

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky



Veronika Filová

III. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro mateřské školy

**ZRALOST DÍTĚTE PŘED VSTUPEM DO PRVNÍ TŘÍDY
ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Křeménková

OLOMOUC 2010

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Zralost dítěte před vstupem do první třídy základní školy vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 24. 6. 2010

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Lucii Křeménkové za odborné vedení práce, poskytování cenných rad a za čas, který mi věnovala během vypracovávání této bakalářské práce. Dále děkuji ředitelkám a třídním učitelkám mateřských škol Radost a Chomýž za vstřícný přístup a ochotu spolupracovat.

OBSAH

ÚVOD.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 PSYCHOLOGICKÉ VÝVOJOVÉ KONCEPCE.....	9
1. 1 PSYCHOLOGICKÁ VÝVOJOVÁ PERIADIZACE JEANA PIAGETA	9
1. 2 PSYCHOANALYTICKÁ VÝVOJOVÁ PERIODIZACE SIGMUNDA FREUDA	11
1. 3 PSYCHOSOCIÁLNÍ VÝVOJOVÁ PERIODIZACE ERIKA H. ERIKSONA.....	14
2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK	18
2. 1 TĚLESNÝ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	18
2. 1. 1 RŮST A PROPOCIONALITA TĚLA	18
2. 1. 2 PSYCHOMOTORICKÝ VÝVOJ	19
2. 2 PSYCHICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	20
2. 2. 1 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ	20
2. 2. 2 ROZVOJ DĚTSKÉ IDENTITY V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	22
2. 2. 3 SOCIALIZACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	23
3 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK – RANNÝ ŠKOLNÍ VĚK.....	26
3. 1 TĚLESNÝ VÝVOJ DÍTĚ RANNÉHO VĚKU	27
3. 1. 1 RŮST A PROPOCIONALITA TĚLA	27
3. 1. 2 MOTORICKÝ VÝVOJ	28
3. 2 PSYCHICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	28
3. 2. 1 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ	29
3. 2. 2 SOCIALIZACE DÍTĚTE	31
4 ŠKOLNÍ ZRALOST DÍTĚTE.....	32
4. 1 TĚLESNÁ ZRALOST DÍTĚTE.....	32
4. 2 KOGNITIVNÍ ZRALOST DÍTĚTE.....	33
4. 5 PŘÍPRAVENOST DÍTĚTE NA ŠKOLU.....	36
II. VÝZKUMNÁ ČÁST	38
5 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	39
5. 1 OTÁZKY PRO VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	39
6 POPIS VÝZKUMNÉ METODY – RAVENOVY BARVENÉ PROGRESIVNÍ MATICE	41
6. 1 ZPŮSOB VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉ METODY	41
7 POPIS ZKUMANÉHO SOUBORU	43
7. 1 PRŮBĚH SBĚRU DAT.....	43
8 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT.....	45
9 DISKUSE	49

ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ	52

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

SEZNAM PŘÍLOH

ÚVOD

Média často publikují, že odklad školní docházky je v České republice v posledních letech „trendem“. Často čítávám a slýchávám, že šestileté děti se zdržují v mateřských školách o rok déle, i když jsou školsky zralé. Tematika školní zralosti mě velmi zaujala, a proto jsem se rozhodla do ní hlouběji ponořit. Následně jsem zjistila, že Katedra primární pedagogiky a Katedra psychologie, Pedagogické fakulty, Univerzity Palackého v Olomouci, provádí výzkumné šetření školní zralosti dětí v mateřských školách.

Na základě těchto skutečností jsem si školní zralost dítěte před vstupem do první třídy základní školy zvolila jako téma bakalářské práce. Obecným cílem je přispět ke zmapování školní zralosti (především míry inteligence, jakožto jedné z jejích významných složek) dětí před vstupem do prvních tříd formou standardizovaných psychologických testů.

Předkládaná bakalářská práce se skládá ze dvou částí, a sice teoretické a výzkumné. V teoretické části vymezím období předškolního a mladšího školního věku. Rovněž bude pozornost věnována specifikům školní zralosti, kterými by měly děti nastupující do prvních tříd základních škol disponovat. Dále zmíním vybrané kognitivní a konstruktivistické teorie Sigmunda Freuda, Jeana Piageta a Erika H. Eriksona, kde bude hlavní částí vymezení vývojových stadií a jejich specifikace.

Má výzkumná část zahrnuje snímání dat na již zmíněné téma. Místem výzkumného šetření jsou mateřská škola Radost v Přerově a mateřská škola Chomýž. Mým úkolem bylo zkoumat školní zralost dvaceti dětí, chlapců i dívek, ve věku přibližně šesti let. Šetření jsem prováděla formou dotazníkové metody.

Pro rozbor ve výzkumné rovině jsem se zaměřila na Ravenův psychologický test - barvené progresivní matice. Tento test se soustředí na obecnou inteligenci jako schopnosti chápat a vyvozovat vztahy na úrovni komplexnosti. Zaměřila jsem se proto na zmapování rozložení IQ hodnot výzkumného souboru a na následné porovnávání zjištěných dat. Pozornost jsem také věnovala zachycení případných rušivých, jak vnějších, tak i vnitřních elementů, které by mohly průběh šetření ovlivňovat, tudíž i následné výsledky.

Zjištěné údaje jsem podle německých norem k hodnocení Ravenova testu (Beltz Test, 1978) vyhodnotila. Tyto údaje jsem následně zapisovala do tabulek, které mají i svou grafickou podobu pro lepší orientaci čtenářů. Výzkumnou část jsem obohatila o diskusi, ve které jsem vyjádřila své pocity z celého výzkumného šetření, a které jsem na závěr doplnila několika svými domněnkami.

Myslím si, že zkoumání školní zralosti předškolních dětí je opravdu důležité! Pedagogové v mateřských školách zjistí, v jakých oblastech by se měli dětem více věnovat. Pedagogové prvních tříd mohou na základě zjištěných dat zlepšit vyučovací metody a v neposlední řadě, jsou výsledky testování velmi důležité pro děti samotné, jelikož mohou zlepšit celou jejich budoucnost, neboť se domnívám, že přístup dítěte ke škole a k učení, se vytváří právě v první třídě!

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PSYCHOLOGICKÉ VÝVOJOVÉ KONCEPCE

Psychologické vývojové periodizace jasně vymezují jednotlivé etapy života člověka. Podle Čížkové a kol. (1999) nám pomáhají k lepšímu pochopení vývojové rozrůzněnosti jedinců a i pro řízení některých aspektů vývoje. Upozorňují, jak je důležité si uvědomit, že každý člověk je již od nejútlejšího věku individuum¹, které se projevuje charakteristickými rysy své osobnosti a má vlastní růstové tempo. Z toho vyplývá, že jedinec se daným schématům pouze přibližuje.

1. 1 PSYCHOLOGICKÁ VÝVOJOVÁ PERIADIZACE JEANA PIAGETA

Jean Piaget (1966, in Čížková a kol., 1999) sleduje vývoj logického myšlení, jak dítě chápe matematické, geometrické, fyzikální a morální pojmy, kdy prostředkem myšlení je činnost dítěte. Hlavní vývojová stadia dítěte, které nelze přeskočit, jelikož každá z nich má své senzitivní fáze na rozdílné podmínky, označil Piaget takto:

- I. etapa senzomotorické inteligence (od narození do osmnácti měsíců);
- II. etapa předpojmové a symbolické inteligence (od dvou do čtyř let);
- III. etapa názorného a intuitivního myšlení (od čtyř do sedmi let);
- IV. etapa konkrétních myšlenkových operací (od sedmi do jedenácti až dvanácti let);
- V. etapa formálních myšlenkových operací (od jedenácti až dvanácti let dokonce adolescence).

I. Etapa senzomotorické inteligence

Senzomotorická inteligence tvoří základ myšlení, je vázána na prováděnou činnost. Myšlenkové operace jsou úzce spojeny s vnímáním a motorickou aktivitou. U dítěte se také začíná rozvíjet záměrné jednání, kdy dítě začíná chápat příčinné vztahy mezi svým snažením, což bývá většinou pohyb, a výsledným efektem. Čížková a kol. (1999) uvádí jako příklad kojence, u kterého se jeho obratnost uchopit prs a nalézt bradavku den ode dne zlepšuje.

¹ Individuum – biologický jedinec, jehož znakem je vyčleněnost z okolního světa. (Hartl P., *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1994, s. 77)

V tomto období se také objevují počátky rozvoje identity². Dítě začíná odlišovat sebe od ostatních lidí a předmětů, uvědomuje si, že dokáže ovlivňovat různé situace.

II. Etapa předpojmové a symbolické inteligence

Batole si osvojuje řeč a myšlení, které je symbolické a předpojmové. Symbolem je určitá představa nebo obrázek. Slova nejsou pojmy, ale předpojmy – konkrétní předměty. Například dítě označuje slovem „ham“ vše, co by mohlo sníst, např. sladkosti, oběd, ovoce, ale i hračky, které jen jako vypadají. Kolem čtvrtého roku dítě již spojuje předpojmy vyvozováním jednoduchých úsudků. Na úsudcích se ve větší míře podílí fantazie než logika (Čížková a kol., 1999).

III. Etapa názorného a intuitivního myšlení

Myšlení probíhá při manipulaci nebo při představách. Dítě dokáže uvažovat v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností objektů. Stále ještě nedokáže logicky uvažovat. Třídí předměty pouze dle jednoho rysu a spoléhá na to, co vidí, nechápe možnou zvrtnost procesu. „Myšlení dítěte charakterizuje zejména jeho intuitivnost a egocentrismus (dítě zaměřuje pozornost na vlastní osobu, prosazuje se na úkor druhých, není schopno vnímat skutečnost na základě druhých). Myšlení dítěte je antropomorfní (dítě přenáší vlastnosti člověka na předměty a zvířata) a je též magické (o tom, co se má uskutečnit, co se bude dít, rozhodují přání, z toho plyne např. záliba v pohádkách).“ (Šmelová, 2004, s. 68)

IV. Etapa konkrétních myšlenkových operací

Dětské myšlení přechází od jednotlivého k obecnému, k zákonitostem. Rozpozná a pracuje se skrytými skutečnostmi. Dítě mladšího školního věku už chápe příčiny různých situací a nespokojí se s primitivním vysvětlením. Chce nalézat souvislosti mezi jevy. Vytváří nadřazené pojmy, úspěšně řadí předměty podle několika znaků současně. Myšlení se již opírá o logiku, ale ještě není dokonalé. Stále se váže na názorné poznání, na konkrétní předměty a procesy, které si může představit nebo s nimi manipulovat. Tím si ověřuje řešení různých problémů (např. Čížková a kol., 1999, Čáp a Mareš, 2007).

² Identita – soubor rysů, podle nichž je jedinec znám v určité specifické skupině. (Hartl P., *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1994, s. 75)

V. Etapa formálních myšlenkových operací

Formální operace jsou spojené s logickým myšlením. Adolescent začíná chápat abstraktní pojmy, jako jsou spravedlnost, morálka, apod. Myšlení je rozvětvené, bez potřeby manipulace. Jedinec se nespokojí jen s jedním řešením, ale uvažuje o dalších alternativách, které systematicky hodnotí a následně z nich vyvodí závěr (Šmelová, 2004).

Čáp a Mareš (2007) ovšem uvádí, že i když intelekt umožňuje mladistvým a dospělým jedincům studovat i náročné vědecké poznatky a nespokojit se s jednoduchým a jediným vysvětlením, většina jedinců, ani dospělých, toho nevyžaduje, jelikož není dostatečně motivovaná anebo má různé emoční a sociální problémy.

1. 2 PSYCHOANALYTICKÁ VÝVOJOVÁ PERIODIZACE SIGMUNDA FREUDA

Sigmund Freud při členění vývojových etap vychází z vývoje pudového života, afektivního prožívání dítěte a dynamické stránky osobnosti (motivace). To znamená, že psychický vývoj lze chápat na základě vrozených pudů. „Freud rozlišoval zprvu pud sebezáchovy a pud zachovy druhu (= pud sexuální). Později obojí spojil v pojmu „pud k životu“ (Eros)³ a postavil proti němu agresi a destrukci, to je „pud k smrti“ (Thanatos)⁴. Energií životního pudu (především sexuálního) označil Freud jako „libido“ (Libido)⁵ a její proměny jsou pro osobní vývoj dítěte nejdůležitější.“ (Langmeier J., Langmeier M., Krejčířová J., 1998, s. 102) Pudovou energii zaměřenou jen na vlastní uspokojení bez ohledu na okolí nazval „princip libosti“ a pudovou energii usměrněnou normami společnosti pojmenoval „princip reality“.

Freuda psychoanalytická struktura zahrnuje tři pudové energie. Energie, která funguje bez našeho vědomí, je pojmenovaná „Ono“ (**Id**). Psychické procesy, které ovlivňuje realita (percepce, myšlení) jsou označeny jako „Já“ (**Ego**). Další nejvyšší vyvinutou vrstvu osobnosti, která je podrobena morálním zásadám, nazval „Nad já“ (**Superego**), přináší s sebou pocity viny a hrdosti.

³ Eros - řecky erós – touha, láska (Langmeier J., Langmeier M., Krejčířová J., *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H&M, 1998, s. 102)

⁴ Thanatos – řecky poslední dech, smrt (Langmeier J., Langmeier M., Krejčířová J., *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H&M, 1998, s. 102)

⁵ Libido – latinsky – touha, žádostivost (Langmeier J., Langmeier M., Krejčířová J., *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H&M, 1998, s. 102)

Má-li dítě dosáhnout sociální zralosti, musí být jeho vnitřní pudy potlačeny, jedině tak se naučí vyhledávat jiné cesty vedoucí k jeho uspokojení. Jestliže je však tlak společnosti přespříliš silný, že znemožní dítěti upokojení vůbec, dítě se stane neurotické a může dojít ke stagnaci⁶ až regresi⁷.

Freud člení život na pět etap podle přesunu „erotogenních zón“ těla, kde dítě vnímá libost při uspokojování sexuálního pudu. Freud je uvádí takto:

- I. orální stádium (do jednoho roku);
- II. anální stádium (od jednoho do dvou až tří let);
- III. falické stádium (od třetího do pátého až šestého roku);
- IV. stadium latence (od pátého až šestého roku do dospívání);
- V. genitální stádium (od počátku dospívání, tj. asi od dvanácti let do konce života).

Langmeier J., Langmeier M., Krejčířová J. (1998), Čížková a kol. (1999)

I. Orální stádium

Hlavní uspokojení přináší orální zóna těla. Orální stadium je rozděleno na dvě části. První fáze se nazývá „**orální závislost**“, kdy se dítě uspokojuje především sáním a následným nasycením z mateřského mléka. Při odstavení dochází u kojence k frustraci. Dítě si také našlo libido v brání věcí do úst. Druhá fáze se označuje jako „**orálně agresivní**“ a je spojena s prořezáváním zubů. Rozkoš způsobuje kousání a žvýkání. „Dítě by v celé orální etapě mělo pociťovat bezpečí vyplývající z úzkého vztahu k matce a příjemné pocity při uspokojování vlastních biologických potřeb.“ (Čížková a kol., 1999, s. 26)

II. Anální stádium

Erotogenní zóny se přesunuly na anus. Dítě cítí uspokojování při zadržování či vypuzování exkrementů. Podle Říčana (2007) by anální stádium vymizelo beze stop, kdyby vychovatelé nenutili dítě, aby se vyprazdňovalo na jejich pokyn a na správném místě. Batole zprvu nechápe, co se po něm chce, a pak má příjemné anální pocity spojené s donucováním. Dítě může na dlouho dobu zadržovat exkrementy a vypouštět je z trucu v tu nejnevhodnější dobu a na nevhodné místo. Batole své exkrementy nevnímá jako něco negativního. Toto období má zásadní význam pro přiměřené společensko-sexuální vnímání sebe sama (Langmeier J., Langmeier M., Krejčířová J., 1998)

⁶ Stagnace – strnulost, nehybnost, zastavení vývoje (Hartl P., *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1994, s. 198)

⁷ Regrese – návrat na předchozí etapu vývoje (Hartl P., *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1994, s. 178)

III. Falické stádium (Fallos)⁸

Rozkoš vzniká při dráždění pohlavních orgánů. Jedná se o první nezralé genitální stádium. Děti předškolního věku se zajímají o to, jak se dostaly na svět, zkoumají své tělo a pohlavních rozdílů mezi chlapci a dívkami, objevuje se první dětská masturbace. Vztahy dítěte k rodičům mají incestní sklon. U chlapce se projevuje „**Oidipův komplex**“, kdy žárlí na svého otce, jelikož si přeje být na jeho místě a dotýkat se matky, zkoumat její tělo. Dívka zase zahrnuje své sexuální přání na otce a žárlí na matku. To Freud označil jako „**Elektřin komplex**“. Tyto konflikty jsou vyřešeny identifikací s rodičem stejného pohlaví a vytvořením „superega“, tedy svědomí. Langmeier J., Langmeier M., Krejčířová J. (1998) Říčan (2007) dále uvádí, že často k vyústění konfliktu nedojde. U jedince pak převažují některé nevhodné rysy z toho období i celý život. Dojde tak k vytvoření „**Oidipova⁹ komplexu**“.

IV. Stadium latence (Latens)¹⁰

Sexuální a emoční tužby ustupují do pozadí a pudová energie je uvolněna k jiným účelům. „Je to období mladšího školáka, které je zaměřeno především na osvojování poznatků, kulturních hodnot a diferencovaných sociálních rolí. Školní práce a povinnosti související se společenskými nároky na dítě v tomto věku, které posilují jeho superego.“ (Čížková a kol., 1999, s. 27) Říčan (2007) vložil poznámku, že v dnešní době latenci mladšího školáka společnost velmi oslabuje, díky prezentování nahoty a erotického projevu jak v médiích, tak i v „reálu“.

V. Genitální stádium

V období dospívání se znovu ožívají zájmy z falického období, ovšem s těmi rozdíly, že dospívající navazuje vztahy mimo rodinu a jeho sexuální tužby se orientují na společensky tolerované a heterosexuální vztahy. Říčan (2007) uvádí, že homosexualita je pro Freuda biologickou perversí, kdy pohlavní pud neplní svou úlohu. Výběr partnera je podmíněn vztahem k původní rodině. Zralý jedinec je schopen milovat, má dlouhodobý zájem o partnera a jeho blaho.

⁸ Fallos – řecky – kyj, obraz penisu (Langmeier J., Langmeier M., Krejčířová J., *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H&M, 1998, s. 103)

⁹ „Oidipus byl podle pověsti thébský král, který nevědomky zabil svého otce a oženil se s matkou.“ (Říčan, P. *Psychologie osobnosti, obor v pohybu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, s. 159)

¹⁰ Latens – latinky – skrytý, neznámý (Langmeier J., Langmeier M., Krejčířová J., *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H&M, 1998, s. 103)

„Uvedený popis vývojových stádií vystihuje skutečně něco ze zvláštností psychiky malého dítěte, jehož představy a fantazie jsou zcela odlišné od dospělého. Skutečné podrobné pozorování dětí však nepotvrdilo tak pravidelný přesun zájmů z jedné tělesné zóny na druhou, ani tak jednostranný význam sexuálních impulzů ve vývoji.“ (Langmeier J., Langmeier M., Krejčířová J., 1998, s. 103-104) Podle Říčana (2007) Freud věděl, že vývoj člověka ovlivňuje i prostředí a jeho psychické funkce, ale takovou tvorbu ucelenějšího systému přenechal svým žákům a soustředil na prozkoumání pudů.

1. 3 PSYCHOSOCIÁLNÍ VÝVOJOVÁ PERIODIZACE ERIKA H. ERIKSONA

Erik H. Erikson vychází z Freudovi psychosexuální periodizace. Tedy připouští, že vývoj je ovlivněn pudovým zráním, ale také doplňuje, že na vývoji jedince se zásadní měrou podepisují i vnější vlivy okolí, ve kterém žije. Freudovu periodizaci obohatil o další tři období. V každém stádiu, člověk musí splnit určitý vývojový úkol. Podle toho, jak jej splní, se odráží kvalita následujícího období. Jestliže došlo k nesplnění úkolu určitého vývojového stádia, vývoj je pozdržen a je nutné tento „psychosociální konflikt“ vyhledat, vyřešit a splnit úkoly následujících období. Aby jedinec našel duševní rovnováhu a nebyl ze svého vývoje vychýlen, nelze žádné období vynechat (Kliment, 2001).

Erikson dělí celý život jedince a jeho krize do „**Osmi věků**“:

- I. základní důvěra proti pocitu nejistoty (nemluvně, do jednoho roku);
- II. autonomie proti pocitům studu (batole, do tří let);
- III. iniciativa proti pocitům viny (předškolní věk, do šesti let);
- IV. snaživost proti pocitům vlastní méněcennosti (mladší školní věk, do dvanácti let);
- V. iniciativa proti pocitům nejistoty o své roli mezi lidmi (dospívání, do dvaceti let);
- VI. iniciativa proti pocitům izolace (mladá dospělost, do třiceti let);
- VII. generativita proti pocitu stagnace (dospělost, do šedesáti let);
- VIII. integrita proti strachu ze smrti (stárnutí a stáří).

I. Základní důvěra proti pocitu nejistoty (závislost)

Jde převážně o uspokojení mezilidských vztahů. Pocity důvěry poskytuje matka dítěti svou péčí při plnění jeho biologických potřeb. Dítě se tak učí důvěře v lidi, v život a svět,

anebo právě naopak. Vytváří se tak základní důvěra, nejhlubší vrstva osobnosti, která člověku pomáhá překonávat překážky po celý život. Nepřítomnost základní důvěry se může projevovat i dětskou schizofrenií¹¹ a nadále přetrvávat jako nedůvěra v sebe a neschopností spoléhat se na druhé (Říčan, 2007).

II. Autonomie proti pocitům studu (nezávislost)

Období, kdy dítě začíná chápat vlastní svobodu ke svému tělu. S tím úzce souvisí i první vzdorování. Batole je vedeno k tomu, aby „stálo na vlastních nohách“, respektovalo určitý řád. Musí být ovšem kontrováno a chráněno před pocity viny a pochybnostmi, které nastanou, když dítě nedokáže plnit požadavky okolí. Jestli se dítě bude vyvíjet v osobnost, která se sama rozhoduje nebo bude závislá na ostatních a stane se negativistickou a tvrdohlavou, závisí na výchově (Šmelová, 2004).

III. Iniciativa proti pocitům viny (iniciativa)

Konflikt spočívá v tom, jakmile si dítě stanoví cíl, ke kterému aktivně směřuje. Jestliže cíle nedosáhne nebo je jeho cíl v rozporu s normami společnosti, má pocity viny, od nichž se odvíjí základ pro svědomí. Za příznivých podmínek se dítě stane aktivním, se zdravím sebevědomím a svou iniciativou nenarušuje normy soužití. Jestliže dítě nepozná kladný emoční vztah dospělých nebo je vychováváno příliš přísně, trpí nezdravým svědomím. Pak u něho pocity viny vyvolají jen pouhou představou na důsledek určité aktivity. U těchto lidí je vyvinuté takzvané „sadistické superego“. Opakem jsou lidé bez svědomí, jehož příčina se nachází také v tomto období (Říčan, 2007).

IV. Snaživost proti pocitům vlastní méněcennosti (snaživost)

S nástupem do školy se dítě snaží, aby zapadlo mezi své vrstevníky, dobře plnilo své úkoly a povinnosti. Musí překonávat překážky a osobní nezdary. Od školáka se očekává, že bude vytrvale a systematicky plnit cíle dané školou a společností, i když tyto činnosti pro něho nejsou přitažlivé. Činnosti školáka jsou hodnoceny, čímž může dosáhnout úspěchu nebo podlehnout komplexu méněcennosti. Ohrožující je i to, jestliže jedinec začne považovat výsledky činností jako jedinou hodnotu člověka. Říčan (2007)

¹¹ Schizofrenie – rozštěpení osobnosti; pojem používaný pro celou skupinu psychóz; z nejčastějších symptomů sem patří porušená efektivita od plačtivosti až po lhostejnost, rozpad logického myšlení, přeludy, halucinace, bludy, poruchy řeči, nesoulad mezi jednotlivými složkami osobnosti, ztráta kontaktu s realitou, aj. (Hartl P., *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1994, s. 188)

V. Iniciativa proti pocitům nejistoty o své roli mezi lidmi (identita)

Charakterické pro tuto etapu života je hledání smyslu života a své vlastní identity. Pubescent často pociťuje rozpory s názory a postoji z dětství, které byly spjaty s autoritami jeho života. V tomto období nachází odpovědi na otázky: „*Kdo jsem? Kam patřím? Co doopravdy sám chci a co nechci?*“ Často se také stává, že mladiství podlehnou negativním vlivům vůdčích osobností, které jeho identitu značně ovlivní nebo ji zcela vypudí (Šmelová, 2004).

VI. Iniciativa proti pocitům izolace (intimita)

„Období mladé dospělosti má přinést převahu pocitů intimity (splnutí vlastního já s já druhého člověka, s nímž sdílí mladý člověk rytmus života, práce, lásky i rekreace) – nad pocity izolace a osamění.“ (Langmeier J., Langmeier M., Krejčířová J., 1998, s. 105)

VII. Generativita proti pocitu stagnace (generativita¹²)

Fáze života, kdy dospělí pracuje a miluje. V dospělosti se může zrodit konflikt mezi generativitou - ochotou investovat vše, co člověk do tohoto období nabyt, k plození potomstva, ke starostlivosti o jiné, k vytváření hodnot a mezi stagnací, která nastává v případech, kdy se člověk zaměří pouze na svou osobu, na vlastní pohodlí a nic nového nevytváří. U takového člověka může nastat pocit vlastní bezvýznamnosti (Čížková a kol., 1999)

VIII. Integrita proti strachu ze smrti (integrita¹³)

Období hledání smyslu a řádu. Zralý a moudrý člověk prožívá pocit integrity, jestliže úspěšně zvládl všechny předešlé fáze. Je spokojen se svým životem a nechtěl by nic měnit na tom, co prožil. Zajímá se i to, co bude po jeho smrti. Podle Říčana (2007) lze identitu starých lidí vyjádřit větou: „*Jsem to, co po mě zůstane.*“ Jestliže člověk nepociťuje dostatek integrity, podléhá pocitu zoufalství z vědomí, že už nemůže začít znovu a obává se samoty a blížící se smrti. Získání integrity je velmi těžký úkol, zvláště když úzce souvisí s prvním stupněm vývoje, kdy se v jedinci rodí důvěra v sebe samu, lidi, život a svět. „Jen zdravé děti

¹² Generativní – pohlavní, rozmnožovací, tvořivý (Linhart a kol., *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov:Dialog, 2004, s. 133)

¹³ Integrita – neporušenost, celistvost (Linhart a kol., *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov:Dialog, 2004, s. 171)

se nebudou bát života, jestliže jejich předkové budou mít dost integrity, aby se nebály smrti.“
Erikson (1963, in Čížková a kol., 1991)

2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Předškolní věk trvá přibližně **od tří do šesti let**. Konec toho období je u všech dětí individuální, jelikož není ukončeno věkem, nýbrž sociálně - nástupem do školy. Sociální vyspělost dítěte může kolísat v rozmezí jednoho i více let. Erikson tuto etapu života označuje jako **věk iniciativy**. Je to období hry, která je nejdůležitější fyzickou i duševní činností. V tomto věku se uvolňuje závislost na rodinu, osvojují se normy chování, rozvíjí se komunikace, která je srozumitelná a přijatelná pro společnost. Dětské myšlení je stále subjektivně zabarvené (Vágnerová, 2000).

2. 1 TĚLESNÝ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V předškolním období se výrazně změní tělesná stavba. Typická baculatost předchozího období se mění na štíhlost. Předškolní věk se nazývá neutrálním dětstvím, jelikož mezi dívkami a chlapci nejsou patrné žádné pohlavní rozdíly. Na konci toho období se začínají prořezávat první stále zuby. Pohyb zůstává pro dítě nejpřirozenější potřebou a umožňuje dítěti přijímat nové zkušenosti, čímž se rozvíjí myšlení, paměť a řeč (Langmeier J, Langmeier M., Krejčířová D., 1998).

2. 1. 1 RŮST A PROPOCIONALITA TĚLA

Období od dvou let do konce čtvrtého roku se nazývá „období první tělesné plnosti“, jelikož děti jsou stále zaoblené tukovým polštářkem. Proporcionalita postavy je stejná jako u batolete. Dítě má relativně krátké končetiny a hlava oproti trupu je velká.

„Od začátku čtvrtého roku nastupuje pomalé, pravidelné a plynulé růstové tempo, které je typické pro celé období předškolního věku a mladšího školního věku až do začátku puberty. Průměrné roční přírůstky tělesné výšky se pohybují kolem šesti centimetrů. Hmotnost se zvyšuje asi o dva kilogramy za rok.“ (Machová, 2002, s. 208-209)

(Viz. Příloha č. 1: Průměrná hmotnost chlapců a dívek od narození do osmnácti let, příloha č. 2: Průměrná výška chlapců a dívek od narození do osmnácti let.)

První proměny postavy probíhají mezi pátým a šestým rokem, kdy se mění proporcionalita těla. Dolní i horní končetiny se protahují, méně pak roste hlava a trup. Děti opouští typická baculatost díky ztenčování vrstvy podkožního tuku. Toto období se nazývá „období první vytáhlosti“ (Čížková a kol., 1999).

(Viz. Příloha č. 3: Změny tělesných proporcí od prenatálního a novorozeneckého období až do dospělosti.)

2. 1. 2 PSYCHOMOTORICKÝ VÝVOJ

Dle Machové (2002) psychomotorický vývoj závisí na intenzivním dozrávání mozku. Strukturální základ pro nejvyšší funkce vyšší nervové činnosti je dovršen až po sedmém roce života. Na stupni vyžrání centrálního nervového systému a jeho nervových drah závisí lateralita¹⁴ dítěte, která je podmíněna převahou jedné mozkové hemisféry nad druhou. Lateralita rukou se u většiny dětí vyhraní kolem pátého roku. Jen zřídka u dětí později přetrvává ambidextrie¹⁵, kdy je činnost obou mozkových hemisfér stejná.

I pohybové funkce se mění v závislosti na rozvoji mozkové kůry. Postupně se zdokonaluje hrubá motorika, kdy na počátku období jsou pohyby ještě málo koordinované, ale ke konci období je dítě schopno zvládnout i složitější činnosti například jízdu na kole, plavání, bruslení, lyžování, a podobně. V tomto období je velice dobré začít s různými sporty. V šesti letech se dovrší osifikace zápěstních kůstek, čímž se výrazně zlepší i jemná motorika, která se projevuje manipulací s tužkou, nůžkami, míčem, příborem, atd. Manuální zručnost dále úzce souvisí i s lateralitou (Čížková a kol., 1999)

„Správně vyvinuté tříleté dítě dobře chodí, rozběhne se, utíká bez častých pádů. Napodobí i chůzi po špičkách. Ve čtyřech letech již přeskakuje nízké překážky, jezdí na tříkolce. Mezi pátým a šestým rokem se již obléká a svléká bez pomoci, obratně hází míčem, skáče a dopadá na špičky.“ (Machová, 2000, s. 212)

¹⁴ Lateralita – přednostní používání jednoho z párových orgánů (Průcha, J., Walterová, M., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 108)

¹⁵ Ambidextrie – nevyhraněná lateralita (Průcha, J., Walterová, M., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 108)

2. 2 PSYCHICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

„Dítě bylo dlouho pokládáno za „dospělého v malém“. Dnes už víme, že dítě vnímá, myslí, cítí, vyrovnává se světem jinak než dospělý.“ (Čížková a kol., 1999, s. 77) Dítě se chová tak, jak se cítí, je autentické a nic nepředstírá. Intenzivní emoce nesděluje většinou verbálně, ale prostřednictvím emočního ladění, způsobem hry, výtvarného projevu a podobně. Dítě na konci předškolního věku pomalu opouští od subjektivního pohledu a neklade tak velký důraz na viditelné projevy aktuální situace jako na začátku toho období.

2. 2. 1 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ

Vnímání dítěte předškolního věku je prožitkově egocentrické¹⁶ a spíše celistvé, kdy nerozlišuje podstatné části předmětů od nepodstatných. Vnímá hlavně věci, které jsou nápadné a které se mají vztah k jeho činnosti. John Flavell (1988 in Vágnerová, 2000), Steinberg a Belsky (1991, in Vágnerová, 2000) ve svých experimentech poukazují na to, že dítě vnímá pouze vnější vzhled a ne skutečnost. Například člověka převlečeného za čerta vnímá jako čerta, i když vidí, že čert nosí stejné boty jako táta. Až na konci tohoto období chápe dočasnou změnu jako jednu z možných variant. Ovšem s proměnou hlavních znaků, předškolák mění i identitu, například když se obleče za nějakou masku, tak se podle toho i chová. Děti mohou odmítat jiné oblečení, účesy, a podobně, protože se bojí o svou vlastní identitu.

Pozornost předškolního dítěte je spontánní a přelétavá. Nedokáže ji zaměřit na více než jednu oblast. Dominují hlavně zrakové vjemy. **Paměť** je mechanická, dítě si dokáže zapamatovat krátké říkanky a písničky. Při hrách se rozvíjí i úmyslná paměť, kdy si dítě snaží zapamatovat pravidla hry (Čáčka, 2000).

Myšlení předškoláka je útržkovité, názorné a intuitivní. Dítě umí vyvozovat závěry, ale pouze na základě názornosti. Užívá strategie „pokus-omyl“. Do svých úvah nedokáže zahrnout různé názory ostatních, protože myšlení je v tomto věku egocentrické. Mezi čtvrtým a šestým rokem se také rozvíjí pojmové myšlení, které se projevuje utvářením společného názvu pro několik předmětů. Dítě začíná používat prvky analýzy, syntézy a srovnávání (Langmeier J, Langmeier M., Krejčířová D., 1998).

¹⁶ Egocentrismus – v jednání i myšlení pozornost zaměřená na vlastní osobu (Linhart a kol., *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov:Dialog, 2004, s. 97)

Chápání prostoru je egocentricky zabarvené. Objekty, které jsou blízko něj, se mu zdají být velké a naopak. Zvládne určit polohu nahoře a dole, ale rozlišit pravou a levou stranu nikoli. V pozici pozorovatele, se mu zdají být vnímané objekty proměnlivé.

Čas dítě chápe pomocí různých událostí a pravidelně se opakujících jevů. Dítě nikam nespěchá, protože mnohem významnější je pro něho přítomnost než budoucnost. Tento fakt nazýváme prezentismus¹⁷.

Množství je pro předškoláka velmi důležitou informací. Nejprve rozlišuje počet pouze odhadem, až později počítá. Používá číselné názvy, ale často nechápe význam určitého čísla. Nechápe, že není možné nějaké číslo z číselné řady vynechat nebo něco počítat dvakrát (Vágnerová, 2000).

Mnohému dění předškolní dítě ještě nerozumí, a tak si realitu vysvětlí po svém, aby byla pro něho srozumitelná a přijatelná. Proto si předškoláci často vymýšlí. Jsou to takzvané nepravdivé lži. Kombinují tak své reálné zkušenosti s **fantazií** a jsou o svém závěru přesvědčeni. Tento fakt potvrzuje i Vágnerová (2000), která uvádí, že představy jsou pro dítě tak opravdové, že je nerozlišuje od skutečností. Fantazijní představy, se v tomto období intenzivně rozvíjejí a mají nenahraditelný význam pro citovou a rozumovou rovnováhu.

Děti se vypořádávají s realitou i ve **hře**, která je nepřírozenější činností pro předškolní věk. „Hru můžeme definovat jako určitou formu činností, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má své specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Obsahuje řadu aspektů, a to aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivost, fantazijní, sociální apod.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 1995, s. 78) Ve spontánní hře se dítě může chovat podle svých potřeb, zpracovávat si realitu jak samo chce, čímž si najde i přijatelné řešení problematických situací. Děti v dojmů hry, rády pomáhají dospělým. Tím si posilují sebehodnocení, protože se cítí být velkými.

Svůj názor na svět dítě také projevu v **kresbě**. Podle Piageta (1970) je kresba předškolních dětí jednou ze symbolických funkcí, která naplňuje dítě radostí, avšak má svůj cíl. Dítě má tendenci napodobit realitu tak, jak ji chápe, což je startem pro rozvoj obrazné představy. Předškolní dítě ví, že pomocí kresby může zobrazit realitu a to hlavně podle subjektivně nejdůležitějšího znaku a svůj výtvar následně pojmenuje. To potvrzuje i pravidlo, že mladší dítě kreslí hlavu a z ní končetiny a až kolem pátého roku kreslí člověka i s trupem.

Potřeba poznávání se projevuje v rozvoji **řeči**. Předškoláci se často ptají „proč?“, a proto tuto etapu života nazýváme „druhým ptacím obdobím“. Od čtyř let začínají mluvit

¹⁷ Prezentismus – „dětská vlastnost chápat svět jen v daném okamžiku, v přítomnosti, bez vztahu k minulosti či budoucnosti“ (Čížková J. a kol., *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: UP, 1999, s. 78)

v delších větách, později v souvětích. V průběhu předškolního věku si dítě usměrňuje význam slov, grafické normy, zkvalitňuje se řečový projev a roste slovní zásoba. Kolem šesti let by verbální projev neměl obsah větší gramatické odchylky.

Děti se učí nápodobou od dospělých, se kterými komunikují. Všechny informace, které dítě získá, si zpracuje svým způsobem, který odpovídá jeho myšlení, i kdyby byl záměr mluvčího jiný. Předškolní děti často využívají egocentrickou řeč jako prostředek myšlení, aniž by potřebovaly posluchače - užívají řeči k regulaci svého chování, zprvu (kolem tří let) si instrukce hlasitě opakuje, později (asi od čtyř do pěti roků) se řídí podle „vnitřní řeči“, bez hlasitého vyjadřování svých záměrů.“ (Langmeier J, Langmeier M., Krejčířová D., 1998, s. 70)

2. 2. 2 ROZVOJ DĚTSKÉ IDENTITY V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

S vývojem poznávacích procesů úzce souvisí i sebepojetí dítěte. Již na konci batolivého období si je dítě vědomé své jedinečnosti. Vzniká tak vědomí o vlastní identitě. Dítě ví, jak vypadá, ví, že své tělo může ovládat, že má různé pravomoci. Pro sebepojetí dítěte je zevnějšek významný jen tehdy, když je výrazně nápadný, ať pozitivně či negativně.

Protože dítě ještě není dostatečně citově a rozumově vyspělé, je závislé na názoru o své osobě na jiných lidech, zejména rodičích. Podle Vágnerové (2000) rodiče své děti ovlivňují několika způsoby:

- a) emočně;
- b) svými požadavky dítě a spokojeností s mírou jejich naplnění;
- c) svým chováním a hlavně vyjádřením svého názoru na dítě.

Předškolák o sobě sice uvažuje i sám, ale je hodně ovlivněn svým egocentrismem a fantazií, což mu umožňuje přijatelný pohled sám na sebe.

Vágnerová (2000) uvádí, že nezralost dítěte v sebepojetí se může projevat přehnaným nekritickým důrazem na sebe samotného nebo také majetnickými sklony, kdy každému ukazuje své věci a zároveň je nikomu nechce půjčit.

Součástí identity předškolního dítěte se stává vše, co patří do jeho blízkého okruhu. Jsou to blízcí lidé, věci, které mu patří, prostředí, ve kterém žije a sociální role, již zaujímá. Děti se také nejčastěji ztotožňují se svými rodiči, čímž obohatí svou identitu a posilují své

sebevědomí. Ztotožněním se s nějakou svou blízkou autoritou pomáhá dětem si uvědomit kladné a záporné rysy. Dítě v tomto věku klade velký důraz hlavně na viditelné znaky.

V předškolním věku se děti ztotožňují s mužskou či ženskou rolí. Napomáhají jim v tom rodiče, kteří kladnou na jejich pohlaví důraz a očekávají od nich chování odpovídající jejich pohlaví. Dítě veškeré své dosavadní zkušenosti zpracovává, čímž odlišuje mužské a ženské role. Své postavení k určité roli projevuje především ve hrách, v důrazu na úpravu svého zevnějšku, ale i ve formě verbálního projevu (Langmeier J, Langmeier M., Krejčířová D., 1998).

Steinberg a Belsky (1991, in Vágnerová, 2000) svými experimenty dokázali, že si děti ve třech letech myslí, že když se budou oblékat jako opačné pohlaví a budou mít i stejný účes, mohou se jim i stát. Huston (1983, in Vágnerová, 2000) dále uvádí, že děti ve čtyřech letech už ví, že pohlaví je jejich trvalým znakem, které nikdy nezmění, i kdyby se oblékaly jak by chtěly.

Čáp a Mareš (2007) vyvrací tvrzení mnoha odborníků, kteří považují věk do šesti let za nejdůležitější pro vývoj osobnosti. Ve své knize prezentuje novějšími výzkumy pro vývoj osobnosti dokazující, že formování osobnosti nekončí ani ve stáří.

2. 2. 3 SOCIALIZACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Socializace je proces, kdy se z biologického jedince stává bytost společenská. V socializačním programu jsou uspokojovány potřeby jedince, ale jsou na něho kladeny také nároky, jejichž plnění je odměňováno a neplnění trestáno (Kliment, 2001).

Dítě se tedy musí naučit přijímat společenské normy chování, které usnadňují orientaci v sociálním prostředí. Jsou důležité pro rozvoj identity, jelikož si osvojuje žádoucí a nežádoucí chování. S vývojem dítěte a s množstvím nabytých zkušeností se vyvíjí i jeho morálního uvažování. Dítě předškolního věku nemá ještě vlastní názor, proto si osvojuje takové vzory chování, jaká mu prezentují dospělí.

Dítě je motivováno k dodržování pravidel pozitivním či negativním hodnocením. Langmeier a Matějček (1974) tvrdí, že jestliže blízcí lidé dítěte nepodporují jeho dodržování určitých pravidel nebo nejsou jimi ani respektována, vývoj dítěte je ochuzen. Potřeba sociálního naplnění dítěte strádá a jeho identita je chudší, protože jeho chování nemá pro nikoho žádný význam, a proto nemůže být významné ani pro dítě samotné.

Ke konci předškolního věku začíná rozvoj **sociálních kontrol**, u dětí se začíná rozvíjet svědomí. Dítě začíná pociťovat vinu z nežádoucího chování, i když ho nikdo nevidí. Jedná se o konflikt mezi vlastní aktivitou a pocitem viny, spojeným s důsledky dané aktivity. Dětské svědomí může být někdy velmi slabé nebo naopak příliš silné a může se tak stát omezujícím. Dítě pak reaguje strachem a úzkostí na činnosti, které se ještě ani nestaly.

Langmeier a Krejčířová (1998) uvádí, že socializace vstupuje i do **emočního prožívání**, kdy dítě s přibývajícím věkem dokáže své pocity ovládat a snaží se je i jemnějším způsobem vyjadřovat. Rodiče svým emočním prožíváním učí děti, které pocity jsou sdělitelnou emoční zkušeností. Ony tak začínají rozumět svým pocitům, i emočním projevům druhých lidí.

S rozvojem empatie¹⁸, se rozvíjí i **prosociální chování**¹⁹. Dítě je schopno na určité úrovni ovládat svou agresivitu. U mladších dětí se jedná spíše o agresivitu fyzickou a u starších jde o agresivitu verbální. Většina dětí toho stádia dosáhne, až když je uspokojena jeho potřeba jistoty a bezpečí. Děti se prosociálnímu chování učí nápodobou, pomocí vysvětlování a podmiňování (tj. tresty a odměny).

Svému prosociální chování se učí především **ve hře s vrstevníky**. „Jde o symetrický vztah, v němž jsou oba partneři rovni a mají podobné kompetence a status. Vztah s vrstevníky poskytuje mnohem méně jistoty než vztah s dospělým.“ (Vágnerová, 2000, s. 127) Seifert a Hoffnung (1994, in Vágnerová, 2000) uvádí, že předškolní dítě si vybírá kamaráda, který je stejný jako on. „*Kamarád je ten, kdo chce to, co chci já.*“ Děti si ke hře vybírají partnera stejného pohlaví, jelikož preferuje stejné chování. Často si také vybírají partnera, který vlastní nějaký zajímavý předmět, jelikož chtějí být stejně zajímavé jako on. Jde o rozvíjení určité sociální strategie.

Dítě v rámci naučeného normativního chování si vybírá kamarády i podle zevnějšku. Hezký znamená dobrý, a jestliže vybočuje z normy, je pro něho méně atraktivní. Populární děti, jsou více sociálně zdatnější. Navazují kontakty a dodržují pravidla her. Děti, kterým nejde dobře rozumět, vyrušují, nerespektují pravidla, bývají odmítány.

Porozumění pocitům a potřebám druhých lidí se výrazně rozvíjí v **sourozeneckých vztazích**. Jestliže je mezi sourozenci velký věkový rozdíl, předškolní dítě svého staršího sourozence přijímá jako vzor, kterého napodobuje. Vyvolává v něm pocit jistoty a bezpečí.

¹⁸ Empatie – schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhé osoby. (Hartl P., *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1994, s. 45)

¹⁹ Prosociální chování – chování jedince nebo skupiny, které je v souladu s normami dané společnosti; chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, emfatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující. (Průcha, J., Walterová, M., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 173)

Starší sourozenec se učí být nadřazeným, čímž se učí odolávat pokušení ovládat mladšího sourozence. Děti mezi sebou musí komunikovat mnohem srozumitelněji, protože vrstevník není schopen pochopit souvislosti bez kontextu jako dospělý (Vágnerová, 2000).

Kolem čtvrtého roku dítě začíná rozlišovat **komunikaci** s dospělým a se svými vrstevníky. V komunikaci s dospělým je zdvořilejší a také očekává okamžité porozumění. S vrstevníky mluví mnohem otevřeněji, nevyhýbá se specifickým výrazům, hodných jejich věku. Počáteční dialog se ovšem často obrací v monolog. V komunikaci s mladšími dětmi než jsou ony samy, se snaží přizpůsobit jejich slovní zásobě a více vysvětlují své požadavky. V komunikaci předškolního dítěte se ovšem zřetelně projevuje jeho egocentrismus, kdy dítě opomene zmínit důležité informace, jelikož počítá s tím, že posluchač ví totéž co on (Čížková a kol., 1999).

3 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK – RANNÝ ŠKOLNÍ VĚK

Vstupem dítěte do základní školy nastává etapa mladšího školního věku. „Věk se dá vymezit jednak časově (přibližně od šesti do deseti let), jednak docházkou (první až čtvrtý ročník školní docházky).“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 120) Langmeier a kol. (1998) vymezuje mladší školní věk od vstupu do školy po začátek dospívání, které začíná v jedenácti až dvanácti letech, tedy od první do páté třídy základní školy.

Vágnerová (2000) rozděluje školní věk na:

- a) **ranný školní věk**, který začíná nástupem do školy a končí osmým až devátým rokem;
- b) **střední školní věk**, který trvá od osmého až devátého roku do jedenácti až dvanácti let, kdy dítě nastupuje na druhý stupeň základní školy a začíná se u něho objevovat prepubescence²⁰;
- c) **starší školní věk**, který navazuje na střední školní věk a je ukončen školní docházkou na základní škole, tedy do patnácti let. V tomto období probíhá pubescence²¹.

Langmeier a Krejčířová (2006) označují mladší školní věk za období „**střízlivého realizmu**“. Školák je zaměřen na svět, jaký je, uvažuje o něm a chce ho pochopit. Nedovede si však představit takové varianty, se kterými se ještě nesetkal. Tendenci k realizmu můžeme vypožorovat v řeči, v kresbě, v zájmech, při hře. V ranném školním věku je zpravidla závislý na autoritě, jedná se o takzvaný „**naivní realizmus**“. Přijímá od ostatních lidí názory na sebe samu, na svoji školní práci, na své chování. Sdělení názoru je pro něho realitou. Až ve středním věku se začíná objevovat „**kritický realizmus**“.

Život mladšího školáka je rozdělen mezi školní práci, kam se zahrnují i domácí přípravy a hru a ostatní zájmové činnosti. Dítě je v tomto věku velmi aktivní a iniciativní, ovšem i přesto musí odolávat velké zátěži, která je vyvolána náhlou změnou životních podmínek. Často přesáhne i možnosti dítěte a pak může ohrozit jeho zdraví, psychický vývoj a výsledky školní práce.

²⁰ Prepubescence (prepuberta) – vývojové období bezprostředně před pohlavním dospíváním, vyznačuje se kritičností, změnou postoje k dospělým, hrám, dosavadním zájmům, pohybovou nemotorností, zaměřeností na sebe a na svůj vnitřní svět. (Hartl P., *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1994, s. 153)

²¹ Pubescence (puberta) – období pohlavního dospívání (první menzes, první poluce, kritičnost, kolísání nálad, citů, pocity nejistoty, sebepodceňování aj.). (Hartl P., *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1994, s. 174)

3. 1 TĚLESNÝ VÝVOJ DÍTĚ RANNÉHO VĚKU

Školák, musí značně omezit pohyb, na který byl doposud zvyklý. I pobyt na čerstvém vzduchu není tak častý. A jestliže nenavštěvoval mateřskou školu, je vystaven velkému riziku infekčních nákaz, jelikož proti nim není ještě odolný.

Počátky čtení, psaní a počítání představují pro dítě velkou zátěž, protože jeho centrální nervová soustava není ještě natolik vyzrálá. Důsledkem soustavného pracovního zatížení je únava, která se projevuje nechutí k práci. Vědomí, že je dítě při práci hodnoceno a srovnáváno s ostatními dětmi v něm vyvolává duševní napětí.

Podle Machová (2002) si všechny děti projdou při vstupu do školy otřesem. Ojedinele se vyskytují děti, které si na zátěž rychle a snadno zvyknou, ale dále je mnoho dětí, kterým trvá adaptace několik měsíců. Adapční potíže jsou spojeny se zhoršeným zdravotním a tělesným stavem. Rodiče by měly dbát na to, aby se dítě pomocí her odreagovalo a bylo dostatečně odpočinuté. U dítěte mladšího školního věku klesá potřeba spánku z dvanácti na deset a půl hodin. Ovšem prevencí všech problémů, doprovázených školní zátěží je především odklad školní docházky u nezralých dětí.

V mladším školním věku se posiluje odolnost organismu, zdokonaluje se vegetativní regulace (vnitřní soustava, bez použití vůle), zvyšuje se objem srdce, hmotnost mozku, zrychluje se vedení vzduchu nervem, zdokonaluje se činnost svalů a pohyblivost kloubů. Dokončuje se výměna mléčného chrupu za trvalý (Čížková a kol., 1999).

3. 1. 1 RŮST A PROPOCIONALITA TĚLA

Machové (2002) označuje začátek školní docházky za období „**první vytáhlosti**“, které končí kolem šesti a půl roku. Štíhlé tělo, kdy často vystupují žebra a končetiny jsou prodloužené, střídá obchodí „**druhé plnosti**“. Tato etapa se vyznačuje přibýváním podkožní vrstvy, jelikož růstové tempo je nadále klidné a pravidelné. Každý rok dítě vyroste o pět centimetrů a nabude o tři kilogramy.

Čížkové a kol. (1999) ovšem uvádí, že biologický věk se nemusí shodovat s kalendářním, jelikož růstové a hmotnostní křivky se liší a také, že růst těla je po vstupu do školy zrychlený a zpomaluje se až kolem osmého roku. Dále uvádí, že u děvčat můžeme vypořovovat větší zrychlení vývoje než u chlapců.

3. 1. 2 MOTORICKÝ VÝVOJ

V průběhu první proměny postavy a chvíli po ní, je dítě neobratné, jelikož si musí přivyknout svému novému tělesnému tvaru. Poté je i schopné podávat výkony, kde je zapotřebí síly, obratnosti a rovnováhy. Pohyby školáka jsou oproti pohybům předškolního dítěte účelnější, rychlejší, přesnější, úspornější, koordinovanější.

Zdokonaluje se jeho hrubá i jemná motorika, zlepšuje se vizuomotorická koordinace. V oblasti motoriky se cítí více jistý a lehce získává nové pohybové dovednosti. Je to vhodný čas pro naučení různých druhů sportů, ovšem do deseti let by se dítě nemělo žádným sportům věnovat závodně. Při psaní a kreslení jsou pohyby zprvu soustředěny do ramenního a loketního kloubu. Až soustavným cvičením dítě začne jemně koordinovat svým zápěstím a prsty. Jeho motorické výkony závisí na vnitřních předpokladech a také na vnějších podmínkách, které je mohou rozvíjet nebo tlumit (Machová, 2002).

I školák má velkou potřebu pohybu, ze kterého má velkou radost, protože mu navrácí duševní rovnováhu. I když je mladší školák plný energie, snadno se unaví. Jeho lateralita je ustálená, čímž se lépe i nadále rozvíjí jemná motorika. Obratně dokáže používat nůžky, tužku, přístroj, kartáček na zuby, a podobně (Krejčová a Kágnerová, 2003).

3. 2 PSYCHICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Pod vlivem výchovného a vzdělávacího působení se soustavně zlepšuje veškerá psychická činnost. Rozšiřují se oblasti zkušeností dítěte, čímž se zlepšuje jeho smyslové vnímání, rozvíjí se mu paměť, myšlení, řeč a koncentrace.

Příznivý psychický vývoj dítěte je důležitý pro dobrý **prospěch ve škole**. Špatný prospěch, nemusí být zapříčiněn pouze inteligencí, ale i motivací, domácími podmínkami, zdravotním stavem a podobně. Ve výzkumech Rosenthala R. a Jacobsonové L. (in Jesenská, 2009) dokazují, že učitel svým postojem k žákům ovlivňuje jejich prospěch. Jestliže jim dává najevo, že od nich očekává dobré výkony, žáci také dobře prospívají. Tato skutečnost se nazývá Pygmalion efekt. V případě negativního očekávání se jejich prospěch bude nadále zhoršovat a pak se hovoří Golemově efektu.

Totéž platí i pro rodiče, protože jestliže se smíří se špatným prospěchem a nebudou od dítěte čekat zlepšení, tak se ho také nedočkají. Dítě se může cítit méněcenné. Proto je důležité

mu poskytnout pomoc a povzbuzení. Také není dobré ho příliš zatěžovat a dovolit mu určitou kompenzaci ve formě her a zájmů (Langmeier a kol., 1998).

Pro psychickou pohodu dítěte je důležitá **hra**, která už má ovšem složitější pravidla než v předškolním věku. Školáci preferují hlavně soutěživé, konstruktivní a společenské hry. Chlapci bývají při hře hlučnější a agresivnější, dávají přednost otevřenému prostoru. Oproti nim děvčata jsou při hře stereotypní, klidnější a upřednostňují uzavřený prostor.

Objevují se také počátky **zájmů** u dítěte, které mu slouží jako prevence proti nevhodnému chování z nudy. Vývoj zájmů je ovlivněn zájmy rodičů, výchovou ve škole a v mimoškolních zařízeních a v neposlední řadě také možnostmi rodiny. Zájmy mají spíš přechodný charakter, jelikož dítě se ještě ve svých schopnostech dobře neorientuje. Zájmy rozvíjí osobnost dítěte a mohou být vhodnou kompenzací při výkonnostních či sociálních neúspěších ve škole (Machová, 2003).

3. 2. 1 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ

I v oblasti poznání roste aktivita dítěte. „Školákovi nevyhovuje pasivní přijímání informací, chce se všeho sám zúčastnit, pochopit souvislosti, zjistit vlastnosti předmětů a jevů, je v tomto ohledu pozorný, vytrvalý, zvědavý, soustavný. Poznávací procesy jsou úzce spjaté s city.“ (Čížková a kol., 1999, s. 94)

Dítě začíná být ve svém **vnímání** pečlivé a cílevědomé. Nevnímá už věci vcelku, prozkoumává i detaily. Tím poznává vlastnosti předmětů a jevů, objevuje nové vztahy a souvislosti. Už nevnímá pouze přítomnost času a prostoru, chápe pojmy typu brzy, pozdě, daleko, blízko a podobně. Děti vědí, že čas je nezvratný (Langmeier a Krejčířová, 2006).

V mladším školním věku dosahuje **představivost** svého vrcholu. Spontánní představivost se mění na úmyslnou a záměrnou. Dítě začíná rozlišovat fantazii od skutečnosti, čímž je výrazně potlačena (Langmeier a kol., 1998).

Pozornost je stále krátkodobá a spontánní, dítě není schopné odolávat rušivým vlivům. Má velký vliv na prospěch dítěte. Aby učitel upoutal pozornost mladšího školáka, musí mít svou výuku pestrou. Takovou, aby se v ní střídala práce, hra a oddechové chvíle. Učitel motivuje pozornost dětí povzbuzováním a pochvalami.

Převládá stále **paměť** neúmyslná a mechanická, spojená s vnímáním. Postupně se ovšem zlepšuje a objevuje se paměť záměrná a logická. Je mnohem stabilnější než

v předškolním věku, z čehož vyplývá, že v dospělosti si z toho období pamatuje víc. I u paměti můžeme říct, že ji hodně ovlivňuje učitel svou výukou.

Rozvoj paměti podporuje také rychlý vývoj **řeči**. Ve škole se dítě učí osvojit řeč psanou i čtenou. Tím roste slovní zásoba, délka a složitost vět, užívání gramatických pravidel. Dítě poznává nová slova a nové významy slov, které už zná. Příhoda (1963, in Langmeier a Krejčířová, 2006) uvádí, že slovní zásoba sedmiletého dítěte tvoří v průměru 18 633 slov. V tomto období je velmi intenzivní intelektualizace řeči, která je také úzce spjata i s rozvojem myšlení.

Machová (2000) uvádí, že výslovnost je ustálená až od sedmého roku života, kdy si ji dítě zafixuje buď správně, nebo špatně. Pak už ji nejde napravit pouze výchovným působením, nýbrž logopedickou péčí. Také uvádí, že u školáka, který se nedokáže dobře vyrovnat se školní zátěží a nemá správnou a šetrnou výchovu se může objevit koktavost. Tu lze odstranit velmi těžce, protože je nutné změnit prostředí a navštívit logopeda, popřípadě i psychoterapeuta.

Školák opouští od egocentrismu a jeho poznávání se stává objektivnějším a přesnějším. „**Myšlení** již respektuje zákony logiky; děti dokáží klasifikovat, třídít, řadit, zvládají inkluzi²² a jiné operace, přitom se však stále váží na názorné poznání, na konkrétní předměty a procesy, které lze přímo vnímat, představit si je, popřípadě s nimi manipulovat, prakticky si ověřit řešení problému.“ (Čáp a Mareš, 2007, s. 231)

Dítě dokáže odhadnout, jak se jeho chování jeví ostatním lidem, a že lidé mohou vysvětlovat tutéž situaci jinak, než ono samo. Děti mají potřebu si všechna dění reálně vysvětlit, mají potřebu vyloučit náhodu. Ta pro ně totiž znamená znehodnocení daných pravidel a vytváří v dětech nejistotu.

Myšlení a logické operace se rozvíjejí **učením**. Podle Vágnerové (2000) učení může probíhat v tomto věku třemi způsoby:

- a) Učení pokusem a omylem, které probíhá spontánně. Dítě si určité řešení zapamatuje, protože na něho přišlo samo, i když náhodou.
- b) Učení logickým odvozením správného řešení na základě předchozí zkušenosti, kdy dítě užije správného řešení předchozí situace, jež základní princip je stejný.
- c) Učení nápodobou, kdy dítě napodobí správné řešení, které bylo úspěšné u jiných lidí ve stejných situacích.

²² Inkluze - „Zahrnutí neboli inkluze znamená, že dítě chápe vřazení prvku do určité třídy.“ (Vágnerová M., Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. s. 149)

K. L. Seifert a R. J. Hoffnung (1994, in Vágnerová, 2000) rozlišují u školáků dva kognitivní styly učení, v nichž rozlišuje tempo a přesnost řešení:

- a) reflektivní styl – pomalejší, přesnější;
- b) impulzivní styl – rychlejší, méně přesný.

Děti se na začátku školní docházky řadí do impulzivního stylu učení a až do deseti let se učí uvažovat pomaleji, tedy přesněji. Kognitivní styl ovšem také závisí na temperamentu a na schopnosti soustředit pozornost. Děti se také naučily uvažovat podobně jako jejich rodiče nebo učitel.

3. 2. 2 SOCIALIZACE DÍTĚTE

Škola je velmi mocnou institucí, která má ohromný vliv na rozvoj dětské osobnosti. Dítě zde může získat i rozdílné sociální zkušenosti, než jaké získalo v rodině. Dobrý nebo špatný prospěch špatný školní prospěch zásadně ovlivňuje sebehodnocení dítěte a také určuje jeho budoucí sociální pozici – profesi (Vágnerová, 2000).

4 ŠKOLNÍ ZRALOST DÍTĚTE

„Pod pojmem školní zralost rozumíme takový stupeň vývoje tělesných a duševních vlastností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí požadavků, které na dítě škola klade.“ (Langmeier J., Langmeier M., Krejčířová J., 1998, s. 76) J. A. Komenský stanovil věk **šest let, jako vhodnou dobu pro nástup do školy**, avšak upozornil i na možnou nezralost některých dětí, jelikož v tomto období dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním a učením. Takové dítě je třeba posoudit odborníky z pedagogicko-psychologických poraden, ze speciálních pedagogických center nebo pediatri, kteří mohou napsat doporučení na odklad školní docházky (Čížkové a kol., 1999).

4. 1 TĚLESNÁ ZRALOST DÍTĚTE

Tělesnou zralost posuzuje pediatr a také se k ní vyjadřují učitelé mateřské školy a rodiče. Průměrné šestileté dítě měří stodvacet centimetrů a váží dvaadvacet kilo. Hmotnost a výška dítěte není nejdůležitějším znakem školní zralosti, jelikož tyto ukazatele mohou být geneticky dané. Význam má pak u dětí, které mají zpomalený vývoj v důsledku orgánové nebo funkční vady, velké nemoci nebo kvůli nepříznivým životním podmínkám. Při posuzování tělesné zralosti hlavně záleží na tom, zda už proběhla první strukturální přeměna postavy.

První proměnu postavy, kdy se trup oplošťuje, prodlužují se končetiny, dochází k osifikaci ruky a upevnění zádového svalstva, provází časté střídání aktiv, velká únava, střídání nálad a také nižší imunita. Proto by k přeměně mělo dojít před nástupem do školy, protože každé oslabení dítěti znemožňuje zvládnutí nároků, které na něho škola klade. Filipínskou mírou můžeme vyzkoušet, které dítě již prošlo proměnou postavy, a které ještě ne. Provádí se tak, že dítě ohne pravou paži přes temeno hlavy a snaží se dotknout prsty levého boltce. Pětileté dítě v tomto testu neuspěje, ale u šestiletého dítěte je zpravidla výsledek testu pozitivní. Na tom se shodují (např. Machová, 2002, Langmeier J., Langmeier M., Krejčířová J., 1998).

Zrání centrální nervové soustavy ovlivňuje motorickou i senzomotorickou koordinaci, lateralitu ruky, manuální zručnost. Přiměřený rozvoj pohybové koordinace způsobuje

motorické zklidnění, kdy dítě šetří silami, provádí pohyby zcela efektivně a je schopné i drobných pohybů. Vágnerová (2000) upozorňuje, že při adaptaci na školu je velmi důležité, aby dítě mělo správný motorický vývoj, protože nápadnější neobratnost dítě sociálně znevýhodňuje.

Je také nutné vyzorovat lateralitu ruky. Někteří vyhranění „leváci“ mají dominantní i levé oko, tudíž je nezbytné zohlednit opačný směr při čtení, který je nutné přecvičit a následně zautomatizovat.

4. 2 KOGNITIVNÍ ZRALOST DÍTĚTE

Čížková a kol (1999) uvádí, že rozumová stránka školní zralosti je nejvíce ovlivněna vrozenými dispozicemi. Dále má na ni vliv dosavadní průběh vývoje dítěte, hlavně pak rodinné zázemí a výchova. V nemalé řadě se na kognitivní zralosti podílí mateřská škola, kde dítě získá mnoho informací z různých oblastí, naučí se novým pojmům.

Zrání centrální nervové soustavy souvisí s rozvojem **zrakového a sluchového vnímání**, které dozrává až na začátku školní docházi, mezi šestým a sedmým rokem. Umožňuje dítěti rozlišovat zvukové a vizuální prvky. Dítě tedy přechází od celistvého vnímání k analytickému. Celek dokáže vnímat jako soubor detailů, mezi nimiž jsou určité vztahy. Je schopné analyticko-syntetické činnosti, která je předpokladem pro úspěšné čtení a psaní (Langmeier J, Langmeier M., Krejčířová D., 1998).

Zralé dítě pro vstup do školy musí mít rozvinuté vidění na blízkou vzdálenost, které dozrává později než na dálku. Vidění na blízko je významné pro vizuální diferenciaci, která umožňuje rozlišovat tvar písmene, směr a počet. Důležitá je také zralost očních pohybů, protože nejostřejší vidění je pouze tehdy, když se oči nepohybují. Zralost očních pohybů umožňuje kreslit na šablonu, nepřetahovat při vybarvování, trefit se na správné místo při psaní (Vágnerová, 2000).

Sluchové vnímání dozrává rychleji než zraková percepce. V šesti letech by dítě mělo rozlišovat fonémy²³ rodného jazyka a označit první a poslední písmeno ve slovech. Mělo by také zaregistrovat posloupnost slov. Tuto schopnost dítě potřebuje, jestliže chce správně porozumět mluvenému projevu, který má ovšem omezenou dobu trvání (Kreisllová, 2008).

²³ Foném – základní jednotka zvukové stavby jazyka schopná rozlišit význam. (Linhart a kol., Slovník cizích slov pro nové století. Litvínov:Dialog, 2004, s. 123)

Proto také musí umět vůli ovládat svou **pozornost**. Zralý žák by měl udržet pozornost v průměru deseti minut. S postupným zrání centrální nervové soustavy se úmyslná pozornost prodlužuje. Pomáhá žákovi ve škole aktivně vnímat a koncentrovat se na to, co mu bylo přikázáno.

Pro úspěšný start ve škole je důležitý i vývoj **řeči**. Dítě dokáže vyjádřit své zkušenosti v jednodušších souvětích, bez větších gramatických odchylek. U dvaceti až třiceti procent dětí se ještě na začátku školní docházky upravuje patlavost (nesprávná výslovnost hlásek ř, r, k, l), protože tato stránka řeči se vyvíjí do sedmého až osmého roku. Aktivní slovní zásoba „prvňáčka“ by měla činit tři až čtyři tisíce slov (Vágnerová, 2000).

Školsky zralé dítě se odpoutává od své **fantazie**, chápe skutečnost realisticky. Ve spojitosti s konkrétními činnostmi a předměty se rozvíjí logické myšlenkové operace. Začíná se rozvíjet orientace v čase. Chápe minulost, která je v souvislosti s přítomností a ví, co bylo včera a bude zítra (Kreislířová, 2008).

Dítě při nástupu do školy je zvědavé a tvořivé. Projevuje se u něho „**zralost pro práci**“, kdy se samo hlásí o úkoly, protože jen hra mu už nestačí. „Má zájem o nové poznatky a dovednosti, je aktivní, schopné občasně vytrvalosti, cílevědomé činnosti oproti dítěti nezralému, u něhož převažuje hravost, neúmyslná pozornost, spontánní, mechanické zapamatování a „konzumní“ přístup (ukáž mi..., předved' mi..., vyprávěj mi...).“ (Čížková a kol., 1999, s 89)

4. 3 SOCIÁLNÍ PŘIPRAVENOST DÍTĚTE

Při vstupu do první třídy, se dítě musí ztotožnit s novou rolí školáka a dokázat rozlišit ostatní role a chování, které k nim patří. Aby nástup pro dítě nebyl nadměrnou zátěží, musí dosáhnout určité socializační úrovně. „V této souvislosti je lepší mluvit o sociální připravenosti, protože socializace je více závislá na zkušenostech dítěte než na jeho zralosti.“ (Vágnerová, 2000, s. 144)

Čáp a Mareš (2007) toto tvrzení potvrzují a uvádějí pojem **sociální učení**, což znázorňuje soubor procesů, které se dítě učí jen ve styku s druhými lidmi. Zahrnuje aktivní žití ve společnosti, dodržování jejích norem, přijímání sociálních rolí, komunikaci. V průběhu sociálního učení si jedinec osvojuje názory a postoje společnosti, utváří se jeho osobnost ve vztahu k ostatním lidem.

V adaptaci na školu je důležitá přiměřená samostatnost, aby se mohlo na čas odpoutat od rodiny a začít respektovat nová pravidla a normy, jako jsou tiché sezení a mluvení pouze na vyzvání. Někdy může nastat rozpor mezi normami rodiny a společnosti, dítě potom neví, jak by se mělo chovat. Většina šestiletých však ví, které chování je správné, a které špatné. Podle L. Kohlberga (1976, in Vágnerová, 2000) je dítě v tomto věku, ve stadiu „hodného dítěte“, protože chce vyhovět všem sociálním požadavkům, aby bylo kladně hodnoceno. Je závislé na názoru svých autorit, které jsou pro něho citově významné.

I u dětí, které respektují učitele a znají vhodné chování, se občas objeví rozpor mezi jejich aktuální potřebou uspokojení a povinnostmi, kterou většinou odloží. Plnění povinností a chování se podle nových norem, jsou propojené s vůlí dítěte, která se teprve na začátku školní docházky rozvíjí.

Dobré začlenění dítěte do kolektivu úzce souvisí s úrovní jeho řeči. Jestliže dítě dobře neporozumí verbálnímu projevu učitele, nemůže se podle toho ani správně chovat. Špatně mluvící dítě je při komunikaci ve stresu, tudíž se jí brání. Důsledkem toho bývá sociální izolace a školní neúspěšnost (Vágnerová, 2000).

4.4 EMOCIOÁLNÍ ZRALOST DÍTĚTE

Při vstupu do školy musí být dítě emočně stabilní a odolné vůči zátěži, což souvisí se zráním centrální nervové soustavy. Goleman (1997, in Vágnerová, 2000) uvádí, že úspěšnost jedince ve všech fázích jeho života často podstatněji souvisí s emoční inteligencí, nebo-li sociální inteligencí, než s intelektovými předpoklady. Emoční inteligence se rozvíjí již v ranném a předškolním věku, jejíž strategii si jedinec nese do dalších období svého života. Podle Nakonečného (1997) je emocionalita zvláštní dimenzí temperamentu, který se projevuje už u novorozenců intenzitou a tempem pohybu, prožíváním.

Gardner, Saloveyes, Goleman a další (in Čáp a Mareš, 2007) řadí do emoční inteligence tyto aspekty: znalost vlastních emocí, zvládání emocí, dovednosti a návyky ve vytyčování adekvátních cílů a ve vytrvávání při jejich realizaci, empatii, sociální a komunikační dovednosti, kladné sebehodnocení.

Jestliže je dítě již v mateřské škole seznámeno a motivováno na základní školu, pak dítě emocionálně zdatné se bez větších problémů vyrovná s novou situací. Musí také vědět a věřit, že všechno zvládne, aby nebylo příliš zaskočeno novými nároky.

Režim hodnocení a srovnávání všech dětí učitelem, je pro dítě velmi zátěžové. Dítě má často pocit ohrožení jeho sebecitu. Zralé dítě i tuto stránku nároků postupně zvládá a tím dochází k jeho dalšímu osobnímu růstu (Kreisllová, 2008).

4. 5 PŘÍPRAVENOST DÍTĚTE NA ŠKOLU

Školní připravenost zahrnuje komplex vlastností a schopností, na jejichž rozvoji se podílí především učení z různých sociálních zkušeností dítěte. Langmeier J, Langmeier M., Krejčířová D. (1998) uvádí, že jen některé děti splňují všechny znaky školní zralosti, jelikož při dobrém vedení učitelky a rodičů, se většina zbývajících vlastností vyvine až v průběhu prvního školního roku.

Největší vliv na dítě má rodina, jejíž hodnoty a normy dítě přijímá, jelikož tím nevědomky ovlivňují jeho obecný postoj ke vzdělání a motivaci pro školní práci. Podle Vágnerové (2000) děti přijímají především ty postoje, které se reálně projevují v životě jejich rodiny. Pouze verbální vyjádření o hodnotě vzdělání nestačí. Jestliže dítě žije ve vzdělané rodině, kde se čte, navštěvují se kulturní zařízení a rodiče se nadále vzdělávají, má kladný vztah ke škole i ono. Naopak v rodině, většinou z nižších sociálních vrstev, kde se upřednostňují jiné vlastnosti, například výše výdělku a konzumace, před vzděláním, dítě začne školu zanedbávat, jelikož vzdělání nemá smysl pro jeho identitu. Vynaložená námaha se v rodině patřičně nezhodnotí a tak mu logicky přijde zbytečná. Takové dítě má „sociokulturní handicap“ v celém svém budoucím studiu.

Rodiče mohou dítěti nástup do první třídy v mnohém ulehčit, jestliže sledují jeho vývoj, kterému rozumí. „Vstup do školy je po období bezstarostných her první náročnou zkušeností a již zde je zřejmý opravdu velký rozdíl mezi dětmi, kterým se informovaní rodiče cíleně věnují a dětmi, jejichž rodiče je ponechali svému osudu.“ (Budíková, Krušinová, Kuncová, 2004, s. 38)

Nejpozději poslední rok před vstupem do školy by rodiče měly přihlásit dítě mateřské školy, protože má pro dítě velký přínos, hlavně k prevenci adaptačních potíží na školu. Vhodná učitelka dokáže rozvíjet výchovným zaměstnáním a dobrým vedením vnímání, představy, myšlení, řeč, motorické schopnosti a dovednosti dítěte, soustředěnost na činnost vedenou dospělým. Dítě se ve skupině svých vrstevníků učí socializaci (Čáp a Mareš, 2007).

Langmeier (1998) prezentuje, že zralost dítěte je posuzovaná podle metody a nároků školy. Ptá se, jestli jsou ovšem tyto školní metody a osnovy zralé pro šestileté děti? „Nemusí přitom jít vždy o slevování z náročnosti a obtížnosti učiva; způsob výuky se však musí přizpůsobit věkovým a individuálním možnostem žáků. Jen s individuální výukou lze řešit otázku, co s dětmi, které mají nerovnoměrnou zralost v různých psychických složkách.“ (Langmeier, 1998, s. 113)

Individuální přístup²⁴ je nejvhodnější pro děti, které nejsou školsky zralé po všech stránkách. „Individualizujeme, pokud chceme, aby každé dítě mělo příležitost rozvíjet celou svou osobnost.

- Mělo příležitost dosáhnout svého osobního maxima.
- Mohlo ve vyučování rozvíjet své zájmy, navazovat na vlastní zkušenosti a předcházející dovednosti.
- Zažilo při vyučování úspěch a vzdělání pro něj bylo spojeno převážně s kladnými emocemi.
- Získalo pozitivní vztah ke vzdělání a potřebu trvale se učit.
- Neslo zodpovědnost za své vlastní vzdělání.
- Mělo příležitost vytvářet si reálný sebeobran.
- Dokázalo respektovat ostatní, být tolerantní k jejich odlišnostem.“ (Krejčová, Kargnerová, 2003, s. 27-28)

Dle Krejčové a Kargnerové (2003) úspěch dítěte ve škole nezávisí jen na zralosti dítěte, ale také na zralosti učitele. Zralý učitel vybírá vhodné metody a způsob hodnocení dle přirozených lidských potřeb a rozdílných schopností dětí.

Měl by mít připravené dostatečné množství aktivit, aby si z nich mohli děti vybrat podle svých zájmů a schopností. Jestliže na některé činnosti žák nestačí, učitel by měl ponechat možnost, aby se nejprve poradilo se třemi svými kamarády, a až při neúspěchu požádalo o pomoc učitele. Při hodnocení by neměl srovnávat výsledky všech dětí, ale měl by posuzovat individuální pokroky, které dělá žák v různých oblastech učiva.

²⁴ Individualizace – způsob diferenciaci výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy dětí jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciaci vnitřní, obsahová i metodická, respektují individuální zvláštnosti dětí. (Průcha, Walterová, Mareš. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, s. 84)

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

5 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Na počátku mého výzkumného šetření je zapotřebí si stanovit několik cílů, které budou vycházet z obecného cílu mé bakalářské práce, kterým je:

- Přispět ke zmapování školní zralosti dětí před vstupem do prvních tříd formou standardizovaných psychologických testů.

Pro rozbor v praktické rovině jsem zvolila **Ravenův standardizovaný psychologický test - barvené progresivní matice**, ze kterého vyplývají následující dílčí cíle:

- Při výzkumném šetření zjistit a poznamenat stručnou osobní anamnézu a zachytit případné individuální problémy výzkumného souboru, jako jsou nedostatečná koncentrace pozornosti a obtíže v percepční oblasti.
- Z výzkumného šetření vyvodit rozložení IQ hodnot výzkumného.
- Porovnat intelektuální úroveň šestiletých chlapců a dívek v mateřských školách.

5.1 OTÁZKY PRO VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Z výzkumných cílů vyplývají tyto otázky, ze kterých budu vycházet při prezentaci výzkumného zjištění:

- **Výzkumná otázka č. 1:** Jaké je rozložení IQ hodnot daného výzkumného souboru?
Abych mohla splnit tento cíl, bude nutné v každé kategorii inteligenčních stupňů sečíst členy výzkumného souboru, kteří do jednotlivých kategorií spadají a následně tyto součty převést na procenta.

- **Výzkumná otázka č. 2:** Do které kategorie inteligenčních stupňů spadá největší část výzkumného souboru?

Odpověď na tuto otázku bude patrná z vypracování předešlého cíle.

- **Výzkumná otázka č. 3:** Liší se intelektuální úroveň předškolních dětí dle pohlaví?

Řešení této otázky spočívá v (přepsala jsem větu) sečtení počtů chlapců a děvčat v prvních dvou nadprůměrně inteligenčních stupních a následné porovnání výsledků.

- **Výzkumná otázka č. 4:** Kolik dětí má poruchu koncentrace či je percepčně nezralých?

V pracovním postupu při řešení Ravenova testu se projeví mimo inteligence i porucha pozornosti či zrakového vnímání. „Jestliže frekvence chyb odpovídá vzrůstající obtížnosti úloh, lze předpokládat, že výsledek je dostatečně spolehlivým ukazatelem kognitivních schopností dítěte. Nepravidelný výskyt chyb může svědčit pro percepční poruchy nebo značně kolísající pozornost.“ (Říčan, Krejčová, 2000, s. 367)

6 POPIS VÝZKUMNÉ METODY – RAVENOVY BARVENÉ PROGRESIVNÍ MATICE

Barevné progresivní matice navrhl Dr. John C. Raven v roce 1949. Vycházejí z původních standardních progresivních matic, které vyšly v roce 1938. „Teoretickým základem těchto metod je předpoklad obecné inteligence jako schopnosti chápat a vyvozovat vztahy na různé úrovni komplexnosti. Zkouška je typem testu více závislého na vrozených dispozicích a méně na vzdělání, tzv. **culture-fair test**.“ (Říčan, Krejčová, 2000, s. 366)

Standardizované progresivní matice mají černobílé provedení a jsou určeny pro dospělou populaci od osmi let až do stáří. Barvené progresivní matice jsou navrženy pro děti od pátého do jedenáctého roku a pro staré lidi. Skládají se ze tří částí A, Ab a B po dvanácti položkách. V části A se výzkumný soubor snaží pochopit změny a hledat souvislost mezi nimi (*Viz. Příloha č. 4: Raven test – barevné progresivní matice, 1. strana setu A, Příloha č. 5: Raven test – barevné progresivní matice, 12. strana setu A*), v části Ab najít chybějící části obrazců (*Viz. Příloha č. 6: Raven test – barevné progresivní matice, 1. strana setu Ab, Příloha č. 7: Raven test – barevné progresivní matice, 12. strana setu Ab*) a třetí část B spočívá v analogii obrazců (*Viz. Příloha č. 8: Raven test – barevné progresivní matice, 1. strana setu B, Příloha č. 9: Raven test – barevné progresivní matice, 12. strana setu B*). Většina matic, kromě posledních v setu B, je na barevném pozadí, aby byl test pro děti více viditelný. Jeho velkou výhodou je, že nevyžaduje verbální vyjádření ani schopnost čtení a psaní (2009²⁵, 2010²⁶).

6.1 ZPŮSOB VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉ METODY

K vyhodnocení zkoušky se musí sečíst správné body ze všech tří částí testu dohromady a vřadit zkoušeného do příslušné věkové kategorie. Dále je nutné součet výsledných bodů testu a věk hodnoceného přiřadit k percentilovým bodům, podle tabulky

²⁵ IQ test online [online]. 2009 [cit. 2010-06-23]. Slavné IQ testy. Dostupné z WWW: <http://www.cesko.tests-iq.eu/zajimavosti/slavne-iq-testy.html>

²⁶ Personality-and-Aptitude-Career-Test.Com [online]. 2004-2010 [cit. 2010-06-23]. Raven je test kulturně nestranné. Dostupné z WWW: <http://translate.google.cz/translate?hl=cs&langpair=en|cs&u=http://www.personality-and-aptitude-career-tests.com/ravens-test.html>

číslo 40 v německé příručce CPM od Schmidtkého, Schallera a Beckera (**Beltz test, 1978**). (Viz. Příloha č. 10: *Percentilové body*) Údaje v tabulce byly odvozeny ze tří tisíců šesti set sedmi testovaných dětí.

Percentilové body pomohou k zařazení dítěte do kategorie dle inteligenčního stupně. Vymezuje pět inteligenčních stupňů:

- **I. stupeň** „intelektově vynikající“ celkové skóre nad 95. percentilem;
- **II. stupeň** „jednoznačně nadprůměrně inteligentní“ celkové skóre od 75. do 94. percentilu;
- **III. stupeň** „průměrně inteligentní“ celkové skóre od 26. do 74. percentilu;
- **IV. stupeň** „jednoznačně podprůměrně inteligentní“ celkové skóre od 25. do 6. percentilu;
- **V. stupeň** „intelektově poškozený“ celkové skóre pod 6. percentilem.

Při řešení Ravenova tesu respondenti primárně uplatňují vnímání a pozornost. Tyto psychické procesy jsou předpokladem k myšlenkovým operacím. Jestliže dítě při řešení barvených progresivních matic nemá dostatečně vyzrálé percepční vnímání či jeho koncentrace není dostatečně kvalitní, pak nelze ve zkoušce vyhodnocovat jeho inteligenci, nýbrž posuzovat jeho poruchu pozornosti nebo zrakové analýzy a diferenciaci. Proto je nutné si v průběhu testu zapisovat poznámky. Test je často využíván jako doplňující (Říčan, Krejčová, 2000).

Uvedená metoda, z důvodu ochrany psychologických testových metod, nebude v plném znění zařazena do příloh. V Přílohách se objeví pouze první a poslední strany, aby každý mohl porovnat stoupající obtížnost, z každé části Ravenova testu.

7 POPIS ZKUMANÉHO SOUBORU

Ve svém výzkumném šetření se soustředím na zmapování úrovně školní zralosti dětí před vstupem do prvních tříd základních škol, jsem navštívila dvě mateřské školy. Jedna mateřská škola se nachází v městě Přerově – MŠ Radost a druhá v obci Chomýž. Mateřská škola Radost má čtyři oddělení, kde mi paní ředitelka nabídla k dispozici čtrnáct předškolních dětí ve věku šesti let. Mateřská škola Chomýž je jednotřídní a v tom jistém věku ji navštěvuje pouze šest dětí.

Mým záměrem bylo, aby se výzkumný soubor skládal ze stejného počtu chlapců i dívek, jelikož mým cílem je porovnat inteligenční úroveň šestiletých chlapců a šestiletých dívek.

Tabulka č. 1: **Počet chlapců a dívek ve dvou mateřských školách, kde probíhalo výzkumné šetření.**

	Chlapci	Dívky	Dohromady	% dívek	% chlapců
MŠ Chomýž	2	4	6	33,4 %	66,6 %
MŠ Radost	8	6	14	57,1 %	42,9 %
Celkem	10	10	20	50 %	50%

7. 1 PRŮBĚH SBĚRU DAT

Výzkumné šetření probíhalo v měsíci dubnu roku 2010. Na začátku výzkumného šetření bylo nutné zajistit souhlas ředitelek mateřských škol a souhlas rodičů výzkumného souboru k výzkumnému šetření školní zralosti dětí daných mateřských škol. (*Viz. Příloha č. 11: Informovaný souhlas rodičů.*)

Každé dítě jsem individuálně podrobila Ravenovému testu barevných progresivních matic. U této zkoušky bylo nutností zaznamenat přesný čas doby testování. Také bylo zapotřebí zaznamenat datum narození dítěte, který jsem si následně ověřila u třídních učitelek.

V průběhu sběru dat jsem také hodnotila chování dítěte. Zaměřila jsem se hlavně na koncentraci, kterou jsem hodnotila podle toho, jestli děti v půlce a i na konci testu vybírali matice se stejnou pečlivostí jako na začátku. S rušivými vnějšími elementy jsme se nesetkali.

Mimo to jsem si také značila navázání počátečního kontaktu a spontánní reakce při vyšetření. Několik šetření však proběhlo ze strany dětí neverbálně. V případě, že děti v průběhu testování mluvili, ať komunikovali se mnou nebo se jednalo o projevy jejich vnitřní řeči, jsem si některé zajímavé výroky zaznamenávala.

Testy byly prováděny formou hry a vždy byly vhodně motivovány. Testy jsou anonymní a o výsledcích ani průběhu šetření nebyl nikdo informován. Na vyžádání třídních učitelek jsem jim pouze prozradila, ve které oblasti má většina dětí nedostatky. Výsledky testů slouží pouze pro účel zkoumání školní zralosti pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a pro analýzu inteligenčního Ravenova testu v mé bakalářské práci.

8 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Na začátku výzkumného šetření bylo zapotřebí stanovit si několik výzkumných otázek, které budou tvořit základ nutný k prezentaci výzkumného zjištění a na které bude v jeho závěru poskytnuta odpověď. Data v tabulkách vychází ze způsobu hodnocení inteligenčního testu Ravenových barevných progresivních matic.

Pro lepší orientaci a pochopení tabulek nabízím shrnutí kategorií inteligenčních stupňů, které jsou podrobněji popsány v kapitole číslo 6.1:

I. stupeň „intelektově vynikající“;

II. stupeň „jednoznačně nadprůměrně inteligentní“;

III. stupeň „průměrně inteligentní“;

IV. stupeň „jednoznačně podprůměrně inteligentní“;

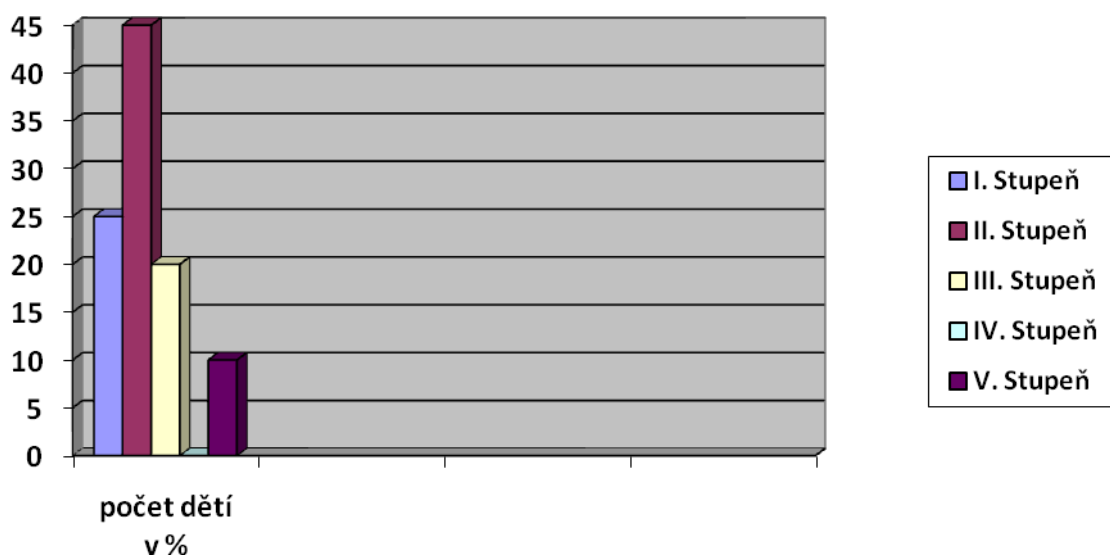
V. stupeň „intelektově poškozený“.

- **Výzkumná otázka č. 1:** Jaké je rozložení IQ hodnot daného výzkumného souboru?

Tabulka č. 2: **Rozložení IQ hodnot daného výzkumného souboru.**

	I. Stupeň	II. Stupeň	III. Stupeň	IV. Stupeň	V. Stupeň
Počet dětí	5	9	4	0	2
Počet dětí v %	25 %	45 %	20 %	0 %	10 %

Graf č. 1: Rozložení IQ hodnot daného výzkumného souboru.



Z tabulky a grafu je zřejmé, že pětadvacet procent výzkumného souboru je intelektově vynikající, pětadvacet procent spadá do druhého stupně nadprůměrně inteligentních dětí, průměrně inteligentních dětí je pouze dvacet procent, mezi podprůměrně inteligentní děti se nemůžeme v tomto výzkumném šetření řadit žádné dítě a v kategorii intelektuálně poškozené se nachází deset procent dětí.

- **Výzkumná otázka č. 2:** Do které kategorie inteligenčních stupňů spadá největší část výzkumného souboru?

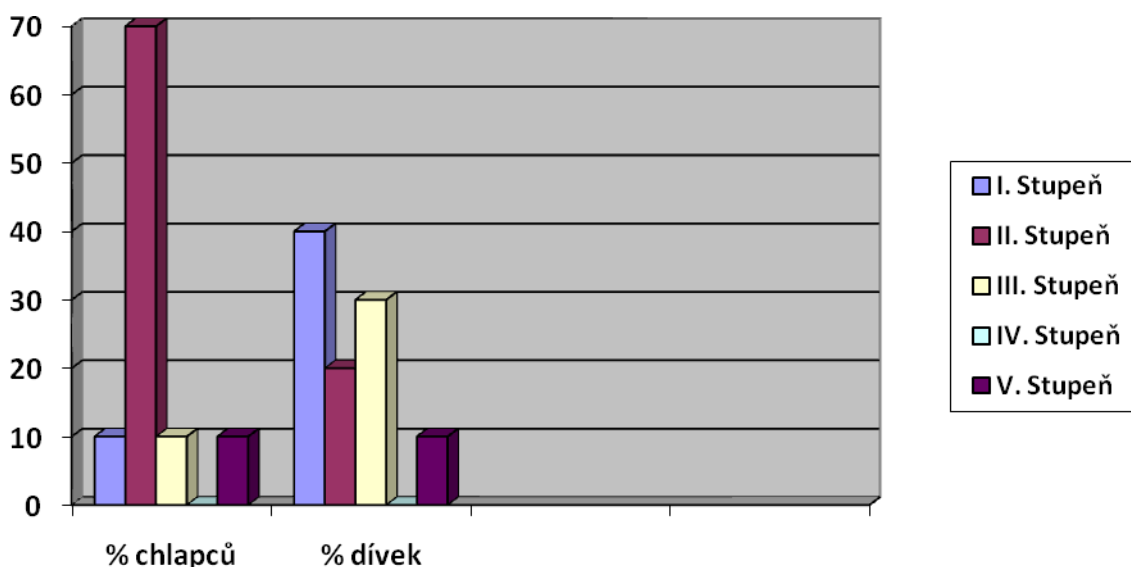
Z předešlé tabulky a grafu je patrné, že devět dětí z dvaceti, tedy pětadvacet procent výzkumného souboru, spadá do druhého stupně nadprůměrně inteligentních dětí.

- **Výzkumná otázka č. 3:** Liší se intelektuální úroveň předškolních dětí dle pohlaví?

Tabulka č. 3: Intelektuální úroveň předškolních dětí dle pohlaví.

	Počet chlapců	% chlapců	Počet dívek	% dívek
I. Stupeň	1	10 %	4	40 %
II. Stupeň	7	70 %	2	20 %
III. Stupeň	1	10 %	3	30 %
IV. Stupeň	0	0 %	0	0 %
V. Stupeň	1	10 %	1	10 %

Graf č. 2: **Intelektuální úroveň předškolních dětí dle pohlaví.**



Jestliže sečteme procenta prvního a druhého stupně, tedy nadprůměrně inteligentních dětí, u chlapců nám vyjde osmdesát procent a dívek pouze šedesát procent. Můžeme tedy říct, že intelektuální úroveň předškolních chlapců je nepatrně vyšší než u dívek.

Výzkumná otázka č. 4: Kolik dětí má poruchu koncentrace či je percepčně nezralých?

Tabulka č. 4: **Počet dětí, u kterých by se mohla zdát porucha koncentrace či percepční vada a počet chyb v úkolech 1-4 Ravenova testu.**

Dítě číslo	1	9	13	16	17	20	
Počet chyb v úkolech č. 1 - 4	1	1	2	2	1	2	
Dosažený inteligenční stupeň	II.	II.	III.	III.	I.	III.	
Počet dětí celkem							6

Ve výzkumném šetření mělo pouze šest dětí chybu v počátečních úkolech testu, tedy v úkolech číslo jedna až čtyři. Dále tyto děti chybovaly až od půlky testovacích částí. U zbývajících částí výzkumného souboru se chyby v počátcích testovacích částí A, Ab a B nevyskytují nebo frekvence chyb plynule stoupá od začátku až do konce testu, čemuž potom odpovídá podprůměrné kategorie inteligenčních stupňů.

Jelikož počet chyb v počátcích všech tří částí dohromady odpovídá počtu maximálně dva a výsledný inteligenční stupeň je minimálně průměrný, mohu tedy říci, že při snímání dat

jsem se nesetkala se žádným dítětem, které by mělo poruchu pozornosti či vadu zrakové percepce.

9 DISKUSE

Výzkumné šetření jsem prováděla v mateřských školách, kde jsem absolvovala průběžnou pedagogickou praxi. Tento fakt byl pro mne velkým přínosem, neboť mi velmi ulehčil počáteční seznamování s ředitelkami mateřských škol i s třídními učitelkami výzkumného souboru. Další přínos spočíval v tom, že mne děti v mateřské škole Chomýž již znali a z tohoto důvodu nebyly při testování ostýchavé. Tento fakt považuji, při snímání dat, za velmi důležitý.

Obě paní ředitelky byly svolné k výzkumnému šetření a třídní učitelky ochotně předkládali rodičům předškolních dětí informované souhlasy a podávaly jim další případné informace na jejich dotazy. Překvapilo mne, že všichni oslovení rodiče souhlasili, aby se na jejich dětech provádělo zkoumání školní zralosti, aniž by byli o výsledcích svého dítěte informováni.

Třídní učitelky mi poskytly dostatečný prostor k výzkumnému šetření v době odpoledního klidu. To oběma stranám vyhovovalo, jelikož děti nebyly ničím a nikým při zkoumání rušeny. Lze tedy předpokládat, že výsledky testů nebyly ovlivněny žádnými rušivými elementy, pouze aktuálním psychickým stavem dětí.

Všechny děti jsem se snažila vhodně motivovat. Motivace a zároveň i instrukce k Ravenovým progresivním maticím byla takováto: „Na každé straně této knížky je jedna velká tapeta, ze které skřítek Nezbeda kousíček ustříhl. A protože tě chce poplést, přimíchal k nim další kousky tapet, ale jen jedna je ta správná! Pozorně se soustřed', ať vybereš ten správný kousek a Nezbeda nevyhraje!“ Po tomto zadání se většina dětí opravdu pozorně soustředila. Také se někteří ptali, jestli vybrali správně. Vždy jsem je ujistila, že ano a ony se radovaly, že skřítek Nezbeda nevyhrál.

Všechny děti se vrhly s vervou do rozpoznávání matic. Většina z nich označovala obrázky intuitivně bez většího rozmyslu, některé však vybíraly i vylučovací metodou a jeden chlapec dokonce i počítal, zda u vybraného obrázku odpovídá počet čárek!

Předpokládala jsem, že testování nebude děti bavit až do konce, což se mi i potvrdilo. Mnoho dětí od půlky sešitu měly připomínky typu: „Jééé, to máme ještě stránek, to bude, než to všechno vyjmenuju!“ Velmi mne však překvapilo, že i přesto se skoro všechny soustředily až dokonce.

Jak jsem již uvedla, některé děti test komentovaly různými připomínkami nebo nahlas přemýšlely nebo se i dožadovaly průběžného hodnocení jejich počínání. Většina dětí však

u testu nemluvila, jen ukazovala prstem na obrázky a plynule obracela stránky. A pro tento účel byl také tento test navrhnut, jelikož patří mezi neverbální testy.

Překvapilo mne, že sedmdesát procent výzkumného souboru spadá, podle německých norem k hodnocení Ravenna testu (Beltz Test, 1978), do prvního a druhého stupně, tedy mezi intelektově vynikající a jednoznačně nadprůměrně inteligentní. Očekávala jsem, že většina dětí se bude nacházet ve třetím stupni – inteligenčně průměrných, kde se v mém výzkumném šetření vyskytlo jen dvacet procent předškolních dětí.

Domnívám se, že většina dětí je zařazena do prvního a druhého stupně z toho důvodu, že šetření pro stanovení norem se provádělo v roce 1978, což je dle mého názoru zastaralé, jelikož nároky pro předškolní vzdělávání za dvaatřicet let ve všech směrech stouply. Více se klade důraz na individuální vzdělávání, kdy učitelky mateřských škol s dětmi trénují formou her koncentraci a vyplňují s nimi pracovní listy na percepční vnímání. Tyto dva faktory mají nepostradatelnou úlohu při šetření Ravenovým testem. To ve výsledku může znamenat i posunutí výzkumného souboru z normy do nadprůměrně inteligentní kategorie.

Ráda bych zmínila, že posuzování inteligenční úrovně dětí, se mi, pomocí zvolené metody, realizovalo velmi dobře, jelikož nebylo zapotřebí dlouhému vysvětlování a výsledky vyhodnocení jsou díky normám prezentovány jednoznačně.

ZÁVĚR

Školní zralost zahrnuje oblast tělesného, psychického a sociálního vývoje. Dítě, pro školu tělesně zralé, musí projít první proměnou postavy, která se zpravidla pozná zkouškou takzvané Filipínské míry. Při této zkoušce se projeví, zda jsou končetiny jedince delší, než v předešlém období, což i mimo jiné ukazatele, signalizuje první tělesnou proměnu dítěte.

Co se týče psychického vývoje, tak je nutné, aby se školsky zralé dítě dokázalo soustředit deset minut, a nemělo by odcházet od rozdělané práce či v průběhu výkladu. Dále by mělo umět rozeznat základní barvy, geometrické tvary, vytleskat slabiky, poznat pravou a levou stranu, správně uchopit tužku. Před vstupem do školy je rovněž velmi důležitá sociální zralost, kdy se dítě musí dokázat na určitou dobu odpoutat od rodičů, umět pozdravit a poděkovat a vykat dospělým. Mělo by poznat své věci, které si po sobě i uklízí. Mezi další dovednosti, potřebné k zařazení do školy, patří schopnost kompletně se obléct, včetně zavázání tkaniček a samoobsluhy na toaletě (Benešová, 2009).

Na základě svého výzkumného šetření, jsem dospěla k závěru, že sedmdesát procent předškolních dětí (v rámci výzkumného souboru) spadá mezi nadprůměrně inteligentní skupinu, pouze dvacet procent z nich do průměrně inteligentních a jen deset procent mezi intelektově postižené. Je ovšem velmi důležité podotknout, že **inteligence není totéž, co školní zralost**, neboť i nadprůměrně inteligentní dítě, může mít problémy se zvládáním školních povinností.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ:

- **Monografie**

BUDÍKOVÁ, J., KRUSHINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P. *Je Vaše dítě připraveno do první třídy?*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2004, 157 s. ISBN 80-7226-637-3

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2007, 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7

ČÍŽKOVÁ, J. a kol., *Přehled vývojové psychologie*. 1. vyd. Olomouc: UP v Olomouci, 1999, 175 s. ISBN 80-7067-953-0

HARTL, P. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Jiří Budka, 1994, 301 s. ISBN 80-901549-0-5

HOLOUŠOVÁ, D., KROBOTOVÁ, M. *Diplomové a závěrečné práce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 117 s. ISBN 80-244-0458-3

KLIMENT, P. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Olomouc: UP v Olomouci, 2001, 78 s. ISBN 80-244-0319-6

KREJČOVÁ, V., KARGNEROVÁ, J. *Vzdělávací program začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 232 s. ISBN 80-7178-695-0

KREISLEROVÁ, Z. *Krok za krokem 1. Třídou*. 1. vyd. Praha: Grada publishing, a.s., 2008, 168 s. ISBN 978-80-247-2038-8

LANGMEIER, J., KREJČOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 1998, 343 s. ISBN 80-7169-195X

LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. 1. vyd. Praha: H&M, 1998, 132 s. ISBN 80-86022-37-4

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9

LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychické deprivace v dětství*. 3. vyd. Praha: Avicenum, 1974. 400 s. ISBN 08-049-74

LINHART, J. a kol. *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov: Dialog, 2004, 412 s. ISBN 80-85843-61-7

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

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia, 1997. 334 s. ISBN 80-200-0628-1

PALA, K., VŠIANSKÝ, J. *Slovník českých synonym*. Praha: NLN, s. r. o., 1994. s. ISBN 80-7106-059-3

PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství n.p., 1970, 120 s. publikace č. 94-0-129, UTEIN č. 0232513

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

RAVEN, J. C., Farebné progresívne matice

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti, obor v pohybu*. 5. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007, 200 s. ISBN 978-80-247-1174-4

ŘÍČAN, P., KREJČOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. Dotisk. Praha: Grada Publishing, s.r.o., 2000, s. ISBN 80-7169-512-2

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola – teorie a praxe 1*. 1. vyd. Olomouc: UP v Olomouci, 2004, 168 s. ISBN 80-244-0945-8

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0

- **Články v sériové publikaci**

BENEŠOVSKÁ, J. Co naučit své dítě dřív než škola? *Moje psychologie*, 2009, 4. speciální edice/listopad, s. 42. ISBN 1802-2073

JESENSKÁ, E. Frustrace ze špatných známek. *Moje psychologie*, 2009, 4. speciální edice/listopad, s. 68. ISBN 1802-2073

- **Webové stránky**

IQ test online [online]. 2009 [cit. 2010-06-23]. Slavné IQ testy. Dostupné z WWW: <http://www.cesko.tests-iq.eu/zajimavosti/slavne-iq-testy.html>,

Personality-and-Aptitude-Career-Test.Com [online]. 2004-2010 [cit. 2010-06-23]. Raven je test kulturně nestranné. Dostupné z WWW: <http://translate.google.cz/translate?hl=cs&langpair=en|cs&u=http://www.personality-and-aptitude-career-tests.com/ravens-test.html>

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka č. 1: Počet chlapců a dívek ve dvou mateřských školách, kde probíhalo výzkumné šetření.

Tabulka č. 2: Rozložení IQ hodnot daného výzkumného souboru.

Tabulka č. 3: Intelektuální úroveň předškolních dětí dle pohlaví.

Tabulka č. 4: Počet dětí, u kterých by se mohla zdát porucha koncentrace či percepční vada a počet chyb v úkolech 1-4 Ravenova testu.

Graf č. 2: Intelektuální úroveň předškolních dětí dle pohlaví.

Graf č. 1: Rozložení IQ hodnot daného výzkumného souboru.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Průměrná hmotnost chlapců a dívek od narození do osmnácti let (Machová, 2002).

Příloha č. 2: Průměrná výška chlapců a dívek od narození do osmnácti let (Machová, 2002).

Příloha č. 3: Změny tělesných proporcí od prenatálního období a novorozeneckého období až do dospělosti (Langmeier, Krejčová, 2006).

Příloha č. 4: Raven test – barevné progresivní matice, 1. strana setu A (Raven limited).

Příloha č. 5: Raven test – barevné progresivní matice, 12. strana setu A (Raven limited).

Příloha č. 6: Raven test – barevné progresivní matice, 1. strana setu Ab (Raven limited).

Příloha č. 7: Raven test – barevné progresivní matice, 12. strana setu Ab (Raven limited).

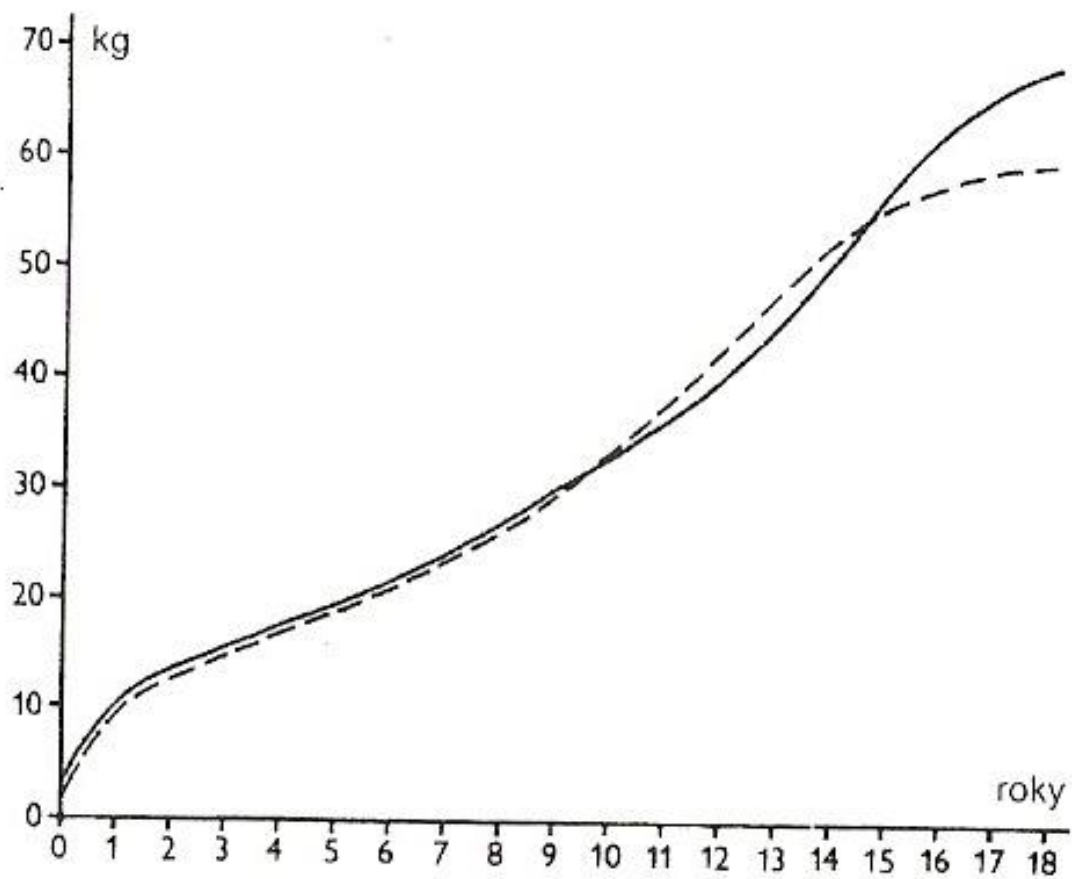
Příloha č. 8: Raven test – barevné progresivní matice, 1. strana setu B (Raven limited).

Příloha č. 9: Raven test – barevné progresivní matice, 12. strana setu B (Raven limited).

Příloha č. 10: Percentilové body (Beltz test, 1978).

Příloha č. 11: Informovaný souhlas

Příloha č. 1: Průměrná hmotnost chlapců a dívek od narození do osmnácti let

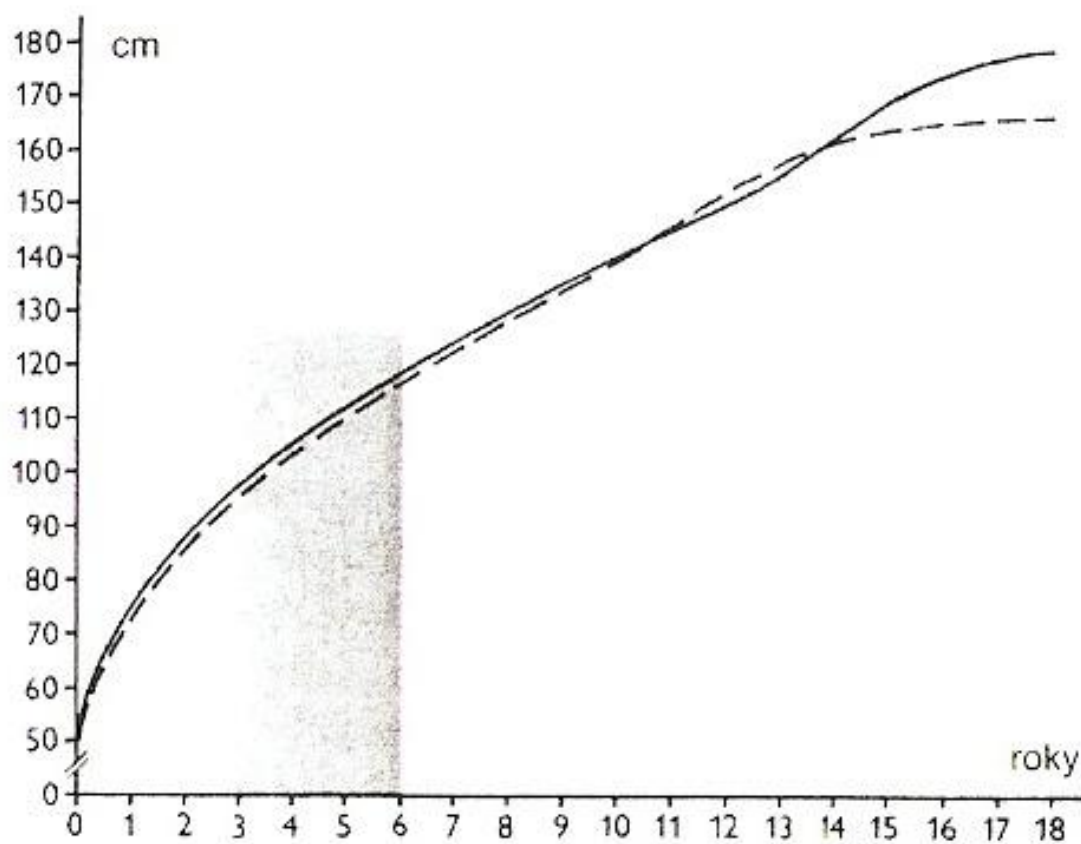


Růstové křivky:

Plná čára – chlapci

Přerušovaná čára – dívky

Příloha č. 2: Průměrná výška chlapců a dívek od narození do osmnácti let

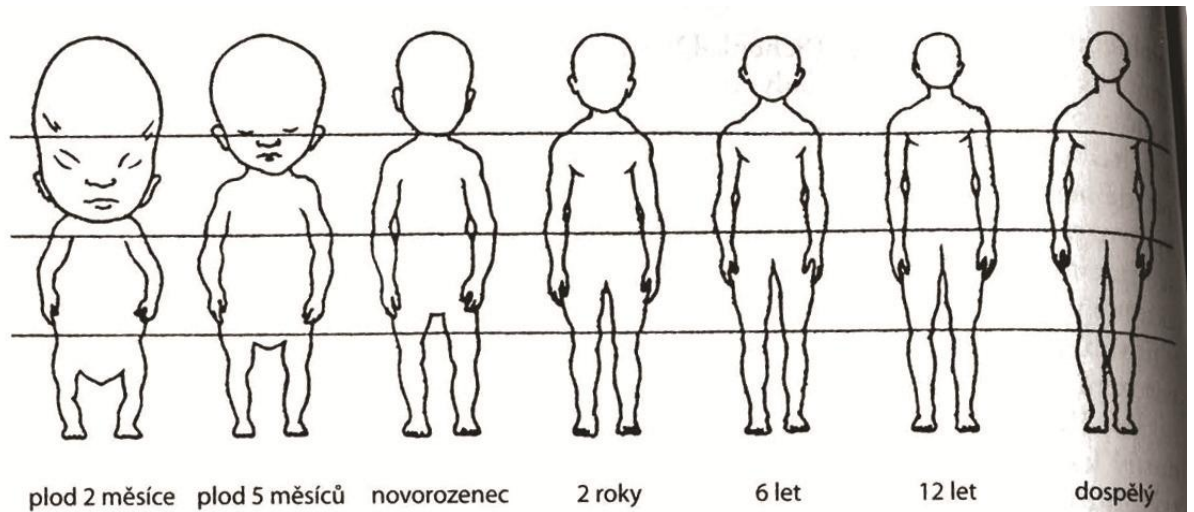


Růstové křivky:

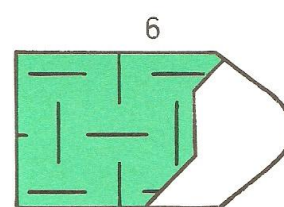
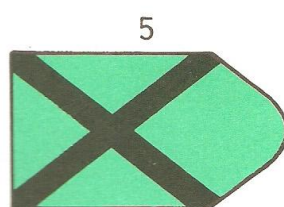
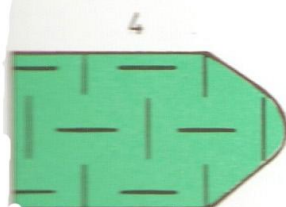
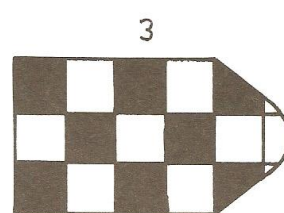
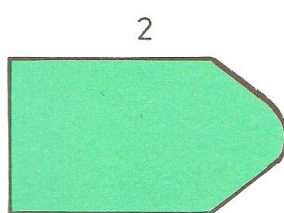
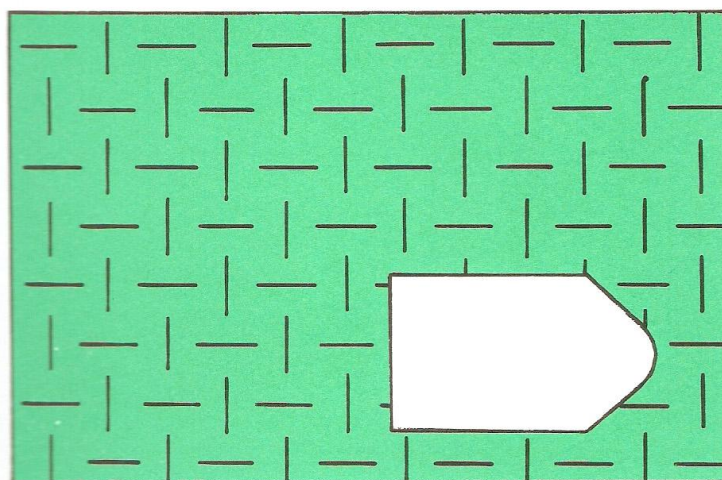
Plná čára – chlapci

Přerušovaná čára – dívky

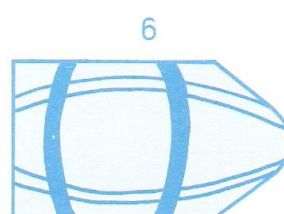
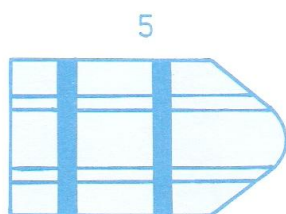
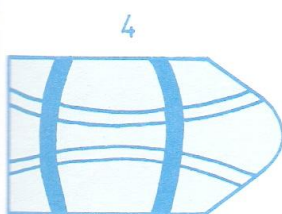
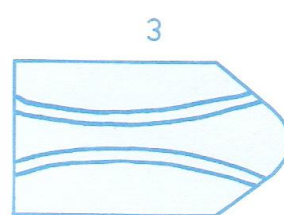
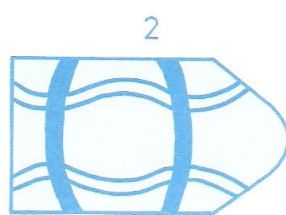
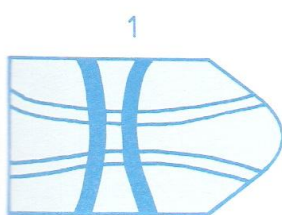
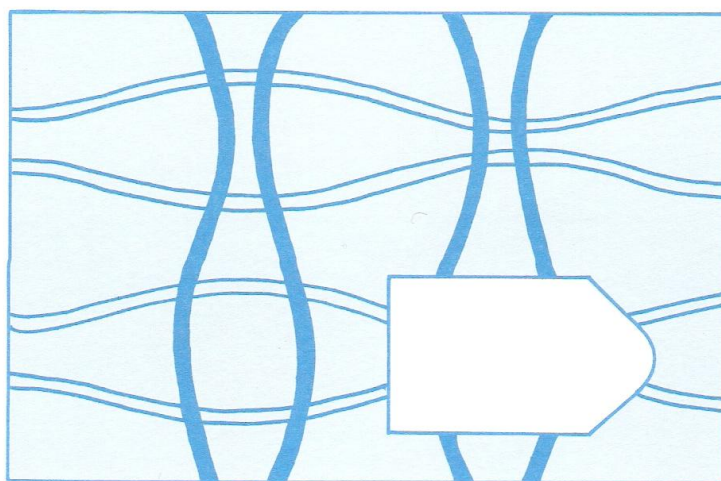
Příloha č. 3: Změny tělesných proporcí od prenatálního období a novorozeneckého období až do dospělosti



A 1



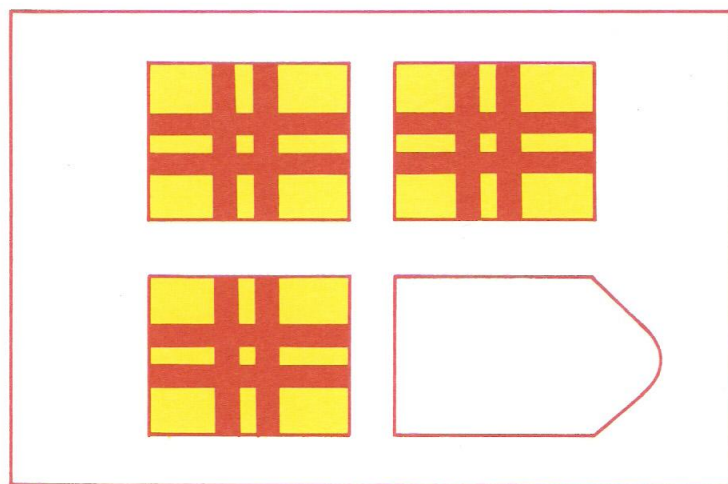
A 12



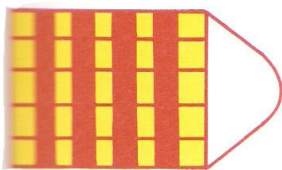
Příloha č. 6: Raven test – barevné progresivní matice, 1. strana setu Ab

— A_B —

A_B 1



1



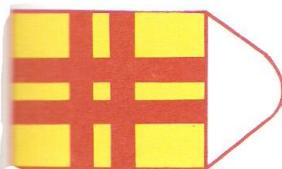
2



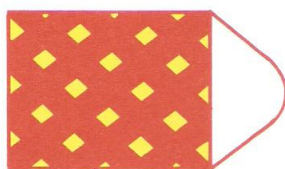
3



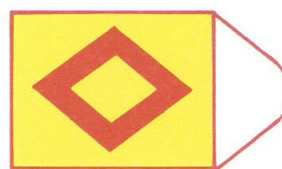
4



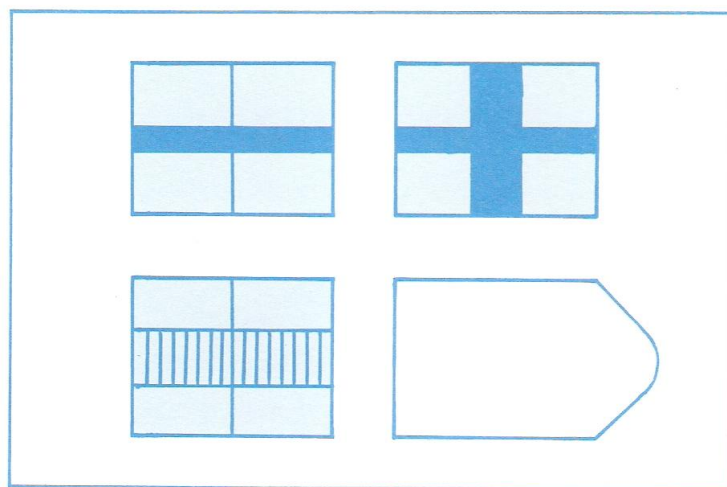
5



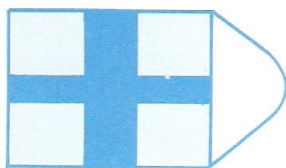
6



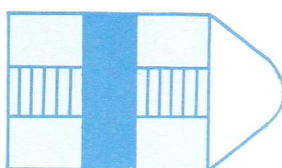
A_B 12



1



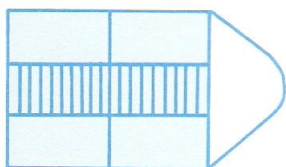
2



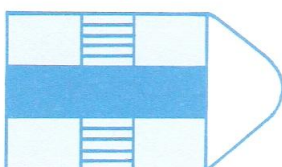
3



4



5

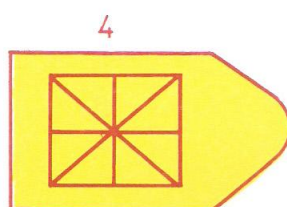
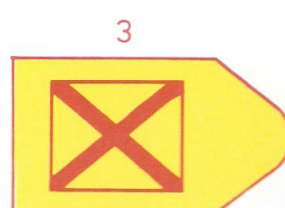
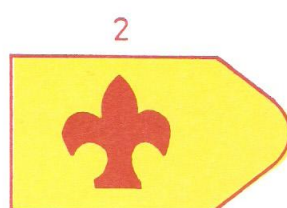
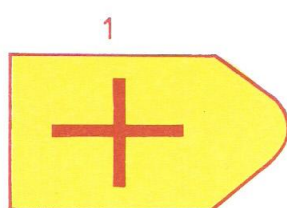
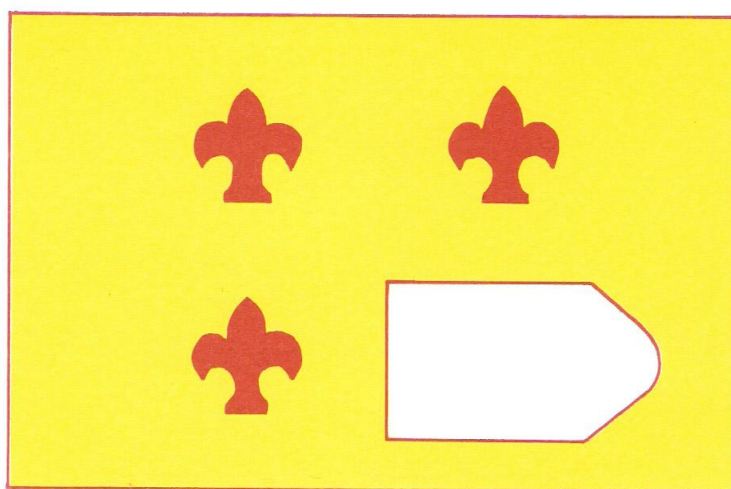


6

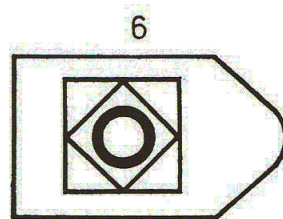
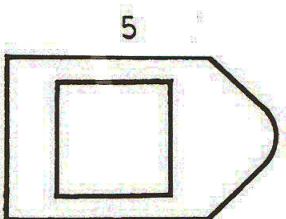
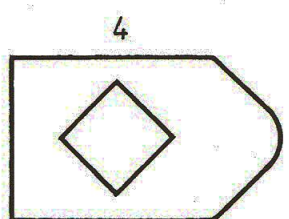
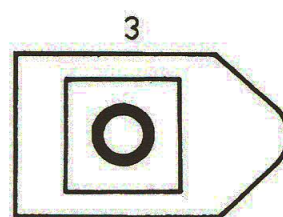
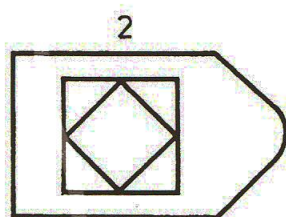
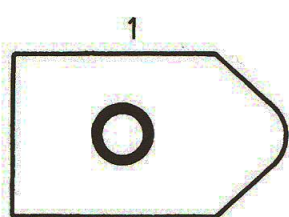
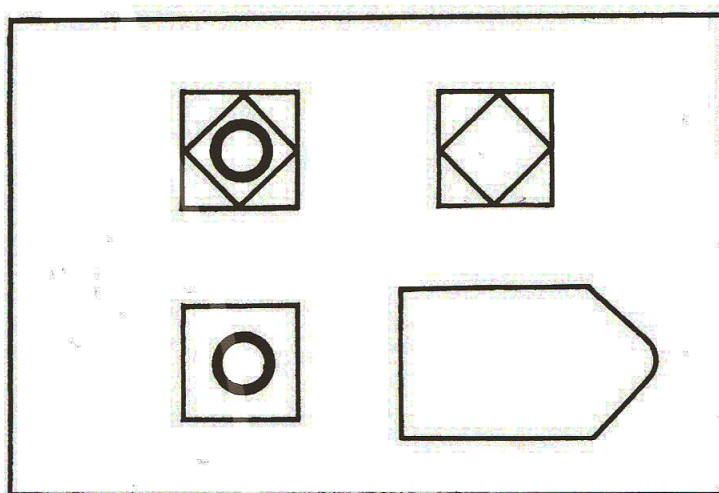


— B —

B 1



B 12



Příloha č. 10: Percentilové body.

Percentilové body	Vek							# 9 ³ / ₄
	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	
95	25	27	29	31	33	34	34	35
90	22	24	26	28	31	33	33	34
75	20	21	22	24	27	30	31	32
50	17	17	18	20	23	25	27	29
25	14	15	15	16	18	20	22	24
10	12	12	12	13	14	16	18	20
5	11	11	11	11	13	14	15	17

Vytlačené s láskavým dovolením Beltz Test Gesellschaaft, mbH.

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlasím s tím, že se můj syn/dcera zúčastní šetření, jehož cílem je zjištění úrovně školní zralosti. Úkoly budou mít, v případě Vašeho souhlasu, hravou formu. Výsledky budou získávány a posuzovány anonymně a nebudou veřejně prezentovány.

Datum:

Podpis zákonného zástupce dítěte:

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Veronika Fialová
Katedra:	Psychologie
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Křeménková
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Školní zralost dítěte před vstupem do první třídy základní školy
Název v angličtině:	Maturity of child before the entry to first class primary school.
Anotace práce:	Téma bakalářské práce jsem si zvolila školní zralost dítěte před vstupem do první třídy základní školy. Obecným cílem je přispět ke zmapování školní zralosti (především míry inteligence) dětí před vstupem do prvních tříd formou standardizovaných psychologických testů. Dílčím cílem je zjištěná data vyhodnotit a porovnat.
Klíčová slova:	Předškolní věk, mladší školní věk, vývojové koncepce, školní zralost, Ravenův test - barvené progresivní matice
Anotace v angličtině:	Topic of this thesis, I chose the Maturity of child before the entry to first class primary school. General objective is to contribute to the mapping of children with school maturity before the first class form of standardized psychological tests. Partial objective is to identify and evaluate data and compare.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool age, younger school age, development conception, school maturity, Raven's test – color progressive matrices
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Průměrná hmotnost chlapců a dívek od narození do osmnácti let. Příloha č. 2: Průměrná výška chlapců a dívek od narození do osmnácti let. Příloha č. 3: Změny tělesných proporcí od prenatálního období a novorozeneckého období až do dospělosti.

	Příloha č. 4: Raven test – barevné progresivní matice, 1. strana setu A. Příloha č. 5: Raven test – barevné progresivní matice, 12. strana setu A. Příloha č. 6: Raven test – barevné progresivní matice, 1. strana setu Ab. Příloha č. 7: Raven test – barevné progresivní matice, 12. strana setu Ab. Příloha č. 8: Raven test – barevné progresivní matice, 1. strana setu B. Příloha č. 9: Raven test – barevné progresivní matice, 12. strana setu B. Příloha č. 10: Percentilové body. Příloha č. 11: Informovaný souhlas.
Rozsah práce:	54 stran
Jazyk práce:	český