

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

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 21. června 2018

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. Déle 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

Úvod	7
1 Pojem socializace	9
1.1 Socializace dítěte v předškolním věku	9
1.2 Faktory a činitele ovlivňující socializaci dítěte	11
1.2.1 Vnitřní faktory	11
1.2.3 Vnější faktory	12
2 Školní zralost a zahájení povinné školní docházky	18
2.1 Legislativní proces povinné školní docházky	19
2.2 Definice školní zralosti	21
2.3 Oblasti posuzování školní zralosti.....	22
2.3.1 Somatický vývoj a zdravotní stav.....	23
2.3.2 Úroveň vyspělosti kognitivních funkcí	25
2.3.3 Úroveň práceschopnosti	28
2.3.4 Úroveň emocionálně-sociální	31
2.4 Odborníci posuzující školní zralost	33
2.4.1 Pedagogicko-psychologická poradna	33
3 Emoční a sociální zralost.....	35
3.1 Požadavky na emoční a soc. zralost v dokumentu RVP PV	35
3.2 Posuzování emoční a sociální zralosti v praxi.....	36
4 Výzkum sociální zralosti dětí.....	38
4.1 Cíl výzkumné části.....	38
4.2 Metodologie výzkumu	38
4.2.1 Charakteristika použitého diagnostického materiálu.....	39
4.2.2 Průběh testování	40
4.3 Charakteristika prostředí	40
4.4 Hypotézy	41
4.5 Výsledky výzkumu.....	43
5 Diskuze.....	57
6 Závěr	60
Použitá literatura	62
Literatura	62
Elektronické zdroje	64
Příloha 1	65

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, jež jsem získala ve své dosavadní, i když zatím krátké 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 se mi jeví jako část školní zralosti trochu opomíjená, při tom si myslím, že je velmi důležitá, aby dítě hravě zvládlo nástup do školy a cítilo se zde dobře. Ve své práci se zabývám zejména otázkou nejdůležitějších výstupů, které by dítě mělo na začátku nástupu do školy zvládat. Vybrala jsem z publikace *Diagnostika dítěte předškolního věku* od Jiřiny Bednářové několik důležitých otázek z oblasti sociální zralosti a zeptala jsem se pomocí dotazníků kolegů, kteří učí první třídy, jak na tom děti jsou po stránce sociální zralosti. Tyto dotazníky jsem potom zpracovala do tabulek a grafů.

Samotná diplomová práce je členěna do pěti větších celků. První část je věnována problematice socializace dítěte v předškolním věku, faktory které socializaci ovlivňují jako je rodina, škola a vrstevníci. V této části práce především vychází 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 práce schopnosti a úroveň emocionálně-sociální. Neopomenula jsem ani téma, které se týká odborníků posuzující 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* 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.

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 a 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 součástí času dítěte je jeho volný čas. Ten potřebuje na hru a odpočinek. Dítě získává schopnost podřídit se nárokům, které klade prostředí, ve kterém

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

tráví čas. Díky mateřské škole mohou děti rozšiřovat svou sociální síť. Je to velmi důležitý 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 jsou 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 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 je potřebují, a pokud je nemají k dispozici, musí se jim vymyslet jiný náhradní program, ve kterém získají odpovídající sociální zkušenosti a dovednosti.

Kamarádství je velmi důležité – je to pozitivní vztah mezi dvěma dětmi. Dítě si samo volí, s kým bude kamarádit. Umožňuje rozvinutí pozitivních vlastností a rozšiřuje sociální síť. Děti si vybírají kamarády na základě: fyzické blízkosti (např. bydliště, stejné hřiště, stejná mateřská škola); vrstevnické skupiny, které jsou schopné 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 je také viditelným znakem, na který děti reagují.⁶

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

4 Srov. Tamtéž.

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

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

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

1.2.1 Vnitřní faktory

Vnitřní faktory jsou činitele, 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 odmala 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:

1. **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.

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

2. **Typ sangvinika**, jehož 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.
3. **Typ flegmatika**, jehož 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.
4. **Typ melancholika**, jehož 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.

1.2.3 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 značí 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, vstevníci, se kterými je dítě v každodenním kontaktu.

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.

Rodina

Významným a specifickým činitelem socializace je rodina, nejvýznamnější sociální skupina, která se zásadním způsobem podílí na komplexním rozvoji jedince. Rodina dává dítěti první, a proto již 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 všichni lidé. Ukazuje mu, jak se lidé chovají jeden k druhému, zda spolupracují a pomáhají si, jak reagují, 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 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, to sotva unikne pozornosti dítěte. Už proto, že tak jednájí „jeho“ lidé - ti, k nimž patří a s nimiž se takzvaně identifikuje.“*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. Rodiče mají více či méně podobné dispozice jako děti a v závislosti na svých schopnostech je také určitým 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 považuje za důležité a cíleně nerozvíjí ty, které zde významné nejsou. Některé může dokonce i potlačovat. Význam určitých schopností a dovedností zdůrazňuje 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, jak jejich podnětům a požadavkům rozumí, jak si je vysvětluje a jak je prožívá. Důležitým faktorem je proto vždy aktuální vývojová úroveň daného jedince (zda jde o dítě, dospělého nebo starého člověka) a jeho předchozí zkušenosti.

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

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. „*Naprostu 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 jedinec čerpá z tohoto raného období svou sílu a uplatňuje naučené znaky „vzorce chování“, které si v této první době vypěstoval. „*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 následkům 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 dávají 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,

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

¹² Tamtéž.

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

snaží se jej zespolečenštit. Usiluje o rozvoj osobnosti jednice, o schopnost jeho samostatného rozhodování v životě, klade také důraz na rozvoj individuálních vlastností. Ve škole není žádné dítě přijímáno bezpodmínečně, ale je hodnoceno podle toho, jak se chová 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 usměrňovat své jednání podle pravidel, přestává se hodnotit pouze podle své bezprostřední osoby a začíná se hodnotit podle toho, co vykonává a co si zaslouží. Dítě ve své nové roli musí přijmout doposud neznámé povinnosti a zodpovědnost za jejich plnění. Za svůj školní výkon i chování je hodnoceno. 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, která 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 projevat altruisticky a pomáhat tomu, kdo to potřebuje. Soucítění se dítě učí na úrovni primárních symetrických vztahů, v nichž se občas dostává do výhodnější pozice, než v jaké je 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, již relativně trvalejší role spojené s určitým postavením, které ovlivní i jejich budoucí postavení. 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

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

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. odmítání 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. Pokud se nedokáže těmto požadavkům přizpůsobit, budou reakce ostatních nepříznivé a mohou další vývoj jeho osobnosti určitým způsobem 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. Zároveň vztahy teď znamenají něco víc, než v předškolním věku. Přijetí ve vrstevnické skupině hraje velkou roli a jakékoliv odmítnutí začíná být více prožíváno.

Vrstevnická skupina je pro děti velmi důležitou skupinou. Díky ní získávají nové vlastnosti a rozvíjejí své dovednosti. Být v takové skupině je trochu něco jiného, než být 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 učí řešit problémy, snaží se samo prosadit, jak umí, a také musí přijímat normy skupiny. Díky vrstevníkům se naučí spolupráci, solidaritě, sebeovládání a komunikaci určitým způsobem. Mít přátele ovlivní hlubší a intimní vztahy v adolescenci. To, jak dítě zvládne navazovat sociální kontakty v tomto věku, má dopad na to, jakou pozici si vydobude mezi vrstevníky a jak jimi bude akceptováno. Aby se dítěti rozvíjelo dobré sebehodnocení, potřebuje být přijato jak vrstevníky, tak dospělými; postupně mu nepůjde pouze o školní úspěch. Odpoutávání od rodiny a přilnutí k vrstevníkům je přirozený proces v rozvoji dětské osobnosti. Taková 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

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

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

bolestnější a více frustrující může být odmítnutí. 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 tedy 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 Nehledě na to, že i když dojde k případnému odmítnutí, děti navštěvující mateřskou školu se s odmítnutím seznámí dřív, v mateřské škole také dochází k častějším obměnám kolektivu, takže odmítnutí vrstevníky může být snadněji kompenzováno, než nálepka outsidera v běžné školní třídě, s níž většinou dítě postupuje až do 5./7./9. třídy.

17 Srov. SAMMONS, Pam, SMEES, Rebecca, TAGGART, Brenda, SYLVA, Kathy, MELHUIH, 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, průčeschnost 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, se může stát, že často dítě zákonná kritéria splňuje, ale při samotném procesu vzdělávání může často v závislosti na dlouhodobější školní zátěži a pod vlivem nároků, které jsou kladeny na předškoláka, projevit celá řada problémů, které poukazují na pravý 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 zvládnání 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 týče 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 třídy²². Pro tyto případy, aby i samotné školy byly 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

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>

antidiskriminačního zákona, jelikož cíl, který sleduje, není legitimní.“²⁴

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 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 si 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 a neuvážený odklad může způsobit, že školák, který v krajním případě může být téměř o dva roky starší než děti, které do školy jdou řádně. Může tak docházet 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 týče samotných definic školní zralosti, Zdeněk Matějček školní zralost definuje jako: „*Schopnost (přípravenost, 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 Zobecňujícím způsobem shrnuje školní zralost také Jirásek: „*Školní zralost představuje tělesný, duševní a sociální vývoj, odpovídající současným nárokům školy. Posuzovaná kritéria "školní*

24 Doporučení veřejné ochránčyně 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/doporučení-veřejně-ochránčyne-práv-k.html>

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.

zralosti" mají dětem zajistit adaptaci na obvyklé formy řízeného osvojování vědomostí a dovedností uskutečňované ve skupinách vrstevníků."²⁸

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, pracovní, 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 týče 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 i přibližně v tom, 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

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

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

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 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 týče 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.³⁴ I 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 rozezne zip i malé knoflíky, zaváže si tkaničky, oblékne si čepici, rukavice), je samostatné při jídle (používá správně příbor, nalije si nápoj, stoluje čistě, požívá ubrousek), zvládá*

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

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.

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

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 schopné 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

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>

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.

Lepší koordinace pohybu, zvědavost a nápodoba, které jsou podstatou poměrné části dětských pohybových her, umožňují dítě pomalu 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.

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 charakteristický podle Marie Vágnerové tyto faktory: egocentrismus, fenomenismus, magičnost, absolutismus.⁴² Podle Říčana 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, 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 a 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 a 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*

42 Srov. Tamtéž. s. 75-76.

43 Srov. ŘÍČAN, 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.

(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 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 ulívat 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*

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>

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 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 kvalitách sebe sama, s čímž souvisí pro tento věk i typické vychloubání.⁵⁴ S výraznou antropomorfstickou složkou a personifikačními jevy, 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 dítěte předškolního věku jsou útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, které sice většinou nebrání vyřešení

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.

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.

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 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.⁵⁸ Celkově vzato, je ale velmi často úroveň znalostí velmi různorodá i v závislosti na věku.

2.3.3 Úroveň práceschopnosti

Úroveň práceschopnosti, které 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.⁵⁹ MŠMT uvádí: „*dítě soustředí pozornost na činnosti po určitou dobu (cca 10-15 min.), „nechá“ se získat*

56 Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999 s. 79. Modelovým časem uváděným příkladem je pokus s tříděním barevných korálků do sklenic, z nichž je jedna šrší 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 symsovým 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.

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. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999 s. 79. Modelovým časem uváděným příkladem je pokus s tříděním barevných korálků do sklenic, z nichž je jedna šrší 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 symsovým 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.

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

*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.*⁶⁰

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 horu a realitou u předškoláka není z počátku příliš ostrá.⁶¹ Zde by bylo potřeba se zastavit u rozdělení her. Ačkoliv dělení existuje více, vezměme dělení, které nabízí Caillois: ten dělí hry na soupeřivé (agón), hry závislé na štěstí (allea), hry napodobovací (mimesis) a hry se závratí (vertigo).⁶² 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 nezbytné (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.⁶³ Předškolák se snaží o co nejuvěrnější napodobování a k napodobovacím hrám potřebuje četné rekvizity.⁶⁴

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.⁶⁵ 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

60 mšmt

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

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

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

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

65 Srov. Tamtéž. s. 127-128.

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.⁶⁶ 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.“⁶⁷ 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 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 potřebují”, bývají odmítány.*“⁶⁸

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.⁶⁹ 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 rozhodnutí 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*

66 Srov. Tamtéž. s. 128.

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

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

69 Srov. ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 2001. s. 227.

úlohy, všímá si, co si druhý přeje), je schopno brát ohled na druhé (dokáže se dohodnout, počkat, vystřídat se, pomoci mladším).“⁷⁰

Další velkou změnou, která s práceschopností souvisí, je zvládnání únavy. Předškolák by neměl odpoledne usínat. Stejně tak by mělo být dítě navykklé 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.

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 emočnímu porozumění druhému. Tato práce s emocemi v souvislosti s rostoucím analytickým myšlením pomáhá dítěti v předškolním věku formovat i sebehodnocení, sebepojetí i regulace 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.⁷¹ 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 všímají 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“⁷²*

Podobně je dítě schopné pomalu rozpoznávat odchylku od pravidel, samozřejmě s pomocí dospělých. Tato schopnost alespoň částečně postupně překonávat egocentrismus

70 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>

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

72 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

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.⁷³

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.*“⁷⁴ S tím také souvisí celková emocionální vyspělost dítěte i to, jakými emocemi je v rodině zahrnuto, tyto názory totiž přijímá nekriticky, a proto 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.⁷⁵

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 podkapitolu 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.⁷⁶ Stejnětak i rodiče a blízká rodina formuje v předškolákovi 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 i pro nástup do školy.⁷⁷

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

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

75 Srov. Tamtéž

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

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

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. Kdy dítě vyšetří speciální pedagog pomocí psychodiagnostických metod na hodnocení školní zralosti.

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.“*⁷⁸

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

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 zráním 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 kurkulární dokumenty.⁷⁹ 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.

79 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 k němu kladný vztah ke vzdělání a zároveň je vymezena i diagnostická úloha. Právě doplňování a podpora rodinné péče je klíčová 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 rozděleny do čtyř částí na: dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a rizika. Nejvíce očekávaných výstupů v této oblasti můžeme najít v podkapitolách lze 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 objevuje jako důsledek nezvládnutých očekávaných výstupů z dalších oblastí.

Co se týče 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 dvě 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.⁸⁰

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 týkají i další očekávané výstupy. Předškolák by měl umět rozpoznat nepříjemnou situaci, uvědomit si vztah k druhému a

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

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.⁸¹

Poslední kapitola, ve které je výrazněji zastoupena emoční a sociální zralost, je kapitola „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.⁸²

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. Tím se v podstatě pouhým zúčastněným pozorováním rozpozná poměrná část případných nedostatků. Vztaheno na emoční a sociální zralost: dítě je schopné pozdravit, je schopné reagovat na případné dotazy na rodinu, bydliště, případně jak se předškolákovi ve škole líbí atp. znamená, že zároveň už při těchto jednoduchých úkonech lze prověřit úroveň očekávaných výstupů, který definuje RVP, jak už bylo uvedeno výše, např. respektovat druhé, navazování kontaktů, komunikaci, vyjadřování souhlasu a nesouhlasu, zvládat na

81 Srov. Tamtéž. s. 23-24.

82 Srov. Tamtéž. s. 25-26.

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, přičemž ale neznamena, že tyto testy by byly pro dítě stresující, ba namnoze řada zápisových aktivit de facto modifikuje úlohy těchto testů. 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.⁸³ Postupně se ale od standardizovaných testů upouští, právě kvůli tomu, že dítě mohou stresovat, čímž je ovlivněno měření výkonu. I v současné době se odborníci přou, zda testy ano či ne, 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.

⁸³ Srov. KLINDOVÁ, Ľuboslava, BRONIŠOVÁ, Eva a KOLLÁRIK, Karol. *Pedagogická psychológia: učebnica pre 4. ročník pedagogických škôl pre vzdelanie učiteliek materských škôl*. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1973. s. 147-150.

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 zaměřené 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. Děti bez odkladu povinné školní docházky budou dosahovat lepších výsledků než děti s odkladem povinné školní docházky?
2. Budou značné rozdíly v jednotlivých otázkách v rámci pohlaví?
3. Která část bude dělat dětem s odkladem povinné školní docházky největší problém?
4. Která část bude dělat problém dětem bez odkladu povinné školní docházky, bude zde rozdíl?
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

Ve své diplomové práci jsem využila metodu kvantitativního výzkumu. Abych zjistila dosavadní úroveň sociální zralosti dětí při vstupu do základní školy, použila jsem metodu porozování, které provedli pedagogové prvních tříd a výsledky pak zaznamenali do dotazníků sociální zralosti dítěte dle knihy Jiřiny Bednářové: *Dignostika dítěte předškolního věku*.⁸⁴

⁸⁴ Viz příloha

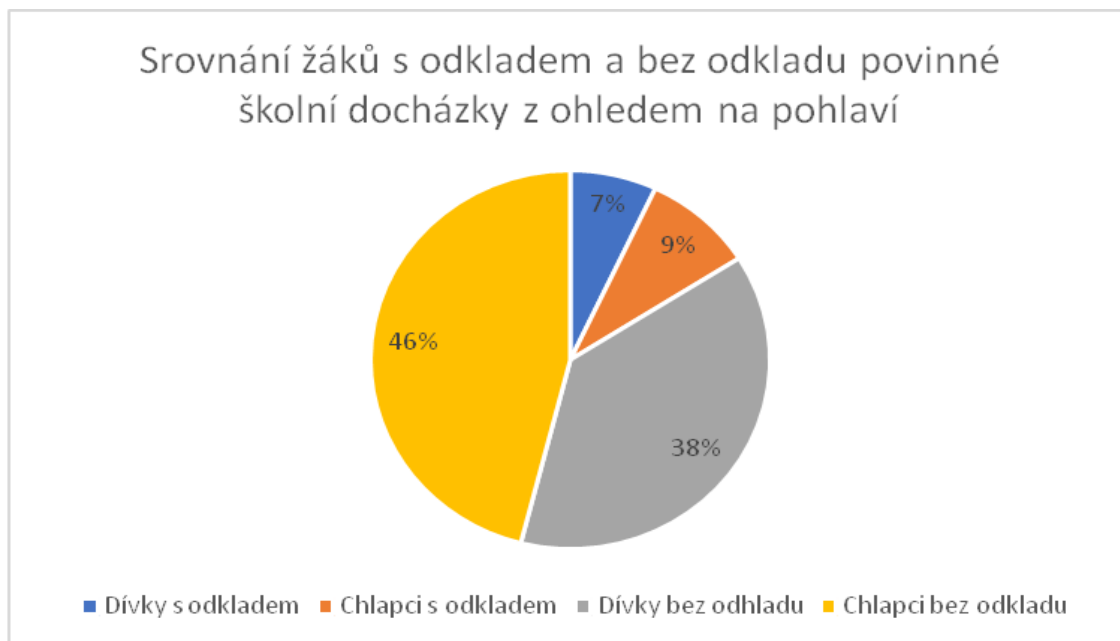
Dotazník je vytvořen ze 14 otázek týkajících se jednotlivých úkonů dítěte z hlediska sociální zralosti a sledování jejich úrovně v oblastech jako je např. adaptace na nové prostředí, spolupráce s pedagogem a vrstevníky, hodnocení i sebehodnocení, respektování pedagogů atd.

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 ji dělá správně.

Co do použité metody, je výzkum rozdělen na analytickou a syntetickou část. V analytické části, jak už bylo řečeno výše, skrze otázky převzaté od Jiřiny Bednářové, se zabývám především analýzou očekávaných výstupů dle RVP, z těchto pomocných otázek následně pomocí syntézy budou vytvořeny obecnější odpovědi, které budou komparovány s výzkumnými otázkami, čímž budou nalezeny i odpovědi na hlavní otázku a vedlejší výzkumné otázky.

4.2.1 Charakteristika použitého diagnostického materiálu

Pro porovnání úrovně sociální zralosti dítěte jsem si vybrala 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 jsem převzala do své práce. Zároveň jsem vybrala 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 jsem vycházela u formulování hypotéz.



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

4.2.2 Průběh testování

Dotazník jsem dělala na vzorku sestávajícího se z těchto dětí, kdy paní učitelky z 1. tříd vypňovaly ten stejný dotazník pro všech 100 žáků, kteří splňovali moje kritérium t.j. dítě 1. třídy. Při porovnávání jednotlivých dotazníků jsem se rozhodla pro další výzkumnou otázku a to porovnávání dětí bez odkladu s dětmi s odkladem povinné školní docházky.

4.3 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 učící se číst genetickou metodou, celkově je tu necelých 400 žáků. Zřizovatelem školy je městská část Brno-Židenice. Tato škola se mi moc líbí a je vidět, že zde pracují lidé na svém místě. Je mi ctí být mezi nimi.

Druhou oslovenou školou je základní škola Novolišeňská v Brně-Lišni. Tato škola je 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 těchto prvních tříd byly požádány o vyplnění dotazníku. Začátek výzkumu probíhal na začátku školního roku 2017/2018 přelom září, říjen.

4.4 Hypotézy

U svého výzkumu jsem si u každé výzkumné otázky, na základě literatury, stanovila hypotézu. Tyto hypotézy budou následně komparovány s výsledky výzkumu.

V případě hlavní výzkumné otázky „Jak hodnotí pedagogové úroveň sociální zralosti dítěte při vstupu do základní školy?“ jsem zvažovala dvě hypotézy. První z těchto hypotéz je ta, že žáci budou z většiny sociálně zralí a to z toho důvodu, že toto posuzují samotné paní učitelky z prvního stupně při zápisu, přičemž, alespoň na škole, na které učím, jsou úkoly na zápisu velmi různorodé, takže je patrné, že by případná výrazná sociální nezralost byla odhalena. Pravděpodobné výjimky v případě sociální zralosti budou tedy představovat žáci, kterým byl odklad doporučen pedagogicko-psychologickou poradnou, případně žáci, jejichž rodiče nevzali na případné doporučení odkladu zřetel či ti, kteří nezpracovali na posílení sociálních kompetencí v období mezi zápisem a začátkem školní docházky. Celkově vzato hypoteticky by většina žáků měla být připravena. Tuto moji hypotézu částečně potvrzuje i fakt, že paní učitelky z prvního stupně hovoří v případě nedostatečné sociální zralosti o několika žácích, jejichž jména se často opakují, na druhé straně je otázkou, zda se jedná o nejvýraznější případy, nebo jestli celkově je většina žáků sociálně nezralých.

Co se týče vedlejších výzkumných otázek, moje hypotézy jsou následující. V případě otázky „Děti bez odkladu povinné školní docházky budou mít lepší výsledky než děti s odkladem povinné školní docházky?“ se domnívám, že tato otázka je složitější než se na první pohled jeví. Je to zejména proto, že už v teoretické části bylo řečeno, že odklady školní docházky jsou dnes nadužívány,⁸⁵ navíc v případě sociální nezralosti je u dětí navštěvujících mateřskou školu o rok času navíc posílit ty výstupy v sociální oblasti, které nejsou dostačující. Proto se domnívám, že v případě této otázky budou výsledky dětí srovnatelné. V obou skupinách bude dle hypotézy zastoupeny procentuálně podobně obě skupiny.

Další otázka zkoumá problematiku sociální zralosti v rámci pohlaví. Zde se naopak vytvořit hypotézu jeví jako snazší, alespoň na první pohled. Vyjdeme-li z odborné

85 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>

literatury, řada autorů, jako např. Pavel Říčan nebo Marie Vágnerová, Anna Kucharská či Oldřich Botlík uvádí, že dívky jsou konformnější a snáze se podřizují požadavkům školy.⁸⁶ Právě tyto věci spadají do očekávaných výstupů uvedených v RVP, proto je pravděpodobné, i přesto, že tato hypotéza odpovídá spíše genderovým stereotypům, pravděpodobné, že vyšší sociální zralosti dosáhnou dívky. Tedy rozdíly v úrovni sociální zralosti mezi pohlavími budou výrazné.

V případě otázky „Která část bude dělat dětem s odkladem povinné školní docházky největší problém?“ se domnívám, že největším problémem pro děti s odkladem školní docházky bude respektovat ostatní a udržet pozornost. Bude to zejména proto, že žáci s odkladem mají, podle mě, pocit, že jsou „vyspělejší“, a proto vše ví „lépe“ než mladší spolužáci. Právě tato „všeznalost bude na vině, že žáci zejména v komunikační rovině budou projevovat nedostatek respektu k ostatním.

V souvislosti s otázkou „Která část bude dělat dětem bez odkladu povinné školní docházky, bude zde rozdíl?“ se naopak domnívám, že největší problém bude představovat důsledné odlišování světa hry a fantazie a povinností. S čímž úzce souvisí i pojetí zodpovědnosti. Také předpokládám, že u dětí bez odkladu bude větší problém představovat odloučení od rodiny.

V případě dvou posledních otázek „Jaké jsou rozdíly dětí s odkladem povinné školní docházky v rámci pohlaví?“ a „Jaké jsou rozdíly dětí bez odkladu povinné školní docházky v rámci pohlaví?“ předpokládám, že rozdíl bude v obou případech podstatný, a to ve prospěch dívek.

Toto jsou tedy hypotézy, které vychází z teoretických východisek. Samotné odpovědi pak budou komparovány s těmito hypotézami.

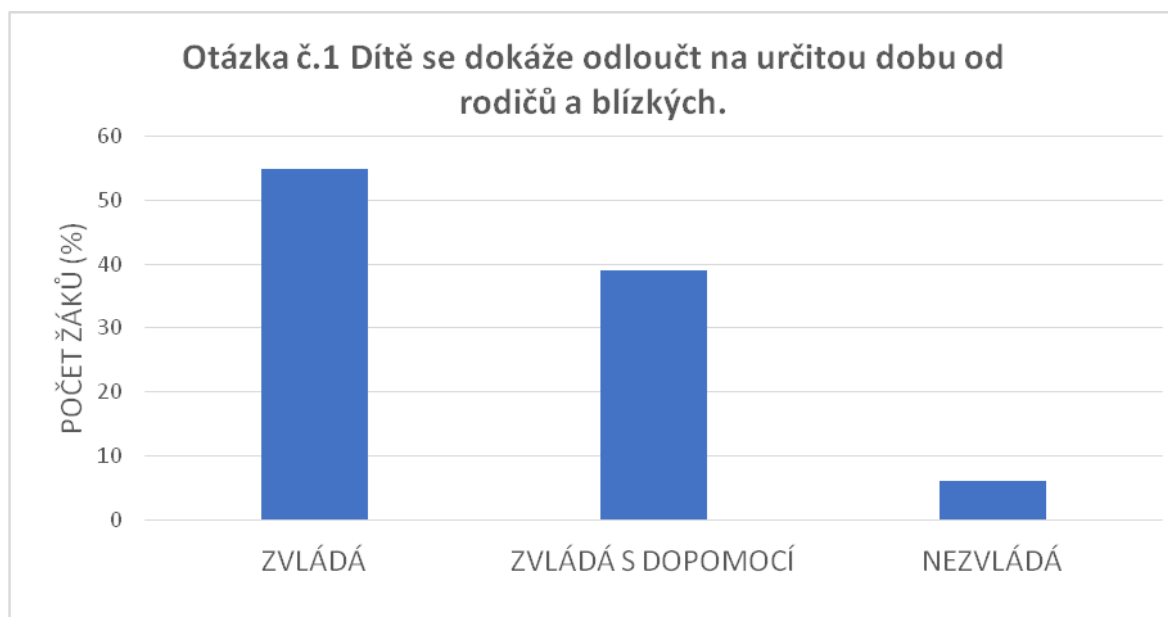
86 Srov. *Děvčata snáze přijímají pravidla*: <http://www.ceskaskola.cz/2018/02/oldrich-botlik-devcata-snaze-prijimaji.html> [online]. Praha: Česká televize, 2018 [cit. 2018-06-19]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2018/02/oldrich-botlik-devcata-snaze-prijimaji.html>

4.5 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.

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 bez odkladu dle pohlaví	35 %	27 %	20 %	12 %	0 %	6 %	100 %
dítě s odkladem dle pohlaví	1	2	6	6	1	0	16
% dítě s odkladem dle pohlaví	6 %	13 %	38 %	38 %	6 %	0 %	100 %
CELKEM dle pohlaví	30	25	23	16	1	5	100
% CELKEM	55 %		39 %		6 %		100 %

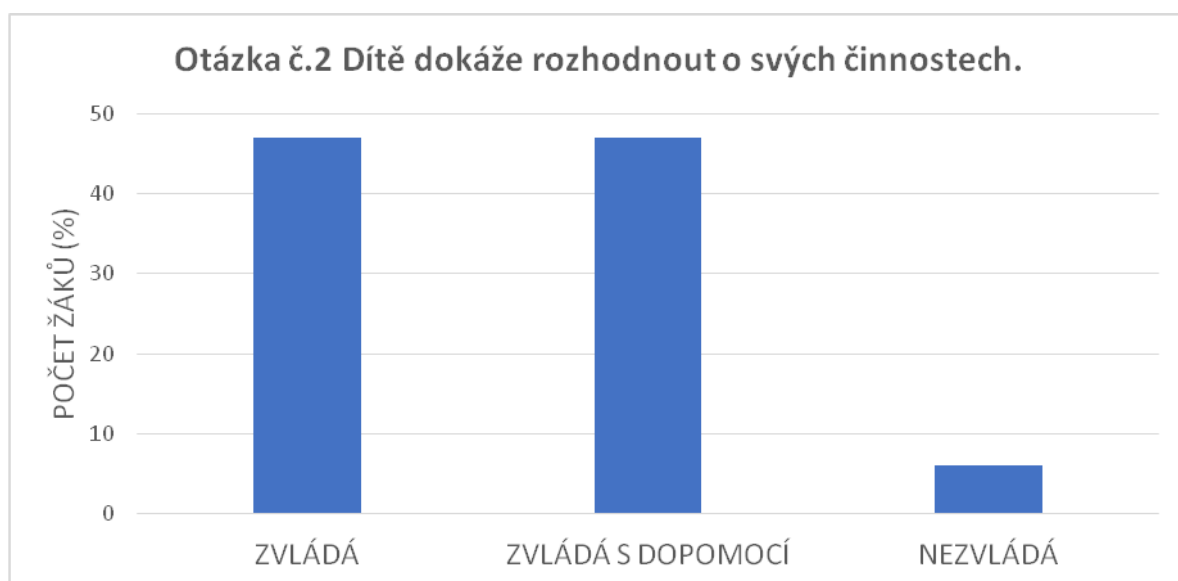


Obrázek 2: Otázka č. 1: U otázky č. 1 z grafu vyplývá, že více než polovina (55 %) dětí zvládá odloučení o svých blízkých. Právě nezvládnutí odloučení determinuje školní neúspěch, ať už přímo ve škole, kdy se dítě naplno nesoustředí na školní výkon a na osvojování nových poznatků, tak negativně ovlivňuje pozici v sociální skupině, případně může být důvodem psycho-somatické 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.⁸⁷

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

Otázka č. 2 Dítě dokáže rozhodnout o svých činnostech.							
HODNOCENÍ	zvládá		zvládá s dopomocí		nezvládá		celkem
POHLAVÍ	chlapec	dívka	chlapec	dívka	chlapec	dívka	
dítě bez odkladu dle pohlaví	19	23	25	14	2	1	84
% dítě bez odkladu dle pohlaví	23 %	27 %	30 %	17 %	2 %	1 %	100 %
dítě s odkladem dle pohlaví	3	2	3	5	3	0	16
% dítě s odkladem dle pohlaví	19 %	13 %	19 %	31 %	19 %	0 %	100 %
CELKEM dle pohlaví	22	25	28	19	5	1	100
% CELKEM	47 %		47 %		6 %		100 %



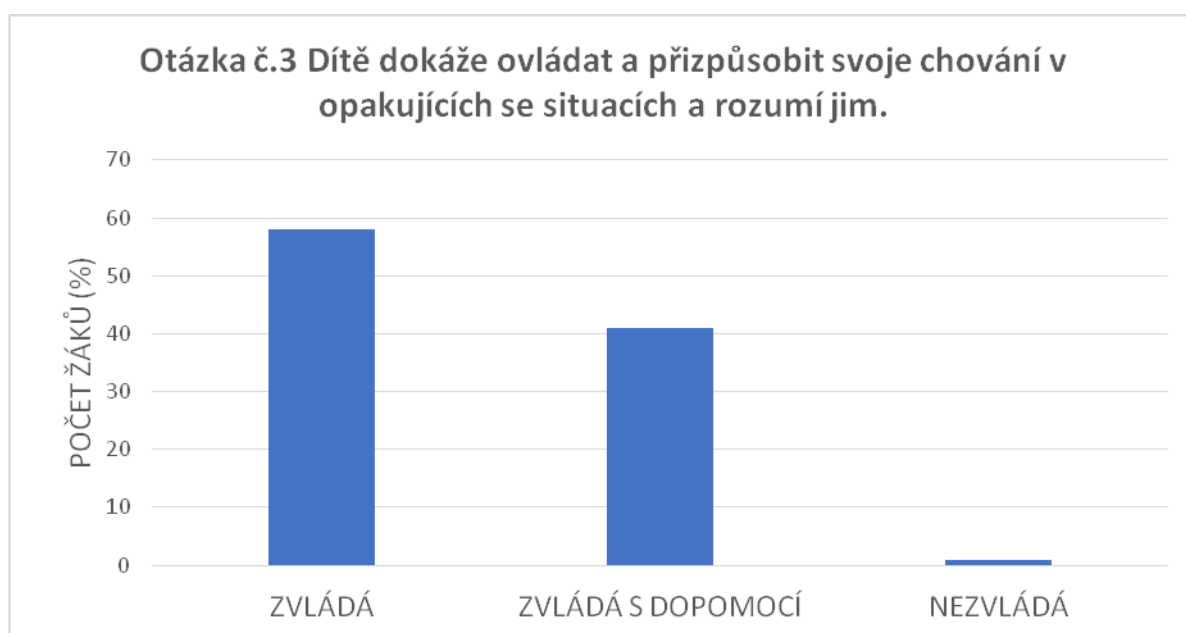
Obrázek 3: U otázky č. 2 z grafu vyplývá, že téměř polovina dětí (47 %) dokáže rozhodnout o svých činnostech, stejný počet dětí zvládá rozhodnutí s dopomocí a 6 % dětí tuto činnost nezvládá. V případě nezvládnutí samostatné volby činnosti dochází k emocionálnímu napětí a potažmo i problematičkému vztahu mezi pedagogem a dítětem, či přímo může vést ke školnímu neúspěchu. Také nedostatečná volba činností souvisí bezprostředně s nízkou úrovní práceschopnosti. Kucharská pro nápravu doporučuje

⁸⁷ Srov. KUCHARSKÁ, Anna a ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. 1. vydání. Brno: Edika, 2017. s. 85.

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.⁸⁸

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

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 bez odkladu dle pohlaví	29 %	32 %	26 %	12 %	0 %	1 %	100 %
dítě s odkladem dle pohlaví	6	1	3	6	0	0	16
% dítě s odkladem dle pohlaví	38 %	6 %	19 %	38 %	0 %	0 %	100 %
CELKEM dle pohlaví	30	28	25	16	0	1	100
% CELKEM	58 %		41 %		1 %		100 %



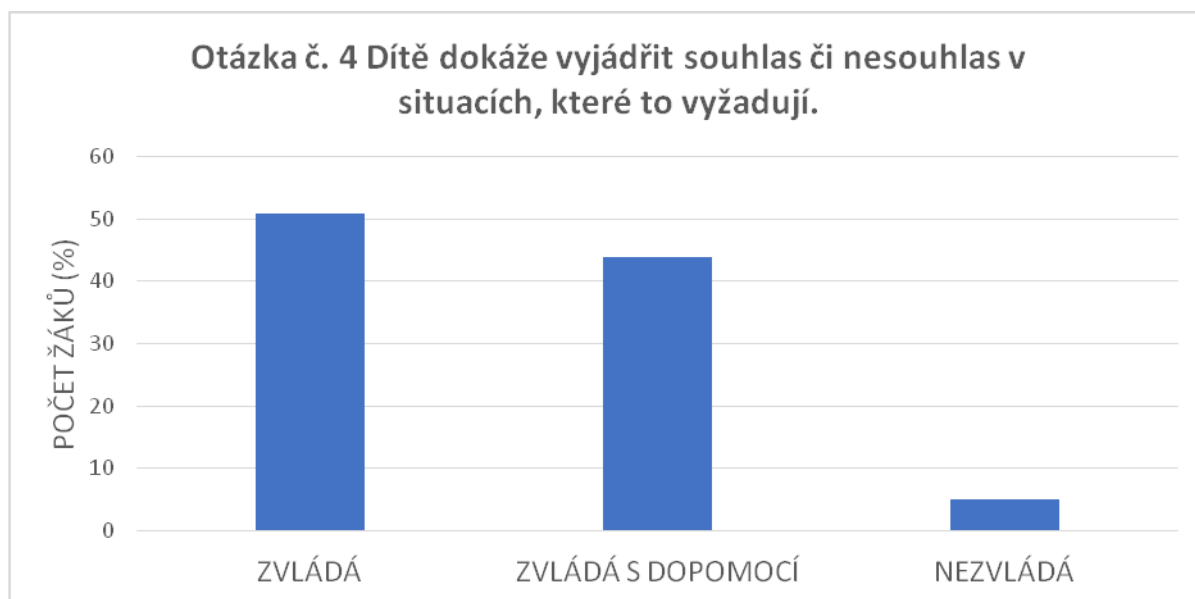
Obrázek 4: U otázky č. 3 z grafu vyplývá, že více než polovina dětí (58 %) dokáže přizpůsobit svoje chování v opakujících se činnostech, kterým rozumí. Dále 41 % tuto činnost zvládá s dopomocí. Pouhé 1 % činnost nezvládá. Toto nezvládnutí sebeovládání,

⁸⁸ Srov. KUCHARSKÁ, Anna a ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. 1. vydání. Brno: Edika, 2017. s. 98.

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.⁸⁹

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

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 bez odkladu dle pohlaví	24 %	33 %	27 %	12 %	4 %	0 %	100 %
dítě s odkladem dle pohlaví	2	1	5	6	2	0	16
% dítě s odkladem dle pohlaví	13 %	6 %	31 %	38 %	13 %	0 %	100 %
CELKEM dle pohlaví	22	29	28	16	5	0	100
% Celkem	51 %		44 %		5 %		100 %



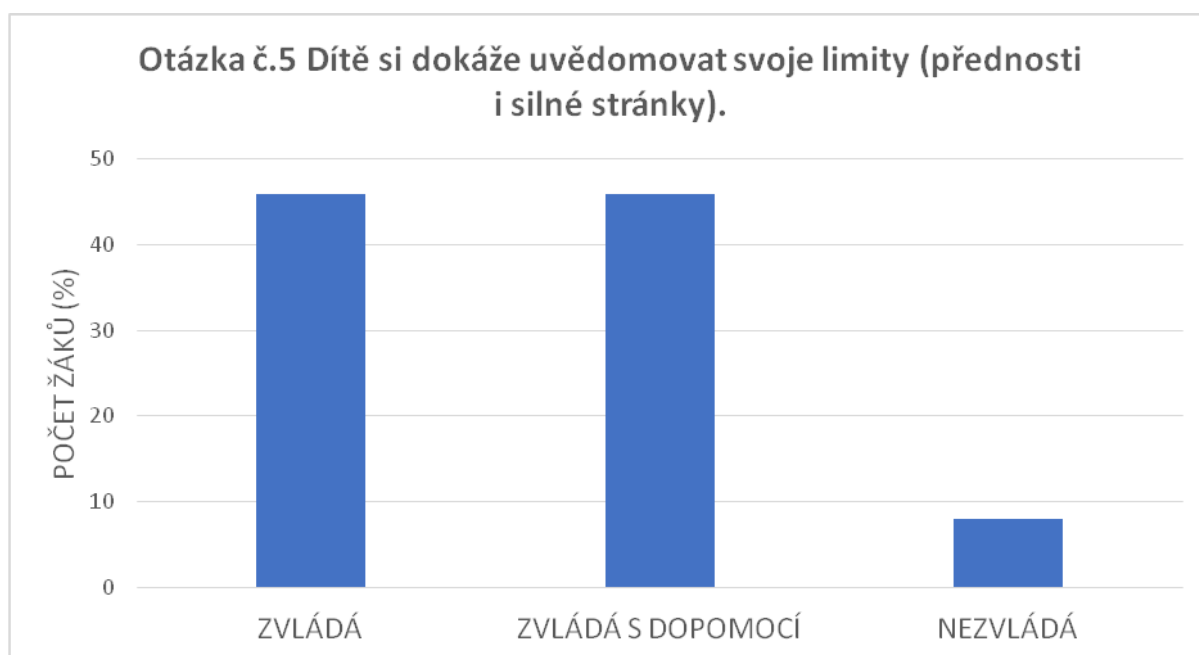
Obrázek 5: U otázky č.4 z grafu vyplývá, že více než polovina dětí (51 %) dokáže vyjádřit souhlas či nesouhlas v situacích, které to vyžadují. 44 % dětí tuto situaci zvládá s dopomocí a 5 % dětí tato činnost činí potíže. Pakliže dítě neumí vyjádřit své pocity, dochází u dítěte k frustraci, pocitu méněcennosti, nepochopení a strachu. Pro nápravu je

⁸⁹ Srov. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. s. 52.

nezbytné s dítětem verbalizovat pocity, rozebírat situace, snažit se potlačit egocentrické vnímání a vést dítě k tomu, aby se snažilo vcítit do situace druhých.⁹⁰

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

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 bez odkladu dle pohlaví	30 %	24 %	23 %	20 %	2 %	1 %	100 %
dítě s odkladem dle pohlaví	0	1	6	4	3	2	16
% dítě s odkladem dle pohlaví	0 %	6 %	38 %	25 %	19 %	13 %	100 %
CELKEM dle pohlaví	25	21	25	21	5	3	100
% CELKEM	46 %		46 %		8 %		100 %



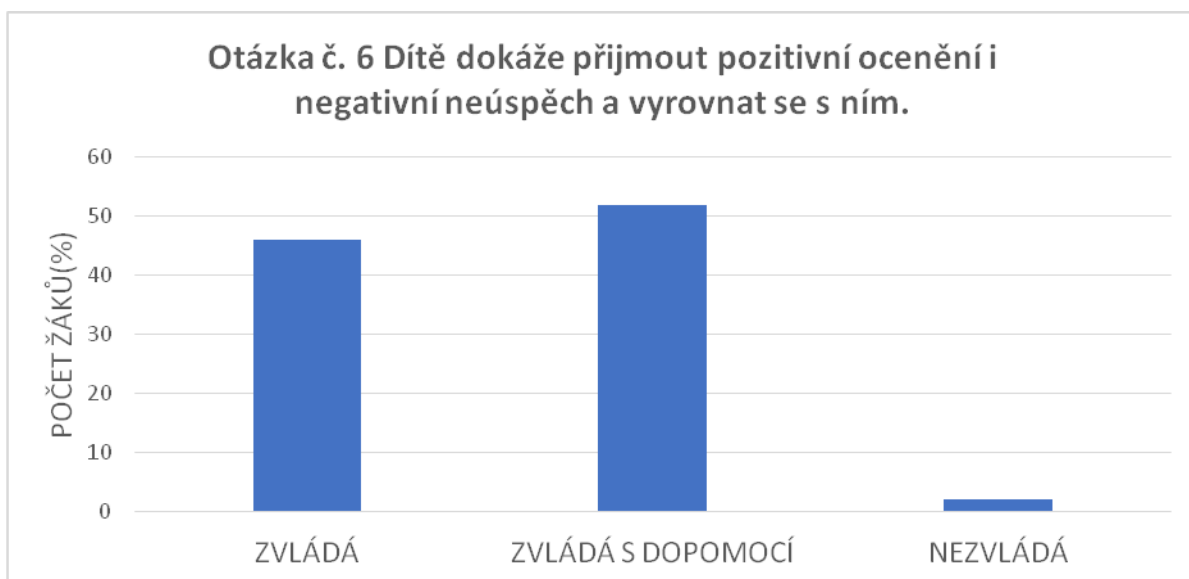
Obrázek 6: U otázky č. 5 z grafu vyplývá, že téměř polovina dětí (46 %) si dokáže uvědomovat svoje limity, tuto skutečnost zvládá s dopomocí další téměř polovina dětí (46 %). Uvědomit si svoje limity nedokáže malý vzorek dětí (8 %). Podobně jako v předchozím případě může vést neuvědomování si silných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

⁹⁰ Srov. KUCHARSKÁ, Anna a ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. 1. vydání. Brno: Edika, 2017. s. 96-97.

prožitky a rozebírat situace, případně posilovat silné stránky, samostatnost a oceňovat dílčí pokroky a úspěchy.⁹¹

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

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 bez odkladu dle pohlaví	26 %	27 %	29 %	18 %	0 %	0 %	100 %
dítě s odkladem dle pohlaví	1	0	6	7	2	0	16
% dítě s odkladem dle pohlaví	6 %	0 %	38 %	44 %	13 %	0 %	100 %
CELKEM dle pohlaví	23	23	30	22	2	0	100
% CELKEM	46 %		52 %		2 %		100 %



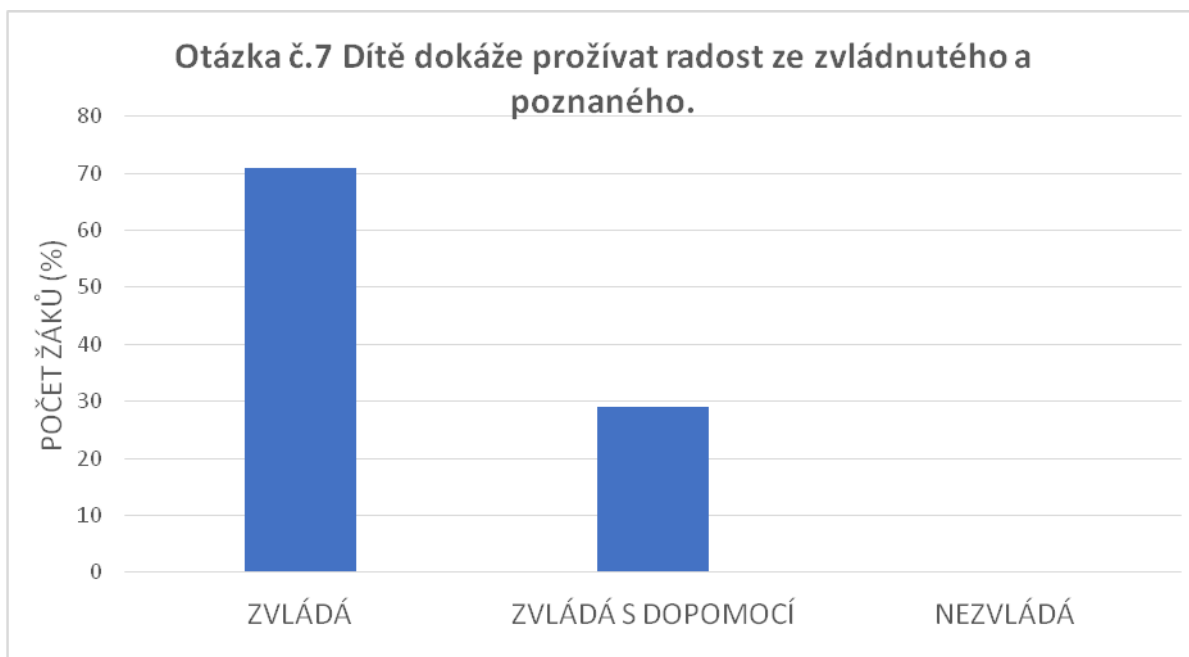
Obrázek 7: U otázky č. 6 z grafu vyplývá, že méně než polovina dětí (46 %) dokáže přijmout pozitivní ocenění i negativní neúspěch, více než polovina dětí (52 %) tuto skutečnost zvládá s dopomocí, minimum dětí (2 %) nedokáže přijmout tento stav. Negativní dopady v případě nízké úrovně školní zralosti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

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

zlepšení a analýze informací vnitřních i informací přijatých z okolí a potlačování egocentrismu.⁹²

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

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 bez odkladu dle pohlaví	42 %	35 %	13 %	11 %	0 %	0 %	100 %
dítě s odkladem dle pohlaví	5	2	4	5	0	0	16
% dítě s odkladem dle pohlaví	31 %	13 %	25 %	31 %	0 %	0 %	100 %
CELKEM dle pohlaví	40	31	15	14	0	0	100
% CELKEM	71 %		29 %		0 %		100 %



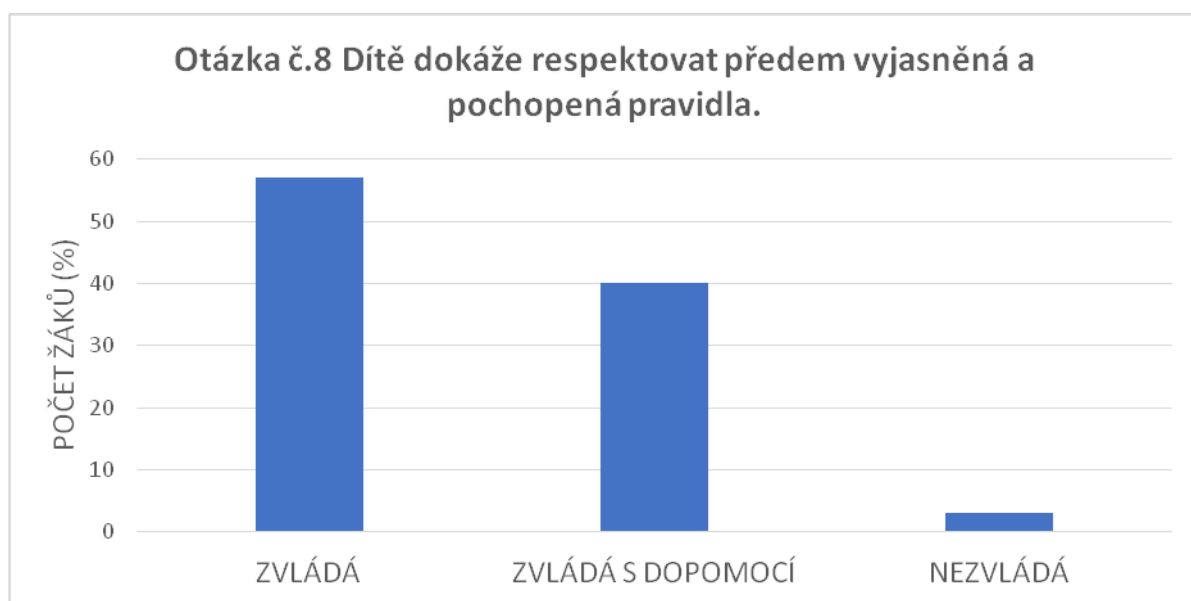
Obrázek 8: U otázky č. 7 z grafu vyplývá, že téměř tři čtvrtiny dětí (71 %) dokáží prožít radost ze zvládnutého a poznaného, více než jedna čtvrtina dětí (29 %) dokáže prožít uvedený stav s dopomocí. Nezvládnutí této oblasti může vést ke ztrátě radosti z poznávání

⁹² Srov. KUCHARSKÁ, Anna a ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. 1. vydání. Brno: Edika, 2017. s. 51.

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.⁹³

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

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 bez odkladu dle pohlaví	29 %	32 %	23 %	13 %	4 %	0 %	100 %
dítě s odkladem dle pohlaví	4	2	5	5	0	0	16
% dítě s odkladem dle pohlaví	25 %	13 %	31 %	31 %	0 %	0 %	100 %
CELKEM dle pohlaví	28	29	24	16	3	0	100
% CELKEM	57 %		40 %		3 %		100 %



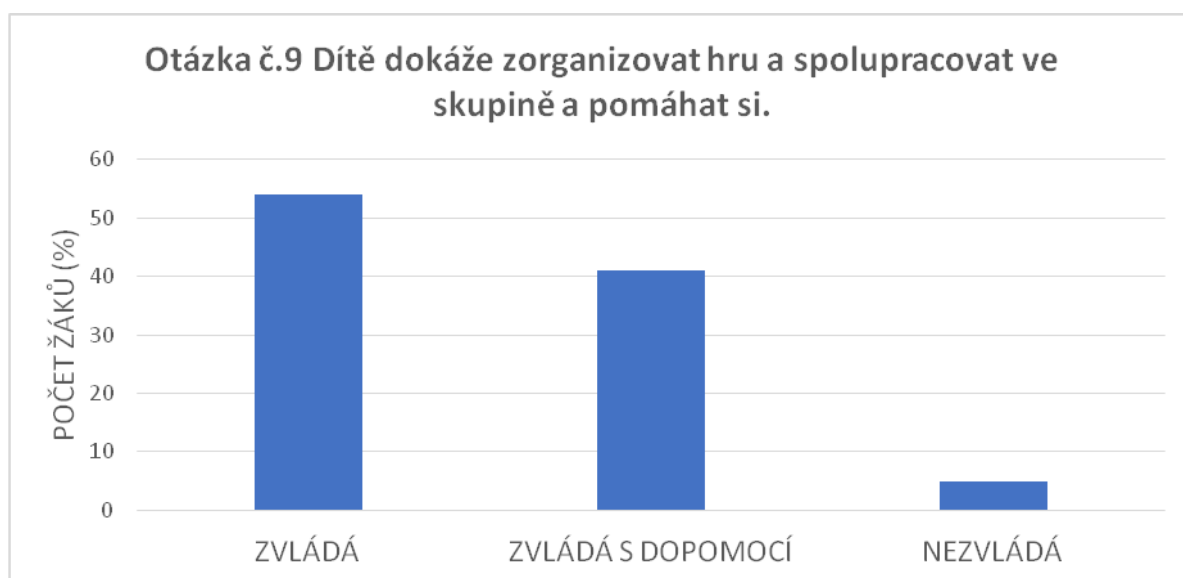
Obrázek 9: U otázky č. 8 z grafu vyplývá, že více než polovina dětí (57 %) dokáže respektovat předem daná pravidla, necelá polovina (40 %) tuto skutečnost zvládá s dopomocí, nezvládá respektovat daná pravidla minimum dětí (3 %). Osvojování si pravidel představuje jednu z klíčových oblastí, pro úspěšné zvládnutí školního procesu i pro úspěšné začlenění do sociální skupiny vrstevníků, podobně jako v případě reagování

⁹³ Srov. KUCHARSKÁ, Anna a ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. 1. vydání. Brno: Edika, 2017. s. 51.

v opakujících se situacích je třeba zejména v rodině dodržovat nastavená pravidla a posilovat vnímání dítěte v případě vyhodnocování situací.⁹⁴

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

Otázka č. 9 Dítě dokáže zorganizovat hru a spolupracovat ve skupině a pomáhat si.							
HODNOCENÍ	zvládá		zvládá s dopomocí		nezvládá		celkem
	chlapec	dívka	chlapec	dívka	chlapec	dívka	
POHLAVÍ							
dítě bez odkladu dle pohlaví	26	24	18	14	2	0	84
% dítě bez odkladu dle pohlaví	31 %	29 %	21 %	17 %	2 %	0 %	100 %
dítě s odkladem dle pohlaví	2	2	5	4	2	1	16
% dítě s odkladem dle pohlaví	13 %	13 %	31 %	25 %	13 %	6 %	100 %
CELKEM dle pohlaví	28	26	23	18	4	1	100
% CELKEM	54 %		41 %		5 %		100 %



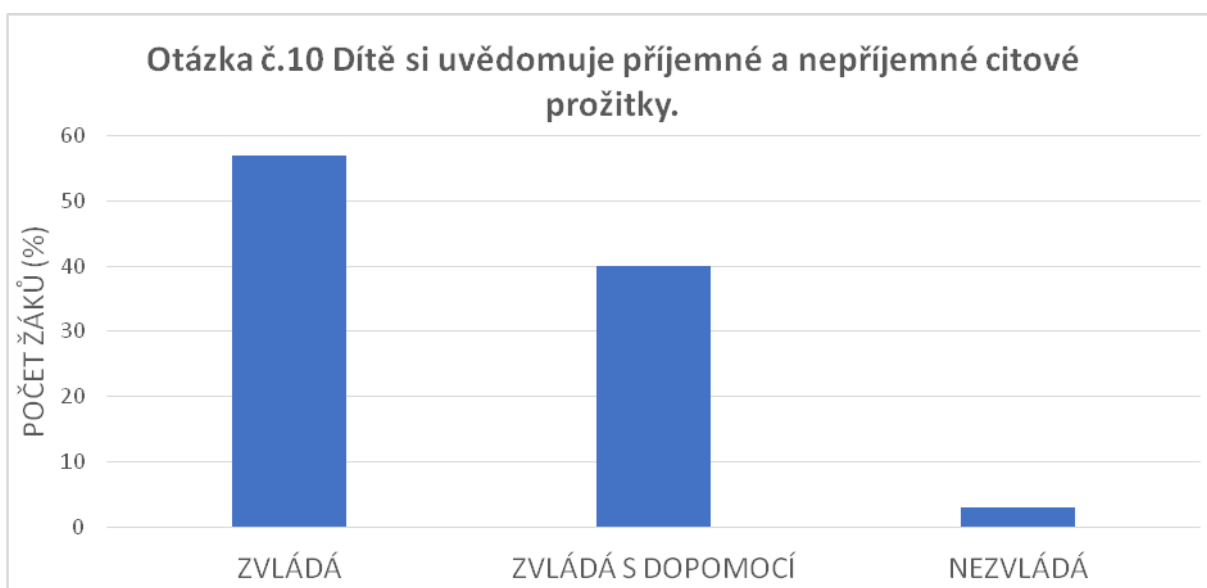
Obrázek 10: U otázky č. 9 z grafu vyplývá, že zorganizovat hru a spolupracovat ve skupině zvládá větší polovina dětí (54 %), tuto schopnost zvládá s dopomocí necelá polovina dětí (41 %) a zorganizovat hru s vrstevníky nezvládá malý vzorek dětí (5 %). Skupinová práce je podstatná zejména proto, že dítě 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

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

dílčích úkolů pochopitelných pro dítě, případně podněcovat dítě k hraní her typu mimikry, tedy inscenování situací a motivovat skrze zpětné vazby.⁹⁵

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

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 bez odkladu dle pohlaví	32 %	30 %	21 %	15 %	1 %	0 %	100 %
dítě s odkladem dle pohlaví	3	2	4	5	2	0	16
% dítě s odkladem dle pohlaví	19 %	13 %	25 %	31 %	13 %	0 %	100 %
CELKEM dle pohlaví	30	27	22	18	3	0	100
% CELKEM	57 %		40 %		3 %		100 %



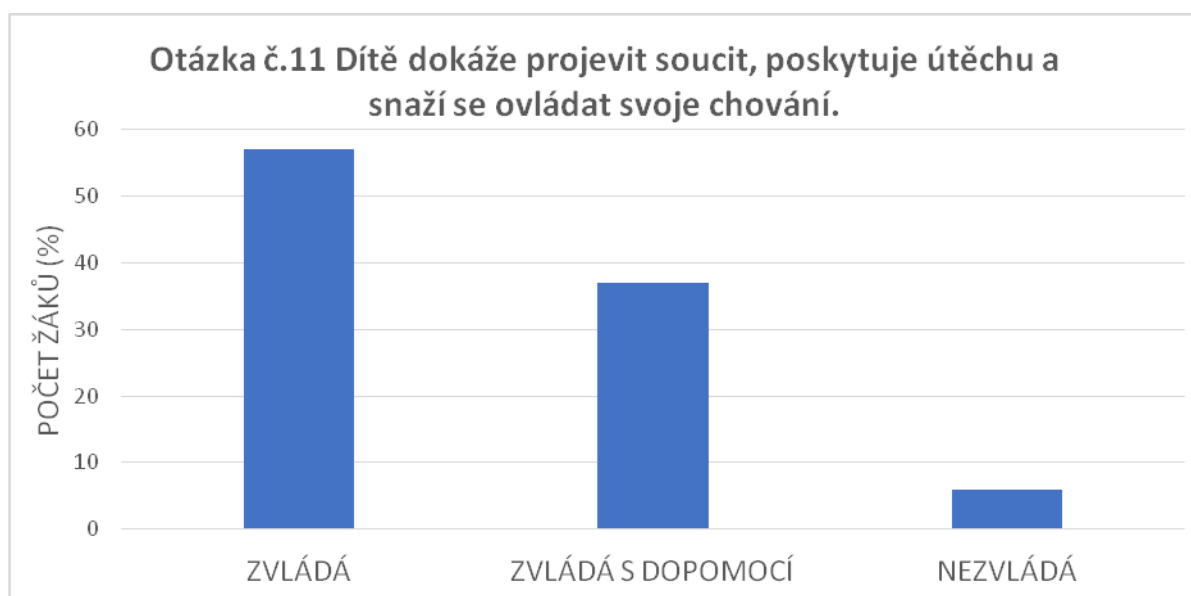
Obrázek 11: U otázky č. 10 z grafu vyplývá, že dítě je schopno si uvědomovat příjemné a nepříjemné prožitky z velké většiny, bez pomoci zvládá více dětí (57 %), s dopomocí zvládá méně dětí (40 %). Tento proces nezvládá minimum dětí (3 %). Přijmutí příjemných a nepříjemných prožitků souvisí se sebepojetím dítěte. Stejně jako v předchozích oblastech

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

je klíčové přijímání dítěte v rodině, od toho je odvislé jeho sebepojetí, v případě problémů, je třeba rozvíjet citově individuálně pojmenovávání prožitků.⁹⁶

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

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 bez odkladu dle pohlaví	30 %	33 %	20 %	12 %	5 %	0 %	100 %
dítě s odkladem dle pohlaví	3	1	4	6	2	0	16
% dítě s odkladem dle pohlaví	19 %	6 %	25 %	38 %	13 %	0 %	100 %
CELKEM dle pohlaví	28	29	21	16	6	0	100
% CELKEM	57 %		37 %		6 %		100 %



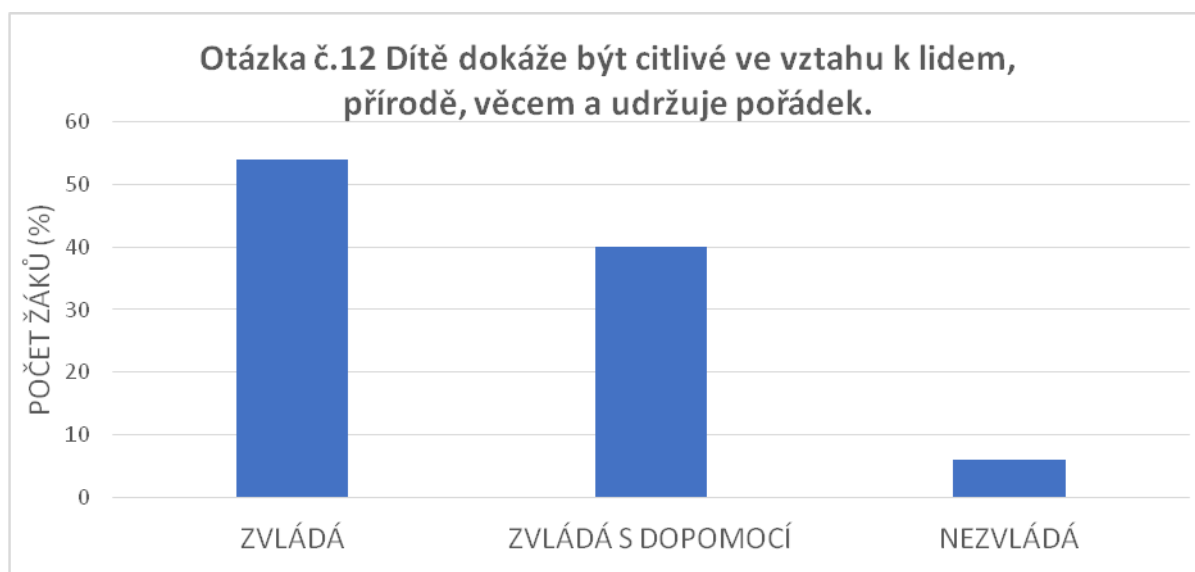
Obrázek 12: U otázky č. 11 z grafu vyplývá, že většinou děti dokáží projevit soucit, poskytnout útěchu a snaží se ovládat svoje chování. Tuto skutečnost zvládá bez pomoci více než polovina dětí (57 %), s dopomocí poměrně menší počet dětí (37 %). Tyto projevy nezvládá nezanedbatelný počet dětí (6 %). Co se týče projevování soucitu, platí již uvedné, pakliže dítě nedokáže být empatické, je třeba posilovat omezení agresivního

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

prosazování se, potlačovat emoce strachu. Je třeba, aby se rodičové a pedagogové snažili vcítit do pocitů dítěte a skrze pojmenování pocitů a verbalizace pocitů ve skupině udělali situaci pro dítě srozumitelnou.⁹⁷

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

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 bez odkladu dle pohlaví	29 %	30 %	23 %	15 %	4 %	0 %	100 %
dítě s odkladem dle pohlaví	3	2	3	5	3	0	16
% dítě s odkladem dle pohlaví	19 %	13 %	19 %	31 %	19 %	0 %	100 %
CELKEM dle pohlaví	27	27	22	18	6	0	100
% CELKEM	54 %		40 %		6 %		100 %



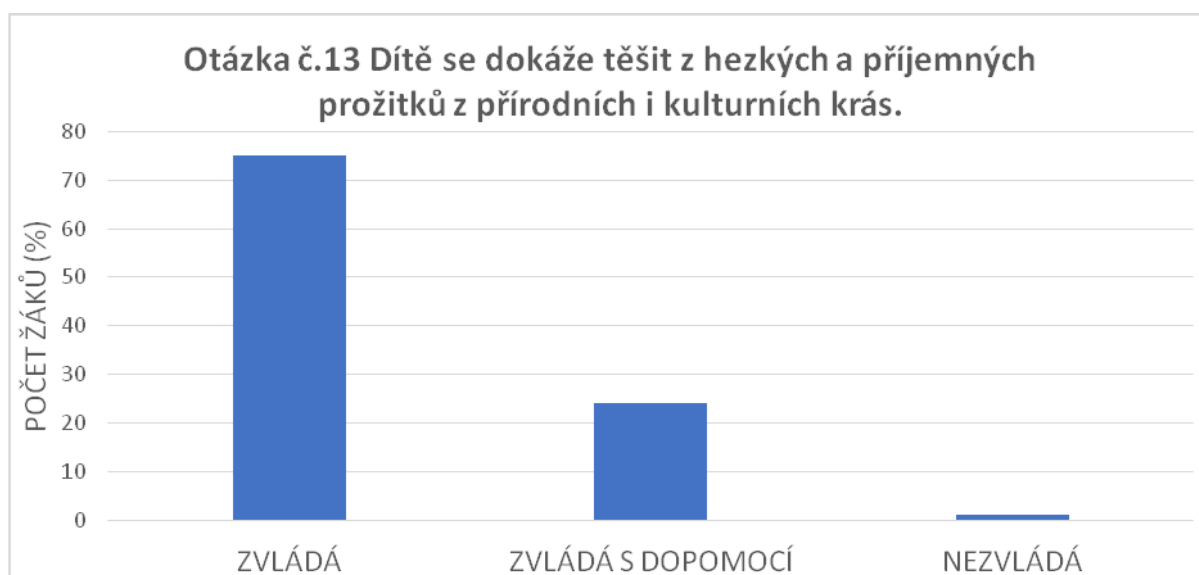
Obrázek 13: U otázky č. 12 z grafu vyplývá, že většina dětí dokáže být citlivá ve vztahu k lidem, přírodě, věcem a zvládne udržovat pořádek, konkrétně tuto aktivitu zvládá bez pomoci více než polovina dětí (54 %), s dopomocí je to také vysoký počet dětí (40 %). Tuto schopnost postrádá minimum dětí (6 %). Uvědomování si hodnot úzce souvisí se stanovováním morálních zásad, potažmo i pravidel, zde platí pro případné posilování

⁹⁷ Srov. KUCHARSKÁ, Anna a ŠVANCAROVÁ, Daniela. *Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče*. 1. vydání. Brno: Edika, 2017. s. 84.

známé latinské přísloví: „Verba movent, exempla trahunt“, tedy posilovat tuto oblast skrze vlastní pozitivní příklad.⁹⁸

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

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 bez odkladu dle pohlaví	37 %	42 %	17 %	4 %	1 %	0 %	100 %
dítě s odkladem dle pohlaví	6	3	3	4	0	0	16
% dítě s odkladem dle pohlaví	38 %	19 %	19 %	25 %	0 %	0 %	100 %
CELKEM dle pohlaví	37	38	17	7	1	0	100
% CELKEM	75 %		24 %		1 %		100 %

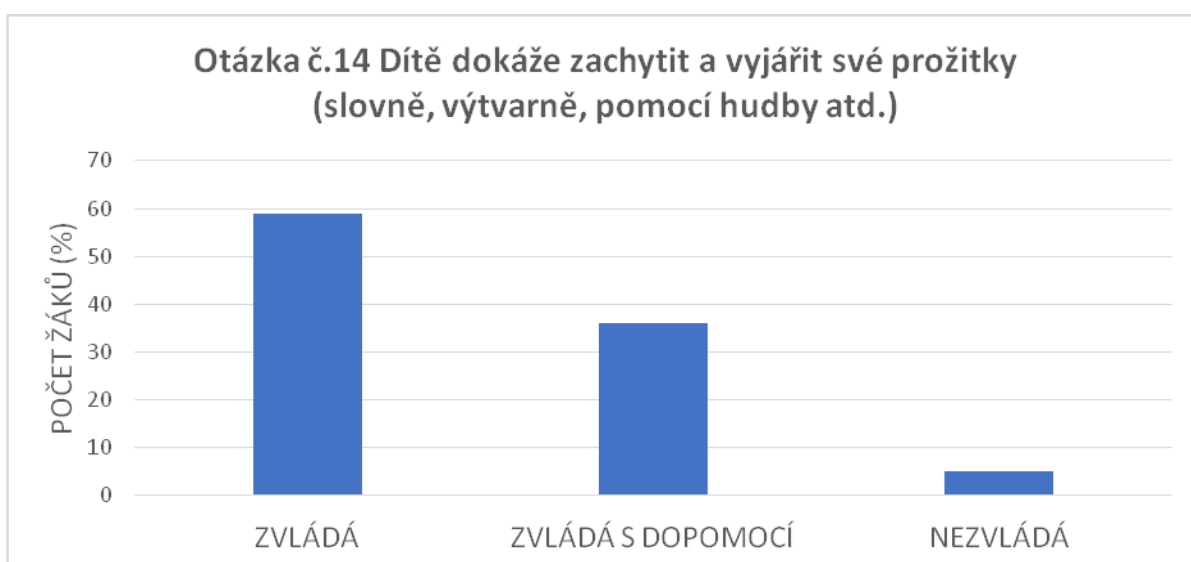


Obrázek 14: U otázky č. 13 z grafu vyplývá, že tři čtvrtiny dětí se dokáží těšit z hezkých a příjemných prožitků kolem nich (75 %), necelá čtvrtina dětí (24 %) prožívá tuto skutečnost s dopomocí a minimum dětí (1 %) této skutečnosti není schopno. Tato oblast je v podstatě shodná s oblastí předchozí.

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

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

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 bez odkladu dle pohlaví	31 %	33 %	20 %	12 %	4 %	0 %	100 %
dítě s odkladem dle pohlaví	3	2	5	4	1	1	16
% dítě s odkladem dle pohlaví	19 %	13 %	31 %	25 %	6 %	6 %	100 %
CELKEM dle pohlaví	29	30	22	14	4	1	100
% CELKEM	59 %		36 %		5 %		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 citovými. Pro lepší srozumitelnost je třeba verbalizovat prožitky a situace pojmenovávat ve vztahu tady a teď.

5 Diskuze

Dle dílčích výsledků při vedlejších výzkumných otázkách lze dojít k následujícím výsledkům.

Vedlejší výzkumné otázky:

Děti bez odkladu povinné školní docházky budou mít lepší výsledky než děti s odkladem povinné školní docházky?

V případě první výzkumné otázky byla hypotéza, že poměr dětí s lepšími výsledky s odkladem a bez odkladu bude podobný, z důvodů toho, že odklady bývají nadužívány. Proto tyto „nadužívané odklady“ v konečném součtu vyrovnají nedostatky dětí, které odklad skutečně potřebovaly.

Z hlediska odloučení procentuálně zvládá více dětí bez odkladu tuto zkoušku bez pomoci. Ti v otázce rozhodování o činnostech lépe zvládají daný výstup dětí bez odkladu. Naopak ovládání chování v opakujících se situacích lépe zvládají chlapci s odkladem, u dívek je situace opačná. Z hlediska souhlasu a nesouhlasu v situacích, které to vyžadují, jednoznačně zvládají bez pomoci lépe děti bez odkladu a to u obou pohlaví. Ještě výrazněji jsou rozdíly vidět u uvědomání si vlastních limitů, které si děti s odkladem, ze zkoumaného vzorku, uvědomují bez dopomoci jen v mírném případě, na rozdíl od dětí bez odkladu. Podobná situace se opakuje u přijímání pozitivního i negativního ocenění. Kde je situace vyrovnanější, je to v oblasti prožívání radosti z poznání, zde jsou výsledky téměř vyrovnané, pouze však u chlapců, u dívek je rozdíl podstatnější. Podobná situace je i u respektování předem vyjasněných pravidel. Zde je třeba zmínit dodatek, že nepochopení pravidel se naopak omezuje pouze na děti bez odkladu, zatímco v případě pochopení s dopomocí vedou děti s odkladem. Ve skupinové práci a organizaci skupinové práce či hry byly taktéž ve zvládnutí bez pomoci děti bez odkladu, podobně tomu je i v případě uvědomování si příjemných a nepříjemných prožitků, stejnětak i v otázce projevení soucitu a útechy i v otázce citlivého vztahu k lidem, přírodě a věcem. K poslední podoblasti je třeba říci, že v nezvládnutí daného výstupu převažují drtivě děti s odkladem. Naopak v otázce, že se dítě dokáže těšit z hezkých a příjemných prožitků z přírodních i kulturních krás, jsou výsledky mezi chlapci s odkladem a bez odkladu v podstatě shodné, zatímco u dívek dochází k drtivé převaze dívek bez odkladu. O poznání výraznější rozdíl převládá u poslední oblasti, zachycování a vyjadřování pocitů, kde opět vedou děti bez odkladu.

Souhrnně řečeno, ačkoli ve většině oblastí v kategorii zvládá bez pomoci jsou úspěšnější děti bez odkladu, v některých oblastech jsou ale výsledky, spíše mezi chlapci, vyrovnané. Naopak v kategorii zvládá s dopomocí mají převahu ve většině oblastí děti s odkladem. V kategorii nezvládá jsou výsledky většinou vyrovnané, dramatické rozdíly jsou spíše na úrovni jednotlivých oblastí. Celkově lze říci, že výsledek v některých oblastech potvrzuje hypotézu, přesto je třeba říci, že v „řeči čísel“ se hypotéza vyrovnanosti nepotvrdila, ve většině oblastí jsou úspěšnější děti bez odkladu.

Budou značné rozdíly v jednotlivých otázkách v rámci pohlaví?

V hypotéze jsem uvedla, že budou převažovat značné rozdíly v jednotlivých otázkách, v rámci pohlaví a to ve prospěch dívek. Při detailní analýze si můžeme všimnout, že i já jsem ve své hypotéze uvažovala v intencích genderových stereotypů, rozdíly mezi pohlavími sice ve zkoumané oblasti jsou ale nejsou dramatické. V oblasti zvládání odloučení převažují chlapci, ne však příliš výrazně. V oblasti zvládání rozhodování o činnostech převažují mírně dívky, je ale třeba říci, že ve zvládání s dopomocí se vyskytuje v této oblasti více chlapců. Zaměříme-li se na další oblasti, počet dívek a chlapců, kteří zvládají jednotlivé oblasti bez dopomoci je v podstatě vyrovnaný, naopak počet chlapců převažuje v oblasti zvládne s dopomocí. Jediné oblasti, kde chlapci výrazně v kategorii zvládne bez pomoci převládají, je prožívání radosti. Přejdeme-li opět do „řeči čísel“ a vyhodnocení, je třeba říci, že se hypotéza nepotvrdila, rozdíly v kategorii zvládne bez dopomoci jsou minimální. Přestože ve většině oblastí s mírným předstihem vítězí dívky, v samotném prožitku radosti chlapci výrazně převažují. Rozdílná je situace v kategorii zvládne s dopomocí, kde převládají chlapci. V kategorii nezvládá taktéž ve většině oblastí převažují chlapci, jedná se ale o jednotlivce.

Která část bude dělat dětem s odkladem povinné školní docházky největší problém?

V hypotéze jsem uvedla, že se domnívám, že největší problém bude pro žáky s odkladem představovat respektování ostatních a udržení pozornosti. Částečně se tato hypotéza potvrdila v tom, že děti s odkladem nejvíce nezvládaly oblasti citlivosti k lidem, přírodě a věcem, stejného výsledku dosáhly děti s odkladem v uvědomování si svých limitů a rozhodování o svých činnostech. S těmito oblastmi měli problém zejména chlapci. Pro dívky s odkladem představoval největší problém uvědomění si svých limitů. Hypotéza se tedy potvrdila pouze částečně.

Která část bude dělat problém dětem bez odkladu povinné školní docházky, bude zde rozdíl?

U této otázky bylo v hypotéze řečeno, že největší problém bude představovat odlišování světa hry a fantazie a povinnosti a taktéž bude nejvíce problematické zvládnutí odloučení od rodiny. Zde se hypotéza potvrdila, největší problém zejména u dívek představuje odloučení od rodiny. Podobně se projevil problém ve volbě činností. V obou případech se tedy hypotéza potvrdila.

Jaké jsou rozdíly dětí s odkladem povinné školní docházky v rámci pohlaví?

Jak již bylo řečeno v předchozích otázkách i hypotézách, u dětí s odkladem bylo předpokládáno, že větší problémy budou převažovat u chlapců. Tato hypotéza se potvrdila v kategorii nezvládnutí, kde ve většině případů převažovali chlapci, a to zejména v oblastech rozhodování o své činnosti, odloučení, uvědomování si svých limitů a citlivosti k ostatním. V těchto oblastech se hypotéza potvrdila.

Jaké jsou rozdíly dětí bez odkladu povinné školní docházky v rámci pohlaví?

V kategorii nezvládnutí se taktéž potvrdila ve všech oblastech hypotéza, totiž že chlapci ve větším počtu budou projevovat školní nezralost.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak hodnotí pedagogové sociální zralost dítěte při vstupu do základní školy?

Z výše popsaných dílčích otázek vyplývá, že převažuje u dětí školní zralost, byť v některých oblastech je nutná dopomoc. Přihlédneme-li čistě k procentuálním hodnotám, vyjma tří oblastí projevují žáci známky sociální zralosti. Ve dvou je třeba rovnocenným dílem dopomoci, což se týká oblastí dítě dokáže rozhodovat o svých činnostech, další oblast, kde vyšel výsledek, podobně byl v oblasti dítě si uvědomuje svoje limity. Největší sociální nepřipravenost převládla v oblasti přijmout pozitivní i negativní hodnocení a vyrovnat se s ním, kde nadpoloviční většina dětí zvládá očekávaný výstup pouze s dopomocí. Potvrdila se tedy hypotéza, že nezralost jako celek v sociální oblasti projevuje vždy pouze několik žáků, většina žáků je ve většině sociálních oblastí zralých, připdaně dokáží dosáhnout očekávaných výstupů s dopomocí.

6 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 nalézení odpovědí na otázky spojené s úrovní sociální zralosti v závislosti na odkladu a pohlaví.

Začneme-li hlavní otázkou, částečně se potvrdila hypotéza, že děti jsou většinou v sociální oblasti dostatečně připravené. Výjimku představují často děti s odkladem, případně v některých klíčových aspektech, jako např. odloučení od rodiny, představují částečně mladší dívky 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 v nadpoloviční většině.

I v případě vedlejších výzkumných otázek je třeba říci, že se nadpoloviční většina hypotéz potvrdila, nebo se potvrdila alespoň částečně. |V tomto ohledu je třeba říci, že k nejzásadnějšímu rozdílu oproti očekávání se stalo zjištění, že rozdíly v oblasti sociální připravenosti mezi jednotlivými pohlavími, nebyly u testovaného vzorku zdaleka tak velké jako v případě očekávání, které vycházelo z poznatků odborné literatury.

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 nezvládnání požadované úrovně bylo jen malé množství, 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 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 i to, které oblasti ze sociální

problematiky jsou pro prvňáky nejvíce problematické. Budu ráda, když poznatky z diplomové práce budu moci použít i ve svém oboru v praxi.

Použitá literatura

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.

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.

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>

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>

Příloha 1

Dotazník

Pohlaví dítěte: dívka chlapec

Odklad povinné školní docházky: ANO NE

Vzdělání rodičů: a) matka:
 b) otec:

Otázky:

1. Dítě se dokáže odloučit na určitou dobu od rodičů a blízkých.

nezvládá zvládá s dopomocí zvládá samostatně

2. Dítě dokáže rozhodnout o svých činnostech.

nezvládá zvládá s dopomocí zvládá samostatně

3. Dítě dokáže ovládat a přizpůsobit svoje chování v opakujících se situacích a v situacích kterým rozumí.

nezvládá zvládá s dopomocí zvládá samostatně

4. Dítě dokáže vyjádřit souhlas či nesouhlas v situacích, které to vyžadují, dokáže odmítnout účast na nepovolaných či zakázaných činnostech.

nezvládá zvládá s dopomocí zvládá samostatně

5. Dítě si dokáže uvědomovat svoje limity (přednosti i slabé stránky).

nezvládá zvládá s dopomocí zvládá samostatně

6. Dítě dokáže přijmout pozitivní ocenění i negativní případný svůj neúspěch a vyrovnat se s ním, učí se hodnotit i svoje osobní pokroky.

nezvládá zvládá s dopomocí zvládá samostatně

7. Dítě dokáže prožívat radost ze zvládnutého a poznaného.

nezvládá zvládá s dopomocí zvládá samostatně

8. Dítě dokáže respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla. Správně reaguje na pokyny autority (na prosbu, pořadavek, zákaz).

nezvládá zvládá s dopomocí zvládá samostatně

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