

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie



Bakalářská práce

Petra Oklešťková

Vychovatelství

Problematika připravenosti dětí na vstup do školy

Prohlašuji, že jsem zadanou bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla v seznamu veškerou použitou literaturu a další zdroje.

.....
Vlastnoruční podpis

V Olomouci dne

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Ireně Plevové, PhD., za odborné vedení a pomoc při zpracování bakalářské práce.

OBSAH

ÚVOD	6
1 Charakteristika dítěte předškolního věku	7
1.1 Růst a tělesný vývoj	7
1.2 Kognitivní zralost	8
1.2.1 Myšlení a vývoj řeči	8
1.2.2 Vnímání	10
1.2.3 Vývoj paměti a pozornosti	11
1.2.4 Fantazie, představy	12
1.2.5 Základní matematické představy	12
1.3 Citový vývoj	13
1.4 Sociální vývoj dítěte	14
1.5 Vývoj kresby	16
1.6 Hra	17
2 Vstup dítěte do školy	19
2.1 Školní připravenost	20
2.2 Školní zralost	22
2.2.1 Fyzická zralost a zdravotní stav	23
2.2.2 Psychická zralost	24
2.2.3 Sociální zralost	25
2.3 Nezralost a nepřipravenost na školu	26
3 Diagnostika předškolního období	29
3.1 Pojem pedagogická diagnostika	29
3.2 Metody pedagogické diagnostiky	29
3.3 Oblasti diagnostiky předškolního věku	31
4 Výzkumy školní zralosti	33
4.1 Jiráskův orientační test školní zralosti	33
4.2 Připravenost k zahájení povinné školní docházky	35
4.3 Vybrané výzkumy školní zralosti	37
ZÁVĚR	39

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	40
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	43
ANOTACE.....	44

ÚVOD

Téma bakalářské práce Problematika připravenost dětí na vstup do školy jsem si vybrala z toho důvodu, že je to stále diskutovanější téma a také proto, že bych svoje budoucí pracovní uplatnění chtěla směřovat k dětem v tomto věku.

Nástup do školy je významným mezníkem v životě dítěte, proto je velmi důležité, aby bylo dostatečně zralé a připravené. Vstupem do školy se zásadně mění celkový způsob života dítěte. Jestli je dítě způsobilé zahájit školní docházku se zjišťuje nejen při zápise do první třídy, ale již v posledním roce v mateřské škole. V dnešní době jsou na dítě kladeny stále vyšší nároky. To je jeden z důvodů, proč je v České republice odklad školní docházky stále častější. Tato doba by měla být využita pro podporu vývoje a rozvoje schopností a dovedností dítěte.

Práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitole se zabývám charakteristikou dítěte předškolního věku. Dále popisuji problematiku nástupu do základní školy a s tím spojenou otázku školní zralosti a připravenosti. Třetí část se věnuje metodám pedagogické diagnostiky a diagnostice předškolního věku. V poslední kapitole uvádím vybrané výzkumy školní zralosti a připravenosti provedené v České republice.

Cílem mé bakalářské práce je přehledně zmapovat problematiku připravenosti dětí pro vstup do základní školy, dále může posloužit široké veřejnosti, např. rodičům dětí v předškolním věku.

1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní věk trvá od 3 let po nástup dítěte do školy. Tento věk se vyznačuje jako **období rozkvětu a hry**. Dítě přestává lpět na vazbách s rodinou a částečně svou pozornost přesouvá na své vrstevníky. Začíná si utvářet svůj první obraz o světě a vzniká vědomí vlastní identity. Děti v tomto věku mají značně živou představivost, kterou spojují s realitou a považují to pak za skutečnost. Podobně mění i své vzpomínky. Tím si dítě přizpůsobuje realitu vlastním potřebám a to má velký vliv na vyváženost jeho duševního života. „*Typické a normálně se vyvíjející dítě v předškolním věku je hravé, aktivní, projevuje živý zájem a snaží se uplatňovat své schopnosti v praxi*” (Ptáček, Kuželová, 2013, s. 33). Dítě prochází psychickými, sociálními a fyzickými změnami. Předškolní věk je také charakteristický velkým množstvím pohybu (Čelíkovský, 1990). Toto období je celkově radostné jak pro děti, tak i pro rodiče. Bývá označováno za nejpříjemnější fázi lidského života.

1.1 Růst a tělesný vývoj

Průměrný chlapec v předškolním věku dosahuje výšky 117 cm a váží 22 kg. Dívky jsou v šesti letech o něco menší a lehčí než chlapci. Ročně dítě přibere na váze 2-3 kg. Ke konci tohoto období se mění tělesné rozměry. Trup se z válcovitého tvaru mění na plošší tvar a hrudník se výrazně odlišuje od břicha. U chlapců přibývá svaloviny na úkor tuku. Postava se protahuje, ruce i nohy se prodlužují. Jestli tělesný vývoj odpovídá věku, můžeme zjistit podle tzv. filipínské míry: dítě by si mělo dosáhnout přes vzpřímenou hlavu na ucho na protilehlé straně hlavy. Jedná se o poměr délky paže k velikosti hlavy.

Velkou roli mají individuální a tělesné rozdíly. Větší a silnější dítě lépe obstojí v dětském kolektivu, protože má lepší pozici a snadněji se dostává do vedoucí role. Děti, které mají pomalejší fyzický vývoj, bývají občas plaché a je pro ně těžší začlenit se do kolektivu. Pohyblivost se v tomto věku pomalu zlepšuje. Pohyby jsou rychlejší, pohotovější a mají větší eleganci. Organismus celkově sílí a dítě postupně může vykazovat stále lepší výkony (Říčan, 2004). Tohle období je vhodné pro sportovní aktivity, jako je například lyžování, bruslení nebo jízda na kole. Pohybová koordinace se také projevuje ve schopnosti plně sebeobsluhy (Šulová, In: Ležalová, 2012).

1.2 Kognitivní zralost

Do této oblasti řadíme rozvoj poznávacích procesů dítěte. Aby předškolák zvládl číst, psát a počítat, musí mít dostačující úroveň rozumových schopností a rovnoměrnost vývoje v dílčích oblastech. Děti, které neodpovídají vývoji vrstevníků, mírně za nimi zaostávají, jsou nezralé v některých z jednotlivých oblastí (záleží v jakém rozsahu) nebo celkově vyžívají pomaleji, by měly mít odklad školní docházky (Bednářová, Šmardová, 2011). Do poznávacích funkcí se řadí myšlení, pozornost, paměť a nedílnou součástí jsou percepční schopnosti (Šulová, In: Ležalová, 2012). „*Vývoj kognitivních procesů je v předškolním období velmi intenzivní a umožňuje dítěti stále důkladněji poznávat svět kolem něho*” (Wedlichová, 2010, s. 24).

1.2.1 Myšlení a vývoj řeči

Okolo čtvrtého roku života se úroveň myšlení dítěte dostává z předpojmového myšlení na úroveň názorového myšlení. Dítě začíná uvažovat v celostních pojmech, zaměřuje se na to, co vidělo nebo vidí a z toho pak vyvozuje závěr. Myšlení v předškolním věku je **prelogické** neboli předoperační. Je vázáno na činnost dítěte. Stále je hodně egocentrické (často „neslyší”, pokud se to neshoduje s jeho názorem), **magické a antropomorfní** - dítě připodobňuje člověku neživé věci (Bednářová, Šmardová, 2011). V šesti letech je dítě méně závislé na svých přáních a okamžitých potřebách, svět vnímá realisticky. Začíná logicky přemýšlet o konkrétních předmětech i při určitých činnostech (Langmeier, Křejičiová, 2006). Předškolák chápe první matematické vztahy, je schopen vědomě napočítat do deseti, zvládá přímou i nepřímou úměrnost. Dá se u nich spolehlivě měřit inteligence. Princip je takový, že dítěti dáváme různé úkoly od nejlehčích po nejsložitější a výsledek pak srovnáme s průměrným výkonem dětí stejného věku (Říčan, 2004). Mezi činnosti, které rozvíjí předmatematické představy spadá analýza a syntéza, porovnávání a třídění, řešení problémů a situací, hledání souvislostí a zobecňování. V tomto období je pro děti zajímavé a také přínosné situační učení, jelikož se na řešení podílejí samy. Do her, které jsou zaměřeny na rozvoj myšlení, spadají všechny typy hádanek. (Šulová, In: Ležalová, 2012).

U dítěte se zdokonaluje verbální schopnost díky velkému zájmu o řečové formy a mimořádnému smyslu pro osvojování a vytváření jazykových útvarů. Tohle období se nazývá senzitivní perioda z hlediska rozvíjení řeči. Dítě by před vstupem do školy mělo mít vyjadřovací schopnosti na takové úrovni, aby bylo schopno používat řeč (po obsahové i

formální stránce) jako skutečný nástroj dorozumění, komunikace i poznávání. Ve třech letech je artikulace nedokonalá. Ani ve čtyřech a v pěti letech není řeč bezchybná. Objevují se nepřesnosti, avšak děti začínají mluvit v souvětích a vyjadřují různé časové vztahy. Důležitou složkou vývoje řeči je tzv. **egocentrická řeč**. Předškolák nahlas komentuje svou činnost, nehledá posluchače. Postupem se mění a stává se vnitřní řečí. Používat řeč k regulaci svého chování v předškolním věku je významným pokrokem. S rozvíjením řeči je úzce spjata myšlení. Tyto procesy se navzájem doplňují. Řeč pomáhá jedinci tvořit pojmy i další logické formy myšlení. Díky ní jsme schopni dosáhnout nejvyšší úrovně myšlení, pochopení a vytváření abstraktních pojmů (Wedlichová 2010). Před nástupem do školy by dítě mělo mít bohatou slovní zásobu, která obsahuje přibližně 2500 - 3000 slov (Skorunková, 2013). Ve škole jsou na komunikační schopnosti kladeny vysoké nároky. Řeč je z mnoha důvodů důležitá, například pro soužití, postavení v kolektivu. Předškolní období je pro vývoj řeči tím zásadním. Dítě potřebuje mluvenému slovu dobře rozumět, aby chápalo, co se po něm žádá a porozumělo výkladu. U dětí s opožděným nebo nedokonalým vývojem řeči se vyskytují specifické vývojové poruchy učení, jako je dyslexie, dysgrafie a dysortografie. V případě nedostatku slovní zásoby nebo špatné výslovnosti je vhodná návštěva logopeda. Ten provede diagnostiku řeči a zahájí nápravu (Bednářová, Šmardová, 2011). Vývoj řeči je také ovlivněn rozvojem motoriky, senzorického vnímání a socializací (Klenková, 2006).

Lidská řeč zahrnuje především čtyři jazykové roviny. Ty se postupně vyvíjejí a také vzájemně prolínají. Jedná se o rovinu pragmatickou, gramatickou, zvukovou a také rovinu, jež souvisí se slovní zásobou. Předškolní dítě již zvládne vyjádřit své názory, pocity i požadavky, které chce někomu sdělit. Častěji vypráví o minulých událostech formou příběhu. Od 4 let začíná diferencovat odlišný způsob komunikace vzhledem k rozdílným sociálním rolím, vývojové úrovni, apod. (Bytešníková, 2007). Kvalita řeči je závislá na možnosti mluvit s rodiči, sourozenci a vrstevníky (Šulová, In: Ležalová, 2012). Pro děti předškolního věku jsou typické otázky „Proč?“, „Jak?“, „Na co?“, proto je tohle období označováno za věk otázek. Dětské dotazy rodiče vnímají jako zátěž, je potřeba vymezit hranice a také mít hodně trpělivosti (Vašutová, 2010). Podle Vágnerové (2010) mají tyto otázky význam pro obohacení znalostí, rozšíření zásoby slov a pro rozvoj správného vyjadřování. Děti se tímto způsobem učí chápat komplexnějším vztahům mezi objekty a situacemi a zároveň se učí správně používat slovní druhy, jako jsou spojky, příslovce, předložky. Pokládání otázek je důležité pro pochopení příčinných souvislostí a vztahů.

1.2.2 Vnímání

Vnímání v předškolním věku je nedokonalé a povrchní, vyznačuje se nedostatečnou hloubkou a přesností. Oproti dospělému člověku ve vjemech zachytává jen omezenou část skutečnosti (Kuric, 1992).

V předškolním věku má pro vývoj řeči velký význam **sluchové vnímání**. Dítě začíná rozlišovat polohu a výšku tónu, některé děti zvládnou i správně intonovat. Při oslabení sluchového vnímání může dojít po zahájení školní docházky k problémům ve čtení, psaní a zapamatování si učiva. Je důležité učit dítě naslouchat vyprávěným a čteným pohádkám nebo písničkám. Vhodné jsou také hry na lokalizaci zvuku, rozeznávání zvuků z různého prostředí a rozvíjení vnímání rytmu. Sluchovou paměť podporuje učení básniček, říkanek s pohybovým doprovodem, písniček nebo rozpočítadel. Pro poznávání světa je důležité **zrakové vnímání**, neboť zrakem přijímáme nejvíce informací. Má velký vliv na rozvoj řeči, prostorovou orientaci, vizuomotorickou koordinaci a základní matematické představy. Předškolní dítě by mělo umět rozpoznat barvy, rozlišovat figury a pozadí. Zrakové rozlišování se procvičuje pomocí her - pexeso, domino, loto nebo stavění stavebnic pomocí předlohy. Zrakovou analýzu a syntézu rozvíjí skládání puzzlí, mozaiky, kreslení obrazce podle vzoru, dokreslování chybějící části v obrázku. Je dobré si s dětmi povídat o tom, co má ve školce za hračky, co vidělo v muzeu nebo v kině. Při listování v knize, vyplňování pracovních listů, prohlížení obrázků a kreslení, vedeme dítě k tomu, aby postupovalo zleva doprava. Pro orientaci v prostředí, je klíčové vnímání prostoru. Má velký vliv na osvojování si pohybových a sebeobslužných dovedností, školních dovedností a grafomotoriky. Působí na čtení, psaní, matematiku a také ovlivňuje orientaci v mapách a notových zápisech. Děti by se v tomto období měli učit polohu (směr). Nejlépe na vlastním těle, na obrázku nebo v pracovních listech. Předškolák ještě neumí dobře odhadovat prostorové vztahy (Šmardová, Bednářová, 2011). „*Dítě má tendenci přeceňovat určitý prostor co do velikosti (zahrada se mu jeví větší než dospělému), přeceňovat velikost nejbližších objektů, protože se mu zdají velké, a podceňovat vzdálenější, protože je vidí malé*” (Wedlichová, 2010, s. 25). V tomto věku dětem působí velké potíže vnímání času. Umět se vyznat v čase je zásadní pro uvědomování si časové posloupnosti, ale také posloupnosti při běžných aktivitách. Pojmenování činností a děje, se kterým se každodenně setkává, podporuje rozvoj vnímání času. Důležitá je pro ně přítomnost, minulost a budoucnost v tomto věku nemají velký význam (Šmardová, Bednářová, 2011).

1.2.3 Vývoj paměti a pozornosti

Podle Vašutové (2010) je pro tohle období charakteristický vývoj **explicitní epizodické paměti**. Jedná se o individuálně specifickou paměť, jelikož zpracovává a uchovává osobně prožité události. Při dovršení třetího roku se u dítěte tvoří první osobní vzpomínky, nicméně jsou nepřesné, útržkovité a není jich mnoho. Tyto vzpomínky jsou kombinací zapamatovaného a odvozeného, nejsou omezené na to, co se opravdu stalo. Rozvoj epizodické paměti souvisí s vývojem jazykových schopností, přičemž jazyk je nástrojem pro formulaci zážitků. Dítě si vytvoří vlastní představy o události, a svým způsobem je odvypráví. Epizodická paměť se vyvíjí v interakci s ostatními lidmi, nevychází jenom z aktuálního zážitku, ale i z předchozích zkušeností a znalostí.

Šulová (In: Ležalová, 2012) uvádí, že paměť předškolního dítěte má převážně charakter bezděčného zapamatování a uchování. Pamatuje si vše, co na něj udělá dojem. Dokáže si zapamatovat dětské říkanky a řadu básniček. Záměrná paměť se vyvíjí až kolem pátého roku, kdy také nastupuje dlouhodobá paměť. V předchozím období převažuje paměť krátkodobá, avšak dítě je schopno zapamatovat si emoční zážitky někdy i na celý život (hádky rodičů, úmrtí milovaného zvířátka). V oblasti paměti jsou mezi dětmi značné rozdíly. Mezi 5-6 rokem se zlepšuje pozornost, kapacita paměti je vyšší a dítě je schopno pohotovějšího zapamatování si nových informací. Na druhou stranu ještě není schopno užívat k zapamatování tzv. paměťové strategie (logické vyvozování závěru, systematické třídění). Vliv na kapacitu paměti mají také hry, které jsou zaměřené na její procvičování. V tomto období se paměť vyznačuje celkově jako nesystematická. Schopnost zapamatování si je podmíněna schopností koncentrace pozornosti. Dítě si daleko více zapamatuje nové informace, když je koncentrace pozornosti zaměřenější a kvalitnější. Pokud se dítě nezvládne po určitou dobu soustředit, nedokáže si zapamatovat nové informace. Schopnost koncentrace pozornosti ovlivňuje především krátkodobou paměť, která je vstupní branou v procesu zapamatování si (Jucovičová, Žáčková, 2014). Rozvoj paměti je významným předpokladem záměrného učení. V předškolním věku se jedná hlavně o sluchovou, zrakovou a motorickou paměť. Přetrvává paměť mechanická, ta je často nahrazována pamětí logickou. Pro rozlišování barev a tvarů je důležitá zraková paměť. Její úroveň je ovlivněna věkem dětí, motivací a zájmem (Šulová, In: Ležalová, 2012). Typické pro paměť dítěte v tomto období je obraznost, živelnost a citovost. Dítě si nejlépe zapamatuje materiál, který působí citově, ať se jedná o podněty, které vzbuzují radost a obdiv, nebo podněty spojené s negativními citovými zážitky (Wedlichová, 2010).

1.2.4 Fantazie, představy

Období předškolního věku se také nazývá obdobím fantazie. Ta je v tomto věku velmi bohatá a potřebná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Je viditelná zejména ve hrách, v zálibě v pohádkách a v celkové koncepci okolního světa. Dítě si vysvětluje realitu tak, aby pro něj byla srozumitelná. U předškoláků se projevuje konfabulace. Jedná se o smyšlenky, ve kterých dítě kombinuje reálné vzpomínky s fantazijními představami a je přesvědčeno, že jsou skutečné. Je obtížné rozeznat ve vyprávění dítěte realitu od konfabulace, a proto není vhodné ho za tyto tzv. nepravé lži trestat (Wedlichová, 2010).

Vašutová (2010) uvádí, že lež je složitá myšlenková operace, kterou předškolák ještě neovládá. Pokud dítě rozbije sklenici a dostane strach, ve svých představách si pozmění celou událost a tato verze je pak pro něho pravdivá. Kolem čtyř let u dětí nastupuje magické myšlení. Oživují si neživý svět, pomocí své představivosti si vysvětlují věci, které se jim dějí v reálném světě. „*Dítě usiluje o úplnost svých představ o světě, a protože nechápe přírodní síly a různé zákonitosti, dosazuje si za ně sice tajemné, ale pro něho konkrétní bytosti*” (Wedlichová, 2010, s. 28). Představy jsou pro předškoláka nutné, jelikož mu pomáhají vytvářet realitu, jakou by chtěl a jaká je pro něho smysluplná. Dochází k důležitému procesu decentrace, kdy se naučí, že okolní situace a jevy nezávisí pouze na něm (Šulová, In: Ležalová, 2012).

1.2.5 Základní matematické představy

Předmatické představy jsou jednou z oblastí, které si dítě musí osvojit před nástupem do 1. třídy, aby se mohlo úspěšně naučit počítat (Pšeničková, 2014). Na rozvoji se podílí mnoho schopností a dovedností, jako jsou motorika, řeč, zraková, sluchová, hmatová, prostorová a časová percepce. Jsou základem předčíselných představ, ze kterých vznikají číselné představy (tj. číselné operace). Tento dlouhodobý proces začíná srovnáváním (například malý-velký, krátký-dlouhý), pokračuje tříděním podle druhu (ovoce, oblečení, zelenina), barvy, velikosti a tvaru. Později dokáže třídít podle více kritérií. Poznává, co obsahově nepatří do skupiny slov a obrázků. Významnou fází je řazení podle velikosti a podle množství (málo-méně-nejméně). První matematické představy dítě získává manipulací s předměty a pomocí hry, jako je například domino, člověče nezlob se, kuželky. Před nástupem do školy by dítě mělo být schopno vyjmenovat číselnou řadu do šesti, některé děti zvládají i větší počet (Bednářová, Šmardová, 2011).

1.3 Citový vývoj

Kolem třetího roku života, dítě začíná ovládat svou emocionalitu a dochází k postupnému zklidňování. Citový vývoj je charakterizován stabilitou a vyrovnaností. Přesto se objevuje rychlé střídání emocí, které jsou vázány na současnou životní situaci. S bohatou představivostí jsou spojeny negativní emoce, jako je strach či úzkost, propojují nadpřirozené jevy s realitou. Strach také vyvolává cizí prostředí, neznámí lidé a zvířata (Jucovičová, Žáčková, 2014). Převládá pozitivní nálada nad negativními emočními reakcemi. Dítě si začíná uvědomovat svou jedinečnost a utváří se tak dětská identita. Vztek a agrese nebývají tak časté jako v batolecím věku, jelikož předškolní děti lépe chápou příčiny vzniku nepříjemných situací a jejich nutnost. Negativní projevy emocí se projevují zejména v kontaktu s vrstevníky a při kumulaci příkazů a zákazů. Rozvíjí se emoční inteligence (Vašutová, 2010).

Virginia L. Colin (1996) tvrdí, že většina dětí ve věku tří let dokáže hovořit jak o svých vlastních pocitech, tak o pocitech druhých a o jejich příčinách a důsledcích. Výrazně roste možnost učitelů ovlivnit dětské smýšlení a vzpomínky spojené s emocemi. Pedagogové rovněž mohou děti naučit správně pojmenovat a interpretovat to, jak se někdo cítí a proč, nebo mohou povzbudit zkrácené representace citových zkušeností a komunikací

Vašutová (2010) uvádí, že předškolák je schopen rozpoznat jednotlivé emoce a dokáže projevit empatii k emočním prožitkům jiných dětí či dospělých. Rozlišuje pozitivní a negativní city a spojuje je s konkrétní situací. Začíná chápat nejbližší budoucnost, je schopen prožívat uspokojení v rámci jejího očekávání a dokáže se na ni i těšit. Rozvíjí se smysl pro humor, děti jsou veselé. Vtipy bývají z kognitivního hlediska jednoduché. Předškolní dítě se orientuje v základních emocích, ale pochopit komplexnější emoce pro něho není snadné. Kolem pátého roku si uvědomuje složitost emočních prožitků a v šesti letech chápe, že se lidé mohou za různých okolností cítit dobře i špatně. Např. dítě je šťastné, že jde s rodiči do zoologické zahrady, ale zároveň ho mrzí, že s nimi nejde babička (Vágnerová, 2012). Začíná kontrolovat své pocity, zvládá určitou zátěž vycházející z pobytu v kolektivu dětí ve třídě a nároků učitele. Koncem předškolního období je schopno podřídit se autoritě a většině (Jucovičová, Žáčková, 2014). Projevují se majetnické a chlubitivé sklony, rovněž se vyvíjí svědomí, jež se projevuje jako pocity viny při porušení nějaké normy. Sebehodnocení dětí předškolního věku je nestabilní, závisí na názoru jiných lidí, zejména rodičů (Vašutová, 2010). V předškolním věku se projevuje **prosociální chování**, které pomáhá porozumět ostatním lidem a vede k pocitu uspokojení z přátelských interakcí (Wedlichová, 2010).

Vašutová (2010) definuje prosociální chování jako pozitivní chování respektující ostatní, které je závislé na dosažené úrovni kognitivních kompetencí, tzn. na rozvoji takových sociálních dovedností, kdy dítě jedná tak, že riskuje ve prospěch někoho jiného a nežadá odměnu.

1.4 Sociální vývoj dítěte

Nejvýznamnějším prostředím v předškolním období je především rodina, neboť zajišťuje primární socializaci dítěte a uvádí jej do společenství lidí (Langmeier, Krejčířová, 2006). Socializace v této fázi života probíhá nejen v rámci rodiny, ale i v nejbližším prostředí známých a příbuzných. Je označována jako fáze přesahu rodiny - přechodné období mezi rodinou a institucí (Vašutová, 2010). Proces socializace zahrnuje změny ve třech klíčových rovinách:

1. **Vývoj sociální reaktivity** - v předškolním období dítě navazuje bohatě diferencované vztahy s vrstevníky (staršími, mladšími, opačného pohlaví), s rodiči, sourozenci, prarodiči i s cizími dospělými lidmi.
2. **Vývoj sociálních kontrol** - jedná se o přijímání norem společensky žádoucího chování. Dítě uznává taková pravidla chování, jaké mu prezentují autority (rodiče, prarodiče, učitelky MŠ). Motivací pro dodržování norem je systém odměn a trestů.
3. **Osvojení sociálních rolí** - je odpozorováno uvnitř rodiny, Dítě přijímá stále více rolí, které uplatňuje a trénuje i mimo rodinu, většinou mezi vrstevníky nebo v předškolních zařízeních. Příkladem je hra s panenkou, již 2-3 leté dítě přebírá modely chování vypořádané od matky. Předškolák je schopen vyjmenovat několik svých rolí a plynule přecházet z jedné do druhé (role syn, vnuk, spolužák, žák), to má velký význam pro formování vlastní identity. V této době dítě odhaluje kontinuitu života. Má rádo prohlížení starých fotografií, kde se ujišťuje o tom, že dědeček byl také dítě a dospělý mladý muž. Pozoruje tělesné změny a začíná přemýšlet o rolích ve svém budoucím životě (Šulová, In: Ležalová, 2012).

V období socializace předškoláka dochází k velkému životnímu zlomu - nástup do mateřské školy, která přispívá k dobrému vývoji dítěte. Adaptace na prostředí vyžaduje zralost a připravenost. Některé děti nezvládají odloučení od matky a v prvních dnech prožívají separační úzkost. Spolupráce rodičů a učitelů pomáhá tuto situaci překonat, postupem času

se zvládnou přizpůsobit. Zde navazují přátelské vztahy, rozvíjí se komunikace, objevuje se citová vzájemnost, vznikají nová přátelství (Kopecká, 2011). Mateřská škola má pro dítě velký význam, neboť zde získává nové sociální zkušenosti a dovednosti (Vágnerová, 2012). Společenská role se mění, zde dítě přijímá roli žáka, stává se „spolužákem“, kamarádem. Místo je charakteristické chyběním intimním subteritoriem. V mateřské škole jsou hračky společné, dítěti nic nepatří, je neustále v kontaktu s jinými dětmi, musí se podřídít dennímu chodu školky, respektovat cizí dospělou autoritu a ostatní děti, což někdy není snadné. (Jucovičová, Žáčková, 2014)

Mezi 3-6 rokem má velký význam dětské společenství. Při kontaktu s dětmi dochází k rozvoji kognitivních struktur, především řeči a myšlení, rozvoji motoriky, ale také interiorizace sociálních norem, jedná se o schopnost oddělit se od přímého dohledu dospělého. Vrstevnická skupina je pro děti potřebná z hlediska her, neboť v popředí jsou kooperativní hry. Dítě v rodině vyzoruje různé role, formy chování, které pak zkouší ve vrstevnické skupině a zaznamenává reakce okolí na ně. Nastanou situace, kdy skupinu řídí, kdy je skupinou obdivován, ale také odháněn. Je důležité umět měnit role - podřídít se staršímu, pečovat o menší a prosadit se. Kontakt s vrstevníky je klíčový pro formování vlastního já, jaký jsem, jak mě vidí ostatní a jakým bych chtěl být. Je to začátek rozvoje sebepojetí a sebehodnocení. Základ pro formování mezilidských vztahů je dítěti předáván v rodině. Ta je pro dítě zdrojem zázemí, opory, jistoty a bezpečí. Rodiče jsou nepostradatelným faktorem pro zdravý psychický vývoj dítěte ve všech aspektech jeho osobnosti. Rodinné prostředí je významné pro formování pohlavní identity. Děti v předškolním věku projevují zájem o vlastní nahé tělo i o tělo druhého pohlaví. Sigmund Freud tuto fázi života nazývá falickým obdobím, jelikož zdrojem libosti jsou pohlavní orgány. Zhruba ve čtyřech letech dochází k velkému zájmu o pohlavní odlišnosti, s tím je spojeno mnoho her. Jednou z nich je hra „na doktora“, kdy má dítě možnost zkoumat vlastní i cizí tělo. Děti projevují značný zájem o chování rodičů. Sledují, jak jsou k sobě něžní, jak se hádají, smířují, jak spolu komunikují, jak vypadají jejich nahá těla. Je to doba, kdy potřebují vidět každodenní interakci rodičů obou pohlaví, aby byli schopni přijmout rodiče stejného pohlaví jako svůj identifikační vzor a rodiče opačného pohlaví jako určitý model pro pozdější volbu svého sexuálního partnera. Z toho vyplývá, že předškolní věk má vliv na spokojenost v partnerských vztazích v pozdější době (Šulová, In: Ležalová, 2012).

Pro předškolní období je charakteristická **nápodoba**. Pozornost dětí přitahují aktivity cizích lidí, ty je zaujmou natolik, že je pak zkouší napodobit. Napodobování chování jiných

lidí je jednou z forem učení, je to způsob, jak proniknout do okolního světa. Dítě si volí model, který je pro něho přitažlivý a upoutá jeho pozornost. Specifickou formou napodobování je **identifikace** - potřeba ztotožnění s jinou osobou. Ta je viditelná na konci batolecího období, kdy se dítě snaží identifikovat s rodičem stejného pohlaví, protože je pro něho vzorem. Sklon k identifikaci je spojen s potřebou malého dítěte neztratit vazbu s citově významnou osobou, chce si uchovat její lásku a pocit bezpečí. Je to obrana před nejistotou (Wedlichová, 2010).

1.5 Vývoj kresby

Kresba je neverbální symbolickou funkcí, jejíž prostřednictvím děti zobrazují realitu tak, jak jí chápou. Rozvoj kresby je spojen s rozvojem jemné motoriky (Wedlichová, 2010). Kreslení je významné pro později osvojovanou dovednost psaní (Bednářová, Šmardová, 2011).

Vágnerová (2012) uvádí několik fází, kterými dětská kresba prochází:

1. **Presymbolická, senzomotorická fáze** - jedná se o období „čmáranic“. Tato fáze ještě nemá symbolický charakter. Zanechávání stop na papíře je pro dítě v batolecím věku zajímavé samo o sobě víc, než samotný výsledek. Svým výtvořem se dále nezabývá.
2. **Fáze přechodu na symbolickou úroveň** - dítě si postupně uvědomuje, že pomocí kresby může zobrazovat realitu a stává se tak pro něj symbolem něčeho. Dítě svůj výtvoř dodatečně pojmenuje na základě nějakého výrazného znaku, který je pro daný objekt charakteristický.
3. **Fáze primárního symbolického vyjádření** - kresba zobrazuje skutečnost, dítě se rozhodne nakreslit něco konkrétního a svůj záměr uskuteční. Podobnost kresby a zobrazovaného objektu závisí na rozvoji mnoha schopností a dovedností, ale i na dalších faktorech, mezi které patří např. na aktuální emoční stav dítěte. Dítě kreslí to, co ho zaujme a co se mu na objektu zdá důležité.

Předškolák často ve svých výtvořech znázorňuje lidskou postavu. Vývoj kresby lidské postavy má svůj typický průběh, ve kterém se odráží celkový rozvoj dětské psychiky. Ve třech letech se začíná objevovat **stadium hlavonožce**. Kresba těla vychází ze zkušeností s vlastním tělem a z pozorování jiných lidí. Při tvorbě lidské postavy se dítě zaměřuje hlavně

na zobrazení lidského obličej, neboť je důležitý při navazování sociálního kontaktu (Vágnerová, 2012). Hlava je znázorněna kolečkem, která zároveň nese funkci trupu. Významná je i kresba končetin, dítě si uvědomuje k čemu nohy a ruce slouží. Věkem se kresba zdokonaluje, postupně přibývají oči, ústa, nos, někdy náznak vlasů (Wedlichová, 2010). Další je **stadium subjektivně fantazijního zpracování**. Projevuje se kolem čtvrtého až pátého roku. V kresbách se objevují detaily, které dítě považuje za důležité, nicméně způsob jejich zobrazení příliš nerespektuje realitu. Postupně obléká postavu, kreslí obsah těla postavy, tyto detaily dávají smysl existenci trupu. Na konci předškolního věku nastupuje **stadium realistického zobrazení** neboli přechod k realismu. Dítě kreslí to, co vidí. Kresby se více podobají realitě. Tato proměna je jedním z důkazů počínající dětské kognitivní decentrace (Vágnerová, 2012).

1.6 Hra

Hra člověka fascinuje, upoutává a oslňuje. Otevírá dveře do kouzelného světa, ve kterém je vše jenom jako a platí jiná pravidla (Svobodová, 2014). V předškolním období má mimořádnou úlohu v socializačním procesu. Hraní dětí je intenzivní, vážné a vášnivé. Stává se hlavní činností dítěte (Kopecká, 2011). Hra je rozvinutější, má předem stanovený cíl. Předškolák zapojuje při hře svou fantazii, ta mu umožňuje alespoň symbolicky splnit různá přání, přizpůsobit realitu svým potřebám a dovoluje mu chovat se tak, jak chce on. Pro uspokojení svých potřeb si často vymýšlí hry s imaginárním přítelem (Skorunková, 2008). Hra je klíčem k navazování přátelských vztahů. Dítě si ze začátku hraje individuálně, později přechází na paralelní hru, ve které si děti hrají vedle sebe a každé má svou vlastní hračku. Mezi 4-5 rokem se objevuje sociální a skupinová hra (Vašutová, 2010).

Kořátková (In: Skorunková, 2013) poukazuje na nutnost poskytnout dětem čas pro volnou hru a neusilovat o naplnění celého dne řízenou činností, kdy jsou dětem aktivity organizovány dospělými. Volná hra je činnost, kdy si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat a vytvářet. Dítě se přirozeně učí i ve své volné hře.

Kopecká (2011) rozdělila nejčastější hry dětí na:

1. **Pohybové** - mezi ně patří běhání, skákání, jízda na kole, hra s míčem atd. Zhruba v šesti letech děti zvládnou hrát jednoduchou sportovní hru s pravidly. Nejčastěji je to hra na schovávanou, na slepou bábu nebo na honěnou.

2. **Konstrukční** - jsou velice populární, patří sem hry na pískovišti, stavění z různých stavebnic, z přírodních materiálů, dokonce i z potravin. Dítě zvládne vyrobit jednoduchý dárek výtvarnou metodou.
3. **Námětové hry** - hraní rolí, tematické hry, jedná se o hry na „na něco“. Dítě si osvojuje různé formy lidského chování. Díky imaginárnímu myšlení se dokáže vžít do svého oblíbeného hrdiny a představit si, že má jeho schopnosti. Oblíbené jsou hry na lupiče, vojáky, maminku a tatínka, zpěvačku či učitelku.
4. **Didaktické hry** - hry jsou pod vedením vychovatelů, kteří zároveň věnují pozornost výchovným a vzdělávacím cílům (cvičení paměti, pozornosti, vštěpování pravidel společenského chování, rozšiřování rozsahu vjemu dítěte). Je to navozované a řízené učení hrou, na které je potřeba být dobře připraven.

2 Vstup dítěte do školy

Nástup do základní školy je završením dosavadního vývoje a vstupem do další fáze života (Bednářová, Šmardová, 2011). Okolo šesti let dítě prochází významnou a náročnou změnou. Zahájení školní docházky je vnímáno jako vysoký stupeň zátěže dítěte. Důvodem jsou hlavně požadavky bezpodmínečného splnění některých nároků a nástup kvalitativně vyšších požadavků. Od dětí se předpokládá, že se během vyučovací doby budou plně soustředit, a že zvládnou respektovat a dodržovat pravidla školní kázně. Dnešní školy kladou velké nároky na mentální připravenost, školní motivaci a v neposlední řadě na dostatečnou koncentraci dětí. Doba nástupu do školy je stanovena záměrně. Většina šestiletých a sedmiletých dětí jsou na základě vývojových změn, které jsou podmíněny zráním a učením, schopné zvládnout roli školáka.

Při zahájení školního vyučování děti projevují značně **diferencovanou akceptaci**. Většina z nich nechápe, proč se vlastně mají učit. To je jeden z důvodů, proč nejsou schopni se přizpůsobit školní práci. Od toho se odvíjejí výukové potíže, které vedou ke snížení sebehodnocení dítěte. Subjektivní prožitky jsou i při menších výukových potížích často nepříjemné a mají neblahý vliv na další vývoj osobnosti. Úspěchy a neúspěchy dítěte mají vliv na jeho pozici ve školní třídě.

Nepřizpůsobivost dětí se lépe pozoruje v domácím prostředí, dítě odporuje hlavně kvůli domácí přípravě a zavedení rytmu ranního vstávání do školy. Jestliže nezvládne splnit zadaný úkol v prostředí domova do 60 minut, pak je příprava nesnesitelně dlouhá. Stoupá únava dítěte, ke škole a uloženým úkolům má laxní přístup. Záleží na rodičích, jaký tlak na svého prvňáčka budou vyvíjet. Projevy nepřizpůsobivosti mohou trvat jen několik týdnů, ale také mohou zesílit a trvat celý první rok. Pokud dítě na začátku školního období nestihá tempo vyučování, ponese si nedostatky do dalšího období. Ve vyšších třídách to vede k horšímu prospěchu, problémům při učení, rovněž ke konfliktu s učiteli, vrstevníky a rodiči, i když mají dobré podmínky a odpovídající schopnosti vzdělávat se. Problémy týkající se nástupu do školy jsou běžné a patří k závažným zdravotním, pedagogickým a psychologickým problémům dětí (Vašutová, 2010). Předčasné zahájení školní docházky může dítěti způsobit ztrátu sebedůvěry, neurotizaci či regresi (Kropáčová, 2008).

2.1 Školní připravenost

Podle Šulové (In: Ležalová, 2012) je možné připravenost dítěte pro školu charakterizovat několika složkami. Do nich spadají vlivy vnitřní (zrání CNS a rozvoj kognitivních procesů) a vlivy vnější (působení prostředí a výchovného vedení). Pedagogové ve svých spisech užívají školní připravenost k vyjádření určité úrovně vědomostí, dovedností a návyků, které by děti měly zvládat před zahájením školní docházky. Tento pojem byl kritizován řadou psychologů, chápali ho v užším pojetí jako přípravu na školu v podobě speciálních činností. Někteří nynější vědci ho v odborné psychologické literatuře označují za předpoklad školní zralosti. „Školní připravenost je chápána jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám, konkrétně zahrnuje vyspělost psychickou (tzn. rozumovou, sociální, emoční a pracovní, jazykovou, motorickou), podmíněnou biologickým zráním organismu, a vlivy prostředí” (Kropáčková, 2008, s. 15).

Vašutová (2010) vymezuje školní připravenost jako schopnost plnit nároky, které vyplývají z povahy školní práce. Je chápána jako funkce věku. Podmínkou připravenosti není pouze věk, velký význam má vliv sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Jedná se zejména o jeho kvalitu stimulace a naplňování potřeb jistoty a bezpečí. Připravenost můžeme vyjádřit jako funkci primární socializace a věku. Výsledky školní práce jsou závislé na aktivitách, kterým se dítě ve velké míře věnovalo před nástupem do školy.

Hodnota a smysl školního vzdělání - životní hodnoty a strategie chování, které dítě v předškolním věku přijme za své, odpovídají sociokulturnímu statusu rodiny. Škola a vzdělávání jsou zástupci obecných hodnot společnosti, především vyšších a středních sociálních vrstev. Nedostatek základní kulturní zkušenosti člověka, nebo její odlišnost, směřuje k jeho selhání, označuje se jako sociokulturní handicap. **Motivace ke škole** - odvíjí se od názorů a postojů rodičů. Dítě převážně přijímá pouze ty hodnoty, kterými žije rodina, např. význam peněz, styl trávení volného času, materiální spotřeby. **Komunikace v rodině** - důležitým faktorem připravenosti je forma komunikace v rodinném prostředí. Pokud mají rodiče malou slovní zásobu, nedokážou dětem poskytnout kvalitní model sdělování a dostatek informací o světě. Vytváří tím nižší formy strategie poznávání a nekladou dostatečný důraz na to, aby jim děti vyprávěly o svých prožitcích. Škola bývá přijímána jako místo konfrontace hodnotového systému rodiny a společnosti. Za nedostatkem motivace mohou stát osobní problémy, například nemoc, ztráta jednoho z rodičů. **Dosažení určité úrovně socializace** -

osvojení role školáka a minimalizace zátěže, kterou může vyvolávat škola. Dítě, které je připraveno na školu, je schopné rozeznat různé role a ví, jak se chovat k nové výchovné autoritě, a na základě toho se tak zvládne skutečně chovat. Jsou děti, které se chovají stále infantilně a nemají žádnou úctu k autoritě. Takové dítě nerozumí asymetrii jednotlivých rolí.

Schopnost verbální komunikace - nízká schopnost vyjádření svých pocitů a představ vede k nejistotě a strachu. To může vyvolat negativní reakci okolí. Pokud dítě v první třídě nechápe sdělení učitele, hůře se orientuje. Úroveň komunikace má vliv na jeho postoje, hodnocení a identitu. S problémy v této oblasti souvisí vývojové poruchy řeči a etnická problematika, například děti z romského prostředí. Mezi dětmi probíhá jiný druh komunikace, při které jde hlavně o navození a udržení kontaktu se svými vrstevníky.

Orientace v hodnotovém systému a normách chování - od prvňáčka se vyžaduje zralost, orientace a respektování základních hodnot a norem sociálního chování. Rozpor mezi normami společnosti a rodiny dítěti způsobuje zátěž. Dítě neví, jak se má chovat. Pokud nemá tyto normy a hodnoty dostatečně zafixovány, není schopné přijmout nové hodnoty a normy chování, které vyžaduje škola (Vašutová, 2010).

Základní kritéria školní připravenosti podle Vašutové (2003):

Tato kritéria jsou posuzována zkušenými pedagogy a nevyžadují vyšetření specialistou.

- Nakreslit úplnou postavu.
- Zřetelně nakreslit základní tvary (čtverec, kruh, trojúhelník).
- Na určitou dobu přemoci potřebu pohybu a klidně pracovat.
- Rozeznat základní materiály a běžné potřeby (kov, dřevo, papír).
- Provést tři příkazy najednou.
- Dodržovat základní hygienické návyky, umět se obléknout.
- Napočítat do desíti.
- Přednést báseň.
- Orientovat se ve své rodině a okolí.
- Vyslovovat všechny hlásky bez chyby a plynule hovořit ve větách.
- Dokonale reprodukovat čtyřmístné až pětimístné číslo a jednoduché věty.

Goleman (1997) v knize emoční inteligence (In: Bednářová, Šmardová, 2011) tvrdí, že připravenost dítěte na školu je závislá na nezákladnější ze všech znalostí - na znalosti, jak se učit. Popisuje sedm nejvýznamnějších aspektů této schopnosti:

1. **Sebevědomí** - dítě by mělo mít pocit, že plně ovládá své pohyby a chování. Mělo by vědět, že když se do něčeho pustí a bude se snažit, tak může dosáhnout úspěchu. V případě potřeby mu pomůžou dospělí.
2. **Zvídavost** - uvědomění, že dovídat se nové věci a učit se, je poutavé a příjemné.
3. **Schopnost jednat s určitým cílem** - umět ovlivnit dění a jednat vytrvale, což souvisí s uvědomováním si vlastních schopností.
4. **Sebeovládání** - schopnost přizpůsobovat se a ovládat své vlastní chování tak, aby odpovídalo věku.
5. **Schopnost pracovat s ostatními** - tento aspekt je postaven na tom, jak dítě dokáže být chápáno ostatními a zároveň ostatním rozumět.
6. **Schopnost komunikovat** - umět si prostřednictvím verbální komunikace vyměnit myšlenky, pocity a představy. Tato vlastnost je spojena s důvěrou dítěte v lidi kolem něho a s příjemnými pocity vycházejícími z činnosti sdílené s ostatními dětmi nebo dospělými.
7. **Schopnost spolupracovat** - najít při společné činnosti rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních.

2.2 Školní zralost

Otázkou kdy je vhodná doba pro zahájení školní docházky, se v našich zemích zabýval již J. A. Komenský. V informatoriu školy mateřské zmiňuje dvě podmínky, které by dítě před vstupem do školy mělo splňovat. První podmínkou je umět vše, co se mělo naučit v klínu mateřském. Patří sem znalosti a návyky, které se od něj před nástupem do školy očekávají a schopnost koncentrovat se na otázky a odpovědi. Jedná se o přiměřené intelektové schopnosti. Zároveň popisuje individuální rozdíly mezi dětmi a možnost posunout zahájení školní docházky podle individuálních potřeb (Šulová, In: Ležalová, 2012).

Definice v pedagogicko-psychologickém pojetí popisuje školní zralost jako stav dítěte, který mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Psychologové definují školní zralost jako způsobilost dítěte k absolvování školní výuky. Je zapotřebí docílit jisté úrovně řeči, myšlenkových operací, pozornosti, soustředěnosti i sociálních dovedností. V odborné

literatuře je školní zralost definována jako stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou a sociální způsobilost zahájit školní docházku. Dítě, jež má zvládnout požadavky školní docházky, by mělo být zralé a připravené na vstup do první třídy základní školy.

V souvislosti se školní zralostí se uvádějí nejčastěji její tři složky:

- Fyzická zralost
- Psychická zralost
- Sociální a emocionální zralost

Je vědecky dokázáno, že fyzický a psychický vývoj nejsou zcela paralelní. Je nepopíratelné, že fyzická kondice dítěte hraje určitou roli při zahájení školní docházky, jelikož dítě lépe snáší únavu a tělesnou zátěž, která je na něj kladena školním vyučováním, a současně vykazuje lepší odolnost proti infekcím; avšak fyzická zdatnost není vnímána jako dominantní faktor. Psychická způsobilost zahrnuje celou řadu aspektů a je podmíněna zráním organismu. Kolem pátého roku života vrcholí diferenciací vrstev mozkové kůry a teprve po sedmém roce se upravuje definitivní poměr velikostí mozkových laloků. V tu chvíli je vytvořen základ pro nejvyšší funkce nervové činnosti. Sociální zralost zahrnuje emoční stabilitu. Dítě by na určitou dobu mělo zvládnout odloučení od matky i ostatních členů rodiny a vytvořit si vztah k vrstevníkům, učitelce nebo školní práci. Předpokládá se určitý stupeň sebeovládání a schopnost přijmout a plnit nové sociální role školáka a spolužáka. Do školní zralosti bývá zařazena i pracovní zralost. Dítě nadále projevuje velký zájem o hru, ale začíná se také zajímat o činnosti připomínající školní úkoly. Do pracovní zralosti spadá samostatnost, aktivita a schopnost udržet pozornost delší dobu a účastnit se řízené činnosti (Kropáčková, 2008).

2.2.1 Fyzická zralost a zdravotní stav

Fyzickou zralost a zároveň zdravotní stav posuzuje především pediatr v rámci preventivních prohlídek. Eventuálně další odborníci, kteří mají z různých důvodů dítě v péči (např. dětský neurolog, imunolog, alergolog). Dítě by mělo odpovídat růstem i fyzickými dispozicemi nárokům na věk šesti let. Tělesná vyspělost není prvořadým ukazatelem zralosti, ale je třeba ji brát v úvahu. Důležité je posuzovat dítě individuálně. Vzrůst a váhu dítěte mohou ovlivnit rodové dispozice a stravovací návyky rodiny. Současná dětská populace má nedostatek pohybu a přemíru nevhodné stravy. Můžeme se setkat s dětmi, které již ve čtyřech letech váží 20kg ale rozhodně je nelze považovat za školsky zralé. Dalším znakem fyzické

zralosti bývá uváděna výměna dentice. Výměna postupuje pozvolna, proto není dominantní při posuzování školní zralosti (Jucovičová, Žáčková, 2014). Pokud se dítě narodilo předčasně, je oproti ostatním dětem celkově menší, ale jeho vývoj probíhá standardně a bez potíží, může zahájit školní docházku.

Když dítě dovrší věku pěti let, je společně s rodiči nebo jiným zákonným zástupcem zváno na **preventivní prohlídku**. Dětský lékař provádí psychomotorické hodnocení dítěte; zváží ho, změří, zkontroluje mu zrak, krevní tlak, držení těla, stav mléčného chrupu a vyšetří moč. Dále zjišťuje znalost barev a úroveň verbálního projevu. Při prohlídce se zároveň zjišťuje stav lateralizace, která je odrazem dominance jedné z mozkových hemisfér. Týká se to všech párových orgánů. Podle převahy užívaného orgánu rozlišujeme praváctví, leváctví a ambidextrii. Pro dítě, které zahajuje školní docházku, má velký význam dominance ruky a oka. Důvodem je rozvoj školních dovedností, konkrétně psaní a čtení. *„Pediatr je kompetentní osoba, která má právo a podle školského zákona také povinnost vyjádřit se k odkladu školní docházky, může rodičům doporučit další lékařské vyšetření dítěte nebo navrhnout posouzení školní zralosti v pedagogicko-psychologické poradně”* (Kropáčková, 2008, s. 22).

2.2.2 Psychická zralost

Do psychické zralosti se řadí několik rovin. Patří sem rozumová - mentální vyspělost, která zahrnuje oblast **myšlení** (Jucovičová, Žáčková, 2014). Logické operace se rozvíjejí hlavně učením, učitel pomáhá podporovat rozvoj konvergentního a divergentního myšlení (Šulová, In: Ležalová, 2012). Další rovinou duševní zralosti je oblast percepčních funkcí, do které spadá **vnímání**. Smyslové vnímání je důležitým předpokladem pro výuku čtení, psaní a počítání.

Zrakové vnímání - dítě by mělo zvládnout sestavit jednoduché puzzle, vystříhnout obrázek a stavět ze stavebnic podle vzoru. V oblasti zrakové diferenciacce by mělo umět rozlišovat předměty, vyhledat rozdíly na zdánlivě stejných obrázcích, vyhledat obrázek, který z nějakého důvodu nepatří mezi ostatní. Dítě by mělo být schopné určit, která ruka je pravá a která levá. Taktéž by mělo zvládnout orientaci v bludišti, v prostoru i na ploše, rozeznat geometrické tvary a určit všechny barvy.

Sluchové vnímání - v oblasti sluchové diferenciacce by dítě mělo rozpoznat zvuky a napodobovat rytmus. Mělo by umět rozložit slova na slabiky, určit první hlásku ve slově,

rozlišit jednoduchá slova a poznat zda jsou stejná, podobná, či odlišná. V rámci sluchové orientace by mělo zvládnout lokalizovat zvuk v prostoru.

Aktuální úrovní percepčních a percepčně motorických funkcí, je nutné věnovat zvýšenou pozornost, protože jejich opoždění nebo nerovnoměrný vývoj může předvídat vznik specifických poruch učení. Dítě pak může mít komplikovaný nástup do základní školy a jeho budoucí školní úspěšnost může být ovlivněna. Další rovinu tvoří i jiné kognitivní schopnosti, především **pozornost a paměť**. Dítě by se v době nástupu do školy mělo umět intenzivně soustředit na jednu činnost pět až deset minut, jelikož to odpovídá běžné pracovní zátěži v první třídě. Mělo by být schopné vydržet u činnostech, které ho nenaplňují, také by mělo zvládnout zapamatovat si smysluplnou větu o pěti slovech. Co se týče řeči, dítě by mělo umět používat adekvátní pojmy, slovní zásoba by měla odpovídat předškolnímu věku. Další rovinou je **emocionalita a psychická odolnost dítěte vůči zátěži**. Dítě by mělo z části potlačit pocity strachu, úzkosti a ostychu. Zde se jedná o přechod k sociální oblasti, proto psychická zralost bývá občas nazývána psychosociální zralostí. Někteří autoři omezují definování školní zralosti jen na psychickou a fyzickou (Jucovičová, Žáčková, 2014).

2.2.3 Sociální zralost

Sociální zralost je podstatnou oblastí školní zralosti. Při školních zápisech, či vyšetření školní zralosti bývá většinou opomíjena. Většina lidí se domnívá, že dítě, které se při zápisu stydí nebo má strach, si časem zvykne nebo do doby nástupu do základní školy dozraje. Sociální zralost je důležitá, neboť dítě přechází ze „světa her“ do „světa práce a povinností“. Pokud budeme tuhle oblast zanedbávat, můžeme napáchat ve vývoji dítěte velké škody. Dítě by v tomto věku mělo být schopné trávit delší čas mimo okruh rodiny. Některé děti bývají v mateřské školce jen v dopoledních hodinách a jen určité dny v týdnu. Nyní je čeká celotýdenní a někdy i celodenní pobyt ve škole, pokud budou navštěvovat školní družinu. Také by měly zvládat několikadenní pobyt mimo rodinné prostředí. V rámci školní docházky je čekají školy v přírodě, ozdravné pobyty a výlety. Rovněž by mělo zvládat vyšší nároky na řízenou činnost - v rámci mateřské školy se také jednalo o řízenou činnost, ale šlo o činnost hravou, ne učební ani pracovní. Ve škole jsou kladeny požadavky na plně soustředěnou činnost (minimálně pět až deset minut) a řízenou činnost, kdy dítě pracuje nejen samostatně, ale spolupracuje s učitelem i s kolektivem v rozsahu patnácti minut bez přestávky. Jestliže práci přeruší, mělo by se k ní dokázat vrátit a dokončit ji, i když se mu nechce nebo jej nebaví. Je důležité, aby chápal pracovní instrukce a zvládal jednoduché organizování své

práce. Dále by mělo být schopné přijmout neúspěch a překonat překážky, které mu školní práce přináší. Mělo by umět přiměřeně reagovat na cizího člověka (cizímu člověku vykáme, chováme se vstřícně). V době zahájení školní docházky by dítě mělo znát základy slušného chování, tzn. umět pozdravit, poděkovat, poprosit, rozlišovat chování k dospělým a dětem (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Kropáčková (2008) tvrdí, že projevem sociální zralosti může být i to, že se dítě do školy raduje. Většina dětí si vypráví o tom, jakou školu budou navštěvovat, se kterým kamarádem sedí v lavici, co ho ve škole nejvíce baví. To, že se dítě do školy těší, nemusí znamenat, že je zralé a připravené po všech stránkách na zahájení povinné školní docházky. Dítě může být školsky nezralé, ale jelikož v mateřské škole navštěvuje homogenní třídu, je ovlivněno kamarády, kteří se o škole baví a těší se na ni. Pokud se dítě do školy netěší, není něco v pořádku, může to být signál k citové nezralosti. Důvodem může být strach a špatná zkušenost (starší sourozenec mluví o škole negativně, rodiče straší dítě školou). V takovém případě je dobré poradit se s učitelkou mateřské školy nebo v pedagogicko-psychologické poradně.

2.3 Nezralost a nepřipravenost na školu

Před zahájením školní docházky většina dětí dosáhne takové vývojové úrovně, která je nezbytnou podmínkou přijatelného zvládnutí všech školních požadavků. Některé děti můžou být znevýhodněné částečnou nezralostí či nepřipraveností. Mezi 6-7 rokem života dochází k vývojové změně v oblasti mnoha kompetencí a psychických vlastností, a proto vzniká velké riziko, že k potřebnému vývojovému posunu nedojde u všech dětí ve stejné době ve všech oblastech. Příčiny školního selhání dítěte v 1. třídě:

- Dosud není dostatečně zralé, aby zvládlo **zátěž povinnosti pracovat**. Brzy se vysílí a nedokáže se na práci patřičně soustředit. Nezralost nervového systému blokuje přijatelné uplatnění jeho dovedností, takže se nemůže naučit všemu potřebnému. Následkem toho může být dítě hodnoceno hůře, než by se dalo očekávat vzhledem k jeho předpokladům.
- Nemá dostatečně rozvinuté **předpoklady k počáteční výuce** v oblasti trivia. Opožděné zrání, ale i nedostatek specifické zkušenosti se může projevit v oblasti vnímání. Děti nezralé pro školu mají problém dostatečně přesně diferencovat komplexní zrakové a sluchové podněty. Nedokážou vnímat soubor jako celek částí, ale

jako nerozlišený globální vjem, nebo se soustředí pouze na nějaký, zpravidla nápadný detail.

- Nedokáže **uvažovat konkrétním logickým způsobem**, je stále na úrovni prelogického uvažování. Pro dítě to znamená, že je stále ovlivňováno vnímanou podobou čehokoli, je vázané na momentální egocentrický pohled na skutečnost a není schopné tuhle překážku překonat. Není schopné pochopit, že jeho pohled na realitu není jediný a že z jiné pozice se může jevit odlišně. Jeho uvažování je příliš ovlivněno emocemi, bude přehlížet vše, co by bylo v rozporu s jeho přáním.
- Nemá dostatečné **verbální předpoklady** pro vyučování, případně ani pro zvládnutí adaptace na školní klima. Má problémy s porozuměním obsahu a sám není schopen se vyjádřit. Je zřejmé, že není opravdu na školní docházku připraveno. Většinou se jedná o děti výchovně zanedbané, socio-kulturně handicapované, méně nadané, eventuálně děti s poruchou řeči.
- Významnou roli hraje **motivace k učení**. Pokud dítě nebude k učení motivováno a nebude se učit, způsobí mu to ve škole tak velkou zátěž, že nebude mít potřebnou motivační sílu. Často se jedná o děti emočně nezralé, s nižší frustrační tolerancí, závislé na matce či rodinném prostředí. Nezralé děti nebývají motivovány ke školní práci, nejsou schopny udržet pozornost, neustále vyrušují, dělají to, co je právě napadne. Někdy se nemusí jednat jen o nezralost, ale o nedostatečnou výchovu, s tím může být spojena i nízká úroveň sebeobsluhy a pracovních návyků.
- Dalším důvodem je, že se dítě nechce učit, jelikož **nechápe povinnosti spojené s rolí školáka**. Nedovede se chovat tak, jak se od něj očekává. Má problém pochopit učitele jako autoritu a pozice spolužáků, kteří jsou na stejné úrovni. Jedná se o projev opoždění socializačního vývoje, pro nějž je typická i neschopnost dítěte vzdát se mimořádného postavení, které má v rodině. Nezralé dítě je natolik závislé na dospělém, že pracuje jen tehdy, když se mu učitel individuálně věnuje.

Za nezralé se označují děti, které částečně trpí oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, přičemž jejich celková rozumová úroveň odpovídá širší normě, tj. není nižší než slabý podprůměr (Wedlichová, 2010).

Tělesně nezralé dítě se cítí nadměrně unavené, to má vliv na jeho imunitní systém a tím pádem se zvyšuje riziko onemocnění. Kvůli častému chybění ve vyučování může mít narušený vztah k učení i ke škole (Šulová, In: Ležalová, 2012). Patří sem také děti neklidné,

utlumené či zabrzděné, to může mít spojitost s biologickým i emocionálním zráním. Je nutné zaměřit se na děti překotné, impulzivní nebo naopak velmi zdlouhavé a těžkopádné. U dětí, které se narodily s velmi nízkou porodní hmotností, by mělo být posouzení školní zralosti pečlivé. Většina z nich nesplňuje kritéria tělesné a psychické zralosti před sedmým rokem. **Sociálně nezralé dítě** nechápe rozdílnost jednotlivých rolí. Takové děti odbíhají od zadaného úkolu ke hře, kterou si určují samy. Mnohdy obtížně navazují kontakt s učitelem i spolužáky (Wedlichová, 2010). **Psychicky nezralé dítě** nemůže využívat svou rozumovou kapacitu, mívá potíže se zrakovým rozlišováním a grafomotorikou. Často reaguje nevhodnou psychickou obranou, jako jsou neurotické projevy (školní fobie, psychosomatické poruchy, negativismus). **Citově nezralé dítě** prožívá obavy či úzkost bez ohledu na to, jak se mu daří učení. Bývá fixované na rodinu, a proto může špatně snášet školní prostředí, hodnocení výsledků apod. (Šulová, In: Ležalová, 2012).

Kritéria školní nepřipravenosti podle Vašutové (2010).

- Dítě, které je výrazně retardované, u kterého struktura osobnosti výrazně zaostává za úrovní a proporcemi normy. Jedná se o úplnou nezralost, nedosažení způsobilosti navštěvovat základní školu.
- Dítě s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi, s celkově rovnoměrně pomalým tempem dozrávání a nižším perspektivním celkovým stupněm vývoje obzvláště v kognitivní oblasti.
- Dítě, u kterého neproběhla kvalitativní vývojová změna funkčních a morfologických charakteristik, jež jsou nezbytné pro nástup do školy. Nejvýraznější charakteristikou je nižší fyzický věk - jde hlavně o chlapce narozené v červnu až srpnu.
- Dítě, které vykazuje nerovnoměrný vývoj parciálních funkcí. Tyto funkce jsou důležité pro školní práci. To se odráží v nevyrovnaném profilu osobnostních charakteristik budoucího školáka a později dospělého jedince. Dotýká se to všech složek osobnostní struktury: kognitivní, emoční, motivační, sociální, pracovní a tělesné, pokud nevykazují předpokládanou úroveň ve vztahu k věkovým normám.

3 Diagnostika předškolního období

3.1 Pojem pedagogická diagnostika

Pokud hovoříme o diagnostice předškolního věku, je třeba nejprve vymezit pojem pedagogická diagnostika. Podle Pedagogického slovníku J. Průchy (2001, s. 154): „Pedagogická diagnostika je vědecká disciplína zabývající se otázkami diagnostikování subjektů v edukačním prostředí.“ Zelinková (2001, s. 12) definuje pedagogickou diagnostiku jako: „komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů. Zaměřuje se na složku obsahovou, tj. zjišťování dosažené úrovně vědomostí, dovedností a návyků, a procesuální, tj. jakým způsobem proces výchovy i vzdělávání probíhá, jak ovlivňuje žáka. Kromě úrovně vědomostí a dovedností zjišťuje i emocionálně-sociální úroveň žáků.“

3.2 Metody pedagogické diagnostiky

Pedagogická diagnostika přebírá řadu metod známých z psychologie, které upravuje pro své potřeby. Používá ale i své vlastní metody, např. metodu hodnocení a klasifikace. Mezi nejpoužívanější metody patří:

1. **Pozorování** - patří mezi základní metody, je to proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte s cílem rozhodnout o jeho optimálním vedení. Probíhá všude, kde se dítě nějakým způsobem projevuje a kde dochází ke vzájemnému působení mezi vrstevníky a dospělými (Zelinková, 2001). Pomáhá nám zkoumat člověka v různých životních podmínkách a situacích. Můžeme zjišťovat na zjevné úrovni schopnosti, osobnostní charakteristiky, sociální a psychické vztahy daného jedince. Z časového hlediska se může jednat o krátkodobé a dlouhodobé pozorování.

Způsoby pozorování:

- volné pozorování - je náhodné
- zaměřené pozorování - probíhá podle předem stanovených plánů

2. **Rozhovor** - řadí se mezi explorační metody a klade velké nároky na vzdělání, znalost a zkušenost odborníka, který tuto metodu v praxi aplikuje. Probíhá v bezprostřední interakci s dítětem, získáváme tak podrobnější informace (týkající se názorů, postojů,

přání atd.), než například při užití metody pozorování. Rozhovor může být **neřízený** a **řízený**.

V rámci řízeného rozhovoru rozlišujeme následující varianty:

- Standardizovaný rozhovor - předem připravený s přesně určenými otázkami.
- Částečně standardizovaný rozhovor - předem určený záměr, formulace nemusí být striktně dodržena.
- Volný rozhovor - jedná se o připravený rozhovor, ale formulace a sled otázek záleží pouze na tazateli.

3. **Anamnéza** - tato metoda se zabývá zjišťováním a shromažďováním údajů z minulosti dítěte, pomáhá nám objasnit jeho současný stav (Opatřilová, 2007).

Zelinková (2001) rozlišuje anamnézu na rodinnou, osobní a školní:

- Rodinná anamnéza - podává informace o způsobu výchovy v rodině, vlivu členů rodiny na dítě a informace o případných výchovných problémech.
- Osobní anamnéza - je zdrojem poznatků o prenatálním i perinatálním vývoji dítěte a o jeho vývoji v předškolním věku. Obvykle zjišťujeme vývoj dítěte v oblasti motorické, řečové, vývoj zdravotního stavu, zájmy dítěte a jiná specifika. Zjištěné údaje mohou dopomoci k objasnění příčin současných obtíží.
- Školní anamnéza - je významnou oblastí diagnostiky vzhledem k řešení školních problémů.

4. **Dotazník** - jedná se o kladení písemných otázek a získávání písemných odpovědí. Je nutná přesná formulace cíle. Otázky mohou být otevřené, uzavřené nebo polouzavřené. Dotazník lze použít spíše u starších dětí, kde již předpokládáme natolik rozvinutou řeč a čtení, že tyto dovednosti nejsou překážkou, která by snižovala objektivitu dotazníku.

5. **Testy** - jsou zaměřené na zjištění úrovně v určité oblasti. Test se využívá nejen v pedagogice, ale i v psychologii. Avšak psychologické testy nepatří mezi nástroje pedagogické diagnostiky. Pracují s nimi psychologové s cílem poznat a pochopit

psychiku dítěte ve spojitosti s prostředím, které je ovlivňuje (s ohledem na jeho dosavadní vývoj). Rozlišujeme standardizované psychologické testy, které jsou nástrojem k měření schopností, nadání, výkonů, postojů, kognitivních funkcí atd., od testů, které si vytváří různí pracovníci za účelem dílčího poznání.

6. **Metody ověřování vědomostí a dovedností** - ověřování dosažené úrovně vědomostí a dovedností je součástí pedagogického procesu. V popředí stojí vědomosti. Z hlediska dalšího vývoje mají vyšší hodnotu než dovednosti, protože jsou cestou k osvojování nových poznatků. Ve škole ověřování mívá formu písemnou nebo ústní.
7. **Analýza výsledků činnosti a analýza úkolů** - obě metody se zabývají rozborem již hotového výrobku a analyzují úkol, který má dítě splnit. Učitel hodnotí výsledek činnosti dítěte, ale také analyzuje plnění úkolu. Analýza úkolu představuje jeho rozklad na dílčí části, jejichž zvládnutí je podmínkou osvojení si celého postupu.
8. **Pedagogická dokumentace** - tvoří materiály, které vystihují instituci i vlastní práci s dítětem. Pro dlouhodobou diagnostiku je pedagogická dokumentace nezbytná. Přesné a podrobné záznamy o dítěti jsou nezbytné, jelikož jsou často jediným podkladem, který je k dispozici pro postižení variability vývoje. Součástí této dokumentace může být i portfolio dítěte, které umožňuje sledovat jeho vývoj jako žáka a pokrok, jakého dosáhl za určité časové období.

3.3 Oblasti diagnostiky předškolního věku

Diagnostika předškolního období je vymezena věkem od 3 do 6-7 let, za určitých okolností až do 8 let, tedy do zahájení povinné školní docházky. Úkolem diagnostiky v tomhle věku je určení kvality a úrovně znalostí a chování dítěte, přičemž se snažíme zjistit příčiny odchylek od celkového vývoje. Před zahájením povinné školní docházky děti navštěvují předškolní zařízení, v rámci kterých lze pozitivně ovlivňovat jejich další vývoj. Diagnostika je zaměřena na fyzickou, psychickou i sociální úroveň dítěte, je orientovaná na jeho stupeň vychovanosti a vzdělanosti. Diagnosticky vzácné jsou hlavně poznatky pedagogů předškolních zařízení získané dlouhodobým pozorováním dítěte. Přispívají k lepší spolupráci mezi učiteli předškolních institucí a prvních tříd na základních školách, stejně tak ke spolupráci s rodinou dítěte (Přinosilová, 2007).

Diagnostika motorického vývoje je zaměřena na analýzu a hodnocení jednotlivých pohybových činností s důrazem na správné držení těla, růst, tělesný a funkční vývoj. Je dobré sledovat dítě průběžně a porovnávat jeho výsledky s ostatními. Získáme tak přehled o individuálních rozdílech mezi dětmi a také o účinnosti rodinné a institucionální péče. V rámci diagnostiky si všímáme kromě dovedností dítěte také toho, které aktivity má dítě rádo a vyhledává je a kterým se ze strachu vyhýbá (např. kolotoče, houpačky). Je podstatné zhodnotit vhodnost a přiměřenost těchto aktivit vzhledem k věku a schopnostem dítěte. Zásadní oblastí je **diagnostika jemné motoriky (včetně grafomotoriky) a senzomotorické koordinace**, neboť její úroveň má na konci předškolního věku významný vztah k nacvičování čtení a psaní. Úroveň jemné motoriky můžeme posoudit na základě manipulace s objekty, zejména u konstrukčních her. Důležité je, zda je hra smysluplná a zjištění, jak dítě při hře s hračkami zachází. Zda si je jen prohlíží, obrací si je v ruce nebo je využívá při tvořivé činnosti, při které vytváří něco nového, jestli pracuje přesně podle návodu nebo zapojuje vlastní fantazii. Do této oblasti patří pracovní činnosti a různé techniky výtvarného projevu. **Diagnostika komunikačních schopností** se (mimo jiné) orientuje na kvalitu stimulace, verbálních vzorů v rodině a v předškolním zařízení. Oblast komunikace je důležitá pro vrůstání dítěte do společnosti, z toho důvodu se diagnostika zaměřuje na schopnost dorozumívání s okolím, na rozsah a rozvoj slovní zásoby, schopnost formulovat myšlenky, jeho výřečnost apod. V rámci **diagnostiky citového vývoje a volní složky osobnosti** dítěte jsou potřebné informace o kvalitě citového zázemí v rodinném prostředí i v zařízení, které dítě pravidelně navštěvuje. Vytváření morálních citů souvisí s posilováním vhodného chování dítěte ze strany dospělých. Součástí tohoto vývoje je i rozvíjení estetických citů. Poznatky z této oblasti vypovídají o tom, kolik pozornosti dítěti doma věnují. Do diagnostiky v období předškolního věku patří i **vyšetření rodinného prostředí**, jelikož s tím úzce souvisí i charakter rodinné výchovy. Posuzuje se funkčnost rodiny, vzájemná komunikace mezi jednotlivými členy, pravidla uplatňovaná v rodině, životní styl, normy a hodnoty, které uznává, stabilita požadavků na dítě a uspokojování potřeb členů v rodině. V **Diagnostice prostředí předškolního zařízení** jsou důležité informace o úrovni socializace dítěte, tj. jeho začlenění v prostředí se zaměřením na vztahy k vrstevníkům a autoritě pedagoga (Přinosilová, 2007).

4 Výzkumy školní zralosti

V této kapitole uvádím vybrané významné výzkumy českých odborníků, které se zabývají odkladem školní docházky a jejichž součástí je hodnocení školní zralosti a připravenosti. V České republice je málo rozsáhlejších aktuálních výzkumů na tohle téma. Tato problematika bývá velmi často zkoumána v diplomových pracích.

4.1 Jirásekův orientační test školní zralosti

Po vytvoření grafického orientačního testu školní zralosti se Jirásek touto problematikou zabýval i nadále. Záměrem bylo potvrzení přiměřené náročnosti testu pro děti předškolního věku a vhodnosti instrukcí k hodnocení výkonů. Jirásek se soustředil na vztah mezi testovými a školními známkami, ale také se zabýval dalšími faktory, které se ve výuce uplatňují. Ve školním roce 1963/1964 získal výsledky testových úloh zaměřených na názorné myšlení od 793 dětí (384 chlapců, 409 děvčat). Většina dětí byla vyšetřena před zahájením školní docházky, zbylá část po prázdninách. Dětem byl zadán grafický test školní zralosti a po přestupu z mateřské školy do první třídy se pokračovalo ve výzkumném šetření na základě spolupráce s učiteli těchto žáků. Od nich byly získány údaje o přizpůsobivosti dětí školnímu prostředí v prvních dvou týdnech školní výuky. Dále se zabývá faktory, které ovlivňují výkon v testu školní zralosti. V odlišných výsledcích hraje roli věk a pohlaví. Dívky dosahovaly v testu školní zralosti výrazně lepších výsledků. Ve výkonech se neprojevila docházka do předškolního zařízení. Mezi výsledky dětí, které měly či neměly tuto zkušenost, není velký rozdíl (Jirásek, Tichá, 1968).

Tabulka č. 1 - Vztah mezi výsledkem v orientačním testu školní zralosti a zacházením s tužkou na začátku školní docházky.

Výsledky testu	Zacházení s tužkou		
	Dobré	Špatné	Celkem
Nadprůměr a průměr	85%	15%	100%
Podprůměr	6%	94%	100%

$p < 0,001$

(Jirásek, 1992)

Při porovnání testových výsledků spolu s hodnocením zacházení s tužkou bylo zjištěno, že u 15% žáků s nadprůměrným a průměrným testovým výsledkem bylo zacházení s tužkou přesto ohodnoceno jako špatné, ale pouze 6% žáků s podprůměrným výsledkem se podařilo získat dobré hodnocení. Je tak zřejmé, že zhoršení v této disciplíně je viditelnější než zlepšení (Jirásek, Tichá, 1968).

Tabulka č. 2 - Vztah mezi výsledkem v orientačním testu školní zralosti a přizpůsobením vstupním požadavkům.

Výsledky v testu	Přizpůsobení škole		
	Dobré	Špatné	Celkem
Nadprůměr a průměr	82%	18%	100%
Podprůměr	16%	84%	100%

$p < 0,001$

(Jirásek, 1992)

Učitelé vyplňovali zprávy, díky kterým byla zjištěna souvislost mezi výsledkem v testu a celkovou přizpůsobivostí škole ve smyslu základních požadavků. Adaptace byla hodnocena jako „dobrá“ nebo „špatná.“ Celkem 82% zkoumaných dětí s průměrným či nadprůměrným výsledkem v testu školní zralosti bylo posouzeno jako dobře přizpůsobené škole. Děti, které měly testové výsledky podprůměrné, byly takto pozitivně ohodnocené jen v 16% případů (Jirásek, Tichá, 1968).

Tabulka č. 3 - Vztah mezi výsledkem v orientačním testu školní zralosti a pololetní známkou v 1. třídě ZŠ.

Výsledky v testu	Pololetní známka v 1. třídě		
	1 a 2	3 a horší	Celkem
Nadprůměr a průměr	94,5%	5,5%	100%
Podprůměr	30%	70%	100%

$p < 0,001$

(Jirásek, 1992)

Tabulka zahrnuje celkové úspěchy a neúspěchy v prvních měsících školy bez ohledu na předměty. I když se z evidence některé děti časem vytratily, byl výzkum založen na rozsáhlém vzorku. Všechny děti bez rozdílu pohlaví, které v testu školní zralosti pro názorné myšlení dosáhly součtu známek tři až pět, v pololetí první třídy následně na vysvědčení získaly známku prvního stupně. Zbytek dětí spadající do nadprůměru a průměru bylo z velké části klasifikováno jedničkami a dvojkami. Predikční validita testu pro určování školní zralosti byla tímto potvrzena. Celkem 70% dětí, které nedosahovaly dobrého testového výsledku, a spadaly tak do kategorie podprůměru, bylo na vysvědčení klasifikováno známkou 3 i horší. Přesto 30% z nich se podařilo získat jedničky a dvojky. Jirásek zdůrazňuje, že se jedná o test depistážní. Neúspěch v testu školní zralosti ještě neznamená, že dítě bude mít špatný školní prospěch (Jirásek, Tichá, 1968).

4.2 Přípravenost k zahájení povinné školní docházky

Problematikou připravenosti pro zahájení povinné školní docházky se zabývá tým odborníků z pedagogické fakulty UP v Olomouci. Dané problematice se věnují v kontextu zavádění a ověřování určených požadavků v podobě výstupů v současném předškolním kurikulu. Cílem je zjistit, zda jsou výstupy a očekávané klíčové kompetence adekvátní a ve shodě s možnostmi dítěte předškolního věku. Dále zda opravdu pedagogové předškolních institucí věnují odpovídající pozornost rozvoji celé osobnosti dítěte. Provedený výzkum by měl odhalit nedostatky, které jsou spojeny s danou problematikou a zároveň ukázat předškolním pedagogům oblasti, na které je třeba se více zaměřit.

Prvně se navázal kontakt s mateřskými školami a rodiči dětí, pak následovalo předání informací o smyslu a cílech šetření. Šetření se s každým dítětem provádí individuálně. Zapisována jsou následující data: pohlaví, bydliště, věk dítěte v měsících, sourozenecké pořadí a údaje o vzdělání rodičů. U každého pozorovaného dítěte je zaznamenáno jeho celkové chování při vyšetření, které hodnotíme na škálách 1-5. Jednotlivé škály se vztahují k soustředěnosti dítěte, samostatnosti, navázání kontaktů a emočnímu stavu dítěte při práci, lateralitě a tělesné konstituci.

První část testových úkolů zahrnuje:

- Dětskou formu Ravenova testu (orientační zjištění intelektových dispozic dítěte).
- Vystřihování geometrických tvarů (zaměřeno na zjištění úrovně rozvoje jemné motoriky).

- Orientační test školní zralosti
- Zavázání tkaničky (tento úkol zjišťuje praktickou dovednost související s koordinací oka a ruky).
- Zkouška verbálního myšlení.

Druhou část testových úkolů zahrnuje:

- Edfeldtův reverzní test (zjišťuje připravenost dítěte osvojit si čtení).
- Koordinace pohybu ruky.
- Zkouška znalostí předškolních dětí.
- Artikulační obratnost (zkouška výslovnosti).
- Úkol zaměřený na vizuomotorickou koordinaci (dítě spojuje na papíře tužkou dva body, které jsou ve vymezeném prostoru).

Tabulka č. 4 - Z dosud předběžně vyhodnocených materiálů bylo zjištěno:

Počet dětí	celkově 615 dětí (329 chlapců, 286 dívek)
odklad	celkově 81 dětí (13,17%), 56 chlapců + 25 dívek
Průměrný věk	6,22
Vzdělání rodičů	převládá středoškolské, poté vysokoškolské
Bydliště	339 dětí žije ve městě, 276 na vesnici

Projev dítěte při testování - na 5 stupňových škálách byly zjištěny jen nepatrné rozdíly ve prospěch chlapců v samostatné práci a soustředění na úkoly. Co se týče citového rozpoložení, nebyly zjištěny žádné odlišnosti podle pohlaví.

Jemná motorika

1. **Stříhání** - bez rozdílů pohlaví, nejtěžší úkol kruh, nejlehčí trojúhelník.
2. **Tkanička** - nezvládlo 96 chlapců z 329 (29,18%) a 56 děvčat z 286 (19,58%), z toho plyne, že dívky byly úspěšnější, ale chlapci zase při svém výkonu rychlejší o 10 s.
3. **Dynamická praxe** - z 8 úkolů děti zvládly v průměru 5,37 úkolů a to bez rozdílu pohlaví.
4. **Cestičky** - spojení dvou bodů v omezeném prostoru šlo o něco lépe chlapcům, průměrný počet přetažení u všech dětí 1,37.

Jiráskův orientační test zralosti - ve všech úkolech měly lepší výkon chlapci, nejobtížnějším úkolem byla kresba pána (z pětistupňového hodnocení průměrná známka 2,65). Celková známka za všechny tři úkoly byla 2,4.

Jiráskův test verbálního myšlení - mírně lepší výkon u děvčat, průměrná známka všech dětí 2,36.

Edfeldtův reverzní test - v oblasti připravenosti k nácviku čtení byla mírná převaha lepšího výkonu u dívek. Celkově u všech průměrná připravenost pro výuku čtení a psaní.

Znalosti předškolních dětí - dívky o něco lepší. Průměrný výkon celého souboru odpovídá při převodu na IQ hodnotě cca 95, což je pásmo průměru, blíže spodní hranici.

Raven - průměrné HS = 18,86. Lze zařadit do pásma průměru až lehkého nadprůměru. Intelektová kapacita dětí je orientačně velmi dobrá.

Výslovnost - ze souboru 6 na výslovnost obtížných slov bylo zjištěno, že počet chyb není ovlivněn pohlavím a činí 3,79.

Uvedené souhrnné výsledky jsou spíše orientační informací. Výzkumné šetření se snaží odpovědět na otázku, zda jsou děti pro současné školní požadavky kvalitně připravené. V dnešní době mají životní trendy a změny komunikace ve společnosti velký vliv na psychiku a dovednosti předškolních dětí. Zároveň jsou ale kladeny větší nároky na vzdělanost učitele v předškolních zařízeních a základních školách (Petrová, Plevová, Šmelová, 2011).

4.3 Vybrané výzkumy školní zralosti

V 60. letech, kdy byla věnována školní zralosti velká pozornost, Langmeier díky svému výzkumu zjistil, že mezi 264 dětmi, které před šestým rokem nastoupily do školy, bylo 21,4% těch, které v prvním ročníku vykazovaly podprůměrný prospěch. Jen 3,6% dětí z této skupiny mělo prospěch nadprůměrný. Rozdíl mezi mladšími a staršími dětmi byl viditelný ještě po čtyřech letech školní docházky. K podobným výsledkům dospěl i Matějček, který ve svém výzkumném šetření zjistil, že mezi 145 žáky, kteří jednou nebo vícekrát opakovali ročník, bylo 60% těch, co zahájili školní docházku mladší než šest let a čtyři měsíce. V těchto uvedených výzkumech není nejzávažnějším problémem neprospěch, ale hlavně snížené sebevědomí, pocity méněcennosti, negativní vztah ke vzdělání a mnoho dalších obtíží, které nejsou příznivé pro budoucnost dítěte (Zelinková, 2001).

Výzkum Novákové a Prokopce (2002) s názvem **Školní zralost současných pražských předškolních dětí posuzovaná podle Jiráskova testu školní zralosti** potvrdil, že Jiráskův orientační test je dodnes aktuální a vhodný ke screeningovému posouzení školní zralosti dítěte. Tato studie poukazuje na lepší připravenost dívek pro zahájení školní docházky - 85% dívek a pouze 65% chlapců ze zkoumaného vzorku splnilo daný test.

ZÁVĚR

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku připravenosti dětí na vstup do základní školy. Předškolní věk je charakterizován velkým množstvím pohybu a významným zapojením do společnosti v podobě nástupu do školy. Většina dětí navštěvuje před zahájením školní docházky mateřskou školu, která podporuje rozvoj osobnosti dítěte a vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Připravenost dítěte pro školní docházku ovlivňuje především prostředí v rodině, to se však mění společně s rychlým rozvojem společnosti. Z vlastní zkušenosti vím, že dnešní uspěchaná doba má za následek mimo jiné i to, že rodiče mnohdy zvolí k zabavení svého dítěte tablet nebo jiné elektronické zařízení, místo toho, aby mu věnovali svůj čas a pozornost. Děti tak přicházejí s elektronikou do kontaktu od útlého věku, což má za následek lepší dovednosti v zacházení s těmito přístroji, než jejich schopnost patřičně se vyjádřit. Je nutné, aby rodiče problematiku školní zralosti a připravenosti nepodceňovali.

Práce je členěna do čtyř kapitol, které se věnují teoretickým poznatkům. V první kapitole popisují všeobecný vývoj dítěte předškolního věku. Poté jsem se zaměřila na problematiku školní zralosti a připravenosti, znaky školní nezralosti a nepřipravenosti. Následně jsem se zabývala diagnostikou předškolního období, pedagogickou diagnostikou a jejími metodami. Na závěr jsem uvedla vybrané výzkumy školní zralosti a připravenosti významných českých odborníků.

Při psaní této práce jsem měla možnost porovnat tvrzení odborných teoretických zdrojů s mými zkušenostmi získanými při praxi v několika mateřských školách. Zpracování tohoto tématu mě obohatilo o nové poznatky, které můžu uplatnit jak v osobním, tak v pracovním životě.

SEZNAM LITERATURY

1. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2011. 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.
2. BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 200 s. ISBN 978-80-210-4454-8.
3. COLIN, Virginia L. *Human attachment*. New York: McGraw-Hill, c1996, xxiii, 391 p. ISBN 0-07-011839-6.
4. ČELIKOVSKÝ, S. *Antropomotorika: pro studující tělesnou výchovu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. 259 s.
5. JIRÁSEK, J. *Orientační test školní zralosti – příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika. 1992. 17 s.
6. JIRÁSEK, J., TICHÁ, V. *Psychologická hlediska předškolních prohlídek: (metodická příručka pro lékaře a sestry školní zdravotní služby)*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1968. 106 s.
7. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* 1. vyd. Praha: Grada, 2014. 141 s. ISBN 978-80-247-4750-7.
8. KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 224 s. ISBN 80-247-1110-9.
9. KOPECKÁ, I. *Psychologie 1. díl: Učebnice pro obor sociální činnost*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. 192 s. ISBN 978-80-247-3875-8.
10. KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, 158 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-359-8.
11. KURIC, J. *Vývinová psychológia*. Nitra: Pedagogická fakulta, 1992, 115 s.
12. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

13. LEŽALOVÁ, R. - ŠULOVÁ, L. *Charakteristika předškolního dítěte*. In *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Raabe, 2012. s. 1-28. ISBN 978-80-87553-52-7.
14. LEŽALOVÁ, R. - ŠULOVÁ, L. *Školní zralost, školní připravenost, školní nezralost*. In *Diagnostika školní zralosti*. Praha: Raabe, 2012. s. 6-11. ISBN 978-80-87553-52-7.
15. NOVÁKOVÁ, R., PROKOPEC, M. *Školní zralost současných pražských předškolních dětí posuzovaná podle Jiráskova testu školní zralosti* [online]. c2012 [cit. 2015-03-12]. Dostupné z: <http://nts.prolekare.cz/cls/ukazclanek20019-3.html?clanek=9379&cislo=577>.
16. PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I., ŠMELOVÁ, E. *Využití pedagogicko-psychologické diagnostiky před vstupem dítěte do školy*. In E. Šmelová, M. Fasnerová *Pregraduální příprava učitelů primární a preprimární školy v kontextu kurikulární reformy*, kap. v knize, VUP, Olomouc, 2011. s. 51-62. ISBN 978-80-244-2775-1.
17. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*: 3. doplněné a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
18. PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7.
19. PŠENIČKOVÁ, P. *Jak rozvíjet předmatematické představy v přípravné třídě* [online]. c2014 [cit. 2015-03-10]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2014/06/petra-psenicova-jak-rozvijet.html>.
20. PTÁČEK, R., KUŽELOVÁ, H. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: MPSV, 2013. 66 s. ISBN 978-80-7421-060-0.
21. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. V Portálu 1. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.
22. SKORUNKOVÁ, R. *Úvod do vývojové psychologie*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. 69 s. ISBN 978-80-7041-490-3.
23. SKORUNKOVÁ, R. *Základy vývojové psychologie*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. 159 s. ISBN 978-80-7435-253-9.

24. SVOBODOVÁ, E. *Hra v předškolním vzdělávání*. In: HORNÁČKOVÁ, V. *Sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí*. 1. vyd. 2014. s. 64-73. ISBN 978-80-7435-390-1.
25. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
26. VAŠUTOVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Ostrava: PdF OU, 2003. 87 s. ISBN 80-7042-243-2.
27. VAŠUTOVÁ, M. *Základy biodromální psychologie*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010. 374 s. ISBN 978-80-7368-934-6.
28. WEDLICHOVÁ, I. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2010. 119 s. ISBN 978-80-7414-320-5.
29. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. 208 s. ISBN 978-80-262-0044-4.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

IQ - inteligenční kvocient

ZŠ - základní škola

HS - hrubé skóre

ANOTACE

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

Název práce:	Problematika připravenosti dětí na vstup do školy
Název v angličtině:	The issue of children's preparedness for entering an elementary school.
Anotace práce:	Bakalářská práce pojednává o problematice připravenosti dětí na vstup do základní školy. Práce je rozdělena do čtyř kapitol, v nichž jsou rozebrány vývojové aspekty předškolního dítěte, vysvětluje pojmy školní připravenost, zralost, nepřipravenost a nezralost, popisuje pedagogickou diagnostiku a s tím spojenou diagnostiku předškolního věku. Závěrem rozebírá předchozí průzkumy českých odborníků.
Klíčová slova:	dítě předškolního věku, vývoj dítěte, vstup dítěte do školy, školní připravenost, školní zralost, školní nepřipravenost, školní nezralost
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis deals about the issue of children's preparedness for entering an elementary school. It is divided into four chapters, in which are analyzed developmental aspects of preschool child, it explains the concepts of school preparedness, maturity, unpreparedness and immaturity, it describes educational diagnostics and diagnosis of preschool age. In conclusion it analyzes previous surveys made by Czech experts.

Klíčová slova v angličtině:	preschool child, child development, child's school age, school preparedness, school maturity, school unpreparedness, school immaturity
Přílohy vázané v práci:	Bez příloh
Rozsah práce:	45 stran
Jazyk práce:	Český