

## ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST V KONTEXTU POHLAVNÍCH ROZDÍLŮ

Alena Petrová, Irena Plevová, Lucie Křeménková,  
Pavel Dařílek, Michaela Pugnerová

Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta, Katedra psychologie a patopsychologie

### Terminologické vymezení pojmů školní zralost a připravenost

Téma *školní zralosti a připravenosti* dítěte je z hlediska psychologie tradičně zkoumanou oblastí a jeho důležitost je každým rokem opětovně potvrzována v rámci praktické školní (předškolní) diagnostiky. Zkoumání této problematiky má kořeny již na počátku první poloviny minulého století a v jeho dalším průběhu se počátek povinné školní docházky stával jedním ze stěžejních výzkumných i teoretických témat<sup>10</sup> (např. Vygotský, 1971; Adamovič, 1972; Diešková, 1979; Farkašová, 1984; Hrabal, Záhorová, 1984; Bednářová, Šmardová, 2011, etc.). Na konci minulého století začal odborný zájem o tuto oblast do jisté míry opadat. V současnosti se tak při komparaci aktuálních výsledků školní zralosti musíme obracet nejčastěji do 60., 70. a 80. let minulého století. Na druhou stranu se objevují indicie, že problematika školní zralosti a připravenosti se v dnešní době opětovně začíná dostávat do popředí zájmu odborníků z řad psychologů a pedagogů. *Renaissance zájmu* o uvedenou oblast patrně z velké části vychází ze stále vyššího nárůstu odkladů školní docházky. Odklad školní docházky (resp. její nárůst) není doménou jen České republiky, podobně se touto otázkou zabývají

---

<sup>10</sup> Téma školní zralosti a připravenosti se dostalo do centra zájmu odborníků i díky *nárůstu odkladů školní docházky*, zvláště u chlapců. Tato znepokojivá zjištění vedla k systematické pozornosti a zkoumání dané problematiky, přičemž se objevila se snaha o zavedení ozdravných a intervenčních programů na ZŠ a byla zvažována možnost jejich rozšíření i na MŠ. Uvedená opatření byla zaměřena na snížení prožívané zátěže a rovněž i na zvýšení odolnosti dětí vůči školní zátěži.

i v jiných státech např. v USA, kde o odklad školní docházky v mnoha případech usilují sami rodiče, z důvodů lepších školních výsledků svých dětí. Oshima a Domaleski (2006) do svého výzkumu, ve kterém porovnávali prospěch v průběhu základní školy, zahrnuli starší (narozené v podzimních měsících) a mladší děti (narozené v letních měsících). Výsledky prokázaly, že mezi těmito dětmi jsou signifikantní rozdíly, které jsou nejvíce patrné právě v počátcích jejich školní kariéry, přičemž (za určité sestupné tendence) přetrvávají až zhruba do páté třídy, následně se rozdíly stírají. Otázkou školní zralosti a především pak dále školní úspěšnosti se zabývá i Stipeková (2006), která v tomto smyslu zdůrazňuje především *kvalitní přípravu v předškolních institucích*. Ukazuje se, že vliv mateřské školy, jakožto kvalitního vzdělávacího prvku, má výrazný vliv na optimální nástup dítěte do školy a jeho následující úspěšnost, což uvádí například i dřívější studie Stipekové a Ryana (1997), nebo Zilla a Westa (2001)<sup>11</sup>. *Předpokladům úspěšného zaškolení* byla tedy v průběhu let tradičně věnována velká odborná i laická pozornost. Podobně jako i v jiných psychologických tématech, i zde se dotýkáme stěžejní oblasti determinace lidské psychiky, která i v tomto případě spočívá nejen ve vnějších pobídkách (rodinná či předškolní výchova), ale i ve vnitřních stimulech. Je proto velmi důležité, zda vývojové změny dítěte dosáhly v období jeho nástupu do školy přiměřené úrovně a kvality. Dnes je již známou skutečností, že děti stejného věku nebývají po stránce fyzické i psychické stejně rozvinuty. Jejich genetická vybavenost, zvláštnosti fungování jejich organismu a jedinečná vývojová cesta způsobují více či méně odlišný soubor předpokladů pro zvládnutí školních požadavků (Petrová, 2008).

Důležitost školní zralosti podtrhuje i její přítomnost v rámci školské legislativy, v níž je podmínkou pro zahájení povinné školní docházky, a to po dovršení 6. roku věku, kdy je k tomu dítě obvykle psychicky i tělesně vyspělé (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Většina dětí je po dosažení šesti let do 1. září daného roku schopna bez větších problémů nastoupit do základní školy. Dítě tímto krokem opouští dosavadní svět fantazie a vstupuje do světa systematického vzdělávání. Jinými slovy dochází k přerodu z období předškoláka do období mladšího školáka. Vágnerová (2000; 2008) chápe

---

<sup>11</sup> V USA mnohdy dochází k vypuštění tohoto prvku vzdělání, především pak u dětí z ekonomicky slabších rodin, které pak většinou nastupují do škol s ročním odkladem (respektive o rok později, než děti z lépe finančně situovaných rodin, které se předškolní výuky účastní).

školní věk jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje instituce školy, kde musí dítě potvrdit své kompetence, pilně pracovat a plnit povinnosti, tak jak od něho společnost očekává. Do života, jehož náplní byla doposud hlavně hra, vstupuje realita, pravidla a sebekázeň, školní práce a povinnost.

Při vymezování pojmů školní zralost a školní připravenost se nezbytně dostáváme k již tradiční psychologické „specialitě“, jíž je terminologická nejednotnost a nejednoznačnost. Někteří autoři vnímají termíny „školní zralost“, „školní připravenost“, „způsobilost pro vstup do školy“, „pohotovost“ či „kompetence ke vstupu do školy“, „školní zdatnost“ apod. jako synonyma, jiní (např. Matějček, Dytrych 1994; Vágnerová, 2000) vnímají *školní zralost* spíše jako vývojovou charakteristiku převážně determinovanou biologickými činiteli a realizovanou mechanismem zrání, zatímco *školní připravenost* je závislá více na socializačních činitelích a uplatňuje se při ní proces učení. Šulcová (1989) vymezuje také pojem *školní nezralost*, kdy nejsou dostatečně zralé všechny funkce potřebné pro školní práci, ačkoli intelekt dítěte je normální<sup>12</sup>. Při detailnějším pohledu je *školní připravenost* významná pro zvládnutí nároků spojených s rolí školáka. Dítě by tedy mělo dosáhnout přijatelné socializační úrovně, zvládnout určité role, umět přijatelným způsobem komunikovat, respektovat běžné normy chování. V socializačním procesu má nezastupitelný význam rodina, jejíž hodnoty a normy dítě přebírá, přičemž je zásadní i obecný postoj rodiny ke vzdělání, který ovlivňuje motivaci dítěte ke školní práci." (Vágnerová, 2000, s. 141). Dle Edelsbergera představuje školní připravenost souhrn všech výchovných vlivů na dítě v předškolním věku, celý způsob jeho výchovy (1988). Naopak školní zralost je vymezována jako zralost nervového systému, který podmiňuje schopnost či rozvoj soustředění, pracovní vytrvalosti, kontroly impulzivitu, míry pohyblivosti, zdatnosti jemné motoriky a vyjadřovacích schopností. K jejímu dosažení je nutné určité úrovně řeči, myšlenkových operací, pozornosti, soustředěnosti i sociálních dovedností. Školní zralost zahrnuje složky fyzické, psychické, sociální a emocionální zralosti. Matějček a Dytrych (1994, s. 94)

---

<sup>12</sup> Upozorňuje zároveň na časté přeceňování projevů akcelerace intelektového vývoje, který je pak lehce zaměňován za celkovou nadprůměrnou vývojovou vyzralost dítěte.

popisují školní zralost 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“.

Obecně lze tedy chápat *školní zralost jako takový stupeň vývoje tělesných i duševních schopností a dovedností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků*. Jedná se o komplexní jev, na němž se podílí vnitřní i vnější proměnné (maturace i subjektivní zkušenost). O jaké vlivy se konkrétně jedná, nám mohou přiblížit somatopsychická posuzovací kritéria, která je však nutné chápat ve vzájemné součinnosti a s ohledem na individualitu dítěte a jeho dosavadní životní historii (Petrová, 2008).

### **Problematika rozdílů mezi pohlavími ve vybraných aspektech osobnosti**

Otázce rozdílů mezi pohlavími je v psychologii věnována značná pozornost, i když z poněkud nesourodých hledisek. Otázkou difference mezi muži a ženami se lze zabývat z hlediska biologického a fyzického, kde jsou rozdíly markantní a dané, nebo z hlediska psychického a sociálního. Nabízí se otázka, nakolik biologická danost pohlaví, předurčuje i do jisté míry specifčnost např. chování či prožívání, nebo nakolik je pohlavní difference dána více vnějšími vlivy, prostředím (výchovou, učením apod.), respektive nakolik a jakými mechanismy se tyto prvky vzájemně prolínají a ovlivňují. V kontextu výzkumného záměru budou dále prezentovány výstupy vybraných studií pojednávající o rozdílech mezi pohlavími z různých úhlů pohledu.

Rozdíly mezi chlapci a dívkami mají biologické kořeny, které jsou obecně upevňovány výchovou. Chlapci jsou od raného dětství dosud vystavováni odlišným podnětům (hračkám, aktivitám) než dívky a jsou odměňováni za jiné chování (Low, 1989). Farkašová (1984) zkoumala rodičovské chování k předškolním dětem a dokládá, že rodiče se chovají k dětem odlišně v závislosti na pohlaví, přičemž jsou obecně k dcerám přísnější, náročnější a více je trestají. Matějček a Kadubcová (1984) ve svém sdělení uvádějí, že na rodičovské přijímání či odmítání, tedy na jakousi míru rodičovské vřelosti, reagují děti odlišně, více závislosti na její kvalitě zjistili u chlapců. Diešková (1979) uvádí, že již v předškolním období jsou na dítě kladeny odlišné úkoly

a požadavky ze strany dospělých na základě jejich pohlaví<sup>13</sup>. Bačová (2008) v kontextu výše uvedeného konstatuje, že navzdory množství výzkumů stále není jednoznačná odpověď na otázku, zda se ženy a muži psychologicky liší – asi nejvýstižnější odpovědí je: ano i ne. Přístupy hledající kauzální model chování žen a mužů v duchu dilematu „vrozené vs. získané“<sup>14</sup>. Preferují přítom vlivy buď biologické, nebo sociální, případně usilují sloučit protikladné vysvětlení do jediného – interakcionistického biosociálního modelu. Genderová problematika je velice specifické a mnohvrstevné téma, jehož komplexnější postižení zcela přesahuje možnosti tohoto příspěvku, zaměříme se tedy spíše na uvedení vybraných výzkumných studií, které se tématu rozdílů mezi pohlavími detailně věnovaly.

Mnohé výzkumy jsou zaměřeny na oblast kognitivních procesů. Rozdíly v inteligenci mužů a žen jsou, jak uvádí odborné zdroje, v průměru relativně malé, avšak u mužů bylo častěji zjištěno zastoupení vyšší inteligence. Je však zároveň obtížné dělat závěry o intelektových schopnostech mužů a žen. V inteligenčních testech jejich výkony v průměru dosahují rozdílu jen několika málo bodů ve prospěch mužů, a to dle měřené domény<sup>14</sup> (Benbow, Arjmand, 1990; Feingold, 1992; Lynn, Irwing, 2004; Lubinski, Benbow, 2006). Pokud se při hodnocení rozumových schopností zaměříme na předškolní a mladší školní období, jsou dle Dieškové (1979) rozdíly mezi chlapci a dívkami zanedbatelné. Kastelová (1972) si všímá faktu, že řada studií dokládá významné vazby mezi úrovní inteligence a řeči. Řeč se vyvíjí rychleji a dosahuje vyšší úrovně u dětí duševně zdatných, přičemž vývoj inteligence u dětí předškolního věku probíhá stejně rychle u chlapců a dívek. Autorka ve své studii nezjistila významné intersexuální rozdíly v rozvoji inteligence. Avšak u dětí pětiletých byl odhalen rozdíl ve slovní zásobě ve prospěch

---

<sup>13</sup> Aktuálnost tématu genderové problematiky lze doložit z odborného hlediska vyšším nárůstem genderových studií (viz výše), a z laické perspektivy např. letáky, které v dnešních dnech zaplavují městskou hromadnou dopravu a odkazují k tématu odlišných platových podmínek a odměn v rámci pohlaví.

<sup>14</sup> Obvykle bývají uváděny významné rozdíly podle pohlaví v matematických schopnostech a v prostorových dovednostech, a to ve prospěch mužů. Tyto se projevují až od nástupu dospívání, nejspíše s rozvojem logického a abstraktního myšlení. Relativně vlivná je hypotéza, že muži vykazují vyšší rozptyl ve výsledcích inteligenčních zkoušek, jehož míra opět souvisí s druhem testu (Lynn, Irwing, 2004; Lubinski, Benbow, 2006).

chlapců. U mladších dětí v předškolním věku tyto rozdíly významné nebyly. Vývojem a rozvojem řeči se zabývala Kopasová (1975), která v kontextu rozvoje řeči v předškolním věku uvádí, že dívky bývají ve většině aspektů ve vývoji řeči upřednostňovány. Upozorňuje však také na některé názory, které v tomto ohledu považují za nejdůležitější vlivy především inteligenci dítěte a socioekonomické zázemí jeho rodiny.

Novák, Pstružinová, (1982), Müllerová, Novák (1989) uvádí značné rozdíly v úrovni verbální kompetence dětí. Na počátku školní kariéry jsou některé děti handicapovány tím, že nedovedou přijatelným způsobem formulovat své znalosti, autoři v této souvislosti poukazují na skutečnost, že rozdíly nevznikají až během školní docházky, neboť v tuto dobu jsou již fixovány, ale dříve, v předškolním věku, čili v období zrychleného jazykového vývoje, kdy jsou odkázány hlavně na úroveň komunikace v rodině. Odborníci dále zdůrazňují možnost doplňkového programu verbálního tréninku především pro děti s nedostatky řečově komunikativních dovedností. Studie ukazují úspěšnost metody asociačního tréninku na verbální pohotovost u dívek, přičemž nejvýraznější pokrok byl zaznamenán u dětí, které byly na počátku sledování průměrné až podprůměrné.

V kontextu školní úspěšnosti poukazuje Jirásek (1967) na lepší výsledky u dívek, což potvrzuje jejich lepší školní zralost. V předškolním věku se dle autora ukazuje vývojový předstih dívek asi o čtvrt roku. Nejnápadněji se diference ukazují v úkolech s uplatněním motorické dovednosti a senzomotorické koordinace, dívky jsou také pečlivější při plnění úkolů. Rozdíl v duševních schopnostech mezi dětmi podle pohlaví nespočívá tedy jen v nestejném tempu jejich vývoje v předškolním období, ale má i své společenské příčiny. Výuka na základní škole je pro děti obého pohlaví stejná, klade na chlapce i dívky rovnocenné nároky a požadavky. Zajímavé je, že současný styl výuky lépe vyhovuje dívkám, neboť mají vyšší šanci na úspěch díky častějšímu zastoupení reaktivního typu inteligence. Chlapci jsou v myšlení spontánnější, jejich mentální aktivita vychází častěji z vlastních podnětů a má ráz tvořivé práce. Uváděný rys chlapecké psychiky je sice na jedné straně hodnotným protikladem nežádoucího mechanického učení, ale na druhé straně může být příčinou školních nezdarů. Mnohé další studie (Dweck, 1986; Beal, 1994, Greenberg, 2011) dokládají lepší předpoklady školní úspěšnosti u dívek, a to již od útlého věku. Chlapci dosahují v průběhu celé základní školní docházky nižších výkonů než dívky. Nejvíce potíží mívají chlapci na začátku školní docházky, kdy je u nich častěji diagnostiková-

na školní nezralost a také školní podvýkonnost, která se vyskytuje až třikrát častěji než u dívek. Příčinu školní nezralosti vidí mnozí autoři v nevyrovnané součinnosti pravé a levé mozkové hemisféry. Kúrtiová (1986) zjistila signifikantní rozdíl v prospěchu maďarských dětí podle pohlaví, a to ve prospěch dívek. Jelikož se její soubor významně neliší v naměřených intelektových schopnostech, předpokládá autorka u dívek vyšší úroveň a efektivitu školní adjustace. Autorka konstatuje, že na utváření prospěchu ve škole se silně podílí (a to ve vyšší míře u dívek) schopnost učit se, fluidní inteligence a výkonová motivace. Zajímavostí studie je, že výkonová motivace u dívek významně koreluje s neurotickou tendencí, zatímco u chlapců je vztah výkonové motivace a neuroticismu v negativní vazbě, tedy neohrožuje jejich emocionální stabilitu. Naopak u chlapců se dle Vágnerové (2008) a Janošové (2008) vyskytují častěji specificky školní poruchy. Pomalejší zrání se u nich projevuje vyšší dráždivostí, labilitou a unavitelností, které se často projevuje v rušivém chování. S tím souvisí nižší koncentrace pozornosti a slabší senzomotorická koordinace. U chlapců je rovněž častější výskyt neurotických potíží a celkové adaptace na školu je problematictější ve srovnání s dívkami. Chování chlapců pak bývá u učitelů často interpretováno jako nedostatek motivace a seberegulace.

### Metodologická východiska výzkumného záměru

Všeobecně bývá přijímán názor, že dívky předstihují ve svém tempu vývoje chlapce od narození až do dospělosti, kdy se rozdíly stírají. V souvislosti se zaškolováním bývají tradičně řešeny otázky, ve kterých markerech připravenosti pro zahájení školní docházky existují rozdíly mezi dívkami a chlapci a jak tyto ovlivňují školní výsledky a adjustaci na školní prostředí.

Centrem tohoto příspěvku je tedy *analýza možných rozdílů mezi chlapci a dívkami ve vybraných oblastech diagnostiky školní zralosti*. Konkrétně se jedná o oblasti vizuomotorické koordinace, jemné motoriky, verbálního myšlení, znalostí a budoucí školní úspěšnosti (školní zralosti). Data nutná pro realizaci tohoto záměru byla získána v rozsáhlé studii školní zralosti<sup>15</sup> (v průběhu let 2009 – 2011). *Výzkumný soubor* je tvořen 781 dětmi před-

---

<sup>15</sup> Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v pojetí současného kurikula a z pohledu komparace ve vybraných zemích EU, č. GA 406/09/0206, 2009 – 2013, GA ČR.

*školního věku*, které v příslušných letech (viz výše) byly u zápisu do prvních tříd, a to v rozmezí od 5 let a 5 měsíců do 7 let a 10 měsíců věku. Průměrný věk celého souboru je 74, 20 měsíce. Detailnější pohled na výzkumný soubor z hlediska pohlaví nabízí následující rozdělení: v souboru je celkem 405 dívek bez odkladu školní docházky<sup>16</sup> (průměrný věk 73,31 měsíců) a 376 chlapců bez odkladu školní docházky (průměrný věk 73,84 měsíců).

Mezi *výzkumné metody* byly zařazeny, v kontextu se stanovenými cíli tohoto příspěvku, následující psychologické diagnostické metody:

- *Vystřihování geometrických tvarů*: testový úkol zjišťuje úroveň rozvoje jemné motoriky dítěte. Sestává se ze tří papírů o velikosti A5 s nakresleným tvarem k vystřihnutí (kruh, čtverec, trojúhelník).
- *Orientační test školní zralosti* (Jirásek, 1992): jeden z neefektivnějších nástrojů diagnostiky školní zralosti. Obsahuje tři subtesty zaměřené na zachycení změn v poznávacích procesech dítěte a v jeho jemné motorice. Test obsahuje tři úkoly: A) kresbu mužské postavy, B) napodobení psacího písma a C) obkreslení skupiny bodů. V rámci testu je zaznamenán i čas (pro jednotlivé úkoly, i celkový).
- *Zavázání tkaničky*: mapuje praktickou dovednost související s koordinací oka a ruky.
- *Test verbálního myšlení* (Jirásek, 1992): je standardizovanou zkouškou zachycující schopnost dítěte pochopit jeho každodenní realitu, pohotově využívat znalostí a pravidel mateřského jazyka, tedy

---

<sup>16</sup> Součástí výzkumného souboru v rámci projektu „Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v pojetí současného kurikula a z pohledu komparace ve vybraných zemích EU, č. GA 406/09/0206, 2009 – 2013, GA ČR“ byly rovněž děti, u nichž již byl diagnostikován odklad školní docházky, ale v rámci tohoto příspěvku nejsou tyto děti do prezentovaných údajů zahrnuty.



vlastní slovní zásoby ke komunikaci o běžných jevech života. Kromě celkového skóre je zaznamenáván i čas.

- *Orientační test dynamické praxe* (Míka, 1982): obsahuje 8 úkolů – pohybů prstů ruky, nohou a jazyka, které má dítě zopakovat po experimentátorovi. OTDP je pojat jako screeningový nástroj na vyhledávání dětí s potenciálním rizikem poruch učení. V případě této metody je opět zaznamenáván celkový čas.
- *Zkouška znalostí předškolních dětí* (Matějček, Vágnerová-Strnadová, 1992): je měřítkem znalostí, které dítě při své inteligenci získalo ve svém životním prostředí. Výsledek závisí na kvalitě informací, které se dítěti nabízejí, na jeho zájmu, zvědavosti i celkové vývojové úrovni. Zkouška obsahuje 40 otázek rozdělených do 10 kategorií, které jsou věnovány orientaci v oblasti společnosti, času, znalosti zvířat, rostlin, pohádek, domácích činností, různých běžných nástrojů, zaměstnání a volnočasových aktivit. Součástí výsledků je i měření času.
- *Vizuomotorická koordinace* – úkol „cesty“: dítě spojuje tužkou ve vymezeném prostoru (cestičce) dva obrázky na papíře. Stanovený prostor (cesta) se postupně zužuje, zaznamenává se čas.

Podrobnější představení diagnostických metod přesahuje možnosti tohoto příspěvku.

Vzhledem k rozsáhlosti testové baterie a vnitřní diferenciaci některých testových metod uvádíme přehlednou tabulku popisující jednotlivé zkratky (výše uvedených metod), které budou využity při prezentaci výsledků statistické analýzy.

**Tab. 1 Zkratky diagnostických metod**

Jiráskův orientační test školní zralosti: úkol A – známka	JAZ
Jiráskův orientační test školní zralosti: úkol A – čas	JAC

Jiráskův orientační test školní zralosti: úkol B – známka	JBZ
Jiráskův orientační test školní zralosti: úkol B – čas	JBC
Jiráskův orientační test školní zralosti: úkol C – známka	JCZ
Jiráskův orientační test školní zralosti: úkol C – čas	JCC
Jiráskův orientační test školní zralosti: celkově – známka	JCLZ
Jiráskův orientační test školní zralosti: celkově – čas	JCLC
Test verbálního myšlení: hrubé skóre	TVMHS
Test verbálního myšlení: známka	TVMZ
Orientační test dynamické praxe: hrubé skóre	OTDPHS
Orientační test dynamické praxe: čas	OTDPC
Test znalostí předškolních dětí: hrubé skóre	ZPDHS
Test znalostí předškolních dětí: čas	ZPDC
Vystřihování: úkol A	VA
Vystřihování: úkol B	VB
Vystřihování: úkol C	VC
Vystřihování: celkově	VCL
Vizuomotorická koordinace: chyby	VKCH
Vizuomotorická koordinace: čas	VKC

### Prezentace výsledků výzkumu

Výsledky budou prezentovány pro vybrané oblasti školní zralosti tak, jak jsou uvedeny výše. Všechny výsledky budou pracovat se skupinou předškolních dětí, vždy v rozdělení na chlapce a dívky. Ke zpracování statistických dat byla využita neparametrická statistická metoda U- testu Manna-Whitneye. Hladina významnosti je pro uvedené výsledky  $p < 0,05$  (pokud není v rámci jednotlivých výsledků uvedeno jinak, viz \*\*  $p < 0,01$ ).

Tabulka č. 2 dokládá rozdíly průměrných hodnot sledovaných závisle proměnných dle pohlaví dětí (u skupiny bez odkladu školní docházky, tzn. celkem 781 dětí).

Nejprve se zaměříme na *Jiráskův test školní zralosti* (JAZ, JAC, JBZ, JBC, JCZ, JCC, JCLZ, JCLC). Z výsledků je patrné, že se ve sledovaném souboru dětí potvrzuje určitý vývojový náskok dívek v kresbě postavy (JAZ, JAC), což ve většině případů dokládá i psychologické teorie a praxe. Dívky našeho souboru jsou rovněž lépe připraveny k nácvičku psaní (JBZ, JBC) a i celková výsledná známka (JCLZ, JCLC) v uváděném diagnostickém testu potvrzuje u našeho výzkumného souboru vyšší pravděpodobnost školní zralosti u dívek. Naopak jako statisticky nevýznamný z hlediska rozdílů mezi pohlavími se ukázal výsledek úkolu „překreslení předlohy skupiny bodů“ (JCZ, JCC), u něhož jsme předpokládali, že vzhledem ke své specifitě by mohl lépe vyhovovat chlapcům než děvčatům. Uváděný úkol vyžaduje především schopnost spočítat množství a také body přesně prostorově umístit.

Shrneme-li statistické výsledky v oblasti *vizuomotorické koordinace a jemné motoriky*, můžeme uzavřít, že u závisle proměnných *Tkanička* (T) a *Orientační test dynamické praxe* (OTDPHS) se prokázal statisticky významný rozdíl mezi pohlavími ve prospěch dívek. Naopak v případě dalších dvou závisle proměnných *Vystřihování geometrických tvarů* (VA, VB, VC, VCL) a *Cesty* (VKCH, VKC) nebyla signifikace rozdílů potvrzena. Jinými slovy, dívky jsou v některých úkolech založených na míře vizuomotorické koordinace zdatnější, avšak jejich obecnou převahu nad chlapci nelze jednoznačně konstatovat, neboť lepších výsledků bylo dosaženo jen u některých diagnostických testů.

V kontextu *Jiráskova testu verbálního myšlení* (TVMHS, TVMZ) jsme dospěli k těmto závěrům. Ačkoliv původní předpoklad očekával vyšší kvalitu verbálního myšlení u dívek, výsledná data překvapivě prokázala u této proměnné převahu chlapců, kteří v průměru dosáhli významně lepšího hrubého skóru i známky.

Podobných výsledků bylo dosaženo i v případě testu *Zkouška znalostí předškolních dětí* (ZPDHS, ZPDC), kde chlapci rovněž zaznamenali významně lepšího výkonu (i z hlediska doby trvání/vyplnění testu), konkrétněji v průměru prokázali v 10 oblastech každodenního života významně lepší orientaci než dívky.

**Tab. 2 Rozdíly hodnot závisle proměnných u chlapců a dívek bez odkladu**

pohlaví:	CH (376)		D (405)		M-W
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	<i>p</i>
<b>VA</b>	62,75	33,01	61,04	34,24	0,345
<b>VB</b>	44,36	19,60	44,20	22,01	0,470
<b>VC</b>	39,86	19,05	41,32	23,89	0,957
<b>VCL</b>	146,84	61,49	146,46	69,47	0,482
<b>JAZ</b>	2,83	0,97	2,44	0,86	<b>0,000*</b> * <sup>17</sup>
<b>JAC</b>	145,06	102,59	157,70	101,68	<b>0,0222</b> *
<b>JBZ</b>	2,53	1,10	2,27	1,02	<b>0,001*</b> *
<b>JBC</b>	95,13	54,02	86,51	45,30	<b>0,012*</b>

<sup>17</sup> Statisticky významné výsledky jsou v tabulce „ztučněny“.

JCZ	2,28	0,97	2,14	0,79	0,124
JCC	44,60	38,18	41,53	35,54	0,070
JCLZ	2,55	0,80	2,28	0,68	<b>0,000*</b> *
JCLC	285,96	147,85	285,64	133,02	0,560
T	53,23	43,06	41,39	37,04	<b>0,000*</b> *
TVMHS	14,63	10,07	12,77	9,12	<b>0,001*</b> *
TVMZ	2,32	0,91	2,46	0,85	<b>0,006*</b> *
OTDPHS	5,01	1,91	5,31	1,98	<b>0,023*</b>
OTDPC	88,73	70,97	79,58	45,24	0,925
ZPDHS	24,52	9,86	23,39	9,33	<b>0,030*</b>
ZPDC	395,61	179,37	420,31	171,76	<b>0,017*</b>
VKCH	1,70	1,99	1,37	1,61	0,087
VKC	60,81	33,21	67,25	41,02	0,064
<b>** Difference is significant at the 0.01 level (2-tailed).</b>					
<b>* Difference is significant at the 0.05 level (2-tailed).</b>					

## Diskuze

Při diskuzi výsledků našeho šetření lze konstatovat několik skutečností. V některých aspektech byla u předškolních dětí potvrzena rozdílnost mezi pohlavími v rámci diagnostiky školní zralosti, kterou potvrzují i dříve realizované studie, v jiných aspektech se rozdíly neprokázaly.

Pokusíme-li se abstrahovat nejzásadnější výsledky, pak se v *Jiráskově testu školní zralosti* prokázal vývojový náskok u dívek, konkrétně v subtestech *kresba postavy a nácviku psaní*. Obecně je u dětské kresby v tomto období patrné zdokonalování formální stránky kresby, ale i akcent na obsahovou a citovou bohatost i nejrůznější barevné experimenty. Nápadné jsou intersexuální diference, zatímco u děvčat převládají postavy princezen s množstvím detailů v oblečení, chlapi kreslí zejména obrázky různých bitev a dopravních prostředků (Třesohlavá a kol., 1990). Je možné, že dívky mají vzhledem k jisté typizovanosti kresby (a jejich námětů) v tomto období kresbu člověka lépe zvládnutou (nacvičenou), než chlapi, kteří se při volné kresbě soustředí na odlišné náměty. Dále se u dívek ukázala lepší také celková známka v *Jiráskově testu školní zralosti*, která poukazuje na vyšší pravděpodobnost školní úspěšnosti. Např. Kollárik (1987) uvádí, že v úkolech zjišťujících předpoklady pro úspěšné zaškolení je společným rysem jistá výkonová převaha dívek. S podobnými názory se setkáváme v odborných zdrojích i v praxi často (Kopasová, 1984; Serfontein, 1999). Na druhou stranu Kollárik (1991) v novější studii konstatuje, že vývojový náskok dívek nebývá vždy všemi studie potvrzen. Dívky podávají obvykle lepší výkon v úkolech zaměřených na jemnou motoriku, méně významné rozdíly autoři uvádějí v mentální a emocionální oblasti. V oblasti sociální je opět často sledovaná jistá převaha dívek. Autoři se vesměs shodují v názorech a zjištěních, že dívky se upřednostňují v nástupu vývojových změn v období před vstupem do školy v průměru až o 3 měsíce (Jirásek, Tichá, 1968; Diešková, 1979; Marková-Vítovská a kol. 1980; Kollárik, 1991 aj.).

Z hlediska cílů výzkumné studie byla pozornost soustředěna i na *oblast vizuomotorické koordinace*. I v tomto případě se do značné míry prokázala vyšší zdatnost na straně dívek, především v testech *Tkanička* a *Orientační test dynamické praxe*. Jednoznačnou převahu dívek v této oblasti však nelze konstatovat, neboť sledována oblast byla diagnostikována i dalšími dvěma metodami, u nichž rozdíly prokázány nebyly (*Vystřihování geometrických tvarů* a *Cesty*). Nabízí se vysvětlení, že ke stírání rozdílů mezi pohlavími dochází většinou v případech, kdy děti k prokázání vizuomotorické koordinace, popř. jemné motoriky užívají „nástroje“ (tužku, nůžky, etc.). V tomto kontextu se lze také odkázat k již dřívějším výzkumným zjištěním a prokázaným pohlavním rozdílům z hlediska motorických schopností (Trajkovski-Višić, 2011). Dívky jsou v tomto smyslu vnímány či posuzovány jako pečlivější a svědomitější než chlapi, což se odráží i v náskoku v předkládaných testech a zkouškách (především v kresbě postavy). Větší rozvoj jemné

motoriky a obecně vizuomotorických dovedností u dívek spatřujeme především ve výchově, ať již rodičovském působení na volbu hraček a stylu hry (dívky si např. více malují, vystřihují, vyrábějí korálky apod.), nebo i vlastním osobnostním nastavením dívek, což (s odkazem na četné studie, např. Galton, 1874; Bačová, 2008) může naznačovat hlubší evoluční podstatu.

Další výsledky naznačují vyšší úroveň chlapců v *oblasti verbálního myšlení*. V souvislosti s touto skutečností lze také připomenout významně lepší výkon chlapců v testu *Zkouška znalostí předškolních dětí*. Ve vztahu k předcházejícím výsledkům a rovněž i našim předpokladům, se tato tendence ukázala jako překvapivá. Obě standardizované zkoušky jsou všeobecně pokládány za dobrý prediktor školní úspěšnosti. Podle Jirásky (1967) pochopení smyslu a souvislostí konkrétních jevů, zjišťovaná Testem verbálního myšlení, vypovídá o úrovni duševního obzoru dítěte. Vzhledem k vývojovému předstihu dívek před chlapci v průměru přibližně o 3 měsíce, se dalo očekávat, že v testech doznají lepších výsledků. Zjištěná data však ukázala opačný trend, jehož interpretace je zatím nejasná. Lze se domnívat, že předstih dívek se týká pouze určitých oblastí, které dosud nejsou jednoznačně a přesně specifikovány, mimo Jiráskův test. Důvod odlišných výsledků může být ukrytý i ve vlastním výzkumném souboru, kdy (což je sice statisticky velmi nepravděpodobné) dívky z tohoto konkrétního souboru jsou výrazně horší (nebo chlapci výrazně lepší), než je obecný trend. Rovněž se lze zabývat i otázkou možných vývojových posunů v kontextu verbálního myšlení u předškolních dětí z hlediska pohlaví. Faktem zůstává, že Jiráskovy výzkumy jsou již z dnešního pohledu značně neaktuální a bohužel neexistuje příliš mnoho studií, které by tuto oblast v mezidobí mapovaly. Jiné otázky klade možný předpoklad, že vývojový předstih dívek není zcela podložený ve všech oblastech a tudíž je nutné brát v potaz i další možné proměnné, které by tuto situaci buď potvrdzovaly, nebo zamítaly. Naopak se v současné době se stále častěji objevují i výzkumy, které pohlavní rozdíly zvláště v oblasti kognitivních schopností spíše stírají (např. Sarwar, Malik, 2010). Například výzkumy Garaigordobila a Amigové (2010) neshledaly žádné statisticky významné genderové rozdíly v oblasti verbální či neverbální inteligence, případně abstraktně manipulativního myšlení. K odlišným výsledkům ale dospěla korejská studie (zabývala se však devítiletými dětmi), v níž chlapci dosáhli lepšího reakčního času i lepších výsledků než dívky v Ravenových progresivních maticích (Ja-Song, Lynn, 1992).

## Závěr

Problematika školní zralosti a připravenosti se začíná opětovně více objeovat ve světle vědeckého zájmu, především v souvislosti s proměny kurikulí MŠ a ZŠ a rovněž s dosud nejednoznačně zodpovězenou otázkou na vhodnost či funkčnost odkladů školní docházky a jejich nárůstů v posledních letech.

V rámci tohoto příspěvku jsme se zaměřili na detailnější analýzu rozdílů mezi pohlavími v kontextu školní zralosti a připravenosti. Závěrem lze konstatovat, že se, ve shodě s některými již dříve realizovanými studiemi, potvrdil rozdíl mezi chlapci a děvčaty. Nejmarkantnější rozdíly byly sledovány v oblastech Jiráskova testu školní zralosti, kde dopadli lépe dívky a naopak v Jiráskově testu verbálního myšlení byli úspěšnější chlapci.

Domníváme se, že další výzkumné a diagnostické sledování této oblasti je pro optimální vývoj dítěte, jeho hladké zaškolení a příznivé nastartování budoucí školní kariéry žádoucí a významné.

## Literatura

ADAMOVIČ, K. Verbálně a neverbálně intelektové výkony a ich vztah k školskej úspešnosti. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1972, roč. 8, č. 6, s. 99 – 114. ISSN 0555-5574.

BAČOVÁ, V. Problematika rodu v psychologii – sociální psychologie ženy a muže. In: VÝROST, J. a I. SLAMĚNÍK, eds. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 161-178. ISBN 978-80-247-1428-8.

BEAL, C. R. *Boys and girls: the development of gender roles*. Columbus: McGraw-Hill Companies, 1994. ISBN 978-0-0700-4533-0.

BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2569-4.

BENBOW, C. P. a O. ARMAND. Predictors of high academic – achievement in mathematics and science by mathematically talented students – a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*. 1990, roč. 82, č. 3, s. 430-441. eISSN 1939-2176.



DIEŠKOVÁ, V. Intersexuální rozdiely v sociálnej pripravenosti detí na školu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1979, roč. 12, č. 3, s. 3 – 10. ISSN 0555-5574.

DWECK, C. S. Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 1986, roč. 41, č. 10, s. 1040-1048. ISSN 0003-066X.

EDELSBERGER, L. a F. KÁBELE. *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

FARKAŠOVÁ, E. Výchovné ťažkosti u detí predškolského veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1984, roč. 19, č. 3, s. 299 – 310. ISSN 0555-5574.

GALTON, F. *English men of Science*. London: MacMillan & Co, 1874.

GARAIGORDOBIL, M. a R. AMIGO. Inteligencia: diferencias de género y relaciones con factores psicomotrices, conductuales y emocionales en niños de 5 años. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*. 2010, roč. 27, č. 2, s. 229-245. ISSN 1668-7027.

GREENBERG, J. S. *Exploring the Dimensions of Human Sexuality*. 4. vydání. Sudbury: Jones & Barlett Publishers, 2011. ISBN 978-0-7637-7660-2.

FEINGOLD, A. Sex-differences in variability in intellectual abilities – a new look at an old controversy. *Review of Educational Research*. 1992, roč. 62, č. 1, s. 61-84. eISSN 1935-1046.

HRABAL, V. a A. ZÁHOROVÁ. Vliv odkladu školní docházky suspektně školsky nezralých dětí na jejich školní úspěšnost v 1. ročníku základní školy. *Československá psychologie*. 1984, roč. 28, č. 1, s. 16 – 27. ISSN 0009-062X.

JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj úskalí*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.

JA-SONG, M. a R. LYNN. Reaction times and intelligence in Korean children. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*. 1992, roč. 126, č. 4, s. 421-428. ISSN 1940-1019.

JIRÁSEK, J. *Poprvé do školy*. Praha: SPN, 1967.

JIRÁSEK, J. a V. TICHÁ, V. *Psychologická hlediska předškolních prohlídek*. Praha: SZdN, 1968.

KASTELOVÁ, D. Vývin reči a inteligencie u detí predškolského veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1972, roč. 8, č. 6, s. 155 - 161. ISSN 0555-5574.

KOLLÁRIK, K. Dalšie overovanie orientačnej zkušky pripravenosti na školu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1987, roč. 31, č. 4 s. 345-354. ISSN 0555-5574.

KOLLÁRIK, K. Rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v úrovni pripravenosti na školu a v učebných výsledkoch. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1991, roč. 26, č. 2, s. 113-124. ISSN 0555-5574.

KOPASOVÁ, D. Niektoré aspekty vývinu reči u detí v predškolskom veku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1975, roč. 11, č. 2, s. 31-41. ISSN 0555-5574.

KŮRTIOVÁ, J. Utváření školské úspěšnosti dětí. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1986, roč. 21, č. 2, s. 137 – 151. ISSN 0555-5574.

LUBINSKI, D. a C. P. BENBOW. *Study of mathematically precocious youth after 35 years uncovering atecedents for the development of math-science expertise*. Perspectives in Psychological Science. 2006, roč. 1, č. 4, s. 316-345. ISSN 1745-6924.

LOW, B. S. Cross-cultural patterns in the training of children – an evolutionary perspective. *Journal of Comparative Psychology*. 1989, roč. 103, č. 4, s. 311-319. ISSN 0735-7036.

LYNN, R. a P. IRWING. Sex differences onn the progressive matrices: a meta analysis. *Intelligence*. 2004, roč. 32, č. 5, s. 481-498. ISSN 0160-2896.

MATĚJČEK, Z. a R. KADUBCOVÁ. Sebepojetí českých dětí z hlediska Rohnerovy teorie rodičovského přijímání a odmítání. *Československá psychologie*. 1984, roč. 28, č. 2, s. 87 – 97. ISSN 0009-092X.

MATĚJČEK, Z. a Z. DYTRYCH. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X.

MŮLEROVÁ, M. a Z. NOVÁK. Asociační trénink jako metoda rozvoje řečově komunikativních dovedností předškolních dětí. *Československá psychologie*. 1989, roč. 33, č. 4, s. 329 – 335. ISSN 0009-062X.

NOVÁK, Z. a J. PSTRUŽINOVÁ. *Verbální složka intelektové schopnosti žáků*. Praha: SPN, 1982.

OSHIMA, T. C. a CH. S. DOMALESKI. Academic Performance Gap Between Summer-Birthday and Fall-Birthday Children in Grades K–8. *Journal of Educational Research*, 2006, roč. 99, č. 4, s. 212 - 217. ISSN 0022-0671.

PETROVÁ, A. Mladší školní věk. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., eds. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: UP, 2008. s. ISBN 978-80-244-2141-4.

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

SARWAR, M. a A. M. MALIK. Gender Differences in Developmental Tasks of 3 Years-old Boys and Girls. *Asian Social Science*. 2010, roč. 6, č. 10, s. 20 - 24. ISSN 1911-2025.

SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-318-3.

STIPEK, D. No Child Left Behind Comes to Preschool. *The Elementary School Journal*, 2006, roč. 106, č. 5, s. 455 – 466. ISSN 0013-5984.

STIPEK, D. a R. RYAN. Economically disadvantages preschoolers: Ready to learn but further to go. *Developmental Psychology*, 1997, roč. 33, s. 711 – 723. ISSN 1939-0599.

TRAJKOVSKI-VIŠIĆ, B., et al. The differences between pre-primary school girls. *Acta Kinesiologica*. 2011, roč. 5, č. 1, s 53-56. ISSN 1840-3700.

TŘESOHLAVÁ, Z., O. ČERNÁ a M. KŇOURKOVÁ. *Dříve než půjde do školy*. Praha: Avicenum, 1990. ISBN 80-201-0015-6

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

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978- 80- 246-0956-0.

VYGOTSKÝ, L. S. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1971.

ZILL, N. a J. WEST. *Entering kindergarten: A portrait of American children when they begin school*. Washington D.C.: National Centre for Education Statistics, 2001, č. 2001 – 035.

Příspěvek byl realizován v rámci projektu „Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v pojetí současného kurikula a z pohledu komparace ve vybraných zemích EU, č. GA 406/09/0206, 2009 – 2013, GA ČR“.