

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra biologie

**Věková struktura, růstový věk a školní úspěšnost dívek v prvních
a čtvrtých ročnících základních škol**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

RNDr. Jarmila Kobzová, Ph.D.

Autor diplomové práce:

Veronika Matuchová

České Budějovice 2008

Anotace

Veronika Matuchová

Věková struktura, růstový věk a školní úspěšnost dívek v prvních a čtvrtých ročnících základních škol.

Diplomová práce 2008

Tato práce je zaměřena na hodnocení souvislostí mezi základními tělesnými parametry a školní úspěšností dívek prvních a čtvrtých ročníků základních škol. Cílem práce je zjistit, zda a jak věková struktura a růstový věk ovlivňují školní úspěšnost. Dále pak, jak se odložení školní docházky odráží na prospěchu dívek. Výzkum byl prováděn v roce 2006 na čtrnácti základních školách v Českých Budějovicích a okolí. Zkoumaný vzorek tvoří 220 dívek prvních ročníků a 204 dívek čtvrtých ročníků. Dále byly zjišťovány názory rodičů a učitelů na postavení dětí šestiletých vůči sedmiletým v souvislosti se školní úspěšností a některá fakta ve věci odkladu školní docházky v prvním ročníku základní školy.

Vedoucí diplomové práce:

RNDr. Jarmila Kobzová, Ph.D.

Annotation

Veronika Matuchová

Age structure, growth and school success in girls attending the first and the fourth year of basic schools

Thesis 2008

This work is aimed at connection of somatic values and school success in girls in the first and the fourth year of primary schools. Objective of the work is description of the mode of effect of age structure and growth on school success. Further, the influence of postponed school attendance on school success. The surveying took place at fourteen basic schools in České Budějovice and its proximity in the year of 2006. The sample was made up of 220 girls in first year and 204 girls in fourth year. The opinions of teachers and parents were recorded in a case of position of 6 years old pupils and 7 years old ones in connection with school success, then information of delay of school attendance.

The head of thesis:

RNDr. Jarmila Kobzová, Ph.D.

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí diplomové práce RNDr. Jarmile Kobzové, Ph.D. za čas, ochotu a cenné rady při zpracování diplomové práce. Její pomoci a podpory si velmi vážím. Dále děkuji všem ředitelům škol, pedagogům, rodičům a dětem, kteří umožnili provedení výzkumu a pomohli tak při jeho zpracování. Dík patří také přátelům a rodině.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím citované literatury a na základě pokynů vedoucího diplomové práce.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích, dne

.....

Veronika Matuchová

OBSAH

	strana
1. Úvod	7
2. Přehled literatury	8
2.1. Antropometrie	8
2.1.1. Antropometrie, základní antropometrické pojmy	8
2.1.2. Význam antropometrických výzkumů	8
2.1.3. Metody antropometrických měření a zpracování	8
2.1.4. Význam antropometrických měření v souvislosti se školním prospěchem	9
2.2. Somatický vývoj člověka	10
2.2.1. Genetické faktory	10
2.2.2. Neurohumorální faktory	11
2.2.3. Socioekonomické faktory	12
2.3. Mladší školní věk	13
2.3.1. Fyzický vývoj	13
2.3.2. Psychický vývoj	14
2.3.3. Vývoj sebekoncepce	15
2.4. Školní zralost	16
2.4.1. Tělesná, kognitivní a sociální zralost	16
2.4.2. Testování školní zralosti a vstup dětí do školy	17
2.4.3. Problematika odkladu školní docházky	19
2.5. Pedagogické přístupy k dětem na 1. stupni ZŠ	20
2.5.1. Nezralé a nepřipravené dítě v 1. ročníku ZŠ	20
2.5.2. Individuální přístup učitele k žákům na 1. stupni ZŠ	21
2.5.2. Motivace a hodnocení žáka	22
2.6. Komplexní pohled na problematiku, mezioborová spolupráce	24

3. Materiál a metodika	26
4. Výsledky a diskuze	28
4.1. Věková struktura dívek při zahájení školní docházky	28
4.2. Tělesná výška a hmotnost u dívek v 1. ročnících	32
4.3. Tělesná výška a hmotnost u dívek ve 4. ročnících	34
4.4. Prospěch a odklad školní docházky	36
4.5. Prospěch a tělesné parametry u dívek 4. ročníků	41
4.6. Názory pedagogů k problematice odkladu školní docházky	44
4.7. Názory rodičů k problematice odkladu školní docházky	46
5. Závěr	48
6. Seznam použitých zdrojů	51
7. Klíčová slova	55
8. Přílohy	56

1. ÚVOD

„Každá v světě věc, má-li užitečně před se vzata býti, rady a přípravy dobré potřebuje. A slušné jest, aby člověk rozumný jsa tvor nic nečinil maní, všecko soudem a rozumem, věda proč co činí a co z čeho pojití můž, jestliže tak neb onak učiní. Ani rodičové tedy dítek svých od sebe do školy, tak jako když se něco z lopaty zhodí, dávati nemají, nýbrž i sami na to, co se to tu dělati má, mysliti, i ovšem dítkám svým na totéž oči odvírati povinni jsou.“

Tato slova patří Janu Ámosu Komenskému (Komenský, 1992). Již on si uvědomoval velmi důležitou souvislost mezi správnou a důkladnou přípravou dítěte pro školu a jeho spokojeností a úspěchem ve škole. Zmiňuje také odpovědnou roli rodičů v přípravě dítěte do školy. Rodiče jsou nejbližšími osobami dítěte, jsou jeho mentory, učitelé a ochránci. Měli by mít důvěru v jeho schopnosti stejně jako toleranci a snahu pomoci mu s jeho nedostatky.

Téma vstupu dítěte do školy a školní zralosti je v této době velmi aktuální. Základním školstvím hýbou diskuze rodičů i odborníků o přístupu učitele k žákům a o možnostech žáků plně rozvíjet svůj potenciál. Individuální přístup k žákům je často problematicky naplňován v přeplněných třídách a tradiční modely jsou jen zvolna nahrazovány. Psychologové nejvíce kritizují nemožnost žáků s výrazně odlišnými schopnostmi od standardu plně uplatňovat své schopnosti. Často bývají do průměru zařazovány děti s nadprůměrnými schopnostmi, žáci s nutností speciálního přístupu bývají naopak zbytečně přeřazováni do speciálních škol. Tato problematika se dotýká každého člena společnosti, každý z nás vstupoval do školy a má na ni své vzpomínky, týká se nás jako rodičů, jako mentorů, učitelů a ochránců.

Celý rozsah této problematiky není možné obsáhnout v jediné práci. Smyslem této práce však je zaměřit se na jeden z aspektů možného vlivu na školní úspěšnost a pomoci tak získat další střípek pro celkový náhled na daný problém. Diplomová práce je v teoretické části zaměřena na teorii, metodiku a význam antropometrie. Dále na oblast somatického vývoje člověka a podrobněji fyzického a psychického vývoje školního dítěte. Podrobně popisuje problematiku školní zralosti a pedagogických aspektů s ní spojených. Ve výzkumné části se zabývá sledováním vývojových trendů věkové struktury 1. ročníků, odkladu školní docházky a hledáním souvislostí mezi ukazateli tělesného vývoje (tělesné výšky a hmotnosti) a školní úspěšností. Zda a jak souvisí kalendářní a růstový věk s úspěšností ve školním procesu je cílem této práce.

2. PŘEHLED LITERATURY

2.1 Antropometrie

2.1.1. Antropometrie, základní antropometrické pojmy

Antropometrie je jedna ze základních výzkumných metod *antropologie*, tedy vědy o člověku a jeho vývoji v čase a kultuře. Antropometrie je systém pozorování a měření proměnlivosti stavby lidského těla a jeho částí. Vedle *somatometrie* (měření lidského těla) zahrnuje také *osteometrii* (měření kostí). Podkladem pro měření je soustava antropometrických bodů na hlavě, trupu a končetinách. Jejich poloha byla stanovena mezinárodní dohodou. Jde zpravidla o dobře hmatná místa, kde je kostra překryta pouze kůží, nikoli svaly či tukem (Fetter, Grimm, 1961).

2.1.2. Význam antropologických výzkumů

Antropologické výzkumy, především dětské populace, mají v České republice dlouholetou tradici. Od roku 1951 bylo uskutečněno v pravidelných desetiletých intervalech celkem pět celostátních antropologických výzkumů, zatím poslední byl uskutečněn v roce 1991. Cílem těchto výzkumů bylo především sledování zdravotního stavu populace a jeho vývoje, lépe sledování *sekulárních změn* vybraných tělesných parametrů. Jedná se o tzv. pozitivní trend, tj. zvyšování hodnot měřených znaků. Tělesným rozměrem, který je sledován nejčastěji a nejlépe dané změny charakterizuje je tělesná výška. Postupné zvyšování jejich průměrných hodnot můžeme pozorovat v mnoha zemích u dospělé populace i ve všech věkových skupinách dětí i dospívajících. Příčinou těchto změn je zlepšování sociálních a ekonomických podmínek života populace stejně jako pokroky vědy. Aktuální referenční údaje jsou k dispozici především zdravotnickým pracovníkům a odborné veřejnosti, ale i laikům se zájmem o problematiku (Bláha, 2001, Bláha, 1999, Vignerová, 2006).

2.1.3. Metody antropometrických měření a zpracování

Standardní antropometrickou metodou je technika dle Martina a Sallera (1957). Počet možných měřitelných rozměrů na lidském těle je velmi široký, liší se však svým významem. Pro každý výzkum je důležité správně vybrat měřené parametry.

Základním parametrem je tělesná výška, u dětí do 24 měsíců věku, které jsou měřeny vleže, je to tělesná délka. Dále je to tělesná hmotnost. Měření se provádí pro zjištění rozměrů hlavy, tzv. kefalometrie, hrudníku, břicha a boků. Dále rozměrů končetin a jejich částí. Rozměry tělesné stavby jsou získávány vážením, měřením délkových, šířkových, hloubkových, tzv. předozadních a obvodových rozměrů a určováním jejich objemů.

Martin a Saller (1957) popisuje problematiku antropometrických postupů včetně antropometrické techniky a měřících nástrojů.

Následuje další zpracování antropometrických dat pomocí statistických parametrů. Ze získaných hodnot se vyjadřuje četnost souboru, počítá se aritmetický průměr, tj. střední hodnota daného vzorku. Další statistickou hodnotou je směrodatná odchylka, tedy základní charakteristika variability, která vyjadřuje míru odchýlení od střední hodnoty v pozitivním i negativním směru. Střední chyba průměru a variační koeficient jsou dalšími, ale už méně užívanými statistickými parametry. Základní charakteristickou vlastností souboru je jeho reprezentativnost, tj. podobnost zmenšeného vzorku k základnímu souboru.

Způsob zpracování a následné interpretace výsledných hodnot je možná dvěma základními způsoby. Pro hodnocení dospělé populace se využívá častěji tabelární forma prezentace výsledků s udáním průměrné hodnoty pro věkovou skupinu a směrodatné odchylky. Pro dětskou populaci pro hodnocení výšky v praxi nejlépe vyhovují percentilové růstové grafy. Zkoumané hodnoty se týkají 50. percentilu, 25. a 75. percentilu pro stanovení středního pásma. Pro širší pásmo je získávána hodnota 3. a 97. percentilu. Dále je možné získávat hodnoty např. 10. nebo 90. percentilu, dle potřeb zkoumaného jevu (Bláha, 2001, Grimm, 1961, Papáček, 1994, Vignerová, 2006).

2.1.4. Význam antropometrických měření v souvislosti se školním prospěchem

Antropometrická měření charakterizují stupeň fyzické vyspělosti. Nejčastějším a nejjednodušším ukazatelem tělesné vyspělosti je tělesná výška a váha. Fyzická vyspělost dosažená pro adekvátní přizpůsobení se a zvládnutí školní docházky je označována jako fyzická zralost pro vstup do školy. Dítě tělesně vyspělé a zralé je pro školní docházku z hlediska fyzické náročnosti odolnější, lépe vyhoví požadavkům školy v menší únavnosti.

Zda antropometrické údaje a fyzická zralost přímo souvisí s psychickou vyspělostí a zralostí je otázkou, resp. do jaké míry a jak přesně souvisí fyzické parametry s psychickou

odolností nebo jak velkou část zaujímá fyzická zralost v posuzování celkové připravenosti na školní docházku.

Posuzování tělesné výšky a váhy je ve světle dosavadních výzkumů vnímáno jako méně průkazný ukazatel celkové vyspělosti dítěte a se skutečnou zralostí dítěte souvisí jen málo významně (Kotulán). Pokud se v některých studiích souvislost objevuje, pak jen do jisté míry a týká se spíše krajních výškových skupin, obecně bývají děti velmi malé méně úspěšné a děti větší bývají úspěšnější. Pro širokou skupinu dětí střední a lehce nadprůměrné nebo podprůměrné výšky ale tělesné parametry výšky a váhy nemají v souvislosti se školní úspěšností významnější vztah. Tyto závěry získal Kapalín, jiné studie souvislost nacházejí (Hetzerová) následující je však zpochybňují (Meinert).

Význam antropometrických měření v korelaci se školním prospěchem by byl větší, pokud by byla přímá souvislost prokázána, bylo by pak možné lépe identifikovat děti s rizikem menší úspěšnosti a v případě zvažování odkladu školní docházky by k tělesným parametrům mohlo být více přihlédnuto. Z hlediska školní připravenosti a úspěšnosti je však závislost prokázána především na věku a dále na individuálních vlastnostech každého jedince (Kohoutek, 2006, Langmeier, 1998, Švancara, 1980, Vignerová, 2006).

2.2. Somatický vývoj člověka

Somatický růst je ukazatelem zdravého vývoje člověka i celé populace. Lidský organismus je však chápán jako integrovaný organizovaný celek. *Holistická teorie* pohlíží na člověka z hlediska vzájemné interakce jeho jednotlivých složek. Základními interagujícími faktory jedince jsou tedy nejen genetické a fyziologické faktory, které jistě jsou dominantními v procesu somatického vývoje jedince a také v různé míře psychické a duchovní faktory, sociální a kulturní vlivy a konečně faktory životního prostředí. Koordinace mezi těmito složkami je nutným předpokladem pro zdravý vývoj celého organismu (Machová, 1993, Přívratský, 2004).

2.2.1. Genetické faktory

Genetika je vědou zkoumající dědičnost a proměnlivost. Oba tyto fenomény jsou základními vlastnostmi živých organismů. *Dědičností* je chápána jako schopnost organismů uchovávat soubor dědičných informací a schopnost předávat tento soubor svým potomkům.

Děti se do jisté míry podobají např. výškou svým rodičům a sourozenci sobě navzájem. *Proměnlivostí* se rozumí schopnost živých organismů reagovat na různé podmínky prostředí různým způsobem. Proměnlivost je tedy příčinou morfologického a fyziologického rozrůznění organismů.

Soubor všech dědičných informací organismu se nazývá *genotyp*. Genotyp řídí utváření souboru charakteristických znaků a vlastností organismu. Projevem genotypu je *fenotyp* tedy soubor pozorovatelných vnějších znaků a vlastností tj. tělesná výška, tělesná stavba nebo somatický typ postavy. Na jeho vytvoření se podílí nejen genetická složka ale také negenetické vlivy prostředí (Hříchová, 2000, Machová, 1993, Přívratský, 2004).

2.2.2. Neurohumorální faktory

Soustava endokrinních žláz (žláz s vnitřní sekrecí) spolu s nervovou soustavou zajišťují hormonální a nervovou regulaci mezi jednotlivými orgány a jejich funkční spojení v organizovaný celek. Ovlivňují somatický růst a vývoj jedince a také jeho psychický vývoj.

Endokrinní žlázy vytváří specifické látky, hormony, které jsou z místa svého vzniku krví transportovány k regulovanému orgánu. Hypofýza je orgánem umístěným ve spodní části mozku, významná je produkcí *somatotropinu*. Tento hormon má vliv na růst v dětství a dospívání. Při jeho nedostatečné produkci dítě roste pomalu, růstové chrupavky se předčasně uzavírají a dosažená výška je malá. Při zvýšené produkci je růst urychlen, koncový vzrůst člověka velký. Štítná žláza je největší endokrinní žlázou člověka, je typická produkcí *tyroxinu*. Tento hormon reguluje metabolismus buněk, v růstovém období pak podporuje růst a tělesný i duševní vývoj. Pokud je funkce štítné žlázy narušena, dochází k poruchám růstu, jeho zpomalení nebo disproporcionalitě, poruchám svalového tonu a mentálním poruchám. Svůj význam mají i pohlavní žlázy, produkcí pohlavních hormonů, hl. *estrogeny* a *testosteron*, ovlivňují vývoj postavy v období dospívání.

Funkcí *nervové soustavy* je nervová regulace, zajišťuje vzájemnou koordinaci orgánů a jejich soustav. Reguluje tedy např. činnost endokrinního systému. S činností centrálního nervového systému také neodmyslitelně souvisí *psychické procesy*, čím je CNS zralejší, tím je účinnější soubor mechanismů pro přijímání, vyhodnocování a aplikování informací, tj. myšlení, učení nebo paměť. Nervový systém také zprostředkovává vztahy mezi vnějším prostředím a organismem (Langmeier, 1998, Machová, 1993, Přívratský, 2004).

2.2.3. Socioekonomické faktory

Člověk žije v neustálé interakci s vnějším prostředím a to ve smyslu člověka jako jedince i ve smyslu celé společnosti. V průběhu přerodu od tradiční k *moderní společnosti* se mnohé aspekty působení vnějšího prostředí mění. S tím souvisí především rozvoj vědy a moderních technologií. Socioekonomickými faktory jsou chápány materiální a sociální možnosti vývoje jedince, nejlépe tyto možnosti a podmínky vývoje charakterizuje pojem *životní úroveň*. Trend vývoje životní úrovně ve vyspělých zemích stoupá. Česká republika je vyspělou zemí, zlepšováním socioekonomických podmínek roste i životní úroveň dětí, stejně tak se ale i ve vyspělých zemích objevují i negativní důsledky neomezených možností moderní doby jako je obezita a jiné civilizační choroby.

Úroveň lékařské péče je jedním z ukazatelů životní úrovně. Lékařská péče by měla být dostupná, její pokrokovost a nové postupy by měly být co nejdále v souladu s pokrokem vědy. V období růstu u dětí by měla správně a včasné diagnostikovat odchylky od vývoje a pečovat o prevenci stejně jako o terapii poruch růstu a vývoje.

Zajištění vhodné výživy je nezbytnou podmínkou zdravého růstu, nedostatečná nebo nedostatečně hodnotná strava může vést ke zpomalování růstu a k dalším poruchám zdraví dítěte. Stejně tak je handicapem moderní vyspělé společnosti nadbytek stravy, který spolu s nesprávnými výchovnými prostředky vede k poruchám zdraví a výskytu nemocí (obezita).

Zajištění prostoru (obydlí) adekvátního pro zdravý vývoj dítěte a pro uspokojení jeho pocitu bezpečí a jistoty je základem zdravého fyzického, psychického i sociálního fungování jedince, dostupnost služeb, infrastruktura a charakter komunity, ve které dítě žije, mají také vliv na vývoj dítěte a utváření jeho sociálních dovedností.

Dále úroveň vzdělávání, sociálního zabezpečení, finanční zabezpečení rodiny a celkově rodinné zázemí jsou faktory, které významně ovlivňují nejen zdravý růst dítěte ale i jeho psychosociální vývoj. Pokud dítě žije v takových podmínkách, ve kterých může být plně uplatněn jeho genetický potenciál, tj. při dostatečné zdravotní péči, zajištění vhodné výživy a dalších zmíněných sociálně ekonomických faktorech, pak by měl jeho tělesný růst probíhat v souladu s doporučenými referenčními údaji.

Provázanost všech složek je evidentní a snaha o adekvátní a vhodné nastavení prostředků k zajištění zdravého růstu a vývoje dětí by měla být základem *zdravotní a sociální politiky* každého státu (Bláha, 2001, Langmeier, 1998, Matějček, 2005, Vágnerová, 1992).

2.3. Mladší školní věk

Vstupem dítěte do školy nastupuje vývojová etapa mladšího školního věku. Navazuje na etapu předškolního věku, plynulá návaznost je velmi důležitá, dítě může díky mateřské škole získat mnohé zkušenosti a lépe se pak začlenit do školní třídy. Mladší školní věk se zpravidla vymezuje časovým úsekem od 6-7 let do 11-12 let.

Období mladšího školního věku připadalo mnohým psychologům a psychiatrům jako nezajímavé. Psychoanalýza označila tuto etapu jako období latence. Dítě působí klidně, nenápadně a bez větších konfliktů. Tento dojem vznikal při srovnání s nápadnými změnami v předchozím období a zejména s problematikou následující puberty. Ve skutečnosti dochází v mladším školním věku k důležitým změnám, psychosomatický vývoj pokračuje trvale a plynule a ve všech směrech dosahuje dítě výrazných pokroků, které mohou být pro jeho budoucnost rozhodující. Školák je zaměřen na svět, jaký je, chce ho pochopit (Langmeier, 1998, Matějček, 2005, Petrová, 2005).

2.3.1. Fyzický vývoj

Období mladšího školáka je ohraničeno první a druhou strukturální přeměnou organismu. Po přechodné disharmonii na počátku období se školní dítě jeví většinou harmonicky rozvinuté, avšak je nutné brát v úvahu velké individuální rozdíly, včetně rozdílu pohlaví. Biologický věk nemusí odpovídat kalendářnímu, individuální růstové a hmotnostní křivky se často značně liší. Většinou je pozorována akcelerace vývoje děvčat. Růst těla je ještě po vstupu do školy obvykle zrychlený, zpomaluje se, stejně jako přírůstky hmotnosti, kolem 8. roku věku. Zároveň se v tuto dobu posiluje odolnost organismu, zdokonaluje se vegetativní regulace, zvyšuje se objem srdce, hmotnost mozku, zrychluje se vedení vzruchu nervem, zdokonaluje se činnost svalů a pohyblivost kloubů.

Motorický vývoj se postupně zklidňuje. Pohyby jsou oproti předškolnímu období účelnější, rychlejší, přesnější, úspornější, koordinovanější, dosud se rozvíjela především hrubá motorika, nyní se zlepšuje i výkon v jemné motorice (psaní, kreslení, modelování). Zlepšuje se také senzomotorická koordinace.

Trvá všeobecná aktivita dítěte s výraznou radostí z pohybu. Zvláště při psychickém napětí je pohyb volným uvolněním, které vrací dítě do duševní rovnováhy, proto by měl být nedílnou součástí každodenního časového režimu školáka. Dítě se začíná zajímat o různé druhy sportu. Také v této oblasti by mělo dostat co nejvíce příležitostí. Motorické výkony

závisí nejen na vnitřních dispozicích ale i na vnějších podmínkách, které je mohou povzbuzovat a rozvíjet nebo naopak tlumit. Langmeier a Krejčířová (1998) uvádějí, že opakované sociometrické studie ukázaly, že tělesná síla a obratnost hrají velkou roli i v postavení dítěte ve skupině vrstevníků (Hříchová, 2000, Langmeier, 1998, Petrová, 2005).

2.3.2. Psychický vývoj

V oblasti vývoje poznávacích procesů je výrazná rostoucí aktivita dítěte. Školnímu dítěti již nestačí pasivní přijímání informací, chce být účasten, chápat souvislosti, znát vlastnosti předmětů a jevů, žák je vytrvalý, pozorný, zvědavý, soustavný (Vágnerová, 1997).

Vnímání je cílené, stává se procesem zaměřeným na pozorování podstaty vlastností a jevů. Svět je vnímán v prostoru a čase, objevují se nové vztahy a souvislosti. Pomáhá tomu i lepší senzorní schopnosti. Vnímání přechází od konkrétního k obecnějšímu. Vrcholu dosahuje u mladšího žáka *představivost*. Postupně ztrácí spontaneitu, dítě rozlišuje skutečnost a fantazii, stále více poznává životní realitu. Schopnost operovat s představami je předpokladem schopnosti operovat s pojmy. *Paměť* je na začátku školní docházky neúmyslná, mechanická. Rychle se však zdokonaluje, objevuje se záměrné zapamatování, racionalita a logický úsudek. Rozvoj *pozornosti* má pro školáka velký význam. Rozhoduje o kvalitě dalších poznávacích procesů a tím i o úspěšnosti učení. Školní neúspěšnost může být zapříčiněna neschopností přiměřené koncentrace pozornosti. V prvních ročnících základní školy je pozornost krátkodobá, spontánní. Volní ovládnutí je postupně méně náročné a žák se v koncentraci danému úkolu zlepšuje.

Vývoj myšlení je podstatně ovlivňován stimulací žáka, dochází k rozvoji logických operací, uvažování se opírá o konkrétní věci a jevy. Přejít od názorného myšlení do stadia konkrétních operací nastává na počátku školního věku. Dítě dokáže propojovat myšlenkové procesy současně, rozděluje, sjednocuje, chápe příčinu a následek.

Spolu s vývojem myšlení se zdokonaluje řeč. Ve znalosti mluvené řeči jsou mezi dětmi vstupujícími do školy značné individuální rozdíly, ve slovní zásobě, skladbě řeči, výslovnosti. Ve škole si dítě osvojuje řeč mluvenou a psanou. Čtení a psaní vyžaduje velmi dobrou souhru sluchových, zrakových a motorických a kognitivních funkcí. Rozdíly v oblasti řeči jsou dány nejen individuálními dispozicemi, ale také stimulací prostředí, rozdíly na základě pohlaví, které v dřívějších výzkumech ukazovaly převahu u dívek, jsou dnes zanedbatelné (Langmeier, 1998, Petrová, 2005, Vágnerová, 1997).

2.3.3. Vývoj sebekoncepce

Socializace a emocionální vývoj dítěte je velmi důležitým aspektem školní adaptace a výsledkem sociálních interakcí. Sociální role žáka přináší nové společenské postavení, dítě rozšiřuje své sociální dovednosti. Dominantní zůstávají rodinné vazby, dochází ale k navazování nových vztahů mezi vrstevníky, dítě se učí kooperaci a soutěžení. Osvojuje si vědomí odpovědnosti a sounáležitosti. Rozvíjí se i vztah k autoritě. Po citové stránce u dítěte ustupuje citová labilita a impulzivita, dítě dokáže projevit i potlačit citové projevy, vnímá očekávání a požadavky okolí. Dítě se učí poznávat pocity druhých.

Sebepojetí dítěte v období mladšího školního věku je charakterizováno výrokem „Jsem to, co umím“. Sebepojetí se utváří v průběhu života, ve 3 letech dítě začíná užívat slůvko „já“, později v předškolním věku mu přisuzuje určité vlastnosti, ale vlastní uvědomělé sebehodnocení se plně rozvíjí až ve školním věku. Školní dítě se při popisu sebe sama již nezaměřuje na vnější charakteristiky, ale stále častěji se zajímá o své vnitřní vlastnosti a schopnosti (Langmeier, 1998, Petrová, 2005).

Významnou součástí sebehodnocení je zde i posuzování vlastní školní úspěšnosti. Kladné přiměřené sebehodnocení je pro duševní zdraví velmi významné, je důležitým aspektem duševní rovnováhy. Dítě, které si samo sebe necení nebo se naopak přeceňuje, mívá problémy i s druhými lidmi. Ve škole příliš vysoké sebehodnocení může být příčinou nedostatečné snahy a lehkovážnosti, dlouhodobě je ale spojeno s horšími výkony. Naopak nízké sebevědomí zpětně snižuje motivaci ke školní práci. Trvalejší neúspěch je velmi nebezpečný pro ohrožení hodnoty vlastního „já“. Dítě nemá ze situace trvalé nespokojenosti a nejistoty úniku, nemůže přestat chodit do školy, musí se s problémem vyrovnat.

Stejně tak může být sebehodnocení dítěte ovlivněno somatickými předpoklady, dítě silné nebo obézní může mít problémy v tělesné výchově, ale i v dalších předmětech, je unavenější, neobratné, stává se terčem posměchu. Na druhou stranu děti fyzicky nadané mohou mít nezdravě velké sebevědomí. Toto rozdělení může ovlivnit i charakter skupiny, jak bylo řečeno dříve (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Důležitá je v tomto ohledu postava učitele, jeho pozornost tomuto problému a motivace žáků, případně včasná intervence. Dalším faktorem je také rodinné zázemí a jeho postoj k výkonům dítěte. Vlastní pocit úspěšného nebo neúspěšného žáka se formuje právě v mladším školním věku, stabilizuje se mezi 4. a 6. třídou (Hříchová, 2000, Langmeier, 1998, Matějček, 2005, Petrová, 2005).

2.4. Školní zralost

Úspěšný školní začátek závisí na celém dosavadním vývoji a zahrnuje čas nutný k biologickému dozrání, stimulaci pro rozvoj schopností, které budou nutné pro zvládnutí učiva, i celkovou emoční a motivační přípravu na školu. Školní zralost je chápána jako takový stupeň vývoje tělesných, psychických a sociálních vlastností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků. Jde o jev komplexní, na kterém se podílí vnitřní i vnější vlivy. Konkrétně jde o předpoklady posuzované podle následujících somatopsychických kritérií, která je však nutné chápat ve vzájemné součinnosti a s ohledem na individualitu dítěte a jeho dosavadní životní historii (Langmeier, 1998, Mertin, 2006, Petrová, 2005).

2.4.1. Tělesná, psychická a sociální zralost

Základní charakteristikou určující školní zralost dítěte je jeho věk, týká se fyzické, psychické i sociální připravenosti. Mezi 6. a 7. rokem je každý měsíc vývoje velmi znatelný v tělesném i psychickém vývoji. Také normy inteligenčních testů jsou v tomto věku stanoveny po čtvrt roce. Podle odborných studií byl stanoven optimální průměrný věk nástupu do školy na 6 a půl roku. Základní podmínkou tedy může být *věk*, ovšem samo dosažení věkové hranice nestačí pro posouzení celkové připravenosti (Mertin, 2004).

V oblasti *tělesné zralosti* bývají posuzovány základní biologické parametry, posuzována *tělesná výška a hmotnost*, souvisí spíše se zdravotním hlediskem než kritériem, děti menší a slabší mohou být více ohrožené unavitelností a nemocností. Školní nezralost by mohly předurčovat pouze hodnoty tělesných parametrů znatelně se vymykající normě a to v záporném slova smyslu. Úroveň vyzrálosti *imunitního systému* a celkové zdraví dítěte je také znakem a předpokladem úspěšnosti dítěte ve školním procesu. Posuzována je *hrubá motorika* a *celková koordinace* dítěte, pohyby by měly být efektivnější a účelnější, pohyb by měla být radostná aktivita. *Jemná motorika* je také propracovanější, hodnotí se správnost držení tužky, důležité pro nácvik psaní, malování, modelování. Důležitým momentem je pozorování typu laterality. Celkově by měla být dokončena *první strukturální přeměna*, ta způsobuje dočasnou disharmonii v oblasti duševní i tělesné. Objevuje se střídání aktivity a unavenosti, je dočasně oslabena imunita, prodlužují se končetiny, dochází k osifikaci ruky a její posílení, upevňuje se zádové svalstvo. Dokončená přeměna je předpokladem dobrého fyzického zvládnutí školní docházky (Langmeier, 1998, Verecká, 2002).

U dítěte na prahu školní docházky je ve věci *kognitivní zralosti* zjišťována prohloubená diferenciací jednotlivých mentálních funkcí a jejich integrace. Především je to přechod od celostního k *analytickému vnímání*, tento pokrok umožňuje diferencovat vizuální a zvukové vjemy, toto je nezbytné ke správnému čtení, psaní, počítání. Šestileté dítě musí chápat skutečnost realisticky, *logicky přemýšlet* ve spojitosti s konkrétními předměty. *Zapamatování* by mělo být úmyslné a cílené. Velký význam má vůlí ovládnutí *koncentrace pozornosti*, zprvu postačí kratší doba (10 minut), s postupem zrání CNS se doba bude prodlužovat. Pro nároky školy je stěžejní také adekvátní *úroveň řečového projevu*. Zralé dítě hovoří ve větách a jednodušších souvětích, řeč vyspívá i po stránce artikulace. Rozsah aktivní slovní zásoby bývá udáván u šestiletého dítěte na 3000 – 4000 slov, rozumí však mnohonásobku, záleží na kvalitě stimulujícího prostředí. Důležité je zmínit, že dosud nedostatečná psychická připravenost na školu rozhodně neznamená nízkou úroveň inteligence. I inteligentní a nadané děti mohou trpět neúspěchem. Zralé se takové dítě stává díky dostatečné stimulaci, trpělivosti a lásce rodičů.

S tělesnou i duševní připraveností souvisí *sociální zralost*. Pod pojem sociální zralost je zahrnována i problematika emoční a motivační připravenosti. Emoční a sociální připraveností rozumíme přiměřenou *kontrolu* citů a impulzů, umět komunikovat, schopnost *přijmout roli* žáka a spolužáka, podřídit se autoritě učitele. Zvláště obtížná je *adaptace* na hodnocení a srovnávání výkonů s ostatními žáky, s tím souvisí pocit ohrožení sebevědomí. Zralé dítě tuto stránku postupně zvládá, postupně dochází k osobnostnímu růstu. *Motivační zralostí* je především kladný postoj ke škole, k učiteli, spolužákům. Dítě by se mělo těšit z nové činnosti a školní práce, mělo by mít radost z nových poznatků a vlastních pokroků. V tomto je klíčová osobnost a přístup učitele (Langmeier, 1998, Petrová, 2005).

2.4.2. Testování školní zralosti a vstup dětí do školy

První a základní podmínkou vstupu dítěte do školy je *věk 6 let* dosažený do 31. srpna daného roku. Je možné zařadit do školního procesu děti mladší, které dosáhnou věku 6 let mezi 1. zářím a 31. prosincem (Zákon 561/2004 Sb.).

Dlouho byla známkou tělesné zralosti *první proměna tělesné stavby*. Pozorováno bylo protažení postavy, prodlužující se tělesné končetiny a relativní zmenšení hlavy spolu s oplošťováním trupu. Změny vedou k dosažení „filipínské míry“, kdy ruka natažená přes vzpřímenou hlavu dosáhne na ušní lalůček na druhé straně. Díky akceleraci růstu dnes může

docházet ke změně proporcí těla u dětí a předškolní děti fyzicky relativně zralé pro školu jsou ještě mladé a psychicky nepřipravené. Praktický lékař dnes pravidelně provádí orientační měření tělesné výšky a váhy, posuzuje nemocnost a zdravotní stav dítěte, orientačně může hodnotit filipínskou míru nebo výměnu mléčného a trvalého chrupu.

Kernův test školní zralosti je založen na spontánní kresbě dítěte, je integrován tak, že postihuje širokou oblast kognitivních schopností dítěte. V současné době je používán jako orientační test školní zralosti v *Jiráskově modifikaci*. Test je tvořen 3 úlohami, kresbou lidské postavy, napodobením psacího písma a obkreslení 10 teček. Všechny tři úkoly orientačního grafického testu školní zralosti zjišťují vyspělost jemné motoriky a schopnost vazomotorické koordinace. Ve výkladu věkových zvláštností v kresbách dětí, se vychází z koncepce kresebního vývoje, podle které je úzký vztah mezi globalizací ve výtvarném projevu a integrací v psychické činnosti. Úlohy "napodobení psacího písma" a "obkreslení skupiny deseti teček" reprezentují v testu úkol v pravém slova smyslu. Dítě v nich musí vyvinout úsilí, přimět se vůlí ke splnění instrukce. V dokonalosti napodobení předlohy, u písma a seskupení teček, se projeví schopnost koordinace oka a ruky a analyticko-syntetického myšlení. Jednotlivé úkoly se svými nároky vzájemně doplňují a dohromady postihují komplex schopností a vlastností, které tvoří základ předpokladů pro úspěšné započetí školní docházky. Provedení všech tří úkolů trvá přibližně 15 až 20 minut (více příloha č. 1).

Dále je hodnocena *úroveň verbálního projevu*, zjišťována je úroveň poznávacích procesů. Dítě popisuje obrázek, odpovídá na všeobecné otázky, je vyzváno k popsání vlastního díla, k opakování věty, řady čísel. Používán byl též orientační test školní zralosti zaměřen na verbální myšlení dle Jiráska. Ve věci sociální zralosti, byly v počátku některé pokusy založeny na neschopnosti nezralých dětí plnit najednou více příkazu nebo odložit libou činnost před neutrální. Děti byly vyzvány přinést emočně neutrální předmět místo bonbónu, zralé děti úkol splnily. Dnes se *sociální připravenost* hodnotí pozorováním, promluvou s rodiči o schopnostech dítěte, jeho samostatnosti a charakteru vztahů s kamarády dítěte, příp. doporučením mateřské školy (Koppová, 2003, Langmeier, 1998, Mertin, 2006, Mertin, 2004, Petrová, 2005).

Vstup dítěte do školy je podstatnou změnou v celém jeho způsobu života a pro většinu dětí znamená značnou zátěž. Většina dětí úspěšně a s radostí absolvuje zápis do 1. třídy, na školní docházku se těší a jejich adaptace v 1. ročníku je za poměrně krátkou dobu úspěšná. Je běžné, že část dětí vykazuje po delší dobu známky nepřizpůsobení, špatně se začleňují do

kolektivu, jejich pozornost je labilní, jsou neklidné, hravé, zapomínají pomůcky a nespolupracují. Projevy maladaptace bývají spojovány i se zhoršením zdravotního stavu, dítě odmítá jíst, špatně spí, bolí ho hlava, bývá nemocné. Někdy projevy trvají jen krátkou dobu, jindy však provázejí dítě déle a stupňují se, poznamenávají tak negativně celý první ročník, někdy i celou školní docházku a vztah ke škole vůbec. Neúspěchy a subjektivní selhání snižují sebehodnocení dítěte a působí nepříznivě na vývoj jeho osobnosti. Prevence těchto problémů je zejména ve správném a správně načasovaném zahájení školní docházky (22, 34).

Problematikou kdy přesně je pro dítě vhodné zahájit školní docházku se zabýval již Jan Amos Komenský. Marie Terezie stanovila začátek školní docházky na dovršení věku 6 let. Za první republiky začaly do školy docházet i děti, které dosahovaly věku 6 let až začátkem roku následujícího. V 70. letech proběhla vzdělávací reforma, učení se stalo náročnějším a rodiče dětí hledaly cesty jak neúspěšnost změnit. Řešením byl odklad školní docházky. Pohled dnešních rodičů na vstup dětí do školy je ambivalentní (Klíma, 2006, Komenský, 1992).

2.4.3. Problematika odkladu školní docházky

Formální povinností rodičů, jejichž děti do 31. srpna daného roku dosáhnou 6 let, je dostavit se k zápisu do prvních ročníků. Jak už bylo zmíněno, možnost zapsat své dítě mají i rodiče dětí dovršujících 6 let do 31. prosince, po řádném zvážení a nejlépe po konzultaci s lékařem a psychologem. Stejně tak mají povinnost dostavit se k zápisu i rodiče, kteří zvažují odklad školní docházky u svého dítěte (Zákon 561/2004 Sb.).

Problematika školního odkladu je v českých zemích aktuální zhruba od 60. let. Odklad je preventivním opatřením pro děti, které by nemusely zvládat nároky školy v kterékoli oblasti jejich vývoje, znamená odložení zahájení školní docházky o 1 rok. Prvotní podnět nejčastěji dávají rodiče, nezbytná je spolupráce s praktickým dětským lékařem a pedagogicko – psychologickou poradnou. Obě instituce se vyjadřují k návrhu rodičů a pouze na základě kladných posudků, rodiče žádají ředitele školy o souhlas s návrhem odkladu školní docházky pro své dítě. Pokud rodiče přicházející na zápis a spolupráci dosud nenavázali, jsou na tuto odkázáni, bez kladných posudků nelze souhlas vydat. Pokud jsou rodiče připraveni své dítě do školy zapsat a dítě v orientačních testech a dalších hodnoceních neprospívá, je rodičům doporučena další konzultace v pedagogicko – psychologické poradně. Pokud se stane, že

rodiče si odmítají připustit, že jejich dítě potřebuje na adaptaci ještě nějaký čas, jsou sami odpovědní za jeho případný neúspěch (Mertin, 2004).

V minulosti bylo k problematice odložení školní docházky přístupováno spíše negativně, po roce 1989 však zájem rodičů o odklad stoupá. Někteří rodiče odklad školní docházky volí preventivně, mají obavu z toho, jakou kvalitu výuky učitel nabídne a že jejich 6leté dítě bude znevýhodněno oproti tempu, které nastaví 7 letí spolužáci. Jiní věří kvalitě výuky a především svému dítěti a bez obav dítě na školní docházku připravují.

Nejčastějším důvodem odkladu školní docházky je fyzický věk dítěte a s ním spojená nepřipravenost. V pracích Langmeiera (1983) a Valentové (1989) je mezi dětmi, kterým byl navržen odklad, vždy zhruba polovina dětí, které jsou narozeny v měsíci červnu až srpnu, tedy v posledních měsících před standardním zahájením školní docházky, tedy by byly fyzicky nejmladšími dětmi ve třídě a tudíž by mohly být nejméně zralými a připravenými. Důvody pro odložení školní docházky jsou různé a různě časté v souvislosti s pohlavím dítěte, důvod fyzického věku je častější u dívek, chlapci zahajují školní docházku o rok později také často z důvodu psychické nepřipravenosti (Langmeier, 1998, Mertin, 2004).

2.5. Pedagogické přístupy k dětem na 1. stupni ZŠ

Pro úspěch ve škole však nejsou rozhodující jen podmínky na straně dítěte, ale z velké části na straně školy. Jsou učitelé a školy, u kterých není nutný odklad u většiny dětí, které by tuto možnost jinde získaly. Pedagogové dokážou úspěšně pracovat i s dítětem, které je podle tradičních kritérií nezralé. Jsou první třídy, ve kterých je třicet dětí a třídy ve kterých je dětí patnáct. Dítě může mít zkušenou paní učitelku, plnou síly a laskavosti, nebo méně zkušenou paní učitelku bez empatie a chuti do práce. Je nezbytné přijmout fakt, že pro první třídu by mohlo být zralé téměř každé dítě, pokud je zralá základní škola, do které dítě nastupuje (Mertin, 2004).

2.5.1. Nezralé a nepřipravené dítě v 1. ročníku ZŠ

Školní selhání v 1. třídě může záviset na mnoha faktorech a jejich kombinacích. Dítě nemusí být dosud zralé, z důvodu *nedostatečné zralosti centrálního nervového systému*, která neumožňuje přijatelné uplatnění rozumových schopností dítěte. Dítě se v tomto případě nenaučí to, co má. Nevydrží pracovat dostatečně dlouho a intenzivně. Následkem toho může

být horší hodnocení dítěte, než je očekáváno vzhledem k jeho obecným předpokladům. Dítě zatím není dostatečně disponované k učení na úrovni požadavků výuky. Dítě také nemusí mít dosud *verbální předpoklady*, nechápe, co učitel sděluje a nedokáže vyjádřit to, co se naučilo. Zátěž představuje i jakákoli porucha formální složky řečového projevu jako je třeba koktavost. Dítě se možná také ještě nechce učit, není dostatečně motivováno, činnost sama ho neláká a její nadřazený význam ve smyslu povinnosti nechápe. Dítě se možná také nechce učit, protože nechápe roli školáka. Jde o *opožďení v socializačním vývoji*. Pokud je do 1. ročníku přijato dítě, které není dostatečně zralé z kteréhokoli důvodu, je problém selhání spíše na straně školy a předškolní péči rodičů i odborníků, kteří nepřipravenost neodhalili. Dítě tak zbytečně trpí neúspěchem, ačkoli by příští rok mohlo být v 1. ročníku šťastné a šikovné (Švancara, 1980, Vágnerová, 1997).

Svou váhu má také *souvislost školního úspěchu a somatického stavu dítěte*. Tato souvislost je však chápána v obecnějším smyslu jako závislost úspěchu na celkovém tělesném a hlavně zdravotním stavu dítěte a jeho nemocnosti. Jakékoli somatické onemocnění nepůsobí jen na tělesný stav dítěte, ale také na jeho aktuální prožívání a z toho vyplývající chování a výkon ve škole. To znamená, že i běžné, akutní onemocnění se odrazí, alespoň dočasně na školní práci. Reakce na nemoc jsou u dětí výraznější než u dospělých, protože souvisí s nezralostí organismu, s jeho vývojovou úrovní. Největším problémem se, z hlediska školního prospěchu, stává období rekonvalescence. Přetrvává zvýšená vyčerpanost a oslabení z nemoci, dítě může být ve škole apatické, bez zájmu o okolí, nebo naopak přehnaně podrážděné a neklidné. Závažnější chronická onemocnění jsou zatížením pro celý organismus. Při nástupu do školy je u chronicky nemocných dětí obecně nutné počítat s několika riziky, která z nemoci vyplývají a mohou školní práci nepříznivě ovlivnit. Je to celkově snížená výkonnost, častější absence, omezení zkušeností, zejména v sociální oblasti, ovlivnění emočního ladění, zhoršení nálady a také změny postoje a očekávání rodičů a učitelů vůči nemocnému dítěti. Z tohoto důvodu by mělo být řádně a odborně zváženo, zda je dítě schopno školní nároky zvládnout nebo zda je vhodnější odklad školní docházky ze zdravotních důvodů (Mertin, 2004, Vágnerová, 1992).

2.5.2. Individuální přístup učitele k žákům na 1. stupni ZŠ

Individuální přístup k žákům je základním principem inkluzivního vzdělávání, tzn. vzdělávání, které zohledňuje potřeby všech žáků (včetně žáků nadaných, se specifickými vzdělávacími potřebami nebo ze sociálně a ekonomicky znevýhodněného prostředí) a nabízí

jim rozličné a flexibilní cesty, jak kvalitního vzdělání dosáhnout. V dokumentech MŠMT ČR zaznívá požadavek na to, aby v procesu vzdělávání byly respektovány individuální potřeby žáků a bylo jim umožněno v rámci svých dispozic dosáhnout osobního maxima.

Základní podmínkou úspěšné aplikace individuálního přístupu je poznání, jací žáci se sešli v dané třídě. To znamená, s jakou zkušeností z domova i z předchozího vzdělávání k učiteli přicházejí, jaký mají styl učení i projevu. Každý se učí trochu jinak, někdo lépe vnímá mluvené slovo, někdo potřebuje vizuální či grafické podněty, jiný si potřebuje novou informaci „vyzkoušet“. Některému prvňáčkově stačí vysvětlit jak přehnout papír, jinému je třeba to ukázat. Někdo musí vidět nové slovo napsané, někdo jej musí slyšet, aby byl schopen si ho zapamatovat. Děti se liší i v tom, zda radši pracují sami, nebo ve skupině. Někomu lépe vyhovuje o problému diskutovat ve dvojici, protože ve větší skupině se tolik neprosadí. Svou roli hraje i rodinné zázemí nebo mimoškolní aktivity (Čáp, 2001, Vrchovská, 2008).

To všechno by měl učitel o svých žácích vědět a zohledňovat při výuce. V procesu učení by měl totiž každý žák dostávat takové podněty a zažívat takové situace, aby mohl aplikovat právě svůj styl učení. Zvyšuje se pak šance, že více žáků s rozličnými kognitivními a učebními styly bude zažívat úspěch a více žáků ve třídě bude motivováno k dalšímu učení.

Individuální přístup má svou odbornou metodu, je jí individuální vzdělávací program (IVP), který je zaměřen na žáky se speciálními potřebami v procesu integrace, tj. pro děti se zdravotním a jiným handicapem. V této podobě se individuální přístup setkává s velkým úspěchem, je dobrým argumentem pro odborníky, kteří se snaží prosadit individuální přístup i pro klasického žáka (Hoskovcová, 2006, Kyriacou, 2006, Lang, 1998, Zelinková, 2001).

2.5.3. Motivace a hodnocení žáka

Důležitým rysem dovedností učitele je podpoření *motivace žáků* k učení.

Vnitřní motivace se týká toho, do jaké míry se žáci zapojují do činnosti proto, aby uspokojili svou zvědavost a zájem o probírané téma nebo aby získali schopnosti a dovednosti při plnění požadavků, které jsou na ně kladeny. Záleží tedy na tom, do jaké míry jsou pro ně učební činnosti samotné podnětem k vyvíjenému úsilí. Vnější motivací rozumíme účast na činnosti proto, aby dítě dosáhlo určitého cíle, který mu skýtá určitou odměnu. Vnitřní a vnější motivace jsou často stavěny proti sobě. V podstatě však nejsou neslučitelné. Mnozí žáci totiž mají vysokou vnitřní i vnější motivaci pro zapojení do určitého úkolu. Z výzkumů vyplývá,

že nejlépe žáky motivují takové úkoly, které žáci vnímají jako výzvu, tedy obtížné, ale dosažitelné (Vališová, 2007).

Mezi strategie, které využívají vnitřní motivace žáků, patří výběr témat, která budou pro žáky pravděpodobně zajímavá, zejména pokud nějak souvisejí s jejich vlastními zkušenostmi. Podnítit zájem žáků lze tím, že jim učitel nabídne možnost vybrat si úkol. Aktivní zapojení a spolupráce žáků také podporuje potěšení z práce. Mnoho mohou nabídnout rozmanité hry. Nové věci a rozmanitost umožňují získat stimulující zkušenosti. Mezi strategie, které využívají vnější motivace žáků, patří spojování vynaloženého úsilí a dosaženého úspěchu s hmotnými odměnami a výhodami. Je však důležité, zvolit takové odměny, které budou opravdu žádoucí a které nenaruší vnitřní motivaci, stejně tak jako náležitě odměny každému žákovi, který pracoval pilně a úkol splnil. Například tím, že učitel oznámí, že ten, kdo bude pilně pracovat, si bude moci začít dříve hrát, vlastně prováděnou činnost znehodnocuje.

K dalším strategiím patří odměny související s prestiží, například dobré známky v daném předmětu nebo jiné formy uznání za úsilí nebo úspěch. Pochvala je velmi důležitým a mocným motivujícím prvkem, ovšem její účinky závisejí na tom, jak dovedně je používána. Pochvala, která výslovně souvisí s úsilím a výsledky žáka, která vyjadřuje upřímné potěšení učitele a je používána věrohodně, je efektivnější než pravidelně poskytovaná pochvala, která tyto vlastnosti postrádá (Čáp, 2001, Mertin, 2004, Vališová, 2007).

Hodnocení ve vyučování významně ovlivňuje kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. Učitelé umožňují nejen posuzovat úspěšnost ve vyučování, ale i plánovat další cíle vyučování i prostředky jejich naplnění, tedy především obsah vyučování, volbu metod a organizačních forem. Žákovi poskytuje důležité informace o vlastním postupu v učení. Má zásadní význam pro motivaci žáka k učení, podílí se na vytváření sebepojetí žáka a ovlivňuje jeho aspirace.

Hodnocení je však pro učitele velmi náročné, jeho jednání a rozhodování je sledováno dětmi, rodiči, kolegy, nadřízenými i veřejností. Je od něj očekávána spravedlnost a objektivita, což může v některém pohledu přijít do konfliktu se zmiňovaným individuálním přístupem. Současné tendence se ve vývoji hodnocení se snaží zachovat spravedlivý postoj učitele a zároveň vyjádřit opravdové schopnosti a úspěchy žáka s přihlédnutím k jeho individualitě. Je to tendence ke komplexnímu hodnocení žáka, tendence vtahovat žáka do procesu hodnocení a tendence ke zrušení klasifikace nebo alespoň zrovnoprávnění klasifikace a slovního hodnocení (Lang, 1998, Vališová, 2007).

2.6. Komplexní pohled na problematiku, mezioborová spolupráce

Komplexní pohled na problematiku je takový, který uvažuje a vzájemně integruje všechny složky dané problematiky za účasti odborné spolupráce pracovníků příslušných oborů. V problematice vstupu dětí do školy a jejich věkových odlišností je důležitá zejména spolupráce dítěte a jeho rodiny, zdravotnických pracovníků, psychologů, pedagogických institucí a širšího sociálního zázemí dítěte.

Rodina dítěte je stěžejním prvkem v oblasti zdravého vývoje dítěte, v rozvoji psychických procesů a v procesu socializace. Rodina je tedy klíčovým a základním článkem celé problematiky. Rodiče spolu s dítětem prochází celým procesem předškolní přípravy, doprovází jej a zajišťují spolupráci s odborníky i mezi nimi. Rodiče jsou zákonnými zástupci dítěte a vstup dítěte do školy i se všemi okolnostmi se týká stejně jako dítěte celou vahou i jich samotných. Rodiče jsou dnes také pokládáni za první a nejvýznamnější učitele dítěte.

Z hlediska *zdravotní péče* dítě spolu s rodiči dochází na pravidelné preventivní prohlídky, praktický pediatrický lékař monitoruje celkový zdravotní stav dítěte, jeho dosavadní vývoj, problematiku prenatálního a postnatálního vývoje, okolnosti porodu, sbírá celkovou anamnézu dítěte, hodnotí rizika. Spolupracuje s odborníky, pokud má dítě problémy, vzhledem k adekvátnímu mentálnímu vývoji nejčastěji s neurologem, endokrinologem, genetikem. Hodnotí vztah získané anamnézy a vyšetření k mentálním schopnostem dítěte, vyslovuje se k diagnostice a k prognóze případu.

Psychologická péče o dítě na prahu školní docházky je zajištěna především pedagogicko–psychologickými poradnami (PPP). Ta provádějí testování rozumové úrovně a proporcionality mentálních funkcí, rozlišení aktuálního selhání, zanedbanosti, neuroticity, projevů lehké dětské encefalopatie a trvalého celkového defektu intelektu. Dále provádějí posuzování zájmů a aspirací dítěte, citové a sociální zralosti. Pokud to problém vyžaduje součástí psychologické péče je i péče psychiatrická. Poradny spolupracují s mateřskou školou, základní školou a dalšími vzdělávacími institucemi, stejně tak s praktickým lékařem. V současné době se na některých školách objevuje školní psycholog. Školní psycholog má obdobné kompetence jako PPP, jeho přednost je však v přímém kontaktu s dítětem a jeho školním prostředím, v možnosti detekce problému a přímé spolupráci s učiteli dětí. Školní psycholog spolupracuje především s PPP a školským zařízením, které nejlépe zná. Samozřejmá je spolupráce s dítětem a jeho rodinou.

Vzdělávací zařízení, které je pro dítě klíčové před vstupem do školy, je mateřská škola. Mateřskou školu navštěvuje přinejmenším poslední rok před vstupem do školy kolem 90% dětí. Vede k tomu psychology podporované přesvědčení, že 4 nebo 5leté dítě potřebuje ke svému rozvoji bohaté vrstevnické kontakty. Při vstupu dětí do školy tak mají děti bohaté zkušenosti s kolektivním zařízením, určitým řádem, střídajícím volné aktivity s povinnými, s podřízením potřebám skupiny, s autoritou učitele. V posledních letech došlo k organizačním změnám, které zmenšují rozdíly mezi předškolním a školním vzděláváním. Přejít do základní školy je tak více plynulý. Mateřská škola spolupracuje s rodiči dítěte, stimuluje dítě a připravuje na školní docházku, vyjadřuje své závěry a doporučení, spolupracuje s dětskými lékaři, se školními psychology, PPP i školami samotnými, odkazuje na další instituce. Úzká spolupráce je také v *logopedické péči*, mateřské školy mohou mít své logopedy nebo odkazují na tuto péči v jiném zařízení. Mateřské školy také provádějí pro předškolní děti exkurze do 1. ročníků základních škol. Základní škola, tj. učitel, celý sbor i ředitelé škol úzce spolupracují s předškolními zařízeními, v období zápisu do 1. tříd navazují spolupráci s dětmi a rodiči, je důležité spolupráci neodkládat až na 1. školní den nebo 1. rodičovskou schůzku, psychologové radí navázat kontakt již před vstupem do školy a komunikovat s rodiči mnohem častěji než je v současné době zvykem. Hlavní význam účasti pedagoga v problematice školní zralosti je zhodnocení lékařského a pedagogického posudku ve vztahu k nárokům základní školy, příp. speciální třídy. Pedagog může navrhnout další opatření pro odstranění nedostatků způsobilosti pro školu. To je zejména logopedická péče. Školy spolupracují s dětskými lékaři i zubními specialisty. Mají svého školního psychologa nebo udržují kontakt s příslušnou PPP. Důležitá je spolupráce s nadřízenými institucemi od školních inspekcí až po MŠMT. Základní škola také spolupracuje s dalšími vzdělávacími institucemi, jako jsou speciální školy nebo výchovná zařízení. Důležitým zlomem v kvalitě výuky a přístupu k individuálním potřebám dětí je dnes již téměř samozřejmá integrace dětí se speciálními potřebami, pokud je to z obou stran možné (tj. bezbariérové přístupy nebo zajištění osobního asistenta).

Do problematiky vstupu dětí do školy by měla být zapojena i širší rodina a *sociální okolí* dítěte, dítě by mělo získat pocit podpory a pomoci v jeho nové roli. Bezesporu je celá problematika také vnímána očima *společnosti*, zapojit veřejnost a jeho mínění do snah o zkvalitnění výuky ve školách je velmi dobrý způsob jak mnohé ovlivnit. Spolu s tím je důležité veřejnost informovat a zlepšovat tak její všeobecné povědomí o problematice. Tím, že bude informovaná společnost tak může být dosaženo i lepšího vzdělávání pro děti (Čáp, 2001, Langová, 2005, Matějček, 2005, Vališová, 2007).

3. MATERIÁL A METODIKA

Pro výzkumnou část této práce bylo prováděno měření dívek 1. a 4. ročníků na čtrnácti základních školách v Českých Budějovicích a okolí. Měření probíhalo v období od měsíce března do června roku 2006 v 1. ročnících a v období od měsíce října do listopadu 2006 ve 4. ročnících. Měření bylo odsouhlaseno řediteli základních škol a povoleno rodiči.

V druhé části výzkumu, týkající se zjišťování názorů pedagogů a rodičů na postavení šestiletých a sedmiletých dětí v rámci prospěchu, byla data získávána pomocí dotazníků. Dotazníky byly anonymní. Jejich návratnost v 1. ročnících byla 59%, ve 4. ročnících 81%.

Měření tělesných parametrů

Měření se týkalo dvou základních tělesných parametrů, tělesné výšky a hmotnosti. Tělesná výška byla měřena u svislé stěny s přiloženým papírovým měřicím pásem, nulová hodnota škály byla v úrovni podlahy. Dívky byly měřeny bez obuvi, ve vzpřímené poloze. Výška byla odečítána pomocí pravoúhlého trojúhelníku s přesností na 0,5 cm.

Hmotnost byla měřena na osobní nášlapné váze. Váha byla položena na rovném podkladu a předem vyzkoušena. Dívky byly váženy bez obuvi s přesností na 0,5 kg.

Charakteristika zkoumaného souboru

Základní soubor tvoří 424 dívek, 220 dívek v 1. ročnících a 204 dívek 4. ročníků. Soubor byl rozdělen podle třídících kritérií, třídícími kritérii jsou kalendářní věk, odklad školní docházky, tělesná výška, body mass index (dále jen BMI) a prospěch. Tato kritéria platí vždy pro 1. a 4. ročníky samostatně.

Podle kalendářního věku k 1. září roku, ve kterém dívky zahájily školní docházku, byl soubor rozdělen na 4 věkové skupiny, 6,00 - 6,49 roku, 6,50 - 6,99 roku, 7,00 – 7,49 roku a poslední skupinu dívek věku 7,50 roku a více.

Podle kritéria odkladu školní docházky byl soubor rozdělen na 2 skupiny, skupinu dívek s neodloženou školní docházkou a skupinu s odloženou školní docházkou.

Třetím kritériem je tělesná výška, pomocí které byly dívky rozděleny do 3 skupin, na malé, středně velké a velké. Skupina středně velkých dívek 4. ročníků byla stanovena v rozmezí průměrné výšky souboru plus/minus hodnota směrodatné odchylky (134,2 – 145,8).

BMI jako třídící kritérium se uplatňuje pouze jako doplňující informace k problematice prospěchu dívek.

Podle třídícího kritéria prospěchu byl zkoumaný soubor rozdělen na 3 skupiny v rámci 1. ročníků (1,0, 1,5, 2,0) a na 5 skupin ve 4. ročnících (1,0, 1,5, 2,0, 2,5 a 3,0 nebo horší). Průměrný prospěch byl zjišťován na základě hodnocení z předmětů český jazyk a matematika.

Zpracování

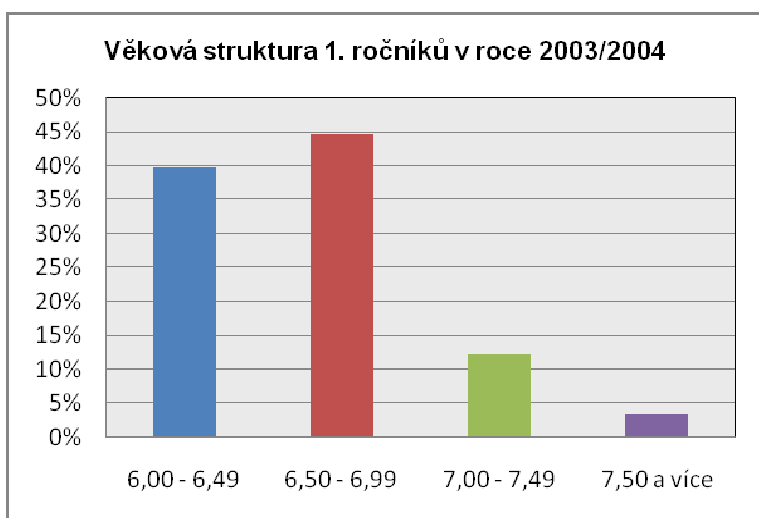
Při zpracování antropometrických dat bylo použito základních statistických charakteristik, počtu členů souboru (n), aritmetického průměru a směrodatné odchylky (s). Relativní hodnoty jsou v popiskách grafů doplněny o absolutní, uvedené v závorkách. Data jsou prezentována pomocí grafů a tabulek (Papáček, 1994).

4. VÝSLEDKY A DISKUZE

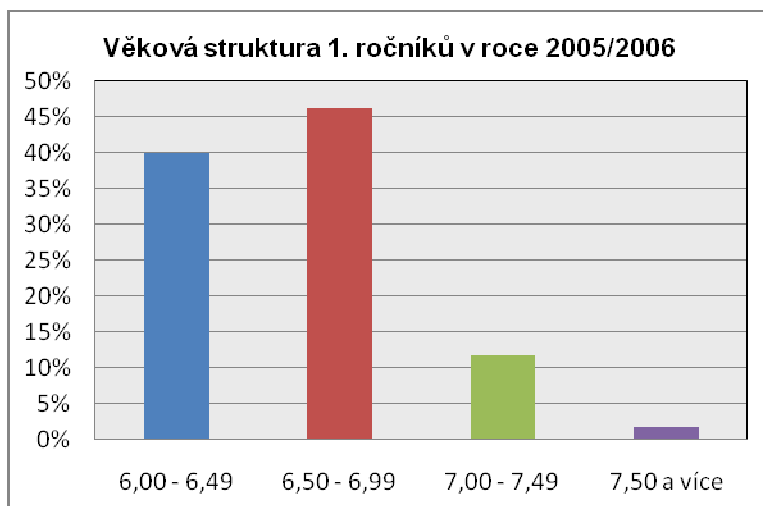
4.1 Věková struktura dívek při zahájení školní docházky

Věková struktura byla popsána u dvou výzkumných souborů, u dívek 1. ročníků a u dívek 4. ročníků. U obou souborů byl spočítán kalendářní věk k 1. září roku, ve kterém dívky zahájily školní docházku.

Graf 1



Graf 2



Graf č. 1 popisuje věkovou strukturu dívek v prvních ročnících ve školním roce 2003/2004. Vzorek tvoří 204 probandů. Nejpočetnější skupinou v 1. ročnících je skupina dívek ve věku 6,50 – 6,99 let, tvoří ji 44,6% (91) dívek. 39,7% (81) dívek tvoří skupinu 6,00 – 6,49 let, 12,3% (25) dívek skupinu 7,00 – 7,49 let věku a 3,4% (7) dívkám je 7,50 let

věku nebo více. Graf č. 2 vyjadřuje věkovou strukturu dívek v prvních ročnících ve školním roce 2005/2006. Celkový počet probandů je 220. Nejpočetnější skupinu tvoří 46,4% (102) dívek ve věku 6,50 – 6,99 roku, 2. nejpočetnější skupina je zastoupena 40,0% (88) dívkami, nejméně početné skupiny jsou skupina 7,00 – 7,49 roku – 11,8% (26) dívek a skupina 7,50 a více – 1,8% (4) dívky.

Diskuze

Věková struktura obou vzorků je velmi podobná. U obou souborů je nejpočetnější skupina 6,50 – 6,99 věku. Věková skupina 6,00 – 6,49 je méně početná pravděpodobně z toho důvodu, že rodiče dívek narozených v měsíci červnu až srpnu mohou využít možnosti odkladu školní docházky a tyto dívky tudíž zahájí školní docházku až v dalším školním roce.

Zastoupení dívek, které mohly využít možnost odkladu z důvodu data narození v měsíci červnu – srpnu a nečinily tak, je ve skupině 6,00 – 6,49 let věku v roce 2003/2004 26 dívek, toto číslo se zvyšuje a ve školním roce 2005/2006 je dívek, které nevyužily možnost odkladu 34. To může znamenat větší důvěru v jejich schopnosti nebo vyšší stupeň zralosti. Na druhou stranu vývoj tohoto trendu na základě této práce nelze považovat za relevantní vzhledem ke sledování tohoto ukazatele v pouhých dvou šetřeních.

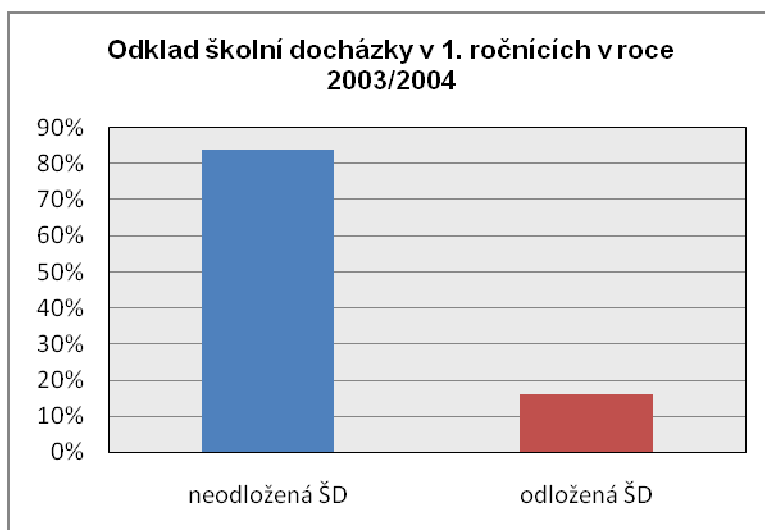
Dále je zajímavý fakt snižujícího se počtu dětí, které zahajují docházku v 5ti letech. Toto umožňuje zákon dětem, které dosáhnou 6ti let věku až v průběhu 1. ročníku školní docházky a to do data 31. prosince daného školního roku. Tyto dívky jsou zahrnuty ve skupině 6,00 – 6,49 let, v roce 2003/2004 to bylo 1,9% (4) dívek ze všech dívek vstupujících do 1. ročníků, ve školním roce 2005/2006 už jen 0,5% (1) dívek.

Ve statistických šetřeních, jak uvádí Mertin (2006), se objevuje tendence snižování počtu dětí, které zahajují školní docházku v méně než 6ti letech. V roce 2003/2004 uvádí 0,83% a v roce 2005/2006 je tato hodnota ještě o málo nižší. Tyto údaje se však týkají dívek i chlapců dohromady, zatímco výsledky této práce hovoří pouze o dívkách. Celkově ale lze vývoj tohoto jevu považovat za shodný.

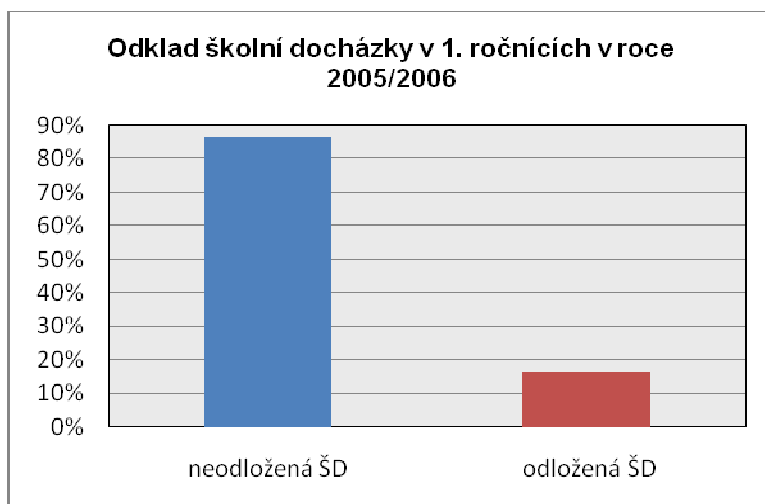
Odklad školní docházky

Dalším kritériem rozdělení souboru je odklad školní docházky (ŠD). Rozdělení se týká opět skupin dívek, které do 1. ročníků vstupovaly v roce 2003/2004 a 2005/2006. Skupina dívek s odloženou školní docházkou byla u výzkumného vzorku stanovena dle školského zákona 561/2004 Sb.

Graf 3



Graf 4



Graf č. 3 a 4 popisují poměr skupin dívek s neodloženou a odloženou školní docházkou. Ve školním roce 2003/2004 je skupina dívek bez odložení školní docházky zastoupena 84,0% (172) dívkami, dívek s odloženou školní docházkou je 16,0% (32). Ve školním roce 2005/2006 bylo šestiletých dívek 86,4% (190), sedmiletých dívek s odloženou školní docházkou pouze 13,6% (30).

Diskuze

Poměr dívek s odloženou školní docházkou vůči dívkám bez odložení školní docházky je v obou školních rocích velmi podobný. Dívky s odloženou školní docházkou tvoří v obou šetřeních 13 až 16%. Ve školním roce 2003/2004 je to 16,0% dívek, po 2 letech se toto zastoupení mírně snižuje na 13,6%. Podíl dívek s odloženou školní docházkou činí v celorepublikovém průměru v roce 2006 18,2%. V Jihočeském kraji se tyto poměry výrazně nevymykají celorepublikovému průměru, u dívek je to 18,0%. Tomu odpovídají i výsledky práce, podíl dívek s odloženou školní docházkou je o málo menší než podíl této skupiny v Jihočeském kraji i ČR (Šťastnová, 2007).

Ve srovnání s chlapci je u dívek odklad ŠD mnohem méně častý, celorepublikově je u chlapců odklad zaznamenán ve 30,3%. V Jihočeském kraji zastoupení odpovídá celorepublikovému, lehce přes 30%. Tyto rozdíly jsou velmi nápadné, rozdílnost zastoupení je přes 12%, někteří autoři toto vysvětlují větší psychickou zralostí dívek a jejich lepší adaptací režimu vyučování. Nejméně odkladů je celkově zaznamenáno v Pardubickém kraji a na Vysočině, nejvíce odkladů je tradičně na území města Prahy (Šťastnová, 2007).

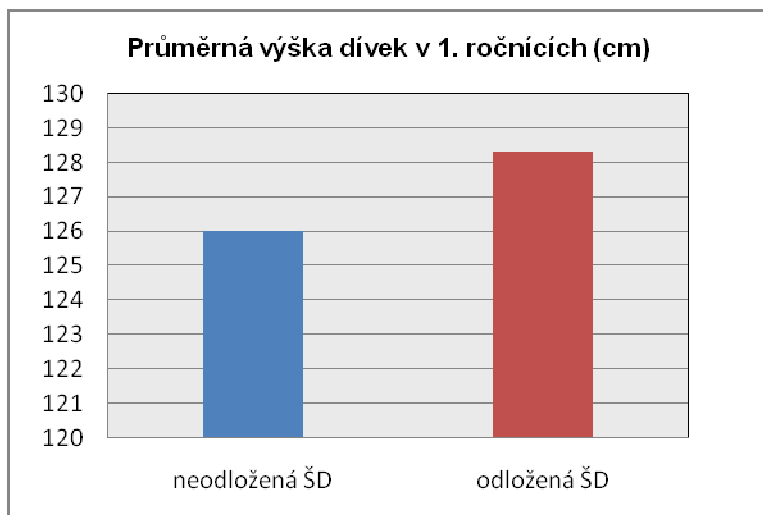
U dívek je nejčastějším důvodem pro odložení školní docházky datum narození v letních měsících, konkrétně v červnu až srpnu. Takováto dispozice se může ukázat jako nevýhodná a rodiče se často obávají rizika neúspěchu ve srovnání s téměř o rok staršími dětmi. Na druhou stranu takovéto datum narození nemusí v žádném případě znamenat nevýhodu, datum samo o sobě neukazuje na individuální kvality dítěte. Datum narození a případná pochybnost o dostatečné zralosti spolu s psychologickým vyšetřením a lékařským posudkem je možným podkladem pro odložení školní docházky.

Toto rodiče využívají u zkoumané skupiny dívek ve školním roce 2003/2004 v 69,7%, ve školním roce 2005/2006 dokonce v 70,2% případů (viz kapitola 4.7). Výsledky výzkumu Langmeiera (1983) a Valentové (1989) ukazují na zastoupení dětí, které měly odloženou školní docházku a zároveň byly narozeny v měsíci červnu až srpnu, na 58% (1983) později na 49% (1989). To znamená, že děti narozené v těchto měsících tvořily velkou část skupiny dětí s odloženou školní docházkou již před více než 20ti lety a to trvá až dodnes.

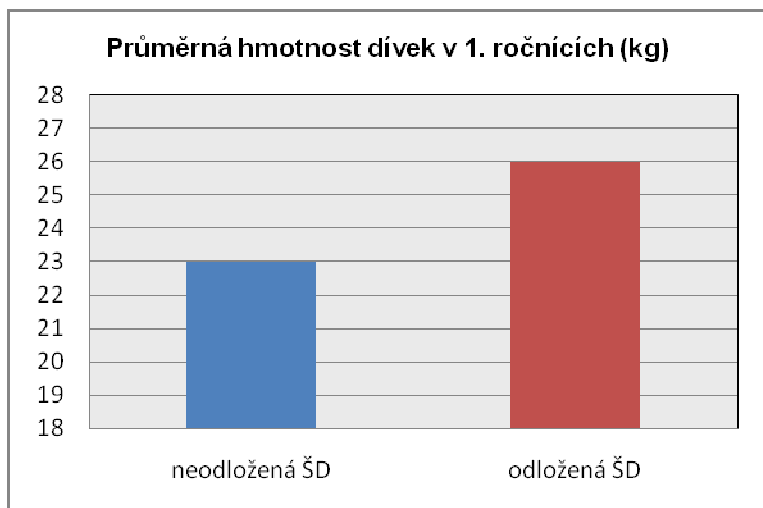
4.2 Tělesná výška a hmotnost u dívek v 1. ročnících

Tělesná výška a tělesná hmotnost dívek je ve výsledcích prezentována hodnotou aritmetického průměru. Hodnoty jsou dále porovnávány s výsledky 6. Celostátního antropologického výzkumu (CAV 2001). Pro toto srovnání byl zjišťován průměrný věk, počítaný k datu měření dívek.

Graf 1



Graf 2



Tabulka 1

Průměrná tělesná výška, hmotnost a BMI u dívek v 1. ročnících ZŠ

skupina	n	průměrný věk	průměrná výška/cm	s	průměrná hmotnost/kg	s	průměrné BMI
neodložená ŠD	190	7,3	126,0	5,7	23,0	5,3	14,5
odložená ŠD	30	7,9	128,3	6,0	26,0	6,8	15,8
celá skupina	220	7,6	126,3	5,7	23,4	5,5	14,6
CAV 2001	1101	7,5	127,1	5,7	26,3	5,0	16,2

Graf č. 1 znázorňuje průměrnou hodnotu tělesné výšky u dívek 1. ročníků, dívky s neodloženou školní docházkou mají průměrnou výšku 126,0 cm, u dívek s odloženou ŠD je to 128,3 cm. Průměrná hmotnost, tak jak je v grafu č. 2 u dívek bez odložení školní docházky, je 23,0 kg. Dívky s odloženou školní docházkou váží průměrně 23,4 kg. V tabulce jsou vyjádřeny spolu s těmito hodnotami také směrodatné odchylky a průměrné hodnoty BMI.

Diskuze

Při srovnávání průměrné tělesné výšky a hmotnosti dívek, které mají odloženou školní docházkou a dívek bez odkladu, je základní skutečností to, že dívky s odloženou školní docházkou jsou v průměru o 0,6 roku starší. To znamená, že i jejich tělesná výška a hmotnost je předpokládána vyšší. Tento fakt se u zkoumaného vzorku potvrdil u tělesné výšky i tělesné hmotnosti.

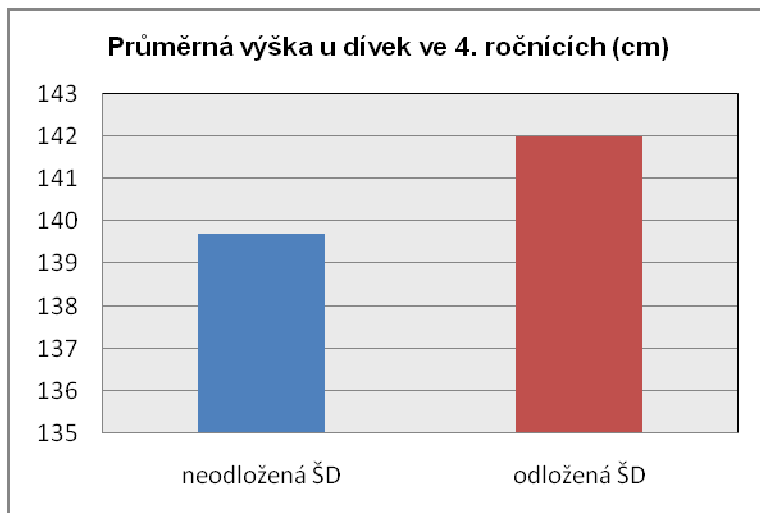
Pro srovnání hodnot tělesné výšky i hmotnosti s hodnotami 6. CAV byla vyjádřena data věkové skupiny 7,5 let. Tělesná výška u dívek s neodloženou školní docházkou je 126,0cm, ve srovnání se 127,1cm (6.CAV) hodnota odpovídá nižšímu průměrnému věku zkoumané skupiny. Totéž lze pozorovat u skupiny s odloženou školní docházkou, zde je průměrný věk 7,9 roku, tj. o málo vyšší než průměrný věk 6. CAV, hodnotu průměrné výšky zde zkoumaný vzorek lehce převyšuje, což odpovídá věku. Stejný postup byl použit i při posuzování shody u tělesné hmotnosti. U dívek s neodloženou školní docházkou je získána průměrná tělesná hmotnost 23,0kg pro průměrný věk 7,3 let. Tato hodnota je nižší než hodnota pro věk 7,5 let, což je v pořádku. Hodnota je ale také nižší než hodnota, která by v 6. CAV odpovídala o rok mladší skupině, tj. 6,5 letům. Stejně tak je průměrná hmotnost 26,0kg u dívek s odloženou ŠD, která odpovídá věku 7,9 let, nižší ve srovnání s hodnotou 26,3 kg průměrné hmotnosti odpovídající 7,5 rokům. Toto je v rozporu s předpokladem.

Celkově lze tedy říci, že vzhledem k výsledkům získaným 6. CAV v roce 2001 jsou zde nižší hodnoty průměrné tělesné hmotnosti u dívek mezi 6. a 8. rokem věku. Spolu s tím, se snižují i hodnoty BMI a to ve stejných vztazích jako u tělesné hmotnosti, jde o logický následek zachovalé tělesné výšky a nižší tělesné hmotnosti. Stejný posun ve výsledcích týkajících se tělesné hmotnosti u chlapců se objevuje i v diplomové práci Sýkorové z roku 2008. Zdůvodněním tohoto výsledku může být absence dětí s větší tělesnou hmotností při výzkumném měření, děti i jejich rodiče měření odmítly z důvodu obav z posměchu ostatních dětí. To vysvětluje i shodu s výsledky Sýkorové, měření byla prováděna společně a tak se shodují i podmínky výzkumu (Sýkorová, 2008, Vignerová, 2006).

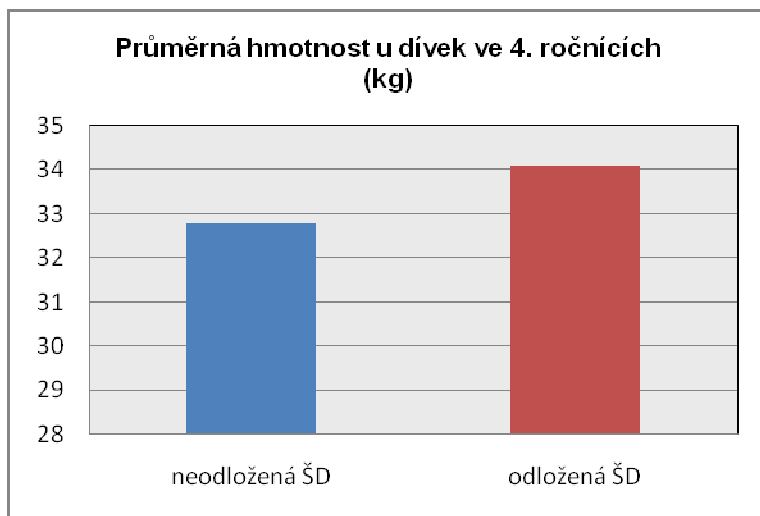
4.3 Tělesná výška a hmotnost u dívek ve 4. ročnících

Tělesná výška a hmotnost jsou opět prezentovány hodnotou aritmetického průměru. Hodnoty jsou porovnávány s výsledky 6. Celostátního antropologického výzkumu (CAV 2001). Stejně jako u 1. ročníků byl zjišťován průměrný věk, počítaný k datu měření.

Graf 1



Graf 2



Tabulka 1

Průměrná tělesná výška, hmotnost a BMI u dívek ve 4. ročnících ZŠ

skupina	n	průměrný věk	průměrná výška/cm	s	průměrná hmotnost/kg	s	průměrné BMI
neodložená ŠD	172	9,7	139,7	5,8	32,8	5,7	16,8
CAV 2001	1284	9,5	138,4	6,4	32,7	6,7	17,0
odložená ŠD	32	10,6	142,0	6,3	34,1	6,0	16,9
CAV 2001	1469	10,5	144,6	7,1	37,3	7,9	17,7
celá skupina	204	10,2	140,0	5,8	33,0	5,7	16,8

Průměrná tělesná výška u dívek 4. ročníků je popsána v grafu č. 1, mladší dívky bez odložení školní docházky mají průměrnou výšku 139,7 cm, u dívek s odloženou školní docházkou je to 142,0 cm. Graf č. 2 znázorňuje průměrnou hmotnost, u dívek s neodloženou školní docházkou je to 32,8 kg. Dívky s odloženou školní docházkou váží průměrně 34,1 kg. V tabulce jsou vyjádřeny navíc směrodatné odchylky a průměrné hodnoty BMI.

Diskuze

Ve srovnání stejných skutečností u dívek 4. ročníků je rozdíl, průměrného věku skupiny s a bez odložení školní docházky 0,9 roku věku. I zde je tedy předpoklad, že starší dívky budou i vyšší a budou mít vyšší tělesnou hmotnost. Toto se u zkoumaného vzorku potvrdilo u obou tělesných parametrů.

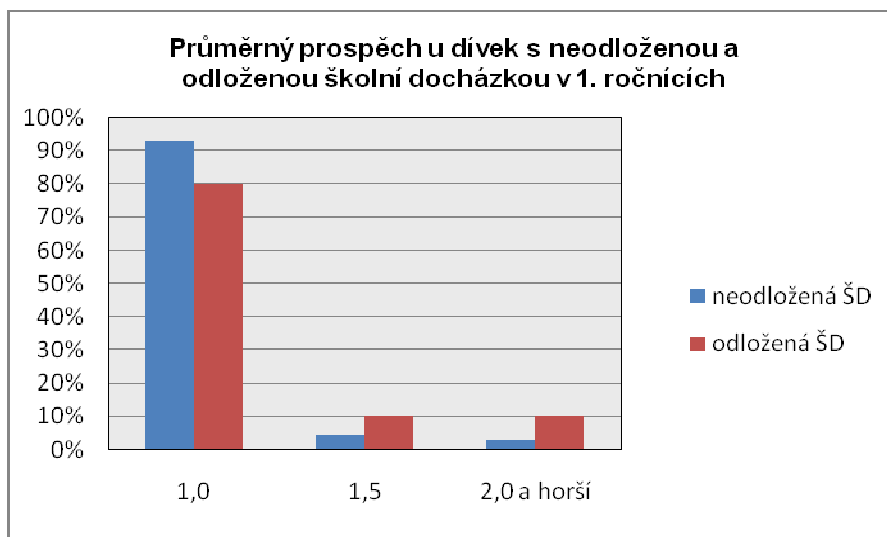
Ve srovnání s výsledky 6. CAV byla použita data 2 věkových skupin, pro dívky s neodloženou školní docházkou to byla data odpovídající věku 9,5 roku, pro skupinu dívek s odkladem data odpovídající 10,5 rokům věku. V problematice tělesné výšky skupina neodloženou školní docházkou odpovídá hodnotám 6.CAV. V porovnání tělesné hmotnosti u stejné skupiny dívek se objevuje také shoda, i zde jsou starší dívky těžší než dívky mladší s nižší průměrnou hmotností. Skupina s odloženou školní docházkou je oproti předpokladu o málo nižší než průměrná hodnota 6.CAV. Skupina dívek bez odkladu v hodnotách tělesné hmotnosti se opět neshoduje s předpokladem. Dívky s průměrnou výškou 142,0cm jsou starší než dívky s průměrnou výškou 144,6cm.

Ve 4. ročnících odpovídá výsledkům získaným 6. CAV v roce 2001 tělesné parametry dívek, které neměly odklad školní docházky. U skupiny dívek s odloženou školní docházkou hodnoty nejsou v porovnání s výsledky 6.CAV shodné, stejně tak se liší od předpokladu i hodnoty BMI. Toto je možné vysvětlit sníženou validitou vzorku z důvodu malého počtu probandů, který v tomto výzkumu tvořil 32 členů, zatímco během 6.CAV bylo pracováno s 1469 dětmi (Vignerová, 2006).

4.4 Prospěch a odklad školní docházky

Průměrný prospěch **1. ročníků** byl počítán z prospěchu ve dvou hlavních předmětech (český jazyk a matematika) u skupiny dívek s neodloženou a u skupiny s odloženou školní docházkou. Počet skupin dívek podle prospěchového průměru byl stanoven na 3.

Graf 1



Tabulka 1a

Zastoupení dívek v jednotlivých prospěchových skupinách 1. ročníků ZŠ

prospěch	neodložená ŠD	odložená ŠD
průměrný prospěch	% (n)	% (n)
1,0	93,2% (176)	80,0% (24)
1,5	4,2% (8)	10,0% (3)
2,0 a horší	2,6% (5)	10,0% (3)

Tabulka 1b

Průměrný prospěch u dívek 1. ročníků s neodloženou a odloženou školní docházkou

skupiny dívek v 1. ročnících	průměrný prospěch
neodložená ŠD	1,04
odložená ŠD	1,15
odložená ŠD (datum narození: červen - srpen)	1,00

Graf č. 1 zobrazuje zastoupení dívek ve skupinách s různými hodnotami průměrného prospěchu. Největší zastoupení má u dívek s neodloženou školní docházkou skupina s výborným prospěchem (93,2%), stejně tak s odloženou (80,0%). Průměru 1,5 dosáhlo

4,2% dívek s neodloženou a 10,0% dívek s odloženou školní docházkou. Stejný počet dívek (10,0%) s odloženou školní docházkou mělo průměrný prospěch 2,0. Tabulka č. 1a zpřehledňuje situaci popsanou v grafu č. 1. Tabulka č. 1b vyjadřuje průměrný prospěch u skupin rozdělených podle přítomnosti nebo nepřítomnosti odkladu. Dívky, které nastoupily povinnou školní docházkou o rok déle a jsou narozeny v červnu, červenci nebo srpnu dosáhly průměrného prospěchu 1,00.

Diskuze

U dívek v 1. ročnících se v celkovém hodnocení objevuje ve velké většině výborný průměrný prospěch. U dívek s neodloženou školní docházkou je výborný prospěch přítomný v 93,2%. To odpovídá standardním statistickým výsledkům, výborný prospěch bývá v 1. ročníku výrazně nejčastější, nejen z důvodu úspěšného zvládnutí učiva, ale zejména z důvodu motivačního.

Průměrný prospěch horší než výborný je častější u dívek, kterým byla školní docházka odložena. Celkem ve 20,0% případů. Stejně tak je i celkový prospěch u této skupiny horší, tj. 1,15 než u dívek bez odkladu, tj. 1,04. Toto je sledováno i v diplomových pracích, konkrétně u Švancarové (1991) a Maškové (1993).

Velmi zajímavé je vyčlenění skupiny dívek s odloženou školní docházkou z důvodu data narození v letních měsících. Jejich průměrný prospěch je 1,00, tj. výborný prospěch v absolutním počtu případů. Odklad školní docházky z důvodu data narození souvisí pravděpodobně pouze s dočasnou a prozatím ne dokonalou připraveností pro školu, to znamená, že tyto dívky během roku měly možnost „dozrát“ a ve výkonu ve škole nebyly pravděpodobně omezeny jinak, např. lehká mozková dysfunkce (LMD) a jiné. Výsledkem tohoto poznání je fakt, že dívky, které během dalšího roku měly možnost lépe se připravit na školní docházku, jsou ve věci prospěchu velmi úspěšné, což je silným argumentem pro odklad školní docházky a spokojenost dítěte ve škole. Jirásek (1968) také mluví o tom, že růstový věk 7 let a vyšší významně ovlivňuje lepší školní výsledky v 1. pololetí 1. ročníku. I v práci Hrabala a Valentové (1991) se objevuje výrazný pokrok u dětí s odkladem a zlepšení jejich výkonnosti i chování. Oba však hovoří o celé skupině dětí. Na druhou stranu je možné namítnout, že mezi těmito dívkami mohly být i takové, které by školní docházku úspěšně zvládly i pokud by nastupovaly do školy jako 6leté, což by přispělo argumentům o zbytečně vysokém množství odkladů. Stejně tak je i možné, že dívky o rok starší jsou více motivovány

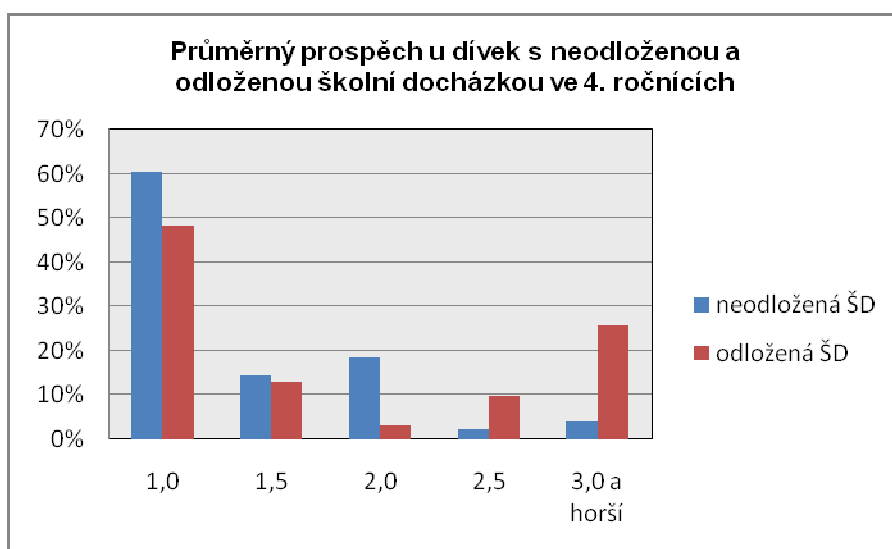
ke školní práci, velmi se na školu těší a snaží se, učitel pak může hodnotit spíše jejich nadšení a snahu než výkon.

Důležitým objevem je fakt, že zdaleka ne pro všechny dívky platí, že odklad školní docházky je spojen s horším průměrným prospěchem, jak je vnímáno v předchozích pracích. Dívky, které podstoupily odklad z důvodu data narození a dočasné nepřipravenosti, jsou po ročním odložení školní docházky velmi úspěšné. Naopak dívky s odkladem z jiného důvodu, zdravotního nebo psychického (LMD, nižší inteligence, sociální nepřizpůsobivost, výchovné problémy) disponují v 1. ročníku ještě horším průměrem než 1,15. Celkově tedy nelze dívky s odloženou školní docházkou paušálně považovat za méně úspěšné.

Výsledky práce Hrabala a Valentové (1991) dále poukazují na vyrovnání výkonnosti mezi dětmi s odkladem a bez odkladu během 2 školních let. Tento výzkum tyto výsledky nepotvrzuje, spíše naopak, ani po 3 let se rozdíly ve výkonnosti nevyrovnávají, naopak zůstávají trvalé, což souhlasí s názory Mertina (2004).

Průměrný prospěch u **4. ročníků** byl počítán stejně jako v 1. ročnících z prospěchu v předmětech český jazyk a matematika. Počet skupin podle prospěchového průměru byl ve 4. ročnících stanoven na 5. U dívek s odloženou školní docházkou je zde uvažován soubor 31 probandů, z důvodu jednoho případu slovního hodnocení.

Graf 2



Tabulka 2a

Zastoupení dívek v jednotlivých prospěchových skupinách 4. ročníků ZŠ

prospěch	neodložená ŠD	odložená ŠD
průměrný prospěch	% (n)	% (n)
1,0	60,5% (104)	48,4% (15)
1,5	14,5% (25)	12,9% (4)
2,0	18,6% (32)	3,2% (1)
2,5	2,3% (4)	9,7% (3)
3,0 a horší	4,1% (7)	25,8% (8)

Tabulka 2b

Průměrný prospěch u dívek 4. ročníků s neodloženou a odloženou školní docházkou

skupiny dívek ve 4. ročnících	průměrný prospěch
neodložená ŠD	1,38
odložená ŠD	1,79
odložená ŠD (datum narození: červen - srpen)	1,53

Graf č. 1 popisuje zastoupení dívek ve skupinách podle prospěchového průměru. Nejvíce je mezi dívkami s neodloženou školní docházkou dívek s výborným prospěchem (60,5%), stejně tak mezi dívkami s odloženou docházkou (48,4%). Zastoupení v dalších prospěchových skupinách se snižuje více či méně vyrovnaně. Poslední prospěchová skupina dívek s průměrem 3,0 nebo horším ale představuje mírný nárůst, ve skupině s odloženou školní docházkou (25,8%). Tabulka č. 2a pomáhá vyjádřit situaci popsanou v grafu č. 2. Tabulka č. 2b vyjadřuje průměrný prospěch u skupin s neodloženou a odloženou školní docházkou.

Diskuze

U dívek v 4. ročnících se v hodnocení objevuje více variant známek, proto byl počet prospěchových skupin stanoven na 5. U dívek bez odložení školní docházky je patrná klesající tendence v zastoupení prospěchových skupin od výborného prospěchu směrem k horšímu. Drobné výkyvy jsou dány pravděpodobně individuálním potenciálem konkrétních dětí a jsou vzhledem k celkově sklesajícímu trendu přijatelné. U dívek s odloženou školní docházkou je tendence ambivalentní, zastoupení v prospěchových skupinách se zvyšuje směrem ke krajním prospěchovým průměrům, dívek s výborným prospěchem je ve výsledcích tohoto výzkumu téměř 50%, dívek v nejhorší prospěchové skupině je přibližně 25%.

Tak jak bylo uvedeno v předchozí diskuzi je vyjádření průměrných prospěchů skupin dívek bez odložení školní docházky a dívek s odkladem v souladu s výsledky předchozích výzkumů (Švancarová, 1991 a Mašková, 1993). Průměrný prospěch dívek s odloženou školní docházkou je 1,79, což je téměř o půl stupně horší než u dívek bez odložení školní docházky.

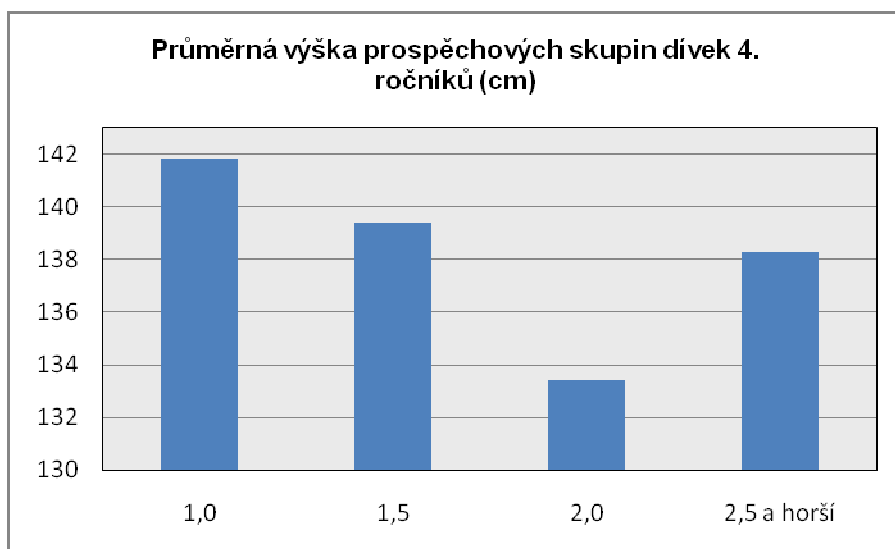
U dívek s odloženou školní docházkou je však takovéto rozdělení prospěchu impulsem k diskuzi o nutnosti rozlišení důvodů k odkladu. I zde je možné připsat tento rozpor právě faktu, že ve skupině dívek s odkladem jsou dívky, bez psychických nebo sociálních omezení, které nastupovaly o rok později v souvislosti s nepřipraveností z důvodu narození v letních měsících. Tyto dívky nemají důvod nebýt úspěšné na rozdíl od dívek, které mohly mít důvod k odkladu ze zdravotních, intelektových nebo výchovných důvodů. Tyto mohou mít vyšší riziko být méně úspěšné. U těchto dívek je opět předpokládán prospěchový průměr ještě horší než 1,79, tj. průměrný prospěch celé skupiny dívek s odkladem. Toto by znamenalo, že je tedy opět nutné nevztahovat horší průměr skupiny dívek s odkladem na celou tuto skupinu. Bylo by zajímavé se v dalších výzkumech zaměřit na skupinu dětí s odloženou školní docházkou z těchto důvodů a pracovat na analýze tohoto problému a metodách práce s touto skupinou.

Na druhou stranu není průměrný prospěch skupiny dívek s odkladem narozeným v letních měsících lepší než u dívek bez odkladu, jako tomu bylo u 1. ročníků, není tomuto průměru ani roven, což by mohlo znamenat pochybnost o předchozí teorii. Rozdíl ale zase není tak velký, aby tuto teorii přímo vyvracel (0,15). O tolik málo horší prospěch může být dán individuálními výkyvy dětí dané skupiny. Zda je tento rozdíl průkazným pro potvrzení nebo vyvrácení popsané teorie již není v možnostech této práce, ale spíše v kompetencích diplomanta, který by se ve své práci zaměřil přímo na skupinu dětí s odloženou školní docházkou v souvislosti s narozením v letních měsících.

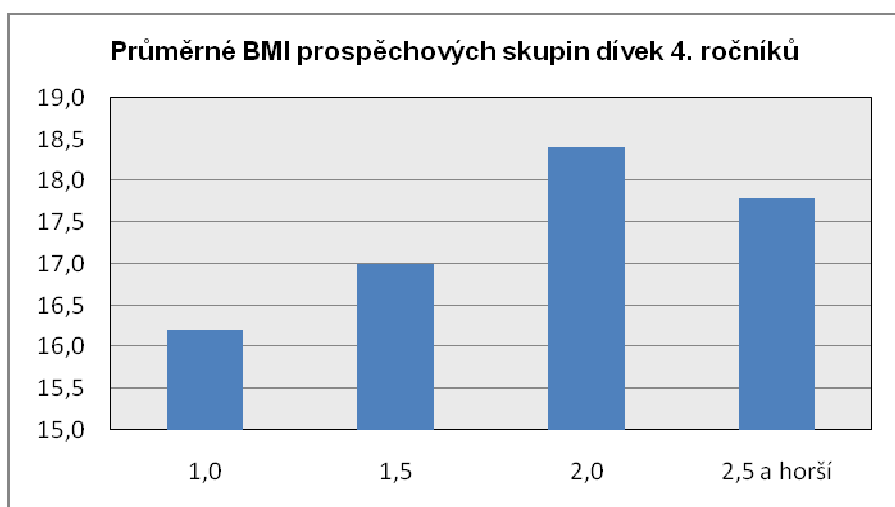
4.5 Prospěch a tělesné parametry u dívek 4. ročníků

Pro vztah prospěchu a tělesné vyspělosti byl popsán pouze soubor dívek 4. ročníků, u 1. ročníků by vzorek nebyl reprezentativní vzhledem k malé variabilitě prospěchu a malému počtu probandů v prospěchových skupinách. U dívek 4. ročníků byla uvažována pouze skupina dívek s neodloženou školní docházkou, tj. dívek, které vstupovaly do školy v 6 letech. Skupina dívek s odloženou školní docházkou uvažována nebyla z důvodů nerovnoměrného zastoupení mnoha příčin odkladu a malého počtu probandů v prospěchových skupinách. Počet skupin podle průměrného prospěchu byl stanoven na 4. Počet skupin podle tělesné výšky byl stanoven na 3, skupina dívek se střední výškou byla dána hodnotou aritmetického průměru +/- hodnota směrodatné odchylky.

Graf 1



Graf 2



Tabulka 1

průměrný prospěch	% (n)	průměrná výška/cm	s	průměrné BMI
1,0	60,5% (104)	141,8	6,1	16,2
1,5	14,5% (25)	139,4	7,6	17,0
2,0	18,6% (32)	133,4	6,2	18,4
2,5 a horší	6,4% (11)	138,3	3,7	17,8

Graf č. 1 popisuje klesající tendenci v hodnotách průměrné tělesné výšky u prospěchových skupin dívek 4. ročníků. Nejvyšší tělesné výšky dosahují dívky s výborným průměrným prospěchem (141,8 cm). Nejmenší výšku mají dívky s průměrným prospěchem 2,0 (133,4 cm), dívky s prospěchem 2,5 a horším přesahují tuto skupinu o 4,9 cm. Graf č. 2 znázorňuje vzrůstající tendenci v hodnotách BMI, nejnižší BMI mají dívky s prospěchem 1,0 (16,2), nejvyšší dívky s prospěchem 2,0 (18,4), dívky s horším prospěchem mají nižší BMI (17,8). Tabulka č. 1 sjednocuje pohled na problematiku popsanou pomocí grafů č. 1 a 2.

Diskuze

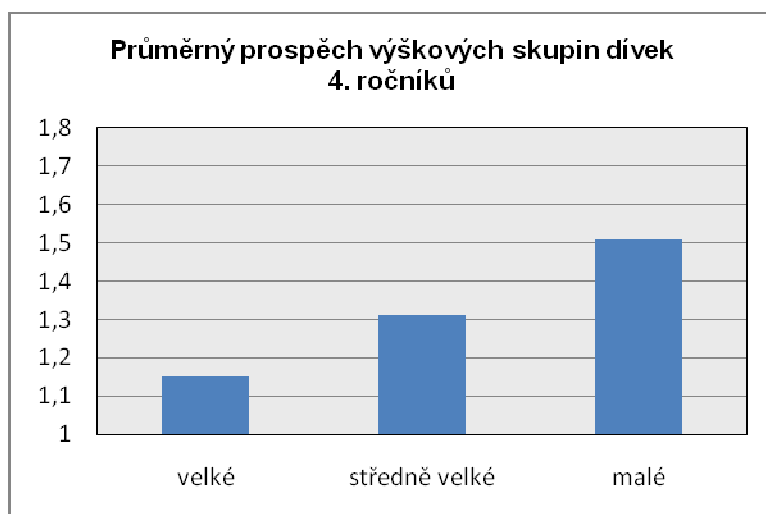
Při porovnání průměrné tělesné výšky u prospěchových skupin výsledky mluví ve prospěch nejvyšších dívek z hlediska prospěchu. Dívky s nejlepším prospěchem dosahují největší tělesné výšky, toto vyplývá i z prací Švancarové (1991) a Maškové (1993). U dalších prospěchových skupin se objevuje klesající tendence průměrné tělesné výšky, což je též v souladu se zmiňovanými předchozími výzkumy. Nesoulad je zřejmý v nejhorší prospěchové skupině, kdy u dívek průměrná výška přesahuje předchozí úspěšnější skupinu.

Dalším hodnoceným tělesným parametrem je BMI, tento parametr je zde vhodnější než tělesná hmotnost. Zde je u neúspěšnějších dívek pozorováno nejnižší BMI se zvyšující se tendencí směrem k horším prospěchovým skupinám. Nejhorší prospěchová skupina opět neodpovídá předchozím výzkumům (Švancarová, 1991 a Mašková, 1993). Důvodem jsou pravděpodobně individuální dispozice dívek. Zajímavé je porovnání hodnot BMI s normou dle percentilových grafů z 6.CAV. Skupina dívek v nejhorší prospěchové skupině má průměrné BMI přesně na hranici normy. Hodnota BMI 17,8 přesně odpovídá hodnotě 75. percentilu. BMI dívek v prospěchové skupině 2,0 (18,4) je vyšší než norma. Je nutné uvažovat i fakt, že silnější dívky měřeny nebyly, hodnota BMI by pak byla ještě vyšší.

Výsledky této části výzkumu nejlépe odpovídají na otázku, zda tělesná vyspělost ovlivňuje školní úspěšnost. Stejně jako u Kotulána (1966) lze říci, že do jisté míry ano, nicméně přímá a vždy platná souvislost zde prokázána není. Kotulán však zkoumal souvislost

růstových charakteristik a školní úspěšností v 1. ročnících (Kohoutek, 2006, Vignerová, 2006).

Graf 3



Tabulka 2

skupiny dívek podle tělesné výšky	% (n)	průměrný prospěch
velké	15,2% (31)	1,15
středně velké	67,6% (138)	1,31
malé	17,2% (35)	1,51

Graf č. 3 popisuje závislost prospěchového průměru na tělesné výšce. Dívky tělesné výšky nad 145,8 cm dosahují nejlepšího průměru (1,15). Dívky ve skupině se střední výškou (134,2–145,8 cm) dosahují střední úspěšnosti. Dívky malé tělesné výšky (pod 134,2 cm) mají průměrný prospěch 1,51. Tabulka č. 2 odpovídá grafu č. 3.

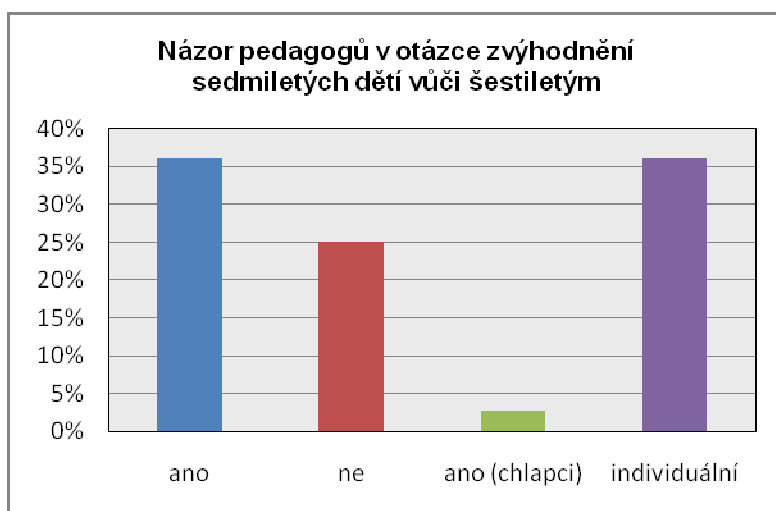
Diskuze

Z výzkumu Švancarové (1991) i Maškové (1993) je zřejmý vztah mezi tělesnou výškou a prospěchovým průměrem. V tomto případě se výsledky této práce s předchozími plně shodují. Nejvyšší dívky mají nejlepší prospěchový průměr, dívky střední výšky „průměrný“ prospěch a nejméně vysoké dívky nejhorší průměrný prospěch. Průměrný prospěch všech výškových skupin je dokonce ve vyrovnaných intervalech. Skupina dívek velkých a malých je na hranici reprezentativnosti, ale splňuje podmínku alespoň 30 probandů a 15%. Vliv na dané výsledky by však mohl mít nižší věk dívek s horším prospěchem, a to i v řádu měsíců, to však v tomto šetření potvrzeno není.

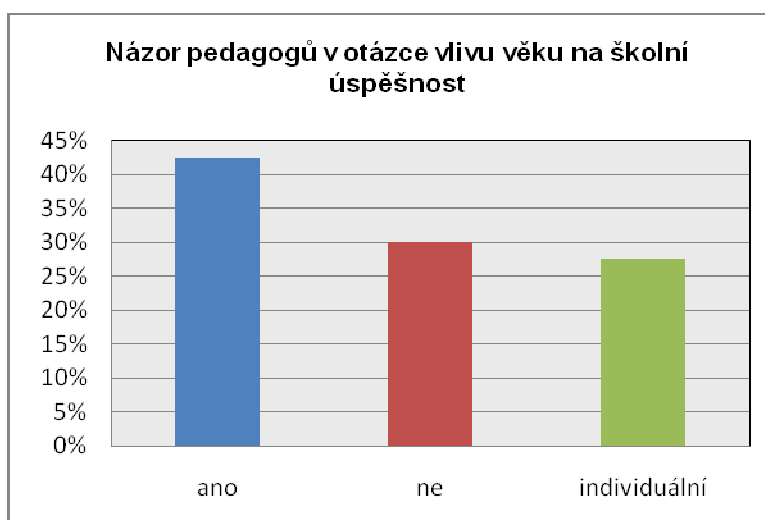
4.6 Názory pedagogů k otázce odkladu školní docházky

Názory pedagogů byly zjišťovány pomocí dotazníků. První otázka zněla: „Myslíte si, že 6leté děti jsou v 1. ročníku vůči 7letým znevýhodněné?“ Druhá otázka byla položena takto: „Myslíte si, že věk dítěte při vstupu do školy má vliv na školní úspěšnost?“. Do výzkumu byli v této části zahrnuti chlapci i dívky.

Graf 1



Graf 2



Názor pedagogů v otázce znevýhodnění 6letých dětí vůči 7letým byl z celkového počtu odpovědí 36 (100%) nejvíce zastoupen odpovědí ano a to v 36,1% (13) případů, stejný počet pedagogů si myslí, že problém je individuální. 25,0% (9) pedagogů odpovědělo ne a jeden z pedagogů odpověděl ano v případě chlapců (2,8%). V druhé otázce byla z celkového

počtu 40 odpovědí (100%) nejvíce zastoupena odpověď ano (42,5%), poté odpověď ne (30,0%), nejméně odpovědí bylo ve smyslu, že záleží na konkrétním dítěti (27,5%).

Diskuze

V první otázce se učitelé nejčastěji přiklání k názoru, že 6leté děti jsou znevýhodněné vůči 7letým a k názoru, že jde o individuální problém. Pokud by došlo ke sloučení odpovědí ano a ano, chlapci v kontrastu s odpověďmi ne a individuální, u učitelů by takto převažoval názor, že věk samotný školní úspěšnost neovlivňuje. Svůj velký podíl v problematice samozřejmě má, ale není jediným faktorem. Individuální přístup k problému má většina autorů prací s podobným tématem, Mertin (2004) nebo Matějček (1963), který silně vyzdvihuje sociální a výchovný aspekt zralosti.

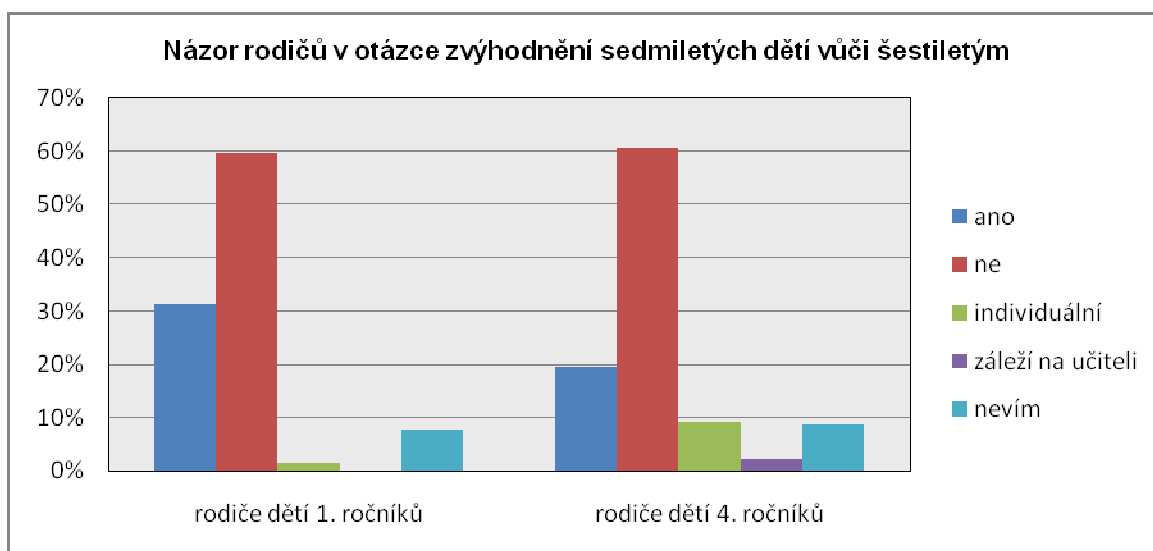
Jeden z učitelů odpověděl v neprospěch chlapců ve věci zvýhodnění. Toto je pravděpodobně následek zkušeností učitelů i psychologů o menší zralosti chlapců, o jejich větší „křehkosti a zranitelnosti“ mluví Nováková a Prokopec (2002). Marková – Vitovská a kol. (1980) mluví o chlapecké nezralosti hlavně v oblasti sociální a pracovní (Kohoutek, 2006).

Druhá otázka se týká vlivu věku na školní úspěšnost. Zde je podle všech dosavadních výzkumů i názorů psychologů vliv věku jednoznačně prokázán, věk, ať je již vnímán jako hlavní faktor nebo jeden z mnoha, ovlivňuje zdravotní vyspělost, psychickou zralost i sociální a emoční připravenost pro vstup dítěte do školy, jak bylo popsáno v kapitolách teoretické části. V této otázce odpověděla většina pedagogů kladně.

4.7 Názory rodičů k otázce odkladu školní docházky

Názory rodičů byly zjišťovány opět formou dotazníků. První otázka byla položena shodně s dotazem pro pedagogy. Dotazováni byli rodiče dětí v 1. i 4. ročnících, a to proto, že s odstupem času může být názor rodičů pozměněný vzhledem k aspektům, objevujícím se později po ukončení 1. ročníku. Pro tuto část výzkumu byly použity názory rodičů chlapců i dívek. V druhé části dotazníku byli rodiče požádáni o doplnění, zda mělo dítě odloženou školní docházku a důvodu proč. Do této části jsou zařazeny opět jen dívky.

Graf 1

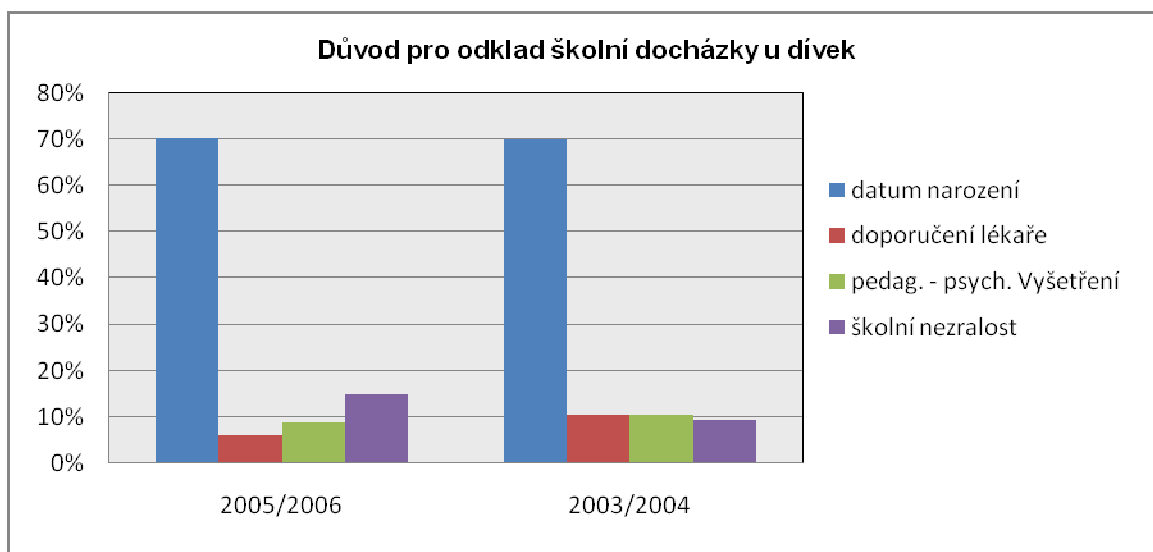


Celkový počet dotazovaných rodičů je v 1. ročnících 141 (100%), ve 4. ročnících 185 (100%). Struktura odpovědí rodičů obou skupin je podobná. Nejvíce rodičů zvolilo odpověď ne, 59,6% (84) v 1. ročnících a 60,5% (112) ve 4. ročnících. Následuje odpověď ano, velmi málo rodičů zvolilo odpověď individuální a nevím. 2,2% (4) z rodičů dětí ve 4. ročnících odpovědělo, že záleží na učiteli, mezi rodiči dětí 1. ročníků tato odpověď zahrnuta nebyla.

Diskuze

Struktura odpovědí obou skupin rodičů je téměř shodná. Zaměření této diskuze se bude týkat odpovědi, která připomíná důležitost učitele. V 1. ročnících na tuto autoritu nepoukázal žádný rodič, u rodičů dětí 4. ročníků pouze 4. Z celkového počtu 326 rodičů tedy pouze 1%. Přitom na významnou roli učitele ukazuje Mertin (2004), Matějček (1963). Velmi podrobně tuto problematiku rozebírá Vágnerová (1997). O důvěře rodičů v pedagogické vedení mluví skepticky Klíma (2006) (Kohoutek, 2006).

Graf 2



V otázce důvodu pro odklad školní docházky je ve většině případů důvod narození dívky v letních měsících. Toto se týká 70,2% (40) dívek navštěvujících 1. ročník ve školním roce 2005/2006 a 69,7% (53) dívek zahajujících školní docházku ve školním roce 2003/2004. Ostatní odpovědi, doporučení lékaře, doporučení pedagogicko – psychologické poradny, školní nezralost jsou zastoupeny vyrovnaně, ale o poznání méně než důvod data narození.

Diskuze

Nečastějším důvodem odkladu u dívek je jejich narození v letních měsících. Tato dispozice znamená větší riziko nedostatečné připravenosti vzhledem k faktu, že v tomto období záleží na každém měsíci z hlediska vývoje. Dívky na věkové hranici pro vstup do školy mohou tak častěji projevovat známky dočasné nezralosti. Rodiče často volili pouze tuto možnost, v praxi je nicméně nutné získat k tomuto důvodu ještě souhlas pediatra a PPP s odkladem školní docházky. Rodiče však důvod data narození považovali za prvotní a proto zřejmě označily pouze tento. Ve srovnání s chlapeckou populací v práci Sýkorové (2008) je primární důvod zdravotní, rozumová nebo jiná nezralost, u děvčat je tato mnohem méně častá. Častým důvodem, doplněným v dotazníku, je i u dívek nedokonalost řečového projevu, to odpovídá závěrům Koppové (2003), která mluví o stále rostoucím počtu dětí s nutností logopedické péče. Důvod vidí, shodně již s Matějčkem, v nedostatečné sociální a výchovné řečové stimulaci ze strany rodiny a zároveň v souvislosti s moderními technikami dnešní doby, které dovednost správné komunikace nevyžadují (Kohoutek, 2006).

5. ZÁVĚR

Vstup do školy a zapojení se do procesu vzdělávání je stěžejním okamžikem v životě každého dítěte. Na místě je otázka jakým způsobem pomoci dětem správně školní docházku zahájit a pomoci jim k úspěchu. Cestou je v první řadě správně načasovat zahájení školní docházky a rozpoznat, kdy je dítě zralé natolik, aby mohlo být úspěšné.

Cílem této práce je popsat souvislost kalendářního věku dívek s jejich školní úspěšností. Pro tento výzkum bylo prováděno antropometrické měření dívek prvních a čtvrtých ročníků základních škol v období od měsíce března do června roku 2006 a v období od měsíce října do listopadu 2006. Dále byly zjišťovány údaje týkající odkladu školní docházky a prospěchu dívek zapojených do výzkumu a názory pedagogů a rodičů na postavení šestiletých a sedmiletých dětí v rámci prospěchu. Výsledná data jsou prezentována pomocí grafů a tabulek. Výsledky práce jsou diskutovány se závěry 6. Celostátního antropologického výzkumu dětí a mládeže 2001, se statistickými údaji Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV), s výzkumnými pracemi autorit psychologických i pedagogických oblastí zaměřenými na podobná témata a diplomovými pracemi.

Věková struktura žáků 1. ročníků je v obou zkoumaných školních rocích, 2003/2004 a 2005/2006 téměř shodná. Největší zastoupení mají dívky, jejichž kalendářní věk je v době nástupu do školy 6,50 až 6,99 roku. Dále je popsáno snižování počtu dětí, které nastupují do školy v 5 letech a 6. roku věku dosáhnou do 31. prosince daného školního roku.

Odklad školní docházky u dívek v obou školních rocích odpovídá celorepublikovému i krajskému průměru. Procentuální zastoupení dívek s odloženou školní docházkou se pohybuje od 13 do 16%. Odklad školní docházky u dívek je mnohem méně častý než u chlapců. Výsledky také ukazují, že mezi dívkami s odloženou školní docházkou je ve školním roce 2003/2004 i 2006/2007 vždy přibližně 70% dívek narozených v měsíci červnu až srpnu.

V porovnání tělesných parametrů, tělesné výšky a hmotnosti, ukazují výsledky na vyšší hodnoty u starší skupiny dívek (dívky s odloženou školní docházkou). Tento logický předpoklad byl naplněn u skupiny dívek v 1. i 4. ročnících u tělesné výšky, hmotnosti i BMI. Ve srovnání parametrů s hodnotami získanými v 6. CAV došlo ke shodě ve většině případů.

Další výsledky se týkají posuzování školního prospěchu dívek s odloženou a neodloženou školní docházkou. Měření dokazují, že celkově dosahují dívky 1. ročníků bez odložení školní docházky lepšího průměrného prospěchu (1,04) než dívky s odloženou školní docházkou (1,15). Stejně tak i výsledky ve 4. ročnících. U obou skupin byl soubor dívek

s odloženou školní docházkou zkoumán hlouběji. Bylo zjištěno, že skupina dívek, která nastupovala do školy o rok déle v souvislosti s datem narození v letních měsících má výrazně lepší průměrný prospěch než celá skupina. To vzbuzuje diskuzi nad dosud vnímanou představou o horším prospěchu dětí s odloženou školní docházkou. Dívkám, kterým byl doporučen odklad z důvodu prozatímní nezralosti, se ve škole po roce další přípravy velmi dobře daří. Dívky, které mají jiné pravděpodobně vážnější potíže s adaptací na školní docházku, naopak zřejmě potřebují zvýšenou péči a pomoc při nástupu do školy.

Souvislost tělesné vyspělosti a prospěchového průměru byla zkoumána u dívek 4. ročníků s neodloženou školní docházkou. Obecně platí, že nejvyšší dívky dosahují nejlepšího prospěchu, stejně tak dívky s nejnižším BMI jsou neúspěšnější. Výsledky tohoto výzkumu nepotvrdily opačnou situaci, zde nebylo jednoznačně dokázáno, že nejmenší dívky a dívky s nejvyšším BMI dosahují nejhoršího prospěchu.

V posuzování tělesné výšky u jednotlivých prospěchových skupin naopak výsledek naznačuje vývoj od nejnižší tělesné výšky a horšího průměru k největší tělesné výšce spojené s úspěchem. Velké dívky mají průměrný prospěch 1,15, středně velké dívky 1,31 a nejmenší dívky 1,51. V této části výsledky ukazují souvislost. Dívky větší, vyspělejší a pravděpodobně i odolnější dosahují i lepších studijních výsledků.

Názory, zda mají děti, díky různosti věků, jiné možnosti úspěchu, jsou různorodé, největší část pedagogů se domnívá, že ano, stejně velká část pedagogů si myslí, že je situace individuální. Stejně tak se většina pedagogů přiklání k názoru, že věk ovlivňuje školní úspěšnost. U rodičů se v otázce, zda jsou 7leté děti zvýhodněné oproti 6letým, přiklání k názoru, že nikoli. Rodiče příliš neuvažují velký vliv učitele.

Celkově lze výsledky této práce označit za přínosné ve smyslu potvrzení současných názorů ve věci souvislosti kalendářního a růstového věku a školní úspěšnosti. Kalendářní věk svůj význam jednoznačně má, každý měsíc v životě předškolního dítěte blížícího se k nástupu do školy hraje svou důležitou roli a přibližuje dítě k úspěšné adaptaci. Růstový věk a tělesná vyspělost ovlivňuje u dítěte fyzické dispozice pro školní docházku, tělesnou stavbu, tělesnou kondici, úroveň imunitního systému i fyzické schopnosti pro úspěšný nácvik nových dovedností. Přímou souvislost konkrétních hodnot tělesných parametrů a školního prospěchu však není jednoduché odhalit, ani v této práci konkrétní vztah objeven není. Tato práce poukazuje spíše na celkové vnímání tělesné vyspělosti.

Novým poznatkem výzkumu je fakt, že ve skupině dívek s odloženou školní docházkou je důležité odlišit skupinu dívek, která nastupuje o rok později z důvodu prozatím nedostatečné připravenosti a plně svůj roční odklad využívá a úspěšně zhodnocuje. U druhé skupiny dívek se zdravotními, intelektovými, logopedickými nebo sociálními problémy je naopak zřejmý horší prospěchový průměr. Bylo by zajímavé se v dalších pracích na tuto skupinu zaměřit a podrobněji ji rozpracovat, domnívám se, že klíčová je v této skupině včasná diagnostika problému, odlišení od běžné nezralosti a včasná intervence, kvalitní péče a pomoc, příp. metody pro zmírnění negativních následků problému.

Kritikou vlastní práce je poslední část výzkumu, tj. získávání názorů pedagogů a rodičů pomocí dotazníků. Domnívám se, že ne vždy byly otázky formulovány správně. Otázka „Myslíte si, že 6leté děti jsou v 1. ročníku vůči 7letým znevýhodněné?“ byla položena nevhodně a může být mírně sugestivní. Pro další výzkumy by bylo dobré opakované doporučení pečlivě kontrolovat způsob položení otázky.

6. SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- 1) BLÁHA, P. VIGNEROVÁ, J.: Sledování růstu českých dětí a dospívajících. 1. vyd, Praha, SZÚ, 2001, 173 s, ISBN 80-7071-173-6
- 2) BLÁHA, P. VIGNEROVÁ, J.: Vývoj tělesných parametrů českých dětí a mládeže se zaměřením na rozměry hlavy (0-16 let). 1. vyd, Praha, SZÚ, 1999, 182 s, ISBN 80-7071-122-1
- 3) ČÁP, J. MAREŠ, J.: Psychologie pro učitele. 1. vyd, Praha, Portál, 2001, 656 s, ISBN 80-7178-463-X
- 4) FETTER, V.: Úvod do biologie a antropologie se zřetelem k biologii školního dítěte. České Budějovice, Vysoká škola pedagogická v Praze, pobočka v Českých Budějovicích, 59 s.
- 5) GRIMM, H.: Základy konstituční biologie a antropometrie. 2. vyd, Praha, SPN, 1961, 139 s.
- 6) HOSKOVCOVÁ, S.: Psychická odolnost předškolního dítěte. 1. vyd, Praha, Grada Publishing, 2006, 160 s, ISBN 80-247-1424-8
- 7) HRABAL, V. VALENTOVÁ, L.: Ověření dlouhodobého účinnosti odkladu školní docházky. Pedagogika, Roč. 1992, č. 1, s. 112 – 123.
- 8) HŘÍCHOVÁ, M. a kol.: Vývojová psychologie pro učitele. 2. vyd, Plzeň, ZČU v Plzni, 2000, 82 s, ISBN 80-7082-626-6
- 9) KLÍMA, P.: Blíží se první třída. Jít či nejít? Rodina a škola, Roč. 53 (2006) č. 1, s. 18.
- 10) KOHOUTEK, R.: Diagnostika připravenosti dětí pro školní docházku. Pedagogická orientace, Roč. 2006, č. 2, s. 3 - 23.

- 11) KOMENSKÝ, J. A.: Informatorium školy mateřské. 1. vyd, Praha, Kalich, 1992, 140 s, ISBN 80-7071-492-7
- 12) KOPPOVÁ, Z.: Lidé netuší, co souvisí s vývojem řeči. MF DNES, 27.3.2003, příloha 3.
- 13) KVAČKOVÁ, R.: Odklad má každý pátý prvňák. Lidové noviny, 7.1.2008, příloha, s. 2.
- 14) KYRIACOU, CH.: Klíčové dovednosti učitele. 2. vyd, Praha, Portál, 2006, 156 s, ISBN 978-80-7367-434-2
- 15) LANG, G. a kol.: Každé dítě potřebuje speciální přístup. 1. vyd, Praha, Portál, 1998, 152 s, ISBN 80-7178-144-4
- 16) LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D.: Vývojová psychologie. 3. vyd, Praha, Grada Publishing, 1998, 344 s, ISBN 80-7169-195-X
- 17) LANGOVÁ, M. a kol.: Psychologické aspekty školního poradenství. 1. vyd, Ústí nad Labem, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2005, 150 s, ISBN 80-7044-719-2
- 18) MACHOVÁ, J.: Biologie člověka pro speciální pedagogy. 1. vyd, Praha, SPN Praha, 1993, 263 s, ISBN 80-04-23795-9
- 19) MATĚJČEK, Z.: Výbor z díla. 1. vyd, Praha, Karolinum, 2005, 445 s, ISBN 80-246-1056-6
- 20) MAŠKOVÁ, A.: Školní úspěšnost žáků prvních tříd ve vztahu ke kalendářnímu věku a tělesnému rozvoji. Diplomová práce, České Budějovice, PF JČU, 1993, 34 s.
- 21) MERTIN, V.: Čtvrtina dětí nastupuje do škol o rok později. Rodina a škola, Roč. 53 (2006), č. 1, s. 14 - 17.
- 22) MERTIN, V.: Na co se často ptáte. Ze zkušeností dětského psychologa. 1. vyd, Praha, Scientia, 2004, 178 s, ISBN 80-7183-316-9

- 23) PAPÁČEK, M. SLIPKA, J.: Úvod do odborné práce. 2. vyd, České Budějovice, PF JČU, 1994, 87 s, ISBN 80-7040-244-X
- 24) PETROVÁ, A.: Období mladšího školního věku. In: Přehled vývojové psychologie. 2. vyd, Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, 175 s, ISBN 80-244-0629-2
- 25) PETROVÁ, A.: Vstup dítěte do školy. In: Přehled vývojové psychologie. 2. vyd, Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, 175 s, ISBN 80-244-0629-2
- 26) PŘÍVRATSKÝ, V.: Biologie člověka pro učitele a vychovatele. 1. vyd, Praha, Univerzita Karlova v Praze, 2004, 76 s, ISBN 80-7290-182-6
- 27) SÝKOROVÁ, L.: Věková struktura, růstový věk a školní úspěšnost chlapců v prvních a čtvrtých ročnících základních škol. Diplomová práce, České Budějovice, PF JČU, 2008, 32 s.
- 28) ŠŤASTNOVÁ, P.: Odklady nástupu povinné školní docházky. Školství, Roč. 15 (2007), č. 4, s. 10.
- 29) ŠVANCARA, J. a kol.: Diagnostika psychického vývoje. 3. vyd, Praha, Avicenum, 1980, 386 s, ISBN 80-86620-04-2
- 30) ŠVANCAROVÁ, J.: Vztah školní úspěšnosti žáka k jeho kalenárnímu a růstovému věku v počátečních ročnících ZŠ. Diplomová práce, České Budějovice, PF JČU, 1991, 46 s.
- 31) VALIŠOVÁ, A. a kol.: Pedagogika pro učitele. 1. vyd, Praha, Grada Publishing, 2007, 404 s, ISBN 978-80-247-1734-0
- 32) VÁGNEROVÁ, M.: Psychologie problémového dítěte předškolního věku. 1. vyd, Praha, Karolinum, 1997, 170 s, ISBN 80-7184-488-8

- 33) VÁGNEROVÁ, M. VALENTOVÁ, L.: Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita. 1. vyd, Praha, Karolinum, 1992, 115 s, ISBN 80-7066-384-7
- 34) VERECKÁ, N.: Jak pomáhat dětem při vstupu do školy. 1. vyd, Praha, Nakladatelství lidové noviny, 2002, 160 s, ISBN 80-7106-474-2
- 35) VIGNEROVÁ, J. a kol.: 6. Celostátní antropologický výzkum dětí a mládeže 2001 Česká republika. 1. vyd, Praha, SZÚ, 2006, 237 s, ISBN 80-86561-30-5
- 36) VRCHOVSKÁ, E.: Individuální přístup k žákům, učitelův strašák nebo pomocník? Rodina a škola, Roč. 2008, č. 8, Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=2> (online), 20.10.2008
- 37) Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ze dne 24. září 2004. Školský zákon.
- 38) ZELINKOVÁ, O.: Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. 1. vyd, Praha, Portál, 2001, 207 s, ISBN 80-7178-887-2

7. KLÍČOVÁ SLOVA

růstový věk

antropometrie

kalendářní věk

začátek školní docházky

školní zralost

školní úspěšnost

8. PŘÍLOHY

Příloha č. 1 *Kernův test školní zralosti*

Příloha č. 2 *Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ze dne 24. září 2004. Školský zákon.*

Příloha 1

Kernův test školní zralosti v Jiráskově modifikaci

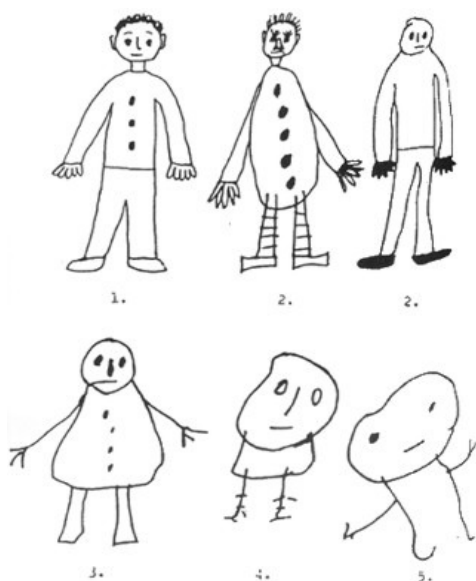
Test je tvořen třemi úlohami:

- a) kresba lidské postavy;
- b) napodobení psacího písma;
- c) obkreslení deseti teček.

Výkony v testu jsou posuzovány na stupnici 1 - 5 (1 = nejlepší výkon), podle těchto kritérií:

Kresba mužské postavy

1. Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy a uši, v obličeji oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou, nohy jsou dole zahnuté. Vyjádření mužského oblečení. Nutným požadavkem je syntetický způsob zobrazení.
2. Splnění těchto požadavků jako na jedničku kromě syntetického způsobu zobrazení. Tři chybějící části, (krk, vlasy, jeden prst ruky, ne však část obličeje), mohou být prominuty, jsou-li vyváženy syntetickým způsobem zobrazení.
3. Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy jsou kresleny 58vojhrou. Tolerujeme vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel.
4. Primitivní kresba s trupem. Končetiny, (stačí jen jeden pár), jsou vyjádřeny jednou čarou.
5. Chybí jasně zobrazený trup, („hlavonožec“), nebo oba páry končetin.



Napodobení věty „Eva je tu“

1. Zcela dobře čitelné napodobení napsané předlohy. Písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno "E" má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad "j". Opsaná věta se od vodorovné linie neodchyluje o více než o 30°.
2. Ještě čitelné napodobení napsané věty. Na velikosti písmen ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.
3. Je patrné členění alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň 4 písmena předlohy.
4. S předlohou jsou si podobná alespoň 2 písmena. Celek ještě tvoří řádku "písmena".
5. Čmárání.

Eva je tu.

Eva je tu

Eva je tu

Eva je tu

Eva je tu

Obkreslení skupiny bodů

1. Téměř dokonalé napodobení předlohy. Tolerujeme jen velmi malé vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být o více než o polovinu. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou.
2. Počet i sestavení bodů musí odpovídat předloze. Lze prominout vychýlení až tří teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.
3. Celek se svým obrysem podobá předloze. Výškou a šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být 10, ale nesmí jich být více než 20 a méně než 7. Toleruje se jakékoli pootočení - i o 180°.

4. Obrazec se svým obrysem již nepodobá předloze, skládá se ale ještě z teček. Na jejich počtu a na velikosti obrazce nezáleží. Jiné tvary (čáry) nejsou přípustné.

5. Čmárání.



Hodnocení dosažených bodů

Celkový výsledek v testu tvoří součet známek v jednotlivých úlohách.

Výsledek

Nadprůměrný výsledek a vysoká pravděpodobnost úspěchu ve škole (součet známek 3 až 6)

Průměrný výsledek (součet známek 7 až 11)

Podprůměrný výsledek (součet známek 12 až 15)

V tomto případě je nutné test po třech měsících zopakovat. Pokud zůstává výsledek podprůměrný, je třeba doporučit speciální vyšetření u praktického lékaře a psychologa.

Zdroj: Kernův test školní zralosti. Dostupné z: https://www.zdravcentra.cz/cps/rde/xchg/zc/xsl/3141_2292.html. (online). 16.11.2008

Zákon ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

ČÁST TŘETÍ

POVINNOST ŠKOLNÍ DOCHÁZKY A ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

§ 36

Plnění povinnosti školní docházky

(1) Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku (dále jen „povinná školní docházka“).

(2) Povinná školní docházka se vztahuje na státní občany České republiky, dále na občany jiného členského státu Evropské unie a jejich rodinné příslušníky, kteří na území České republiky pobývají na základě zvláštního pobytového povolení a dále na jiné cizince, kteří mají na území České republiky trvalý pobyt nebo přechodný pobyt na dlouhodobá víza a azylanty a účastníky řízení o udělení azylu.

(3) **Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad; dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od počátku školního roku do konce roku kalendářního, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.**

(4) **Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.**

(5) Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu (§178 odst. 2), v němž má žák místo trvalého pobytu (dále jen „spádová škola“), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu. Pokud je dítě přijato na jinou než spádovou školu, oznámí ředitel této školy tuto skutečnost řediteli školy spádové, a to nejpozději do konce března kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.

(6) Žák umístěný ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené při tomto školském zařízení nebo v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, v němž má sídlo příslušné školské zařízení.

(7) Ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu a žáky umístěné v tomto obvodu ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, a to do výše povoleného počtu žáků uvedené ve školském rejstříku.

Odklad povinné školní docházky

(1) Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.

(2) Při zápisu do prvního ročníku základní škola informuje zákonného zástupce dítěte o možnosti odkladu povinné školní docházky.

(3) Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.

(4) Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky podle odstavce 1 nebo 3, doporučí zároveň zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte.

Zdroj: *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.* Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/514/752>. (online). 15.11.2008