diplomové práce „Školní zralost, připravenost a úspěšné zvládnutí počátku školní docházky“ jsme se rozhodli zařadit ty nejdůležitější kapitoly ke konci teoretické části, abychom na ně mohli navázat v praktické části diplomové práce.

Předpokladem pro správné rozhodnutí o vstupu dítěte do školy, nebo naopak o odložení povinné školní docházky, je znalost základních kategorií a pojmů. Mnozí autoři užívají pojmy školní zralost a školní připravenost spíše záměnným způsobem, jiní je odlišují. Pojetí obou termínů se postupně obsahově rozšiřuje. A je nutné podotknout, že spolu obě kategorie souvisejí, prolínají se a navzájem se doplňují. My si popíšeme rozdíly, které uvádí autoři, kteří od sebe školní zralost a školní připravenost odlišují.

Vágnerová (2000) vymezuje školní zralost prostřednictvím kompetencí závislých na zrání organismu a školní připravenosti prostřednictvím kompetencí závislých na prostředí a učení.

<i>Školní zralost</i>	<i>Školní připravenost</i>
<i>Emoční stabilita</i>	<i>Respektování hodnoty a smyslu školního vzdělávání (motivace ke školní práci)</i>
<i>Kvalitnější záměrná koncentrace pozornosti</i>	<i>Rozlišování různých rolí a diferenciac chování, které je s nimi spojeno</i>
<i>Odolnost proti zátěži (adaptace na šk. režim)</i>	<i>Úroveň verbální komunikace</i>
<i>Lateralizace ruky, motorická i senzomotorická koordinace a manuální zručnost</i>	<i>Respektování běžných norem chování i hodnotového systému</i>
<i>Vizuální diferenciac a integrace (zralost očních pohybů)</i>	
<i>Sluchová diferenciac</i>	
<i>Koordinace činnosti mozkových hemisfér</i>	
<i>Myšlení na úrovni konkrétních logických operací</i>	
<i>Autoregulace založená na vůli a spojená s vědomím povinnosti</i>	

(Kropáčková, 2008, s. 15)

4.1 Školní zralost

Kategorie školní zralosti je brána spíše z psychologického hlediska a zohledňuje ovlivnění biologickými, vnitřními, činiteli, které vychází z vrozených složek organismu či z procesu zrání. Řadíme sem např. výšku, váhu, výměnu zubů i úroveň CNS. (Vágnerová, 2000)

Školní zralostí se již zabýval Jan Ámos Komenský ve svých dílech Informatorium školy mateřské či ve Velké didaktice. Na jeho shrnutí podstaty školní zralosti se odvolává a vychází z ní definice od Langmeiera a Krejčířové.

„Za školní zralost budeme považovat takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:

- 1) je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství,*
- 2) je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte,*
- 3) je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.“* (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 106- 107)

„Školní zralost jako připravenost pro školu bývá obecně pojímána jako výsledek biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti jedince. Současně zahrnuje i zralost rozumovou, citovou a sociální. Ty jsou výsledkem součinnosti zrání CNS se stimulačními faktory prostředí.“ (Vašutová, 2005, s. 46)

Průcha, Walterová a Mareš píše: *„V pedagogicko-psychologickém pojetí znamená školní zralost stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své CNS, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řeči a komunikačních dovednostech....“* (Kropáčková, 2008, s. 11)

Průcha, Walterová a Mareš také píše: *„Školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte, který umožňuje adaptaci na prostředí školy.“* (Ležalová, 2012, s. 6)

"Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, který ovlivňuje zrání i učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace." (Vágnerová, 2000, s. 147)

Otto Čačka (1997) popisuje školní zralost, jejímž předpokladem je připravenost dítěte ke školní práci. Zkoumá ji z širšího hlediska a zajímá se o více faktorů ovlivňující školní zralost dítěte. Ve své publikaci popisuje možné ovlivnění z kulturního hlediska, zděděnými či vrozenými činiteli, ale i některými vadami dítěte.

Obecně tedy můžeme chápat školní zralost jako dosažení určitého stupně vývoje tělesných, duševních schopností a dovedností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků. Způsobílost dítěte se začlenit bez obtíží (anebo bez větších obtíží) do výchovně-vzdělávacího procesu nejlépe s radostí, spokojeností a dychtivostí po nových poznatkách. (Petrová, 2008)

4.2 Školní připravenost

Kategorie školní připravenosti je pojímána spíše z pedagogického hlediska. Lze ji charakterizovat několika složkami, které zahrnují jak vlivy vnitřní, tak vlivy vnější. Zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a tělesné, které dítě získává a rozvíjí učním a sociální zkušeností. Dané kompetence jsou podrobněji zpracovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Školní připravenost můžeme chápat jako stupeň rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání. (Ležalová, 2012)

„Připravenost dítěte na školu- výsledek výchovných vlivů, můžeme vymezit jako schopnost plnit požadavky, které vyplývají z povahy školní práce. Název školní zralost zdůrazňuje, že jde především o jev biologický, podmíněný zráním nervové soustavy a závislý na věku dítěte. (Připravenost je chápána jako funkce věku.) Věk dítěte však nelze brát jako jedinou podmínku připravenosti. Důležitou úlohu sehrává vliv sociálního prostředí, v němž dítě vyrůstá.“ (Vašutová, 2005, s. 47)

Průcha, Walterová a Mareš píší: *„Školní připravenost podle pedagogicko-psychologického slovníku zdůrazňuje ty charakteristiky dítěte, které mají vztah k vnějším sociálním činitelům a k procesu učení.“* (Ležalová, 2012, s. 9- 10)

Podle Vágnerové (1996) zahrnuje v sobě školní připravenost hodnotu a smysl školního vzdělání, schopnost komunikace, dosažení určité úrovně socializace a orientace v hodnotovém systému i normách chování. (Vašutová, 2005)

Goleman (1997) ve své knize Emoční inteligence sděluje, že připravenost dítěte na školní docházku závisí nejvíce na schopnosti učit se a s tím uvádí nejdůležitější aspekty této schopnosti:

1. **Sebevědomí.** *Dítě by mělo mít pocit, že plně kontroluje a dokáže zvládnout svoje pohyby, chování i okolní svět. Mělo by být přesvědčeno, že když se do něčeho pustí, setká se jeho snaha s úspěchem a dospělí mu v případě potřeby pomohou.*
2. **Zvídavost.** *Pocit, že je dobré a zajímavé dovídat se nové věci a že učení je příjemné.*
3. **Schopnost jednat s určitým cílem.** *Přání a schopnost ovlivňovat dění a jednat vytrvale. To souvisí s uvědomováním si vlastních schopností.*
4. **Sebeovládání.** *Schopnost přizpůsobovat a ovládat vlastní chování způsobem odpovídajícím věku; smysl pro vnitřní sebekontrolu.*
5. **Schopnost pracovat s ostatními.** *Tato schopnost je postavena na tom, jak dítě dokáže být chápáno ostatními a zároveň ostatním rozumět.*
6. **Schopnost komunikovat.** *Přání a schopnost si prostřednictvím slov vyměňovat myšlenky, pocity a představy. Tato vlastnost úzce souvisí s důvěrou dítěte v lidi kolem sebe a s příjemnými pocity plynoucími z činností sdílené s ostatními dětmi nebo s dospělými.*
7. **Schopnost spolupracovat** *a nalézt při společné činnosti rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních.*

(Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2)

4.3 Školní nezralost

Každý rok bývá poměrně velkému množství dětí odložen vstup do základní školy o jeden rok z důvodu školní nezralosti. Prvotní známky nezralosti většinou postřehne rodič, případně jsou patrné v pozorování a porovnávání dětí v mateřské školce. Jedná se o nezralost fyzickou, sociální, nebo také psychickou. Fyzická nezralost je špatný zdravotní stav dítěte, nedostatečný vzrůst dítěte či častá nemocnost. Psychická nezralost je nezralost některých funkcí, pomalejší zrání centrálního nervového systému. Nezralé funkce jsou důležité pro výuku psaní, čtení a počítání. Jedná se o např. malou schopnost koncentrace pozornosti,

logopedické vady a nižší úroveň řečových schopností, opožděný vývoj grafomotoriky či nedostatečnou úroveň vnímání. Sociální nezralost je nadměrná fixace na rodiče, nedostatek sociálních zkušeností dětí. Mohl by to být důsledek chybějící docházky do mateřské školy. Je nutné tedy posoudit, zda děti vývojově odpovídají vrstevníkům nebo za nimi mírně zaostávají, jsou nezralé v některé z dílčích oblastí či se jeví jako opožděné. U dětí, které se jeví opožděně či zaostávají v některých z těchto aspektů, je dán podnět k úvaze o odkladu školní docházky. Zároveň by se jim měla věnovat zvýšená péče a podporovat je v činnostech, které rozvíjí danou nezralou oblast. Rozhodnutí o zahájení či odkladu školní docházky se také řeší v kombinaci s jinými faktory (např. reakce na neúspěch, soustředěnost, trpělivost, aj.). Některé mateřské školy mívají zavedenou třídu přímo pro děti s odkladem školní docházky nebo pro ně alespoň chystají speciální programy. Je nutné s takovými dětmi více a cíleně pracovat, abychom napomohli jejich zdárnému vývoji. Tím zabráníme také vzniku větších problémů ve vyučování. Také některé pedagogicko-psychologické poradny organizují kurzy zaměřené na přípravu pro vstup do základní školy. Další kategorií jsou děti, které naopak vyčnívají nad svými vrstevníky. Děti mají mimořádné nadání na svůj věk, už dovedou číst, psát či počítat a obvykle mají i jiné zájmy a vědomosti. U těchto dětí je možné zahájení školní docházky dříve než děti dovrší šest let. Důležité je ale zvažovat, zda některá z ostatních složek vývoje není nevyzrálá a předčasné zaškolení není pro děti vhodné. Proto se těmto dětem doporučuje návštěva pedagogicko-psychologické poradny, kde všechny aspekty vývoje dítěte prozkoumají odborníci a na základě výsledků vyšetření doporučí nebo nedoporučí dřívější nástup dítěte do školy. (Žáčková, Jucovičová, 2005)

4.4 Důležité oblasti při posuzování školní zralosti

- *Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav*
- *Úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí*
- *Úroveň práceschopnosti (pracovní předpoklady, návyky)*
- *Úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální)*

(Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2)

4.5 Složky školní zralosti

Pojmutí školní zralosti zahrnuje několik rovin- fyzickou zralost, psychickou zralost, sociální, citovou zralost a pracovní zralost.

4.5.1 Tělesná (biologická) zralost

Je v kompetenci praktického či odborného lékaře v rámci předškolních zdravotních prohlídek. K tělesné zralosti se vyjadřují také rodiče a učitelé mateřských škol. Posuzuje se zdravotní stav dětí, také pak věk, váha a výška (tělesná vyspělost), která ale není nejdůležitější v určení tělesné zralosti, ale je třeba ji brát v úvahu. Drobnější děti mohou být slabší, snadněji unavitelné či méně odolné vůči psychické zátěži nebo mohou přicházet pocity méněcennosti vůči větším a silnějším vrstevníkům. Děti předčasně narozené, které měly nízkou porodní váhu a s následnými problémy ve vývoji motoriky a řeči, mohou vykazovat poruchy učení nebo také poruchy aktivity a pozornosti. Velkou komplikací je také častá nemocnost dětí, které se pak nemohou účastnit plynulé adaptace na nové prostředí a musí dohánět nové učivo. Odklad školní docházky umožní rozvoj tělesné vyspělosti, dozrávání imunitního systému a tím dochází ke snížení nemocnosti dítěte. Je důležité také brát v úvahu pohlaví dítěte. Dívky obvykle dříve dospívají než chlapci. Zkoumá se také míra rozvoje centrální nervové soustavy, vyspělost jemné motoriky, přiměřenost rozvoje hrubé motoriky a pohybové koordinace. Motorické schopnosti se prolínají celým životem dětí. Pohyb a manipulace s předměty umožňuje poznávání světa, hraní si a osamostatňování. Pro rozvíjení hrubé motoriky je důležité podporovat děti ve sportovních činnostech a vést je k pohybu. Koordinaci rukou a těla se učí a rozvíjí sebeobsluhou a zvládáním hygienických dovedností. Je vhodné děti motivovat ke kresbě, malování, vystřihování a modelování. Důležité je navození a následné upevnění špetkového úchopu a správného postavení ruky. Grafomotorika a dobře rozvinutá vizuomotorika je podmínkou pro psaní. V oblasti grafomotoriky by dítě mělo být schopno správně držet tužku, obkreslit jednoduchý tvar, napodobit tvary písmen a nakreslit postavu s detaily. Určitý přiměřený stupeň zralosti CNS je podmínkou úspěšného učení a souvisí s efektivním fungováním psychických funkcí i procesů. Příliš brzké učení je obtížné a zdlouhavé oproti učení, které nastupuje ve vhodnou dobu. Naopak pokud promeškáme vhodný čas k učení, je opět vývojový pokrok nižší. Vývojové změny jsou méně kvalitní, nenastávají vůbec, nebo se objevují nežádoucí návyky, které se později nesnadno upravují či odstraňují. Měla by být také dokončena první strukturální přeměna, která způsobuje dočasnou tělesnou i duševní disharmonii, a proto je důležité, aby byla dokončena před nástupem do školy. (Petrová, 2008, Bednářová, Šmardová, 2010)

4.5.2 Kognitivní (duševní, rozumová) zralost

Tímto pojmem označujeme celou řadu aspektů. Je ovlivněna jednak vrozenými dispozicemi, dále také celkovým dosavadním průběhem vývoje dítěte a zvláště rodinným prostředím a výchovou. Souvisí s určitou úrovní zralosti centrálního nervového systému, projevující se v několika oblastech. V první řadě je to dosažená úroveň v oblasti poznávacích procesů. Charakteristický je přechod od globálního vnímání k vnímání analytickému. Pomocí něho je dětem umožněno rozčleňování zvukových i vizuálních prvků, které jsou předpokladem k úspěšnému čtení, psaní a počítání. Děti by měly být schopny vnímat detaily, vyčleňovat části, ale také z částí opět složit celek. Důležitá je také schopnost ovládané, úmyslné koncentrace pozornosti. Dítě by mělo být schopno se zaměřit na určitou věc a soustředit se. Sluchové vnímání zahrnuje učení básniček, písniček, vnímání a opakování rytmu, rozpoznání počáteční hlásky ve slově. Zrakové vnímání obsahuje pojmenování běžných barev, rozlišení figury a pozadí, kreslení podle vzoru, poznání tvarů, rozlišování předmětů. Vnímáním prostoru rozumíme používání pojmů nahoře-dole, vpředu-vzadu, vpravo-vlevo, chápání vazeb na, do, za, v, určení směru a polohy. Pozorujeme, zda dítě dokáže vnímat čas a zda umí vyjmenovat posloupnosti úkonů při běžných činnostech. Dítě je schopno vnímání změn a odlišností v přírodě v různých ročních obdobích. Patří sem také základní matematické představy, číselná řada do 10 a schopnost orientace na číselné ose do 5. Dítě je schopno přiřadit dvě tečky k číslici 2, zná číselnou řadu, porovnává, určuje počty prvků a třídí podle dvou i více kritérií. Probíhá rozvoj mechanické paměti. Dítě je schopno zapamatovat si říkanky, písničky či říkadla. Mechanická spontánní paměť se postupně obohacuje o paměť záměrnou. Dítě by mělo být schopno si zapamatovat jednoduchou větu o pár slovech a doslova ji zopakovat. Na komunikační schopnosti a řeč jsou ve škole kladeny poměrně velké nároky. Dítě musí rozumět mluvenému slovu. Řeč se také prolíná s myšlením a dítě sděluje to, co má na srdci. Řeč je také podmínkou pro soužití v kolektivu. S opožděním řeči se spojují problémy se čtením, psáním a ve větší míře se u dětí vyskytují vývojové specifické poruchy učení. Důležité je čtení pohádek, zpívání i učení říkadel. V případě pozvolnějšího vyžívání řeči je vhodné zahájit nápravu u logopeda. Poruchy řeči v menší míře nemají vliv na úspěšnost ve škole. Dítě dochází pravidelně za logopedem a poruchy řeči se snaží zbavit. (Bednářová, Šmardová, 2010, Petrová, 2008)

4.5.3 Emocionálně-sociální zralost

Týká se adaptace na školní docházku, kontroly impulzů a nápadů, převzetí nové role školáka a odpovídajícího pracovního tempa. Po zahájení školní docházky jsou kladeny velké nároky v oblasti sociální i emocionální. Od dítěte se očekává velká míra emocionální stability, sebeovládání i odolnosti vůči neúspěchu, nezdaru. Mezi dětmi jsou ale velké rozdíly. Některé děti jsou vyrovnané, zvědavé, nezdaru se neodradí, jiné děti jsou úzkostné, ostýchavé či agresivní. Děti by měly být schopny potlačit svou afektivitu a měly by umět regulovat svá přání i potřeby. Ze sociálního hlediska by se měly umět děti odloučit na určitou dobu od rodiny a navazovat vztahy mimo ni. Měly by být připraveny vzít na sebe roli školáka, reagovat na učitele a spolužáky. Musí být schopny podřídit se práci ve skupině, plnit požadavky skupiny a spolupracovat v ní (pracovní zralost). Je třeba ale brát v úvahu další faktory, jako je například životní situace dítěte a jeho rodiny (rozvod, úmrtí). Vždy je důležité se rozhodovat s citem. (Petrová, 2008, Ležalová, 2012, Bednářová, Šmardová, 2010)

„Celková zralost pro školu je ovlivněna, jak již bylo naznačeno, mnoha faktory. Závisí na biologickém zrání a zdraví organismu, osobním vývojovém tempu, na dosavadním vývoji dítěte a okolnostech jej provázejících, na působení rodiny i předškolních zařízení.“ (Petrová, 2008, s. 91)

Zmíníme ještě definici od Jany Kropáčkové: *„Prvotně byla školní zralost chápána převážně v užším pojetí, kdy bylo přeceňování zrání organismu bez ohledu na vliv prostředí a výchovy. Současné pojetí vychází z komplexního chápání psychického vývoje dítěte a zahrnuje biologické zrání i vliv prostředí (zvláště výchovy), jež stimulují rozvoj schopností a připravují dítě emočně a sociálně na vstup do školy.“* (Kropáčková, 2008, s. 14)

5. Vliv osobnosti učitele a jeho práce

Jak už jsme zmiňovali, osobnost učitele hraje důležitou roli ve výchovně vzdělávacím procesu. Jeho práce nespočívá pouze v odbornosti, ale v chování a citu projevovaném k dětem. Učitel musí respektovat věkové, individuální zvláštnosti dětí a nepřetěžovat jejich pozornost. Učitel by měl být schopný postřehnout jakékoliv konflikty ve třídě, vyřešit je a také ovlivňovat v dobrém slova smyslu hodnoty třídního kolektivu. Jeho práce by tedy měla podněcovat k aktivní činnosti, samostatnému myšlení, ale také k zdokonalování mezilidských vztahů. V dětech by měl vyvolávat zájem a potřebu učení, kde hraje důležitou roli motivace. Motivace je podnícení dětí k tvořivé činnosti. Mezi faktory ovlivňující motivaci můžeme řadit formu práce, činnosti žáka, zájem, odměny – tresty, úspěch – neúspěch, stanovení cíle i například novost situace. Děti by se měly naučit pracovat, hodnotit dosažené výsledky a přispívat k celkovému zdokonalování pracovních podmínek. Výchovně vzdělávací proces klade velké nároky na rozumové schopnosti dětí. Školní neúspěch může mít na svědomí netrpělivost učitele či neoblíbenost v kolektivu spolužáků. Děti potřebují v první radě porozumění- musí se naučit vážit si samo sebe. Prožívají velmi silně citové vztahy ke svým učitelům. Jsou pro ně zdrojem radostí (pochvala), ale i zármutku (pokárání, špatná známka). Důležité je ocenění, protože bez pocitu úspěchu zaniká snaha a zájem o učení. Ale také je nutná soustavná a trpělivá pomoc. Do faktorů, které mohou nejvíce ovlivnit soustředění dětí, můžeme tedy zařadit úspěch, zájem či pocit křivdy a neúspěch. Ve třídě se sejdou děti průměrné, podprůměrné, ale také talentované. Každého baví něco jiného a může se stát, že jejich výkony v ostatních předmětech nebývají vyvážené. Důsledná a soustavná reakce učitele je podmínkou regulace projevů dětí bez zbytečné neurotizace či frustrace. Pedagog by se měl vyvarovat náládovosti a přenosu negativní energie na děti. Měl by rozpoznat změny v chování dětí a poskytnout jim oporu a ne ponížení. Učitelovy osobnostní vlastnosti mohou být častým vzorem pro sebevýchovu žáka. Důležitá je spolupráce s rodiči a s pedagogicko-psychologickou poradnou. Změnu v chování je třeba s nimi rozebrat a nápravnými opatřeními předejít dalším možným následkům. Je tedy třeba zabezpečit optimální podmínky pro školní práci a formu učiva přizpůsobit možnostem dítěte a charakteru látky. Vykonávání profese pedagoga tedy nelze bez dobrého vztahu k dětem. Jeho zaujetí, vyspělost i kvalita práce se odráží v zrychlení chápavosti a ohleduplnosti dětí. (Čačka, 1997)

„Dobrého učitele poznáme především podle schopnosti úspěšně pracovat i s problematickým žákem, umět ho povzbudit a vést k radosti z poznání a pokroku. Zvláště pro školní počátek platí známá zásada- alespoň jeden úspěch a radostný zážitek denně pro každého i toho nejslabšího žáka“. (Petrová, 2008, s. 92)

Odbornost učitele spočívá v dobře nastudovaném Školním vzdělávacím programu, podle kterého by měl plánovat obsah a rozsah vzdělávání. Přiměřená volba metod a forem práce je velmi důležitá pro úspěšnost učení, ale nesmíme zapomenout také na vhodnou organizaci vyučování. Jak už jsme zmiňovali, věkové zvláštnosti šestiletých dětí, formy práce i metody jim samozřejmě musí odpovídat. Úkolem první třídy není pouze naučit děti schopnost čtení, psaní a počítání, ale také rozvíjení klíčových kompetencí. Klíčové kompetence usnadňují a umožňují samotné učení. Nejvíce účinná metoda je ta, která umožní dětem získat vědomosti a dovednosti a současně rozvíjí jejich klíčové kompetence. (Kreisllová, 2008)

J. Langmeier a D. Krejčová (1998) píší: *„nejdůležitější činností pro poznávání světa věcí i začlenění do lidského společenství byla v předškolním věku hra; nyní je to vedle ní skutečná práce. Dítě, které začíná pracovat, si ovšem nepřestává hrát. Pro zdravý vývoj osobnosti je i hra ve školním věku nezbytná.“* (Kreisllová, 2008, s. 23)

5.1 Prostředí třídy

Pro úspěšné zvládnutí počátku školní docházky je důležité také prostředí třídy. Je nesmírně důležité, aby se dítě ve třídě cítilo dobře. Třída by měla být útulná a co nejvíce připomínat prostředí mateřské školy. Výzdoba a prostředí třídy vypovídá o vkusu učitele, o jeho osobnosti, ale také o jeho estetickém cítění. Při výzdobě klidně můžeme použít výtvarné práce dětí. Podnětné prostředí třídy by mělo obsahovat mimo jiné i abecedu s obrázky, kalendář a také číselnou řadu. Pomocí kalendáře se děti budou dobře orientovat v číselné řadě do 31. Důležitější než výzdoba je ale prostorové uspořádání třídy. Musí odpovídat tomu, co učitel chce, aby se ve třídě odehrávalo. Děti by měly mít možnost pracovat samostatně, v malých skupinkách, ale i v jedné skupině společně s celou třídou. Musíme ale brát v úvahu velikost třídy a počet dětí. Záleží tedy na individuálních podmínkách každé školy.

5.2 Úspěch

Úspěch je jeden z nejdůležitějších a nejsledovanějších motivačních faktorů. Je sám o sobě odměňující, informuje o správnosti postupu dětí, o adekvátních schopnostech a dovednostech. Vyvolává příjemné emocionální prožitky a má vliv na zvýšení sebehodnocení a jistoty dětí. Zesiluje také počáteční motivaci. Dítě je většinou odměňováno učitelem, rodinou i širším sociálním zázemím = vznik vnější motivace. Spojuje v sobě vnitřní i vnější momenty motivačního působení. Dítě se snaží opakovat podobné činnosti, vzniká zájem o danou oblast. Zpětně posiluje a zlepšuje vztah mezi učitelem a žákem. Běžně se můžeme setkat s tím, že představitel školní úspěšnosti je dítě, které skvěle prospívá. Školní úspěch ale nelze brát pouze z hlediska výborných známek a dokonalého či odpovídajícího chování.

„Školní úspěšnost žáka chápeme jako soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé.“ (Helus, 1979, s. 39)

Úspěch ve škole se často chápe jako bezchybné a spolehlivé zvládnutí úkolů při vysokém tempu, ale patří k tomu i postupy a činnosti, které ho k úspěchu vedou. Vliv na úspěch má osobnost žáka, ale také jeho schopnosti a dovednosti. Učitelé při výborných známkách dětí mohou opomenout skutečnost, že dítě může dosahovat výborných výsledků pomocí mechanického učení bez porozumění.

5.3 Neúspěch

Neúspěch je také jeden z nejsledovanějších a nejdůležitějších motivačních faktorů. Má značný negativní vliv na sebehodnocení dítěte. Působí v opačném směru než vymezené působení úspěchu. Děti musí vyvinout značné úsilí, aby neúspěch překonal a udržel si svoji úroveň sebeobrazu. Trvalé a opakující se neúspěchy mohou způsobit bezmocnost, a jak už jsme zmiňovali také snížení sebehodnocení dětí. Ve škole se neúspěch projevuje ve formě neprospěchu, špatných známek a neadekvátního chování. Školní neúspěch dítěte na počátku školní docházky je často dopadem na jeho společensko-kulturní určení a příslušnost do určité sociální vrstvy. Tento neúspěch může děti odsuzovat k dalším neúspěchům a k méně hodnotným příležitostem, které jiné děti prožívají na základě jejich úspěchu.

Neoddělitelnou součástí vyučování, sebehodnocení a výsledků je práce s chybou, uvádí slovenská autorka J. Duchovičová a J. Škoda. Jedná se o konkrétní vyhledání chyby,

její označení a objasnění. Práce s chybou nesmí být vnímána negativně jak ze strany žáka, tak ze strany učitele. Chyba je v počátečním učení zákonitý jev, který se týká každého jedince, a je jej třeba využít k zlepšení dalšího průběhu učení. Překážkou by mohl být postoj učitele, který bere chybu jako projev neschopnosti dětí, malé motivace či negativní projev osobnostních charakteristik dětí (lajdáctví). Je důležité, aby učitel obrátil chyby ve svůj prospěch (hledání nového řešení problému) a ne v neprospěch dětí. Připomeneme také názor Z. Matějčka (2007), který varuje před častým negativním hodnocením, doporučuje se soustředit na posilování žádoucího chování a je třeba chybu vnímat jako součást procesu vyučování a využít ji k poučení. (Duchovičová, Škoda, 2013)

5.4 Hodnocení

V praxi můžeme vidět více typů hodnocení. V některých třídách používají ke klasifikaci známkování, v jiných zase používají slovní hodnocení. Nebylo by moc dobré stavět tyhle dva typy hodnocení proti sobě. Spíše bychom se měli zamyslet nad jednotlivými formami hodnocení, a co s sebou mohou přinést, zaměříme-li se na první třídu.

Známkování

Patří do více používané skupiny. Jedná se o tradiční způsob hodnocení. Když se budeme zajímat o hodnocení, se kterým mají zkušenost naši rodiče či prarodiče, dojdeme k závěru, že známkováním si prošel téměř každý. Už při samotném vysvědčení se nám vybaví představa známek, které jsme dostali. A především velká jednička v našem vůbec prvním vysvědčení. Použití klasifikace v první třídě souvisí hlavně s tím, že se školáci setkávají se známkami poprvé a vzniká u nich potřeba pozitivního hodnocení. Špatnou známku dítě může vnímat jako trest. Vnímání trestu ze špatných známek je důvodem, proč se v první třídě nespěchá na použití klasifikační stupnice, a učitelé hledají jiné možnosti známkování. Známky nejdříve nahrazují obrázky, razítka a první jedničky se někdy objevují až po několika měsících. Postupně se také rozšiřuje stupnice známkování. Můžeme však najít hodně učitelů, kteří celou škálu klasifikace vůbec nepoužijí a hodnocení známkou doplňují slovním hodnocením. První vysvědčení se ale obvykle stává velikou chloubou dětí, ale i rodičů, a tak by to samozřejmě mělo zůstat. Samotné vysvědčení reprezentuje ocenění dětí za jejich práci a představuje také spolupráci celé rodiny se školou.

Slovní hodnocení

Stále častěji nalézá své místo především ve školách s alternativním vzdělávacím programem. Školy, nabízející učitelům i žákům nové možnosti související i se změnou v hodnocení, pracují podle vlastních vzdělávacích programů. Klasifikace známkou má velmi omezené možnosti a je potřeba předkládat informace nejen o znalosti, ale také o péči, snaze, spolupráci či vytrvalosti, vede a nutí učitele k hledání nových způsobů hodnocení. V tomto kontextu se možná setkáme s nepochopením z řady rodičů či prarodičů a ani pro učitele to nebude změna jednoduchá. Budou je pronásledovat obavy, zda to zvládnou. Slovní hodnocení jako písemná forma závěrečného hodnocení je také náročnější a zabere více času. Avšak na druhé straně může mnoho dát dětem i jejich rodičům. Ve slovním hodnocení je podstatná znalost dětí ve třídě. Nutí učitele přemýšlet o dětech a používat takové strategie, které vedou k jejich poznávání. Učitel také může najít cestu k řešení konfliktů ve vztazích mezi dětmi navzájem nebo mezi ním a dětmi. (Kreisllová, 2008)

Z. Kolář a R. Šikulová uvádí, že *„hodnocení je jen jednou součástí celkového pojetí vyučování. Vyučování je třeba důsledně chápat jako složitý systém, v němž jednotlivé prvky (cíle a obsah vyučování, vztah učitel- žák, metody a organizace vyučování, způsob hodnocení a motivování, vztah škola- rodina apod.) navzájem úzce souvisejí. Nelze zásadně měnit způsob hodnocení bez vazeb na změnu celkového pojetí vyučování.“* (Kreisllová, 2008, s. 37)

Shodné znaky hodnocení

Zvolení klasifikace závisí na učiteli a je jedno, zda si zvolí známky či slova. Je důležité, aby klasifikace byla kvalitní a aby nechyběly některé shodné znaky. Učitel musí mít na paměti, že právě hodnocení ovlivňuje sebehodnocení dětí a jejich dovedností. Mezi shodné znaky hodnocení patří pozitivní hodnocení, které napomáhá k zvýšení sebedůvěry dětí, schvaluje jeho výkon, motivuje ho, ubezpečuje jej o jeho schopnostech a dovednostech a mimo jiné také vytváří pozitivní zázemí a atmosféru. Radíme sem také používání různých forem hodnocení. Můžeme sem zařadit úsměv, gesto, pohlazení, dotyk, slovní hodnocení, výstava, ocenění, zveřejnění jeho práce, anebo například reprezentace třídy. Důležité je také stanovit jasná kritéria pro hodnocení hotové práce. Podstatné je poskytování zpětné vazby dětem, ale i rodičům. Ale také využití zpětné vazby ke zlepšení a zkvalitnění vlastní práce dětí. S tím také souvisí zapojení dětí a rodičů do průběhu hodnocení (dotazníky, hodnotící listy, skupinová práce a její hodnocení). Lze použít osvědčené klasifikační činnosti- stupnice úspěchu, symbol úspěchu či barometr úspěchu. Podstatný je také sebehodnotící dotazník, kde

si děti po skončení činnosti zapíší hodnocení. Nejdříve si volí symboly, postupně přechází ke slovnímu hodnocení. Hodí se také formulář pro rodiče, který je vhodné přikládat k nějaké svázané práci (portfolio) dítěte. Do něho rodiče zaznamenávají své hodnocení. (Kreislová, 2008)

Je toho mnoho, co musí učitelé brát v úvahu, ale právě klasifikace nejvíce ovlivňuje zkvalitnění jejich práce. Pokud učitel nehodnotí i nejlépe provedený úkol, dítě ztrácí motivaci a důležitost zpracování. Správně fungující kvalifikace dává aktivitě či práci řád, smysl, dítě vnitřně motivuje a má velký význam pro další práci. Hodnotící kruh je nedílnou součástí kvalifikace, kde děti získávají rady, ocenění, ale také je místem učení. Ve třídách, kde je kvalifikace součástí vyučovacího procesu, panuje pozitivní pracovní atmosféra, děti zažívají pohodu a radost při společné práci. (Kreislová, 2008)

5.5 Nedostatky v pojetí školní úspěšnosti

V některých školských zařízeních je rozšířen a podporován proudový diferenciační systém, který je založen na členění dětí podle dosahovaných výsledků. Děti dosahující výborných výsledků jsou zařazeni do třídy A příslušného ročníku, slabší děti do třídy B a ti nejslabší do tříd C, D. Vychází se z myšlenky, že s výbornými dětmi, které jsou chytré, schopné, dobře vychované a aktivní, lze mnohem rychleji a účinněji pracovat než s dětmi méně inteligentními, pomalejšími a se špatným postojem k učení. Pokud jsou děti s různými inteligenčními, ale i pracovními návyky v jedné třídě dohromady, vystupuje z toho fakt, že pokud se učitel věnuje slabším dětem a podřídí jim tempo i styl výuky, ty lepší děti se nudí a jsou podceňovány jejich schopnosti. A naopak pokud se učitel soustředí na žáky lepší, pak ti slabší žáci nestíhají, nerozumí učivu a ztrácí motivaci.

Každý na to může mít jiný názor. Někdo tvrdí, že je třeba seskupovat děti přibližně stejné úrovně, jelikož z toho děti mnoho získávají. Jiní ho odsuzují z důvodu typizace a poškozování dětí „horších“ tříd. Jeden z důvodů může být nepřítomnost výborných a dobrých žáků. Dětem chybí vzor školní úspěšnosti, motivace, inspirace a snaha dosáhnout úspěchů jako nadaní jednotlivci. Pracovní atmosféra je na nízké úrovni a také děti mohou brát osobně zařazení do určité třídy. Zařazení do tříd A nebo B děti mohou brát jako ocenění, projev důvěry. Zatímco zařazení do horších tříd mohou děti brát jako diskriminaci, odsunutí na vedlejší kolej, menší hodnotu, zklamání. Je také samozřejmé, že i učitelé chtějí učit ty „lepší“ děti. Mohou vznikat různé konflikty nadřazenosti a méněcennosti jak mezi učiteli, tak

mezi dětmi navzájem. Je nutné podotknout, že tedy školní úspěch braný z pohledu vysokého tempa a výborných známek není dostačujícím důvodem pro diferenciaci dětí s dopadem na kvalitu i kvantitu vyučování. (Helus, 1979)

II. Praktická část

1. Vymezení cíle a předpokladů vlastního zkoumání

Hlavní snahou praktické části je zjistit relevantní údaje a poznatky o úspěšnosti dětí na počátku povinné školní docházky u sledovaného vzorku dětí. V této kapitole bude také vymezen jak cíl praktické části, tak i hypotézy vztahující se k vybraným aspektům školní úspěšnosti.

1.1 Cíl výzkumné práce

Cílem praktické části je srovnávání různých aspektů školní úspěšnosti výzkumného vzorku dětí, které prošly zápisem a nastoupily do první třídy ZŠ. Zajímáme se o aktuální výkon dětí ve čtyřech různých oblastech včetně pozorování jejich projevů během vyšetření. Zkoumáme různá kritéria, která mohou mít vliv na úspěšnost dětí na počátku školní docházky. Zaměříme se konkrétně na pohlaví dětí, jejich věk, bydliště, sourozeneckou konstelaci, pořadí narození, chování během vyšetření a také na vliv vzdělání rodičů na úspěch dětí. Porovnávání dětí bylo zvoleno v několika odlišných oblastech nutných pro úspěšný start ve škole. Testování proběhlo v říjnu v prvních třídách.

2. Použitá metodika

V této kapitole budou charakterizovány a popsány veškeré použité metody. Jedná se o standardně používané testy a dále také o vytvořené pozorovací škály. Celý výzkum je součástí výzkumu probíhajícího na Katedře psychologie a patopsychologie Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

2.1 Ravenovy progresivní matice

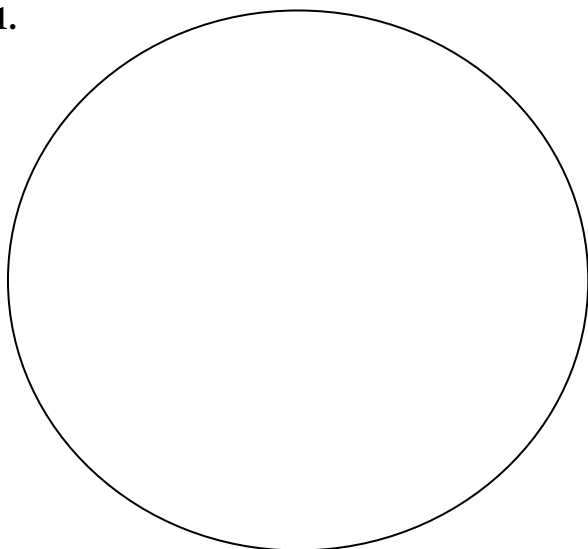
Ravenovy progresivní matice byly vytvořeny Johnem C. Ravenem. Poprvé vyšly v roce 1938 v Londýně. (Hoskovec, Kaňka, 1963)

Řadí se k neverbálním inteligenčním testům. Zjišťují obecné intelektové předpoklady. Nevyžadují schopnost číst, psát ani o nich mluvit. Proto je test vhodný i pro osoby s různými nedostatky v oblasti řeči či pro cizince. Úkoly zkoumají a zjišťují schopnost vystihnout logický vztah mezi abstraktními tvarovými či geometrickými obrazy. Prosazují využití psychických procesů jako je pozornost, vnímání a myšlení. Lze jej použít jednotlivě i skupinově. (Vágnerová, Krejčířová, 2006)

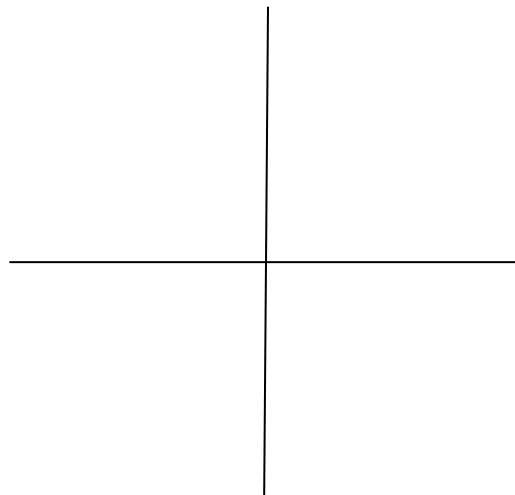
My jsme dětem předkládali Barevné progresivní matice, kde bylo 36 úkolů seřazených do třech celků po dvanácti úlohách s narůstající obtížností. Jeden z úkolů například vypadal jako obdélník vyplněný čtvercovou sítí, ve kterém bylo prázdné místo (kus byl odstříhnutý). Jejich úkolem bylo vybrat správný ústřížek, aby prázdné místo nebylo vidět. Děti musely dbát na správnou velikost čtvercové sítě, aby ústřížek obsahoval čtvercovou síť a nebyl například jednobarevný. Na první pohled se může zdát test jednoduchý, ale úlohy se postupně ztěžují. Přijít na postup, podle kterého je třeba vynechané místo doplnit, není vždy jednoduché. Při řešení úloh se zapojuje vnímání, pozornost i myšlení. Test byl vybrán pro svou validitu a neovlivnitelnost ze strany administrátora. Správné odpovědi jsme zapisovali do záznamového archu (Příloha č. 2).

2.2 Test obkreslování (Matějček, Strnadová, 1974)

1.



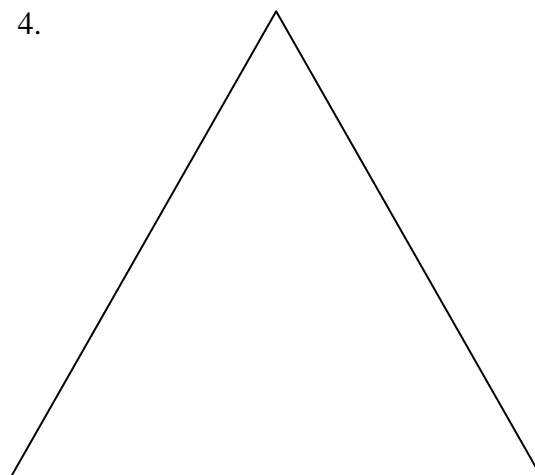
2.



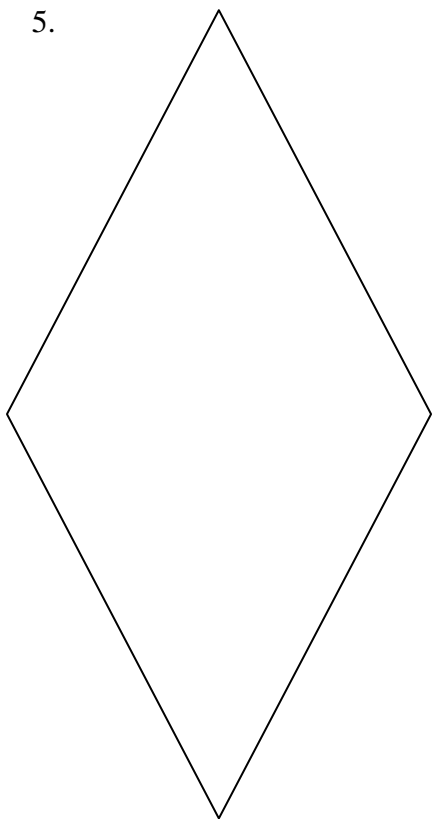
3.



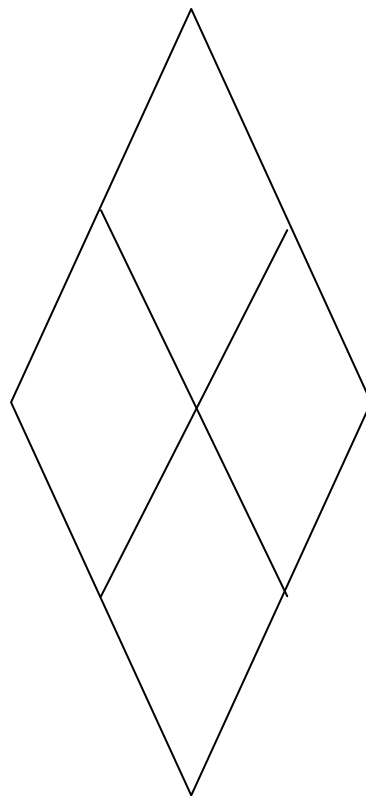
4.



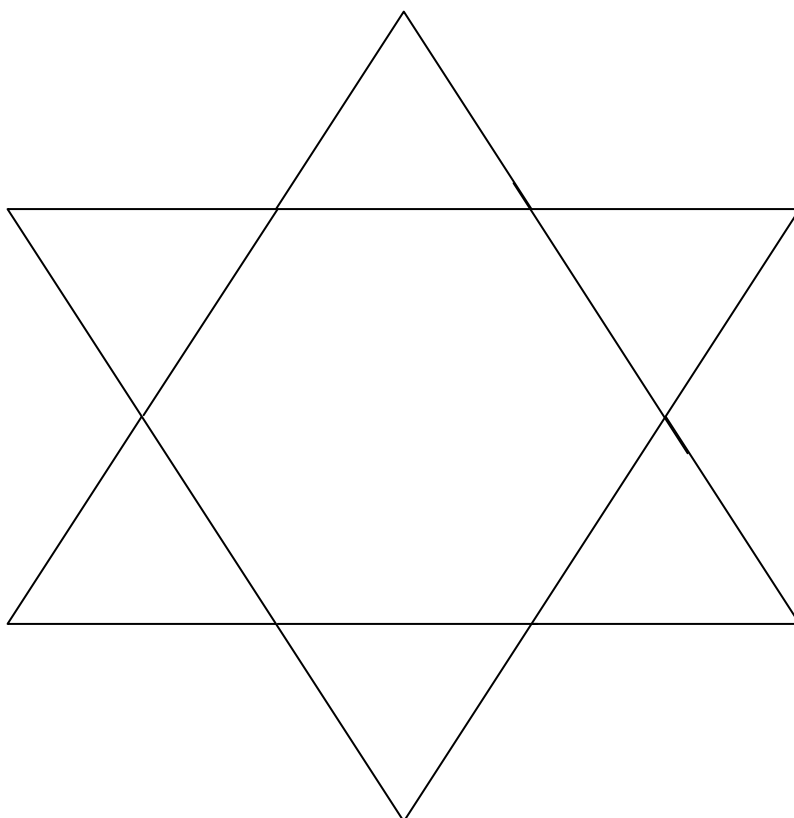
5.



6.



7.



2.3 CYRM- Child and Youth Resilience Measure- Child Version

Nejdříve něco k teorii resilienci u dětí.

„Resilience u dětí byla zpočátku (v 80., až časně 90. letech minulého století) koncipována jako osobnostní rys, který svého nositele predisponoval k adaptivnímu vývoji a k odolávání nepříznivým okolnostem.“ (Šolcová, 2009, s. 10)

V současnosti Luthar in Šolcová (2009) uvažuje o resilienci jako o vzájemném působení dítěte a prostředí, které ho obklopuje. Průběh interakce je charakterizován proměnlivostí. Odolnost či nenáchylnost byla postupně nahrazena pojmem resilience. Definice resilience se u mnoha autorů liší. Nejdříve byla resilience dětí chápána jako jejich schopnost vypořádat se se stresem a nepřízní. Později se autoři shodli na tom, že jde o proces, který se odvíjí od faktorů, které dítě neovlivní.

Rozhodující je pozitivní přizpůsobení při výskytu nepřízně, které popisuje Luthar (2006) *„Podstatně lepší adaptace, než jakou by bylo možno očekávat při znalosti nepříznivých okolností, kterým je subjekt vystaven.“*

„O resilienci tedy můžeme hovořit jako o souhrnném výsledku dynamických procesů vzájemného působení mezi dítětem, rodinou a prostředím v průběhu času.“ (Šolcová, 2009, s. 11)

Resilience musíme odlišovat. Když dítě úspěšně překoná jeden typ nepříznivých podmínek, neznamená, že úspěšně zvládne a překoná jiný typ křivdy. Nepříznivé podmínky či rizikové faktory jsou činitelé, které způsobují špatnou adaptaci či negativní důsledky v oblastech jak fyzického tak duševního zdraví, v socializaci či školním výkonu. Do rizikových faktorů řadíme socioekonomické znevýhodnění, traumatické události, rodinné konflikty, násilí, problémy rodičů, jako jsou např. alkoholismus, duševní choroby, kriminalita či závislost na drogách. Jenkinsová in Šolcová (2009) dělí rizikové faktory na proximální a distální. Do proximálních rizikových faktorů řadí faktory, které působí na dítě přímo. Například konflikt mezi rodiči, duševní nemoc některého rodiče, působení problémového sourozence či rodiče nebo také přátelství s problémovým spolužákem. Do distálních rizikových faktorů je řazen vliv předávaný proximálními faktory. Například vyrůstání a žití ve čtvrti s vysokou kriminalitou nebo vystavení válečnému konfliktu.

Test se skládá z 26 otázek, v našem případě z 25 otázek. Jedna z otázek nám byla vedením školy, kde jsme výzkum prováděli, zamítnuta. Na každou otázku dítě smí odpovědět výběrem odpovědi z nabídky ano- někdy- ne. Za odpověď ne se dítěti počítá jeden bod, za odpověď někdy 2 body a za odpověď ano 3 body.

Otázky v testu se dají rozdělit do tří subškál. Bude nás zajímat celkový počet bodů, ale také počet bodů v jednotlivých subškálách. Subškála, která se týká individuality osobnosti, se člení do třech skupin, a to individuální osobnostní dovednosti, individuální podpora vrstevníků a individuální sociální dovednosti. Další subškála se týká vztahů s rodiči či pečovateli. Sem řadíme skupinu poskytování fyzické péče rodiči (pečovateli) a poskytování psychické (duševní) péče rodiči (pečovateli). Poslední subškála se týká kontextu a pocitu sounáležitosti. Tu můžeme rozdělit do tří skupin- duchovní kontext (pocit duchovní sounáležitosti), kontext vzdělávací (pocit vzdělávací či školní sounáležitosti) a kulturní kontext (pocit kulturní sounáležitosti).

Vyšší skóre znamenají vyšší úrovně charakteristik spojených s každou skupinou otázek. Pro srovnání budeme také počítat průměrné skóre.

Přehled testu a záznamového archu naleznete v Příloze č. 2.

2.4 Chování dítěte během vyšetření

Během celkového testování pozorujeme projevy dítěte a po jeho odchodu je zaznamenáme ihned do příslušných škál. Škála byla stanovena stejně jako ve škole, tj. od 1(nejlepší) do 5 (nejhorší). Škála samostatnosti, škála soustředění a škála navázání kontaktu s citovým rozpoložením během vyšetření.

1) Soustředění dítěte- koncentrace pozornosti na jednotlivé úkoly

Koncentrace pozornosti výborná- známka 1: dítě se soustředí, vedlejší podněty ho neruší, nepotřebuje naše povzbuzení, nenechá se rušit okolními vlivy a myšlenkami. Dítě pracuje nerušeně.

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

2) Samostatnost dítěte při práci

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

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

3) Kontakt, spontánnost a citové rozpoložení dítěte při vyšetření

Dítě je spontánní, uvolněné a pozitivně naladěné- známka 1: dítě se usmívá, projevuje radost, je klidné, vyrovnané, nebojí se, bezprostředně a přirozeně reaguje.

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

4) Dále nás také zajímá laterálita- zda dítě upřednostňuje při činnostech pravou nebo levou ruku.

5) Všímáme si tělesné charakteristiky dítěte: drobná- průměrná- nadváha. K posouzení tělesné charakteristiky používáme vývojové normy a děti porovnáváme na základě údajů od odborníků. Např. J. Machová, V. Boďová nebo také J. Kropáčková uvádí, že by šestileté dítě mělo měřit zhruba 120 - 123 cm a vážit 20-23 kg.

Záznamový arch uvádíme v Příloze č. 2

3. Výzkumné otázky a pracovní hypotézy

Výzkumná otázka č. 1: Bude v úspěšnosti dětí hrát roli jejich pohlaví?

H1: Dívky budou dosahovat lepších výsledků v testu obkreslování a v Ravenově testu než chlapci.

H2: Chlapci budou mít lepší výsledky v testu odolnosti než dívky.

Výzkumná otázka č. 2: Bude ve výsledcích dětí hrát roli vzdělání rodičů?

H3: Děti rodičů s vyšším vzděláním dosáhnou lepších výsledků v Ravenově testu než děti rodičů, kteří jsou vyučeni či rodičů se základním vzděláním.

Výzkumná otázka č. 3: Bude mít vliv věk dětí (bez ohledu na pohlaví) na výsledky jejich úspěšnosti?

H4: Starší děti budou mít lepší výsledky ve všech testových položkách než děti mladší.

H5: Starší děti budou dosahovat lepšího hodnocení v chování během vyšetření než děti mladší. (bez ohledu na pohlaví).

Výzkumná otázka č. 4: Bude mít vliv věk dětí (s ohledem na pohlaví) na výsledky jejich úspěšnosti?

H6: Mladší chlapci budou mít lepší výsledky v Ravenově testu a CYRMu než mladší dívky.

H7: Mladší dívky budou mít lepší výsledky v testu obkreslování než mladší chlapci.

H8: Starší chlapci budou mít lepší výsledky v Ravenově testu a CYRMu než starší dívky.

H9: Starší dívky dosáhnou lepších výsledků v testu obkreslování než starší chlapci.

Výzkumná otázka č. 5: Bude hrát roli pořadí narození dětí ve výzkumu zaměřené na jejich úspěšnost?

H10: Prvorozené děti budou mít nejhorší výsledky v CYRMu a také ve všech jeho subškálách než děti narozené na druhém, třetím či čtvrtém místě.

Výzkumná otázka č. 6: Bude mít vliv bydliště na výsledky úspěšnosti ve výzkumu?

H11: Děti žijící na vesnici budou dosahovat lepších výsledků v testu CYRM než děti žijící ve městě.

Pro zajímavost srovnáme i výsledky v testu Ravena a testu obkreslování.

Výzkumná otázka č. 7: Bude mít vliv na výsledky úspěšnosti počet sourozenců?

H12: Děti mající více než jednoho sourozence budou mít horší výsledky v testu CYRM

v subškále vztahy s rodiči (pečovateli) než děti, které nemají žádného sourozence nebo děti mající pouze jednoho sourozence.

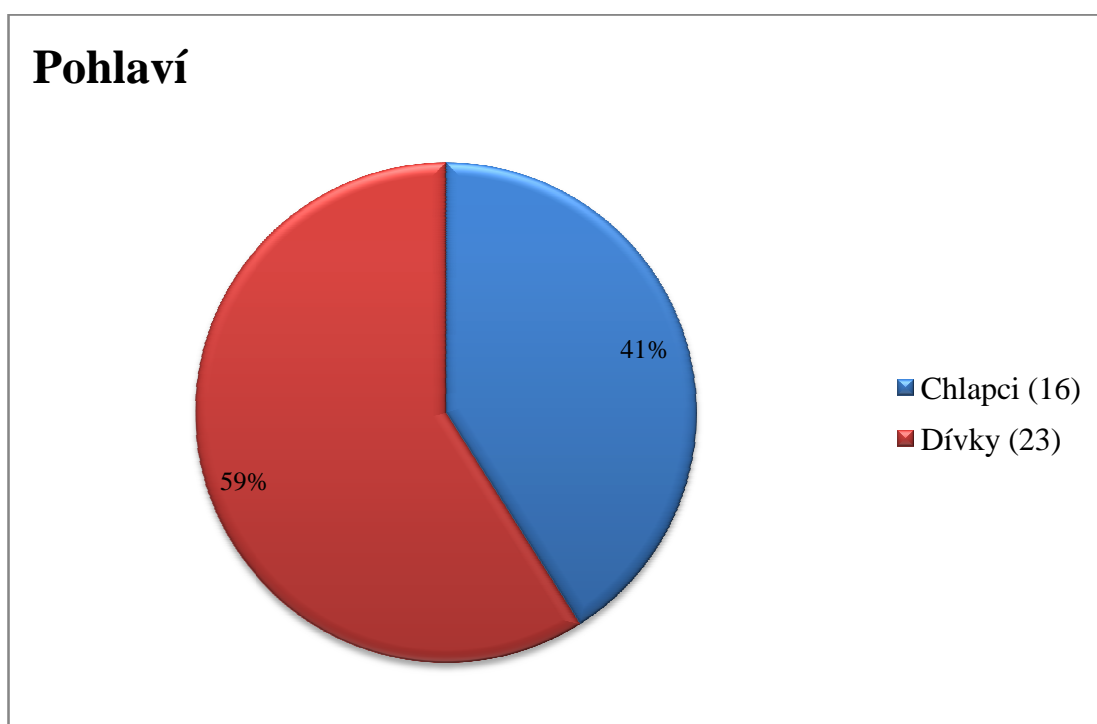
Výzkumná otázka č. 8: Bude mít vliv odklad školní docházky na úspěšnost dětí?
H13: Děti po odkladu povinné školní docházky budou mít podprůměrné výsledky v testu Ravena, testu obkreslování, CYRMu i v hodnocení chování během vyšetření ve srovnání s výsledky celého sledovaného vzorku.

Výzkumná otázka č. 9: Budou děti ve svých projevech hodnocené stejnými známkami v průběhu vyšetření jako na konci pololetí první třídy?
H14: Průměrné známky zaměřené na soustředění, samostatnost, kontakt a citové rozpoložení během vyšetření budou téměř shodné jako známky v těchto oblastech hodnocené paní učitelkou na konci pololetí.

4. Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumu se zúčastnilo celkem 39 dětí ve věku 72 - 95 měsíců. Děti jsou z jedné základní školy v Mohelnici. Jedná se o městskou základní školu. Z celkového počtu 39 testovaných bylo 6 dětí po odkladu školní docházky. Do výzkumu se zapojilo 23 dívek a 16 chlapců. Mezi dětmi byli pouze 3 leváci. Data byla během výzkumu zapisována do Sběrné tabulky (Příloha č. 1).

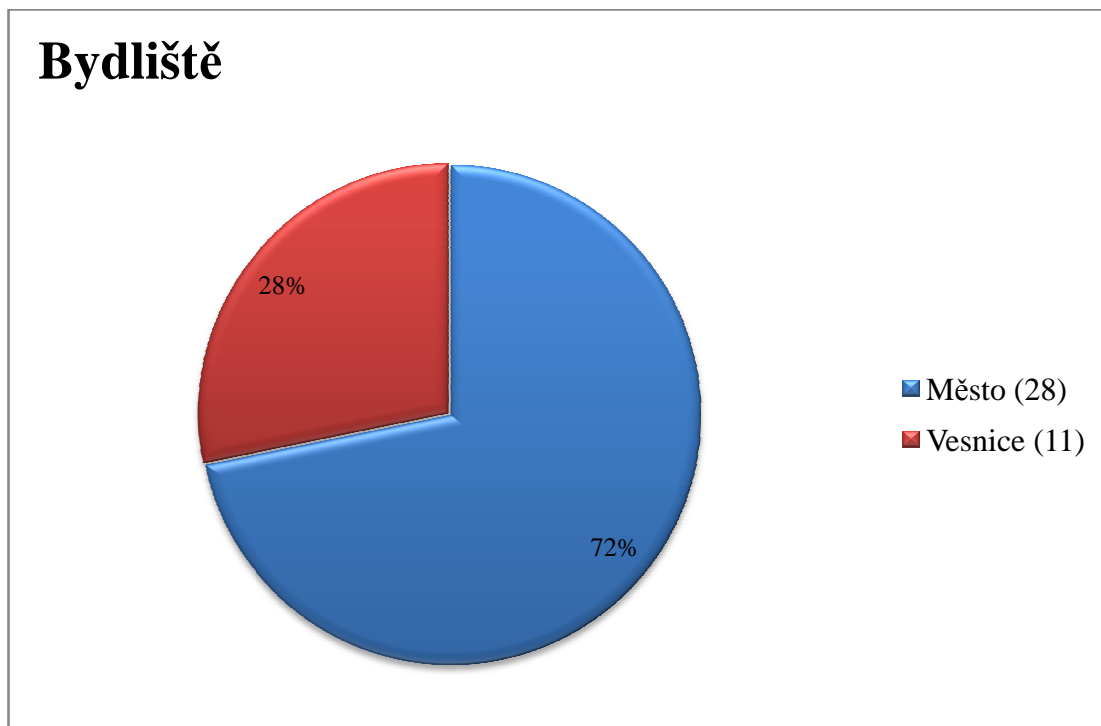
4.1 Charakteristika souboru dětí dle pohlaví



Ilustrace 4.1

Výzkumu se z celkového počtu třiceti devíti dětí mladšího školního věku zúčastnilo třináct dívek a šestnáct chlapců. Ve výšečovém grafu (ilustrace 4.1) můžeme vidět, že dívek bylo více než polovina (59%) a chlapců 41%. V kapitole 6 (Dokumentace výsledků) můžeme vidět průměrné bodové srovnávání dívek a chlapců ve vybraných testech.

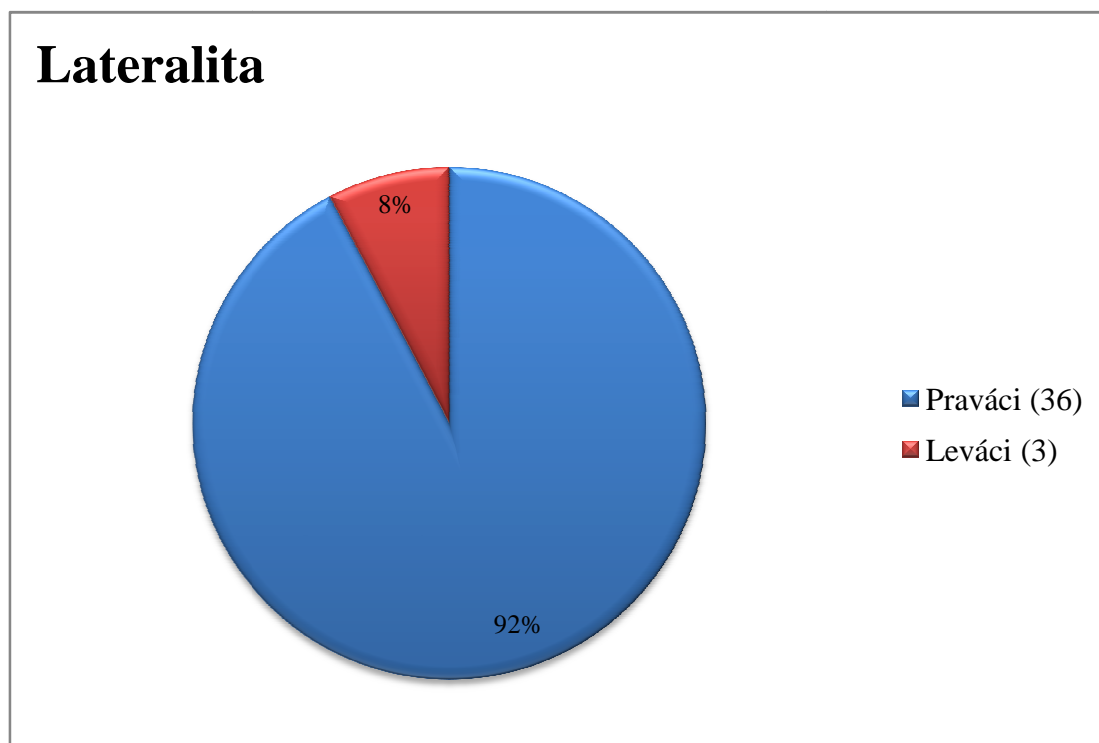
4.2 Charakteristika souboru dětí dle bydliště



Ilustrace 4.2

Vzhledem k okolnosti, že jsme vybrali městskou školu, se dalo předpokládat, že školu navštěvuje více dětí, které bydlí ve městě. Graf (Ilustrace 4.2) nám ukazuje převažující počet, tj. osmadvacet dětí z města (72%). A kromě nich třídy navštěvuje jedenáct dětí z okolních vesnic (28%). V kapitole 6 (Dokumentace výsledků) můžeme vidět porovnání vesnických a městských dětí ve vybraných testech.

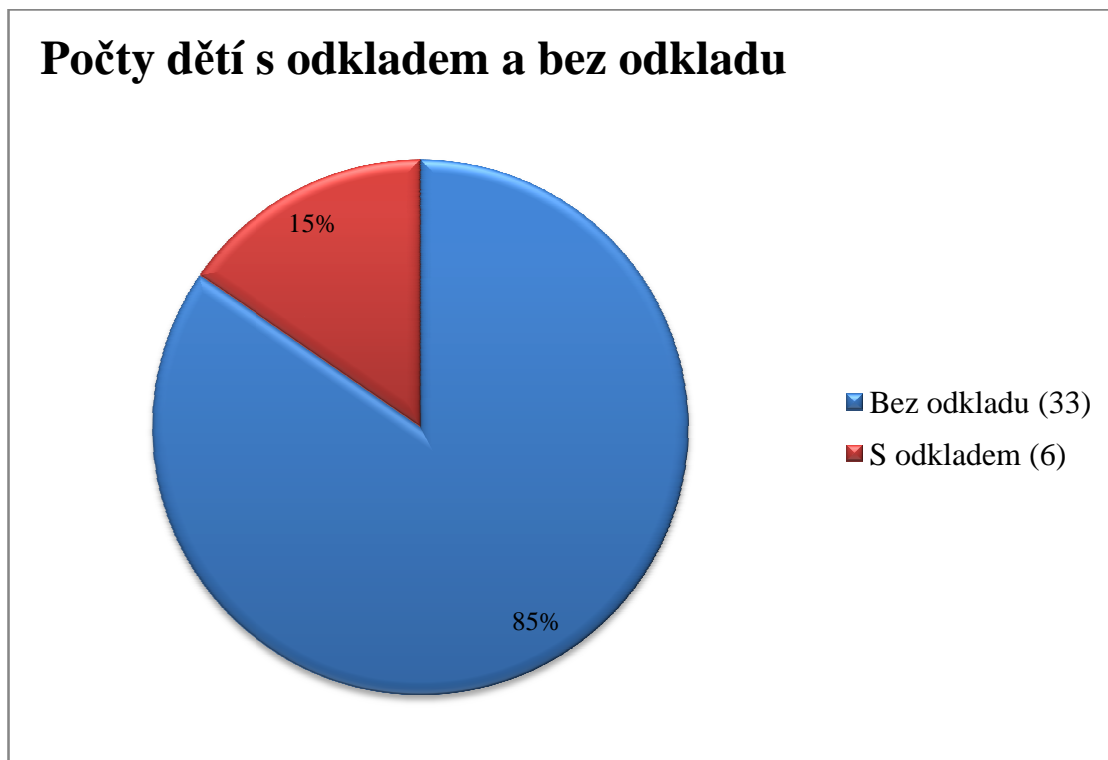
4.3 Charakteristika souboru dětí dle laterality



Ilustrace 4.3

V grafu (Ilustrace 4.3) je znázorněno rozložení dětí v našem vzorku podle upřednostňované ruky při psaní. Převažuje počet, tj. šestatřicet dětí, píšící pravou rukou (92%). A pouze 8%, tj. tři děti, píší levou rukou.

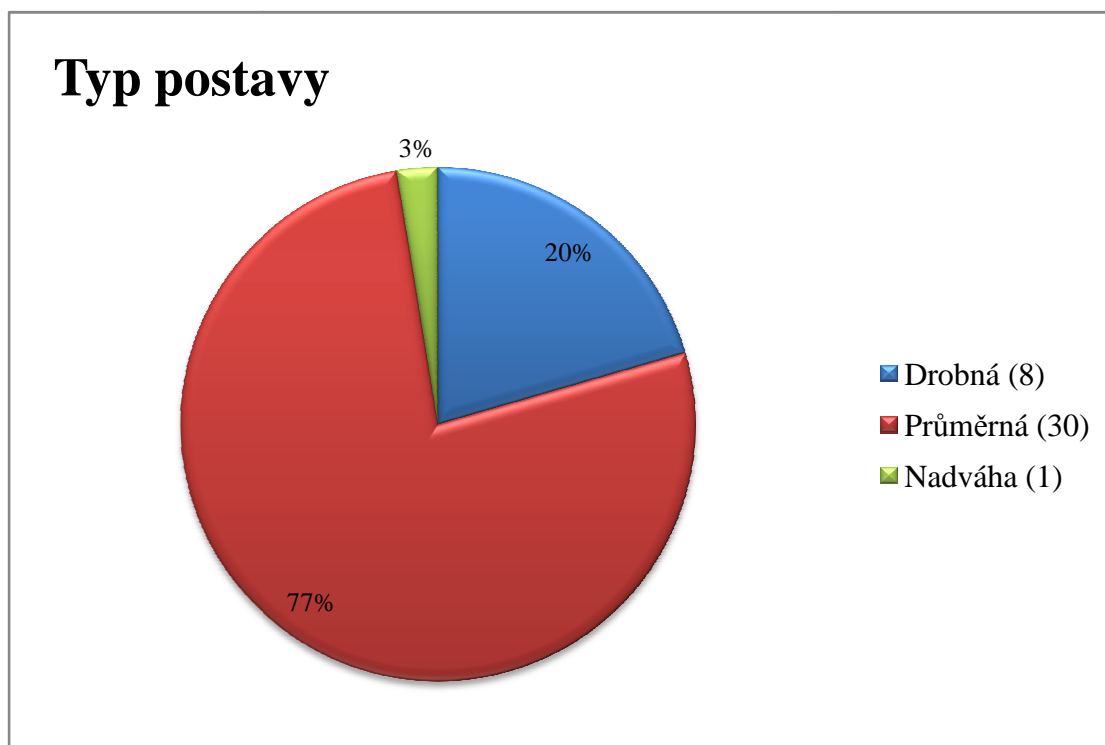
4.4 Charakteristika souboru dětí dle nástupu školní docházky



Ilustrace 4.4

Z grafu (Ilustrace 4.4) lze vyčíst, že testování se v našem případě zúčastnilo celkem 39 dětí. Všechny děti nastoupily 1. 9. 2014 do první třídy. Třiatřicet dětí splnilo testy školní zralosti a mohly tak začít chodit do školy (85%). Před rokem byl šesti dětem (15%) udělen odklad povinné školní docházky o rok, který musel být podle Školského zákona doložen doporučením pediatra a speciálně-pedagogické či pedagogicko-psychologické poradny. (Školský zákon § 37)

4.5 Charakteristika souboru dětí dle typu postavy



Ilustrace 4.5

Tento výsečový graf (Ilustrace 4.5) ukazuje rozdělení respondentů podle typu postavy. Jak už jsme v kapitole 2.4 (Chování dítěte během vyšetření- bod 5) zmiňovali, použili jsme dané vývojové normy. Z toho důvodu jsme devětatřicet dětí z kontrolní skupiny rozdělili na děti průměrné, drobné a děti s nadváhou. Třicet dětí bylo po fyzické stránce průměrných (77%), osm drobných (20%) a jedna dívka měla nadváhu (3%).

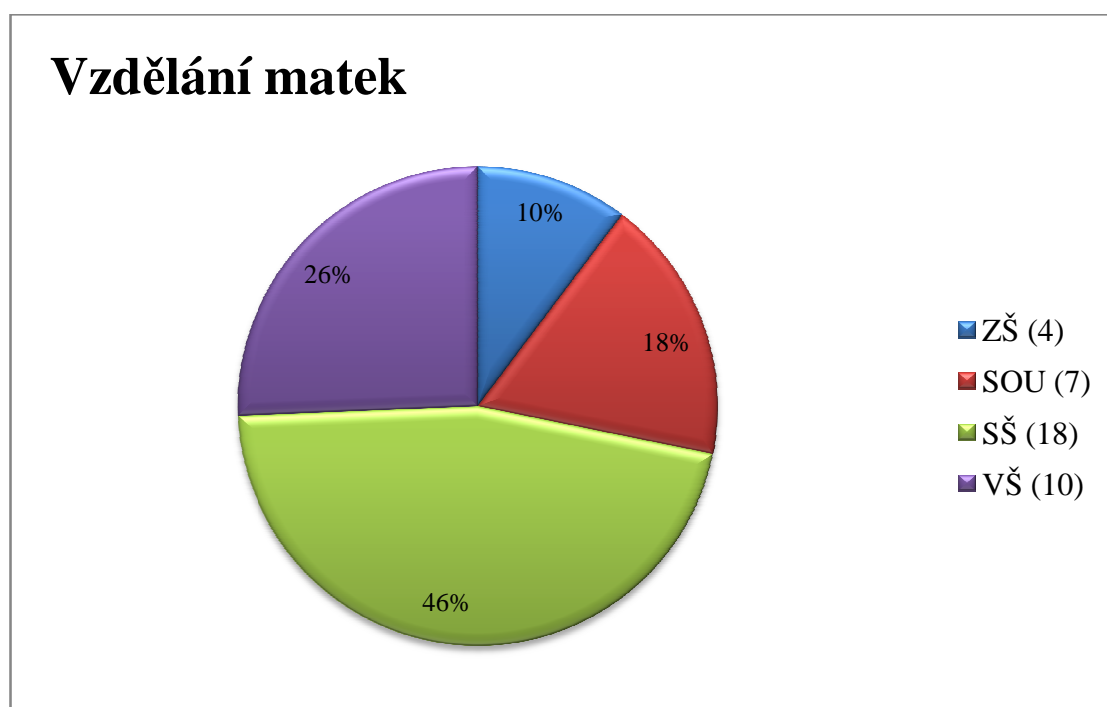
4.6 Charakteristika souboru dětí dle vzdělání rodičů

Tabulka 1: Nejvyšší dokončené vzdělání rodičů

	ZŠ	SOU	SŠ	VŠ
Matka	4	7	18	10
Otec	3	17	12	6
Celkem	7	24	30	16

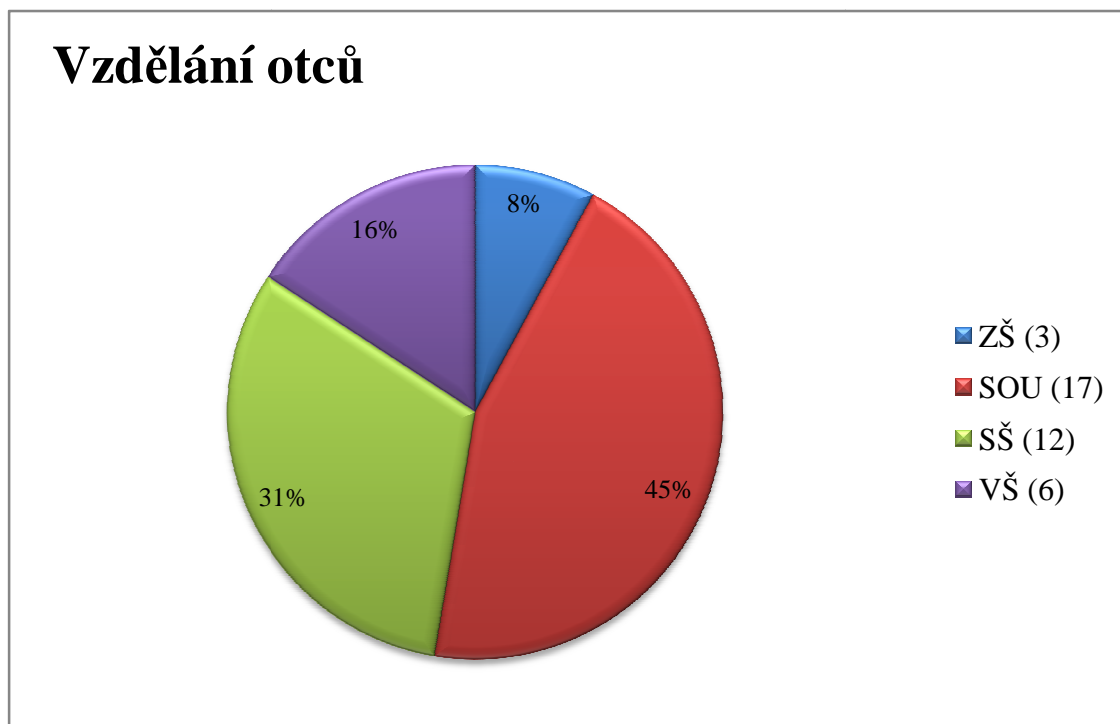
Tabulka 1 nám ukazuje zastoupení úrovně vzdělání v souboru rodičů testovaných dětí. Sedm rodičů dosáhlo jen základního vzdělání, čtyřadvacet bylo vyučeno, většina, tj. třicet osob, má ukončené středoškolské vzdělání, a šestnáct rodičů vystudovalo vysokou školu. Podrobněji se vztahem mezi nejvyšším dokončeným vzděláním rodičů a výsledkem Ravenova testu jejich dětí, budeme zabývat v kapitole 6 (Dokumentace výsledků). A následná analýza výsledků a diskuze, která je zaměřená na ověřování stanovených hypotéz bude zahrnuta v kapitole 7.

Pozn. Otec jednoho dítěte nebyl zahrnut do tabulky z důvodu chybějících informací.



Ilustrace 4.6

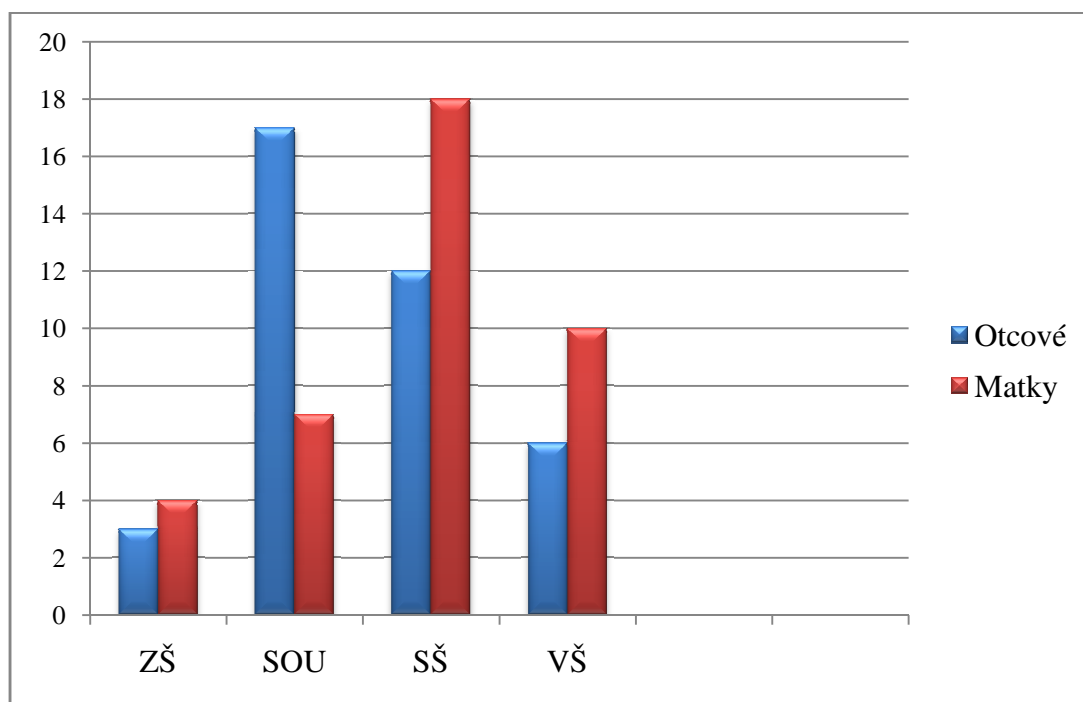
Jak ukazuje graf (Ilustrace 4.6), nejvíce matek, tj. osmnáct, má školu střední (46%), na druhém místě je počet deseti matek, které mají vysokou školu (26%), dále pak sedm matek je vyučeno (18%) a čtyři matky mají ukončeno pouze základní vzdělání (10%).



Ilustrace 4.7

Graf (Ilustrace 4.7) nám zobrazuje, že u vzdělání otců je situace jiná než u vzdělání matek. V našem vzorku dětí je nejvíce otců vyučeno, tj. sedmnáct (45%). Na druhém místě je dvanáct otců s ukončeným středoškolským vzděláním (31%), pak šest otců s vysokoškolským vzděláním (16%) a nejmenší skupina, která obsahuje tři otce, má pouze základní vzdělání (8%).

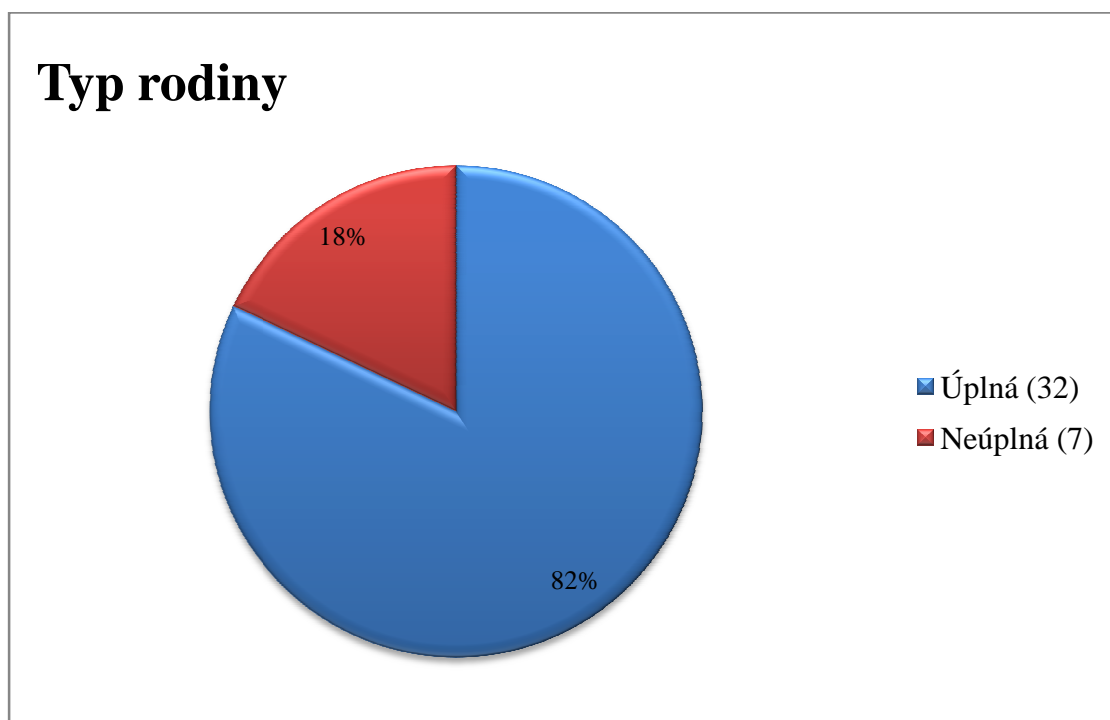
Srovnání vzdělání otců a matek



Ilustrace 4.8

Pro jasnější srovnání vzdělání žen a mužů – rodičů testovaných dětí jsme vytvořili sloupcový graf (Ilustrace 4.8), který zřetelně ukazuje, že matky dětí z našeho výzkumného vzorku nejčastěji ukončily střední školou, zatímco většina otců ukončila své vzdělání vyučením.

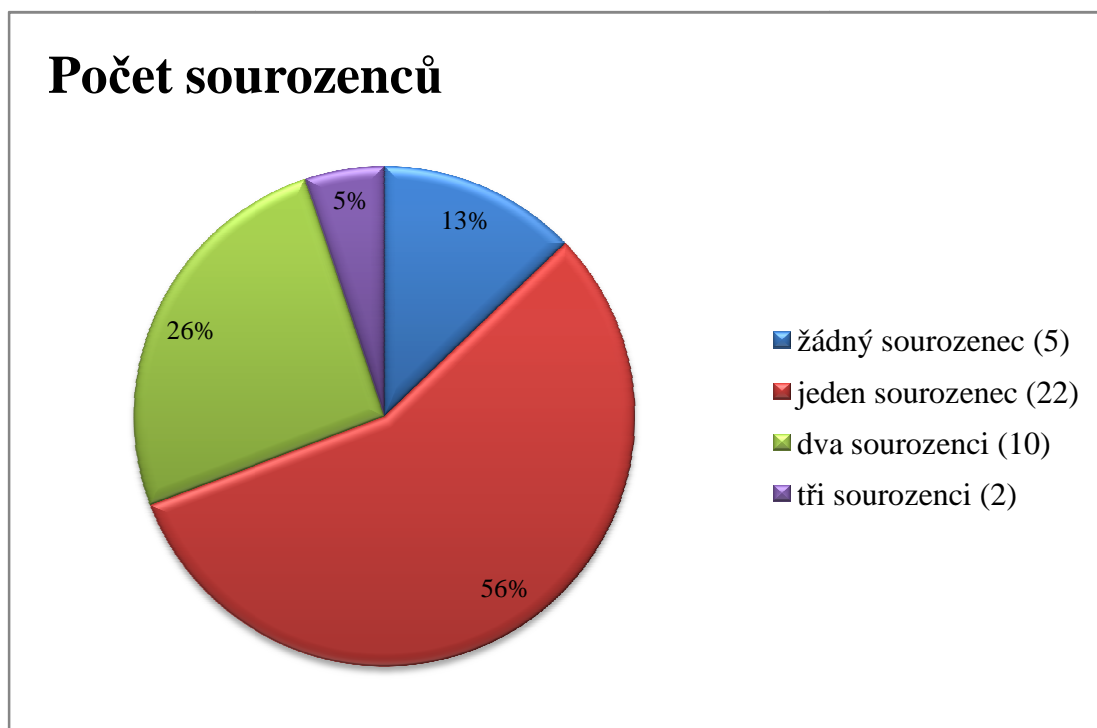
4.7 Charakteristika souboru dětí dle typu rodiny



Ilustrace 4.9

Z grafu (Ilustrace 4.9) vidíme, že 82%, tj. dvaatřicet dětí, žije v úplné rodině. A 18%, tj. sedm dětí, žije v rodině neúplné. Zde žijí pouze s matkou nebo s otcem.

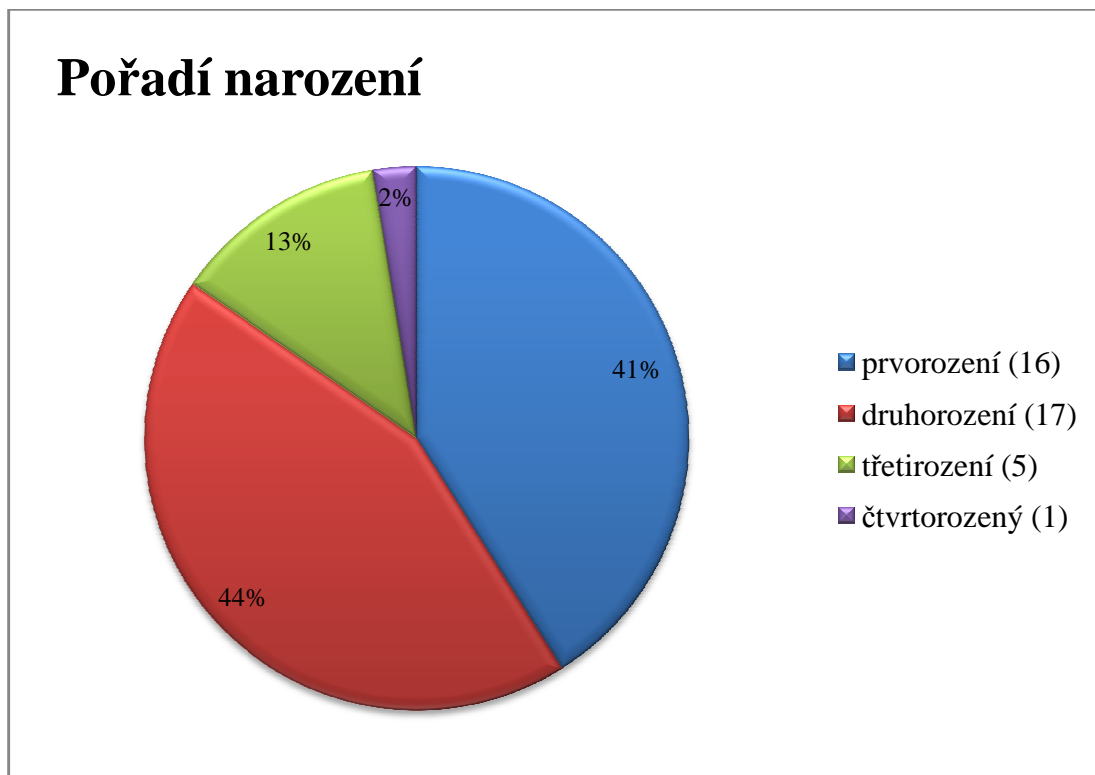
4.8 Charakteristika souboru dětí dle počtu sourozenců



Ilustrace 4.10

Z grafu (Ilustrace 4.10) vidíme, že nejvíce, tj. dvaadvacet dětí, má jednoho sourozence (56%). 26% ze všech zkoumaných dětí, tj. deset dětí, má dva sourozence. 13%, tj. pět dětí, jsou jedináčci a pouze 5%, tj. dvě děti, mají tři sourozence.

4.9 Charakteristika souboru dětí dle pořadí narození



Ilustrace 4.11

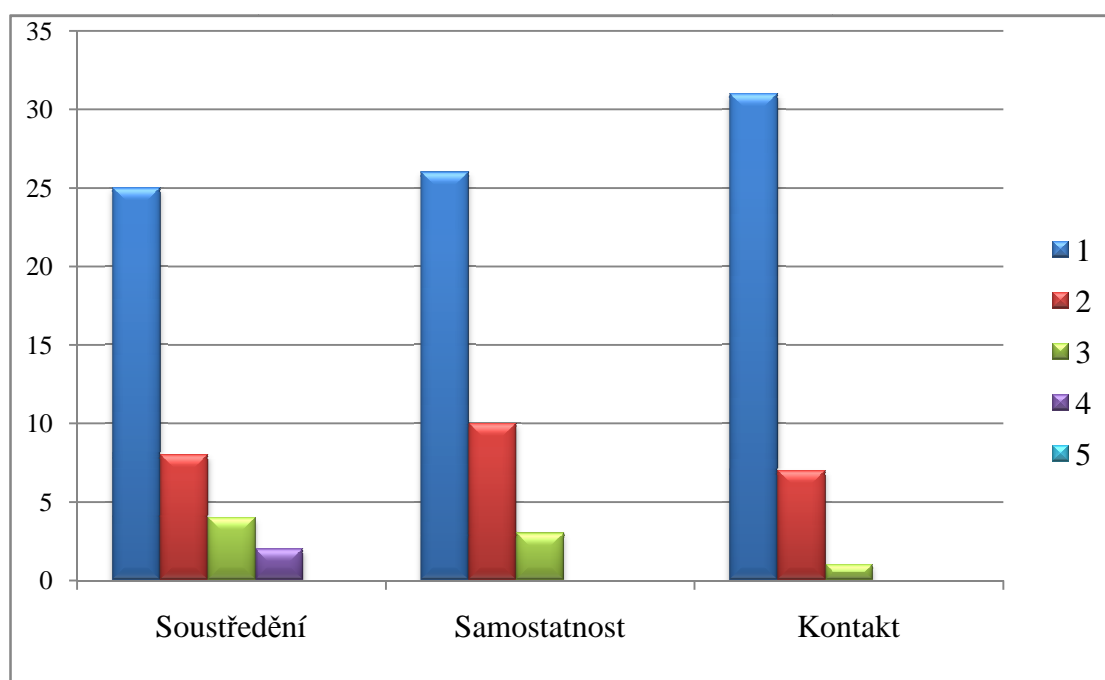
Z grafu (Ilustrace 4.11) můžeme vysledovat, že počet, tj. šestnáct dětí, které se narodily první (41%) a počet, tj. sedmnáct dětí, které se narodily jako druhé (44%), je přibližně stejný. 13%, tj. pět dětí, se narodilo na třetím místě a 2%, jedno dítě, na místě čtvrtém.

4.10 Charakteristika souboru dětí dle chování při vyšetření

Tabulka 2: Chování dítěte během vyšetření

	1	2	3	4	5
Soustředění	25	8	4	2	0
Samostatnost	26	10	3	0	0
Kontakt	31	7	1	0	0

V souhrnné Tabulce 2 je uvedena míra soustředěnosti, samostatnosti a kontaktu dětí během testů úspěšnosti. Škála byla stanovena stejně jako ve škole, tj. 1 až 5. Jak uvádí Tabulka 2, v našem výzkumu byla většina respondentů naladěna pozitivně a v žádném případě nemuselo dojít k přerušení výzkumu.



Ilustrace 4.12

Graf (Ilustrace 4.12) nám ukazuje chování dětí během vyšetření. V oblasti soustředění a koncentrace pozornosti se pětadvacet dětí výborně soustředilo, osm dětí se soustředilo hodně dobře, čtyři děti se soustředily dobře a dvě děti se soustředily celkem špatně. V oblasti samostatnosti šestadvacet dětí vůbec nepotřebovalo naši pomoc. Deset dětí někdy potřebovalo

naši radu či motivaci a třem dětem jsme museli pomáhat více. V oblasti navazování kontaktu a citového rozpoložení bylo jednatřicet dětí uvolněných, stabilních a dobře se adaptovalo. Sedm dětí bylo trochu strnulých a stydlivých a jeden chlapec byl celkem labilní a dokonce při vyšetření plakal. Chlapec byl po odkladu a podle paní učitelky špatně snáší změny. Nám si ale stěžoval na velkou bolest hlavy.

5. Organizace výzkumného šetření a jeho průběh

V úvodu našeho šetření probíhalo seznámení s jeho účelem na příslušné základní škole. Po následné konzultaci s paní zástupkyní a s panem ředitelem proběhla domluva s učitelkami, které byly z výzkumu nadšené a nadmíru nám vyšly vstříc. Rodičům jsme poslali po dětech dotazník (informovaný souhlas), ve kterém měli vyplnit, zda s anonymním výzkumem souhlasí či ne. Dále pak rodiče ke svému souhlasu zaznamenali námi vyžádané údaje o jejich vzdělání, počet dětí v rodině, pořadí narození jejich prvňáčka, zda se dítě věnuje nějakému pohybovému kroužku či kolik času tráví venku. Informovaný souhlas předkládáme v Příloze č. 3. Od učitelek třídních jsme si zjistili údaje o dětech- jméno a příjmení, pohlaví, přesný věk, zda děti měly odklad, jestli žijí v úplné nebo neúplné rodině a zda bydlí ve městě či na vesnici.

Výzkum byl prováděn v jednom zařízení základního vzdělávání ve dvou prvních třídách s podobným materiálním vybavením a také s podobným přístupem ze strany pedagogických pracovníků. Byly dodrženy základní nutné podmínky výzkumu pro zachování věrohodnosti výsledků. Jednalo se o vhodné pracovní místo, tj. příjemná místnost, židle a stůl, klidné prostředí, kvalitní osvětlení a možnost nerušené práce po dobu testování.

Byly nám vyhrazeny dva dny v týdnu, ve kterých jsme mohli do základní školy docházet, a vhodná místnost k testování- sborovna. Jednalo se o pondělí a pátek, vždy druhou a třetí vyučovací hodinu. V každém dnu jsme měli poskytnutou jednu vyučovací hodinu v jedné třídě a druhou vyučovací hodinu v třídě jiné. Důležité bylo navázání kontaktu s dětmi. Nejdříve byly trochu vyděšené, protože nevěděly, kam jdou, s kým jdou a co tam budou dělat. Ale později po vzájemném představení, motivaci a zlepšení atmosféry byly děti uvolněné a těšily se.

Navázali jsme s nimi kontakt- jak ti mám říkat? Chodíš rád do školy? Co tě baví? Sportuješ? Máš doma svůj počítač? Představila jsem se jim jako budoucí paní učitelka, která si pro ně připravila zajímavé úkoly, se kterými si sama neví rady, a potřebuje jejich pomoc. A tak by ji zajímalo, zda jí ty úkoly pomůžou vyřešit. Děti souhlasily a těšily se na to, co jsem si pro ně připravila.

Nejdříve jsme začali Ravenovým testem. Na prvním úkolu jsme vysvětlili pravidla, ověřili si, zda to děti pochopily, a od dalšího cvičení pokračovaly samy. Všechny děti do jednoho odpověděly, že je úkoly moc bavily a nemohly se dočkat dalšího testu. Následoval test resilience. Některé otázky děti nechápaly, takže jsme jim je museli vysvětlit a uvést

na příkladu. Poslední test byl test obkreslování. Některé děti byly hotové rychleji, některým to trvalo déle. Dětem jsme dali dostatek času, na nikoho jsme nespěchali a dávali jsme tomu volný průběh. Děti jsme pochválili a odměnili.

Výzkum tedy probíhal za použití stejných podmínek. V navštívených základních zařízeních byl přístup všech pedagogických i nepedagogických pracovníků velmi vstřícný.

6. Dokumentace výsledků

V této kapitole jsou shrnuty a uvedeny průměrné výsledky našeho statistického výzkumu na základě údajů získaných předchozím sběrem dat (Příloha č. 1) u výše charakterizovaného vzorku 39 dětí (viz kapitola 2- Charakteristika výzkumného šetření). Každá tabulka je doplněna popisem a v kapitole 7 (Analýza a diskuze) rozebereme a vyhodnotíme zjištěné poznatky. Srovnávaná data budou zvolena v souvislosti s uvedenými pracovními hypotézami (kapitola 3- Výzkumné otázky a pracovní hypotézy).

Tabulka 3: Průměrné výsledky Ravenova testu, testu obkreslování, testu CYRM, soustředění, samostatnosti a kontaktu všech dětí.

Dívky a chlapci (průměrný věk 80,59)					
Ravenův test	Test obkreslování	Test CYRM	Soustředění	Samostatnost	Kontakt
22,21	9,51	69,23	1,56	1,41	1,23

V tabulce č. 3 máme uvedenou průměrnou bodovou úspěšnost dívek a chlapců dohromady v jednotlivých testech- Ravenův test, test obkreslování, test CYRM, soustředění, samostatnost a kontakt (spontánnost společně s citovým rozpořádáním) dětí během výzkumného šetření.

H1: Dívky budou dosahovat lepších výsledků v testu obkreslování a v Ravenově testu než chlapci.

H2: Chlapci budou mít lepší výsledky v testu odolnosti než dívky.

Tabulka 4: Průměrné výsledky Ravenova testu, testu obkreslování a testu CYRM závislé na pohlaví.

Dívky (průměrný věk 80,13)			Chlapci (průměrný věk 81,25)		
Raven	Test obkreslování	CYRM	Raven	Test obkreslování	CYRM
21,39	9,61	68,22	23,38	9,38	70,69

Děti jsme si rozdělili do dvou skupin dle pohlaví. První skupinu tvoří dívky, kterých je třiatdvacet. Druhou skupinu tvoří šestnáct chlapců. V tabulce č. 4 můžeme vidět průměrné

bodové výsledky v jednotlivých testech závislých na pohlaví. Aby výsledky byly přehlednější a přesnější pro následnou diskuzi v kapitole 6, vypočítali jsme také průměrný věk obou pohlaví.

H3: Děti rodičů s vyšším vzděláním dosáhnou lepších výsledků v Ravenově testu než děti rodičů, kteří jsou vyučeni či rodičů se základním vzděláním.

Tabulka 5: Průměrné výsledky Ravenova testu závislé na vzdělání rodičů

	ZŠ + SOU	SŠ + VŠ	Mix
Raven	20,75	23,25	21,79

Tabulka č. 5 nám ukazuje průměrné bodové výsledky závislé na vzdělání rodičů. Do prvního políčka jsme počítali průměr výsledků dětí, jejichž oba rodiče mají ukončené pouze základní vzdělání nebo jsou vyučeni. Do druhého sloupce jsme napsali průměr výsledků dětí, jejichž oba rodiče mají střední školu či vysokou. A do posledního políčka mix jsme uvedli průměr výsledků dětí, jejichž jeden rodič má ukončené základní vzdělání nebo je vyučen a druhý rodič má střední školu či vysokou.

Pozn. z důvodu chybějících údajů o otci jedné dívky, jsme její výsledky nezapočítávali.

H4: Starší děti budou mít lepší výsledky ve všech testových položkách než děti mladší.

H5: Starší děti budou dosahovat lepšího hodnocení v chování během vyšetření než děti mladší. (bez ohledu na pohlaví).

Tabulka 6: Průměrné výsledky všech testovaných položek závislých na věku dětí (bez ohledu na pohlaví)

	Raven	Test obkreslování	CYRM	Soustředění	Samostatnost	Kontakt
Starší	21,84	8,89	68	1,58	1,47	1,21
Mladší	22,55	10,1	70,4	1,55	1,35	1,25

Průměrný věk všech zkoumaných dětí je přibližně 80,6 měsíců. Proto jsme si rozdělili děti na dvě skupiny- 1. skupina starších (děti mající 81 měsíců a více) a 2. skupina mladších (děti ve věku do 80 měsíců). Ve skupině starších bylo 19 členů, včetně 6 dětí s odkladem

školní docházky, a ve skupině mladších bylo 20 členů. Tabulka 6 nám ukazuje průměrné výsledky všech testů závislé na věku dětí. Nebrali jsme v úvahu závislost na pohlaví.

H 6: Mladší chlapci budou mít lepší výsledky v Ravenově testu a CYRMu než mladší dívky.

H7 Mladší dívky budou mít lepší výsledky v testu obkreslování než mladší chlapci.

H8: Starší chlapci budou mít lepší výsledky v Ravenově testu a CYRMu než starší dívky.

H9: Starší dívky dosáhnou lepších výsledků v testu obkreslování než starší chlapci.

Tabulka 7: Průměrné výsledky Ravena, testu obkreslování a CYRMu závislé na věku i pohlaví zkoumaných dětí.

	Raven	Test obkreslování	CYRM
Chlapci- starší	23,29	8,43	70,43
Chlapci- mladší	23,44	10,11	70,89
Dívky- starší	21	9,17	66,58
Dívky- mladší	21,82	10,09	70

Abychom zjistili, zda hraje ve výsledcích roli věk a pohlaví dětí, rozdělili jsme si je do čtyř skupin. Do první skupiny starší chlapci spadají chlapci, mající 81 měsíců nebo více. Druhá skupina mladší chlapci obsahuje chlapce, mající 80 měsíců a méně. Třetí skupina starší dívky pojímá dívky, mající 81 měsíců a více. Do čtvrté skupiny mladší dívky jsme zařadili dívky, mající 80 měsíců a méně. V tabulce 7 jsou tedy uvedeny průměrné výsledky testu Ravena, obkreslování a CYRMu závislé na věku dětí, ale také na jejich pohlaví. Ve skupině starší chlapci jsme započítávali výsledky pěti chlapců, kteří jsou po odkladu školní docházky. Ve skupině starší dívky jsme započítali jednu dívku, která měla odklad školní docházky.

H10: Prvorozené děti budou mít nejhorší výsledky v CYRMu a také ve všech jeho subškálách než děti narozené na druhém, třetím či čtvrtém místě.

Tabulka 8: Průměrné výsledky CYRMu a všech jeho subškál závislých na pořadí narození dětí.

	CYRM	Individualita	Vztahy	Kontext
Prvorození	67,25	29,38	19,19	18,69
Druhorození	70,53	31,06	20	19,47
Ostatní	70,83	30,17	20,5	20,17

V tabulce 8 můžeme vidět průměrné bodové výsledky testu CYRM a jeho samostatné subškály- individualita/osobnost, vztahy s rodiči (pečovateli) a kontext/pocit sounáležitosti. Abychom zjistili, zda ve výsledcích hraje významnou roli pořadí narození dětí, rozdělili jsme si děti na tři skupiny podle toho, kolikáté se narodily. Do skupiny ostatní jsme zařadili děti narozené na třetím či čtvrtém místě.

H11 : Děti žijící na vesnici budou dosahovat lepších výsledků v testu CYRM než děti žijící ve městě. Pro zajímavost srovnáme i výsledky v testu Ravena a testu obkreslování.

Tabulka 9: Průměrné výsledky Ravena, testu obkreslování a CYRMu závislé na místu bydliště.

	Raven	Test obkreslování	CYRM
Vesnice (81,36)	22,45	9,91	70,55
Město (80,29)	22,11	9,36	68,71

Děti jsme si rozdělili do dvou skupin podle toho, kde bydlí. Z tabulky 9 můžeme sledovat průměrné bodové výsledky v jednotlivých testech závislé na místu bydliště. Pro jasnější představu jsme uvedli do závorky i průměrný věk dětí, bydlících na vesnici, a dětí, které bydlí ve městě.

H12: Děti mající více než jednoho sourozence budou mít horší výsledky v testu CYRM v subškále vztahy s rodiči (pečovateli) než děti, které nemají žádného sourozence nebo děti mající pouze jednoho sourozence.

Tabulka 10: Průměrné výsledky CYRMu subškály vztahy závislé na počtu sourozenců.

	Žádný sourozenec	1 sourozenec	2 a více sourozenců
CYRM- Vztahy	19,8	19,86	19,67

Děti jsme si rozdělili do tří skupin podle počtů sourozenců. První skupina obsahuje děti, které nemají žádného sourozence. Druhá skupina pojímá děti mající jednoho sourozence. A do třetí skupiny jsme zařadili děti, mající dva a více sourozenců. V tabulce 10 máme zaznamenány průměrné bodové výsledky z testu CYRM soustředíme-li se na subškálu vztahy s rodiči (pečovateli). Zajímalo nás, zda bude ve výsledcích hrát roli počet sourozenců v rodině.

H13: Děti po odkladu povinné školní docházky budou mít podprůměrné výsledky testu Ravena, testu obkreslování, CYRMu i v hodnocení chování během vyšetření ve srovnání s výsledky celého sledovaného vzorku.

Tabulka 11: Průměrné hodnoty Ravenova testu, testu obkreslování, testu CYRM, soustředění, samostatnosti a kontaktu u dětí, které měly odklad školní docházky.

	Raven	Test obkreslování	CYRM	Soustředění	Samostatnost	Kontakt
Odklad	20,67	7,5	71,33	2	1,83	1,5

Tabulka 12: Průměrné výsledky uvedených testů a chování všech dětí z celého sledovaného vzorku.

Dívky a chlapci (průměrný věk 80,59)					
Ravenův test	Test obkreslování	Test CYRM	Soustředění	Samostatnost	Kontakt
22,21	9,51	69,23	1,56	1,41	1,23

V tabulce 11 můžeme vidět průměrné bodové skóre u dětí, kterým byl před rokem udělen odklad školní docházky. Uvedené bodové výsledky budeme porovnávat s tabulkou 12, ve které je uvedeno průměrné bodové skóre všech dětí dohromady.

H14: Průměrné známky zaměřené na soustředění, samostatnost, kontakt a citové rozpoložení během vyšetření budou téměř shodné jako známky v těchto oblastech hodnocené paní učitelkou na konci pololetí.

Tabulka 13: Průměrné hodnocení dětí během vyšetření a hodnocením učitelem v oblasti soustředění, samostatnosti, kontaktu a citovém rozpoložení.

	Soustředění	Samostatnost	Kontakt, citové rozpoložení
Chování během vyšetření	1,56	1,41	1,23
Hodnocení učitelkou	1,46	1,18	1,21

V tabulce 13 máme uvedené průměrné známky dětí, které se týkají hodnocení chování během vyšetření (hodnocené námi), a hodnocení na konci pololetí první třídy (hodnocené učitelkou). Zajímala nás oblast soustředění, samostatnosti, kontaktu a citového rozpoložení.

7. Analýza výsledků a diskuze

Nyní se budeme věnovat vyhodnocováním výzkumných otázek a hypotéz a pokusíme se podat možná vysvětlení výsledných hodnot.

V první výzkumné otázce jsme byli zvědaví, zda **pohlaví dětí** bude hrát roli v úspěšnosti jednotlivých testů. Stanovili jsme si první pracovní hypotézu, ve které jsme předpokládali, že dívky budou dosahovat lepších výsledků v testu obkreslování a v Ravenově testu. V druhé hypotéze jsme předpokládali, že chlapci budou vykazovat lepší výsledky v testu odolnosti. V tabulce 4 můžeme vidět, že jsme správně předpokládali lepší výsledky dívek v testu obkreslování a u chlapců lepší výsledky v testu odolnosti. V těchto položkách se náš předpoklad potvrdil. Ovšem Ravenův test vyšel lépe chlapcům, takže v tom případě se náš předpoklad nepotvrdil. Možná příčina by mohla být v jejich vyšším průměrném věku, lepším logickém uvažování, potřebě delšího času k vyplnění testu nebo také ve vyšší vzdělanosti jejich rodičů. Můžeme tedy vidět, že pohlaví dětí v našem výzkumném vzorku má vliv na jejich úspěšnost v jednotlivých testech.

V testu obkreslování jsme předpokládali, že dívky budou dosahovat lepších výsledků z toho důvodu, že jsou pečlivější, většinou si také dávají na práci více záležet a také více inklinují ke kreslení než chlapci. Naopak u chlapců jsme předpokládali lepší odolnost vůči stresu z důvodu lepší vyrovnanosti než u dívek. Dívky se nám jevíly labilněji. V Ravenově testu jsme předpokládali lepší výsledky u dívek z důvodu rychlejšího vývoje a tudíž i lepší koncentrace a představitosti.

Ve druhé výzkumné otázce jsme se zamýšleli nad tím, zda bude mít **vzdělání rodičů** vliv na úspěšnost jejich dětí. Stanovili jsme si třetí pracovní hypotézu: děti rodičů s vyšším vzděláním dosáhnou lepších výsledků v Ravenově testu než děti rodičů, kteří jsou vyučeni či rodičů se základním vzděláním. V tabulce 5 můžeme vidět, že nejlépe dopadly děti, jejichž oba rodiče mají vysokou školu či ukončené střední vzdělání. Pak děti, které mají nejméně jednoho z rodičů vysokoškolského vzdělání či středního vzdělání nezávisle na tom, zda druhý má pouze základní vzdělání či je vyučen. A nejhůře dopadly ty děti, jejichž oba rodiče mají pouze základní vzdělání či jsou vyučeni. Můžeme tedy zhodnotit, že se náš předpoklad potvrdil a dle našeho výzkumného vzorku, má vzdělání rodičů vliv na inteligenci jejich dětí a s tím i spojené logické uvažování.

Předpoklad jsme stanovovali z myšlenky, že existuje nějaká genetická dispozice, kterou děti zdědily po svých rodičích. A tudíž má vzdělání rodičů výrazný vliv na inteligenční

vybavenost dětí.

Třetí výzkumná otázka zněla, zda bude mít vliv **věk dětí** na jejich úspěšnost (**bez ohledu na pohlaví**). Stanovili jsme si dvě hypotézy. Ve čtvrté hypotéze jsme předpokládali, že starší děti budou mít lepší výsledky ve všech testových položkách než děti mladší. A v páté hypotéze jsme očekávali to, že starší děti budou dosahovat lepšího hodnocení v chování během vyšetření než děti mladší (bez ohledu na pohlaví). V tabulce 6 jsme tedy ověřovali jejich pravdivost. Překvapením pro nás bylo zjištění, že se náš předpoklad nepotvrdil. Starší děti dopadly lépe pouze v soustředění a v samostatnosti během testů. V ostatních položkách včetně testu Ravena, CYRMu, testu obkreslování i navození kontaktu s námi během vyšetření, dopadly lépe děti mladší. Ve skupině starších dětí (19 členů) se samozřejmě objevovalo i 6 odkladů, které mohly mít vliv na zhoršení výsledků starších dětí. Závěrem tedy můžeme říci, že dle našeho výzkumu má věk dětí vliv na jejich úspěšnost, ale spíše v opačném směru, než jsme předpokládali.

Předpokládali jsme, že starší děti na tom budou vývojově líp a z toho důvodu budou vykazovat lepší výsledky ve všech zkoumaných testech než děti mladší.

Čtvrtá výzkumná otázka měla sledovat vliv **věku dětí s ohledem na jejich pohlaví**. V předchozích hypotézách jsme došli k závěru, že mladší děti dopadly lépe než děti starší a také chlapci dopadli lépe než dívky. Proto jsme oba předpoklady spojili a shrnuli do čtyř hypotéz. V šesté pracovní hypotéze jsme se zaměřili na to, zda mladší chlapci budou mít lepší výsledky v Ravenově testu a CYRMu než mladší dívky. Sedmá hypotéza sdělovala, že mladší dívky budou mít lepší výsledky v testu obkreslování než mladší chlapci. V osmé hypotéze jsme stanovili, že starší chlapci budou mít lepší výsledky než starší dívky. A v deváté hypotéze jsme ověřovali, zda starší dívky dosáhnou lepších výsledků v testu obkreslování než starší chlapci. Z tabulky 7 můžeme vypozařovat, že mladší chlapci dopadli opravdu lépe v testu Ravena a CYRMu než mladší dívky a z toho důvodu můžeme sdělit, že se šestá hypotéza potvrdila. Mladší chlapci dopadli lépe i v testu obkreslování než mladší dívky, z toho důvodu se sedmá hypotéza nepotvrdila. Ve srovnání s průměrnými výsledky, které nám udává tabulka č. 3, dopadli mladší chlapci v jednotlivých testech nadprůměrně a nejlépe ze všech. Mladší dívky mají podprůměrné výsledky Ravenova testu, ale v testu obkreslování a CYRMu dopadly nadprůměrně.

V tabulce 7 jsme také ověřovali pravdivost zmíněných hypotéz týkající se starších dívek a chlapců. Starší chlapci dopadli lépe v CYRMu a v testu Ravena než starší dívky-

osmá hypotéza se potvrdila. A starší dívky byly úspěšnější v testu obkreslování než starší chlapci- potvrzena je také devátá hypotéza. Největší rozdíl mezi výsledky starších dívek a starších chlapců je v testu odolnosti. Starší dívky dosahovaly o čtyři body menšího skóre než starší chlapci. Můžeme tedy sdělit, že pohlaví a věk dítěte hraje největší roli v testu odolnosti. Ve srovnání s průměrnými výsledky, které nám uvádí tabulka č. 3, jsou výsledky starších dívek ve všech třech testech podprůměrné. Starší chlapci mají podprůměrné výsledky v testu obkreslování, ale Ravenův test i test odolnosti jim vyšel nadprůměrně.

V páté výzkumné otázce jsme řešili, zda **pořadí narození dětí** bude hrát roli v jejich úspěšnosti. Stanovili jsme si desátou hypotézu, která zněla, že prvorozené děti budou mít horší výsledky v CYRMu a také ve všech jeho subškálách než děti narozené na druhém, třetím či čtvrtém místě. Z tabulky 8 můžeme vidět, že prvorozené děti mají opravdu nejhorší výsledky ve zmíněných testech. A proto můžeme říci, že se předpoklad potvrdil. Závěrem tedy můžeme formulovat, že pořadí narození má vliv na úspěšnost dětí v testu odolnosti. Zejména narození na prvním místě jsou v nevýhodě proti ostatním v pořadí.

Uvažovali jsme tak z důvodu toho, že prvorozené děti byly zvyklé, že se vše točí kolem nich, ale ve chvíli, když přišel na svět sourozenec, se těžce vyrovnávaly s tím, že už nejsou středem pozornosti. Rodiče také na ně mohou mít větší nároky, a proto jsme předpokládali že budou mít horší výsledky v testu odolnosti.

Pokud se blíže zaměříme na děti narozené na druhém a třetím či čtvrtém místě, ve zmíněné tabulce vidíme, že děti narozené na třetím či čtvrtém místě dopadly nejlépe v testu CYRM i ve dvou subškálách, týkajících se vztahů s rodiči a pocitu sounáležitosti. V subškále individuality dopadly nejlépe děti narozené druhé v pořadí. Subškála individuality se zabývala otázkami týkajícími se individuálních osobnostních dovedností, podporou vrstevníků a sociální dovedností. Vyšlo nám tedy, že druhorozené děti si nejvíce věřily. Duhorození a děti narozené na třetím či čtvrtém místě mají výsledky hodně podobné. Oproti tomu prvorozené děti, jak už jsme zmiňovali, dopadly mnohem hůře.

Šestá výzkumná otázka zněla: Bude mít vliv **bydliště** na výsledky úspěšnosti ve výzkumu? Určili jsme tedy jedenáctou pracovní hypotézu, ve které jsme ověřovali, zda děti žijící na vesnici budou mít lepší výsledky v testu CYRM než děti, které žijí ve městě. V tabulce 9 jsme tedy uvedli průměrné výsledky CYRMu dle bydliště. Vesnické děti dosáhly větší úspěšnosti, a tudíž výsledky dopadly podle našeho předpokladu. Jeden z důvodů by se mohl jevit ten, že děti z vesnice mají vyšší průměrný věk. Ale jak jsme rozebrali ve třetí hypotéze, došli jsme k závěru, že věk sice hraje drobnou roli, ale spíše v opačném smyslu,

protože mladší děti dopadly lépe. Můžeme tedy formulovat, že místo bydliště hraje roli v testu odolnosti.

Tuhle hypotézu zaměřenou na výsledky CYRMu jsme zvolili z toho důvodu, že děti žijící na vesnici tráví více času venku s kamarády, také tráví více času se svými rodiči (pečovateli) a také jim více pomáhají. To souvisí s lepšími sociálními dovednostmi, podporou vrstevníků, ale také s větší solidaritou. Na vesnici se všichni znají a je běžně k vidění to, že rodiče pomohou starší sousedce s taškou. Nebo jí odhrou sněh či zametou před vchodem.

Pro lepší představu a zajímavost jsme také v tabulce uvedli průměrné výsledky testu Ravena a testu obkreslování. Děti, žijící na vesnici dopadly lépe i v těchto testech. V Ravenově testu či testu obkreslování ale není tak výrazný rozdíl jako v testu CYRM.

V sedmé výzkumné otázce jsme zjišťovali, zda bude mít **počet sourozenců** vliv na jejich úspěšnost. Stanovili jsme dvanáctou hypotézu, ve které jsme se zabývali tím, zda děti mající dva a více sourozenců budou mít horší výsledky v testu CYRM v jednotlivé subškále vztahy s rodiči (pečovateli) než děti, které nemají žádného sourozence nebo děti mající pouze jednoho sourozence. V tabulce 10 můžeme vidět a srovnat průměrné bodové výsledky. Nejlepší průměrné bodové skóre mají děti mající jednoho sourozence, na druhém místě skončili děti jedináčci a podle předpokladu nejhůře dopadly děti mající dva a více sourozenců. Předpoklad se nám stvrdil. Výsledky ale nejsou příliš rozdílné, liší se pouze v pár desetínách, takže můžeme sdělit, že počet sourozenců nemá výrazný vliv na vztahy dětí s rodiči (pečovateli).

Předpoklad jsme stanovili z důvodu toho, že rodiče dětí, které mají více než jednoho sourozence, nemusí mít na své děti tolik času, a tudíž se jim také méně věnují.

V předposlední osmé výzkumné otázce jsme objevovali vliv **odkladu školní docházky** na úspěšnost dětí. Vytyčili jsme si třináctou pracovní hypotézu, ve které jsme se zabývali dětmi po odkladu školní docházky a jejich výsledky. Předpokládali jsme, že děti, které prošly odkladem školní docházky, budou vykazovat podprůměrné výsledky ve všech testů včetně hodnocení chování během vyšetření ve srovnání s výsledky celého sledovaného vzorku. Z tabulky 11 můžeme vidět, že průměrné bodové skóre dětí po odkladu je nízké. Ve srovnání s tabulkou 12, ve které jsou zaznačeny průměrné body všech dětí, jsou bodové výsledky dětí po odkladu opravdu podprůměrné. Výjimkou je test CYRM, kde děti po odkladu dosáhly lepších výsledků. Můžeme tedy říci, že odklad školní docházky v našem případě hraje negativní roli v úspěšnosti dětí s výjimkou testu odolnosti. Možná o rok delší návštěva mateřské školy dala dětem větší stabilitu a odolnost vůči stresu či negativním vlivům

a v sociální oblasti se zralost zdokonalila. Nejvýrazněji horší výsledky vidíme v Ravenově testu a testu obkreslování. Důvod by mohl být ten, že u dětí s odkladem jsou i nadále psychické procesy na jiné úrovni než u ostatních dětí.

Poslední devátá výzkumná otázka pojednává o tom, zda budou děti ve svých projevech **hodnocené stejnými známkami** v průběhu vyšetření jako na konci pololetí první třídy. Čtrnáctá hypotéza tedy pojednává o tom, zda budou průměrné známky zaměřené na soustředění, samostatnost, kontakt a citové rozpoložení během vyšetření téměř shodné jako známky v těchto oblastech, hodnocené paní učitelkou na konci pololetí. V tabulce 13 tedy můžeme vidět průměrnou známku v chování během vyšetření v oblasti soustředění, samostatnosti, kontaktu a citového rozpoložení hodnocené námi. A průměrnou známku ve stejných oblastech hodnocených paní učitelkou na konci pololetí. Předpokládali jsme, že známky budou téměř shodné. V oblasti kontaktu a citového rozpoložení jsou známky téměř shodné, v oblasti soustředění je nepatrný rozdíl v jedné desetině, ale v oblasti samostatnosti je rozdíl větší. Náš předpoklad se tedy nepotvrdil. Mohlo by to být tím, že učitelky a my jsme měli rozdílný úhel pohledu na věc. Nebo je to také tím, že paní učitelka hodnotila na konci pololetí a děti mohly udělat velký posun v oblasti samostatnosti, a to by mělo za důsledek výrazné zlepšení.

8. Závěr

V této diplomové práci jsme si vytyčili cíl zaměřit se na některé aspekty spojené s problematikou školní zralosti. Zaměřili jsme se na úspěšnost dětí v prvním pololetí první třídy, což nám naznačily výsledky ve čtyřech různých testech, pozorování chování během vyšetření a dlouhodobé (půlroční) pozorování učitelky. Zkoumali jsme různá kritéria a zjišťovali, zda mají vliv na úspěšnost dětí. Zvolili jsme pohlaví dětí, jejich věk, bydliště, sourozeneckou konstelaci, pořadí narození a vliv vzdělání rodičů na úspěšnost dětí. Porovnávání dětí tedy bylo zvoleno v několika odlišných oblastech nutných pro úspěšný start ve škole. Náš výzkum, který je součástí výzkumu Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, byl proveden na dostupném menším vzorku respondentů, proto není vhodné bez dalšího statistického ověřování jednotlivých hypotéz uvedených v této práci vyslovovat obecné závěry. Avšak i orientační hodnota výsledků týkajících se pouze našeho sledovaného souboru je pro nás zajímavá.

Konkrétně se nám povedlo prokázat očekávanou vazbu mezi vzděláním rodičů a Ravenovým inteligenčním testem. Povedlo se nám také ukázat, že dívky mají větší sklony k lepšímu grafickému projevu a k přesnějšímu obkreslování. Zato chlapci mají větší předpoklad k lepšímu zvládnutí stresu a negativních vlivů a lepší logické usuzování. Jsou tedy odolnější než dívky. Pohlaví tedy hraje významnou roli v úspěšnosti dětí. Dále jsme dokázali, že děti, které měly odklad povinné školní docházky, vykazovaly podprůměrné výsledky ve srovnání s celkovými výsledky všech dětí. A proto můžeme zhodnotit, že odklad školní docházky má velký vliv na úspěšnost dětí v první třídě. Prokázali jsme také, že pořadí narození a místo bydliště hraje roli na odolnost jedince a jeho lepší zvládnutí stresu. V jednotlivých subškálách CYRMu nehraje pořadí narození dítěte velkou roli. Nepovedl se nám prokázat vliv počtu sourozenců na zhoršení vztahu s rodiči (pečovateli) a také jsme neprokázali shodné hodnocení dětí během vyšetření a hodnocení paní učitelkou na konci pololetí. Poslední a překvapivý závěr z našeho výzkumu, který nechceme opomenout, se týká vlivu věku dětí na jejich úspěšnost. Prokázali jsme jeho vliv v opačném smyslu, než jsme předpokládali. Předpokládali jsme vyšší úspěšnost starších dětí a k našemu překvapení byly úspěšnější děti mladší. Zajímalo by nás, zda tento závěr je pouze náhoda v našem výzkumném vzorku nebo by mohl být námětem k dalšímu zkoumání.

Dále by nás zajímaly výsledky dětí po odkladu v jiném výzkumném vzorku. Jak jsme zmiňovali v teorii školní nezralosti, důvodem odkladu by mohla být nevyzrálost v oblasti

sociální, psychické, fyzické či se může týkat kombinací více oblastí. Odborníci jsou schopni rodičům sdělit, jakou oblast rozvíjet, aby se děti zlepšily a dohnaly vzniklé nedostatky. Určitě by to mohl být další námět k následnému zkoumání. Úspěšný či neúspěšný start ve školní docházce je důležitý krok a má vliv na celý zbytek školní docházky.

Použitá literatura

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. 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*. 1. vyd. Ilustrace Richard Šmarda. Brno: Computer Press, 2010, III, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-802-5125-694.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Medzi nami predškólákmi: všestranná príprava dieťaťa do školy, pre deti od 5 do 7 rokov*. 1. vyd. Ilustrace Richard Šmarda. Brno: Computer Press, 2011, 72 s. Dětská naučná edícia. ISBN 978-80-251-3452-8.

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003, 125 s. ISBN 80-239-0082-X.

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

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, 196 s. ISBN 978-80-247-4856-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2010, 204 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3246-6.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Zrakové vnímání: optická diferenciace*. 3. vyd. Praha: DYS-centrum Praha, 2010, 2 sv. (64 l., 56 s.). ISBN 978-80-904494-3-5.

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 3. dopl. vyd. Tišnov: SURSUM, 1997, 156 s. ISBN 80-857-9903-0.

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

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010, 208 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4731-339.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 168 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4720-388.

RÁDLOVÁ, Eva aj. *Speciálně pedagogická diagnostika*. Ostrava – Mariánské Hory: Montanex, 2004, 78 s. ISBN 80-7225-114-7.

Diagnostika školní zralosti. Praha: Raabe, 2012, 132 s. v různém stránkování. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-52-7.

HELUS, Zdeněk aj. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, 528 s.

VAŠUTOVÁ, Maria. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005, 278 s. ISBN 80-704-2691-8.

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

Školský zákon, zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 36 a § 37.

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

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

ŠOLCOVÁ, Iva. *Některé psychofyziologické souvislosti resilience*. 1. vyd. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2007, 77 l. Psyché (Grada). ISBN 978-808-6174-129.

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

ŘÍČAN, Pavel, Dana KREJČÍŘOVÁ a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, c2006, 603 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.

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

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

UNGAR, Michael a Linda LIEBENBERG. Assessing resilience across cultures using mixed-methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure-28. *Journal of Mixed Methods Research*, 5(2), 126-149. 2011.

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

HOSKOVEC, Jiří a Z. KAŇKA. *Ravenovy progresivní matrice: Bibliografie*. Praha, 1963.

MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 269 s. ISBN 80-718-4867-0.

DUCHOVIČOVÁ, Jana a Jiří ŠKODA. *Psychodidaktické pojetí kurikulárního a mediačního kontextu edukace*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2013, 290 s. ISBN 978-80-7414-658-9.

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Sběrná tabulka dat

Příloha č. 2: Záznamové archy

Příloha č. 3: Informovaný souhlas

Příloha č. 1:

Sběrná tabulka dat

Číslo dítěte	Pohlaví	Věk	Bydliště	Lateralita	Odklad	Vzdělání otce	Vzdělání matky	Rodina	Počet sourozenců
1	CH	94	VES	P	ANO	SŠ	SŠ	Ú	1
2	CH	82	MĚST	P	NE	SOU	VŠ	Ú	1
3	CH	78	MĚST	L	NE	SŠ	SOU	Ú	1
4	CH	85	VES	P	ANO	SŠ	SŠ	Ú	2
5	CH	80	MĚST	P	NE	SŠ	SŠ	Ú	2
6	CH	91	VES	P	ANO	SOU	SŠ	Ú	1
7	CH	74	VES	P	NE	VŠ	VŠ	N	2
8	CH	77	VES	L	NE	VŠ	VŠ	Ú	1
9	CH	86	VES	P	ANO	SOU	SŠ	Ú	1
10	CH	77	MĚST	P	NE	SOU	SOU	Ú	1
11	CH	73	MĚST	P	NE	VŠ	VŠ	Ú	1
12	CH	76	MĚST	P	NE	SŠ	SŠ	Ú	2
13	CH	91	MĚST	P	ANO	SŠ	SŠ	Ú	3
14	CH	72	MĚST	P	NE	SOU	SŠ	Ú	0
15	CH	80	MĚST	P	NE	SŠ	SŠ	Ú	0
16	CH	84	MĚST	P	NE	VŠ	VŠ	Ú	1
17	D	81	VES	P	NE	SOU	SŠ	Ú	1
18	D	82	MĚST	P	NE	SOU	SOU	Ú	1
19	D	82	MĚST	P	NE	SŠ	SŠ	Ú	1
20	D	80	MĚST	P	NE	SOU	SŠ	N	0
21	D	84	MĚST	L	NE	SOU	SOU	Ú	1
22	D	84	MĚST	P	NE	SOU	SOU	Ú	1
23	D	76	MĚST	P	NE	SOU	SOU	N	3
24	D	83	MĚST	P	NE	SOU	SŠ	Ú	1
25	D	76	MĚST	P	NE	SOU	SŠ	Ú	1
26	D	84	MĚST	P	NE	ZŠ	ZŠ	Ú	2
27	D	80	MĚST	P	NE	SOU	SŠ	N	0
28	D	75	MĚST	P	NE	SŠ	ZŠ	Ú	1
29	D	95	MĚST	P	ANO	ZŠ	ZŠ	N	2
30	D	81	MĚST	P	NE	SŠ	SŠ	Ú	0
31	D	75	MĚST	P	NE	-	ZŠ	N	1
32	D	82	MĚST	P	NE	SOU	SOU	N	1
33	D	79	MĚST	P	NE	SOU	VŠ	Ú	1
34	D	74	VES	P	NE	ZŠ	VŠ	Ú	1
35	D	74	VES	P	NE	SŠ	VŠ	Ú	2
36	D	81	VES	P	NE	SŠ	SŠ	Ú	2
37	D	75	MĚST	P	NE	SOU	VŠ	Ú	1
38	D	82	MĚST	P	NE	VŠ	VŠ	Ú	2
39	D	78	VES	P	NE	VŠ	SŠ	Ú	2

Číslo dítěte	Pořadí dítěte	Tělesná konstrukce	Raven	Test obkreslování	CYRM	Individualita			
						Ind PS	Ind Peer	Ind SS	Σ
1	2	P	14	5	76	15	6	12	33
2	2	P	29	11	67	14	5	12	31
3	2	D	16	9	75	14	6	12	32
4	3	P	23	11	63	11	5	12	28
5	1	P	32	11	66	14	6	10	30
6	2	P	26	7	68	13	6	12	31
7	3	P	21	11	73	15	6	9	30
8	2	P	22	12	74	15	6	12	33
9	2	P	24	8	74	14	6	12	32
10	2	P	25	11	76	15	6	12	33
11	1	P	25	11	74	14	6	12	32
12	2	P	25	9	64	11	6	12	29
13	3	D	21	6	75	14	6	12	32
14	1	P	25	8	68	15	6	8	29
15	1	P	20	9	68	14	6	11	31
16	1	D	26	11	70	13	6	12	31
17	1	P	27	11	71	14	6	12	32
18	2	P	25	7	71	15	5	11	31
19	1	D	22	9	59	12	4	7	23
20	1	P	20	9	76	15	6	12	33
21	2	N	16	8	68	15	6	9	30
22	2	D	27	12	63	10	4	11	25
23	4	P	27	12	68	11	6	12	29
24	1	P	22	10	68	14	5	12	31
25	2	P	17	10	72	15	6	12	33
26	2	P	14	5	67	15	4	12	31
27	1	P	18	9	68	19	5	12	30
28	2	P	21	10	71	13	6	12	31
29	2	P	16	8	72	13	4	12	29
30	1	D	18	11	71	14	6	12	32
31	2	D	23	10	70	15	6	11	32
32	2	P	16	6	71	14	6	12	32
33	1	P	29	12	53	10	5	9	24
34	1	P	13	9	70	13	6	12	31
35	3	P	31	11	76	15	6	12	33
36	1	P	23	13	61	12	4	9	25
37	1	P	18	8	76	15	6	12	33
38	1	P	26	10	57	11	6	6	23
39	3	D	23	11	70	13	6	10	29
Ind PS	Individuální osobnostní dovednosti				Σ	SUMA- Celkové skóre			
Ind Peer	Individuální podpora vrstevníků								
Ind SS	Individuální sociální dovednosti								

Číslo dítěte	Vztahy			Kontext				Chování dítěte		
	CrPhys	CrPsyc	Σ	CntS	CntEd	CntC	Σ	Soustředění	Samostatnost	Kontakt
1	6	15	21	4	6	12	22	1	1	2
2	6	14	20	3	5	8	16	1	1	1
3	6	15	21	4	6	12	22	4	3	2
4	6	14	20	3	5	7	15	1	1	1
5	6	12	18	4	5	9	18	1	1	1
6	4	15	19	4	6	8	18	3	2	1
7	6	15	21	4	6	12	22	3	1	1
8	6	15	21	4	6	10	20	1	1	1
9	6	15	21	4	6	11	21	3	2	1
10	6	15	21	4	6	12	22	1	1	1
11	6	15	21	4	6	11	21	1	1	1
12	3	15	18	4	4	9	17	1	2	1
13	6	15	21	4	6	12	22	2	3	3
14	6	15	21	4	6	8	18	3	2	1
15	4	13	17	4	5	11	20	1	1	1
16	6	13	19	4	6	10	20	1	1	1
17	6	15	21	4	6	8	18	1	1	1
18	6	15	21	4	6	9	19	1	2	1
19	5	15	20	4	5	7	16	1	1	1
20	6	15	21	4	6	12	22	2	1	1
21	6	14	20	4	4	9	18	1	1	1
22	5	15	20	4	5	9	18	1	1	1
23	6	13	19	4	4	12	20	2	2	1
24	4	15	19	4	4	10	18	1	2	2
25	4	15	19	4	6	10	20	1	1	1
26	5	15	20	2	6	8	16	4	2	1
27	6	13	19	4	4	11	19	1	1	1
28	4	15	19	4	6	11	21	1	1	1
29	6	15	21	4	6	12	22	2	2	1
30	6	15	21	4	6	8	18	2	2	1
31	4	15	19	4	6	9	19	1	1	1
32	6	13	19	4	4	12	20	2	1	1
33	4	10	14	4	3	8	15	1	1	2
34	6	13	19	4	6	10	20	2	1	2
35	6	15	21	4	6	12	22	1	1	1
36	6	12	18	4	5	9	18	1	1	1
37	6	15	21	4	6	12	22	2	3	2
38	6	12	18	3	5	8	16	1	1	1
39	5	15	21	4	6	10	20	1	1	2
CrPhys	Poskytování fyzické péče rodiči (pečovateli)						CntC	Kulturní kontext (Pocit kulturní sounáležitosti)		
CrPsyc	Poskytování psychické péče rodiči (pečovat.)						CntEd	Kontext vzdělávací (Pocit vzdělávací či školní sounáležitosti)		
CntS	Duchovní kontext (Pocit duch. sounáležitosti)						Σ	SUMA- Celkové skóre		

Číslo dítěte	Hodnocení paní učitelkou									VYSV
	Soustředění	Samostatnost	Cit	Komunikace	Adaptace	Pečlivost	ŠV	KRI		
1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	
2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	
3	2	2	1	1	1	2	1	1	1	
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
8	2	1	1	1	1	2	1	1	1	
9	2	1	1	1	1	2	2	2	1	
10	1	1	2	1	1	1	1	1	1	
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
13	2	1	2	1	2	1	2	1	1	
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
16	2	1	1	1	1	1	1	1	1	
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
19	1	1	1	1	1	2	1	1	1	
20	1	1	1	1	1	1	2	1	1	
21	2	2	1	1	1	2	1	1	1	
22	1	1	1	1	1	2	1	1	1	
23	2	1	2	1	1	1	1	2	1	
24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
25	2	1	1	1	1	2	2	1	2	
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
27	2	1	1	1	1	2	1	2	1	
28	2	1	1	1	1	1	1	1	1	
29	2	2	1	1	1	2	2	1	2	
30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
31	2	1	2	1	1	1	1	1	1	
32	2	2	2	2	2	3	2	1	1	
33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
34	2	2	1	1	1	1	1	1	1	
35	2	1	2	1	1	1	1	1	1	
36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
37	2	2	1	1	1	1	1	1	1	
38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	

ŠV	Školní výkon
KRI	Reakce na kritiku
VYSV	Vysvědčení

Příloha č. 2:
Záznamové archy

FAREBNÉ PROGRESIVNE MATICE - CPM

Odpoveďový 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		

Poznámky:

čas:

celkové skóre:

súčet odchýlok:

percentil:

IQ:

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.	Svěruješ se lidem kolem sebe se svými tajemstvími (důvěrnými záležitostmi)?			
3.	Je pro Tebe důležité, jestli se Ti daří ve škole?			
4.	Viš, 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.	Viš, odkud pochází Tvá rodina, a viš něco o historii své rodiny?			
10.	Hraji 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.	Viš, 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.	Viš, v čem jsi dobrý? Viš, co umíš, co Ti jde dobře?			
21.				
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?			

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,

(stydlivé, labilní, plačtivé, zlostné)

dobře se adaptuje)



4) Lateralita

pravá ruka

–

levá ruka



5) Tělesná charakteristika – postava

Drobná – přiměřená věku – nadváha

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:.....

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

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Edita Běhalová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Školní zralost, připravenost a úspěšné zvládnutí počátku školní docházky.
Název v angličtině:	School maturity, readiness and successful dealing with beginning of school attendance.
Anotace práce:	Tato diplomová práce se zabývá školní úspěšností dětí na počátku jejich školní docházky. V první části popisuje vývoj dětí předškolního a mladšího školního věku. Je zde uvedena také školní zralost, připravenost, případně nezralost a vliv osobnosti učitele a jeho práce. Druhá část se zabývá konkrétním zkoumáním a srovnáním aspektů školní úspěšnosti dětí v prvních měsících povinné školní docházky.
Klíčová slova:	předškolní věk, vstup dítěte do školy, mladší školní věk, školní zralost, připravenost, osobnost učitele, úspěšnost
Anotace v angličtině:	This Master's thesis examines the success rates of children at the beginning of their school attendance. In the first part, it describes a development of preschool and primary school children. It discusses their school maturity, readiness and also an influence of a teacher and his work. The second part then examines specific aspects of success rates of children at school in first months of their school attendance.
Klíčová slova v angličtině:	preschool age, entering school, school age, school maturity, readiness, teacher, success
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Sběrná tabulka dat Příloha č. 2: Záznamové archy Příloha č. 3: Informovaný souhlas
Rozsah práce:	76 stran
Jazyk práce:	Český jazyk