

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Barbora Pešková

Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v oblasti sociálních
dovedností

Olomouc 2018

vedoucí práce: prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

Čestně prohlašuji, že na své diplomové práci s názvem Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v oblasti sociálních dovedností jsem pracovala samostatně na základě vlastních teoretických a praktických poznatků, konzultací a studiem odborné literatury, který najdete v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 12. dubna 2019

Barbora Pešková

Tímto bych chtěla poděkovat paní prof. PhDr. Evě Šmelové, Ph.D. za odborné vedení, poskytnutí cenných rad, ochotu a konzultace při vypracování mé diplomové práce. Dále děkuji svým kolegům, pedagogům Tyršovy základní školy v Brně za ochotný přístup při vypracování mých dotazníků a paní ředitelce Mgr. Michaele Jedličkové za pochopení a podporu při psaní mé práce. Děkuji také mé rodině za trpělivost a podporu, kterou mi v tomto období poskytla.

Anotace

Tato diplomová práce s názvem Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v oblasti sociálních dovedností se zabývá problematikou školní nezralosti v oblasti sociálních dovedností. Pomocí metod kvantitativního výzkumu a pomocí analýzy a syntézy se práce snaží nalézt odpověď na otázku, jsou-li žáci prvních tříd v sociální oblasti natolik zdatní, že dokáží bez problému splnit nároky, které na ně klade škola. Práce také zkoumá tuto problematiku s přihlédnutím k odkladu. K dílčím cílům práce patří odhalit, které podoblasti ze sociální oblasti pro prvňáky představují největší problém a kde je zapotřebí dopomoci.

Klíčová slova

Školní zralost, první třída, zápis, školní neúspěch, očekávané výstupy, sociální oblast

Annotation

The presented diploma thesis “Readiness of Children to Begin with Compulsory Schooling in Terms of Social Skills“ deals with school immaturity specifically in social skills. Through quantitative research methods and through analysis and synthesis, the presented thesis tries to find an answer to the question of whether the pupils of the first grades of the elementary schools in terms of their social skills are so proficient that they can meet the demands placed on them by the school. The thesis also examines the analyzed issue, taking into consideration the postponement of school attendance. The sub-objectives of the thesis are focused on the research of those social skills sub-ranges that represent the biggest obstacle for pupils of the first grade of elementary schools and, therefore, in what areas these pupils require primary assistance.

Keywords

School maturity, first grade, enrollment, school failure, expected outcomes, social area

Obsah

<i>Obsah</i>	6
<i>Úvod</i>	7
Teoretická část	9
<i>1 Pojem socializace</i>	<i>9</i>
1.1 Socializace dítěte v předškolním věku	9
1.2 Faktory a činitele ovlivňující socializaci dítěte	10
1.2.1 Vnitřní faktory.....	11
1.2.2 Vnější faktory.....	12
<i>2 Školní zralost a zahájení povinné školní docházky</i>	<i>17</i>
2.1 Legislativní proces povinné školní docházky	18
2.2 Definice školní zralosti	20
2.3 Oblasti posuzování školní zralosti	21
2.3.1 Somatický vývoj a zdravotní stav	22
2.3.2 Úroveň vyspělosti kognitivních funkcí.....	24
2.3.3 Úroveň průčeschnosti.....	27
2.3.4 Úroveň emocionálně-sociální.....	30
2.4 Odborníci posuzující školní zralost	31
2.4.1 Pedagogicko-psychologická poradna	32
2.5 Školní připravenost.....	32
<i>3 Emoční a sociální zralost</i>	<i>33</i>
3.1. Požadavky na emoční a soc. zralost v dokumentu RVP PV	33
3.2. Posuzování emoční a sociální zralosti v praxi	34
Empirická část	36
<i>4 Výzkum sociální zralosti dětí</i>	<i>36</i>
4.1 Cíl výzkumné části	36
4.2 Metodologie výzkumu	36
4.2.1. Chí-kvadrát.....	37
4.3 Výsledky výzkumu	40
<i>5 Diskuze</i>	<i>68</i>
<i>Závěr</i>	<i>73</i>
<i>Literatura</i>	<i>75</i>
<i>Elektronické zdroje</i>	<i>77</i>
<i>Příloha 1</i>	<i>78</i>
Dotazník.....	78

Úvod

Diplomová práce s názvem *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v oblasti sociálních dovedností* se zabývá problematikou školní zralosti. Těžištěm práce je především vlastní empirický výzkum, ve kterém vycházím z poznatků, získaných v praxi. Toto téma je mi blízké, protože jsem učitelkou 1. stupně a vím, jak je systematická příprava na školu pro děti důležitá. Sociální zralost dítěte je ta část školní zralosti, která bývá někdy opomíjená, při je velmi důležité, aby dítě hravě zvládlo nástup do školy a cítilo se zde dobře. Proto se tato práce zabývá zejména otázkou nejdůležitějších výstupů, které by dítě mělo na začátku nástupu do školy zvládat. Tyto výstupy byly vybrány z publikace *Diagnostika dítěte předškolního věku* od Jiřiny Bednářové, kromě toho několik důležitých otázek z oblasti sociální zralosti bylo doplněno do dotazníků na podnět kolegů, kteří učí první třídy. Výsledné dotazníky byly zpracovány do tabulek a grafů.

Samotná diplomová práce je členěna do pěti větších celků. První část je věnována problematice socializace dítěte v předškolním věku, faktorům, které socializaci ovlivňují (rodina, škola a vrstevníci). V této části práce především vycházím z publikací „klasiků“ vývojové psychologie Zdeňka Matějčka, Marie Vágnerové, Josefa Langmeiera nebo Pavla Říčana. Tato kapitola je členěna do dvou podkapitol, které komplexně vystihují všechny aspekty dětské osobnosti, jež v další kapitole poslouží k vymezení oblastí, které posuzují školní zralost.

Ve druhé kapitole definuji školní zralost a její legislativní vymezení a samotný proces povinné školní docházky. Dále také jednotlivé oblasti posuzování školní zralosti jako je somatický vývoj a zdravotní stav, úroveň vyspělosti kognitivních funkcí, úroveň práceschopnosti a úroveň emocionálně-sociální. Nebylo opomenuto ani téma, které se týká odborníků posuzujících školní zralost a institucí jako je například pedagogicko-psychologická poradna.

V poslední teoretické kapitole práce se hlouběji věnuji emoční a sociální zralosti dítěte. Stěžejním dokumentem je *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2018* a jeho podkapitoly, kde jsou právě vymezeny jednotlivé výstupy, co by dítě mělo zvládat před nástupem do školy.

Empirická část se zabývá hlavní výzkumnou otázkou, a to je aktuální pohled pedagogů 1. tříd na sociální zralost dítěte. Jak na tom v této oblasti děti jsou a co jim činí největší obtíže, zda po stránce sociální zralosti dosahují patřičné úrovně.

Poslední část utváří hypotézu ze získaných poznatků a komparuje výsledky

s formulovanými hypotézami.

Cílem této práce je zaměřit se na to, do jaké míry žáci prvních tříd na počátku školního roku splňují očekávané výstupy v oblasti socializace a úrovně sociální zralosti dle *Rámcového vzdělávacího programu 2018*, tedy dosahují-li adekvátní úrovně sociální zralosti pro školní docházku. Dílčí cíle pak představuje nalezení odpovědí na otázky spojené s úrovní sociální zralosti v závislosti na odkladu a pohlaví. Konkrétně by se daly tyto cíle rozčlenit následovně: zjistit poměr mezi žáky, kteří úkoly zvládají sami nebo zvládají úkoly s dopomocí, dále popsat vztah, zda sociální zralost ovlivňuje odklad školní docházky a jakým způsobem. Další dílčí cíl představuje otázka, jakou míru hraje v oblasti sociální zralosti pohlaví.

Teoretická část

1 Pojem socializace

Socializace zaujímá významné místo v sociální determinaci jedince. Jedná se o celoživotní proces začleňování se jedince do společnosti, v němž dochází k postupným proměnám, kdy se jedinec vzdaluje od výchozího stavu novorozeněte a stává se z něho člověk jako kulturní a společenská bytost, která je schopná fungovat ve složitém systému lidské společnosti. Je to nesmírně významná přeměna.¹

Člověk se učí začleňovat, zapojovat se do společnosti tj. do různých společenských komunikativních vztahů, do společenských vztahů, dále do společenských skupin, organizací a institucí. Socializace zabezpečuje vzrůstání člověka do společnosti, kultury a znamená získávání sociálních dovedností, návyků a postojů potřebných pro styk s lidmi, pro přijímání různých společenských rolí, morálních i jiných norem společnosti. Každý člověk je od narození aktivním činitelem tohoto procesu. Socializace je založena na celoživotním sociálním učení, vyplývající z kontaktu s lidskou společností. Výsledkem tohoto procesu je rozvoj specifických lidských vlastností a kompetencí, ale i schopnost jejich regulace v závislosti na pravidlech této společnosti a modifikace na základě aktuální situace.²

1.1 Socializace dítěte v předškolním věku

Předškolní dítě ovlivňuje v socializaci řada faktorů – zejména rodina, ta je hlavním činitelem a místem, kde se dítě setkává, získává určité vlastnosti a dovednosti, které může později použít ve společnosti ostatních. V rodině ho ovlivňuje vše – rodiče a jejich vztah, sourozenci atd. Nově přichází na řadu vůbec první instituce, se kterou se dítě může setkat a tou je mateřská škola. Zde se potkává dennodenně se svými vrstevníky, navazuje vztahy, buduje první kamarádství a hlavně se rozvíjí prosociální vlastnosti, které potřebuje, aby se uplatnilo ve společnosti (spolupráce, solidarita).

Další důležitou formou trávení času dítěte je jeho volný čas. Ten potřebuje na hru a odpočinek. Dítě získává schopnost podřídit se nárokům, které klade prostředí, ve kterém tráví čas. Díky mateřské škole mohou děti rozšiřovat svou sociální síť. Je to velmi důležitý

¹ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005.s. 211.

² Srov. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1994. s. 70

přechod mezi soukromím rodiny a institucí školy, usnadní nástup do první třídy. Má svůj specifický socializační význam v životě dítěte.³ V mateřské škole je dítě mezi cizími dětmi, nemá zde žádné postavení, musí si ho vydobýt a tím se naučit prosadit samo sebe, ale ne na úkor jiného dítěte. Vrstevníci je skupina, která je pro dítě velmi důležitá, protože se s nimi bude vídat po zbytek jeho života.⁴

Dětská hra rozvíjí jejich sociální dovednosti a zároveň schopnosti pracovat ve skupině. Základním vzorcem vztahů je ještě závislost na matce. Ty pravé vztahy s ostatními osobami nastávají až s uvolňováním závislosti na rodičích.⁵ Rozdíl mezi mateřskou školou a jeslemi tvoří potřeba. Jesle jsou určeny pro potřebu rodičů – oni potřebují, aby o jejich dítě bylo postaráno. Mateřské školy jsou na tom jinak. Jsou určeny pro děti. Děti v předškolním věku si nárokují pobyt mezi vrstevníky a pokud tento kontakt chybí, je velmi vhodné nastavit jiný, náhradní program, ve kterém získají odpovídající sociální zkušenosti a dovednosti.

Kamarádství je velmi důležité – je to pozitivní vztah mezi více dětmi. Dítě si samo volí, s kým bude kamarádit. Tímto si umožňuje rozvinout pozitivní vlastnosti a rozšiřuje si tak svou sociální síť. Děti si vybírají kamarády na základě: fyzické blízkosti (např. bydliště, stejné hřiště, stejná mateřská škola); vrstevnické skupiny, která je schopna zvládnout stejnou zátěž; podobných zájmů; pohlaví – pocit příslušnosti k danému pohlaví; vzhledu dítěte – je to první informace, kterou dítě dostává – atraktivní děti jsou častěji vyhledávány za kamarády; vlastnictví něčeho zajímavého – je to určitá výhoda v kolektivu a dítě se chce té výhody účastnit – zvyšují tím svou prestiž; chování – opět viditelný znak, na který děti reagují.⁶

1.2 Faktory a činitele ovlivňující socializaci dítěte

V procesu socializace rozlišujeme dva druhy činitelů. Tyto činitele ovlivňují vývoj a socializaci dítěte.

- Vnitřní faktory
- Vnější faktory

³Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. s. 211.

⁴Srov. Tamtéž.

⁵HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. s. 44-45.

⁶VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. s. s. 215-216.

1.2.1 Vnitřní faktory

Vnitřní faktory jsou činitelé, které zahrnují zděděné neuropsychické a biologické faktory. Velkou roli v tomto procesu socializace hraje faktor dědičnosti, nervové soustavy, endokrinní soustavy a tělesné konstrukce jedince. Již v chování nemluvněte a pravděpodobně ještě dříve (v prenatálním stavu) se projevují určité povahové rysy. Některé děti jsou od malička klidnější, jiné naopak. Každé dítě se tedy ve společnosti projevuje určitým způsobem, který jej charakterizuje. Projevy chování jsou u každého jedince různé, protože jsou závislé na jeho temperamentových vlastnostech. „Člověk je vybaven vrozenými dispozicemi reagovat nějakým, individuálně typickým způsobem jak v oblasti prožívání, tak v oblasti chování. Tento základ osobnosti spoluurčuje rozvoj dalších psychických funkcí a vlastností.“⁷ uvádí, že obecné rysy temperamentu se vyznačují podle několika základních hledisek:

1. osobní tempo, které se projevuje především v chování;
2. převažující nálada osobnosti;
3. emoční prožívání neboli citová reaktivita osobnosti, kterou určují převládající znaky chování;
4. vegetativní reakce, tedy způsob reagování. Jednotlivé typy temperamentu byly rozlišovány již ve starověku řeckým lékařem Hippokratem, jejichž označení se využívá dodnes, který uvádí:

Typ cholerika, pro něhož jsou charakteristické nápadné výkyvy v reagování. Dítě s tímto temperamentem reaguje na své okolí impulzivně, protože se snadno silně vzruší, má sklon k výbušným citovým reakcím. Jeví se podrážděně a neklidně. Jeho náladovost je proměnlivá, má sklony k mrzutosti.

Typ sangvinika, jeho způsob reagování je proměnlivý (dynamický), protože je vázaný na vnější podněty. Dítě tohoto temperamentu je čilé, společenské, v dětském kolektivu se často staví do vedoucí pozice. Jeho nálada je optimistická.

Typ flegmatika, jeho reakce jsou mírné a pomalé. Dítě tohoto temperamentu je klidné, do veškerých aktivit se zapojuje s rozvahou, nikam nespěchá. V dětském kolektivu je přátelské, nic jej nevyvede z míry. Na okolí působí vyrovnaně, své citové projevy dokáže ovládnout.

⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005.s.216.

Typ melancholika, jeho způsob reagování je pomalý až strnulý. Dítě tohoto temperamentu bývá tiché, úzkostlivé. V dětském kolektivu se drží zpátky, působí rezervovaně. Je náladové, se sklony k pesimismu.⁸

Na pomezí vnitřních a vnějších faktorů lze zařadit sociální původ dítěte, ačkoli se na první pohled může jevit, že se sociální původ řadí mezi faktory vnější, související s rodinou, v zahraničních studiích, které se zaměřují na sociální exkluzi se objevily i informace o provázanosti mezi vnitřními faktory a sociální exkluzí rodiny. Tyto vnější faktory pak determinují vnitřní faktory, jako např. předčasné narození, nižší porodní váhu, váhu během období nástupu do první třídy (podvýživa nebo obezita), zdravotní obtíže, horší imunitní systém, špatné pohybové stereotypy, špatné držení těla apod.⁹ V tomto případě se pak již jedná o faktory vnější.

1.2.2 Vnější faktory

Obecně tyto faktory můžeme označit jako prostředí, ve kterém jedinec žije a vyrůstá, kde se rodí jeho osobnost. Rodina zajišťuje prvotní socializaci dítěte, záleží na intenzitě citových vztahů, jejich náboženské víře a původu rodiny. V další etapě se dítě snaží socializovat například v mateřské škole a potom na základní škole, kterou navštěvuje. Dítě si získává roli v kolektivu a vytváří si vlastní hodnoty a postoje. Hlavními vnějšími faktory socializace dítěte jsou: rodina, škola, vrstevníci, se kterými je dítě v každodenním kontaktu.

Rodina

Významným a specifickým činitelem socializace je rodina, nejvýznamnější sociální skupina, která se zásadním způsobem podílí na komplexním rozvoji jedince. Rodina jako první dává dítěti již v raném věku velmi silné zkušenosti do dalšího života. Tyto zkušenosti ovlivňují způsob, jakým bude dítě chápat různé informace, jak je bude interpretovat a jak na ně bude reagovat. Pro dítě je rodina důležitým zdrojem informací, které zobecňuje a očekává, že se stejným způsobem budou chovat ostatní lidé. Ukazuje mu, jak se mají lidé chovat jeden k druhému, jak mají spolupracovat a pomáhat si, jak reagovat, když se jim něco nedaří. Dítě sleduje názory, postoje i hodnoty matky a otce, zjišťuje, co je úkolem muže a ženy. *„Z tohoto hlediska má ovšem velký význam nejen to, jak se chovají členové rodiny k sobě*

⁸ Srov. HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. s. 89.

⁹ Srov. BLAIR, Clancy a RAMEY, Craig. *Early Intervention for Low Birth Weight Infants and the Path to Second Generation Research*. In GURALNICK, Michael. (ed.) *The Effectiveness of Early Intervention*. Baltimore (Md): Paul H. Brookes, 1997. s. 225-227.

*navzájem, ale i k lidem, kteří k rodině nepatří. Jak mluví se sousedy a jak s paní listonoškou, jak se chovají v samoobsluze a jak v autobuse, jak jednájí se sestřičkou a jak s paní doktorkou na středisku.*¹⁰ Rodina předává základní model sociální interakce a komunikace v malé sociální skupině. Začleňuje dítě do určitého způsobu života, předává mu sociální požadavky a normy a reguluje jejich přijetí. Rodina modifikuje základní postoj dítěte ke světu. Vysokou měrou se podílí na rozvoji pocitů sebejistoty a sebedůvěry, na nichž závisí uplatnění schopností tohoto dítěte. Rodina dítě dále ovlivňuje biologicky i sociálně. Děti mají více či méně podobné dispozice jako jejich rodiče a v závislosti na schopnostech pak rodiče své děti podobným způsobem vychovávají. Rodiče, kteří dosáhli vyšší sociokulturní úrovně, bývají v tomto směru motivovanější, považují vzdělání za důležité i pro svoje děti. Rodinné prostředí posiluje rozvoj těch kompetencí, které rodiče považují za důležité a cíleně nerozvíjí ty, které zde významné nejsou. Některé mohou dokonce i potlačovat. Význam určitých schopností a dovedností zdůrazňuje rodič různým způsobem: verbálními proklamacemi, ale i svým vlastním chováním, které dítě napodobuje, hodnocením dětských projevů odměnami a tresty, které mu pomáhají, aby se v situaci orientovalo. Veškeré sociální vlivy působí na jedince tak, že jejich podnětům a požadavkům rozumí, že si je umí vysvětlit a kvalitně prožít. Důležitým faktorem je proto vždy aktuální vývojová úroveň daného jedince (zda jde o dítě, dospělého nebo starého člověka) a jeho předchozí zkušenosti.

Rodina má pro vývoj dítěte výjimečný význam z toho důvodu, že dítě v jejím prostředí tráví nejvýznamnější období svého života, dětství. V tomto období jsou pokládány základy k celé budoucí lidské osobnosti. Právě dětství, a to především prvních šest let života, je považováno z hlediska tělesného i duševního vývoje za nejdůležitější období lidského věku. Prvních šest let života jedince odpovídá téměř 60% celkového duševního růstu. „*Naprosto bezmocný a pasivní tvor, zachycující jen zvuky a šelesty, reagující jen pudově na své okolí a základní potřeby své tělesnosti, mění se v údobí šesti let v jedince mluvícího, cítícího, vnímajícího, reagujícího na jevy a podněty, schopného soudů a hodnocení, upravujícího svůj poměr k lidem podle mravních zásad.*“¹¹ V prvních šesti letech života dochází k vytváření tělesných, duševních a mravních základů lidské osobnosti, které následně podmiňují její život. Pozdější život jedince čerpá z tohoto raného období svou silou a uplatňuje naučené znaky, „vzorce chování“, které si v této první etapě života vypěstoval.

¹⁰ Srov. MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. s. 51.

¹¹ UHLÍŘ, František. *Sociologie rodiny s hlediska dětského vývoje*. První vydání. V Praze: Státní nakladatelství, 1947. s. 28.

„Je-li dětství jedním z nejdůležitějších období lidského života, jest rodinné prostředí nejdůležitějším faktorem dětství, neboť v žádném pozdějším údobí věku nezávisí jedinec tak bezprostředně a v takovém měřítku na svém prostředí, jako právě ve věku raném.“¹²

Dospělý člověk naopak někdy záměrně přerušuje kontakt se společenským prostředím, aby se mohl věnovat sám sobě, což by v případě dítěte vedlo k vážným poruchám jeho psychického a sociálního vývoje.

Škola

Významný socializační vliv má škola, instituce rozvíjející dětskou osobnost v souladu s potřebami společnosti, jejíž je součástí. Život v rodině, který předchází životu ve škole, je vztahem osobním, vztahem k pocitům, k lásce, k přirozené víře a důvěře. Dítě až do nástupu do školy prožívá bez zásluhy lásku svých rodičů, nemusí si ji ani „koupit“ ani vysloužit, rodiče mu poskytují sami od sebe náklonnost. Nástupem do školy se dítě dostává do nového prostředí, které svými nároky stimuluje jeho další socializační rozvoj. Zvládnutí požadavků školy vytváří předpoklady pro získání dalších rolí, spojených s určitým společenským postavením.¹³ Škola připravuje jedince k účasti na fungování ve společnosti, snaží se jej zespolečnit. Usiluje o rozvoj osobnosti jedince, o schopnost jeho samostatného rozhodování v životě, klade také důraz na rozvoj individuálních vlastností. Ve škole se musí dítě chovat podle dohodnutých pravidel, je hodnoceno podle toho, jak pravidla respektuje a jaké výkony podává. Zpravidla je oceněno pouze tehdy, pokud si to zaslouží. Náročnost této sociální pozice je i v tom, že musí zvládat také konkurenci ostatních dětí. Role školáka slouží jako sociální potvrzení významného vývojového pokroku. Role žáka je spojena s nutností vzdát se svého výlučného postavení, které dítě má v rodině a přijmout pozici nijak nezvýhodněného člena skupiny, tj. třídy.¹⁴

V roli žáka je dítě podřízené učiteli, jehož role reprezentanta této instituce je nadřazená, autoritativní a navíc ve vztahu k němu citově neutrální. Dítě už není ponecháno libovůli, náhodě, chuti a sklonu daného okamžiku. Učí se usměřňovat své jednání podle pravidel, přestává být hodnoceno pouze svou bezprostřední osobou a začíná být klasifikováno podle toho, jaké podává výkony. Dítě ve své nové roli musí přijmout doposud neznámé povinnosti a taktéž zodpovědnost za jejich plnění. Za svůj školní výkon i chování

¹² Tamtéž.

¹³ Srov. MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. s. 51.

¹⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005.s.216.

je hodnoceno učitelem. Úspěch ve škole je významným faktorem ve smyslu plnění sociálního očekávání.

Předurčuje budoucí profesní roli a tím i zařazení do určité společenské vrstvy. Škola je tedy považována za spojovací zprostředkovací článek stojící mezi rodinou a skutečným světem, který úspěšně převede jedince z rodinného prostředí do světa. Socializační proces ve škole není omezen pouze na institucionální socializaci a přípravu jedné kategorie budoucích sociálních rolí. Důležité je ve škole i socializační působení vrstevnické skupiny. Ve vztahu k dospělým je dítě v podřízené roli. K úspěšnému zvládnutí socializace je třeba rozvíjet i interakci na souřadné úrovni. V dětské skupině získává již předškolní dítě různé role s rozličným statutem a v nich se učí prosazovat i kooperovat. Dítě se učí projevovat altruisticky a pomáhat tomu, kdo to v jeho okolí potřebuje. Soucítění se dítě učí na úrovni primárních symetrických vztahů, v nichž se občas dostává do výhodnější pozice, než v jaké se nachází jeho kamarád. Všechny tyto zkušenosti a zde osvojené dovednosti jsou pro další život velmi užitečné. Ve středním školním věku se dětská skupina stále více diferencuje. Děti zde mají určité relativně trvalejší role spojené s konkrétním postavením, které ovlivní významně i jejich budoucnost. Tato zkušenost vede k rozvoji různých kompetencí. Zároveň má vliv na sebehodnocení a z toho vyplývající očekávání budoucí sociální pozice. Z charakteru současné role vyplývá větší pravděpodobnost opětovného získání podobné role i v budoucnosti. Socializační pokrok se projeví i diferenciací sociálních aktivit. Normy vrstevnické skupiny začnou mít postupně větší význam než obecně proklamované normy dospělých. Významným signálem socializačního pokroku ve středním školním věku je schopnost jednat jako skupina, jednotně a koordinovaně, i když zatím ještě dost primitivně. Skupina může dát najevo svůj postoj, např. odmítnutí nebo nadšení. V této době je velmi důležité být vrstevnickou skupinou akceptován. Naplnění této potřeby závisí mimo jiné i na jedinci, na tom, zda dokáže spolupracovat a zároveň se prosadit v kolektivu. Pokud se nedokáže těmto požadavkům přizpůsobit, budou reakce ostatních vrstevníků nepříznivé a mohou další vývoj jeho osobnosti určitým způsobem negativně ovlivnit.¹⁵

Vrstevníci

Dítě velmi touží po kontaktu s jinými dětmi, je hravé, veselé a z našeho pohledu bezstarostné. Mezi svými vrstevníky či jinými dětmi se cítí dobře. Chce se zapojit do hry a být tak součástí skupiny. Mladší školáci si teprve budují vztah ke kolektivnímu životu. V tomto období mají vztahy mezi vrstevníky silnější význam než v předškolním věku. Přijetí

¹⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005.s. 216.

ve vrstevnické skupině hraje velkou roli a jakékoli odmítnutí začíná být dítětem silněji prožíváno.

Vrstevnický kolektiv je pro děti velmi důležitou komunitou. Díky ní získávají nové vlastnosti a rozvíjejí své dosavadní dovednosti. Pohybovat se v takové skupině má odlišný charakter než pobyt ve škole či doma. Dítě získává nové sociální role, které se musí naučit zvládat. Sdílí zde vlastní životní zkušenosti, učí se od ostatních, společně se snaží řešit problémy, zkouší se samo prosadit a na druhé straně také přijímat normy dané skupiny. Díky vrstevníkům se naučí spolupráci, solidaritě, sebeovládání a komunikaci určitým vhodným způsobem. Schopnost mít přátele ovlivní jeho hlubší a intimní vztahy v adolescenci. To, jak dítě zvládne navazovat sociální kontakty v tomto věku, má dopad na schopnost vybudovat si mezi vrstevníky svou odpovídající pozici, která je ostatními respektována. Aby se dítěti rozvíjelo dobré sebehodnocení, potřebuje být přijato jak vrstevníky, tak i dospělými; postupně mu nepůjde pouze o školní úspěch. Odpoutávání od rodiny a přilnutí k vrstevníkům je přirozený proces v rozvoji dětské osobnosti. Tato vrstevnická skupina se vytvoří díky snadnému vzájemnému kontaktu – nejčastěji v rámci školní třídy, v okolí bydliště, na zájmových kroužcích. Kamarádi se od sourozenců liší ve volitelnosti – kamarády si mohou děti vybrat, jaké chtějí, kdežto sourozence ne.¹⁶ O to bolestnější a více frustrující může být odmítnutí dítěte kolektivem. Jak již bylo řečeno výše, dítě si velmi často hledá svého „dvojníka“, přičemž v tomto vztahu velmi často hraje roli i sociální zázemí dítěte, jeho sociální vyspělost i sociální statut. Již v tomto věku často dochází k formování outsiderství. Některé děti, které nemají odpovídající sociální zázemí, jsou již často v tomto věku stigmatizovány v případě vstupu do společnosti vrstevníků.¹⁷ Když dojde k případnému odmítnutí dítěte navštěvujícího mateřskou školu jeho kolektivem, nebývá to v tomto věku tak frustrující. V mateřské škole dochází k častějším obměnám kolektivu, odmítnutí vrstevníky tedy může být snadněji kompenzováno. Nálepkou outsidera v běžné školní třídě, s níž většinou dítě postupuje až do 5./7./9. třídy, se dítě školního věku může potýkat častěji a se silnějším dopadem.

¹⁶ Srov. MATĚJČEK, Zdeněk, POKORNÁ, Marie. Radosti a strasti : předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk. Vyd. 1. Jinočany: H & H, 1998. s. 18

¹⁷ Srov. SAMMONS, Pam, SMEES, Rebecca, TAGGART, Brenda, SYLVA, Kathy, MELHUIISH, Edward, SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. a ELLIOT, Karen. *The Early Years Transition and Special Educational Needs (EYTSEN) Project: Technical Paper 1 - Special Needs Across the Pre-School Period*. London: DfES / Institute of Education, University of London, 2002. s. 47-51.

2 Školní zralost a zahájení povinné školní docházky

Školní zralost jako takovou vymezuje nejen platná legislativa, ale i praktický souhrn požadavků, který je obsažen ve standardizovaných požadavcích. Záleží ale i na dalších faktorech jako jsou zdravotní stav dítěte, úroveň vyspělosti kognitivních funkcí, práceschopnost a emocionálně sociální úroveň.

Zaměříme-li se nejen na legislativní vymezení školní zralosti, o kterém pojednává následující podkapitola, můžeme se opřít o tvrzení řady psychologických a pedagogických publikací, které vymezují školní zralost z hlediska výše uvedených kritérií. Jakkoli je totiž důležitý legislativní rámec, může se stát, že často dítě zákonná kritéria splňuje. Při samotném procesu vzdělávání bývá často v závislosti na dlouhodobější školní zátěži a pod vlivem nároků, které jsou kladeny na předškoláka, projevena celá řada problémů. Tyto problémy poukazují na skutečný opak zralosti. Jedním ze základních kritérií je věk, i když věk samotný bez splnění dalších kritérií rozhodně nelze považovat za jediný relevantní faktor. Pedagogický slovník definuje školní zralost v nejobecnější rovině „*znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, který mu umožňuje adaptaci na školní prostředí.*“¹⁸

Zdeněk Matějček a Josef Langmeier vymezují školní zralost podobně, přidávají ovšem ještě kritérium úspěšně završeného předchozího období, shodně pak fyzické a psychické dispozice pro požadovaný výkon ve škole, který je doprovázen štěstím dítěte.¹⁹ Souhrnně a zároveň obecně se lze opřít při vymezování školní zralosti o teze Jany Kropáčkové, která tvrdí, že školní zralost zahrnuje zdravotní, sociální a psychickou způsobilost dítěte.²⁰ Lze ještě doplnit definici školní zralosti o tezi Olgy Zelinkové, která přidává požadavek na emoční stabilitu a psychické i fyzické zvládnutí zátěže, které na předškoláka klade škola.²¹ Právě tato kritéria se také promítají, byť ještě v obecnější podobě, do současné platné legislativy České republiky, která vymezuje náležitosti zahájení povinné školní docházky.

¹⁸ PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 304.

¹⁹ Srov. LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011. s. 107.

²⁰ Srov. KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. s. 11- 12.

²¹ Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. s. 95-97.

2.1 Legislativní proces povinné školní docházky

Školní zralost vymezuje Školský zákon 561/2004 Sb. a jeho novela 101/2017 Sb. Oba tyto zákony vychází ze starší legislativy, např. zákona 291/1991 Sb., který se vcelku obšírně zabývá školní zralostí a možnostmi odkladu. V současné době platný zákon 561/2004 o školní zralosti pojednává v paragrafech 36 a 37.

Z paragrafu 36 lze citovat:

(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 a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. Dále se povinná školní docházka vztahuje na jiné cizince, kteří jsou oprávněni pobývat na území České republiky trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů, a na účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany.

(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 září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce.

Z hlediska dalších podkapitol jsou zejména kritéria zmíněna ve třetím odstavci. Školský zákon také pamatuje i na situaci, pokud by dítě nebylo způsobilé pro školní docházku. Přestože zákon nepoužívá definici „školní zralost“, nahrazuje toto sousloví výčtem kritérií a definicí „tělesná a duševní vyspělost“. Odklad povinné školní docházky je pak definován v paragrafu 37:

(1) Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit

nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.

(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, informuje zákonného zástupce o povinnosti předškolního vzdělávání dítěte a možných způsobech jejího plnění.

Co se týká otázky odkladu školní docházky, je třeba dodat, že v současné době je odklad povinné školní docházky nadužíván, každý rok se týká přibližně pětiny budoucích žáků první třídy.²² Pro tyto případy, aby i samotné školy při organizování zápisu věděly, o jaké paragrafy se mohou opřít, případně co přesně mohou po dítěti vyžadovat, či na základě čeho rodičům doporučit další postup při odhalení nedostatků, vydalo roku 2016 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy pokyn s názvem *Informace k organizaci zápisů k povinné školní docházce*,²³ který aktualizoval stejnojmenný dokument z roku 2014. Přesto z hlediska legislativy není v zákoně počítáno se standardizovanými testy školní zralosti. Jaká forma je při zápisu zvolena, záleží tedy na každé škole. Použití standardizovaných testů má i řadu odpůrců, zcela zásadně proti v nedávné době se vyslovila Veřejná ochránkyně práv Anna Šabatová, která naopak ve své zprávě uvedla:

„Doporučuji školám ověřovat připravenost dítěte na povinnou školní docházku příjemnou a hravou formou. Nedoporučuji ředitelkám a ředitelům škol, aby v rámci rozhodování o (ne)přijetí (spádového či nespádového) dítěte jakkoliv zohledňovali výsledky testu školní zralosti. Takové rozlišování odporuje § 2 odst. 1 písm. a) školského zákona a § 3 odst. 1 antidiskriminačního zákona, jelikož cíl, který sleduje, není legitimní.“²⁴

²² Srov. Odklad školy může dítěti škodit. Eduin [online]. Eduin, 2016 [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-odklad-skoly-muze-diteti-skodit>

²³ INFORMACE K ORGANIZACI ZÁPISŮ K POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZCE. MŠMT [online]. MŠMT, 2016 [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-k-organizaci-zapisu-k-povinne-skolni-dochazce>

²⁴ Doporučení veřejné ochránkyně práv k rovnému přístupu k povinné školní docházce. Pedagogicke.info [online]. pedagogicke.info, 2017 [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2017/03/doporuceni-verejne-ochrankyne-prav-k.html>

Souhrnně tedy lze říci, že příslušné zákony vymezují školní zralost velmi volně, což na jedné straně umožňuje pružnost systému a dává volnost školám, na druhé straně může být posuzování školní zralosti velmi subjektivní a ne vždy v nejlepším zájmu dítěte. Především školní zralost či nezralost může být na různých školách posuzována velmi rozdílně.

2.2 Definice školní zralosti

Jako školní zralost bývá nazýván souhrn všech faktorů, dovedností a nároků, které byly již zmíněny v první kapitole. Zdravý a povšechný vývoj předškoláka je nezbytný, aby se předškolák dokázal vyrovnat se zvýšenou zátěží, kterou přináší školní docházka a nástup do školy. Klade také zvýšené nároky na povinnosti, kázeň, sebeovládání i sociální dovednosti. Školní zralost je nezbytná, aby dítě zvládlo osvojit roli školáka a bylo úspěšné ve vzdělávání. Nezbytné je také posoudit školní zralost i z toho důvodu, že řada předškoláků se do školy těší. Neuvážený odklad může způsobit situaci, při které školák může být v krajním případě téměř o dva roky starší než děti, které do školy jdou řádně. Může tak dojít k tomu, že se tyto děti nudí a ztrácí zájem o výuku a přichází tak o svůj potenciál.²⁵ Pro školní zralost tedy není určujícím faktorem věk, ale vyspělost v oblasti kognitivních procesů, motoriky, zrakové a sluchové recepce a grafomotoriky.

Pokud se týká samotných definic školní zralosti, Zdeněk Matějček školní zralost definuje jako: „*Schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.*“²⁶ Vágnerová označuje školní zralost jako klíčový faktor při úspěšnosti dítěte ve škole: *Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, který ovlivňuje zrání i učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace.*“²⁷ Zobecnujícím způsobem shrnuje školní zralost také Jirásek: „*Školní zralost představuje tělesný, duševní a sociální vývoj, odpovídající současným nárokům školy. Posuzovaná kritéria "školní zralosti" mají dětem zajistit adaptaci na obvyklé formy řízeného osvojování vědomostí a dovedností uskutečňované ve skupinách vrstevníků.*“²⁸

²⁵ Srov. Odklad školy může dítěti škodit. Eduin [online]. Eduin, 2016 [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-odklad-skoly-muze-diteti-skodit/>

²⁶ MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1994. s. 94.

²⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999, s.174.200.

²⁸ ŠVANCARA, Josef a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 3., upr. vyd. Praha: Avicenum, 1980. s. 227.

Ačkoli tyto definice vystihují problematiku školní zralosti, není od věci se zaměřit i na „prakticky“ orientované populárně naučné publikace pro pedagogy a pro rodiče. Anna Kucharská definuje školní zralost slovy: „*K tomu, aby dítě zvládlo sezení v lavici, aby se aktivně a úspěšně podílelo na školních činnostech, aby si nosilo do školy potřebné věci, aby umělo dobře komunikovat s učiteli i vrstevníky, k tomu musí být fyzicky, psychicky, pracovně, emocionálně i sociálně připravené.*“²⁹ Kucharská také podotýká, že školní zralost má i mimoškolní aspekty. Jednak pro rodiče slouží jako „*potvrzení normality dítěte*“, jednak i pro samotné dítě jako věc jeho sociální prestiže mezi vrstevníky či sourozenci.³⁰

Co se týká samotného procesu vzdělávání, je podstatná nejen školní zralost, ale také školní připravenost, ta „*je významná pro zvládnutí nároků spojených s rolí školáka. Zahrnuje souhrn předpokladů, které jsou důležité pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy. (...) V tomto směru je důležitý i obecný postoj ke vzdělání, který ovlivňuje motivaci dítěte ke školní práci.*“³¹

2.3 Oblasti posuzování školní zralosti

Posuzování školní zralosti lze rozdělit do několika oblastí. Jak už bylo řečeno výše, existují různé metodiky, ať už vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, tak i metodiky vydané jako příručky pro učitele či pro rodiče, kteří vedou své děti k zápisu. Všechny tyto metodiky se však přibližně shodují v oblastech, které posuzují, co by budoucí žák první třídy měl zvládnout. Jak ale trefně podotýká Anna Kucharská v úvodu své publikace „*oddělení jednotlivých oblastí vývoje (...) je umělé, slouží jen pro popsání určitých změn, ke kterým v průběhu předškolního věku dochází. Předškolák je však jedinečná bytost, která má svou celistvost. Jednotlivé složky jeho osobnosti nefungují odděleně, ale navzájem se ovlivňují. Každá z nich má svou důležitost.*“³² Je tedy možné níže uvedené oblasti nazývat jako klíčové, ale stále je nezbytné, aby u zápisu do první třídy a při posuzování školní zralosti převažovalo celkové posuzování bytosti předškoláka. Jak podotýkají Jiřina Bednářová a Vlasta Šmardová: „*Některé děti mají dobré rozumové schopnosti, ale nezralou pouze jednu z oblastí.*“³³ Proto je třeba jednotlivá kritéria brát jako výraznou pomoc

²⁹ KUCHARSKÁ, Anna a ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. 1. vydání. Brno: Edika, 2017. s. 95.

³⁰ Tamtéž.

³¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999, s. 141.

³² KUCHARSKÁ, Anna a ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. 1. vydání. Brno: Edika, 2017. s. 3.

³³ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. s.3

při analýze schopností, ale nebrat je jako jedinou bernou minci, neboť řada komplikací v souvislosti se školní docházkou a nároky s ní spjatými se může objevit až po určité době školní docházky i u dětí, které by dle kritérií měly být bezproblémové. Na jedné straně by tedy případné nedostatky u zápisu neměly být opomíjeny, na druhé straně „napasovat“ každé dítě do tabulek také není řešením.

2.3.1 Somatický vývoj a zdravotní stav

Co se týká somatického vývoje a motoriky, byla již této problematice věnována první kapitola. Tu je třeba ještě doplnit o další poznatky, které jsou zaměřeny konkrétně. Anna Kucharská shrnuje fyzická kritéria a somatický vývoj, které svědčí o školní zralosti tak, že zralé dítě by mělo být přiměřeně velké, tedy měřit okolo 120 cm a vážit více než 20 Kg, přičemž by se nemělo brzy unavit a být odolné. Školák by měl být také odolný vůči nemocem a netrpět chronickými onemocněními. Dále by budoucí školák měl být obratný a ovládat jemnou motoriku a být také obratný i grafomotoricky.³⁴I ostatní autoři se kloní k podobným mírám i vyspělosti. Je však faktem, že dívky jsou pro školní docházku zralejší dříve než chlapci, optimální věk bývá okolo šesti a půl roku.³⁵

Informativní doporučení Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy uvádí podobná kritéria pro zdravotní stav a stupeň somatického vývoje jako docentka Kucharská, přičemž škálu rozšiřuje ještě o sebeobslužné dovednosti, konkrétní výčet dle MŠMT zní následovně: *„Dítě splňuje tento požadavek, jestliže: pohybuje se koordinovaně, je přiměřeně obratné a zdatné (např. hází a chytá míč, udrží rovnováhu na jedné noze, běhá, skáče, v běžném prostředí se pohybuje bezpečně), svlékne se, oblékne i obuje (zapne a rozepne zip i malé knoflíky, zaváže si tkaničky, oblékne si čepici, rukavice), je samostatné při jídle (používá správně příbor, nalije si nápoj, stoluje čistě, používá ubrousek), zvládá samostatně osobní hygienu (používá kapesník, umí se vysmrkat, umyje a osuší si ruce, použije toaletní papír, použije splachovací zařízení, uklidí po sobě), zvládá drobné úklidové práce (posbírá a uklidí předměty a pomůcky na určené místo, připraví další pomůcky, srovná hračky), postará se o své věci (udržuje v nich pořádek).“³⁶*

³⁴ Srov. KUCHARSKÁ, Anna a ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. 1. vydání. Brno: Edika, 2017. s. 95

³⁵ Srov. LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. s. 77.

³⁶ INFORMACE K ORGANIZACI ZÁPISŮ K POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZCE. MŠMT [online]. MŠMT, 2016 [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-k-organizaci-zapisu-k-povinne-skolni-dochazce>

Z hlediska tělesných proporcí se dříve užívala tzv. filipínská míra, tento způsob se však ukázal jako kritérium školní zralosti jako nedostatečný. Naopak hodně dokáže prozradit o grafomotorice i jemné motorice kresba. *„Dětská kresba je ukazatelem jak grafomotorických schopností, vizuomotorické koordinace, tak i citového vnímání světa kolem sebe. Kresby dětí předškolního věku velice nápadně odrážejí výchovné vlivy rodinného prostředí, citové zázemí či frustraci psychických potřeb u dětí, vyrůstajících v narušené rodině nebo bez rodiny.“*³⁷ *„V předškolním věku mají už velký význam tělesné individuální rozdíly. Větší a silnější dítě totiž lépe obstojí v dětském kolektivu, má tam i lepší pozici, snadněji se dostává do vedoucí role. Hůře tělesně vyvinuté dítě bývá někdy plaché a obtížněji se druzí.“*³⁸

Právě ovládnutí hrubé motoriky a jemné motoriky slouží nejen k uvědomění si vlastního těla, ale i k pocíťování toho, že dítě je schopno své tělo ovládat. Ovládnutí motoriky dítěti pomáhá najít místo v dětském herním kolektivu a motorické schopnosti značně ovlivňují i socializační roli.³⁹ Přesto nelze mluvit o překotném vývoji, zlepšení přichází spíše méně nápadně, přesto dochází díky změnám v mozku (opouzďování nervových vláken) ke zvyšování rychlosti vzruchu. Stejně tak i tělesné změny, které Čačka nazývá jako období „prvního vytahování“ v 5. a 6. roce věku, umožňují dítěti správně držet tělo a celkově se lépe pohybovat.⁴⁰ V předškolním věku si dítě ještě neosvojuje složitější výkony, spíše se u dítěte zlepšují stávající dovednosti z hlediska koordinace, rychlosti, pohotovosti a obratnosti pohybu, které dítě již umí, postupně zvětšuje jejich eleganci. Nelze opomenout ani aspekt výchovy, kdy opatrnější rodiče poskytují dítěti méně volnosti, proto tyto děti mohou působit jako méně obratné.⁴¹

Lepší koordinace pohybu, zvědavost a nápodoba, které jsou podstatou poměrné části dětských pohybových her, umožňují dítě pomalu se učit jednoduché pomoci při domácích pracích a sebeobsluhování, tyto činnosti jsou důležité pro celkovou samostatnost ve školním procesu a hlavně, jak už bylo řečeno, hrají důležitou roli v nalezení role školáka v sociální skupině.

³⁷ TŘESOHLAVÁ, Zdeňka, KŇOURKOVÁ, Marie a ČERNÁ, Marie. *Dříve než půjde do školy: lehká mozková dysfunkce v předškolním věku*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, 1990. s. 46.

³⁸ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*: přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. s. 120.

³⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. s. 80-81.

⁴⁰ Srov. ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000. s. 68.

⁴¹ Srov. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*: přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. s. 121

2.3.2 Úroveň vyspělosti kognitivních funkcí

Kognitivní vývoj dítěte v předškolním věku je velmi obsáhlý. Pro předškolní věk ve vztahu ke kognitivnímu vývoji jsou charakteristické podle Marie Vágnerové tyto faktory: egocentrismus, fenomenismus, magičnost, absolutismus.⁴² Podle Řičana jde o kognitivní egocentrismus, což se projevuje nepochopením, že i druzí lidé mají své hledisko. Proto předškolák např. i při komunikaci si automaticky myslí, že druhý ví to, co on. S tím úzce souvisí i magičnost, předškolák se postupně musí rozloučit s tím, že jeho myšlenka má výkonnou moc, stejně jako postupně v pozdějším věku opouští absolutismus.⁴³

V kognitivním vývoji je v předškolním věku postupný rozvoj názorového myšlení. Názorové myšlení je ještě hodně ovlivněno výše uvedenými veličinami, ale postupně v šesti či sedmi letech se dítě v těchto procesech postupně dostává na práh logických operací.⁴⁴ S rozvojem zrakové a sluchové percepce dochází také k postupnému základnímu ovládnutí analýzy. S analýzou a smyslovým vnímáním souvisí i výčet kritérií, které uvádí Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ve svém výčtu doporučených úrovní vyspělosti: „*rozlišuje a porovnává podstatné znaky a vlastnosti předmětů (barvy, velikost, tvary, materiál, figuru, pozadí), nachází jejich společné a rozdílné znaky, složí slovo z několika slyšených slabik a obrázek z několika tvarů, rozlišuje zvuky (běžných předmětů a akustických situací i zvuky jednoduchých hudebních nástrojů), rozpozná rozdíly mezi hláskami (měkké a tvrdé, krátké, dlouhé), sluchově rozloží slovo na slabiky (vytleskává slabiky ve slově), najde rozdíly na dvou obrázcích, doplní detaily, rozlišuje jednoduché obrazné symboly a značky i jednoduché symboly a znaky s abstraktní podobou (písmena, číslice, základní dopravní značky, piktogramy), postřehne změny ve svém okolí, na obrázku (co je nového, co chybí), reaguje správně na světelné a akustické signály.*“ V těchto kritériích jsou obsaženy kromě analýz i základní prvky syntézy. Zejména u opakovaných jevů by mělo být dítě na konci předškolního věku schopno již ovládnout elementární kauzální logiku. Tato logika ale neplatí v případě vnímání času nebo prostoru, kdy zejména vztahové záležitosti jsou

⁴² Srov. Tamtéž. s. 75-76.

⁴³ Srov. ŘIČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*: přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. s. 132.

⁴⁴ Srov. LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. s. 88.

nadále ovlivňovány egocentrickým vnímáním.⁴⁵ Jean Piaget v této souvislosti hovoří o transdukci, tedy že dítě předškolního věku spojuje příčinu a následek, i když spolu z hlediska daného problému nesouvisí.⁴⁶ Tento problém se projevuje třeba řetězovým pojetím, kdy dítě nedokáže potlačit informaci, která je pro řešení problému nevýznamná. Proto podle Marie Vágnerové je pro předškolní dítě ve způsobu uvažování typické: ulpívat na jednom pohledu subjektu a ulpívat na jednom stavu, eventuálně jedné vlastnosti objektu.⁴⁷ Postupné potlačování tohoto způsobu myšlení, je také jedním z kritérií zralosti dle MŠMT: „*dítě rozlišuje a porovnává vlastnosti předmětů, třídí, seskupuje a přiřazuje předměty dle daného kritéria (korálky do skupin podle barvy, tvaru, velikosti), přemýšlí, vede jednoduché úvahy, komentuje, co dělá („přemýšlí nahlas“.)*

Dalším významným aspektem, který ovlivňuje kognitivní myšlení je pozornost, která bývá u předškolních dětí velmi nestálá a do jisté míry ovlivňuje i výše nastíněnou problematiku transdukce. Pozornost ale postupně narůstá a již v tomto věku je možné ji posilovat pomocí her, plnění jednoduchých úkolů a dalších aktivit přiměřených náročností věku dítěte. Pozornost a její rozvoj, je nezbytná k fungování žáka ve škole. MŠMT uvádí:

„Dítě by mělo mít dostatečně rozvinutou záměrnou pozornost a schopnost záměrně si zapamatovat a vědomě se učit. Dítě splňuje tento požadavek, jestliže: soustředí pozornost na činnosti po určitou dobu (cca 10-15 min.), „nechá“ se získat pro záměrné učení (dokáže se soustředit i na ty činnosti, které nejsou pro něj aktuálně zajímavé).“⁴⁸

Přestože počáteční rozvoj paměti je dán spíše mechanicitou a opakováním, což se projevuje např. zvládnutím opakovat rýmované písničky a říkadla, uchovávají se tyto vjemy již natrvalo. Čačka k paměti v tomto období podotýká: „*Sklon k mechanickému osvojování bez dostatečného myšlenkového zpracování převládá ještě v prvních letech školní docházky.*“⁴⁹ Ačkoliv je z počátku paměť spíše krátkodobého rázu, okolo pátého roku se začíná formovat již paměť dlouhodobá.⁵⁰ Dochází k prudkému nárůstu slovní zásoby, ponecháme nyní stranou zlepšující se výslovnost a rozpoznávání komunikačních situací, čemuž bude věnován prostor v podkapitole Vývoj komunikačních schopností, a je-li dítě

⁴⁵ Srov. ČAČKA, Otto. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000. s. 80.

⁴⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. s. 78.

⁴⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. s. 77-78

⁴⁸ INFORMACE K ORGANIZACI ZÁPISŮ K POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZCE. MŠMT [online].

MŠMT, 2016 [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-k-organizaci-zapisu-k-povinne-skolni-dochazce>

⁴⁹ ČAČKA, Otto. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000. s. 71.

⁵⁰ Srov. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. s. 68-69.

v dostatečně podnětném prostředí, může narůst slovní zásoba v předškolním věku až na dva a půl tisíce až tři tisíce slov.⁵¹ Právě tyto schopnosti a nároky na pozornost jsou i předmětem doporučených kritérií úrovně dovedností MŠMT: „*záměrně si zapamatuje, co prožilo, vidělo, slyšelo, je schopno si toto po přiměřené době vybavit a reprodukovat, částečně i zhodnotit, pamatuje si říkadla, básničky, písničky, přijme úkol či povinnost, zadaným činností se věnuje soustředěně, neodbíhá k jiným, dokáže vyvinout úsilí a dokončit je postupuje podle pokynů.*“⁵²

Schopnost vypravovat, hodnotit a dokončit uceleně myšlenku se postupně rozvíjí. Postupně dochází k přechodu od fantazie k faktům (až ve školním věku). Matějček mluví v této souvislosti o „Kouzelném světě předškoláka“, Říčan uvádí i jako jeden z názvů podkapitol: „*Fantazie, fantazie, fantazie!*“⁵³ ve vypravování předškoláka převládá konfabulace, volně prolíná fantazie s prožitými skutečnostmi tak, aby realita odpovídala srozumitelnosti a přijatelnosti dítěte, což má ale dle Vágnerové v tomto období harmonizující význam pro nastolení psychické, citové a rozumové rovnováhy i ujištění se o kvalitách sebe sama, s čímž souvisí pro tento věk i typické vychloubání.⁵⁴ S výraznou antropomorfistickou složkou a personifikací jevů, je to dáno již výše zmiňovaným posuzováním analogičnosti z hlediska vztahů. Přestože dítě v tomto věku již umí rozeznat živé od neživého, často si tento rozdíl právě z hlediska analogičnosti nepřipouští.⁵⁵ Souhrnně řečeno, charakteristické znaky pro kognitivní procesy dítě předškolního věku jsou útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, které sice většinou nebrání vyřešení přiměřených úkolů, ve zpracování, ale chybí více pohledů.⁵⁶ To platí i z hlediska logických, syntetických a „matematických“ operací, kdy jsou děti fixovány na vlastní empirickou a navíc opakovanou zkušenost. Shrnutí kritérii MŠMT: „*dítě má představu o čísle (ukazuje na prstech či předmětech počet, počítá na prstech, umí počítat po jedné, chápe, že číslovka*

⁵¹ Srov. ČAČKA, Otto. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000. s. 72.

⁵² INFORMACE K ORGANIZACI ZÁPISŮ K POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZCE. MŠMT [online]. MŠMT, 2016 [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-k-organizaci-zapisu-k-povinne-skolni-dochazce>

⁵³ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*: přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. s. 119, 127.

⁵⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. s. 77-78, 82-83.

⁵⁵ Srov. LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. s. 89.

⁵⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. s. 79. Modelovým často uváděným příkladem je pokus s tříděním barevných korálků do sklenic, z nichž je jedna širší a nižší a druhá vyšší a užší, dítě umí rozdělit korálky na polovinu (do každé sklenice hází vždy po jednom korálku), ale když má určit, ve které sklenici je korálků více, řídí se smyslovým vjemem, tedy že ve vyšší sklenici je korálků opticky více. Srov. LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. s. 87-88.

vyjadřuje počet), orientuje se v elementárních počtech (vyjmenuje číselnou řadu a spočítá počet prvků minimálně v rozsahu do pěti (deseti), porovnává počet dvou málopočetných souborů, tj. v rozsahu do pěti prvků (pozná rozdíl a určí o kolik je jeden větší či menší), rozpozná základní geometrické tvary (kruh, čtverec, trojúhelník atd.), chápe jednoduché vztahy a souvislosti, řeší jednoduché problémy a situace, slovní příklady, úlohy, hádanky, rébusy, labyrinty, rozumí časoprostorovým pojmům (např. nad, pod, dole, nahoře, uvnitř a vně, dříve, později, včera, dnes), pojmům označujícím velikost, hmotnost (např. dlouhý, krátký, malý, velký, těžký, lehký).⁵⁷ Je ale třeba dodat, že i při řešení přiměřených úkolů, často chybí ve zpracování více pohledů. Celkově vzato, je ale velmi často úroveň znalostí velmi různorodá i v závislosti na věku.

2.3.3 Úroveň průřesochopnosti

Úroveň průřesochopnosti, kterou by měl předškolák, respektive budoucí školák ovládat, představuje souhrn rozvoje pozornosti a volných vlastností, čímž se rozumí zejména odpovědnost, vytrvalost, rozvážnost, spolehlivost, sebeovládání, sebeřízení atp. Kucharská uvádí, že je důležité, aby se dítě soustředilo na jednu činnost, bylo schopné dokončit práci, případně dělat činnosti v určitém pořadí podle pokynů.⁵⁸ MŠMT uvádí: „*dítě soustředí pozornost na činnosti po určitou dobu (cca 10-15 min.), „nechá“ se získat pro záměrné učení (dokáže se soustředit i na ty činnosti, které nejsou pro něj aktuálně zajímavé), záměrně si zapamatuje, co prožilo, vidělo, slyšelo, je schopno si toto po přiměřené době vybavit a reprodukovat, částečně i zhodnotit, přijme úkol či povinnost, zadaným činnostem se věnuje soustředěně, neodbíhá k jiným, dokáže vyvinout úsilí a dokončit je, postupuje podle pokynů, pracuje samostatně.*“⁵⁹

Tyto vlastnosti se velice často formují prostřednictvím hry. Josef Langmeier nazývá období předškolního dítěte jako období hry, protože hra v podstatě vyplňuje většinu času předškoláka. Přičemž hranice mezi hrou a realitou u předškoláka není z počátku příliš ostrá.⁶⁰ Zde by bylo potřeba se zastavit u rozdělení her. Ačkoliv dělení existuje více,

⁵⁷ INFORMACE K ORGANIZACI ZÁPISŮ K POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZCE. MŠMT [online]. MŠMT, 2016 [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-k-organizaci-zapisu-k-povinne-skolni-dochazce>

⁵⁸ Srov. KUCHARSKÁ, Anna a ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. 1. vydání. Brno: Edika, 2017. s. 96.

⁵⁹ INFORMACE K ORGANIZACI ZÁPISŮ K POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZCE. MŠMT [online]. MŠMT, 2016 [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-k-organizaci-zapisu-k-povinne-skolni-dochazce>

⁶⁰ Srov. LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. s. 97.

vezměme dělení, které nabízí Caillois: ten dělí hry na soupeřivé (agón), hry závislé na štěstí (allea), hry napodobovací (mimesis) a hry se závratí (vertigo).⁶¹ Již na první pohled z této typologie vytušíme, který typ her je pro dítě v předškolním věku velmi podstatný a zároveň vysvětluje, proč hranice mezi realitou a hrou je neostrá. Jedná se o hry napodobovací, neboť, jak už bylo řečeno výše, nápodobou dítě hledá nejen svoji sociální roli, ale také se nápodobou učí, zároveň si děti ve školním věku málokdy hrají paralelně, ale snaží se kooperovat. U her napodobovacích je kooperace velmi důležitá, někde přímo nezbytná (např. nápodoba rodiny). Pokud dítěti výrazně chybí společník do hry, může jej verbalizovat a pracuje s tzv. imaginárním společníkem. Tomu také může přisuzovat v rámci konfabulace i některé vlastní činy. Tyto napodobovací hry se mohou prolnout do symbolické roviny, když si dítě chce přehrát situaci, které nerozumí.⁶² Předškolák se snaží o co nejuvěrnější napodobování a k napodobovacím hrám potřebuje četné rekvizity.⁶³

Výše již byla zmíněna role soupeře, kterou si dítě osvojuje zejména u her typu agón, závodních her (zde se rozumí jak hry fyzické, tak i kognitivně-postřehové např. pexeso). I zde, jedná-li se o týmový sport, musí děti kooperovat, navíc pro všechny hry platí, že si děti osvojují sebeovládání a pravidla hry, především také umění prohrávat. Často také dochází k prolínání typů her, které se pak mění na námětové hry, např. hra na policisty a zloděje.⁶⁴ Zároveň u všech typů her se utváří i sociální role dítěte a projevují se i genderové rozdíly, což se projevuje v rozdílném způsobu repertoáru her, který se výrazně v předškolním věku zvětšuje. Pro děvčata je typická hra s panenkou, pro chlapce technické hračky nebo zbraně, zde psychologové ale upozorňují na možnost nárůstu agrese.⁶⁵ Hra totiž dítěti do jisté míry simuluje reálný život a pomáhá mu zaujmout stanovisko k situacím, kterým nerozumí. Hra zároveň uspokojuje i iniciativu dítěte, neboť v řadě her umožňuje vytvářet pravidla. Caillois v této souvislosti tvrdí: „... u kořenů hry je prvotní věcí svoboda. Tato prvotní svoboda je nezbytným motorem her a nacházíme ji v počátcích i těch nejsložitějších a nejstriktněji organizovaných herních forem. Postupem času se dětské hry zpřesňují a postupně se mění v civilizační úlohy.“⁶⁶ Hry také mohou mít formu iniciace. Velmi častá, pokud má dítě starší sourozence, je také hra na školu, dítě se vlastně i skrze hru již připravuje na školní docházku. Předškolák ale dokáže rozlišit, když dochází ke změně hry, tedy když se mění podstata, jako

⁶¹ Srov. CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. s. 48.

⁶² Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. s. 80.

⁶³ Srov. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*: přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. s. 127-128.

⁶⁴ Srov. Tamtéž. s. 127-128.

⁶⁵ Srov. Tamtéž. s. 128.

⁶⁶ CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. s. 48-49

např. v případě, kdy jsou dítěti vnucována pravidla z vnějšku a dítě tak ztrácí iniciativu. Lze ale pravidla hry nenápadně korigovat. Právě kladný vztah ke hře, iniciativa, kooperace, sebeovládání, respekt k pravidlům, nástroj k překonávání strachu i hra jako klíč k pochopení složitých věcí, jsou velmi důležité, když se z předškoláka stane školák. Zároveň hra je nezbytná pro to, aby se dítě v kolektivu cítilo dobře. *„Děti, které se chovají nepříjemně, které ostatní ruší, kterým nelze dobře rozumět, které nedovedou respektovat pravidla hry, tj. které „nejsou kamarádi, jaké potřebuji“, bývají odmítány.“*⁶⁷

Všechny tyto oblasti, které byly v této kapitole zmíněny, odráží, jak náročným vývojem dítě v předškolním věku prochází, přičemž jakákoli nepřízeň může výrazně ovlivnit kognitivní funkce, sebepojetí dítěte i jeho fungování v kolektivu, potažmo ve škole, kam již vstupuje jako zformovaná individualita.⁶⁸ Všechny výše uvedené faktory se také zásadně podílejí na utváření osobnosti, znalostí, dovedností a sociálních návyků, které lze souhrnně nazvat jako školní zralost. Dle MŠMT by dítě při hře mělo zvládat, potažmo aplikovat do běžného života: *„být ve hře partnerem (vyhledává partnera pro hru, v zájmu hry se domlouvá, rozděluje a mění si role), zapojí se do práce ve skupině, při společných činnostech spolupracuje, přizpůsobuje se názorům a rozhodnutím skupiny, vyjednává a dohodne se, vyslovuje a obhajuje svůj názor ve skupině (v rodině) dodržuje daná a pochopená pravidla, pokud jsou dány pokyny, je srozuměno se jimi řídit, k ostatním dětem se chová přátelsky, citlivě a ohleduplně (dělí se o hračky, pomůcky, pamlsky, rozdělí si úlohy, všímá si, co si druhý přeje), je schopno brát ohled na druhé (dokáže se dohodnout, počkat, vystřídat se, pomoci mladším).“*⁶⁹

Další velkou změnou, která s práceschopností souvisí, je zvládání únavy. Předškolák by neměl odpoledne usínat. Stejně tak by mělo být dítě navyklé na ranní vstávání, což ale většinou není problémem pro děti, které chodí ráno do školky. Ačkoli se o školce a jejím vlivu na volní vlastnosti neustále diskutuje, většina odborníků se kloní k názoru, že právě školka pomáhá intenzivněji rozvíjet tyto vlastnosti nezbytné pro předškoláka a výrazně v této oblasti přispívá ke školní zralosti.

⁶⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999 s. 96.

⁶⁸ Srov. ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001.2001. s. 227.

⁶⁹ INFORMACE K ORGANIZACI ZÁPISŮ K POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZCE. MŠMT [online]. MŠMT, 2016 [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-k-organizaci-zapisu-k-povinne-skolni-dochazce>

2.3.4 Úroveň emocionálně-sociální

V předškolním věku se dítě učí pracovat s emocemi, zejména s jejich regulací. Formují se také základy empatie, tedy emoční porozumění druhému. Tato práce s emocemi v souvislosti s rostoucím analytickým myšlením pomáhá dítěti v předškolním věku formovat i sebehodnocení, sebepojetí i regulaci emocí v tom ohledu, že ve vztahu k situaci je postupně schopné utlumit okamžité emoční reakce a přehodnotit emoční reakci v závislosti na situaci a regulovat např. i agresivní chování.⁷⁰ S odstupem od probíhající situace a s ukázkou rozvoje analytického myšlení souvisí i rozvoj smyslu pro humor a situační komiku. Dítě od čtvrtého roku umí rozpoznat legrační moment u vnějších dějů, na sklonku předškolního věku začíná chápat humor i v symbolické rovině např. jednodušší vtipy, případně si všimají výrazných vtipných znaků v jednání dospělých a jejich rozporem s vlastní zkušeností obvyklého postupování ve známé situaci. Co je důležitější, dítě umí i klíčový moment vtipné situace zprostředkovat. Zdeněk Matějček k tomuto podotýká:

„Otevírá se mu cesta k vlastní zábavné tvořivosti – totiž k tomu aby samo něco vymyslelo pro zasmání těm druhým. Některé děti dovedou už něco vtipného nakreslit, některé to dovedou zahrát divadelně nebo pantomimicky, samy udělají jakousi klauniádu – (...) trefně vystihnou nápadnosti nebo slabosti v chování svých dospělých“⁷¹

Podobně je dítě schopné pomalu rozpoznávat odchylku od pravidel, samozřejmě s pomocí dospělých. Tato schopnost alespoň částečně postupně překonávat egocentrismus a alespoň částečně nazírat na děje z vnějšku, se také přesouvá do podoby vnitřního sebehodnocení, které pomáhá utvářet nejen emoční svět, ale i složitější emoce. Na samém sklonku předškolního věku se pak objevují již složité pocity úzce odvislé od vlastního sebehodnocení, jako např. pocit viny, strach atp.⁷²

Přesto nejzásadnějším ovlivňujícím a formujícím faktorem emočního vývoje předškoláka jsou rodiče. Většina vývojových psychologů se shoduje, že *„rodiče jsou pro předškolní dítě emocionálně významnou autoritou. Představují ideál, jemuž se chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje.“⁷³* S tím také souvisí celková emocionální vyspělost dítěte i to, jakými emocemi je v rodině zahrnuto, tyto názory totiž přijímá

⁷⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999 s. 93.

⁷¹ MATĚJČEK, Zdeněk. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 2005 162-163

⁷² Srov. LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. s. 87-88.

⁷³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999 s. 93.

nekriticky, a proto je jeho sebepojetí právě formováno převážně rodinou, jiné působení z vnějšku nemá takovou váhu. Příklad v rodině a aktivní emocionální výchova také ovlivňuje formování empatie (pochopitelně v tomto věku jen u navenek čitelných emocí ostatních) a altruismu (spíše ke svým vrstevníkům) dítěte.⁷⁴

Zůstaneme-li u vyšších emocí, je pochopitelné, že u předškoláka převažují základní emoce, z vyšších emocí již byl zmíněn altruismus a empatie, které se rozvíjí, byť v omezené podobě. Objevují se zvolna i emoce estetické i cit pro pravdu a samozřejmě pocit studu. Pavel Říčan podkapitulu o formování svědomí v předškolním věku nazývá „sám sobě soudcem“, tento název velmi dobře vystihuje základní osu formování svědomí. Dítě vnímá pravidla velmi rigidně (nevnímá je situačně nebo v širším kontextu), jakoukoli odchylku nebo své pochybení prožívá velmi silně, dostavuje se pocit studu, pochopitelně prvotně tato pravidla utváří hlavně rodiče, kteří jsou i v této otázce hlavním identifikačním modelem, také svědomí je převážně utvářeno z vnějšku, např. i kladnými postavami z pohádek nebo vyšší autoritou u věřících rodin.⁷⁵ Stejně tak i rodiče a blízká rodina formuje v předškolákově emoce spjaté s estetikou. Na závěr této podkapitoly je třeba se vrátit k jedné ze základních emocí, kterou je strach. Pro předškoláka je strach jednou z nejdůležitějších emocí, zejména proto, že strach je formován bezbřehou fantazií a pochopitelně i formujícím se svědomím a strachem z provedení něčeho špatného. Právě toto „premorální“ stádium je důležité pro další socializaci a respektování pravidel, což je nezbytné pro nástup do školy.⁷⁶

2.4 Odborníci posuzující školní zralost

V našem státu je školní zralost posuzována orientačně při zápisu do první třídy na základní školu. Provádí se pomocí rozhovoru učitele prvního stupně základní školy a dítěte většinou pomocí rozhovoru a plnění jednoduchých úkolů, které by dítě mělo umět před nástupem do školy. V případě, když má učitel základní školy nebo už mateřské školy pochybnosti, je rodičům doporučeno vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Zde dítě vyšetří speciální pedagog pomocí psychodiagnostických metod na hodnocení školní zralosti.

⁷⁴ Srov. Tamtéž

⁷⁵ Srov. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*: přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. s. 133-134.

⁷⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999 s. 89-90.

2.4.1 Pedagogicko-psychologická poradna

V poradenských zařízeních je školní zralost zjišťována psychodiagnostickými metodami. „K určení školní zralosti existuje nyní zhruba kolem 30 testů, které se zaměřují na různé oblasti, například: oblasti inteligence, řečového projevu, laterality, koordinace zraku a jemné motoriky atd. Z těchto testů si poradenský psycholog vybírá konkrétní test, který je v poradně k dispozici. Dalšími kritérii výběru bývá pokrytí sledované oblasti, časová náročnost a vlastní zkušenosti psychologa s daným testem.“⁷⁷

2.5 Školní připravenost

Školní připravenost je stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou a sociální způsobilost začít školní docházku. Školní připravenost je pojem, který označuje aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám. Školní zralost může být vymezena prostřednictvím kompetencí, které jsou závislé na zrání organismu. Školní připravenost může být vymezena prostřednictvím kompetencí, které jsou do jisté míry závislé na prostředí a učení. Z výše uvedené definice se může jevit, že školní připravenost a školní zralost jsou v podstatě totožné, proto je třeba rozdíl mezi těmito pojmy vymežit. Vlasta Šmardová a Jiřina Bednářová definují rozdíl následovně. Školní zralost představuje určitý stupeň dosaženého vývoje v oblasti fyzické, mentální a sociálně-emocionální, takový stupeň, aby dítě bylo schopno bez obtíží zvládat výchovně vzdělávací proces. Termín školní připravenost je užíván zejména pedagogickou veřejností, přičemž tento termín vymezuje zejména kompetence, a to v oblastech, které upravuje RVP a další kurikulární dokumenty.⁷⁸ Uvedeno na příkladu, zatímco školní zralost zkoumá dítě např. z hlediska emoční stability, záměrné koncentrace a pozornosti odolnosti proti zátěži atp., školní připravenost se zaměřuje na očekávané výstupy, které definuje RVP pro předškolního vzdělávání.

⁷⁷ KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha: Portál, 2008. s. 71

⁷⁸ Srov. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. s.2.

3 Emoční a sociální zralost

3.1. Požadavky na emoční a soc. zralost v dokumentu RVP PV

Rámcový vzdělávací program je otevřeným kurikulárním dokumentem, který formuluje hlavní principy vzdělávání. Zaměříme-li se přímo na emoční a sociální zralost, jak ji chápe RVP, je třeba se zastavit u kapitoly Úkoly předškolního vzdělávání, kde je kladen důraz na to, aby předškolní vzdělávání doplňovalo a podporovalo rodinnou výchovu, dávalo dítěti dostatek podnětů a odbornou péči, formovalo v něm kladný vztah ke vzdělání a zároveň je vymezena i diagnostická úloha. Právě doplňování a podpora rodinné péče je klíčové v otázce emoční a sociální zralosti, neboť nadále má hlavní úlohu v tomto ohledu rodina.

Výsledná úroveň je formulována v klíčových kompetencích a v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Ty jsou rozděleny do čtyř částí na: dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a rizika. Nejvíce očekávaných výstupů v této oblasti můžeme najít v podkapitolách „Sebepojetí, city a vůle“, „Dítě a ten druhý“ a „Dítě a společnost“, to ale neznamená, že by další podkapitoly opomíjely emoční a sociální zralost, spíše se ale objevují jako důsledek nezvládnutých očekávaných výstupů z dalších oblastí.

Co se týká kapitoly „Sebepojetí, city a vůle“ a očekávaných výstupů v této kapitole, předškolák by měl zvládat na určitou dobu odloučení od rodičů a blízkých, zaujímat vlastní názory, rozhodovat o svých činech, ve známých situacích rozhodovat o svých citech, vyjadřovat souhlas a nesouhlas, uvědomovat si své možnosti, soustředit se na činnost a její dokončení, respektovat pravidla, uvědomovat si příjemné a nepříjemné city, verbalizovat své prožitky a být citlivý k věcem a živým bytostem.⁷⁹

Očekávané výstupy kapitoly „Dítě a ten druhý“ kladou důraz na navazování kontaktů, komunikaci, překonání studu a respektu k dospělé osobě, které je dítě svěřené do péče. Dále pak na komunikaci s jiným dítětem, souhrnně tedy lze mluvit o tom, že dítě umí diferencovat komunikační situace. Rozlišení situací se týká i dalších očekávaných výstupů. Předškolák by měl umět rozpoznat nepříjemnou situaci, uvědomit si vztah k druhému a vnímat i to, zda druhý nepotřebuje pomoci. Měl by také umět spolupracovat, dělit se, respektovat druhé a uvědomovat si i potřebu respektu k sobě samému.⁸⁰

Poslední kapitola, ve které je výrazněji zastoupena emoční a sociální zralost, je kapitola

⁷⁹ Srov. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2018. s. 21-22.

⁸⁰ Srov. Tamtéž. s. 23-24.

„Dítě a společnost.“, zde se očekávané výstupy týkají zejména chápání rolí ve společnosti a sociálních návyků. Dále se očekávané výstupy týkají adaptace na život ve škole i na vnímání hodnot.⁸¹

Celkově lze tedy očekávané výstupy v oblasti a emoční a sociální shrnout tak, že dítě by mělo schopné navazovat sociální kontakty, rozpoznat sociální situaci a rozpoznávat opakující se situace, chápat různé sociální role a pojmenovávat a částečně korigovat své emoce.

3.2. Posuzování emoční a sociální zralosti v praxi

V předchozí kapitole bylo vymezeno, jaké nároky vymezuje RVP PV, tato kritéria upravují i jednotlivé ŠVP. V praxi je tento rámec testován při zápisu do 1. třídy, cílem zápisu je vytipovat nezralé děti, diagnostikovat, ve kterých posuzovaných oblastech dítě nedosahuje patřičné úrovně a poradit rodičům, jak vhodně zapracovat na posilování kompetencí v problematických oblastech, případně při větších obtížích doporučit rodičům návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. Zápis by ale neměl být podobný přijímacím zkouškám, neměl by být stresující pro děti ani rodiče.

Úroveň emoční a sociální zralosti v praxi lze testovat vcelku jednoduše bez zvláštních specifíků. Samotná návštěva neznámého prostředí a komunikace s cizími lidmi představuje přirozený test pro posouzení školní zralosti. Proto celá řada škol volí řadu aktivit (her, příběhů), při kterých dítě musí respektovat určitá pravidla, chápat jednoduché pokyny neznámého dospělého a komunikovat s ním, případně kooperovat s dalšími lidmi. Při těchto aktivitách se také ukazují další faktory, např. to, jak dítě umí komunikovat s cizím dospělým, či zda si umí požádat o pomoc.⁸² Zároveň se při této formě ukazuje aktuální psychosociální stav, účelem této formy zápisu je případně i diagnostikovat případné poruchy, či doporučit rodiči, které stránky u předškoláka do začátku docházky posilovat. Formou hry se v podstatě pouhým zúčastněným pozorováním rozpozná poměrná část případných nedostatků.⁸³ Vztaženo na emoční a sociální zralost: dítě je schopno pozdravit, je schopno reagovat na případné dotazy na rodinu, bydliště, případně jak se předškolákovi ve škole líbí. Znamená to, že zároveň už při těchto jednoduchých úkonech lze prověřit úroveň očekávaných výstupů, který definuje RVP, jak už bylo uvedeno výše, např. respektovat

⁸¹ Srov. Tamtéž. s. 25-26.

⁸² Srov. OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. s. 47

⁸³ Srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. s. 36

druhé, navazování kontaktů, komunikaci, vyjadřování souhlasu a nesouhlasu, zvládat na určitou dobu odloučení od rodičů a blízkých, verbalizovat své prožitky. Při dalších aktivitách se pak během krátké chvíle většinou odhalí úroveň i v dalších oblastech. Přestože většina škol si zápis upravuje dle svých potřeb tak, aby byl pro děti co nejpřirozenější a nejpříjemnější, jsou i školy, které postupují podle určitých standardizovaných testů školní zralosti. Jeden z dříve nejpoužívanějších testů posuzujících školní zralost byl Kernův test, často v Jiráskově úpravě. Tento test nebyl časově náročný, přičemž obsahoval šest úloh, které prověřovaly individuální i skupinové dovednosti: čmárání - napsání krátkého dopisu, obkreslení jednoduché věty psacím písmem, nakreslení lidské postavy, obkreslení skupiny teček v určitém uspořádání, vzít z kostek požadovaný počet, spočítat tečky na kartě. Další testy představují např. Edfeldův test, zaměřený zejména na pozornost, Goppingenský text, který se skládá z deseti subtestů, které zkoumají jednotlivé procesy a funkce.⁸⁴ Postupně se ale od standardizovaných testů upouští, právě kvůli tomu, že dítě mohou stresovat, čímž je ovlivněno měření výkonu. K nejhlasitějším kritikům standardizovaných testů se řadí současná veřejná ochránkyně práv, která v diskusi podpořila odmítnutí standardizovaných testů jako nástroje výběru dětí s odůvodněním, že přijetí do 1. třídy nejsou přijímací zkoušky. Rodiče tedy mají právo použití standardizovaných testů odmítnout, resp. odmítnout jejich použití jako nástroj pro stanovení přijetí dětí. Pochopitelně rodič má možnost přivést dítě k zápisu do kterékoli školy, přičemž ale ředitel má povinnost upřednostnit v případě plné kapacity školy dítě ze spádové oblasti. I přesto některé státní školy otevírají specializované třídy se zaměřením a rozšířenou výukou některého z předmětů, přičemž zápis do takových tříd se pak může náročností blížit přijímací zkoušce.⁸⁵ Samostatnou kapitolu, pro kterou tento systém neplatí, pak představují soukromé základní školy.

⁸⁴ Srov. KLINDOVÁ, Ľuboslava, BRONIŠOVÁ, Eva a KOLLÁRIK, Karol. *Pedagogická psychológia: učebnica pre 4. ročník pedagogických škôl pre vzdelanie učiteľiek materských škôl*. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973, s. 147-150.

⁸⁵ Srov. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014, s. 36

Empirická část

4 Výzkum sociální zralosti dětí

4.1 Cíl výzkumné části

Cílem výzkumného šetření této diplomové práce je zjistit sociální úroveň zralosti dítěte při zahájení povinné školní docházky, prostřednictvím dotazníku sociální zralosti dítěte zaměřeného na faktory, které s tím souvisí (pohlaví, věk a odklad povinné školní docházky).

Hlavní výzkumná otázka:

Jak hodnotí pedagogové úroveň sociální zralosti dítěte při vstupu do základní školy?

Vedlejší výzkumné otázky:

1. Budou děti bez odkladu povinné školní docházky dosahovat lepších výsledků než děti s odkladem povinné školní docházky?
2. Budou značné rozdíly v jednotlivých otázkách v rámci pohlaví?
3. Která sledovaná oblast bude dělat dětem s odkladem povinné školní docházky největší problém?
4. Která sledovaná oblast bude dělat problém dětem bez odkladu povinné školní docházky?
5. Jaké jsou rozdíly dětí s odkladem povinné školní docházky v rámci pohlaví?
6. Jaké jsou rozdíly dětí bez odkladu povinné školní docházky v rámci pohlaví?

4.2 Metodologie výzkumu

V diplomové práci bylo využito metody kvantitativního výzkumu. Pro zjištění dosavadní úroveň sociální zralosti dětí při vstupu do základní školy, byla použita metoda pozorování, které provedli pedagogové prvních tříd a výsledky pak zaznamenali do dotazníků sociální zralosti dítěte dle knihy Jiřiny Bednářové: *Diagnostika dítěte předškolního věku*.⁸⁶

Dotazník je vytvořen ze 14 otázek týkajících se jednotlivých úkonů dítěte z hlediska sociální zralosti a sledování jejich úrovně v oblastech jako je např. adaptace na nové

⁸⁶ Viz příloha

prostředí, spolupráce s pedagogem a vrstevníky, hodnocení i sebehodnocení, respektování pedagogů atd.

Jednotlivé otázky jsou hodnoceny třemi úrovněmi: zvládá samostatně, zvládá s dopomocí a nezvládá; dítě, které zvládá samostatně, nepotřebuje žádnou pomoc pedagoga či jiného dospělého a úkony po jednoduchém vysvětlení mu nečiní žádný problém. Naopak, když dítě tyto činnosti vůbec nezvládá bez podpory ani s podporou, je hodnoceno položkou nezvládá. Hodnocení zvládá s dopomocí znamená, že dítě potřebuje podporu a klidné vysvětlení činnosti a ubezpečení, že je dělá správně.

Výzkumný nástroj se opírá o tyto zdroje, a to o knihy Anny Kucharské a Daniely Švancarové: *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče* a publikaci Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové: *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Dále také Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. K statistickému vyhodnocení pak poslouží výzkumný nástroj známý jako Chí-kvadrát.

4.2.1. Chí-kvadrát

Je vhodné také v závislosti na dílčích cílech si položit otázku souvztažnosti a dobré shody. Pro tento účel hledáme odpovědi na dílčí cíle - jak se projevuje připravenost v závislosti na pohlaví a na odkladu, zda tyto veličiny hrají roli v případě školní zralosti v sociální oblasti. Pro tento účel poslouží chí-kvadrát, přičemž na základě chí-kvadrátu budeme moci prokázat, do jaké míry panuje mezi zjištěnými daty a jednotlivými oblastmi shoda, do jaké míry pozorované jevy odpovídají stanoveným hypotézám. Chí-kvadrát ověřuje to, zda data, která byla získána v pedagogické realitě, odpovídají dané nulové hypotéze.⁸⁷ Stanovení očekávané četnosti vychází z Gaussovy křivky, nejvíce dětí se tedy bude nacházet v pásmu průměru, některé oblasti zvládnou, v některých zvládnou daný úkol či situaci s dopomocí, přičemž extrémní odchylky, ať už v pozitivním či negativním slova smyslu, budou ojedinělé.⁸⁸ Pro výpočet relevantnosti souvisejících jevů byla vybrána otázka, která vyplývá z literatury, tedy zda pohlaví souvisí s připraveností na školní docházku v sociální oblasti.

Pro výpočet použijeme vzorec
$$\chi^2 = \frac{\sum(P-O)^2}{O}$$
 přičemž P představuje pozorovanou četnost, O představuje očekávanou četnost. Vzhledem k tomu, že při analýze jde o to prokázat, zda platí vztah mezi pohlavím a připraveností v sociální oblasti, je třeba dohromady sečíst děti,

⁸⁷ Srov. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. s. 64

⁸⁸ Srov. Tamtéž, s. 53

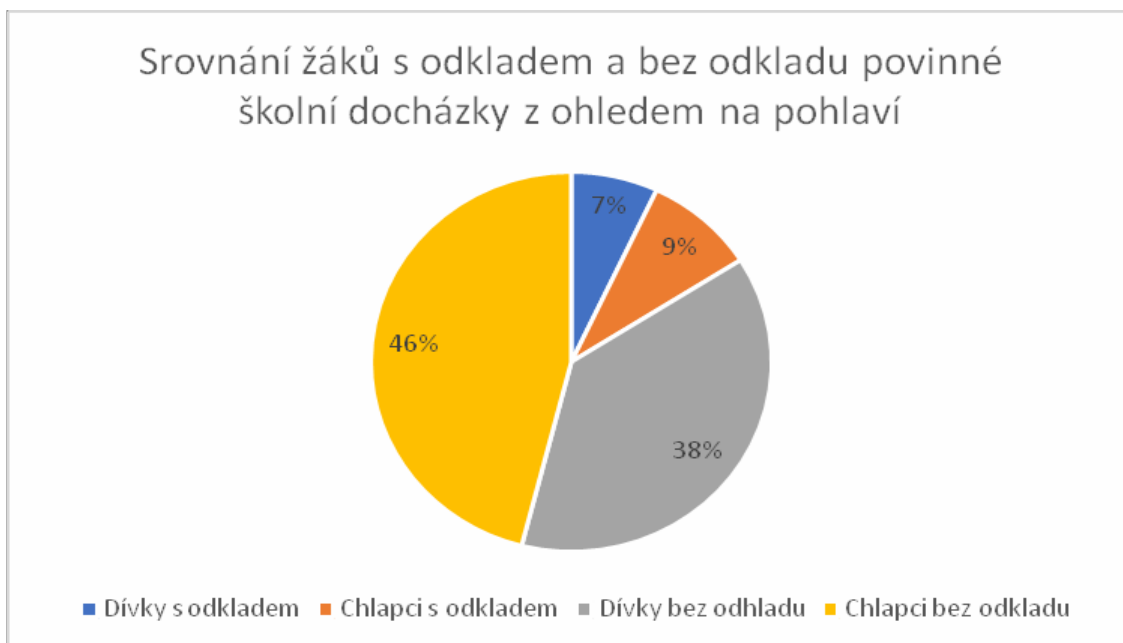
keré požadované požadavky zvládnou buď samy, nebo s dopomocí. Tento výsledek představuje pozorovanou četnost. Jak už bylo řečeno výše, očekávaná četnost je vyjádřena Gaussovou křivkou, přičemž nejčetněji zastoupené je středové pásmo, kam spadá přibližně 2/3 hodnot, což odpovídá aritmetickému průměru.⁸⁹ Vzhledem k tomu, že se tabulka vždy skládá ze dvou volných veličin, (chlapci+dívky, s odkladem + bez odkladu) je třeba pomoci tabulky stanovit i kritickou mez při hladině 0,05, kterou spočteme pomocí vzorce počet volných veličin -1, v tomto případě 2-1, čemu odpovídá číslo 1,9574.⁹⁰

4.2.1 Charakteristika výzkumného souboru a jeho výběr

Pro porovnání úrovně sociální zralosti dítěte byly vybrány otázky z publikace *Školní zralost* od Jiřiny Bednářové. Bednářová, kromě toho, že poukazuje na to, že sociální dovednosti představují oblast, kde jsou největší rozdíly mezi žáky, uvádí celou řadu kritérií pro posouzení, přičemž k daným oblastem připojuje i přibližný věk, kdy by mělo dojít k osvojování těchto dovedností. Klíčová kritéria, která přejímá ve své práci i např. Anna Kucharská, byly taktéž převzaty do této práce. Zároveň byla vybrána ta nejpodstatnější kritéria, která de facto jsou jistým způsobem zobecňující a je na ně kladen důraz při zápisu. Tato kritéria také byla vybrána proto, aby se dílčí výsledky daly snáze porovnávat se závěry, které uvádí odborná literatura, ze které vychází formulování hypotéz. Pro výběr výzkumného vzorku byla použita metoda stratifikovaného výběru. Požadavkem pro výběr bylo, aby se jednalo o žáky prvních tříd.

⁸⁹ Srov. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. s.53.

⁹⁰ Srov. Tamtéž s. 234.



Obrázek 1: Srovnání žáků s odkladem a bez odkladu povinné školní docházky s ohledem na pohlaví.

4.2.2 Průběh testování

Dotazník vyplnilo celkem 100 dětí. Paní učitelky z 1. tříd vyplňovaly mnou vytvořený dotazník pro všech 100 žáků, kteří splňovali zadané kritérium, t.j. dítě navštěvující 1. třídu. Při porovnávání jednotlivých dotazníků byla formulována i další výzkumná otázka. Ta se týkala porovnávání dětí bez odkladu v konfrontaci s dětmi s odkladem povinné školní docházky. Reprezentativní vzorek zastupuje celkem 100 dětí, při výběru školy bylo dbáno na to, aby se obě zvolené školy nacházely nedaleko od sebe, aby se obě školy nacházely v podobné lokalitě a aby samotní žáci pocházeli z podobného sociálního prostředí. Obě tyto základní školy také dělí žáky do homogenních tříd.

4.2.3 Charakteristika prostředí

Výzkum probíhal na Tyršově základní škole, která je menší školou rodinného typu v Brně, v městské části Židenice. Tato škola má nyní dvě první třídy, výuka čtení probíhá podle genetické metody. Vybranou školu navštěvuje necelých 400 žáků. Zřizovatelem školy je Městská část Brno - Židenice.

Druhou oslovenou školou byla Základní škola Novolišeňská v Brně-Lišni. Tato sídlištní škola je zařízením většího typu. V letošním roce otevřeli 4 první třídy a celkově je na škole okolo 600 žáků. Děti jsou v obou školách děleny do tříd podle věku tzv. homogenní třídy.

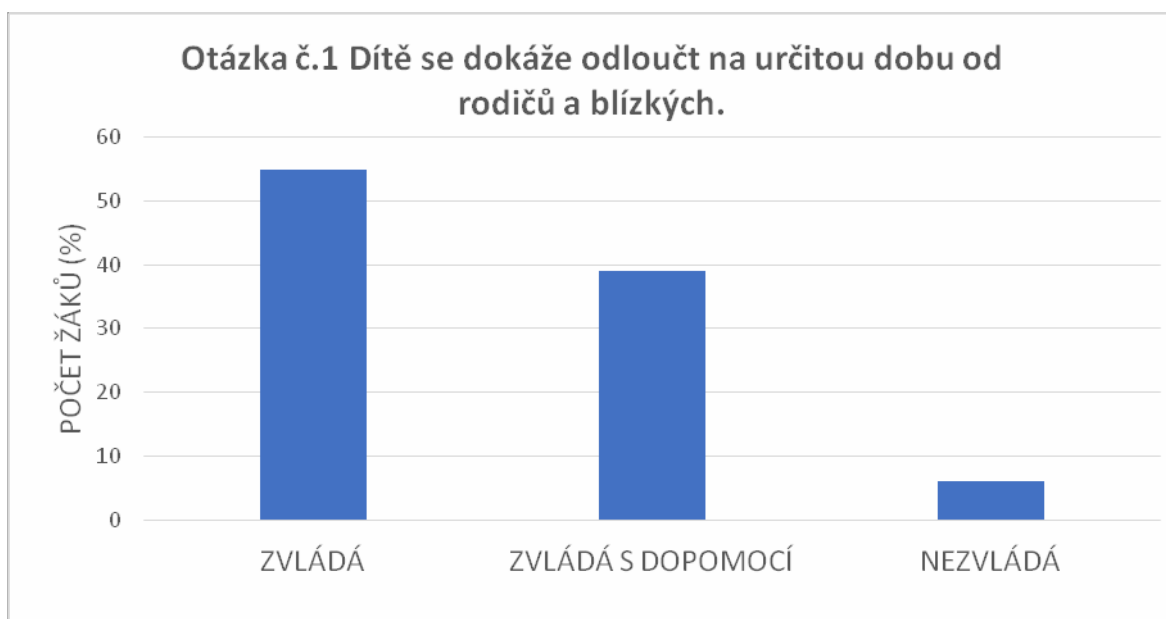
Paní učitelky v prvních třídách obou škol byly požádány o vyplnění dotazníku. Začátek výzkumu probíhal na začátku školního roku 2017/2018.

4.3 Výsledky výzkumu

V jednotlivých tabulkách se nacházejí dílčí výsledky výzkumu, přičemž tato získaná data představují zdroj pro výslednou syntézu v hlavní otázce a vedlejší výzkumné otázce.

Tabulka I: Otázka č. 1 Dítě se dokáže odloučit na určitou dobu od rodičů a blízkých.

HODNOCENÍ	zvládá		zvládá s dopomocí		nezvládá		celkem
POHLAVÍ	chlapec	dívka	chlapec	dívka	chlapec	dívka	
dítě bez odkladu dle pohlaví	29	23	17	10	0	5	84
dítě s odkladem dle pohlaví	1	2	6	6	1	0	16
CELKEM dle pohlaví	30	25	23	16	1	5	100



Obrázek 2: Otázka č. 1: U otázky č. 1 z grafu vyplývá, že více než polovina (55 %) dětí zvládá odloučení od svých blízkých. Právě nezvládnutí odloučení determinuje školní neúspěch, ať už přímo ve škole, kdy se dítě naplno nesoustředí na školní výkon a na osvojování nových poznatků, tak i negativně ovlivňuje pozici v sociální skupině, případně může být důvodem psychosomatické bolesti, nevolnosti, neuróz či útěku do nemoci. Kucharská v tomto případě doporučuje pro nápravu odklad a postupnou adaptaci, např. využití adaptační doby v mateřské škole a postupné snižování závislosti na rodičích

a budování vztahu s oblíbeným pedagogem či osobou v mateřské škole.⁹¹

Stanovme hypotézy:

H₀: Četnosti chlapců a dívek, kteří se dokáží odloučit na určitou dobu od rodičů, jsou stejné.

H_A: Četnosti chlapců a dívek, kteří se dokáží odloučit na určitou dobu od rodičů, se liší.

Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
30+23	53	47	6	36	0,765957447
25+16	41	47	-6	36	0,765957447
55+39	94	94			1,531914894

Stupeň volnosti: $2-1=1$, při hladině významnosti 0,05, vychází hodnota kritické meze 1,9574.

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, H₀: Četnosti chlapců a dívek, kteří se dokáží odloučit na určitou dobu od rodičů, jsou stejné.

Přejdeme-li k otázce, zda souvisí pozorovaný jev s tím, zda existuje závislost jevu a toho, zda se jedná o dítě s odkladem či bez odkladu, opět musíme stanovit hypotézy.

Následně stanovme hypotézy:

H₀: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které se dokáží odloučit na určitou dobu od rodičů, jsou stejné.

H_A: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které se dokáží odloučit na určitou dobu od rodičů jsou rozdílné.

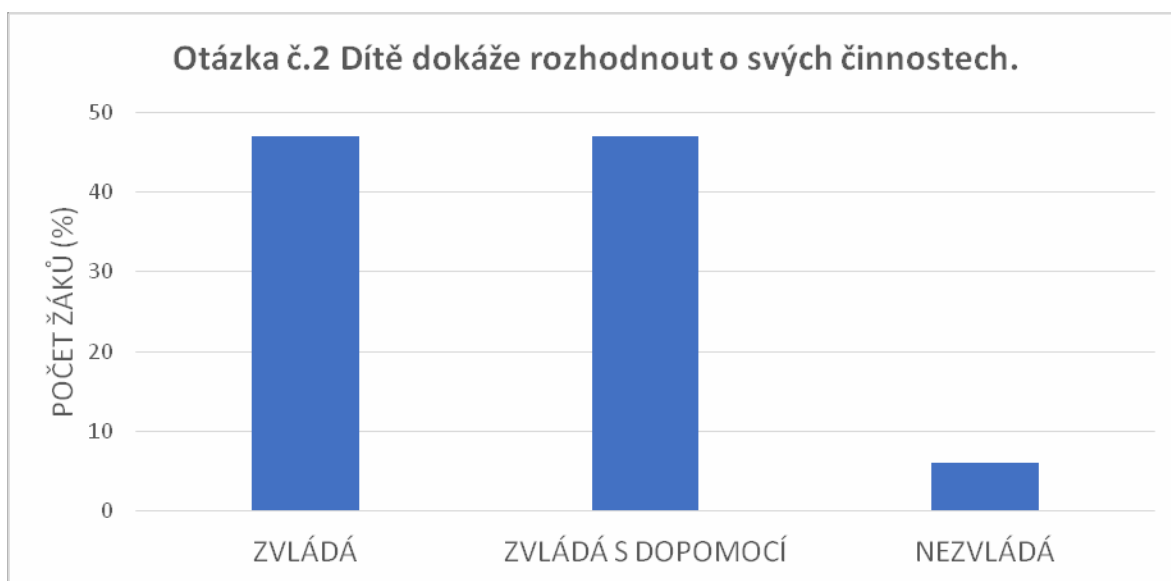
Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
3+12	15	47	-32	1024	21,78723404
52+27	79	47	32	1024	21,7872340426
55+39	94	94			43,57446809

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu. Platí tedy, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které se dokáží odloučit na určitou dobu od rodičů, jsou rozdílné.

⁹¹ Srov. KUCHARSKÁ, Anna a ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. 1. vydání. Brno: Edika, 2017. s. 85.

Tabulka II: Otázka č. 2 Dítě dokáže rozhodnout o svých činnostech.

HODNOCENÍ	zvládá		zvládá s dopomocí		nezvládá		celkem
	chlapec	dívka	chlapec	dívka	chlapec	dívka	
dítě bez odkladu dle pohlaví	19	23	25	14	2	1	84
dítě s odkladem dle pohlaví	3	2	3	5	3	0	16
CELKEM dle pohlaví	22	25	28	19	5	1	100



Obrázek 3: U otázky č. 2 z grafu vyplývá, že téměř polovina dětí (47 %) dokáže rozhodnout o svých činnostech, stejný počet dětí zvládá rozhodnutí s dopomocí a 6 % dětí tuto činnost nezvládá. V případě nezvládnutí samostatné volby činnosti dochází k emocionálnímu napětí a potažmo i k problematickému vztahu mezi pedagogem a dítětem, či přímo může vést ke školnímu neúspěchu. Také nedostatečná volba činností souvisí bezprostředně s nízkou úrovní přeslechopnosti. Kucharská pro nápravu doporučuje zejména důslednější trvání rodičů na dokončení zvolené činnosti, vysvětlování dítěti kauzální souvislosti příčiny a následku při volbě činností a dočasné omezení nadbytečného množství podnětů, tj. dokončovat samotné činnosti a rozvíjet pravidla.⁹²

Hypotézy jsou následující:

H0: Četnosti chlapců a dívek, kteří se dokáží rozhodnout o svých činnostech sami nebo s dopomocí, jsou stejné.

⁹² Srov. KUCHARSKÁ, Anna a ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. 1. vydání. Brno: Edika, 2017. s. 98.

HA: Četnosti chlapců a dívek, kteří se dokáží rozhodnout o svých činnostech sami nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Dítě dokáže rozhodnout o svých činnostech.	Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
chlapci	22+28	50	47	3	9	0,19148
dívky	25+19	44	47	-3	9	0,19148
Suma	47+47	94	94			0,38297

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, kteří se dokáží rozhodnout o svých činnostech sami nebo s dopomocí, jsou stejné.

Přejdeme-li k otázce, zda souvisí pozorovaný jev s tím, zda existuje závislost jevu a toho, zda se jedná o dítě s odkladem, stanovme hypotézy:

H0: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které se dokáží rozhodnout o svých činnostech samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

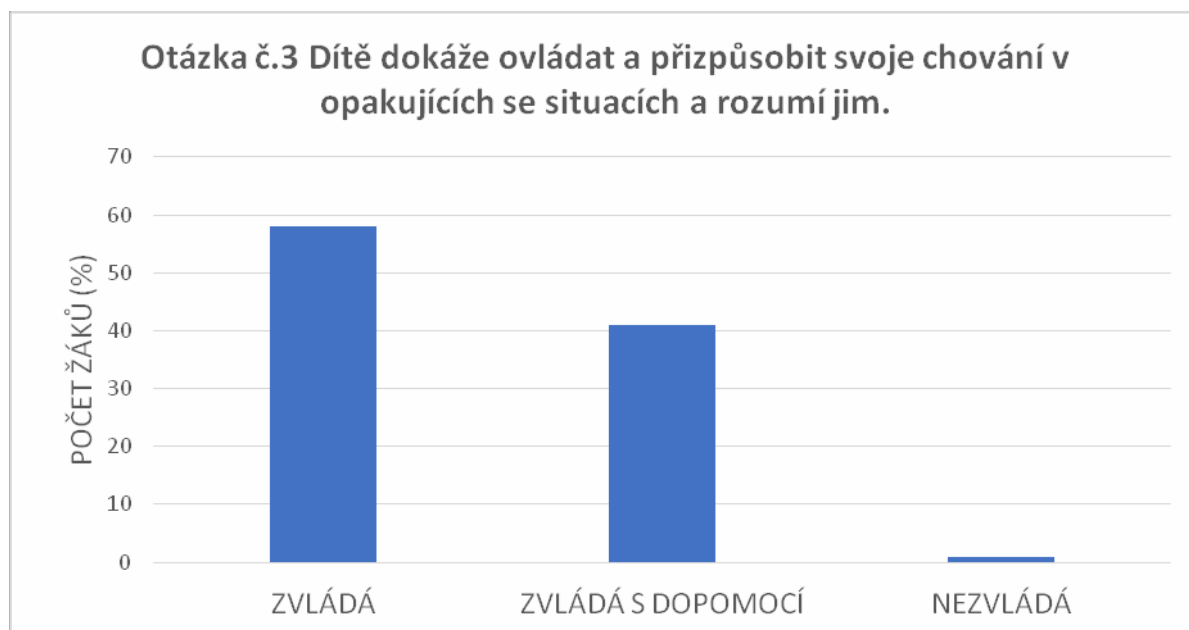
HA: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které se dokáží rozhodnout o svých činnostech samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
5+8	13	47	-34	1156	24,59574
42+39	81	47	34	1156	24,59574
47+47	94	94			49,19149

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnost dětí s odkladem a bez odkladu, které se dokáží rozhodnout o svých činnostech samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Tabulka III: Otázka č. 3 Dítě dokáže ovládat a přizpůsobit svoje chování v opakujících se situacích a rozumí jim.

HODNOCENÍ	zvládá		zvládá s dopomocí		nezvládá		celkem
POHLAVÍ	chlapec	dívka	chlapec	dívka	chlapec	dívka	
dítě bez odkladu dle pohlaví	24	27	22	10	0	1	84
dítě s odkladem dle pohlaví	6	1	3	6	0	0	16
CELKEM dle pohlaví	30	28	25	16	0	1	100



Obrázek 4: U otázky č. 3 z grafu vyplývá, že více než polovina dětí (58 %) dokáže přizpůsobit svoje chování v opakujících se činnostech, kterým rozumí. Dále 41 % tuto činnost zvládá s dopomocí. Pouhé 1 % činnost nezvládá. Toto nezvládnutí sebeovládání, představuje zejména zátěž pro okolí a pro kolektiv, což vede ke zhoršení přijímání dítěte vrstevníky. Stejně jako u předchozího okruhu, je třeba pro nápravu důsledně vysvětlovat příčinu a následek, posilovat empatii a upevňovat pravidla a hranice.⁹³

Stanovme hypotézy:

H₀: Četnosti chlapců a dívek, kteří dokáží ovládat a přizpůsobit svoje chování v opakujících se situacích a rozumí jim sami nebo s dopomocí, jsou stejné.

H_A: Četnosti chlapců a dívek, kteří dokáží ovládat a přizpůsobit svoje chování v opakujících se situacích a rozumí jim sami nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

⁹³ Srov. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. s. 52.

Dítě dokáže ovládat a přizpůsobit svoje chování v opakujících se situacích a rozumí jim.	Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
chlapci	30+25	55	49,5	5,5	30,25	0,611111
dívky	28+16	44	49,5	-5,5	30,25	0,611111
Suma	58+41	99	99			1,222222

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, kteří dokáží ovládat a přizpůsobit svoje chování v opakujících se situacích a rozumí jim sami nebo s dopomocí, jsou stejné.

Přejděme nyní k otázce, zda souvisí pozorovaný jev s tím, zda existuje závislost jevu a toho, zda se jedná o dítě s odkladem či bez odkladu. Stanovme hypotézy:

H₀: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží ovládat a přizpůsobit svoje chování v opakujících se situacích a rozumí jim samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

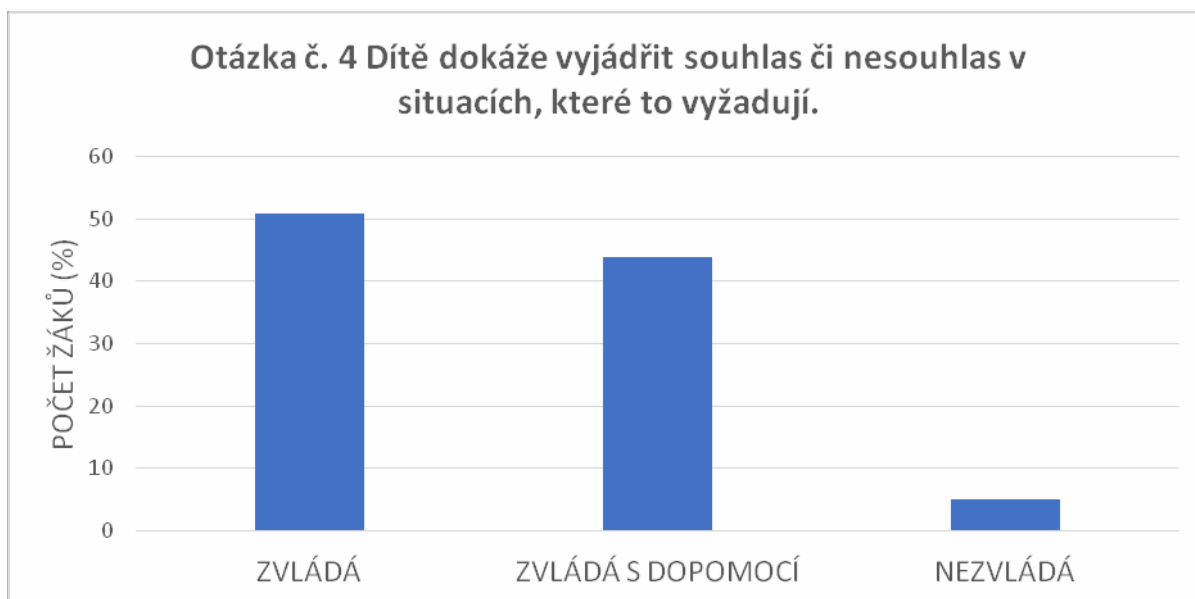
H_A: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží ovládat a přizpůsobit svoje chování v opakujících se situacích a rozumí jim samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
7+9	16	49,5	-33,5	1122,25	22,67172
51+32	83	49,5	33,5	1122,25	22,67172
58+41	99	99			45,34343

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží ovládat a přizpůsobit svoje chování v opakujících se situacích a rozumí jim samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Tabulka IV: Otázka č. 4 Dítě dokáže vyjádřit souhlas či nesouhlas v situacích, které to vyžadují.

HODNOCENÍ	zvládá		zvládá s dopomocí		nezvládá		celkem
POHLAVÍ	chlapec	dívka	chlapec	dívka	chlapec	dívka	
dítě bez odkladu dle pohlaví	20	28	23	10	3	0	84
dítě s odkladem dle pohlaví	2	1	5	6	2	0	16
CELKEM dle pohlaví	22	29	28	16	5	0	100



Obrázek 5: U otázky č.4 z grafu vyplývá, že více než polovina dětí (51 %) dokáže vyjádřit souhlas či nesouhlas v situacích, které to vyžadují, 44% dětí tuto situaci zvládá s dopomocí a 5 % dětí tato činnost činí potíže. Pakliže dítě neumí vyjádřit své pocity, dochází u dítěte k frustraci, pocitu méněcennosti, nepochopení a strachu. Pro nápravu je nezbytné s dítětem verbalizovat pocity, rozebírat situace, snažit se potlačit egocentrické vnímání a vést dítě k tomu, aby se snažilo vcítit do situace druhých.⁹⁴

Stanovme hypotézy:

H0: Četnosti chlapců a dívek, kteří dokáží vyjádřit souhlas či nesouhlas v situacích, které to vyžadují, sami nebo s dopomocí, jsou stejné.

HA: Četnosti chlapců a dívek, kteří dokáží vyjádřit souhlas či nesouhlas v situacích, které to vyžadují, sami nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

⁹⁴ Srov. KUCHARSKÁ, Anna a ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. 1. vydání. Brno: Edika, 2017. s. 96-97.

Dítě dokáže vyjádřit souhlas či nesouhlas v situacích, které to vyžadují.	Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
chlapci	22+28	50	47,5	2,5	6,25	0,131579
dívky	29+16	45	47,5	-2,5	6,25	0,131579
Suma	47+47	95	95			0,263158

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, kteří dokáží vyjádřit souhlas či nesouhlas v situacích, které to vyžadují, sami nebo s dopomocí, jsou stejné.

Přejděme k otázce, zda souvisí pozorovaný jev s tím, zda existuje závislost jevu a toho, zda se jedná o dítě s odkladem či bez odkladu. Stanovme hypotézy:

H₀: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží vyjádřit souhlas či nesouhlas v situacích, které to vyžadují, samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

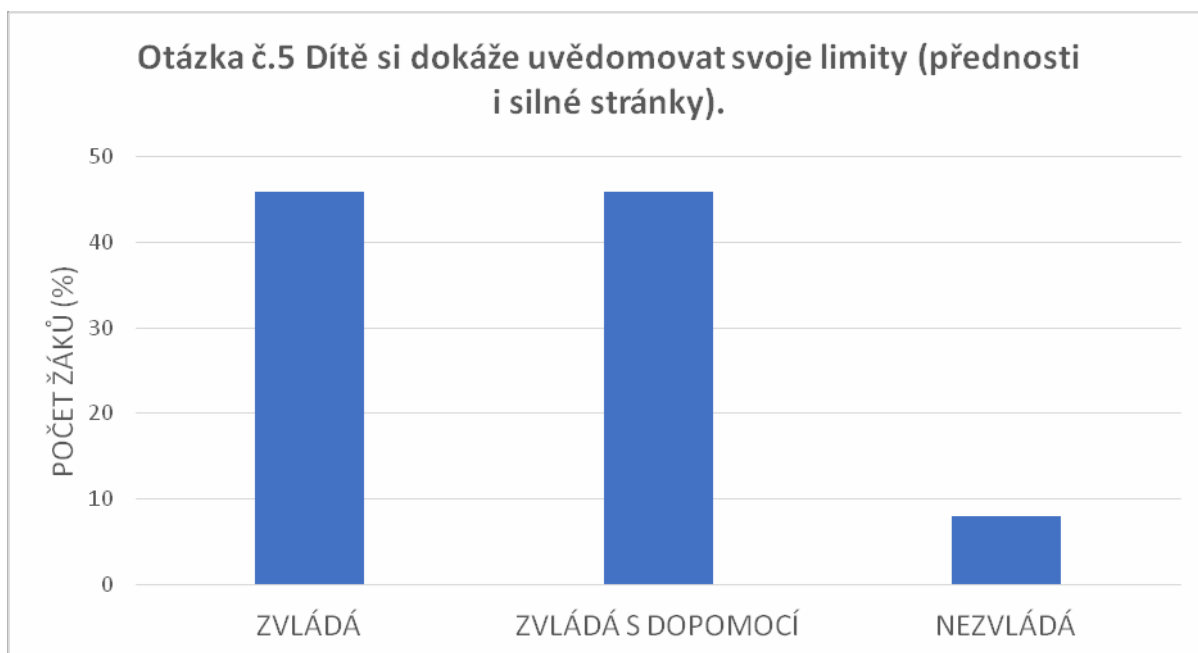
H_A: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží vyjádřit souhlas či nesouhlas v situacích, které to vyžadují, samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
3+11	14	47,5	-33,5	1122,25	23,62632
48+33	81	47,5	33,5	1122,25	23,62632
51+44	95	95			47,25263

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží vyjádřit souhlas či nesouhlas v situacích, které to vyžadují, samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Tabulka V: Otázka č. 5 Dítě si dokáže uvědomovat svoje limity (přednosti i silné stránky).

HODNOCENÍ	zvládá		zvládá s dopomocí		nezvládá		celkem
POHLAVÍ	chlapec	dívka	chlapec	dívka	chlapec	dívka	
dítě bez odkladu dle pohlaví	25	20	19	17	2	1	84
dítě s odkladem dle pohlaví	0	1	6	4	3	2	16
CELKEM dle pohlaví	25	21	25	21	5	3	100



Obrázek 6: U otázky č. 5 z grafu vyplývá, že téměř polovina dětí (46 %) si dokáže uvědomovat svoje limity, tuto skutečnost zvládá s dopomocí další téměř polovina dětí (46 %). Uvědomit si svoje limity nedokáže malý vzorek dětí (8 %). Podobně jako v předchozím případě může vést k neuvědomování si silných a slabých stránek, k izolaci a pocitu frustrace a méněcennosti. I v tomto případě je třeba pro nápravu verbalizovat prožitky a rozebírat situace, případně posilovat silné stránky, samostatnost a oceňovat dílčí pokroky a úspěchy.⁹⁵

Stanovme hypotézy:

H0: Četnosti chlapců a dívek, které si dokáží uvědomovat svoje limity (přednosti i silné stránky), jsou stejné.

⁹⁵ Srov. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. s. 51.

HA: Četnosti chlapců a dívek, které si dokáží uvědomovat svoje limity (přednosti i silné stránky), jsou rozdílné.

Dítě si dokáže uvědomovat svoje limity (přednosti i silné stránky).	Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
chlapci	25+25	50	46	4	16	0,347826
dívky	21+21	42	46	-4	16	0,347826
Suma	46+46	92	92			0,695652

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, které si dokáží uvědomovat svoje limity (přednosti i silné stránky), jsou stejné.

Přejdeme-li k otázce, zda souvisí pozorovaný jev s tím, zda existuje závislost jevu a toho, zda se jedná o dítě s odkladem či bez odkladu, opět musíme stanovit hypotézy.

H0: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které si dokáží uvědomovat svoje limity (přednosti i silné stránky), jsou stejné.

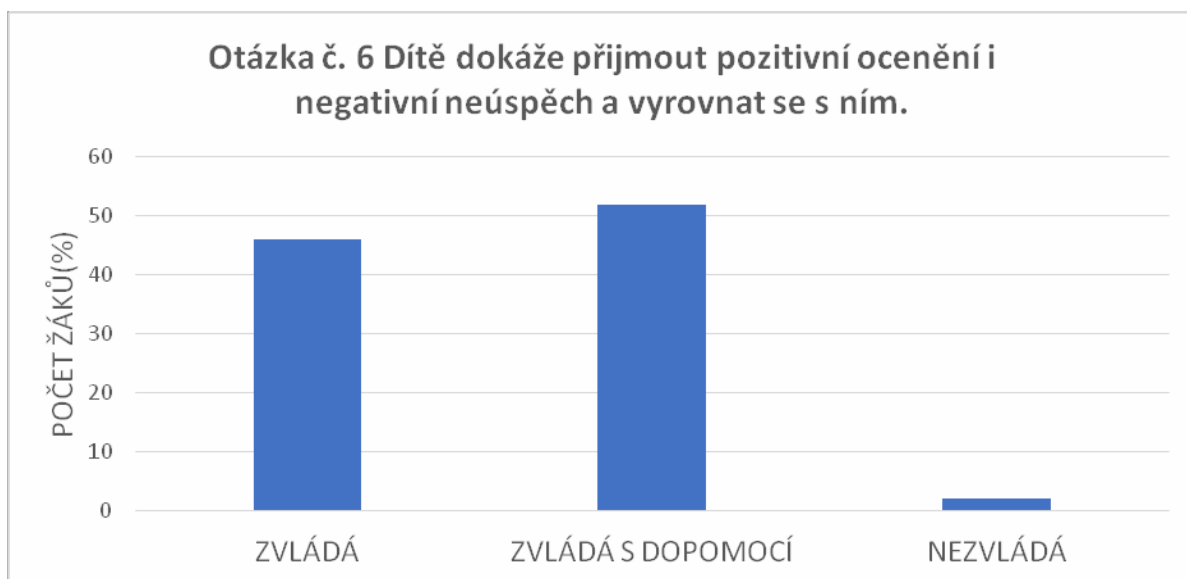
HA: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které si dokáží uvědomovat svoje limity (přednosti i silné stránky), jsou rozdílné.

Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
1+10	11	45,5	-34,5	1190,25	26,15934
45+35	80	45,5	34,5	1190,25	26,15934
46+45	91	91			52,31868

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které si dokáží uvědomovat svoje limity (přednosti i silné stránky), jsou rozdílné.

Tabulka VI: Otázka č. 6 Dítě dokáže přijmout pozitivní ocenění i negativní neúspěch a vyrovnat se s ním

HODNOCENÍ	zvládá		zvládá s dopomocí		nezvládá		celkem
POHLAVÍ	chlapec	dívka	chlapec	dívka	chlapec	dívka	
dítě bez odkladu dle pohlaví	22	23	24	15	0	0	84
dítě s odkladem dle pohlaví	1	0	6	7	2	0	16
CELKEM dle pohlaví	23	23	30	22	2	0	100



Obrázek 7: U otázky č. 6 z grafu vyplývá, že méně než polovina dětí (46 %) dokáže přijmout pozitivní ocenění i negativní neúspěch, více než polovina dětí (52 %) tuto skutečnost zvládá s dopomocí, minimum dětí (2 %) nedokáže přijmout tento stav. Negativní dopady v případě nízké úrovně školní zralosti může vést k frustraci, možným krokem v nápravě je práce s formativním hodnocením, ať už na úrovni rodiny, tak na úrovni školy. Posilování zvládání ocenění či hodnocení neúspěchu přináší zlepšení školní úspěšnosti a analyzuje informace z okolí a potlačuje egocentrismus.⁹⁶

Následně stanovme hypotézy:

H0: Četnosti chlapců a dívek, které dokáží přijmout pozitivní ocenění i negativní neúspěch a vyrovnat se s ním, jsou stejné.

HA: Četnosti chlapců a dívek, které dokáží přijmout pozitivní ocenění i negativní neúspěch a vyrovnat se s ním, jsou rozdílné.

⁹⁶ Srov. KUCHARSKÁ, Anna a ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. 1. vydání. Brno: Edika, 2017. s. 51.

Dítě dokáže přijmout pozitivní ocenění i negativní neúspěch a vyrovnat se s ním	Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
chlapci	23+30	53	49	4	16	0,326531
dívky	23+22	45	49	-4	16	0,326531
Suma	46+52	98	98			0,653061

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, kteří dokáží přijmout pozitivní ocenění i negativní neúspěch a vyrovnat se s ním, jsou stejné.

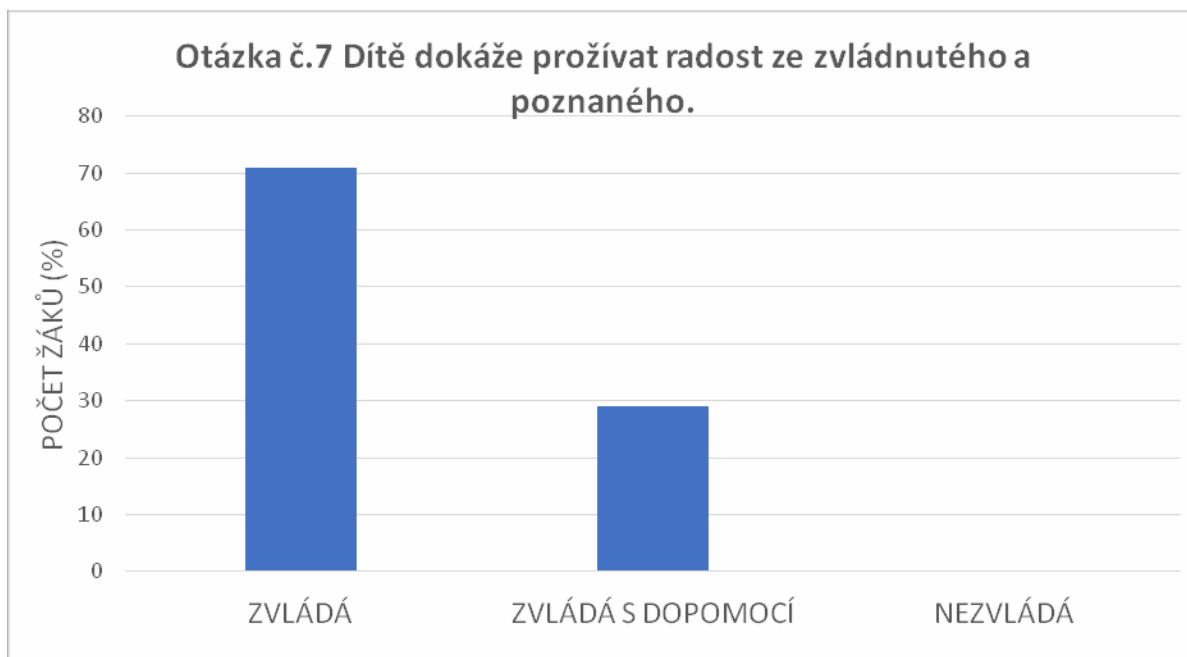
Přejdeme-li k otázce, zda souvisí pozorovaný jev s tím, zda existuje závislost jevu a toho, zda se jedná o dítě s odkladem či bez odkladu, opět musíme nejprve stanovit hypotézy.
H₀: Četnosti dětí s odkladem které dokáží přijmout pozitivní ocenění i negativní neúspěch a vyrovnat se s ním, samy nebo s dopomocí, jsou stejné.
H_A: Četnosti dětí s odkladem které dokáží přijmout pozitivní ocenění i negativní neúspěch a vyrovnat se s ním, samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
1+13	14	49	-35	1225	25
45+39	84	49	35	1225	25
46+52	98	98			50

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem které dokáží přijmout pozitivní ocenění i negativní neúspěch a vyrovnat se s ním, samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Tabulka VII: Otázka č. 7 Dítě dokáže prožívat radost ze zvládnutého a poznaného.

HODNOCENÍ	zvládá		zvládá s dopomocí		nezvládá		celkem
POHLAVÍ	chlapec	dívka	chlapec	dívka	chlapec	dívka	
dítě bez odkladu dle pohlaví	35	29	11	9	0	0	84
dítě s odkladem dle pohlaví	5	2	4	5	0	0	16
CELKEM dle pohlaví	40	31	15	14	0	0	100



Obrázek 8: U otázky č. 7 z grafu vyplývá, že téměř tři čtvrtiny dětí (71 %) dokáží prožít radost ze zvládnutého a poznaného, více než jedna čtvrtina dětí (29 %) dokáže prožít uvedený stav s dopomocí. Nezvládnutí této oblasti může vést ke ztrátě radosti z poznávání a tím dochází do budoucna ke ztrátě motivace. Pro posílení této oblasti je třeba posilovat výběrovost vnímání, posilovat prožitek, vázat jej v konkrétní podobě na tady a teď.⁹⁷

Následně stanovme hypotézy:

H0: Četnosti chlapců a dívek, kteří dokáží prožívat radost ze zvládnutého a poznaného samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

HA: Četnosti chlapců a dívek, kteří dokáží prožívat radost ze zvládnutého a poznaného samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

⁹⁷ Srov. KUCHARSKÁ, Anna a ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. 1. vydání. Brno: Edika, 2017. s. 51.

Dítě dokáže prožívat radost ze zvládnutého a poznaného.	Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
chlapci	40+15	55	50	5	25	0,5
dívky	31+14	45	50	-5	25	0,5
Suma	71+29	100	100			1

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, které dokáží prožívat radost ze zvládnutého a poznaného samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

Přejdeme-li k otázce, zda souvisí pozorovaný jev s tím, zda existuje závislost jevu a toho, zda se jedná o dítě s odkladem či bez odkladu, opět musíme stanovit hypotézy.

H₀: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží prožívat radost ze zvládnutého a poznaného samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

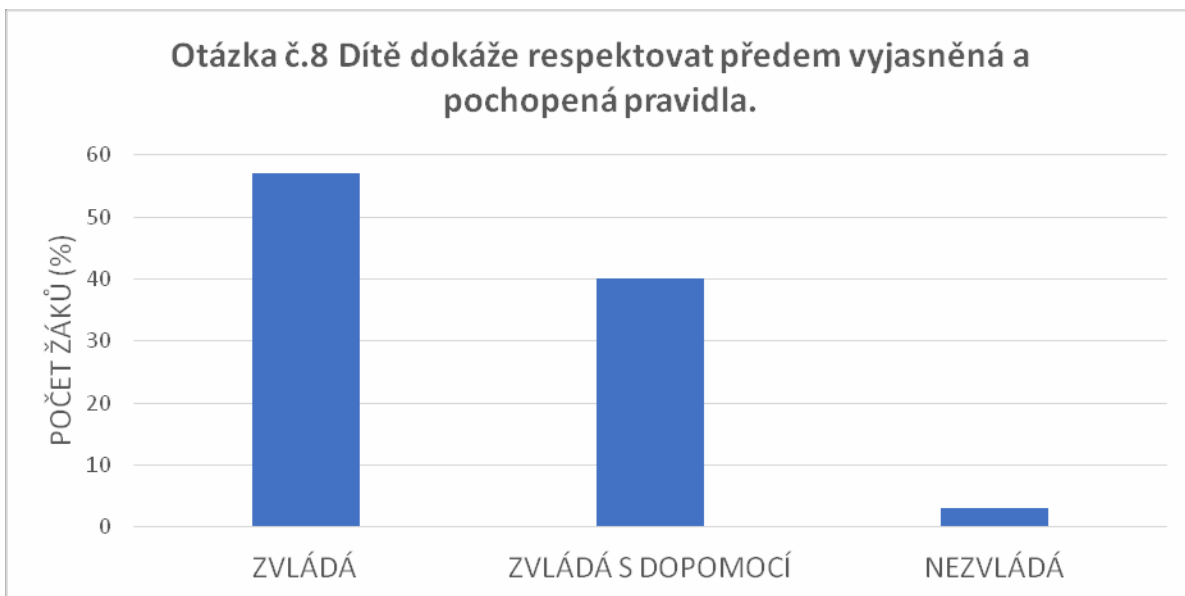
H_A: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží prožívat radost ze zvládnutého a poznaného samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné

Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
7+9	16	50	-34	1156	23,12
64+20	84	50	34	1156	23,12
71+29	100	100			46,24

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží prožívat radost ze zvládnutého a poznaného samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Tabulka VIII: Otázka č. 8 Dítě dokáže respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla.

HODNOCENÍ	zvládá		zvládá s dopomocí		nezvládá		celkem
POHLAVÍ	chlapec	dívka	chlapec	dívka	chlapec	dívka	
dítě bez odkladu dle pohlaví	24	27	19	11	3	0	84
dítě s odkladem dle pohlaví	4	2	5	5	0	0	16
CELKEM dle pohlaví	28	29	24	16	3	0	100



Obrázek 9: U otázky č. 8 z grafu vyplývá, že více než polovina dětí (57 %) dokáže respektovat předem daná pravidla, necelá polovina (40%) tuto skutečnost zvládá s dopomocí, nezvládá respektovat daná pravidla minimum dětí (3 %). Osvojování si pravidel představuje jednu z klíčových oblastí, pro úspěšné zvládnutí školního procesu i pro úspěšné začlenění do sociální skupiny vrstevníků, podobně jako v případě reagování v opakujících se situacích, je třeba zejména v rodině dodržovat nastavená pravidla a posilovat vnímání dítěte v případě vyhodnocování situací.⁹⁸

Stanovme hypotézy:

H0: Četnosti chlapců a dívek, které dokáží respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

HA: Četnosti chlapců a dívek, které dokáží respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

⁹⁸ Srov. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. s. 52.

Dítě dokáže respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla	Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
chlapci	28+24	52	48,5	3,5	12,25	0,252577
dívky	29+16	45	48,5	-3,5	12,25	0,252577
Suma	57+40	97	97			0,505155

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, které dokáží respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

Přejdeme-li k otázce, zda souvisí pozorovaný jev s tím, zda existuje závislost jevu a toho, zda se jedná o dítě s odkladem či bez odkladu, opět musíme nejprve stanovit hypotézy.

H₀: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

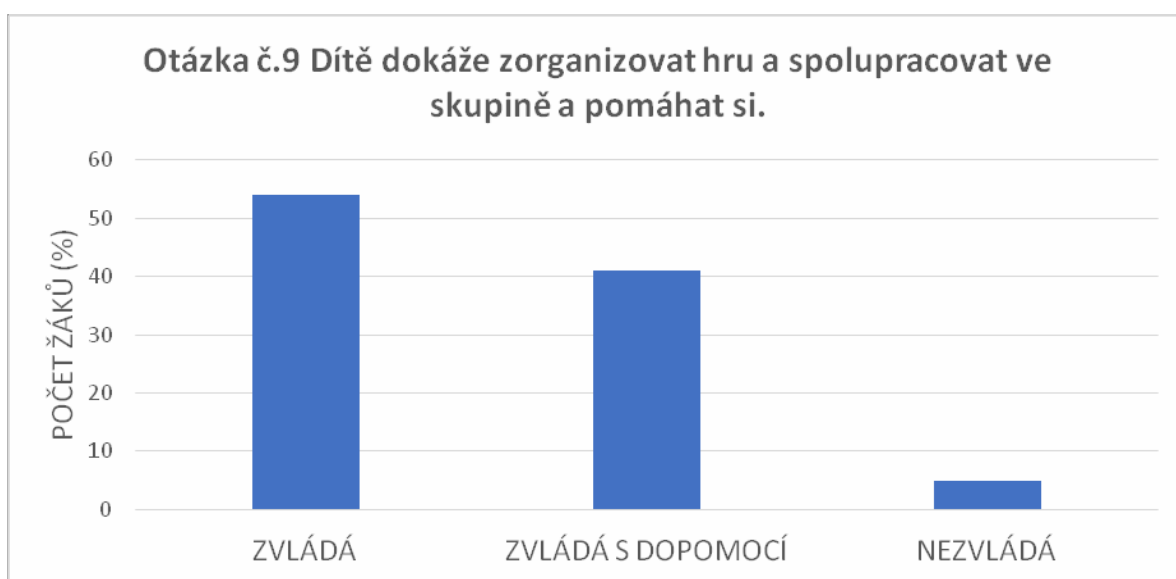
H_A: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Dítě dokáže respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla	Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
děti s odkladem	6+10	16	48,5	-32,5	1056,25	21,77835
děti bez odkladu	51+30	81	48,5	32,5	1056,25	21,77835
Suma	57+40	97	97			43,5567

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Tabulka IX: Otázka č. 9 Dítě dokáže zorganizovat hru a spolupracovat ve skupině a pomáhat si.

HODNOCENÍ	zvládá		zvládá s dopomocí		nezvládá		celkem
POHLAVÍ	chlapec	dívka	chlapec	dívka	chlapec	dívka	
dítě bez odkladu dle pohlaví	26	24	18	14	2	0	84
dítě s odkladem dle pohlaví	2	2	5	4	2	1	16
CELKEM dle pohlaví	28	26	23	18	4	1	100



Obrázek 10: U otázky č. 9 z grafu vyplývá, že zorganizovat hru a spolupracovat ve skupině zvládá větší polovina dětí (54 %), tuto schopnost zvládá s dopomocí necelá polovina dětí (41 %) a zorganizovat hru s vrstevníky nezvládá malý vzorek dětí (5 %). Skupinová práce je podstatná zejména proto, že dítě upevňuje svoji roli v sociální skupině a hledá si svoje místo ve společnosti, zároveň posiluje sebevědomí dítěte. V případě neúspěchu je třeba s dítětem hrát řadu her a bezpečně je učit hry nápodobou, dělit úkoly ve hře do dílčích úkolů pochopitelných pro dítě, případně podněcovat dítě k hraní her typu mimikry, tedy inscenování situací a motivovat skrze zpětné vazby.⁹⁹

⁹⁹ Srov. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. s. 51.

Stanovme hypotézy:

H₀: Četnosti chlapců a dívek, kteří dokáží zorganizovat hru a spolupracovat ve skupině a pomáhat si, jsou stejné.

H_A: Četnosti chlapců a dívek, kteří dokáží zorganizovat hru a spolupracovat ve skupině a pomáhat si, jsou rozdílné.

Dítě dokáže zorganizovat hru a spolupracovat ve skupině a pomáhat si	Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
chlapci	28+23	51	47,5	3,5	12,25	0,257895
dívky	26+18	44	47,5	-3,5	12,25	0,257895
Suma	54+41	95	95			0,515789

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, kteří dokáží zorganizovat hru a spolupracovat ve skupině a pomáhat si, jsou stejné.

Přejdeme-li k otázce, zda souvisí pozorovaný jev s tím, zda existuje závislost jevu a toho, zda se jedná o dítě s odkladem či bez odkladu, opět musíme nejprve stanovit hypotézy.

H₀: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží zorganizovat hru a spolupracovat ve skupině a pomáhat si, jsou stejné.

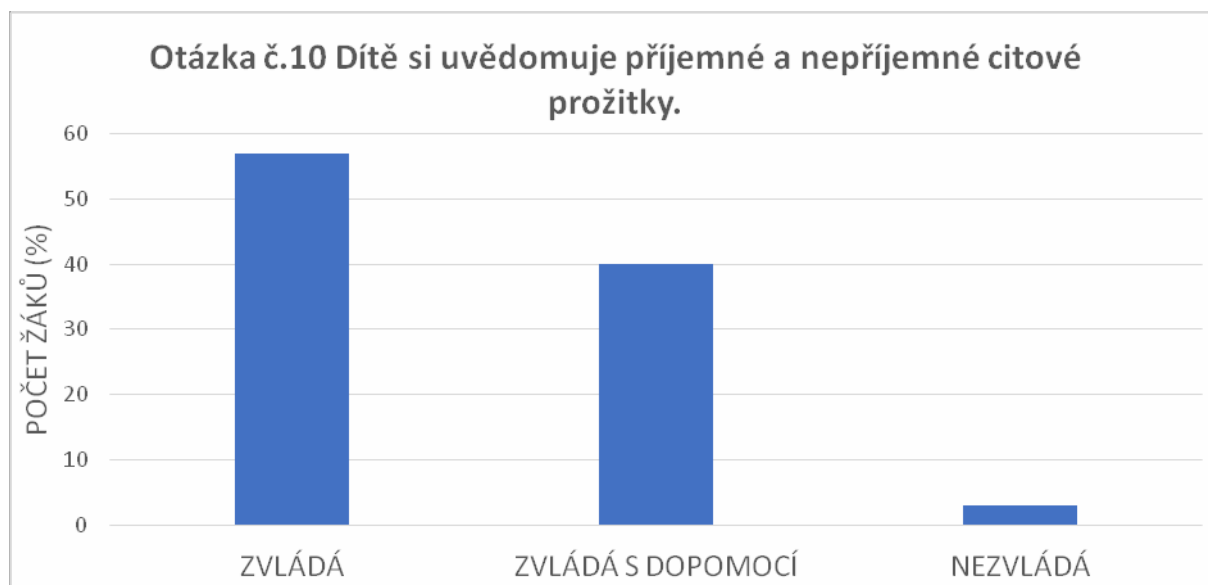
H_A: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží zorganizovat hru a spolupracovat ve skupině a pomáhat si, jsou rozdílné.

Dítě dokáže zorganizovat hru a spolupracovat ve skupině a pomáhat si	Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
děti s odkladem	4+9	13	47,5	-34,5	1190,25	25,05789
děti bez odkladu	50+32	82	47,5	34,5	1190,25	25,05789
Suma	54+41	95	95			50,11579

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží zorganizovat hru a spolupracovat ve skupině a pomáhat si, jsou rozdílné.

Tabulka X: Otázka č. 10 Dítě si uvědomuje příjemné a nepříjemné citové prožitky.

HODNOCENÍ	zvládá		zvládá s dopomocí		nezvládá		celkem
POHLAVÍ	chlapec	dívka	chlapec	dívka	chlapec	dívka	
dítě bez odkladu dle pohlaví	27	25	18	13	1	0	84
dítě s odkladem dle pohlaví	3	2	4	5	2	0	16
CELKEM dle pohlaví	30	27	22	18	3	0	100



Obrázek 11: U otázky č. 10 z grafu vyplývá, že dítě je schopno si uvědomovat příjemné a nepříjemné prožitky z velké většiny, bez pomoci zvládá více dětí (57 %), s dopomocí zvládá méně dětí (40 %). Tento proces nezvládá minimum dětí (3 %). Přijetí příjemných a nepříjemných prožitků souvisí se sebepojetím dítěte. Stejně jako v předchozích oblastech je klíčové přijímání dítěte v rodině. V případě problémů v této oblasti je třeba více rozvíjet citové pojmenování prožitků.¹⁰⁰

Stanovme hypotézy:

H0: Četnosti chlapců a dívek, které si dokáží uvědomit příjemné a nepříjemné citové prožitky samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

HA: Četnosti chlapců a dívek, které si dokáží uvědomit příjemné a nepříjemné citové prožitky samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

¹⁰⁰ Srov. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. s. 51-52

Dítě si uvědomuje příjemné a nepříjemné citové prožitky	Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
chlapci	30+22	52	48,5	3,5	12,25	0,252577
dívky	27+18	45	48,5	-3,5	12,25	0,252577
Suma	57+40	97	97			0,505155

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, které si dokáží uvědomit příjemné a nepříjemné citové prožitky samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

Přejdeme-li k otázce, zda souvisí pozorovaný jev s tím, zda existuje závislost jevu a toho, zda se jedná o dítě s odkladem či bez odkladu, opět musíme nejprve stanovit hypotézy.

Následně stanovme hypotézy:

H₀: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které se dokáží odloučit na určitou dobu od rodičů a blízkých samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

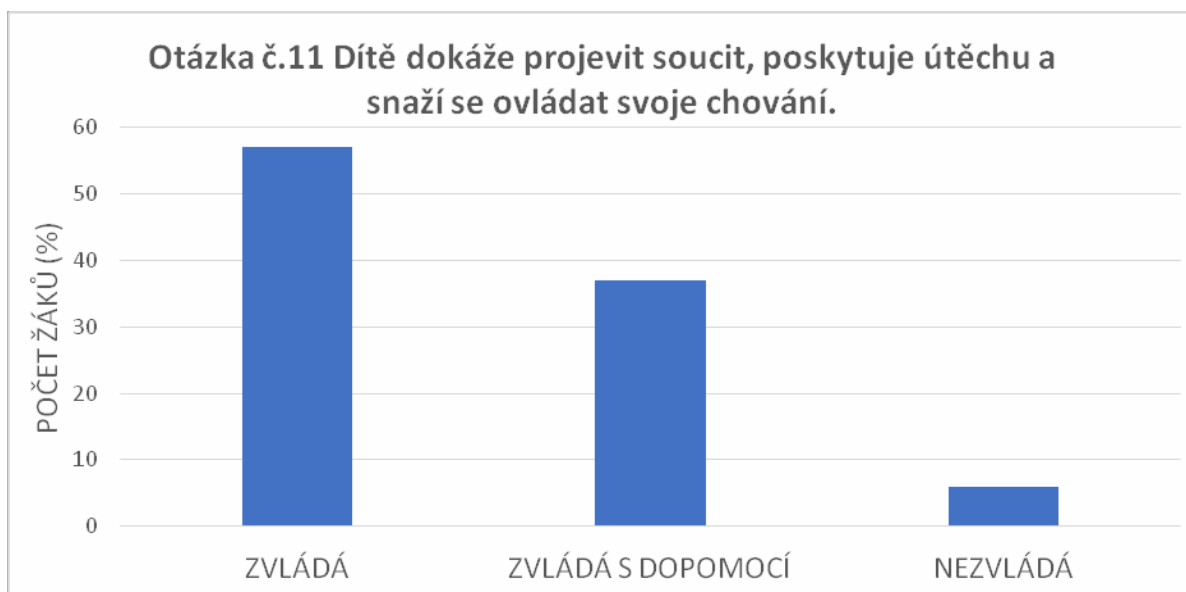
H_A: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které se dokáží odloučit na určitou dobu od rodičů a blízkých samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Dítě si uvědomuje příjemné a nepříjemné citové prožitky	Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
děti s odkladem	5+9	14	43,5	-29,5	870,25	20,00574713
děti bez odkladu	42+31	73	43,5	29,5	870,25	20,00574712
Suma	47+40	87	87			40,01149425

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které se dokáží odloučit na určitou dobu od rodičů a blízkých samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Tabulka XI: Otázka č. 11 Dítě dokáže projevit soucit, poskytuje útěchu a snaží se ovládat svoje chování.

HODNOCENÍ	zvládá		zvládá s dopomocí		nezvládá		celkem
POHLAVÍ	chlapec	dívka	chlapec	dívka	chlapec	dívka	
dítě bez odkladu dle pohlaví	25	28	17	10	4	0	84
dítě s odkladem dle pohlaví	3	1	4	6	2	0	16
CELKEM dle pohlaví	28	29	21	16	6	0	100



Obrázek 12: U otázky č. 11 z grafu vyplývá, že většina dětí dokáže projevit soucit, poskytnout útěchu a snaží se ovládat svoje chování. Tuto skutečnost zvládá bez pomoci více než polovina dětí (57 %), s dopomocí poměrně menší počet dětí (37 %). Tyto projevy nezvládá zanedbatelný počet dětí (6 %). Co se týká projevoování soucitu, platí již uvedený fakt. Pokud dítě nedokáže být empatické, je třeba u něj posilovat omezení agresivního prosazování se, potlačovat emoce strachu. Je třeba, aby se rodiče a pedagogové snažili vcítit do pocitů dítěte a skrze pojmenování pocitů a verbalizace pocitů ve skupině navozovali situaci pro dítě srozumitelnou.¹⁰¹

Stanovme hypotézy:

H0: Četnosti chlapců a dívek, kteří se dokáží poskytnout útěchu a snaží se ovládat svoje chování samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

HA: Četnosti chlapců a dívek, kteří se dokáží poskytnout útěchu a snaží se ovládat svoje chování samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

¹⁰¹ Srov. KUCHARSKÁ, Anna a ŠVANCAROVÁ, Daniela. Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče. 1. vydání. Brno: Edika, 2017. s. 84.

Dítě dokáže projevít soucit, poskytuje útěchu a snaží se ovládat svoje chování	Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
chlapci	28+21	49	47	2	4	0,085106
dívky	29+16	45	47	-2	4	0,085106
Suma	57+37	94	94			0,170213

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, kteří se dokáží poskytnout útěchu a snaží se ovládat svoje chování samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

Přejdeme-li k otázce, zda souvisí pozorovaný jev s tím, zda existuje závislost jevu a toho, zda se jedná o dítě s odkladem či bez odkladu, opět musíme nejprve stanovit hypotézy.

H₀: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží projevít soucit, poskytuje útěchu a snaží se ovládat svoje chování samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

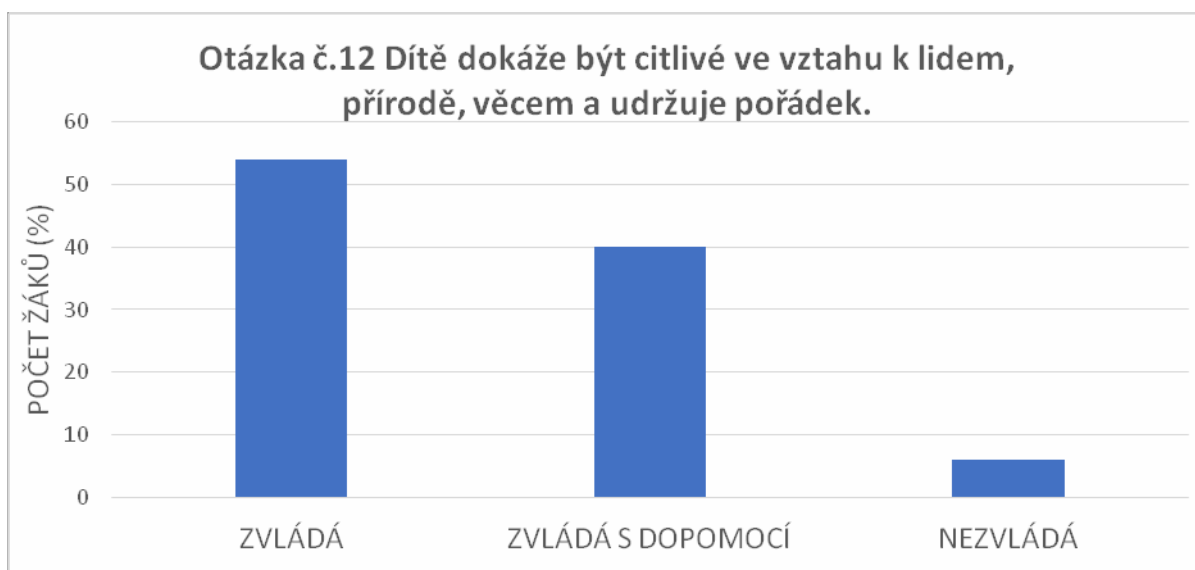
H_A: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží projevít soucit, poskytuje útěchu a snaží se ovládat svoje chování samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Dítě dokáže projevít soucit, poskytuje útěchu a snaží se ovládat svoje chování	Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
děti s odkladem	4+10	14	47	-33	1089	23,17021
děti bez odkladu	53+27	80	47	33	1089	23,17021
Suma	57+37	94	94			46,34043

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží projevít soucit, poskytuje útěchu a snaží se ovládat svoje chování samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Tabulka XII: Otázka č. 12 Dítě dokáže být citlivé ve vztahu k lidem, přírodě, věcem a udržuje pořádek.

HODNOCENÍ	zvládá		zvládá s dopomocí		nezvládá		celkem
POHLAVÍ	chlapec	dívka	chlapec	dívka	chlapec	dívka	
dítě bez odkladu dle pohlaví	24	25	19	13	3	0	84
dítě s odkladem dle pohlaví	3	2	3	5	3	0	16
CELKEM dle pohlaví	27	27	22	18	6	0	100



Obrázek 13: U otázky č. 12 z grafu vyplývá, že většina dětí dokáže být citlivá ve vztahu k lidem, přírodě, věcem a zvládne udržovat pořádek, konkrétně tuto aktivitu zvládá bez pomoci více než polovina dětí (54 %), s dopomocí je to také vysoký počet dětí (40 %). Tuto schopnost postrádá minimum dětí (6 %). Uvědomování si hodnot úzce souvisí se stanovováním morálních zásad, potažmo i pravidel. Zde platí pro případné posilování známé latinské přísloví: „Verba movent, exempla trahunt“, tedy posilovat tuto oblast skrze vlastní pozitivní příklad.¹⁰²

Následně stanovme hypotézy:

H0: Četnosti chlapců a dívek, kteří dokáží být citliví ve vztahu k lidem, přírodě, věcem a udržuje pořádek samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

HA: Četnosti chlapců a dívek, kteří dokáží být citliví ve vztahu k lidem, přírodě, věcem a udržuje pořádek samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

¹⁰² Srov. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. s. 51.

Dítě dokáže být citlivé ve vztahu k lidem, přírodě, věcem a udržuje pořádek	Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
chlapci	22+27	49	47	2	4	0,085106
dívky	27+18	45	47	-2	4	0,085106
Suma	49+45	94	94			0,170213

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, kteří dokáží být citliví ve vztahu k lidem, přírodě, věcem a udržuje pořádek samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

Přejdeme-li k otázce, zda souvisí pozorovaný jev s tím, zda existuje závislost jevu a toho, zda se jedná o dítě s odkladem či bez odkladu, opět musíme nejprve stanovit hypotézy.

H₀: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží být citlivé ve vztahu k lidem, přírodě, věcem a udržuje pořádek samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

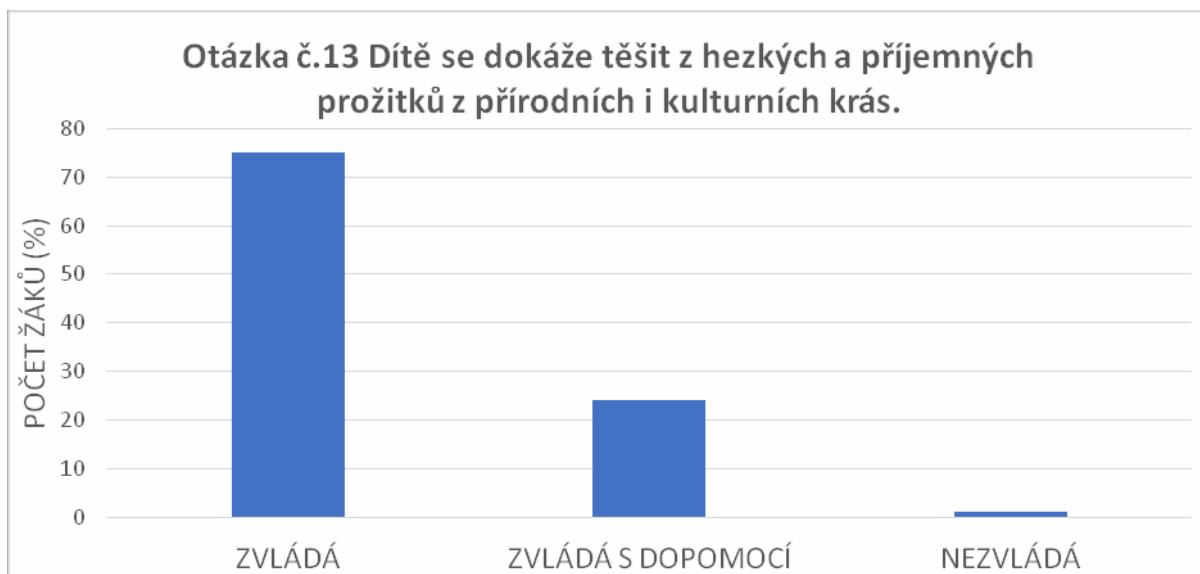
H_A: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží být citlivé ve vztahu k lidem, přírodě, věcem a udržuje pořádek samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Dítě dokáže být citlivé ve vztahu k lidem, přírodě, věcem a udržuje pořádek	Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
děti s odkladem	5+8	13	47	-34	1156	24,59574
děti bez odkladu	49+32	81	47	34	1156	24,59574
Suma	54+40	94	94			49,19149

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží být citlivé ve vztahu k lidem, přírodě, věcem a udržuje pořádek samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Tabulka XIII: Otázka č. 13 Dítě se dokáže těšit z hezkých a příjemných prožitků z přírodních i kulturních krás.

HODNOCENÍ	zvládá		zvládá s dopomocí		nezvládá		celkem
POHLAVÍ	chlapec	dívka	chlapec	dívka	chlapec	dívka	
dítě bez odkladu dle pohlaví	31	35	14	3	1	0	84
dítě s odkladem dle pohlaví	6	3	3	4	0	0	16
CELKEM dle pohlaví	37	38	17	7	1	0	100



Obrázek 14: U otázky č. 13 z grafu vyplývá, že tři čtvrtiny dětí se dokáží těšit z hezkých a příjemných prožitků kolem nich (75 %), necelá čtvrtina dětí (24 %) prožívá tuto skutečnost s dopomocí a minimum dětí (1 %) této skutečnosti není schopno. Tato oblast je v podstatě shodná s oblastí předchozí.

Stanovme hypotézy:

H0: Četnosti chlapců a dívek, kteří se dokáží těšit z hezkých a příjemných prožitků z přírodních i kulturních krás samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

HA Četnosti chlapců a dívek, kteří se dokáží těšit z hezkých a příjemných prožitků z přírodních i kulturních krás samy nebo s dopomocí, jsou různé.

Dítě se dokáže těšit z hezkých a příjemných prožitků z přírodních i kulturních krás	Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O)2	(P-O)2/O
chlapec	37+17	54	49,5	4,5	20,25	0,409091
dívky	38+7	45	49,5	-4,5	20,25	0,409091
Suma	75+24	99	99			0,818182

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, kteří se dokáží těšit z hezkých a příjemných prožitků z přírodních i kulturních krás samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

Přejdeme-li k otázce, zda souvisí pozorovaný jev s tím, zda existuje závislost jevu a toho, zda se jedná o dítě s odkladem či bez odkladu, opět musíme nejprve stanovit hypotézy.

H₀: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které se dokáží těšit z hezkých a příjemných prožitků z přírodních i kulturních krás samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

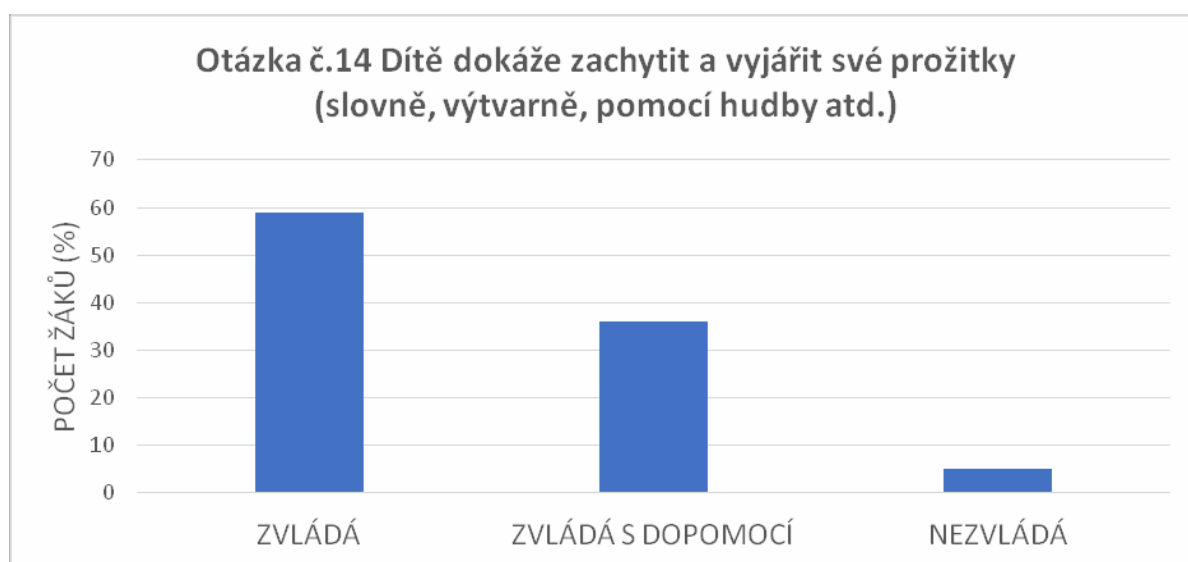
H_A: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které se dokáží těšit z hezkých a příjemných prožitků z přírodních i kulturních krás samy nebo s dopomocí, jsou různé.

Dítě se dokáže těšit z hezkých a příjemných prožitků z přírodních i kulturních krás	Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
děti s odkladem	9+7	16	49,5	-33,5	1122,25	22,67172
děti bez odkladu	66+17	83	49,5	33,5	1122,25	22,67172
Suma	75+24	99	99			45,34343

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které se dokáží těšit z hezkých a příjemných prožitků z přírodních i kulturních krás samy nebo s dopomocí, jsou různé.

Tabulka XIV: Otázka č. 14 Dítě dokáže zachytit a vyjádřit své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby atd.)

HODNOCENÍ	zvládá		zvládá s dopomocí		nezvládá		celkem
POHLAVÍ	chlapec	dívka	chlapec	dívka	chlapec	dívka	
dítě bez odkladu dle pohlaví	26	28	17	10	3	0	84
dítě s odkladem dle pohlaví	3	2	5	4	1	1	16
CELKEM dle pohlaví	29	30	22	14	4	1	100



Obrázek 15: U otázky č. 14 z grafu vyplývá, že většina dětí zvládá zpracovat a vyjádřit své prožitky, větší polovina (59 %) tuto skutečnost zvládá bez pomoci, menší polovina (36 %) zvládne své prožitky zachytit a vyjádřit pouze s dopomocí. Tuto schopnost postrádá malý vzorek dětí (5 %). I tato oblast úzce souvisí s předchozí oblastí a s oblastí citovou. Pro lepší srozumitelnost je třeba verbalizovat prožitky a situace pojmenovávat ve vztahu tady a teď.

Stanovme hypotézy:

H0: Četnosti chlapců a dívek, kteří se dokáží zachytit a vyjádřit své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby atd.) samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

HA: Četnosti chlapců a dívek, kteří se dokáží zachytit a vyjádřit své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby atd.) samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Dítě dokáže zachytit a vyjádřit své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby)	Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
chlapci	29+22	51	47,5	3,5	12,25	0,257895
dívky	30+14	44	47,5	-3,5	12,25	0,257895
Suma	59+36	95	95			0,515789

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, kteří se dokáží zachytit a vyjádřit své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby atd.) samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

Přejdeme-li k otázce, zda souvisí pozorovaný jev s tím, zda existuje závislost jevu a toho, zda se jedná o dítě s odkladem či bez odkladu, opět musíme nejprve stanovit hypotézy.

H₀: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které se dokáží zachytit a vyjádřit své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby atd.) samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

H_A: Četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které se dokáží zachytit a vyjádřit své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby atd.) samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Dítě dokáže zachytit a vyjádřit své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby)	Pozorovaná četnost (zvládá+zvládá s dopomocí)	Pozorovaná četnost - celkem	Očekávaná četnost	P-O	(P-O) ²	(P-O) ² /O
děti s odkladem	5+9	14	47,5	-33,5	1122,25	23,62632
děti bez odkladu	54+27	81	47,5	33,5	1122,25	23,62632
Suma	59+36	95	95			47,25263

Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které se dokáží zachytit a vyjádřit své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby atd.) samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

5 Diskuze

Chi-kvadrát ukázal následující výsledky:

V případě první otázky byla výsledkem suma 1,531914894. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, H_0 : Četnosti chlapců a dívek, kteří se dokáží odloučit na určitou dobu od rodičů jsou stejné.

V případě téže otázky, avšak v závislosti na odkladu dítěte jsou výsledky následující. Chi-kvadrát ukázal výslednou sumu 43,57446809. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které se dokáží odloučit na určitou dobu od rodičů jsou rozdílné.

V případě druhé otázky má výsledná suma hodnotu 0,382979. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, kteří se dokáží rozhodnout o svých činnostech samy nebo s dopomocí, jsou stejné.

Vztáhneme-li stejnou otázku k závislosti na odkladu, výsledná suma bude mít hodnotu 49,19149. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnost dětí s odkladem a bez odkladu, které se dokáží rozhodnout o svých činnostech samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Co se týče třetí otázky, v případě závislosti na pohlaví dítěte, výsledná suma čítá hodnotu 1,222222. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, kteří dokáží ovládat a přizpůsobit svoje chování v opakujících se situacích a rozumí jim sami nebo s dopomocí, jsou stejné. Stejná otázka v závislosti na odkladu čítá ve výsledku sumu 45,34343. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží ovládat a přizpůsobit svoje chování v opakujících se situacích a rozumí jim samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Výsledná suma u čtvrté otázky, v závislosti na pohlaví, čítá hodnotu 0,263158. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí,

že četnosti chlapců a dívek, kteří dokáží vyjádřit souhlas či nesouhlas v situacích, které to vyžadují, sami nebo s dopomocí, jsou stejné.

V případě dětí s odkladem a bez odkladu je hodnota výsledné sumy 47,25263. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží vyjádřit souhlas či nesouhlas v situacích, které to vyžadují, samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Co se týče páté otázky, výsledná suma u chlapců a dívek čítá 0,695652. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, které si dokáží uvědomovat svoje limity (přednosti i silné stránky), jsou stejné.. V případě závislosti jevu na odkladu činí výsledná suma 52,31868. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které si dokáží uvědomovat svoje limity (přednosti i silné stránky), jsou rozdílné.

U šesté otázky, vezmeme-li rozdílnost mezi chlapci a dívkami, má suma výslednou hodnotu 0,653061. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, kteří dokáží přijmout pozitivní ocenění i negativní neúspěch a vyrovnat se s ním, jsou stejné.. V případě závislosti na odkladu má výsledná suma hodnotu 50. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem které dokáží přijmout pozitivní ocenění i negativní neúspěch a vyrovnat se s ním, samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Výsledná suma, v případě chlapců a dívek, u otázky sedm čítá výslednou hodnotu 1. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, které dokáží prožívat radost ze zvládnutého a poznaného samy nebo s dopomocí, jsou stejné. V případě odkladu činí suma 46,24. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží prožívat radost ze zvládnutého a poznaného samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

V případě otázky číslo osm, u chlapců a dívek, činí výsledná suma 0,505155. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, které dokáží respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla samy nebo s dopomocí, jsou stejné. V případě dětí s odkladem a bez odkladu je výsledkem hodnota 43,5567. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

V případě otázky číslo devět, u chlapců a dívek, činí výsledná hodnota sumy 0,515789. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, kteří dokáží zorganizovat hru a spolupracovat ve skupině a pomáhat si, jsou stejné. V případě dětí s odkladem a bez odkladu má výsledná suma hodnotu 50,11579. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží zorganizovat hru a spolupracovat ve skupině a pomáhat si, jsou rozdílné.

Výsledná suma u otázky číslo jedenáct v případě chlapců a dívek činí 0,505155. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, které si dokáží uvědomit příjemné a nepříjemné citové prožitky samy nebo s dopomocí, jsou stejné. V případě zohlednění faktoru dětí s odkladem a bez odkladu činí výsledná suma 40,01149425. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které se dokáží odloučit na určitou dobu od rodičů a blízkých samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

V případě otázky číslo jedenáct činí výsledná suma 0,170213. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastností, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, kteří se dokáží poskytnout útěchu a snaží se ovládat svoje chování samy nebo s dopomocí, jsou stejné. Zohledníme-li faktor odkladu, činí výsledná suma 46,34043. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných

vlastnosti, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží projevit soucit, poskytuje útěchu a snaží se ovládat svoje chování samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Výsledná suma u otázky číslo dvanáct, v případě chlapců a dívek, má hodnotu 0,170213. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastnosti, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, kteří dokáží být citliví ve vztahu k lidem, přírodě, věcem a udržuje pořádek samy nebo s dopomocí, jsou stejné. V případě dětí s odkladem a bez odkladu činí výsledná suma 49,19149. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastnosti, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které dokáží být citlivé ve vztahu k lidem, přírodě, věcem a udržuje pořádek samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

U otázky třináct činí výsledná suma, v případě chlapců a dívek, 0,818182. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastnosti, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, kteří se dokáží těšit z hezkých a příjemných prožitků z přírodních i kulturních krás samy nebo s dopomocí, jsou stejné. Zohledníme-li děti s odkladem a bez odkladu, získáme hodnotu 45,34343. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastnosti, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které se dokáží těšit z hezkých a příjemných prožitků z přírodních i kulturních krás samy nebo s dopomocí, jsou různé.

U poslední otázky, čtrnáct, činí výsledná suma 0,515789. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastnosti, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout nulovou hypotézu, tedy platí, že četnosti chlapců a dívek, kteří se dokáží zachytit a vyjádřit své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby atd.) samy nebo s dopomocí, jsou stejné. V případě dětí s odkladem a bez odklad, činí výsledná suma 47,25263. Vzhledem k tomu, že kritická hodnota pro nulovou hypotézu, při počtu daných volných vlastnosti, odpovídá při hladině 0,050 hodnotě 1,9574, nelze odmítnout alternativní hypotézu, tedy platí, že četnosti dětí s odkladem a bez odkladu, které se dokáží zachytit a vyjádřit své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby atd.) samy nebo s dopomocí, jsou rozdílné.

Celkově zhodnoceno u všech zkoumaných hypotéz v případě dětí s odkladem a bez odkladu nemůžeme odmítnout alternativní hypotézu, totiž že zkoumané jevy souvisí s tím, zda se jedná o děti s odkladem či bez odkladu, tedy, že v oblasti výstupů jsou mezi četností dětí, které zvládnou vše samy či s dopomocí, výrazné rozdíly. Naopak u chlapců a dívek jsou tyto rozdíly v přijatelném rozmezí kritického limitu, rozdíly jsou tedy statisticky irelevantní.

Závěr

Tato práce se zabývala připraveností dětí k zahájení povinné školní docházky v oblasti sociálních dovedností. V úvodu byly vytyčeny následující cíle: zaměřit se na to, do jaké míry žáci prvních tříd na počátku školního roku splňují očekávané výstupy v oblasti socializace a úrovně sociální zralosti dle *Rámcového vzdělávacího programu 2018*, tedy dosahují-li adekvátní úrovně sociální zralosti pro školní docházku. Dílčí cíle pak představovalo nalezení odpovědí na otázky spojené s úrovní sociální zralosti v závislosti na odkladu a pohlaví.

Začneme-li hlavní otázkou, potvrdila se hypotéza, že děti jsou většinou v sociální oblasti dostatečně připravené. Hovoříme-li o této skupině, která připravena v této oblasti není, procentuálně se jedná o méně než 5 % ze všech pozorovaných žáků, lze tedy říci, že se jedná spíše o výjimku. Tuto výjimku představují často děti s odkladem, zde chý kvadrát prokázal souvztažnost mezi rozdílností připravenosti u dětí s odkladem a bez odkladu. Celkově ale většinu požadovaných dovedností zvládají děti buď samostatně nebo s dopomocí, přičemž nadpoloviční většina, až na oblasti typu uvědomování si svých možností, dosahuje požadované úrovně.

I v případě vedlejších výzkumných otázek je třeba říci, že se hlavní hypotézy potvrdily, což prokázal i test dobré shody, Chí-kvadrát. Zaměříme-li se na to, zda některý z výsledků byl v rozporu s tezemi odborné literatury, nabízí se poukázat na výsledek výzkumu, který pojednává o souvztažnosti pohlaví a zralosti v sociální oblasti, ačkoli ani v odborné literatuře není řečeno napřímo, že by děvčata vykazovala vyšší zralost v této oblasti, spíše je to dáno mírou konformity. Jak ale ukázal Chí-kvadrát, rozdíl mezi chlapci a dívkami v oblasti sociální zralosti se u zkoumaného vzorku ukázal jako zanedbatelný, potvrdilo se u všech zkoumaných otázek, že platí nulová hypotéza.

Dále je třeba zmínit, že na analyzovaném vzorku se ukázal i význam komplexního zápisu, který povšechně zjišťuje úroveň předškoláků, neboť žáků, kteří by vykazovali zásadní nezvládnutí požadované úrovně, bylo jen malé množství. Jak již bylo řečeno, jednalo se o méně než 5%, přičemž v této kategorii převládali žáci, kteří šli do školy s odkladem a nebyla již možnost využít odkladu k posílení problematických oblastí.

V důsledku zjištěných poznatků samotná práce nabízí další okruhy pro případné rozšíření výzkumu. Toto rozšíření se vztahuje k otázce, kterou nebylo již vzhledem k časovému rozpětí možno realizovat. Tato otázka se týká toho, do jaké míry a za jak

dlouho si předškoláci, zejména ti, kteří nedosáhli požadované úrovně, dokáží již jako školáci v průběhu první třídy tyto požadované dovednosti osvojit v patřičné míře, případně jaké je procento těch, kteří si problémy spjaté se sociální nezralostí nesou během svého studia dál.

V samotném závěru bych ráda zhodnotila i přínos práce pro mne osobně. Tato práce mi pomohla lépe pochopit diagnostickou funkci zápisu. Zároveň bylo zjištěno, které oblasti ze sociální problematiky jsou pro žáky první třídy nejvíce problematické.

Literatura

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. 100 stran. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-266-0793-9.

BLAIR, Clancy a RAMEY, Craig. *Early Intervention for Low Birth Weight Infants and the Path to Second Generation Research*. In GURALNICK, Michael. (ed.) *The Effectiveness of Early Intervention*. Baltimore (Md): Paul H. Brookes, 1997. 225 s. ISBN: 978-1557662552.

CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. 215 s. ISBN 80-902482-2-5.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 103 s. Texty pro distanční studium. ISBN 978-80-7290-396-2.

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 125 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. 254 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

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

KLINDOVÁ, Ľuboslava, KOLLÁRIK, Karol a BRONISOVÁ, Eva. *Pedagogická psychológia: Učebnice pre 4. ročník pedagogických škôl pre vzdelávanie učiteliek materských škôl*. 2. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl., 1973. 229 s.

KROPÁČKOVÁ, Jana. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 158 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-359-8.

KUCHARSKÁ, Anna a ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. 1. vydání. Brno: Edika, 2017. 104 stran. ISBN 978-80-266-1105-9.

LANGMEIER, Josef a MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychická deprivace v dětství*. Vyd. 4., dopl., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2011. 399 s. ISBN 978-80-246-1983-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1994. 108 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-006-5.

MATĚJČEK, Zdeněk a POKORNÁ, Marie. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Vyd. 1. Jinočany: H & H, 1998. 205 s. ISBN 80-86022-21-8

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Třetí, upravené vydání (ve Vyšehradu první). Praha: Vyšehrad, 2017. 353 stran. ISBN 978-80-7429-797-7.

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. 390 s. ISBN 978-80-262-0772-6.

SAMMONS, Pam, SMEES, Rebecca, TAGGART, Brenda, SYLVA, Kathy, MELHUISE, Edward, SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. a ELLIOT, Karen. *The Early Years Transition and Special Educational Needs (EYTSEN) Project: Technical Paper 1 - Special Needs Across the Pre-School Period*. London: DfES / Institute of Education, University of London, 2002. 86 s. ISBN 1 84185 021 X

SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2018. 79 s. ISBN 80-239-5940-9.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. 247 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze; 4. ISBN 978-80-246-1820-3.

ŠVANCARA, Josef a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 3., upr. vyd. Praha: Avicenum, 1980. 395 s.

TŘESOHLAVÁ, Zdeňka, KŇOURKOVÁ, Marie a ČERNÁ, Marie. *Dříve než půjde do školy: lehká mozková dysfunkce v předškolním věku*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, 1990. 121 s. Rodinný kruh. ISBN 80-201-0015-6.

UHLÍŘ, František. *Sociologie rodiny s hlediska dětského vývoje*. První vydání. V Praze: Státní nakladatelství, 1947. 292 stran.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 353 s. ISBN 80-7184-803-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 197 s. ISBN 978-80-7367-321-5.

Elektronické zdroje

Odklad školy může dítěti škodit. Eduin [online]. Eduin, 2016 [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-odklad-skoly-muze-diteti-skodit>

Doporučení veřejné ochránkyně práv k rovnému přístupu k povinné školní docházce. Pedagogicke.info [online]. pedagogicke.info, 2017 [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2017/03/doporuceni-verejne-ochrankyne-prav-k.html>

Děvčata snáze přijímají pravidla: <http://www.ceskaskola.cz/2018/02/oldrich-botlik-devcata-snaze-prijimaji.html> [online]. Praha: Česká televize, 2018 [cit. 2018-06-19]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2018/02/oldrich-botlik-devcata-snaze-prijimaji.html>

INFORMACEK ORGANIZACI ZÁPISŮ K POVINNÉŠKOLNÍ DOCHÁZCE. MŠMT [online]. MŠMT, 2016 [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-k-organizaci-zapisu-k-povinne-skolni-dochazce>

9. Dítě dokáže zorganizovat hru a spolupracovat ve skupině a vzájemně si pomáhat.

nezvládá zvládá s dopomocí zvládá samostatně

10. Dítě si uvědomuje příjemné a nepříjemné citové prožitky (lásku, radost, soucítění i strach, smutek a odmítání). Rozlišuje citové projevy v rodinném a cizím prostředí.

nezvládá zvládá s dopomocí zvládá samostatně

11. Dítě dokáže projevit soucit, poskytuje útěchu a snaží se ovládat své afektivní chování (odloží splnění svých osobních přání, zklidnit se, tlumit vztek, zlost, agresivitu apod.)

nezvládá zvládá s dopomocí zvládá samostatně

12. Dítě dokáže být citlivé ve vztahu k lidem, přírodě i věcem. Udržuje pořádek ve vlastních věcech i ve společných prostorách.

nezvládá zvládá s dopomocí zvládá samostatně

13. Dítě se dokáže těšit z hezkých a příjemných zážitků, z přírodních i kulturních krás.

nezvládá zvládá s dopomocí zvládá samostatně

14. Dítě dokáže zachytit a vyjádřit své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby apod.).

nezvládá zvládá s dopomocí zvládá samostatně

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Barbora Pešková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v oblasti sociálních dovedností
Název v angličtině:	The Readiness of children in the area of social skills to begin compulsory education
Anotace práce:	Tato diplomová práce s názvem Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v oblasti sociálních dovedností se zabývá problematikou školní nezralosti v oblasti sociálních dovedností. Pomocí metod kvantitativního výzkumu a pomocí analýzy a syntézy se práce snaží nalézt odpověď na otázku, jsou-li žáci prvních tříd v sociální oblasti natolik zdatní, že dokáží bez problému splnit nároky, které na ně klade škola. Práce také zkoumá tuto problematiku s přihlédnutím k odkladu. K dílčím cílům práce patří odhalit, které podoblasti ze sociální oblasti pro prvňáky představují největší problém a kde je zapotřebí dopomoci.
Klíčová slova:	Školní zralost, první třída, zápis, školní neúspěch, očekávané výstupy, sociální oblast
Anotace v angličtině:	The presented diploma thesis “Readiness of Children to Begin with Compulsory Schooling in Terms of Social Skills“ deals with school immaturity specifically in social skills. Through quantitative research methods and through analysis and synthesis, the presented thesis tries to find an answer to the question of whether the pupils of the first grades of the elementary schools in terms of their social skills are so proficient that they can meet the demands placed on them by the school. The thesis also examines the analyzed issue, taking into consideration the postponement of school attendance. The sub-objectives of the thesis are focused on the research of those social skills sub-ranges that represent the biggest obstacle for pupils of the first grade of elementary schools and, therefore, in what areas these pupils require primary assistance.
Klíčová slova v angličtině:	School maturity, first grade, enrollment, school failure, expected outcomes, social area

Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Dotazník
Rozsah práce:	81 stran
Jazyk práce:	Český jazyk