



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Grafomotorická připravenost dětí při
vstupu do základní školy z pohledu učitelek
mateřské školy a učitelů základní školy

Vypracovala: Lenka Kysilková

Vedoucí práce: PhDr. Ing. Zuzana Maňourová

České Budějovice 2014

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 1. ledna 2015

Kysilková Lenka

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Ing. Zuzaně Maňourové za vstřícnost, odborné vedení a cenné rady při vypracování bakalářské práce.

Děkuji také učitelkám z mateřských i základních škol, které mi poskytly informace pro zpracování pedagogického výzkumu.

Poděkování patří také mé rodině, která mi byla během studia velkou oporou.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá grafomotorickou připraveností dětí při vstupu do základní školy. V první části jsou uvedeny teoretické poznatky o vývoji dítěte z hlediska motorického, kresebného a grafomotorického. Dále se zmiňují o prvopočátečním psaní a současných kurikulárních dokumentech pro předškolní a základní vzdělávání v oblasti psaní.

Praktická část je věnována pedagogickému výzkumu, který řeší problematiku vnímání úrovně připravenosti dětí předškolního věku z hlediska rozvoje jejich grafomotorických dovedností, a to z pohledu učitelek mateřských škol a učitelů prvních tříd základních škol. Hlavní výzkumnou metodou je metoda dotazníkového šetření. V praktické části jsou popsány výzkumné metody využité pro získání požadovaných informací, analýza získaných dat a jejich vyhodnocení.

Klíčová slova:

jemná motorika, kresba, grafomotorické schopnosti, psaní

ABSTRACT

The bachelor work focuses on the graphomotoric readiness of children upon their admission to an elementary school. Its first part covers a theoretical knowledge on child development from the motoric, graphic, and graphomotoric aspect. Then it describes initial writing as well as current curricula for pre-school and elementary education in writing.

The second – practical part is devoted to educational research on perception of readiness of preschool children in terms of the development of their graphomotoric skills. The issue is examined foremostly by questionnaire method involving teachers of kindergartens and first classes of elementary schools. Other research methods as well as the analysis of data and their assessment are described.

Key words:

fine motor activity, drawing, graphomotoric skills, writing

Obsah

Úvod	6
1 TEORETICKÁ ČÁST	7
1.1 Vývoj dítěte	7
1.1.1 Motorický vývoj dítěte	7
1.2 Kresebný vývoj dítěte	9
2 GRAFOMOTORIKA	12
2.1 Vymezení pojmu grafomotorika	12
2.2 Grafomotorický vývoj dítěte	12
2.3 Pracovní návyky při grafomotorických činnostech	13
2.3.1 Výběr kreslicích a psacích potřeb	14
2.3.2 Poloha těla při kreslení a psaní	14
2.3.3 Úchop grafického náčiní	15
2.3.4 Nesprávné držení grafického náčiní	17
3 PRVOPOČÁTEČNÍ PSANÍ	18
3.1 Historie výukových metod psaní	18
3.2 Současné trendy výukových metod	20
4 SYSTÉM SOUČASNÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ	24
4.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	24
4.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	25
4.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením	27
5 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST	29
6 PRAKTICKÁ ČÁST	31
6.1 Cíle výzkumu	31
6.1.1 Hlavní cíl výzkumného šetření	31

6.1.2	Dílčí cíle výzkumného šetření	31
6.1.3	Formulace výzkumného problému	31
6.1.4	Výzkumné otázky	32
6.2	Metodologie výzkumu a sběr dat	33
6.2.1	Kvantitativní výzkum	34
6.2.2	Podoba vlastního dotazníku	36
6.2.3	Realizace vlastního výzkumného šetření	37
6.2.4	Postup při analýze dat	38
6.2.5	Charakteristika výzkumného souboru	39
6.3	Analýza získaných dat	41
6.3.1	První výzkumná otázka	41
6.3.2	Shrnutí	51
6.3.3	Druhá výzkumná otázka	52
6.3.4	Shrnutí	61
6.3.5	Třetí výzkumná otázka	64
6.3.6	Čtvrtá výzkumná otázka	68
6.4	Závěrečné shrnutí praktické části	71
	ZÁVĚR	79
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	79
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	83
	Tabulky	83
	Grafy	84
	SEZNAM PŘÍLOH	85
	PŘÍLOHA č. 1	
	Obrázek č. 1	
	Obrázek č. 2	

PŘÍLOHA č. 2

ÚVOD

Schopnost psát je výsadou lidské společnosti. Jako grafický zápis mluveného slova se písmo používá od dávných časů a je součástí lidské kultury. Za nejstarší symboly jsou považovány piktogramy a počátky nejstaršího známého písma datujeme do dávných tisíciletí př. n. l. Od těchto dob prošlo písmo dlouhým vývojem spojeným s různými civilizacemi a začalo sloužit k zaznamenávání významných historických událostí a k tvorbě literárních děl. Někdo by si snad mohl myslet, že v současném 21. století, v období plném počítačů a technických i elektronických zázraků již není nutné klást důraz na písmo (Michalová, 1996).

Ponechme stranou současnou polemiku nad stylem písma, které se bude vyučovat v našich základních školách. Zda klasický vázané písmo, kterému se učili již naši rodiče, nahradí nové písmo Comenia skript. Nezapomeňme: „*že písmo je zrcadlem člověka, lze z něj vyčíst povahu, náladu, založení, případnou indispozici a mnohé další vlastnosti*“ (Michalová, 1996). Psaní je obtížná činnost a příprava na osvojení si psacích dovedností je dlouhodobá záležitost.

Pracuji jako učitelka mateřské školy již několik let a mohu snad říci, že mám již zkušenosti s výchovou a vzděláváním dětí v předškolním věku. V posledních letech jsem si všimla stoupajícího počtu dětí, které se vyhýbají grafickému projevu. Každoročně pozoruji nárůst dětí se špatným držením kreslicího náčiní. Setkávám se také s dětmi, které mají obsahově bohaté kresby, a přesto mají grafomotorické obtíže. Špatné uchopení kreslicího náčiní, způsob sezení nebo neuvolněné svaly dominantní horní končetiny se mohou stát jedním z důvodů stoupajících odkladů školní docházky. Na základě těchto svých zkušeností jsem se rozhodla tématu rozvoje grafomotorických schopností a dovedností věnovat ve své bakalářské práci.

Cílem mé bakalářské práce je zjistit názor učitelek mateřských škol a prvních tříd základních škol v otázce připravenosti dětí z hlediska grafomotorického rozvoje při vstupu do základní školy.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Vývoj dítěte

Na počátku svého života udělá jedinec zásadní posun, který hodnotíme hlavně podle motorických schopností. Z ležícího novorozence se během roku stává chodící batole. V předškolním období již své získané motorické dovednosti zdokonaluje a zapojuje se do společnosti.

1.1.1 Motorický vývoj dítěte

V prvním roce života dochází k zásadním změnám ve vývoji motoriky, řeči, socializace dítěte a jeho citového vývoje. Tématem bakalářské práce je grafomotorika, pro kterou je podstatný motorický vývoj dítěte.

Dvořáková, Michalová (2004, s. 4) rozdělují motorické fáze dětského vývoje následující vývojovou řadou:

- a) Neuromotorika, která představuje motorickou odpověď na podněty z vnějšího i vnitřního prostředí člověka a obsahuje podmíněné i nepodmíněné reflexní pohybové aktivity, volní i mimovolní pohyby bez ohledu na druh jejich podnětu. Řadí sem hrubou i jemnou motoriku, koordinaci prstů, rovnováhu, orientaci v prostoru.

- b) Senzomotorika, představující spolupráci vnímání a pohybu, je soubor procesů spojujících oblast receptorů a senzomotorického vnímání s oblastí motoriky. Představuje odpověď jednotlivce na podněty zachycené zrakem, sluchem, hmatem a dalšími receptory. Také Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 211) považují senzomotoriku: „*Za soubor schopností a dovedností pro činnosti, které jsou náročné na spojení smyslového vnímání a pohybů. Úroveň zvládnutí*

senzomotorických činností se dá hodnotit např. podle kvality a rychlosti provedení, sladění činností, snížení únavy“.

- c) Sociomotorika, další fáze motorického vývoje, reprezentuje motorické projevy jedince na podněty, které jsou vysílané ze sociálního prostředí. Její zdárný rozvoj je předpokladem sociální komunikace (Dvořáková, Michalová, 2004, s. 4).

- d) Psychomotorika v užším slova smyslu představuje souhrn pohybových, motorických aktivit člověka, které jsou projevem psychických funkcí. Jedná se o odpověď jednotlivce na podněty z oblasti psychických procesů jako je vnímání, myšlení, pozornost, paměť nebo představivost. Její prudký rozvoj řadíme do předškolního věku dítěte bez postižení.

„Pojem psychomotorika vychází z holistického pojetí člověka a jeho propojení tělesné, psychické a sociální oblasti, propojení lidského subjektu s materiálním a sociálním okolím. Vyjadřuje úzké spojení mezi psychikou, čili duševními procesy, a motorikou, neboli tělesnými procesy, jejich souvislost, návaznost a prolínání“ (Dvořáková, Michalová, 2004, s. 4).

Pipeková (in Dvořáková, Michalová, 2004, s. 5) termín psychomotorika vysvětluje jako výchovu pohybem. Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 193) vyjadřují úzkou souvislost a vzájemnou podmíněnost psychické a tělesné složky činnosti a prožívání u řady typů úkolů v praxi i při školním učení.

Šikulová (2011, s. 84) označuje psychomotorický vývoj v předškolním věku za stálé zdokonalování a zlepšování kvality pohybů a pohybové koordinace, které jsou stále přesnější a plynulejší. Podle Šikulové (2011, s. 84) dítě ve věku tří let ukončilo důležitou etapu vývoje, kdy se naučilo chodit a pohybovat. Po třetím roce života ovlivňuje řízené pohyby stále více mozková kůra. Změny jsou méně nápadné, ale přesto velmi významné. V tomto období si dítě osvojuje pohyby, které vyžadují soustředěnost, pozornost a koordinaci drobnějších pohybů jednotlivých svalů a svalových skupin.

Pro vývoj pohybových schopností je charakteristická určitá posloupnost a propojenost hrubé motoriky, jemné motoriky, motoriky mluvidel a motoriky očních pohybů (Bednářová, 2006, s. 14). Základem je rozvinutá hrubá motorika, tzn. „*ovládání celkových velkých pohybů a jejich koordinace*“ (Doležalová, 2000, s. 37). V průběhu předškolního období, tedy po třetím roce věku, již není tempo rozvoje této oblasti tak rychlé. Základní pohybové lokomoční dovednosti, tj. stoj, chůze běh, skok a lezení, jsou již ve své podstatě zvládnuty. Zrání a stimulace pohybového aparátu vedou ke zlepšení koordinace a zlepšení pohybů (Zelinková, 2011, s. 50).

V předškolním období se rozvíjí převážně jemná motorika, „*tedy pohyby, které vyžadují jemnou svalovou koordinaci, zejména souhrn drobného svalstva prstů*“ (Šikulová, 2011, s. 84). Její vývoj vychází z motoriky hrubé. „*K rozvoji jemné motoriky dochází postupně od velkých pohybů nebo od manipulace s většími předměty k menším pohybům a k ovládání malých předmětů*“ (Doležalová, 2000, s. 37).

„*Do oblasti jemné motoriky patří také oční pohyby, grafomotorika a motorika artikulačních orgánů*“ (Zelinková, 2011, s. 52).

Jako jeden z prostředků, které napomáhají rozvoji jemné motoriky, popisuje Bednářová (2006, s. 44) různé typy manipulačních her a tvořivých činností, které napomáhají rozvoji jemné motoriky.

S rozvojem jemné motoriky úzce souvisí rozvoj kresby. Od spontánního čarání, které se objevuje již okolo druhého roku, až ke schopnosti napodobit tvary a spontánně malovat (Šikulová, 2011, s. 84).

1.2 Kresebný vývoj dítěte

První pokusy člověka vyjádřit svou myšlenku nebo slovo byly spojeny s kresbou.

Doležalová (2010, s. 9) v úvodu své publikace uvádí, že s okolním světem lze komunikovat prostřednictvím řeči, kresby a písma. Také Vágnerová (2000, s. 109) tvrdí, že předškolní dítě vyjadřuje svůj názor na svět v kresbě, vyprávění nebo ve hře. Kresbu považuje za jednu ze symbolických funkcí, v nichž se projeví tendence zobrazit

realitu tak, jak ji dítě chápe. Není tomu tak, ale od počátku. Pro děti batolecího věku je pohyb spojený s čmáráním.

„Prvními grafickými pokusy dítěte bývají spontánní nahodilé tahy na papíře -čárání, čmárání“ (Švancarová, Švancara, 1980; Langmeier, Krejčířová, 2006, in Mlčáková, 2009, s. 30). Příhoda (1977, s. 300) je nazývá črtací experimentace. První tvary, které dítě črtá, bývají obloukovité tvary vznikající velkými tahy hrubým svalstvem v různých směrech. Při kresbě pohybuje paží, trupem, hlavou i jinými částmi těla. Dalším stupněm je okrouhlité (kruhové, spirálovité, elipsovité) črtání, kdy kresba tvoří tvar klubka. Jedná se o stadium točivých pohybů, které postupně přechází v kruhové útvary rozdělené přímkovitými liniemi a klikatinami. Črtací experiment se přemění v prvotní obrys, když dítě při opakování črtů seskupí kresbu a dokáže vyjádřit význam, který má na mysli. Postupně dítě prvotní obrys zapomíná, ale vytváří nové obrysy, jimiž postupně získává nervosvalovou koordinaci a vytváří srozumitelnou kresbu, lineární náčrt. Postupným vývojem přechází lineární náčrt v realistickou kresbu.

Uždil a Šašinková (1983, s. 21) řadí mezi výrazné první dětské čáranice ty, které mají tvar oválu a vznikly krouživým pohybem. Svým sklonem doprava prozrazují, že střed otáčivého pohybu je ještě v ramenním kloubu. Ty menší z nich jsou spojeny s uvolňováním kloubu zápěstí. Svislá nebo vodorovná rovná čára znamená pak z pohybového hlediska určitý stupeň spolupráce natahovačů a ohýbačů prstů a vznikne daleko později než nepravidelný ovál a křivá čára. Objevují se klikatky, nepravidelné spirály, body a krátké, husté čáranice. Jestliže se začínají tahy křížit ve vodorovném a svislém směru, jedná se už o znatelný pokrok.

Později se zapojuje i loketní a zápěstní kloub, dodává Bednářová (2006, s. 15), a tehdy již dítě čmárá ve všech směrech a vznikají spleti čar, které se libovolně křížují.

Tříleté dítě začíná kreslit obrysové tvary a zvládne napodobit vertikální, horizontální i kruhové čáry, nakreslí kruh (Langmeier, Krejčířová, 2006, in Mlčáková, 2009, s. 31). Také Švancarová, Švancara (1980) in Mlčáková (2009, s. 31) označují tvar kruhovitý jako první uzavřený tvar, který kreslí. Dále tvrdí: *„Současně se vyvíjí protikladný kresebný prvek - přímka, úsečka. Vertikální linie předchází před liniemi horizontálními.“*

Také Lipnická (2007, s. 7) upozorňuje v tomto věkovém období na kreslení postavy pomocí kruhového tvaru a čar vyznačující končetiny. Napodobením kreslí kruh, spirály a sluníčka. Ve čtvrtém až pátém roce kresba přechází do obrázkového stadia, kdy dítě začíná v kresbě kombinovat tvary. Mezi pátým a šestým rokem již znázorňuje geometrické tvary, napodobuje tiskací písmena i jiné zjednodušené symboly, jako jsou oblouky, vlnovky, smyčky, kombinované čáry.

Pohyb je pro dítě zajímavý sám o sobě, často víc než jeho výsledek. S postupným rozvojem poznávacích funkcí dítě zjistí, že tato činnost může být prostředkem k zobrazení reality. Teprve v dalším období je dítě schopné úmyslně něco konkrétního nakreslit. Kresba se tak stává jedním ze způsobů symbolického zobrazení skutečnosti. Podobnost kresby a zobrazovaného objektu je podmíněna dosažením potřebné úrovně schopností a dovedností jako je motorika, senzomotorická koordinace nebo poznávací procesy. Kresba je často pojímána jako vyjádření určitého postoje dítěte k zobrazovanému objektu. Mohou v ní tedy převažovat určité subjektivně důležité rysy nad jeho reálnou podobou. Zdeněk Matějček v této souvislosti říká, že dítě kreslí to, co o objektu ví, tj. to, co se mu zdá důležité (Vágnerová, 2000, s. 109).

Harmonizace pohyblivosti a motorické obratnosti je úzce spojena s koordinací a jemnou motorikou ruky. Od čtyř let se již zcela zřetelně projevuje dominance vedoucí ruky. Ubývá dětí, které jsou takzvaně šikovné na obě ruce. Předškolní věk je období, kdy se má definitivně rozhodnout o laterální dominanci (Lisá, Kňourková, 1986, s. 178). Dále Lisá a Kňourková (1986, s. 180) označují dětskou kresbu za ukazatel jak grafomotorických schopností a vizuomotorické koordinace, tak i citového vnímání světa kolem sebe. Kresebný projev šestiletého dítěte by měl odpovídat jak motorickým dovednostem, tak i mentální a citové vyspělosti.

2 GRAFOMOTORIKA

2.1 Vymezení pojmu grafomotorika

Grafomotoriku nelze chápat jen jako pohyby ruky při grafických úkonech a bývá vysvětlována jako soubor senzomotorických činností, které jedinec vykonává při kreslení a psaní (Doležalová, 2010, s. 21). Průcha označuje grafomotoriku jako: *„soubor psychických činností, které jedinec vykonává při psaní. Psaní není jen záležitost psacích pohybů ruky (u postižených osob též nohy, úst), ale je řízeno i psychikou. Grafomotorika tedy může být i nápomocna při diagnostice psychických stavů (únavy, strachu), procesů a vlastností, při diagnostice poruch a nemocí jedince“* (Průcha, in Zelinková, 2011, s. 54). Jedná se o pohyby ruky ovlivňující psychika jedince a zanechávající grafickou stopu určitého významu. Můžeme tedy říci, že se jedná o určitou formu komunikace i výrazový prostředek (Doležalová, 2010, s. 12).

Jiránek (1955, in Mlčáková 2009, s. 9) rozlišuje grafickou a pravopisnou složku psaní. *„Pro označení grafomotorické (grafické) složky psaní používáme termín grafomotorika, složený ze slov grafo a motorika“* (Mlčáková, 2009, s. 10). Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 128) označují motoriku jako celkovou pohybovou schopnost organismu. Defektologický slovník (1978, s. 214) vysvětluje pojem motorika jako *„souhrn veškerých pohybů živého organismu, pohybů reflexních, mimovolních i řízených, ať již probíhají jako jednotlivé pohybové dovednosti nebo automatické pohybové návyky.“* Dále uvádí překlad z řeckého grafó = píši (1978, s. 124).

2.2 Grafomotorický vývoj dítěte

Začátky dětského grafického projevu jsou spojeny s radostí pohybu ruky po papíru a z nakreslených čar, které barva zanechává. Počáteční mimovolné čmárání bez plánu a kontroly později vystřídá radost ze vzniklé stopy. Vývoj psychických a motorických funkcí se odráží ve zvyšování úrovně grafomotorických schopností. Kvalita grafických tvarů a linií se zdokonaluje a pohyby se uvolňují. Dítě se učí ovládat, aby mohlo

dokonaleji uskutečnit vlastní grafické záměry. Rozvoj grafomotoriky ovlivňuje technickou kvalitu jeho projevu. Čáry jsou jistější, tahy plynulejší a tvary vypracované přesněji a s vyznačenými detaily. Grafomotorika každého dítěte se rozvíjí etapovitě a individuálně, ale fyziologicky daným postupem. Proto se u dětí určitého věku projevují přibližně stejné znaky kresby. S přihlédnutím k individuálním zvláštnostem se mohou objevovat určité odchylky ve smyslu pomalejšího nebo rychlejšího grafomotorického vývoje (Lipnická, 2007, s. 6.)

Lipnická (2007, s. 7) ve své publikaci na základě analýzy několika autorských přístupů uvádí grafomotorický vývoj od kojeneckého období až po předškolní věk. Z hlediska tématu bakalářské práce nás zajímá období od 3 let do 6 let věku dítěte.

Při rozvoji grafomotoriky je třeba kromě individuálních zvláštností každého dítěte také přihlížet k věkovým zvláštnostem. Doležalová (2010, s. 24) uvádí požadavky, které plynou pro přípravu na psaní v předškolním období. Upozorňuje na provádění jen krátkodobých úkonů z důvodu nedokončené osifikace kostí zápěstí a relativně ochablého svalstva, vhodnost postupovat od jednoduchých tvarů ke složitějším, které vyžadují větší koordinaci svalových pohybů a smyslových orgánů. Děti tohoto věku nejsou schopny udržet dlouhodobou záměrnou pozornost a jsou záměrnou grafomotorickou činností brzy unaveny.

Od pedagoga se očekává metodická připravenost, znalost diagnostických a nápravných postupů. Pedagog by měl využívat vhodné motivace, střídat grafomotorická cvičení prokládaná pohybovými aktivitami. Jejich úkolem je podporovat koordinaci svalovou a senzomotorickou, navozovat uvolnění a soustředění a poskytnout vždy aktivní duševní odpočinek.

2.3 Pracovní návyky při grafomotorických činnostech

Tak jak se dítě v předškolním věku naučí u kreslení sedět, držet tužku, pracovat s uvolněním a napětím, významně poznamenává jeho výkon ve psaní a čtení později ve škole. Od počátku, kdy dítě začíná kreslit, je tedy nutné dbát na správné sezení při

psaní a držení tužky. Jakmile se vytvoří chybné návyky, negativně ovlivňují výkony dítěte, jeho chuť a motivaci v činnosti pokračovat (Bednářová, 2006, s. 48). Také Mlčáková (2009, s. 53 -58) hovoří o hygieně psaní, do které zahrnuje i osvětlení psací plochy a dobu, kdy dítě píše.

2.3.1 Výběr kreslicích a psacích potřeb

Při výběru potřeb ke kreslení bereme v úvahu účel použití. Volba psacího náčiní ovlivňuje celkový grafický výkon. Jeho tvar má vliv na správné držení, kvalita materiálu tuhy se podílí na tlaku na podložku. Při kresbě a cvičení určenému k rozvoji grafomotoriky volíme měkčí tužky a pastelky, na které děti nemusí tlačit. Na psací náčiní s málo kvalitní nebo tvrdou tuhou musí dítě vyvíjet nadměrný tlak, který se přenáší do kresby. Vhodné je psací náčiní běžného tvaru a objemu, odpovídající i rozměrům dětských prstů, které umožní a podpoří jeho správné držení. Je možné používat tužky, pastelky a štětce, které mají trojúhelníkový průměr a každá strana je určena pro oporu jednoho prstu. Nepoužíváme krátké tužky a pastelky, které nepřesahují kožní záhyb mezi palcem a ukazovákem a neumožňují správné držení (Bednářová, 2006, s. 48).

Křišťanová in Wildová (2002, s. 99) upozorňuje na postupné získávání zkušeností s náčiním rozmanitých materiálů, jejich tvrdostí, drsností, měkkostí, délkou či tloušťkou.

2.3.2 Poloha těla při kreslení a psaní

Poloha těla při grafomotorických činnostech ovlivňuje pohyblivost jednotlivých kloubů, jejich uvolnění i koordinaci. Předchází se tak zvýšené únavě, zamezí se zhoršování činnosti smyslových orgánů a výskytu ortopedických vad (Doležalová, 2010, s. 46).

Vstoje lze kreslit na vodorovné, ale také na svislé ploše např. na tabuli, malířském stojanu, na balicím papíru, který je připevněný na stěně. Na svislé ploše provádíme

uvolňovací cviky, volnou kresbu i nácvič nového prvku. Rukou je možné velmi dobře pohybovat a provádět velké pohyby, při kterých se kreslící ruka neopírá o zápěstí a pohybuje se ve výši úst (Doležalová, 2010, s. 46).

Tato poloha umožňuje volný pohyb ruky po papíře a podporuje pohyb ramenního kloubu (Bednářová, 2006, s. 49). Druhá ruka udržuje odstup trupu a obličeje od plochy, na kterou se píše, a přidržuje papír.

Kreslení ve dřepu na podlaze, vkleče jsou polohy, které jsou také vhodné pro provádění uvolňovacích cvičení. Při nesprávné poloze je stlačován hrudník, což brání správnému dýchání, nebo je zatěžováno předloktí.

Při poloze vsedě by mělo dítě mít vytvořeny dobré podmínky podle své postavy. *„Dítě sedí uvolněné na celém sedadle. Nohy stojí vedle sebe, chodidla jsou na podlaze. Lýtčková kost s kostí stehenní svírají úhel 90°. Trup je mírně nakloněný dopředu, prsa se nedotýkají lavice a váha trupu spočívá na sedadle, ne na předloktích. Ramena jsou stejně vysoko, obě předloktí jsou na desce stolečku, v loktech jsou ruce mírně ohnuté, přibližně do pravého úhlu. Lokty jsou volné a vzdálené od trupu, ruce spočívají lehce na podložce. Hlava je mírně nakloněná dopředu 25-30 cm nad papírem“* (Doležalová, 2010, s. 48).

Šupšáková (1991, in Mlčáková, 2009, s. 54) doporučuje, aby dítě sedělo 2/3 stehem na sedadle a 1/3 byla volná. Někteří autoři shodně uvádějí důležitost vhodného školního nábytku, který odpovídá tělesné výšce dítěte, pro dodržování hygienických požadavků na sezení při psaní (Mlčáková, 2009, s. 55).

2.3.3 Úchop grafického náčiní

Vývoj úchopů psacího náčiní zaznamenáváme v souvislosti s počátky dětské kresby (Mlčáková, 2009, s. 32). Přehled a vyobrazení vývoje fyziologických úchopů psacího náčiní uvádějí Looseová, Pikertová, Dienerová (2001, s. 59-60).

Bednářová (2006, s. 50) uvádí: *„Na správný úchop psacího náčiní je vhodné dbát již od počátku, kdy dítě začíná kreslit. Výjimkou je tzv. dlaňový úchop u batolat, kdy dítě*

drží grafické náčiní v celé dlani. V tomto období se jedná o úchop fyziologický, kdy dítě ještě neovládá jemnou koordinaci svalových skupin prstů a nemá tedy možnost držet tužku jiným způsobem.“

Zvyšující se koordinací jemných pohybů a s přibývajícimi zkušenostmi u většiny dětí dlaňový úchop odezní a dítě přechází na úchop prstový. Okolo třetího roku by měl být navozen špetkový úchop (Bednářová, 2006, s. 50).

Tento správný způsob úchopu grafického náčiní je stejný u praváků i u leváků. *„Tužku drží tři prsty ruky - ukazovák, prostředník a palec. Palec je lehce skrčený, přidrží tužku a je od jejího hrotu výš než ukazováček. Prostředník přidrží tužku boční stranou posledního článku prstu. Ukazováček je lehce ohnutý, ne prohnutý, a tužku přidrží shora asi 2-3 cm od konce hrotu tužky. Poslední dva prsty jsou ohnuté a malíček se hranou lehce dotýká plochy papíru. Tento způsob držení grafického náčiní odůvodňují funkce jednotlivých prstů. Ukazováček vede směr linie shora dolů, palec zleva doprava a prostředníček pohybuje grafickým náčiním všemi směry vzhůru“* (Doležalová, 2010, s. 41).

Právě toto držení nejvíce umožňuje koordinaci jemných svalových skupin ruky a prstů, umožňuje uvolnění ruky a prstů při psaní (Bednářová, 2006, s. 50) viz příloha č. 1, obrázek č. 1, s. 73.

Looseová (2011, s. 34) považuje za ideální, pokud tužka leží na prostředníku a drží ji palec a ukazovák. Při naučeném chybném držení tužky u staršího dítěte již není možná žádná korektura a doporučuje akceptovat individuální držení tužky. Odlišné postavení popisuje Šupšáková (1991, in Mlčáková, 2009, s. 56): *„Ukazovák přečnívá nad palcem a směřuje k hrotu.“*

Křišťanová in Wildová (2002, s. 99) ve spojitosti s rozvojem psaní u leváků uvádí: *„V průběhu několika let si dítě fixuje takový způsob držení tužky, který mu vyhovuje na základě dosavadních zkušeností „s tužkou v ruce“.“*

Doležalová (2010, s. 38) dále uvádí příklady cvičení procvičující dlaně a prsty. Cílem je příprava ruky na správný úchop kresebného a později psacího náčiní. Na připravenosti závisí výkon dětí při provádění grafomotorické činnosti.

2.3.4 Nesprávné držení grafického náčiní

Vadné držení grafického náčiní bývá příčinou snadnější unavitelnosti ruky, návazné nepříjemné až bolestivé pocity snižující motivaci ke kreslení a psaní (Bednářová, 2006, s. 50). Všechny jiné úchopy (viz. Příloha 1, obrázek 2, s. 73), které se liší od špetkového, jsou nesprávné. Je pro ně charakteristická křečovitost nebo jiná poloha prstů na tužce. „M. Zapletal charakterizuje nesprávné způsoby držení grafického náčiní: úchop pěstičkový, smyčcový, hrstičkou, různé varianty výše uvedených, např. špetkový s vyšším palcem, s palcem, který přesahuje přes ukazováček, protažená hrstička, dále úchop vařečkový a americký (tři prsty ve špetce, pero mezi ukazováčkem a prostředníčkem.)“ (Doležalová, 2010 s. 44).

Doležalová (2010, s. 44) zdůrazňuje důležitost včasného povšimnutí nesprávného držení tužky, již v předškolním věku, aby nebylo zafixováno. Looseová (2011, s. 34) doporučuje neopravovat úchop v průběhu činnosti, ale zlepšovat jej průpravnými cviky na jemnou motoriku. Pro navození správného držení tužky doporučuje Doležalová (2010, s. 42), Mlčáková (2009, s. 56), Bednářová (2006, s. 50) používat kompenzační pomůcku, takzvaný trojhranný program. Jedná se trojhranné psací potřeby, ale i pryžové nebo plastové nástavce na tužky. Nástavce lze také vyrobit z moduritu, do kterého jsou vtlačeny plochy prstů dítěte ve správné poloze. Bednářová (2006, s. 53), Zapletal (1992, in Mlčáková 2009, s. 57) shodně upozorňují na možnou chybnou polohu prsteníčku a malíčku. Pro nápravu doporučují dát dítěti do dlaně chomáček vaty nebo papírovou kuličku.

3 PRVOPOČÁTEČNÍ PSANÍ

3.1 Historie výukových metod psaní

Výuka psaní prošla složitým historickým vývojem. V dějinách počátečního vyučování má své čestné místo elementární vyučování čtení a psaní Jana Ámoše Komenského, kterému se věnoval ve svém traktátu Počátkové čtení a psaní (1655, in Komenský, 1946). „Jeho „počátkové“ psaní začínalo předběžným cvičením v poznávání a kreslení složek písma - teček, čárek, háčků, křížů, kroužků a obloučků. Tyto jednoduché tvary začínali hoši psát křídou, kterou se předtím učili uchopit třemi prvními prsty a stisknout ji, aby nevypadla, ale ne příliš křečovitě, aby ruka zůstala volná k pohybům“ (Mlčáková, 2009, s. 49).

„Výuku psaní výrazně ovlivňovaly abecedy a školské předlohy psacích písmen, které se v průběhu vývoje písma lišily ve tvarech, sklonu, tlaku na podložku a byly ovlivněny i psacími látkami i psacími potřebami“ (Santlerová, 1995, in Mlčáková, 2009, s. 45). Z hlediska českého písma dále zdůrazňuje tři typy základních školských předloh. Předlohy založené na metodě mechanické, předlohy vycházející z metody analyticko - syntetické a předlohy založené na metodě fyziologicko - psychologické.

Také Böhmová (2002, s. 26) konstatuje, že ve vývoji metod prvopočátečního psaní se setkáme se dvěma základními skupinami metod, které můžeme rozdělit na syntetické a analytické, popřípadě analyticko - syntetické. Kritériem je, zda vycházejí ze syntézy písmen (hlásek) nebo z analýzy celých slov (vět).

Metodu analyticko - syntetickou uplatňoval v počátečním psaní také Hynek Kohoutek (1947, in Santlerová, 1995, in Mlčáková, 2009, s. 49) ve své koncepci, ze které vycházely učební osnovy z roku 1983. Santlerová (1995) in Mlčáková, 2009, s. 49 uvádí: „Psaní bylo propojeno s výukou čtením a rozděleno do tří tematických celků: předslabikářové období, slabikářové období a poslabikářové období.“ Do předslabikářového období byly zařazeny přípravné uvolňovací kresebné cviky, nácvik prvků písmen a číslic a také orientaci v liniatuře. Ve slabikářovém období děti

získaly písářské dovednosti a návyky, které upevňovaly v období poslabikářovém (Mlčáková, 2009, s. 49).

Za nejstarší mechanickou metodu Mlčáková (2009, s. 46) označuje metodu kopírovací, která se na našich školách používala až do 20. století. Další mechanická metoda, metoda pauzovací, se začala používat v roce 1937 a její zastánci věřili, že děti se ve psaní zdokonalí, pokud mnohokrát obtáhnou cvik ve správném tvaru a sklonu. Před 1. světovou válkou vznikla metoda psychologicko – fyziologická. Pozornost byla věnována správnému sezení, držení těla, poloze sešitu a plynulému pohybu při psaní. Zavedly se jednotné sešity a ostré pero nahradilo kuličkové. Pozornost byla také věnována cvikům prstů a ruky. Nejprve se črtaly prvky, ze kterých se písmena skládaly, pak se přistoupilo ke psaní písmen, slov a vět. Psací latinka vznikla z latinky tiskací.

Mlčáková (2009, s. 37) upozorňuje na Metodu Dobrého startu, která byla formulována a prakticky ověřena během 1. světové války. Její autorka ji postupně rozvinula k rehabilitaci psychomotoriky u dětí. Do bývalého Československa byla přivezena její polská verze. Úpravy Metody Dobrého startu v České republice proběhly v 80. letech 20. století. Mlčáková (2002, s. 39) dále popisuje: *„Českou verzi tvoří 25 lekcí. Každá lekce je založená na lidové písni. Rytmu, melodii a slovům písně odpovídají pohybová, řečová a grafomotorická cvičení.“*

Globální metodu (metodu celků), která vycházela z praxe amerických škol, kde se uplatňovala zejména v 2. polovině 19. století a na počátku 20. století, přivezl do meziválečného Československa ze své studijní cesty Václav Příhoda, který se také později výrazně zasloužil o její rozšíření. Globální výuka psaní vycházela z názoru, že vyučování od písmene k celku je pro děti obtížné a nepřirozené. Korejs a Novák (1941) in Böhmová (2002, s. 38) se domnívají, že vyučovací postup začínající nácvikem jednotlivých písmen brání vytvoření správných písářských návyků. Naopak při výuce psaní globální metodou má mít písmo a psaní pro žáka smysl již od samotného počátku, vyjadřovat myšlenky a podporovat jeho myšlenkový vývoj. *„Psaní jest v podstatě pohybovou koordinací, je to pochod dynamický. Žák se naučí psát psáním, jako se učil číst čtením. Napodobí pohyb učitelovy ruky při psaní slova jako celku, nikoli tvary písmen. Učí se pokusem a chybou. Psaní jako čtení tkví u vidomých lidí v zrakové paměti (Korejs, Novák, in Böhmová, 2002, s. 38).“* Dále Korejs a Novák rozdělují

při vyučování psaní globální metodou na období přípravy, během kterého děti procvičují paže a ruce krouživými pohyby a uvolňují paže, ramena, předloktí, zápěstí a prsty. Poté provádí črty křídou nebo hrudkou a píše určené tahy. Po zvládnutí předchozí průpravy jsou děti připraveny na výuku vlastního psaní metodou slov, vět nebo metodou slovesných celků. Za nejsnadnější metodu shledávali metodu slov.

Z metod psychologicko – fyziologických připomíná Mlčáková (2009, s. 48) takzvanou genetickou metodu, podle které se učilo od 20. let do počátku 50. let minulého století. Básník a učitel Josef Kožíšek používal v přípravě na psaní písmen velká tiskací písmena, která se skládala z kruhových oblouků a přímek. Kreslit se pokoušely již děti v předškolním věku.

3.2 Současné trendy výukových metod

Současnou podobu genetické metody vypracovala Jarmila Wagnerová. Není totožná s již uváděnou metodou Josefa Kožíška, ale v mnohém z ní čerpá. Wagnerová se jí snažila zmodernizovat, ale částečně i přizpůsobit současným požadavkům. Konkrétně v nácviku psaní se její postup od Kožíškova liší. Zápotočná, Böhmová (2003, s. 58) konstatují: *„Volí cestu kompromisu mezi genetickou a hláskovou analyticko – syntetickou metodou. Zpočátku se přiklání víc k prvnímu, společně s používáním tiskací abecedy, později k druhému přístupu. Při čtení nebo psaní je znát tolerantnější a trpělivější přístup k výkonům žáků, respektuje jejich vlastní tempo a individuální dispozice.“*

Wildová (2002, s. 10) poukazuje na návaznost současné výuky psaní a předškolní jazykový rozvoj dítěte. V předškolním období se rozvíjí vyjadřování a aktivní poslech žáků, zájem o písmo a psanou kulturu. Děti se zajímají jak o formu, tak i o funkci písma. *„Žáci se vzhledem k podnětnosti okolního prostředí setkávají s tištěným textem, který vzbuzuje jejich zájem pro poznávání písmen a jejich zapisování“* (Wagnerová, 1997, in Wildová, 2002, s. 10). Tento zájem by měl být podporován, neboť se jedná o přirozenou snahu dítěte poznávat okolní prostředí. *„V předškolním období se individuálně rozvíjejí i poznávací procesy a psychické funkce, které jsou pro psaní*

(i čtení) nezbytné. Školní výuka by opět měla zachovat kontinuitu tohoto individuálně zaměřenými zaměstnáními umožnit žákovi jeho optimální rozvoj a tedy i co nejpřirozenější vstup do počátků čtení i psaní (Wildová, 2002, s. 10)“.

Wildová také (2002, s. 7-8) zdůrazňuje založení současného pojetí rozvoje prvopočátečního psaní (a čtení) na důsledném respektování individuálního vývoje žáka, rozvoje jeho vztahu a vnitřní motivace k osvojovaným dovednostem. *„V prvopočátečním psaní by si žák měl osvojit základy čitelného, správného a přiměřeně hbitého psaní. Cílem je pěstování pozitivního vztahu ke psaní (i čtení), pocitu zodpovědnosti za vlastní rozvoj uvedených dovedností, vytváření návyku využívat čtení a psaní jako prostředek komunikace s okolním světem“* (Wildová, 2002, s. 8). Zároveň se opírá o funkční využití získaných dovedností již od počátku jejich rozvoje. Významným trendem při rozvoji prvopočátečního psaní (i čtení) je respektování principu individualizace, která zahrnuje období přípravy na psaní, metodické postupy při psaní písmen, slov a vět. Individuální přístup se uplatňuje také při rozvoji hygienických návyků např. uchopení psacího náčiní nebo směr natočení psací plochy, popřípadě i volba psacího náčiní. *„Žák by měl mít možnost začít psát perem, až když sám získá pocit, že je změny psacího náčiní schopen. Učitel mu může tuto změnu doporučit (vzhledem ke stupni rozvoje grafomotoriky), rozhodnutí by však mělo být na žákovi. I při psaní perem žák může psací náčiní (pero, tužku)střídat, dle momentálního stavu a obtížnosti zaměstnání“* (Wildová, s. 9).

Šupšáková (1991, s. 25) rozděluje nácvik písma, jeho poznávání, upevňování a zdokonalování do třech období.

Přípravné období začínající v předškolním věku a přecházející do prvních týdnů školní docházky, se opírá o zkušenosti a návyky získané doma i v předškolním zařízení, tj. tvorba linií, orientace na ploše, soustředěnost a koncentrace na určitou činnost, držení kreslicího a psacího náčiní v ruce.

Druhé období, období vlastního nácviku, začíná po dokonalém zvládnutí přípravných cviků a tvarových prvků. *„Zahrnuje nácvik číslic, všech písmen malé i velké abecedy, spojování písmen do slabik, slabik do slov a slov do krátkých vět“*konstatuje Šupšáková (1991, s. 25). Poslední období, období písmařských zručností, zařazuje do následujících dvou ročníků.

Dnes se děti pokouší psát podstatně dříve, než zasednou do školních lavic. Proto je z vědeckého i praktického hlediska významné sledovat vývoj dětského myšlení a formování grafomotorických zručností už na rozhraní předškolního a školního věku (Šupšáková, 1991, s. 15).

Viktorová (2003, s. 26) uvádí psychogenetickou teorii Emilie Ferreirové,žačky a spolupracovnice Jeana Piageta. Nabízí nám zajímavý pohled na počáteční čtení a psaní. Její přístup je zaměřen na vlastní aktivitu dítěte. Ferreirové začíná sledovat vývoj dítěte před počátkem školní docházky. *„Podstata tkví v názoru, že dítě si tvoří nejrůznější hypotézy o tom, co je písmo, k čemu je, a jak se s ním zachází“* vysvětluje Viktorová (2003, s. 27) a dále popisuje: *„Soustředila se na produkci písma a číslic, psaní a analýzu vlastního jména, oddělování částí věty, psaní slov a vět, psaní s obrázky a čtení s obrázky. Děti byly ve věku od 4 až do 8 let“*.

Také Doležalová (2010, s. 23) ve své publikaci zamýšlí nad otázkou, kdy začít u dětí s organizovaným nácvikem psaní. Dle tradiční metodiky psaní se s cíleným nácvikem začíná v šesti letech, tedy v prvním roce školní docházky. S přípravou na psaní se však počítá již v předškolním období a s dvouměsíčním přípravným obdobím na základní škole. Rozvoj grafomotoriky je podporován grafomotorickými cviky a jsou rozvíjeny také další dovednosti, které se při kreslení a psaní účastní.

Zároveň Doležalová (2010, s. 24) uvádí požadavky, které plynou pro přípravu na psaní v předškolním období:

- Osifikace kostí není ještě v šesti letech dokončena, necháme děti provádět jen krátkodobé úkony.
- Grafomotoriku rozvíjíme postupně. Začíná se rozvojem hrubé motoriky, pokračuje se rozvojem grafomotoriky zaměřeným na podporu jemné motoriky a psychických funkcí.
- Postupuje se od jednoduchých tvarů ke složitějším, které vyžadují koordinaci svalových pohybů a smyslových orgánů.
- Nejprve provádíme krátká cvičení a později se prodlužují.
- Využíváme motivaci a rozmanitá grafomotorická cvičení, která prokládáme pohybovými aktivitami.

- Nedostatkům v oblasti grafomotoriky předcházíme, vedeme-li děti k dodržování hygienických pravidel a pracovních návyků.

Od září roku 2010 se na 33 vybraných základních školách pilotně ověřovalo písmo Comenia Script. Cílovou skupinou byli žáci 1. a 2. ročníků, jejich učitelé i rodiče. Jedná se o jednoduché a praktické písmo, které odráží individuální směřování žáka, který si může písmo přizpůsobit svým potřebám. Comenia Script zohledňuje například psaní dysgrafiků, leváků či různě handicapovaných, a také žáků bilingvních.¹

*„Písmo Comenia Script by mohlo zjednodušit systém čtení a psaní, žáci by se nemuseli učit písmena čtyři (velké psací, malé psací, velké tištěné a malé tištěné), ale jen dvě. Pro genetickou metodu čtení a psaní by písmo Comenia Script mohlo znamenat zrychlení výuky – jako počáteční písmo zapisovací by již sloužila jednoduchá velká abeceda Comenia Scriptu, která má tvarově blízko k písmům tištěným. Poté by se žáci učili už jen malou abecedu. Předpokládá se, že jednoduché psací písmo Comenia Script pomůže nejvíce žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, především pak dysgrafikům. Celkový princip jednoduchosti by mohl napomoci většímu porozumění textu“.*²

¹ POHOŘELÝ, Svatopluk. Comenia Script - jako alternativní písmo pro školáky. In: [online]. [cit.2015-01-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/search.php?action=results&query=comenia+script>

²WILDOVÁ, Radka. Závěrečná zpráva o výsledcích pokusného ověřování písma Comenia Script. In: [online]. [cit. 2015-01-01]. Dostupné z: http://www.lencova.eu/download/Zaverecna_zprava_CS.pdf

4 SYSTÉM SOUČASNÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ

„V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let“ (RVP PV, 2004, s. 5).

Rámcové vzdělávací programy jsou součástí kurikulárních dokumentů na státní úrovni a vymezují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy, tj. předškolní, základní a střední vzdělávání (RVP PV, 2004, s. 5).

4.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který může navazovat základní vzdělávání“ (RVP PV, 2004, s. 6).

Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem přiměřených a různorodých podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení, rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, motivovat k dalšímu poznávání a učení, napomáhat a chápat okolní svět i učit žít ve společnosti ostatních lidí a přibližovat mu normy a hodnoty uznávané touto společností (RVP PV, 2004, s. 7).

Vzdělávací obsah Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je uspořádán do biologické, psychologické, interpersonální, sociálně - kulturní a environmentální vzdělávací oblasti (RVP PV, 2004, s. 15).

Příprava na psaní je zahrnuta v rámcových cílech RVP PV (2004, s. 11) a příslušných klíčových kompetencích, které představují schopnosti a dovednosti dosažitelné v předškolním období. Příprava na psaní je také zahrnuta v dílčích vzdělávacích cílech

(RVP PV, 2004, s. 16, 19, 20), tedy konkrétních záměrech vzdělávacích oblastí předškolního vzdělávání, tak následných očekávaných výstupech, které dílčím vzdělávacím cílům odpovídají.

Konkrétně je příprava na psaní záměrem biologické oblasti nesoucí název Dítě a jeho tělo. Stimulovat neurosvalový vývoj dítěte, zlepšovat jeho pohybovou kulturu, podporovat rozvoj pohybových a manipulačních dovedností, které jsou potřebné pro přípravu na psaní. Také v psychologické oblasti Dítě a jeho psychika nalezneme pedagogické záměry podporující přípravu na psaní.

Očekávané výstupy, tedy co dítě na konci předškolního vzdělávání zpravidla dokáže v přípravě na budoucí psaní, formuluje RVP PV (2004, s. 17, 20, 21) takto:

- *„dítě ovládá koordinaci ruky a oka, zvládá jemnou motoriku (zachází s předměty denní potřeby, drobnými pomůckami, s nástroji, náčiním a materiálem, zachází s grafickým a výtvarným materiálem, např. s tužkami, barvami, nůžkami, papírem, modelovací hmotou apod.)*
- *vědomě napodobí pohyb*
- *vnímá a rozlišuje pomocí všech smyslů (sluchově rozlišuje zvuky a tóny, zrakově rozlišuje tvary předmětů a specifické znaky, vnímá hmatem apod.)*
- *pozná některá písmena a číslice, popřípadě slova, své napsané jméno sleduje očima zleva doprava*
- *záměrně se soustředí na činnost a udrží pozornost*

4.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

V souladu se školským zákonem je pro realizaci základního vzdělávání vydán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2013).

„Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních. Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné

péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami)“ (RVP ZV, 2013, s. 8).

Vzdělávací obsah Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny vzdělávacími obory. Pro potřeby této bakalářské práce jsem se zaměřila na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace a její vzdělávací obor Český jazyk a literatura. *„Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je dále rozdělen do tří složek: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Vzdělávací obsah jednotlivých složek se vzájemně prolíná“ (RVP ZV, 2013, s. 16).* Očekávané výstupy v oblasti písemného projevu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na konci prvního období, tedy na konci 3. ročníku, jsou RVP ZV (2013, s. 20) stanoveny takto:

- *„žák zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním*
- *píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky, kontroluje vlastní písemný projev*
- *píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení“*

Přehled učiva vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura pro 1. stupeň zaměřeného na písemný projev dle RVP ZV (2013, s. 20) zahrnuje: *„základní hygienické návyky (správné sezení, držení psacího náčiní, hygiena zraku, zacházení s grafickým materiálem; technika psaní (úhledný, čitelný a přehledný písemný projev, formální úprava textu); žánry písemného projevu: adresa, blahopřání, pozdrav z prázdnin, omluvenka; zpráva, oznámení, pozvánka, vzkaz, inzerát, dopis, popis; jednoduché tiskopisy (přihláška, dotazník), vypravování“.*

4.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

„Základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením se realizuje v základní škole nebo základní škole samostatně zřízené pro žáky s postižením“ (RVP ZV - LMP, 2005, s. 7).

Vzdělávání žáků probíhá dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV - LMP).

„Vzhledem k tomu, že dítě s lehkým mentálním postižením dosahuje školní zralosti v pozdějším věku, než je tomu u ostatní populace, je dané skutečnosti přizpůsobeno i vzdělávání na 1. stupni, především v 1. období (1. - 3. ročník). Většina dětí s lehkým mentálním postižením je opožděna z hlediska sociálního, psychického a fyzického vývoje. Přechod z rodinné péče nebo předškolního vzdělávání musí být pozvolný a postupný. V tomto období je tedy hlavním úkolem adaptace žáků na nové prostředí, nový styl práce a upevňování základních hygienických návyků a vytváření sociálních návyků“ (RVP ZV - LMP, 2005, s. 9).

Vzdělávací obsah základního vzdělávání žáků s LMP je, ve shodě s RVP ZV, rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. *„Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou koncipovány tak, aby respektovaly sníženou úroveň rozumových schopností žáků a svými konkrétními cíli a vzdělávacím obsahem podporovaly především poznávací a komunikační schopnosti, zájmy, potřeby žáků a rozvíjely tak jejich osobnost“ (RVP ZV - LMP, 2005, s. 14).*

Obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je shodně rozdělen do tří specifických složek. Složka komunikační a slohová výchova má na prvním stupni samostatnou část psaní. Učivo zaměřené na písemný projev dle RVP - LMP zahrnuje: *„rozvíjení psychomotorických schopností, jemné motoriky a pohybové koordinace, psaní písmen, slabik, slov, vět, číslic i podle nápovědy, opis psacího písma a přepis jednoduchého textu, základní hygienické návyky při psaní, technika psaní - automatizace psacího pohybu, plynulé psaní slov, úprava - nadpis, okraje, vzdálenost mezi písmeny a slovy“ (RVP ZV- LMP, 2005, s. 17).*

Očekávané výstupy jsou prakticky zaměřené a využitelné v běžném životě. V souladu s RVP ZV jsou stanoveny na konec 1. období, tedy 3. ročníku. V oblasti písemného projevu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura stanovuje RVP ZV – LMP (2005, s. 17) očekávané výstupy takto:

- *„žák by měl zvládat základní hygienické návyky spojené se psaním a dodržovat čitelnost psaného projevu*
- *psát písmena a číslice - dodržovat správné tvary písmen*
- *spojování písmen a slabik*
- *převádět slova z mluvené do psané podoby*
- *dodržovat správné pořadí písmen a úplnost slov*
- *zvládat opis a přepis krátkých vět“*

Přehled učiva vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura pro 1. stupeň zaměřeného na písemný projev dle RVP ZV - LMP (2005, s. 17) zahrnuje: *„psaní – rozvíjení psychomotorických schopností, jemné motoriky a pohybové koordinace, psaní písmen, slabik, slov, vět číslic i podle nápovědy, opis psacího písma a přepis jednoduchého tištěného textu, základní hygienické návyky při psaní, technika psaní – automatizace psacího pohybu, plynulé psaní slov, úprava – nadpis, okraje, vzdálenost mezi písmeny a slovy“.*

5 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST

V době nástupu do školy dosáhne většina dětí určité vývojové úrovně, která je potřebná k úspěšnému zvládnutí školních požadavků.

Pojem školní zralost můžeme charakterizovat jako dosažení takového stupně vývoje v oblasti fyzické, mentální, sociální a emocionální, aby se dítě bylo schopno zapojit do výchovně – vzdělávacího procesu (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2)

Mertin (2010, s. 236) označuje jako specifický problém týkající se tematiky školní zralosti nebo školní připravenosti: *„zda dítě zvládá požadavky dané Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, požadavky školy a zda je způsobilé vstoupit do základní školy.“*

Vágnerová (2000, s. 136) z historického hlediska poukazuje na její objevení již ve Velké didaktice J.A.Komenského. Matějček (1994, in Vágnerová, 2000) upozorňuje na díla vídeňské psychologické školy Charlotty Bühlerové z dvacátých let tohoto století, kde se s termínem školní zralost také setkáváme.

Vágnerová (2000, s. 146) spojuje školní zralost se zralostí centrální nervové soustavy, tedy převážně s biologickým zráním. To *„ovlivňuje i rozvoj motoriky a senzomotorické koordinace, zrakového a sluchového vnímání.“*

S tímto názorem se ztotožňuje Zelinková (2011, s. 110) a konstatuje: *„zrání CNS ovlivňuje lateralizaci, rozvoj motorické a senzomotorické koordinace.“*

Také Langmaier a Křejiřová (1998, in Šikulová 2011, s. 85) definují potřebné kompetence ke zvládnutí školních požadavků jako biologické zrání, způsobilost a připravenost dítěte na školní práci z hlediska vývoje CNS, kognitivních znalostí a dovedností, sociální reaktivity a emoční připravenosti a motivovanosti pro práci ve škole.

Školní připravenost Vágnerová (2000, s. 146) spojuje s dosažením přijatelné socializační úrovně.

Bednářová, Šmardová (2010, s. 2) charakterizují školní připravenost jako souhrn kompetencí v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě získává a postupně rozvíjí učením a sociální zkušeností.

Zelinková (2011, s. 110) pojem školní připravenost charakterizuje jako způsobilost dítěte, která postihuje úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností, vlivů prostředí a výchovy. Mertin (2010, s. 238) označuje: „*školní zralost/připravenost (způsobilost vstoupit do školy) jako výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské škol a charakteristik a požadavků školy.*“

Valentová in Kolláriková, Pupala (2001, s. 220) upozorňuje na preferenci termínu školní připravenost od sedmdesátých let minulého století, jako výstižnějšího termínu než školní zralost. Jako nejčastější variantu školní nepřipravenosti Valentová in Kolláriková, Pupala (2001, s. 222) uvádí děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí, kdy se normální intelektové předpoklady kombinují s nevyzrálou percepcí např. s nižší úrovní grafomotoriky.

Existuje riziko, kdy nedojde k vývoji jednotlivých žádoucích oblastí na takové úrovni, aby dítě mohlo přijatelně zvládnout kladené požadavky. V těchto případech se provádí hodnocení školní zralosti. Součástí screeningového testu školní zralosti je také hodnocení grafomotorických schopností dítěte. Určitá nešikovnost na počátku školní docházky kdy se dítě učí psát, může být rizikovým faktorem (Vágnerová, Klégrová, 2008, s. 312). Autorky dále uvádí, že k hodnocení úrovně této oblasti lze použít kresebné testy. Patří mezi ně kresba lidské postavy nebo obkreslování obrazců a písma.

6 PRAKTICKÁ ČÁST

6.1 CÍLE VÝZKUMU

6.1.1 Hlavní cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bakalářské práce je hlouběji prozkoumat vnímání úrovně grafomotorické připravenosti dětí v předškolním věku z pohledu učitelek mateřských škol a učitelů prvních ročníků základních škol.

6.1.2 Dílčí cíle výzkumného šetření

- Zjistit a vzájemně porovnat názor učitelek mateřských škol a učitelů prvních ročníků základních škol na významnost grafomotorického rozvoje dětí.
- Zmapování forem případné spolupráce v oblasti školní připravenosti zaměřené na grafomotorické dovednosti školního a rodinného prostředí dětí před jejich vstupem k základnímu vzdělávání.

6.1.3 Formulace výzkumného problému

Jak je již výše uvedeno, výzkumné šetření se věnuje problematice grafomotoriky předškolních dětí před vstupem k základnímu vzdělávání. Na počátku jsem si položila několik otázek:

Považují pedagogičtí pracovníci předškolního a základního vzdělávání grafomotorickou připravenost dětí za důležitou pro jejich rozvoj před vstupem k základnímu vzdělávání?

Napomáhají dětem v rozvoji jejich pregramotnosti v oblasti psaní, která postupně přechází v gramotnostní dovednosti?

Existuje spolupráce mezi pedagogy a rodinou dětí před jejich vstupem k základnímu vzdělávání právě v oblasti grafomotorických dovedností?

Považují pedagogičtí pracovníci prvních tříd základních škol ve srovnání s pedagogickými pracovníky mateřských škol děti, které nastupují k základnímu vzdělávání za dostatečně připravené z hlediska grafomotorických dovedností?

6.1.4 Výzkumné otázky

Pro dosažení stanoveného cíle jsem stanovila tyto výzkumné otázky:

1. Jak vnímají učitelé mateřských škol a prvních ročníků základních škol významnost grafomotorického rozvoje u dětí předškolního věku pro jejich vstup k základnímu vzdělávání?
2. Jakými způsoby rozvíjejí učitelé mateřských škol a prvních ročníků základních škol grafomotorickou připravenost dětí?
3. Jak hodnotí učitelé mateřských škol a prvních ročníků základních škol vzájemnou spolupráci s rodinným zázemím dětí v oblasti rozvoje schopností a dovedností dětí před vstupem k základnímu vzdělávání?
4. Jak hodnotí učitelé mateřských škol a prvních ročníků základních škol grafomotorickou připravenost dětí při vstupu k základnímu vzdělávání?

6.2 METODOLOGIE VÝZKUMU A SBĚR DAT

Hendl (2008, s. 61), in Skutil (2011, s. 18) shodně uvádějí dvě základní formy výzkumu uplatňované v pedagogice a psychologii. Jedná se o kvantitativní a kvalitativní výzkum. Švec (2004) in Skutil (2011, s. 74) uvádí podrobnější rozbor jednotlivých specifik kvantitativního a kvalitativního výzkumu.

Tab. 1: *Specifikace kvantitativního a kvalitativního výzkumu*

kritérium	kvantitativní výzkum	kvalitativní výzkum
filozofické kořeny	pozitivismus	fenomenologie
cíl výzkumu	zevšeobecnění, vysvětlení jevu, získání objektivního důkazu; kontrolované prostředí; ověření teorie	získání vhledu, porozumění jevu, smyslu, chování lidí v přirozeném prostředí; vytvoření nové teorie
vztah k teorii	potvrzení či vyvrácení teorie	tvorba teorie
výzkumný charakter	snaha o objektivnost	subjektivita
počet zkoumaných osob	preferance velkého množství, reprezentativní vzorek	klient, student, skupina, zařazení jsou reprezentativní ve smyslu specifičnosti
postoj výzkumníka	odstup od zkoumaných osob, jevů, reality; zobecnění	vstup do reality, kontakt s participujícími osobami; jedinečnost, vcítění se
plánování výzkumu	na začátku důkladná písemná příprava projektu podle dané struktury	pružné přizpůsobování, plán vzniká v průběhu práce, lze měnit zkoumané otázky a metody
průběh	plánovité ověřování hypotéz a	shromažďování velkého

výzkumu	zjišťování kauzálních vztahů	množství údajů o sledovaných jevech a jejich kontextech, ty se zaznamenávají a interpretují
techniky, metody	dotazník, testy, standardizované pozorování, strukturované interview, experimenty (možná manipulace s proměnnými) atd.	dlouhodobý terénní výzkum, nestrukturované pozorování s různou mírou zúčastněnosti
zpracování dat	kvantitativní, počítačové, statistické – snaha o objektivní zobecnění a interpretaci dat	kvalitativní kódování, analýza a interpretace na základě subjektivního porozumění
výsledky, podoba závěrečné zprávy	zobecnění výsledku na celý základní soubor (populaci), zjištění zákonitostí, výstižná, přehledná výzkumná zpráva (obsahuje výzkumný problém, metodologii, analýzu dat, diskusi k výsledkům)	vysvětlování chování lidí v určitém kontextu s platností pro danou skupinu, jedince, zařízení; detailní, interpretativní nebo jen deskriptivní zpráva

Vzhledem k výzkumným záměrům a cílům pedagogického výzkumu bakalářské práce jsem zvolila výzkumné šetření kvantitativního charakteru a metodu dotazníkového šetření. Tato metoda mi umožnila oslovit větší skupinu respondentů z různých krajů České republiky k získání většího počtu potřebných dat a informací během určitého časového období.

6.2.1 Kvantitativní výzkum

Švaříček, Šedřová (2007, s. 22) označují za podstatu kvantitativního výzkumu výběr jasně definovaných proměnných a ověřování vztahů mezi nimi. Na počátku existuje teoretické tvrzení, které je převedeno do hypotéz a následně ověřováno. Výstupem výzkumu označuje Švaříček, Šedřová (2007, s. 22) ověření určité hypotézy nebo teorie.

Žumárová in Skutil (2007, s. 59) označuje: „ za jeden z hlavních rysů kvantitativního výzkumu numerické měření specifických aspektů sledovaného jevu. Opírá se především o vymezení měřitelných proměnných.“

Hendl (2008, s. 44) upozorňuje na skutečnost, že lidské chování můžeme do určité míry měřit a předpovídat. Dále uvádí: „Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování. Získaná data analyzujeme s cílem popisovat, případně ověřovat pravdivost našich představ o vztahu sledovaných proměnných.“

Chráška (2007, s. 39) uvádí metody zpracování dat v pedagogických výzkumech. Upozorňuje na skutečnost, že v klasických kvantitativně orientovaných výzkumech získáváme o studovaných jevech velké množství číselných údajů, dat, které je nutné nejdříve zpracovat.

6.2.1.1 Metoda dotazníkového šetření

Bartošová, Skutil (2011, s. 79) charakterizují výzkumnou metodu: „jako systematický postup získávání a zpracování dat se záměrem objasnit sledovanou problematiku“. Dále Bartošová, Skutil (2011, s. 80 - 81) označují jako nejrozšířenější pedagogickou výzkumnou techniku dotazník. Podstatu vidí ve zjištění dat o respondentovi, jeho názorů a postojů k problému. Dotazníky rozdělují na dva typy, standardizovaný dotazník a dotazník vlastní konstrukce.

Kumar (2005) in Skutil (2011, s. 80) popisuje dotazník jako psaný soubor otázek, kdy respondent otázky čte, interpretuje jejich význam a následně odpovídá.

Také Chráška (2007, s. 163) označuje dotazník za frekventovanou metodu získávání dat v pedagogickém výzkumu. Dotazník popisuje jako soustavu předem připravených otázek, na které respondent odpovídá písemně. Zároveň upozorňuje na skutečnost, že dotazníkové metodě bývá často vytýkáno: „že nezjišťuje to, jací respondenti skutečně jsou, ale jen to, jak sami sebe vidí, nebo chtějí, aby byli viděni“ (Chrástka, 2007, s. 163).

Dále Chráška (2007, s. 169) upozorňuje na nejdůležitější zásady a požadavky při konstrukci dotazníku. Položky v dotazníku musí být respondentům jasné

a srozumitelné, formulace těchto položek musí být jednoznačná. Položky dotazníku by měly zjišťovat jen nezbytné údaje, které nelze získat jiným způsobem. Pro úspěch každého dotazníkového šetření označuje jako nezbytný předpoklad ochotu respondentů spolupracovat. Každý dotazník by měl splňovat základní požadavky na měření – validitu, reliabilitu a praktičnost.

Validita dotazníku podle Chrástky (2007, s. 171) spočívá v tom, že dotazník zjišťuje skutečně to, co je výzkumným záměrem. Reliabilitou dotazníku se rozumí schopnost zachycovat spolehlivě a přesně zkoumané jevy.

Gavora (2000) in Chráska (2007, s. 163) vymezuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.*“

6.2.2 Podoba vlastního dotazníku

Dotazník byl vlastní konstrukce. Sběr dat jsem prováděla pomocí anonymního dotazníkového šetření.

Ve vstupní části dotazníku jsem respondenty oslovila, představila se a vysvětlila, k čemu budou výsledky sloužit. Zároveň jsem je ujistila o anonymitě tohoto šetření.

V hlavní části dotazníku jsem uvedla čtyři identifikační otázky, kterými jsem zjišťovala informace o respondentovi. Následovaly vlastní otázky šetření.

Dotazník tvořily uzavřené, polouzavřené, otevřené i škálovací otázky. Jednotlivé typy použitých otázek charakterizuje Gavora (2000), Pelikán (1998), Svoboda (1999), Kumara (2005) in Skutil (2011, s. 82 – 84) takto:

„1. Uzavřené otázky nabízejí varianty odpovědí, z nichž si dotazovaný musí vybrat. Odpověď zní ANO – NE.

2. Polouzavřené otázky nabízejí odpovědi jako otázky uzavřené, ale umožňují dovysvětlení.

3. Otevřené otázky neomezují respondenta v jeho vyjádření.

4. Škálovací otázky zjišťují míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Pro tvorbu škál platí určitá pravidla, která bývají nejčastěji tvořena lichým počtem stupňů. K měření postojů a názorů lidí jsou nejčastěji používány Likertovy škály.“

Závěrečnou část dotazníku tvořilo poděkování respondentovi za spolupráci.

Znění dotazníku je v bakalářské práci umístěno v příloze č. 2.

6.2.3 Realizace vlastního výzkumného šetření

Cílovou skupinu respondentů tvořily pedagogické pracovnice mateřských škol a prvních ročníků základních škol.

V první fázi výzkumného šetření jsem si na malém vzorku respondentů (4), který se v celkovém součtu neobjevil, ověřila srozumitelnost otázek. Tyto respondenty z mateřských škol jsem oslovila při vykonávání pedagogické praxe v předškolním zařízení v rámci svého studia. Respondenty z prvních ročníků základních škol jsem navštívila v místě svého bydliště. Vzhledem ke skutečnosti, že respondenti obou skupin, tedy mateřských i základních škol, neměli k dotazníku žádné připomínky z hlediska srozumitelnosti, oslovila jsem větší skupinu respondentů. Celkem ji tvořilo 133 respondentů z Karlovarského, Plzeňského, Středočeského a Jihočeského kraje. Mezi nimi jsem dotazník šířila osobním i elektronickým kontaktem. Výběr uvedených krajů, Karlovarského a sousedního Plzeňského, vyplynul z místa mého bydliště. V Jihočeském kraji se nachází vysoká škola, na které jsem studovala. Zde jsem se setkala s větší skupinou případných respondentů pocházejících ze Středočeského a Plzeňského kraje.

Osobně jsem se setkala s respondenty v rámci svého studia Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, ale i v mateřských školách, základních školách nebo sloučených zařízení základních a mateřských škol v blízkosti mého bydliště a okolních obcí.

Dotazník jsem vytvořila také v online podobě na [www. click4survey.cz](http://www.click4survey.cz), kde je možné zdarma realizovat online průzkum. Elektronickým kontaktem přes webové stránky

mateřských a základních škol a uvedené emailové adresy jsem jmenovitě oslovila respondenty vyhovující tématu bakalářské práce. Nejčastěji v Karlovarském kraji, tedy v místě mého bydliště, ale i v sousedním kraji plzeňském. Respondenti mohli dotazník vyplnit přes uvedenou webovou stránku, případně jako vložený dokument v Microsoft Office Word v zaslaném emailu.

Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 116 respondentů. 50 respondentů odpovědělo elektronicky, z toho 24 respondentů vyplnilo dotazník na www.click4survey.cz. 66 respondentů vyplnilo dotazník na základě osobního kontaktu. Celkem 7 vyplněných dotazníků jsem vyřadila z důvodu neúplnosti vyplňovaných dat a 10 oslovených respondentů přes webové stránky se výzkumu nezúčastnilo. Celková návratnost dotazníků činila 87,2%. Z uvedeného počtu zúčastněných respondentů bylo 66 učitelek z mateřských škol a 50 učitelek prvních ročníků základních škol.

Počet respondentů nebyl předem určen, výzkumné šetření bylo ukončeno v okamžiku saturace.

6.2.4 Postup při analýze dat

Po ukončení sběru dat jsem začala analyzovat odpovědi respondentů na předložené otázky i jejich zaznamenané doprovodné komentáře.

Dotazníky v elektronické podobě jsem si vytiskla. Všech 116 dotazníků jsem rozdělila podle cílových skupin respondentů na učitelky mateřských škol a učitele prvních ročníků základních škol. Cílové skupiny jsem dále roztřídila na podskupiny - aprobované a neaprobované učitelky.

Jednotlivé dotazníky jsem rozstříhala, přiřadila k sobě dané položky ke každé výzkumné otázce. Čárkovací metodou jsem zaznamenala jednotlivé hodnoty pro uzavřené i škálovací otázky. V případě analýzy uzavřené a polouzavřené otázky a jejího možného dovysvětlení jsem si vytvořila škálu odpovědí a opět čárkovací metodou jsem zjistila nejčastěji se opakující odpovědi.

Získané výsledky čárkovací metody jsem převedla do tabulek četností. Hodnoty tzv. absolutních četností jsou v tabulce vždy označeny n_i . Hodnoty relativní četnosti, označované f_i , jsou vyjádřeny v procentech. Relativní četnost (f_i) je podíl absolutní četnosti (n_i) a celkové četnosti respondentů. Vyjadřuje informaci o tom, jak velká část z celkového počtu hodnot připadá na danou kategorii (Chrátka, 2007, s. 41).

Získané hodnoty jsem popsala a vytvořila závěrečné shrnutí celého pedagogického výzkumu.

6.2.5 Charakteristika výzkumného souboru

6.2.5.1 Krajské zastoupení respondentů

Z identifikačních údajů v dotazníkovém průzkumu vyplynulo, že výzkumného šetření se zúčastnily aprobované i neaprobované respondentky. Z prvních ročníků základních škol se zapojilo 38 aprobovaných učitelů a 12 neaprobovaných. Z mateřských škol se do výzkumného šetření zapojilo 53 aprobovaných učitelek a 13 neaprobovaných.

Nejvíce respondentů bylo zastoupeno z Karlovarského kraje. Celkem 51 (43,9%) dotazovaných (viz tab. 2). Aprobovaných učitelů prvních ročníků základní škol bylo 20 (53%) z jejich celkového počtu 38. Neaprobovaných učitelů prvních ročníků základních škol bylo 6 (50%) z jejich celkového počtu 12. Z mateřských škol bylo 21 (40%) aprobovaných učitelek z jejich celkového počtu 53 a 4 neaprobované učitelky z jejich celkového počtu 13.

Druhou nejvíce zastoupenou skupinou byli respondenti z Jihočeského kraje s celkovým počtem 35 (21%) dotazovaných. 10 (26%) aprobovaných učitelů prvních ročníků základních škol z jejich celkového počtu 38. 2 (17%) neaprobovaní učitelé prvních ročníků základních škol z jejich celkového počtu 12.

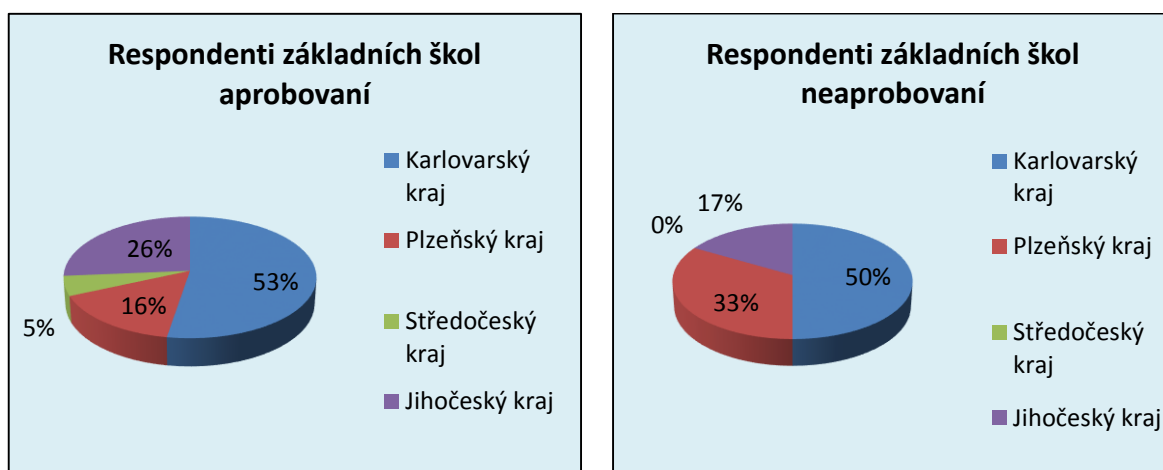
Z mateřských škol se zapojilo 18 (34%) aprobovaných učitelek z jejich celkového počtu 53 a 5 (38%) neaprobovaných učitelek z jejich celkového počtu 13.

Naopak nejméně respondentů se zapojilo z prvních ročníků základních škol Středočeského kraje s počtem 2 (1,7%) dotazovaných. Pouze 2 (5%) aprobovaní učitelé prvních ročníků z celkového počtu 38 a žádný (0%) neaprobovaný. Z mateřských škol Plzeňského kraje se zapojili 4 (7%) aprobované učitelky a 1 (8%) neaprobovaná.

Tab. 2: Krajové zastoupení respondentů

kraj	respondenti základních škol				respondenti mateřských škol			
	aprobovaní		neaprobovaní		aprobovaní		neaprobovaní	
	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i
Karlovarský	20	53	6	50	21	40	4	31
Plzeňský	2	16	4	33	4	7	1	8
Středočeský	2	5	0	0	10	19	3	23
Jihočeský	10	26	2	17	18	34	5	38
	Σ 38	Σ 100	Σ 12	Σ 100	Σ 53	Σ 100	Σ 13	Σ 100

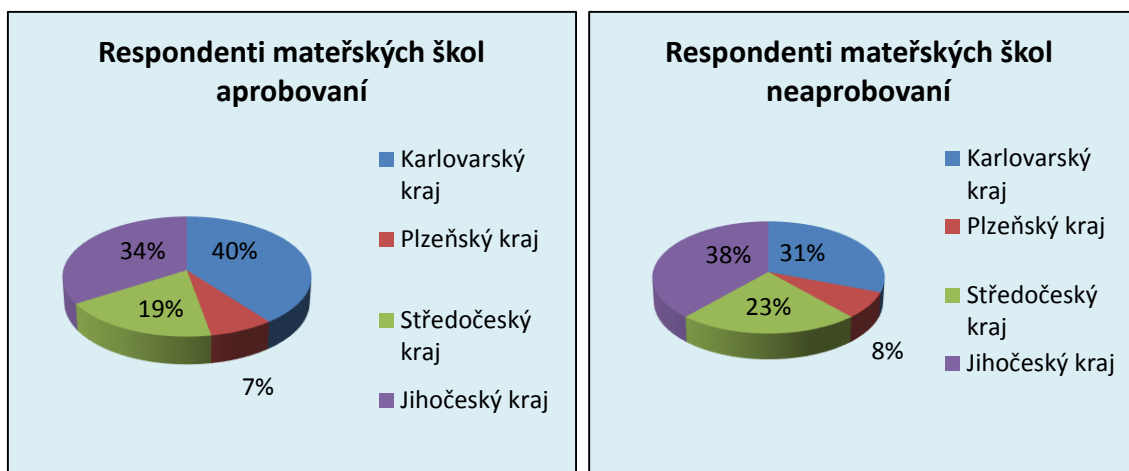
Graf 1, 2:Krajové zastoupení respondentů základních škol



Respondenti ZŠ aprobovaní - údaje jsou uvedeny v $f_i = 100 \%$, $n_i = 38$.

Respondenti ZŠ neaprobovaní - údaje jsou uvedeny v $f_i = 100 \%$, $n_i = 12$

Graf 3,4: *Krajové zastoupení respondentů mateřských škol*



Respondenti MŠ aprobovaní - údaje jsou uvedeny v $f_i = 100 \%$, $n_i = 53$

Respondenti MŠ neaprobovaní- údaje jsou uvedeny v $f_i = 100 \%$, $n_i = 13$

6.3 Analýza získaných dat

6.3.1 První výzkumná otázka

Jak vnímají učitelé základních škol a mateřských škol významnost grafomotorického rozvoje u dětí předškolního věku pro jejich vstup k základnímu vzdělávání?

K odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsem využila analýzu těchto položek:

číslo položky	znění položky
5	Myslíte si, že by děti měly při vstupu k základnímu vzdělávání disponovat určitými předpoklady? Pokud ano, uveďte prosím jakými.
6	Myslíte, že mezi tyto dovednosti patří také grafomotorické schopnosti dětí? Pokud ano, uveďte prosím proč.
7	Považujete za podstatné podporovat v předškolním věku budování pozitivního vztahu ke kreslení?

8	Považujete za důležité zdokonalování jemné motoriky?
9	Považujete za potřebné rozvíjení senzomotorických schopností?
12	Podporujete ve své pedagogické činnosti rozvoj grafomotorických schopností u dětí? Pokud ano, uveďte prosím jak.

Jak již bylo v teoretické části uvedeno, ke vstupu do základní školy by děti měly disponovat určitými předpoklady. S tímto názorem se v položce č. 5 ztotožnila většina respondentů. Pouze 7 neaprobovaných učitelek mateřských škol, tedy 6% z celkového počtu 116 respondentů, se s tímto názorem neztotožnilo (Tab. 3).

Tab. 3: Předpoklady ke vstupu k základnímu vzdělávání

položka	respondenti základních škol				respondenti mateřských škol			
	aprobovaní		neaprobovaní		aprobovaní		neaprobovaní	
	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i
ano	38	100	12	100	53	100	6	46
ne	0	0	0	0	0	0	7	54
	$\Sigma 38$	$\Sigma 100$	$\Sigma 12$	$\Sigma 100$	$\Sigma 53$	$\Sigma 100$	$\Sigma 13$	$\Sigma 100$

Dále respondenti v této polouzavřené položce uváděli konkrétní předpoklady, kterými by měly děti při vstupu k základnímu vzdělávání disponovat. Nejčastěji se opakující odpovědi jsem dle hodnot četností seřadila do tabulky č. 4.

Tab. 4: Předpoklady pro vstup k základnímu vzdělávání

	respondenti základních škol		respondenti mateřských škol		n _i
	aprobovaní	neaprobovaní	aprobovaní	neaprobovaní	
	n _i	n _i	n _i	n _i	
sociální, emoční, fyzická a psychická zralost	33	11	48	7	Σ 99
správná výslovnost, jazykové a komunikační dovednosti	35	9	44	5	Σ 93
rozvinutá motorika	26	6	43	10	Σ 85
správné držení psacího nebo kreslicího náčiní	27	7	41	9	Σ 84
pracovat dle pokynu	29	8	39	7	Σ 83
správné držení těla při psaní	29	9	36	5	Σ 79
rozvoj zrakového a sluchového vnímání	26	8	36	7	Σ 77
uvolněnost ruky	24	5	41	6	Σ 76
samostatnost	29	7	31	3	Σ 70

předmatická gramotnost	17	0	47	5	Σ 69
pozornost	29	9	18	0	Σ 56
prostorová orientace, pravolevá orientace	23	7	6	0	Σ 36

Z podrobnější analýzy vyplývá, že 99 (85%) ze 116 respondentů z mateřských škol a prvních ročníků základních škol uvedlo nejčastěji jako předpoklad k základnímu vzdělávání sociální, emoční, fyzickou a psychickou zralost.

Z oblasti grafomotorických schopností a dovedností považuje za významné kritérium rozvinutou motoriku celkem 85 (73%) respondentů ze 116. Tuto oblast uvedlo nejčastěji 26 aprobovaných učitelů prvních ročníků základních škol, 6 neaprobovaných, 43 aprobovaných učitelek mateřských škol a 10 neaprobovaných.

84 (72%) respondentů ze 116, z toho 27 aprobovaných učitelů prvních ročníků základních škol, 7 neaprobovaných, 41 aprobovaných učitelek z mateřských škol a 9 neaprobovaných, uvedlo nejčastěji správný úchop psacího nebo kreslicího náčiní.

Respondenti dále jmenovali také správné držení těla při psaní a uvolněnost ruky. Správné držení těla při psaní uvedlo 79 (68%) respondentů ze 116. Tento názor konkrétně vyjádřilo 29 aprobovaných učitelů prvních ročníků základních škol, 9 neaprobovaných, 36 aprobovaných učitelek z mateřských škol a 5 neaprobovaných. Uvolněnost ruky uvedlo 76 (65%) respondentů ze 116, z toho 24 aprobovaných učitelů prvních ročníků základních škol, 5 neaprobovaných, 41 aprobovaných učitelek mateřských škol a 6 neaprobovaných.

S důležitostí rozvoje jemné motoriky a senzomotorických schopností plně souhlasí nebo souhlasí většina respondentů. Nevyhraněný názor v důležitosti rozvoje jemné motoriky vyjádřila 1 neaprobovaná učitelka mateřské školy (Tab. 5). Nevyhraněný názor při zdokonalování senzomotorických schopností vyjádřily 2 neaprobované

učitelky mateřské školy a 1 neaprobovaný učitel prvního ročníku základní školy (Tab. 6).

Náhled respondentů, tedy aprobovaných i neaprobovaných učitelů mateřských škol i prvních ročníků základních škol, na význam zdokonalování jemné motoriky a senzomotorických schopností je zachycen v Tab. 5 a Tab. 6.

Tab. 5: Význam zdokonalování jemné motoriky

položka 8	respondenti základních škol				respondenti mateřských škol			
	aprobovaní		neaprobovaní		aprobovaní		neaprobovaní	
	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i
plně souhlasím	35	92	4	33	24	45	5	38
souhlasím	3	8	8	67	29	55	7	54
nevyhraněný názor	0	0	0	0	0	0	1	8
nesouhlasím	0	0	0	0	0	0	0	0
plně nesouhlasím	0	0	0	0	0	0	0	0
	$\Sigma 38$	$\Sigma 100$	$\Sigma 12$	$\Sigma 100$	$\Sigma 53$	$\Sigma 100$	$\Sigma 13$	$\Sigma 100$

Tab. 6: Význam zdokonalování senzomotorických schopností

položka 9	respondenti základních škol				respondenti mateřských škol			
	aprobovaní		neaprobovaní		aprobovaní		neaprobovaní	
	n _i	f _i	n _i	f _i	n _i	f _i	n _i	f _i
plně souhlasím	36	95	7	59	37	70	4	31
souhlasím	2	5	4	33	16	30	7	54
nevyhraněný názor	0	0	1	8	0	0	2	15
nesouhlasím	0	0	0	0	0	0	0	0
plně nesouhlasím	0	0	0	0	0	0	0	0
	Σ 38	Σ 100	Σ 12	Σ 100	Σ 53	Σ 100	Σ 13	Σ 100

Mezi potřebné dovednosti při vstupu k základnímu vzdělávání zařadilo v dotazníku v položce č. 6 celkem 36 aprobovaných učitelů a 7 neaprobovaných učitelů prvních ročníků základních škol také grafomotorické schopnosti dětí (Tab. 7). Shodně dále uvádějí, že rozvinuté grafomotorické schopnosti jsou podstatné pro rozvoj psaní, správné držení psacího náčiní, pečlivost a vytrvalost při práci v hodinách psaní (Tab. 8).

Tab. 7: Grafomotorické schopnosti dětí

Položka 6	respondenti základních škol				respondenti mateřských škol			
	aprobovaní		neaprobovaní		aprobovaní		neaprobovaní	
	n _i	f _i	n _i	f _i	n _i	f _i	n _i	f _i
ano	36	95	7	58	53	100	10	77
ne	2	5	5	42	0	0	3	23
	Σ 38	Σ 100	Σ 12	Σ 100	Σ 53	Σ 100	Σ 13	Σ 100

Také 53 aprobovaných a 10 neaprobovaných učitelek mateřských škol se s tímto názorem ztotožnilo (Tab. 7). Rozvinuté grafomotorické schopnosti považují za nezbytné při rozvoji koordinace oko a ruky a pro plynulejší přechod do vzdělávání v základní škole (Tab. 8).

Tab. 8: Význam grafomotorických schopností

	respondenti základních škol		respondenti mateřských škol		n _i
	aprobovaní	neaprobovaní	aprobovaní	neaprobovaní	
	n _i	n _i	n _i	n _i	
příprava na psaní	36	7	53	10	Σ 106
správné držení psacího náčiní	30	11	48	8	Σ 97
vytrvalost při práci	29	17	21	5	Σ 72
pečlivost při práci	26	6	13	0	Σ 45

rozvoj koordinace oko - ruka	0	0	37	7	Σ 44
plynulejší přechod do ZŠ	0	0	28	4	Σ 32

Rozvoj grafomotorických činností podporují ve své pedagogické praxi všechny respondentky, které se podílely na tomto pedagogickém výzkumu (Tab. 9).

Z analýzy jejich dovysvětlení k této polouzavřené otázce (Tab. 10) vyplývá, že všech 66 respondentů z mateřské školy se zaměřuje převážně na grafomotorická cvičení v pracovních listech velikosti A4. Dále často využívají výtvarné a pracovní činnosti, a nejrůznější formy kresby. Využívají také velké plochy papíru a grafomotorické tabule. Dále děti realizují prstová cvičení, nebo cvičení sloužící k uvolnění ramenního kloubu a zápěstí.

V prvních ročnících základní školy děti shodně pracují nejčastěji s pracovními listy velikosti A4 s uvolňovacími grafomotorickými cviky. Grafomotorické dovednosti zdokonalují při výtvarných a pracovních činnostech. Využívají také smývatelné tabulky a grafomotorické tabule.

Tab. 9: Podpora grafomotorických činností u dětí

položka 12	respondenti základních škol				respondenti mateřských škol			
	aprobovaní		neaprobovaní		aprobovaní		neaprobovaní	
	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i
ano	19	50	7	58	27	52	10	77
spíše ano	19	50	5	42	25	48	3	23
nevyhraněný	0	0	0	0	0	0	0	0

názor								
ne	0	0	0	0	0	0	0	0
spíše ne	0	0	0	0	0	0	0	0
	Σ 38	Σ 100	Σ 12	Σ 100	Σ 53	Σ 100	Σ 13	Σ 100

Tab. 10: Nejčastěji uváděné činnosti pro rozvoj grafomotorických schopností

	respondenti základních škol		respondenti mateřských škol		n_i
	aprobovaní	neaprobovaní	aprobovaní	neaprobovaní	
	n_i	n_i	n_i	n_i	
pracovní listy A4	38	12	53	13	Σ 116
Kresba, malba	29	10	48	9	Σ 96
Pracovní činnosti – trhání, mačkání, modelování	29	9	48	7	Σ 93
grafomotorické tabule – uvolnění ramenní kloubu a zápěstí	29	7	47	8	Σ 91
Rozvoj motoriky (hrubé i jemné)	27	4	46	9	Σ 86
prstová cvičení	26	3	48	9	Σ 86

s říkankou					
kresba na velkou plochu papíru	27	6	44	3	Σ 80
kreslení v písku	11	2	41	6	Σ 60
kreslení na mokrou plochu	0	0	36	9	Σ 45
smývatelné tabulky A4	31	6	0	0	Σ 37

K rozvoji grafomotorických dovedností v předškolním období napomáháme poskytnutím dostatečných příležitostí ke kreslení. S tímto názorem se ztotožnila většina respondentů. 2 neaprobované učitelky prvních ročníků základních škol a 1 neaprobovaná učitelka mateřské školy mají názor nevyhraněný (tab. 11).

Tab. 11: Podpora pozitivního vztahu ke kreslení

položka 7	respondenti základních škol				respondenti mateřských škol			
	aprobovaní		neaprobovaní		aprobovaní		neaprobovaní	
	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i
plně souhlasím	24	63	4	33	25	47	7	54
souhlasím	14	37	6	50	28	53	5	38
nevyhraněný názor	0	0	2	17	0	0	1	8
nesouhlasím	0	0	0	0	0	0	0	0
plně nesouhlasím	0	0	0	0	0	0	0	0
	Σ38	Σ 100	Σ 12	Σ 100	Σ 53	Σ 100	Σ 13	Σ 100

6.3.2 Shrnutí

Analýza odpovědí vztahujících se k první výzkumné otázce prokázala, že:

- 109 (94%) respondentů z celkového počtu 116 se ztotožňuje s názorem, že by děti měly disponovat při vstupu k základnímu vzdělávání určitými dovednostmi. S tímto názorem souhlasí všech 38 aprobovaných respondentů z prvních ročníků základních škol, 12 neaprobovaných a 53 aprobovaných respondentů z mateřských škol a 6 neaprobovaných. 7 neaprobovaných respondentů z mateřských škol se s tímto názorem neztotožňuje.
- Grafomotorické schopnosti zařadilo mezi tyto dovednosti 36 (95%) z 38 aprobovaných respondentů z prvních ročníků základních škol, všech 53 (100%) aprobovaných respondentů z mateřských škol a 10 (77%) ze 13 neaprobovaných. Naopak téměř polovina, 5 (42%) z 12 zúčastněných neaprobovaných respondentů prvních ročníků základních škol se s tímto názorem neztotožňuje.
- Všichni respondenti uvedli, že rozvoj grafomotorických dovedností při své pedagogické činnosti podporují. Všech 116 (100%) respondentů potvrdilo využívání pracovních listů velikosti A4. Další nejčastěji využívanou činností je kresba a malba.

6.3.2.1 Dílčí shrnutí k otázce č. 1

Pro zodpovězení první výzkumné otázky můžeme na základě analýzy odpovědí respondentů konstatovat, že aprobovaní i neaprobovaní učitelé mateřských škol řadí grafomotorické dovednosti dětí mezi schopnosti potřebné při vstupu k základnímu vzdělávání. Také aprobovaní učitelé prvních ročníků základních škol tento názor podporují. Téměř polovina (42%) neaprobovaných učitelů prvních ročníků základních škol se s tímto názorem ale neztotožňuje.

Výzkum zároveň prokázal, že všichni aprobovaní i neaprobovaní učitelé mateřských škol i prvních ročníků základních škol rozvoj grafomotorických dovedností při své

pedagogické činnosti podporují. Nejčastěji nabízenou činností pro jejich rozvoj shodně všichni učitelé uvedli využívání pracovních listů velikosti A4. Kreslení na mokrou plochu potvrdila většina aprobovaných i neaprobovaných učitelek z mateřských škol, ale žádný učitel prvních ročníků základních škol. Naopak využívání smývatelných tabulek se prokázalo pouze v základních školách. Potvrdila to polovina (50%) neaprobovaných učitelé a většina (81%) aprobovaných učitelů prvních ročníků základních škol.

6.3.3 Druhá výzkumná otázka

Jakými způsoby rozvíjejí učitelé mateřských škol a prvních ročníků základních škol grafomotorickou připravenost dětí?

K odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsem využila analýzu těchto položek:

číslo položky	znění položky
13	Upevňujete správné pracovní návyky u dětí, jako je např. sezení nebo správné držení tužky při kreslení nebo psaní?
14	Dbáte při svém pedagogickém působení na dodržování pracovních návyků dětí při grafomotorických činnostech?
15	Používají děti ve Vaší třídě vhodné kreslicí nebo psací náčiní správné délky, tloušťky nebo tvrdosti?
16	Který úchop kreslicího náčiní je podle Vašich zkušeností mezi dětmi ve Vaší třídě nejčastěji?
17	Využívají děti ve Vaší třídě při špatném držení psacího náčiní podpurné speciální násadky na tužky?
18	Pracují děti ve Vaší třídě při psaní nebo při procvičování grafomotorických činností se správně nakloněným pracovním listem? Vyberte z následujících možností, o které si myslíte, že nejvíce vyjadřuje skutečnost.
19	Myslíte si, že děti ve Vaší třídě mají při vstupu do základní školy dostatečně uvolněnou ruku pro začínající psaní?

20	Jak často mají možnost děti ve Vaší třídě využívat činnosti podporující jejich grafomotorické schopnosti a dovednosti?
21	Jak se připravují děti na budoucí psaní ve Vaší třídě?

Vytváření správných pracovních návyků při grafomotorických činnostech a jejich následné dodržování v předškolním věku významnou měrou poznamenává výkony dítěte při psaní v pozdějším základním vzdělávání.

Výzkum prokázal, že aprobované i neaprobované učitelky prvních ročníků základních škol se při své pedagogické činnosti plně věnují upevňování správných pracovních návyků při grafomotorických činnostech a následně také dbají na jejich dodržování (Tab. 12, s. 54 a Tab. 13, s. 54).

V případě respondentů mateřských škol již není tato skutečnost tak jednoznačná. 48 učitelek mateřských škol (43 aprobovaných a 5 neaprobovaných) se upevňování správných pracovních návyků při grafomotorických činnostech věnuje (viz Tab. 12, s. 54).

Jejich následné dodržování celkem potvrdilo 54 učitelek mateřských škol (45 aprobovaných a 9 neaprobovaných) viz Tab. 13, s. 54.

12 učitelek mateřských škol (8 aprobovaných a 4 neaprobované) se vyjádřily záporně, tedy že správné pracovní návyky při grafomotorických činnostech neupevňují (Tab. 12, s. 54).

8 aprobovaných učitelek mateřských škol, spíše nedbá při svém pedagogickém působení na dodržování správných pracovních návyků při grafomotorických činnostech (Tab. 13, s. 54).

6 učitelek mateřských škol (2 aprobované a 4 neaprobované) mají v oblasti upevňování správných pracovních návyků při grafomotorických činnostech nevyhraněný názor (Tab. 12, s. 54).

Stejně 4 neaprobované učitelky mateřských škol označily v otázce dodržování pracovních návyků při grafomotorických činnostech také nevyhraněný názor (Tab. 12, s. 54).

Tab. 12: Upevňování pracovních návyků při grafomotorických činnostech

položka 13	respondenti základních škol				respondenti mateřských škol			
	aprobovaní		neaprobovaní		aprobovaní		neaprobovaní	
	n _i	f _i	n _i	f _i	n _i	f _i	n _i	f _i
ano	35	92	9	75	26	49	0	0
spíše ano	3	8	3	25	17	32	5	38
nevyhraněný názor	0	0	0	0	2	4	4	31
spíše ne	0	0	0	0	8	15	4	31
ne	0	0	0	0	0	0	0	0
	Σ 38	Σ 100	Σ 12	Σ 100	Σ 53	Σ 100	Σ 13	Σ 100

Tab. 13: Dodržování pracovních návyků dětí při grafomotorických činnostech

položka 14	respondenti základních škol				respondenti mateřských škol			
	aprobovaní		neaprobovaní		aprobovaní		neaprobovaní	
	n _i	f _i	n _i	f _i	n _i	f _i	n _i	f _i
ano	33	87	9	75	15	28	6	46
spíše ano	5	13	3	25	30	57	3	23
nevyhraněný názor	0	0	0	0	0	0	4	31
spíše ne	0	0	0	0	8	15	0	0
ne	0	0	0	0		0	0	0
	Σ 38	Σ 100	Σ 12	Σ 100	Σ 53	Σ 100	Σ 13	Σ 100

Součástí dotazníku byla také otázka zabývající se četností činností podporující grafomotorické schopnosti a dovednosti dětí (Tab. 14).

Tab. 14: Četnost příležitostí pro grafomotorické činnosti

položka 20	respondenti základních škol				respondenti mateřských škol			
	aprobovaní		neaprobovaní		aprobovaní		neaprobovaní	
	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i
každý den	36	95	12	100	32	60	3	23
alespoň jednou týdně	2	5	0	0	21	40	8	62
nevím	0	0	0	0	0	0	0	0
zřídka	0	0	0	0	0	0	2	15
nikdy	0	0	0	0	0	0	0	0
	$\Sigma 38$	$\Sigma 100$	$\Sigma 12$	$\Sigma 100$	$\Sigma 53$	$\Sigma 100$	$\Sigma 13$	$\Sigma 100$

42 respondentů prvních ročníků základních škol (36 aprobovaných a 12 neaprobovaných) a 35 respondentů mateřských škol (32 aprobovaných a 3 neaprobované učitelky mateřských škol) potvrdili každodenní využívání činností.

Alespoň jednou týdně využívají děti činnosti, které rozvíjí jejich grafomotorické schopnosti a dovednosti ve třídách 2 aprobovaných učitelek prvních ročníků základních škol, 21 aprobovaných učitelek mateřských škol a 8 neaprobovaných učitelek mateřských škol.

Ve 2 případech neaprobovaných učitelek mateřských škol z celkového počtu všech respondentů byla v otázce četnosti činností podporujících grafomotorické schopnosti a dovednosti dětí označena kolonka zřídka.

Volba kreslicího nebo psacího náčiní má vliv na celkový grafický výkon dítěte. K vhodnému používání kreslicího nebo psacího náčiní správné délky, tloušťky nebo tvrdosti se přiklonilo 38 aprobovaných učitelek a 12 neaprobovaných učitelek prvních ročníků základních škol (Tab. 15).

Ve skupině respondentů mateřských škol se pro vhodné používání kreslicího nebo psacího náčiní vyslovilo 37 aprobovaných a 9 neaprobovaných učitelek.

6 aprobovaných a 4 neaprobované učitelky mateřských škol vyjádřily nevyhraněný názor.

10 aprobovaných učitelek označilo nepoužívání vhodného kreslicího nebo psacího náčiní správné délky, tloušťky nebo tvrdosti (Tab. 15).

Tab. 15: *Používání vhodného kreslicího nebo psacího náčiní*

položka 15	respondenti základních škol				respondenti mateřských škol			
	aprobovaní		Neaprobovaní		aprobovaní		neaprobovaní	
	n _i	f _i	n _i	f _i	n _i	f _i	n _i	f _i
ano	25	66	12	100	20	38	6	46
spíše ano	13	34	0	0	17	32	3	23
nevyhraněný názor	0	0	0	0	6	11	4	31
spíše ne	0	0	0	0	10	19	0	0
ne	0	0	0	0	0	0	0	0
	Σ 38	Σ 100	Σ 12	Σ 100	Σ 53	Σ 100	Σ 13	Σ 100

V provedeném pedagogickém výzkumu označilo 18 respondentů prvních ročníků základních škol (15 aprobovaných a 3 neaprobované) za nejčastější úchop kreslicího

nebo psacího náčiní špetkový úchop, při kterém jsou prsty ve správném postavení (Tab. 16).

Jako druhý nejrozšířenější označilo celkem 16 respondentů prvních ročníků základních škol (10 aprobovaných a 6 neaprobovaných) úchop, kdy jsou prsty ve správném postavení, ale jsou v křeči.

Úchop kreslicího nebo psacího náčiní označovaného jako dráповitý, kdy se na držení podílejí bříška všech prstů, označilo 12 respondentů prvních ročníků základních škol (9 aprobovaných a 3 neaprobované).

Úchop, při kterém přesahuje ukazovák, označily 4 aprobované respondentky prvních ročníků základních škol.

Ve skupině respondentů z mateřských škol označilo za nejčastější úchop kreslicího nebo psacího náčiní, kdy jsou prsty ve správném postavení, ale v křeči celkem 30 učitelek mateřských škol (26 aprobovaných a 4 neaprobované).

Jako druhý nejrozšířenější úchop, kdy se na držení podílejí bříška všech prstů (dráповitý úchop) označilo 20 učitelek mateřských škol (15 aprobované a 5 neaprobovaných).

Úchop kreslicího nebo psacího náčiní se správným postavením prstů (špetkový úchop) za nejčastější považuje celkem 16 učitelek mateřských škol (12 aprobovaných a 4 neaprobované).

Úchop, kdy prsty přesahují ukazováček, ani žádné jiné držení kreslicího nebo psacího náčiní neoznačila žádná respondentka z mateřských škol.

Tab. 16: *Úchop kreslicího nebo psacího náčiní*

položka 16	respondenti základních škol				respondenti mateřských škol			
	aprobovaní		neaprobovaní		aprobovaní		neaprobovaní	
	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i
prsty ve správném	15	39	3	25	12	23	4	31

postavení								
prsty ve správném postavení, ale v křeči	10	26	6	50	26	49	4	31
na držení tužky se podílejí bříška všech prstů	9	24	3	25	15	28	5	38
palec přesahuje ukazovák	4	11	0	0	0	0	0	0
jiné	0	0	0	0	0	0	0	0
	Σ 38	Σ 100	Σ 12	Σ 100	Σ 53	Σ 100	Σ 13	Σ 100

Míru využívání speciálních násadek na tužky, které dětem napomáhají při správném postavení prstů při držení kreslicího, nebo psacího náčiní nám přiblíží tabulka četností č. 17.

Tab. 17: Využívání speciálních násadek

položka 17	respondenti základních škol				respondenti mateřských škol			
	aprobovaní		neaprobovaní		aprobovaní		neaprobovaní	
	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i
ano	4	10	0	0	8	15	3	23

spíše ano	2	5	0	0	0	0	0	0
nevyhraněný názor	0	0	0	0	0	0	0	0
spíše ne	9	24	2	17	0	0	0	0
ne	23	61	10	83	45	85	10	77
	Σ 38	Σ 100	Σ 12	Σ 100	Σ 53	Σ 100	Σ 13	Σ 100

Pro aktivní využívání speciálních násadek na tužky, které dětem napomáhají při správném postavení prstů při držení kreslicího nebo psacího náčiní se vyjádřily 6 respondentek aprobovaných učitelek prvních ročníků základních škol a 11 respondentek mateřských škol (8 aprobovaných a 3 neaprobované).

Možnost nevyužívání speciálních násadek označilo 44 respondentů prvních ročníků základních škol (32 aprobovaných a 12 neaprobovaných) a 55 respondentů mateřských škol (45 aprobovaných a 10 neaprobovaných).

Pro správné postavení ruky při psaní nám může napomáhat naklonění pracovního listu. Z provedeného výzkumu vyplývá, že naklonění pracovního listu je více rozšířeno v oblasti školního vzdělávání (Tab. 18).

Tab. 18: *Nakloněný pracovní list při grafomotorických činnostech*

položka 18	respondenti základních škol				respondenti mateřských škol			
	aprobovaní		neaprobovaní		aprobovaní		neaprobovaní	
	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i
papír správně natočený	30	75	5	42	3	6	0	0
papír	8	20	7	58	26	49	9	69

položený rovně, bez natáčení								
papír otáčejí	0	0	0	0	24	45	4	31
	Σ 38	Σ 100	Σ 12	Σ 100	Σ 53	Σ 100	Σ 13	Σ 100

Celkem 35 respondentů prvních ročníků základních škol (30 aprobovaných a 5 neaprobovaných) potvrdilo práci dětí se správně natočeným papírem.

Papír položený rovně bez natáčení označilo 15 respondentek z prvních ročníků základních škol (8 aprobovaných a 7 neaprobovaných).

Dále výzkum prokázal, že v oblasti předškolního vzdělávání není práce s nakloněným pracovním listem při grafomotorických činnostech příliš rozšířena.

35 respondentů z mateřských škol (26 aprobovaných a 9 neaprobovaných) zvolilo papír položený rovně, bez natáčení a 28 respondentů z mateřských škol (24 aprobovaných a 4 neaprobované) se přiklonilo k variantě, kdy děti při práci papír otáčejí.

Pouze 3 kvalifikované učitelky mateřských škol označily práci dětí se správně natočeným papírem.

Uvolněnost ruky je významným předpokladem pro nácvič psaní v základním vzdělávání a poznamenává samotný grafický výkon dítěte. Často výrazně ovlivňuje i chuť dítěte kreslit a vyhledávat tuto činnost (Bednářová, 2006. s. 55).

O dostatečném uvolnění ruky dětí při vstupu do základní školy bylo přesvědčeno 21 respondentů z prvních ročníků základních škol (17 aprobovaných a 4 neaprobovaní) a 32 respondentů z mateřských škol (28 aprobovaných a 4 neaprobované) viz Tab. 19.

Naopak o nepřipravenosti dětí v této oblasti při vstupu do základních škol bylo přesvědčeno 11 respondentů z prvních ročníků základních škol (6 aprobovaných a 5 neaprobovaných) a 15 respondentů z mateřských škol (11 aprobovaných a 4 neaprobované).

Nevyhraněný názor mělo 18 respondentů z prvních ročníků základních škol (11 aprobovaných a 4 neaprobované) a 17 respondentů z mateřských škol (12 aprobovaných a 5 neaprobovaných).

Tab. 19: *Uvolněnost ruky pro psaní*

položka 19	respondenti základních škol				respondenti mateřských škol			
	aprobovaní		neaprobovaní		Aprobovaní		neaprobovaní	
	n _i	f _i	n _i	f _i	n _i	f _i	n _i	f _i
ano	7	18	0	0	9	18	0	0
spíše ano	10	26	4	33	19	37	4	31
nevyhraněný názor	15	40	3	25	12	23	5	38
spíše ne	0	0	5	42	4	8	0	0
ne	6	16	0	0	7	14	4	31
	∑ 38	∑ 100	∑ 12	∑ 100	∑ 53	∑ 100	∑ 13	∑ 100

6.3.4 Shrnutí

Analýza odpovědí vztahujících se k druhé výzkumné otázce prokázala, že:

- Pracovní návyky při grafomotorických činnostech upevňuje všech 50 (100%) respondentů prvních ročníků základních škol (38 aprobovaných a 12 neaprobovaných) a zároveň dbají o jejich následné dodržování.

Z mateřských škol upevňuje pracovní návyky při grafomotorických činnostech 48 (73%) z 66 respondentů (43 aprobovaných a 5 neaprobovaných).

Naopak pracovní návyky neupevňuje 12 (18%) z 66 respondentů z mateřské školy (8 aprobovaných a 4 neaprobovaní) a 6 (9%) respondentů z mateřských škol (2 aprobované a 4 neaprobované) vyjádřilo nevyhraněný názor.

O následné dodržování pracovních návyků při grafomotorických činnostech dbá 54 (82%) z 66 respondentů mateřských škol (45 aprobovaných a 9 neaprobovaných). 8 (12%) aprobovaných respondentů z mateřských škol pracovní návyky při grafomotorických činnostech dětí nedodržuje a 4 (6%) neaprobovaní respondenti mateřských škol vyjádřili nevyhraněný názor.

- Každodenní využívání činností podporující rozvoj grafomotorických činností potvrdilo 48 (96%) z 50 respondentů prvních ročníků základních škol (36 aprobovaných a 12 neaprobovaných) a 35 (53%) z 66 respondentů mateřských škol (32 aprobovaných a 3 neaprobované).

Alespoň jednou týdně využívají činnosti rozvíjející grafomotorické dovednosti děti ve třídách 2 (4%) z 50 aprobovaných respondentů prvních ročníků základních škol a 29 (43%) z 66 respondentů mateřských škol (21 aprobovaných a 8 neaprobovaných).

- Používání vhodného kreslicího nebo psacího náčiní potvrdilo všech 50 (100%) respondentů z prvních ročníků základní školy a 46 (70%) z 66 respondentů mateřských škol.

Naopak 10 (19%) aprobovaných respondentů mateřských škol je vždy nevyužívá.

10 (15%) respondentů z mateřských škol (6 aprobovaných a 4 neaprobované) má v této otázce nevyhraněný názor.

- 97 respondentů ze 116 respondentů označilo v dotazníkovém šetření, že rozvinuté grafomotorické schopnosti jsou podstatné také pro správné držení tužky. Pouze 18 (36%) z 50 respondentů prvních ročníků základní školy (15 aprobovaných a 3 neaprobovaní) označilo špetkový úchop za nejrozšířenější. Z řad respondentů mateřských škol označilo špetkový úchop 16 (24%) respondentů (12 aprobovaných a 4 neaprobovaní).

16 respondentů prvních ročníků základní školy (10 aprobovaných a 6 neaprobovaných) označilo jako druhý nejrozšířenější úchop, kdy jsou prsty ve správném postavení, ale v křeči. Naopak 30 respondentů z mateřských škol (26 aprobovaných a 4 neaprobovaní) potvrdili tento úchop kreslicího náčiní jako nejrozšířenější.

- Správné držení kreslicího nebo psacího náčiní rozšířeného mezi dětmi potvrdilo z celkového počtu 116 jen 34 (29%) respondentů. Speciální násadky na tužky, které napomáhají při správném postavení prstů při držení kreslicího nebo psacího náčiní využívají děti ve třídách 6 (12%) z 38 respondentek aprobovaných učitelek prvních tříd základní školy a 11 (16%) respondentek mateřských škol (8 aprobovaných a 3 neaprobované). Tedy jen v 17 (14%) případech ze 116 (100%).

44 respondentů prvních ročníků základní školy (32 aprobovaných a 12 neaprobovaných) a 55 respondentů mateřských škol (45 aprobovaných a 10 neaprobovaných) speciální násadky nevyužívá.

6.3.4.1 Dílčí shrnutí k otázce č. 2

Výzkum v rámci druhé výzkumné otázky prokázal, že pracovní návyky dětí při grafomotorických činnostech plně podporují a zároveň dbají na jejich dodržování všichni kvalifikovaní i nekvalifikovaní učitelé prvních ročníků základních škol. V oblasti předškolního vzdělávání se o upevnování pracovních návyků a jejich následné dodržování snaží také většina kvalifikovaných učitelek. Ve skupině nekvalifikovaných učitelek mateřských škol se o upevnování pracovních návyků při grafomotorických činnostech snaží méně než polovina z nich (38%), ale o jejich dodržování dbá 69% těchto učitelek.

Dále výzkum dokázal, že činnosti podporující rozvoj grafomotorických činností bývají pravidelnou nabídkou v mateřských školách i prvních ročnících základních škol. Každodenní nabídku zastoupenou v prvních ročnících základních škol potvrdilo 95%

aprobovaných učitelů a všichni neaprobovaní (100%). Kdežto v mateřských školách každodenní nabídku potvrdilo 60% aprobovaných učitelek a 23% neaprobovaných.

Využívání činností rozvíjející grafomotorické dovednosti alespoň jedenkrát týdně potvrdilo 40% aprobovaných a 62% neaprobovaných učitelek z mateřských škol. Vhodné kreslicí náčiní při nich shodně využívají všichni (100%) aprobovaní i neaprobovaní učitelé z prvních ročníků základní školy, ale i velká část aprobovaných (70%) i neaprobovaných učitelů (70%) z mateřských škol.

Správné držení kreslicího nebo psacího náčiní potvrdilo 39% aprobovaných a 25% neaprobovaných učitelů prvních ročníků základních škol a 23% aprobovaných a 30% neaprobovaných učitelek mateřských škol.

Speciální násadky na tužky využívají děti ve třídách pouze 16% aprobovaných učitelek prvních ročníků základních škol, 15% aprobovaných a 23% neaprobovaných učitelek mateřských škol.

6.3.5 Třetí výzkumná otázka

Jak hodnotí učitelé mateřských škol a základních škol vzájemnou spolupráci s rodinným zázemím dětí v oblasti rozvoje schopností a dovedností dětí před vstupem k základnímu vzdělávání?

K odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsem využila analýzu těchto položek:

Číslo položky	Znění položky v dotazníku
22	Spolupracujete v rámci rozvíjení schopností a dovedností dětí před vstupem k základnímu vzdělávání také s rodiči? Pokud ano, uveďte jak.
23	Jestliže spolupracujete při rozvíjení schopností a dovedností dětí před vstupem k základnímu vzdělávání s rodiči, napište prosím, jaká je u rodičů odezva?

Průzkum prokázal, že spolupráce mezi rodiči a pedagogickými pracovníky předškolního vzdělávání i prvních ročníků základních škol se uskutečňuje (viz Tab. 20.)

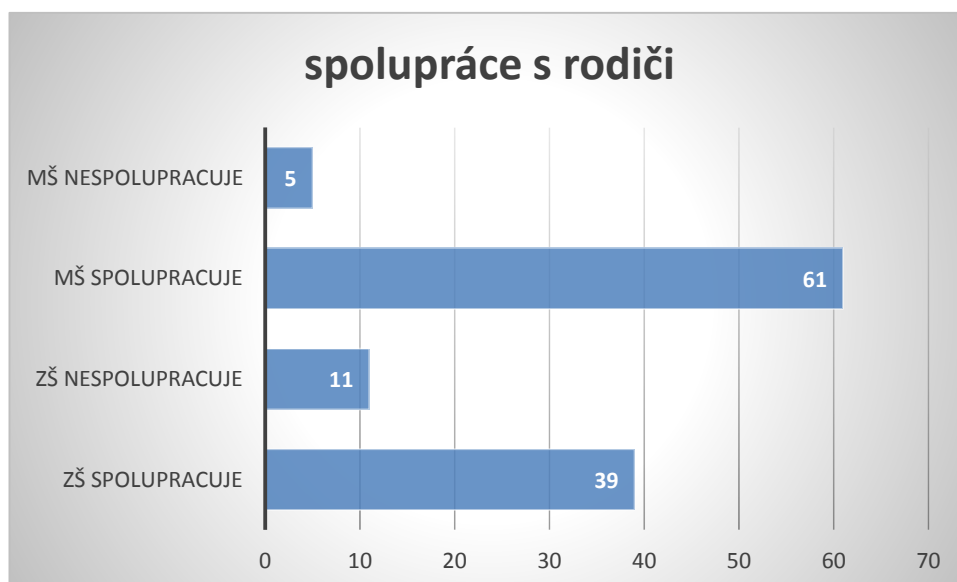
Tab. 20: *Spolupráce s rodiči*

položka 22	respondenti základních škol				respondenti mateřských škol			
	aprobovaní		neaprobovaní		Aprobovaní		neaprobovaní	
	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i
ano	29	76	10	83	48	91	13	100
ne	9	24	2	17	5	9	0	0
	Σ 38	Σ 100	Σ 12	Σ 100	Σ 53	Σ 100	Σ 13	Σ 100

Respondenti ze základních škol se ve 39 případech (29 aprobovaných a 10 neaprobovaných) vyjádřili kladně. Záporně se vyjádřilo 11 respondentů základních škol (9 aprobovaných a 2 neaprobovaní).

61 respondentů z mateřských škol (48 aprobovaných a 13 neaprobovaných) vybralo kladnou odpověď. Pouze 5 aprobovaných učitelek mateřských škol s rodiči v rámci rozvíjení schopností a dovedností dětí před vstupem do mateřské školy nespolupracuje.

Graf 5: *Histogram četností - grafické vyjádření tab. 15 Spolupráce s rodiči*



Z analýzy doplněných odpovědí polouzavřené položky 22 jsem zjistila, že nejčastější uvedené formy spolupráce jsou:

- a) upozornění na problém a následné doporučení vhodných pomůcek (trojhranné pastelky, násadky na tužky)
- b) průběžné osobní informace, informovanost na třídních schůzkách
- c) doporučení procvičování ruky vhodnými činnostmi – výtvarnými, pracovními, manipulačními; doporučení podle potřeb dítěte
- d) pořádání „Školičky“ – cyklus lekcí (rodič + dítě)
- e) speciální doučování
- f) nabídka pracovních listů k procvičování grafomotorických cviků

V Tab. 21 jsou uvedeny hodnoty četností nejčastější formy spolupráce mezi respondenty základních škol, mateřských škol a rodičů dětí.

Tab. 21: Četnosti nejčastější formy spolupráce

	respondenti základních škol		respondenti mateřských škol		n _i
	aprobovaní	neaprobovaní	aprobovaní	neaprobovaní	
	n _i	n _i	n _i	n _i	
a) upozornění	34	9	51	9	Σ 103
b) informace	29	9	40	7	Σ 85
c) doporučení	37	11	51	11	Σ 64
d) Školička	19	19	40	9	Σ 57
e) doučování	33	8	0	0	Σ 41
f) pracovní listy	36	7	29	4	Σ 33

Respondenti, jak z prvních tříd základních škol, tak z mateřských škol se ve většině případů shodli na tvrzení, že odezva ze strany rodičů je velice individuální. Velmi

důležité je sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a záleží také na výchovném stylu. Ve většině případů převažuje zájem rodičů, ale často chybí vytrvalost a důslednost. Pouze minimální část respondentů uvedla, že rodiče zájem o aktivní spolupráci nemají.

6.3.5.1 Shrnutí

Analýza odpovědí vztahujících se k třetí výzkumné otázce prokázala, že:

- Výzkumné šetření prokázalo, že spolupráce mezi rodiči a respondenty mateřských škol a prvních ročníků základních škol v rámci rozvoje schopností a dovedností dětí před vstupem k základnímu vzdělávání se uskutečňuje.
- Toto tvrzení potvrdilo 39 (78%) z 50 respondentů prvních ročníků základních škol (29 aprobovaných a 10 neaprobovaných) a 61 (92%) z 66 respondentů z mateřských škol (48 aprobovaných a 13 neaprobovaných).
- Jako nejčastější formu spolupráce uvedlo 103 (88%) respondentů ze 116 upozornění na určitý problém a následné doporučení vhodných pomůcek. 62 (93%) z 66 respondentů mateřských škol (51 aprobovaných a 11 neaprobovaných) nejčastěji uvedlo doporučení procvičování ruky vhodnými pracovními, výtvarnými a manipulačními činnostmi. Také 48 (96%) respondentů prvních ročníků základních škol (37 aprobovaných a 11 neaprobovaných) z 50 uvedlo stejnou formu spolupráce.

6.3.5.2 Dílčí shrnutí k otázce č. 3

Výzkum v rámci třetí výzkumné otázky prokázal, že učitelé obou skupin prvních ročníků základních škol i učitelky mateřských škol rozvíjejí vzájemnou spolupráci s rodinným zázemím dětí v oblasti rozvoje schopností a dovedností dětí před vstupem k základnímu vzdělávání. Nejčastější forma spolupráce je založena na vzájemné

komunikaci, kdy pedagogičtí pracovníci upozorní na daný problém a zároveň doporučí vhodnou nápravu. Odezva ze strany rodičů je individuální, zájem rodičů však převládá.

6.3.6 Čtvrtá výzkumná otázka

Jak hodnotí učitelé mateřských škol a prvních ročníků základních škol grafomotorickou připravenost dětí při vstupu k základnímu vzdělávání?

K zodpovězení této výzkumné otázky jsem provedla analýzu položky 24 (viz Tab. 22).

Tab. 22: *Připravenost v oblasti grafomotorických schopností*

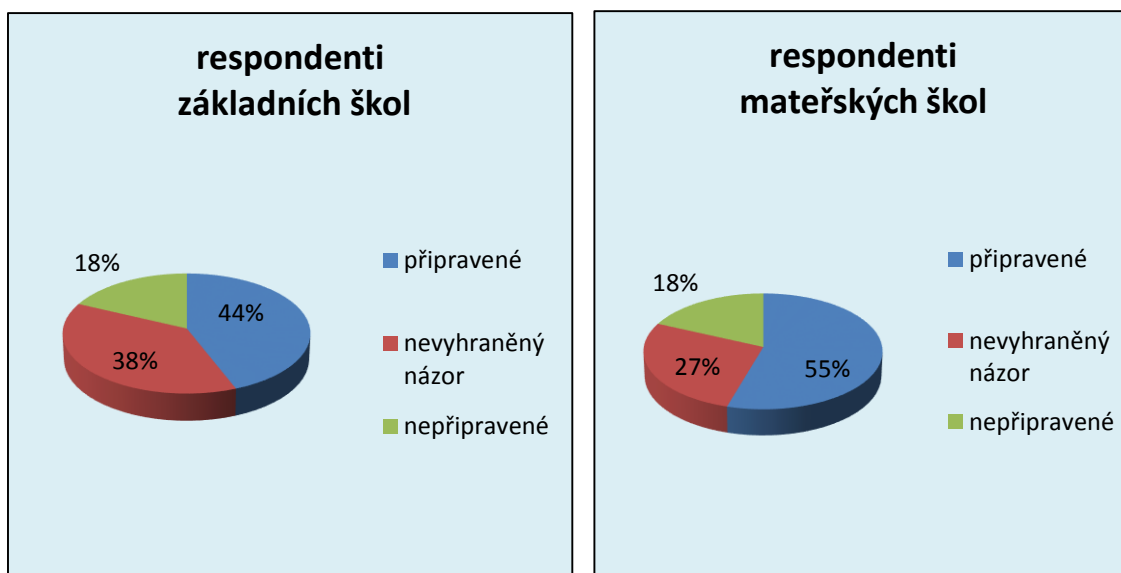
položka 24	respondenti základních škol				respondenti mateřských škol			
	aprobovaní		neaprobovaní		aprobovaní		neaprobovaní	
	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i	n_i	f_i
plně připraveny	0	0	0	0	0	0	0	0
připraveny	15	39	7	58	28	53	8	62
nevyhraněný názor	17	45	2	17	15	28	3	23
nepřipraveny	6	16	3	25	10	19	2	15
plně nepřipraveny	0	0	0	0	0	0	0	0
	$\Sigma 38$	$\Sigma 100$	$\Sigma 12$	$\Sigma 100$	$\Sigma 53$	$\Sigma 100$	$\Sigma 13$	$\Sigma 100$

22 (44%) z 50 respondentů prvních ročníků základních škol (15 aprobovaných a 7 neaprobovaných) označili děti, které nastupují k základnímu vzdělávání jako připravené z hlediska grafomotorických schopností a dovedností. 9 (18%) respondentů prvních ročníků základních škol (6 aprobovaných a 3 neaprobovaní) je naopak považují za nepřipravené. Nevyhraněný názor v této otázce má 19 (38%) respondentů

(17 aprobovaných a 2 neaprobovaní). Žádný respondent prvních ročníků základních škol neoznačil děti za plně připravené, nebo naopak plně nepřipravené.

Respondenti mateřských škol ve 36 (54,5%) případech z 66 (28 aprobovaných a 8 neaprobovaných) potvrdili připravenost dětí z hlediska grafomotorických schopností a dovedností. Jako nepřipravené je označilo 12 (18,1%) respondentů (10 aprobovaných a 2 neaprobovaní). Celkem 18 (27,2%) respondentů mateřských škol (15 aprobovaných a 3 neaprobovaní) má názor nevyhraněný. Žádný respondent mateřských škol neoznačil děti za plně připravené nebo plně nepřipravené.

Graf 6,7: Připravenost dětí z hlediska grafomotorických schopností



Respondenti základních škol - údaje jsou uvedeny v četnostech $f_i = 100 \%$, $n_i = 50$

Respondenti mateřských škol - údaje jsou uvedeny v četnostech $f_i = 100 \%$, $n_i = 66$

6.3.6.1 Shrnutí

- Můžeme říci, že v otázce grafomotorické připravenosti k základnímu vzdělávání se respondenti shodují.

- Žádný z respondentů prvních ročníků základních škol ani z respondentů z mateřských škol nepovažuje děti za plně připravené, nebo naopak plně nepřipravené.

22 (44%) respondentů z 50 respondentů prvních ročníků základních škol (15 aprobovaných a 7 neaprobovaných) považuje děti, které nastupují k základnímu vzdělávání jako připravené z hlediska grafomotorických schopností a dovedností. S tímto názorem se shoduje 36 (55%) respondentů z 66 respondentů mateřských škol (28 aprobovaných a 8 neaprobovaných).

9 (18%) respondentů prvních ročníků základních škol (6 aprobovaných a 3 neaprobovaní) a 12 (18%) respondentů z mateřských škol (10 aprobovaných a 2 neaprobovaní) považuje děti za nepřipravené.

6.3.6.2 Dílčí shrnutí k otázce č. 4

Výzkumné šetření v rámci čtvrté výzkumné otázky prokázalo, že aprobovaní i neaprobovaní učitelé prvních ročníků základních škol ani aprobované i neaprobované učitelky mateřských škol nepovažují děti z hlediska grafomotoriky za plně připravené nebo naopak plně nepřipravené při vstupu k základnímu vzdělávání.

Za připravené v rámci grafomotorických dovedností považuje děti 39% aprobovaných učitelů prvních ročníků základních škol a 58% neaprobovaných. Z řad učitelů mateřských škol považuje děti grafomotoricky připravené 52% aprobovaných a 61% neaprobovaných učitelek.

Nelze však přehlédnout větší počet učitelů mateřských škol i prvních ročníků základních škol, kteří mají v této otázce nevyhraněný názor. Ve skupině učitelů prvních tříd základních škol tento názor sdílí 45% aprobovaných a 16% neaprobovaných učitelů. Ve skupině učitelek mateřských škol 28% aprobovaných a 23% neaprobovaných učitelek.

6.4 Závěrečné shrnutí praktické části

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na grafomotorickou připravenost dětí z pohledu učitelů prvních ročníků základních škol a učitelek mateřských škol. Mělo mi pomoci odpovědět na čtyři výzkumné otázky.

1. Jak vnímají učitelé základních škol a mateřských škol významnost grafomotorického rozvoje u dětí předškolního věku pro jejich vstup k základnímu vzdělávání?

S tvrzením, že by děti měly při vstupu k základnímu vzdělávání disponovat určitými předpoklady, se shodují aprobovaní i neaprobovaní učitelé prvních ročníků základních škol. Tento názor podporuje také skupina aprobovaných učitelek mateřských škol. Pouze ve skupině neaprobovaných učitelek mateřských škol se tento názor nepotvrdil. Z celkového počtu 116 (100%) učitelů, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, se pouze v 6% z celkového počtu respondentů tento názor nepotvrdil.

99 (85%) respondentů ze 116 (100%) zúčastněných nejčastěji uvedlo jako předpoklad pro vstup k základnímu vzdělávání sociální, emoční, fyzickou a psychickou zralost.

Rozvinuté motorické schopnosti považuje za významné většina aprobovaných (68%) i neaprobovaných (50%) učitelů prvních ročníků základních škol. S tímto názorem souhlasí také 81% aprobovaných učitelek mateřských škol a 77% neaprobovaných.

Mezi potřebné dovednosti pro vstup k základnímu vzdělávání zařadilo grafomotorické schopnosti dětí 95% aprobovaných a 58% neaprobovaných učitelů prvních ročníků základních škol. Aprobované učitelky mateřských škol se shodly ve všech 53 případech (100%). 77% neaprobovaných učitelek mateřských škol také souhlasilo.

2. Jakými způsoby rozvíjejí učitelé mateřských škol a prvních ročníků základních škol grafomotorickou připravenost dětí?

Ve své pedagogické praxi podporují rozvoj grafomotorických schopností a dovedností všichni respondenti. Výběr činností se liší stupněm vzdělávání. Z výzkumu vyplývá, že aprobované i neaprobované učitelky mateřských škol se nejvíce zaměřují na rozvoj jemné motoriky v podobě nejrůznějších činností. Patří sem modelování, stříhání,

navlékání korálků různých velikostí, mačkání a trhání papíru a nejrůznější formy kreslení. Kromě klasického kreslení pastelkami často využívají kresbu prstem v písku nebo krupičce, do mokrého podkladu nebo houbou, křídami na tabuli či velkoformátové papíry. Všechny 66 (100%) aprobovaných i neaprobovaných respondentek z mateřských škol v dotazníkovém šetření uvedlo využívání grafomotorických pracovních listů nebo sešitů pro předškoláky velikosti A4. Také všichni učitelé prvních ročníků základních škol (100%) nejvíce využívají pracovní listy s uvolňovacími grafomotorickými cviky velikosti A4, což potvrzuje oblíbenost těchto listů. Motorické schopnosti si děti dále zdokonalují různými pracovními a výtvarnými činnostmi.

Každodenní využívání činností, které napomáhají rozvoji grafomotorických schopností a dovedností potvrdilo 95% aprobovaných a 100% neaprobovaných učitelů prvních ročníků základních škol.

V mateřských školách každodenní nabídku potvrdilo 60% aprobovaných a 23% neaprobovaných učitelek. Téměř polovina učitelek z mateřských škol (39% aprobovaných a 61% neaprobovaných) využívá činnosti rozvíjející grafomotorické dovednosti alespoň jedenkrát týdně.

Výzkum prokázal, že aprobovaní i neaprobovaní učitelé prvních ročníků základních škol (100%) se plně věnují upevňování a následnému dodržování správných pracovních návyků při grafomotorických činnostech.

V případě učitelek z mateřských škol se o upevňování správných pracovních návyků snaží 81% aprobovaných učitelek a 85% také o jejich následné dodržování.

Ze skupiny neaprobovaných učitelek mateřských škol se 38% snaží o upevňování správných pracovních návyků, ale o jejich následné dodržování dbá 69%. Z tohoto zjištění vyplývá ve skupině neaprobovaných učitelek mateřských škol určitá nesourodost při vyplňování dotazníku.

Jak uvádí Bednářová (2006, s. 48) volba psacího náčiní a jeho držení ovlivňuje výkon dítěte. Tvar psacího náčiní má vliv na jeho držení a kvalita materiálu tuhy se podílí na tlaku na podložku. Pro používání vhodného psacího nebo kreslicího náčiní se vyslovili všichni (100%) aprobovaní i neaprobovaní učitelé prvních ročníků základních

škol. V případě aprobovaných a neaprobovaných učitelů mateřských škol se také 70% z nich přihlásilo k používání takového náčiní. Naopak 19% aprobovaných učitelek mateřských škol je vždy nevyužívá a 11% vyjádřilo nevyhraněný názor. 30% neaprobovaných učitelek mateřských škol také vyslovilo nevyhraněný názor.

Výše uvedená zjištění dokazují, že učitelé prvních ročníků základních škol dbají více než učitelky předškolních zařízení na pracovní návyky při grafomotorických činnostech a zároveň také používají vhodné psací náčiní.

Výzkum prokázal, že špetkový úchop psacího nebo kreslicího náčiní, kdy jsou prsty ve správném postavení, není mezi dětmi příliš rozšířen. Pouze 39% aprobovaných a 25% neaprobovaných učitelů prvních ročníků základních škol označilo tento úchop za nejrozšířenější. Téměř polovina učitelů mateřských škol, 49% aprobovaných a 31% neaprobovaných, zvolila za nejčastější úchop s prsty ve správném postavení, ale v křeči. Špetkový úchop určilo jen 16 z 66 respondentů mateřských škol (23% aprobovaných a 30% neaprobovaných učitelek).

Dalo by se předpokládat, že v případě špatného držení psacího nebo kreslicího náčiní u dětí budou pedagogičtí pracovníci ve spolupráci s rodinou podporovat jeho nápravu používáním vhodných podpůrných pomůcek. Používáním tužek nebo pastelek trojúhelníkového tvaru, nebo využitím vhodné speciální násadky na tužky, lze postupně dosáhnout zafixování správného postavení prstů při psaní nebo kreslení.

Speciální násadky na tužky využívá jen 12% aprobovaných učitelů prvních ročníků základních škol. V mateřských školách je využívá 15% aprobovaných učitelů a 23% neaprobovaných. Naopak k nepoužívání speciálních násadek se vyjádřilo 84% aprobovaných učitelů prvních ročníků základních škol a 100% neaprobovaných. Z řad učitelek mateřských škol se k nepoužívání těchto pomůcek vyslovilo 85% aprobovaných a 77% neaprobovaných učitelek. Výzkum tedy dokázal, že speciální násadky nebývají příliš využívány při nápravě špatného držení kreslicího nebo psacího náčiní v předškolním ani základním vzdělávání.

Dostatek příležitostí pro rozvoj grafomotorických schopností a dovedností, dodržování správných pracovních návyků v podobě správného sezení, používání a držení vhodného kreslicího nebo psacího náčiní má za následek uvolněnost ruky pro psaní.

Děti přicházející do prvních ročníků základních škol s uvolněnou rukou pro psaní výzkumem potvrdilo 45% aprobovaných a 33% neaprobovaných učitelů prvních ročníků základní školy. Souhlasí s nimi 53% aprobovaných a 30% neaprobovaných učitelů mateřských škol. Naopak 16% aprobovaných a 42% neaprobovaných učitelů prvních ročníků základních škol společně s 21% aprobovaných a 31% neaprobovaných učitelů mateřských škol s tímto názorem nesouhlasí. Zanedbatelný určitě není ani nevyhraněný názor 39% aprobovaných a 25% neaprobovaných učitelů prvních ročníků základních škol (15) a 23% aprobovaných a 38% neaprobovaných učitelů mateřských škol.

3. Jak hodnotí učitelé mateřských škol a základních škol vzájemnou spolupráci s rodinným zázemím dětí v oblasti rozvoje schopností a dovedností dětí před vstupem k základnímu vzdělávání?

Rodina je nejdůležitějším výchovným prostředím v životě každého jedince. Rodinné prostředí můžeme rozdělit na podnětné i nepodnětné. Doležalová (2010, s. 51) uvádí několik stručných typů rodinného zázemí, které může mít vliv na kvalitu grafomotoriky:

„a) nízká gramotnost rodičů, nízká úroveň ekonomická i sociální, rodiče nemohou a ani neumí podporovat děti k všestrannému rozvoji

b) rodina poskytuje dostatečné materiální zázemí, projevuje však malý zájem o dítě

c) rodiče jsou vzdělaní, poskytují přiměřené materiální zázemí, podporují dítě k hravým aktivitám, projevují o ně zájem.“

Rodině ve svém působení, výchově a vzdělávání, napomáhají vzdělávací instituce a velmi důležitá je jejich spolupráce. Formou vzájemné spolupráce mohou být individuální schůzky i společná setkání, pořádané tvořivé dílny pro rodiče a jejich děti. Dále pak přítomnost rodičů v prostředí mateřské školy a jejich pozorování při výchovné činnosti nebo pomoc rodičů při společných školních akcích.

Vzájemnou spolupráci s rodinným zázemím dětí potvrdilo 76% aprobovaných a 83% neaprobovaných učitelů prvních ročníků základních škol. Souhlasné tvrzení podalo 91% aprobovaných učitelů a 100% neaprobovaných učitelů mateřských škol.

4. Jak hodnotí učitelé mateřských škol a prvních ročníků základních škol grafomotorickou připravenost dětí při vstupu k základnímu vzdělávání?

Výzkum prokázal, že 39% aprobovaných a 58% neaprobovaných učitelů prvních ročníků základních škol společně s 53% aprobovaných a 62% neaprobovaných učitelů mateřských škol se shodli v otázce připravenosti dětí v oblasti grafomotorických schopností a dovedností při vstupu k základnímu vzdělávání. Nutno však podotknout, že ani učitelé základních škol ani učitelé mateřských nepovažují děti z hlediska grafomotoriky za plně připravené při vstupu k základnímu vzdělávání.

Zanedbatelné není ani vyšší procento učitelů z mateřských škol i prvních ročníků základních škol, kteří mají v této otázce nevyhraněný názor. Z celkového počtu 116 (100%) respondentů tvoří skupinu nevyhraněných 37 (32%) respondentů.

ZÁVĚR

Téma své bakalářské práce jsem zvolila s ohledem na stále rostoucí počet dětí s narůstajícími obtížemi grafomotorických dovedností, které opouští mateřské školy a nastupují k základnímu vzdělávání. Zajímalo mě, zda se s tímto mým názorem ztotožňují i jiní pedagogičtí pracovníci z mateřských škol, ale i prvních ročníků základních škol.

Motorické schopnosti se rozvíjejí v průběhu vývoje každého dítěte. Pro rozvoj hrubé motoriky je zapotřebí dostatek příležitostí k přirozenému pohybu. Rozvoj jemné motoriky, koordinaci těla a jemných pohybů rozvíjí dítě při každodenních činnostech typu oblékání, stolování, hra nebo kresba. Vizuomotorika a grafomotorika jsou předpokladem pro nácvik psaní v pozdějším věku.

Mateřské školy zpravidla v posledním půlroce zvyšují své úsilí v práci s dětmi, které více směřuje k přípravě na školu. Také grafomotorika bývá součástí požadavků při posuzování školní zralosti. Nesmíme však zapomenout, že předškoláček chystající se do školy, ještě stále není školákem. Mateřské školy by měly dle RPV PV pracovat s dítětem v rámci jeho individuálních možností. Nelze tedy očekávat, že všechny děti, které opouštějí mateřské školy, budou na stejné úrovni v oblastech důležitých pro školní vzdělávání, tedy i v oblasti grafomotoriky.

Je třeba si přiznat i skutečnost, že čas, který věnují v dnešní uspěchané době mnozí rodiče svým dětem, je často omezen na splnění základních rodičovských povinností. Někdy chybí čas, někdy zájem a chuť, ale i nedostatek informací. Pak zbývá mateřská nebo základní škola a jejich působení na dítě i jeho rodiče. Snaží se děti rozvíjet a případně i odstraňovat nedostatky a zajišťovat dle možností každého jedince správný vývoj. Výzkum prokázal, že učitelé mateřských škol i prvních ročníků základních škol rozvíjejí spolupráci s rodinným zázemím dětí. Rodiče se snaží informovat, navázat vzájemnou spolupráci a společně dovést děti k úspěšnému startu v základním vzdělávání. Nejčastější forma spolupráce, jak uvádějí respondentky mateřských i základních škol, je založena na vzájemné komunikaci, kdy učitele upozorní na problém a zároveň doporučí vhodnou nápravu.

Pedagogický výzkum této bakalářské práce prokázal, že aprobované i neaprobované učitelky mateřských škol řadí grafomotorické dovednosti dětí mezi schopnosti potřebné k úspěšnému vstupu k základnímu vzdělávání a při své pedagogické činnosti je rozvíjejí. Tento názor podporují také aprobovaní učitelé prvních ročníků základních škol. Naopak se ukázalo, že neaprobovaní učitelé prvních ročníků základních škol se s tímto názorem neztotožňují. I přesto všichni aprobovaní i neaprobovaní učitelé mateřských škol a prvních ročníků základních škol rozvoj grafomotorických činností ve svých třídách podporují. Nejčastěji nabízenou činností pro jejich rozvoj shodně učitelé mateřských škol i prvních ročníků základních škol uvedli využívání pracovních listů velikosti A4. Nabízí se však otázka, zda jsou všechny děti v předškolním vzdělávání, byť již jsou před pomyslným vstupem k základnímu vzdělávání grafomotoricky na takové úrovni, aby se procvičovaly právě v těchto listech velikosti A4.

Shodně také aprobovaní i neaprobovaní učitelé mateřských škol i prvních ročníků základních škol uvedli poskytování dostatečného množství příležitostí ke kreslení. V předškolní výchově se velké popularitě těší kreslení do mokrého podkladu, což potvrdila většina aprobovaných i neaprobovaných učitelek. Naopak v prostředí prvních ročníků základních škol jsou často využívány smývatelné tabulky, což potvrdili aprobovaní i neaprobovaní učitelé.

Pracovní návyky při grafomotorických činnostech více upevňují a zároveň dbají na jejich dodržování všichni aprobovaní i neaprobovaní učitelé prvních ročníků základních škol. Podobně je tomu také v případě aprobovaných učitelek mateřských škol. Naopak se ukázalo, že v oblasti předškolního vzdělávání se o jejich upevnování snaží méně než polovina neaprobovaných učitelek mateřských škol, ale o jejich následné dodržování dbá větší počet těchto respondentek.

Činnosti podporující rozvoj grafomotorických dovedností jsou pravidelnou nabídkou v mateřských školách i prvních ročnících základních škol. Každodenní nabídka je více zastoupena v prvních ročnících základních škol. V mateřských školách se grafomotorické činnosti rozvíjejí alespoň jedenkrát týdně. Všichni učitelé prvních tříd základních škol a většina učitelek mateřských škol využívají vhodné kreslicí nebo psací nářadí.

Jako problematické se provedeným výzkumem ukázalo správné držení kreslicího nebo psacího náčiní. Z celkového počtu 116 (100%) aprobovaných i neaprobovaných učitelů mateřských škol i prvních ročníků základních škol potvrdilo pouze 29% učitelů správné držení kreslicího nebo psacího náčiní rozšířeného mezi dětmi. I přes toto zjištění jen v 17 (14%) případech ze 116 (100%) využívají děti respondentů speciální násadky na tužky, které napomáhají při správném postavení prstů při držení kreslicího nebo psacího náčiní. Speciální násadky, které fixují správné postavení prstů, jsou tedy jen zřídka využívány v předškolním i základním vzdělávání.

Výzkumné šetření dále prokázalo, že aprobovaní i neaprobovaní učitelé prvních ročníků základních škol ani aprobované i neaprobované učitelky mateřských nepovažují děti z hlediska grafomotoriky za plně připravené nebo naopak plně nepřipravené při vstupu k základnímu vzdělávání.

Téměř polovina zúčastněných respondentů z obou skupin (44% učitelů prvních ročníků základních škol a 55% učitelek mateřských škol) se shodli na tvrzení, že děti jsou po grafomotorické stránce připraveny. Nutno však vyzvednout vysoké procento respondentů, kteří mají v této otázce nevyhraněný názor. Z celkového počtu 116 zúčastněných učitelů mateřských i základních škol tvoří skupinu nevyhraněných 32% respondentů.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by mělo dítě umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, a.s., 2008. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, a.s., 2006. 79 s. ISBN 80-251-0977-1.
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: Co by mělo dítě umět před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, a.s., 2010. 99 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
4. DOLEŽALOVÁ, Jana. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál, s.r.o., 2010. 166 s. ISBN 978-80-7367-693-3.
5. DVOŘÁKOVÁ, Hana a Zdeňka MICHALOVÁ. *Využití psychomotoriky ve škole*. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, 2004. 79 s. ISBN 80-7290-157-5.
6. GAVORA, Peter a Olga ZÁPOTOČNÁ. A KOLEKTÍV. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. 160 s. ISBN 80-223-1869-8.
7. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, s.r.o., 2008. 408 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

8. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
9. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, s.r.o., 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.
10. Kolektiv autorů. *Inspiromat pro učitelky MŠ*. Praha, Forum s.r.o., 2014. ISSN 2336-2537.
11. Kolektiv autorů. *Defektologický slovník*. Praha: SPN, 1978. 480 s. ISBN 14-804-78.
12. Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, VÚP, 2006. 48 s. ISBN 80-87000-00-5.
13. Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha, VÚP, 2006. 92 s. ISBN 80-8700-02-1.
14. Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: úplné znění upraveného RVP ZV*. Praha, VÚP, 2013. 142. s.
15. LOOSE, Antje, Nicole PIEKERT a Gudrun DIENER. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. Praha: Portál, s.r.o., 2011. 166 s. ISBN 978-80-7367-883-8.
16. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Kreslíme si každý den*. Praha: SPN, 1996. 63 s. ISBN 80-85937-25-5.

17. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, s.r.o., 2010. 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
18. MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. 223 s. ISBN 978-80-247-2630-4.
19. POHOŘELÝ, Svatopluk. Comenia Script - jako alternativní písmo pro školáky. In: [online]. [cit. 2015-01-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/search.php?action=results&query=comenia+script>
20. PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky: Vývoj člověka do patnácti let*. Praha: SPN, 1977. 414 s. ISBN 14-610-77.
21. SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
22. ŠIKULOVÁ, Renata. *Společně to dokážeme*. Ústí nad Labem: Universita J. E. Purkyně, 2011. 185 s. ISBN 978-80-7414-395-3.
23. ŠUPŠÁKOVÁ, Božena. *Dětské písmo*. Bratislava: Medzinárodná účastinná spoločnosť Bradlo, 1991. ISBN 80-7127-045-8.
24. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
25. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

26. VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.
27. WILDOVÁ, Radka. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, 2002. 108 s. ISBN 80-7290-103-6.
28. WILDOVÁ, Radka. Závěrečná zpráva o výsledcích pokusného ověřování písma Comenia Script. In: [online]. [cit. 2015-01-01].
Dostupné z: http://www.lencova.eu/download/Zaverecna_zprava_CS.pdf
29. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, s.r.o., 2011. 207 s. ISBN 978-80-262-0044-4.

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulky

Tab. 1: *Specifikace kvantitativního a kvalitativního výzkumu*

Tab. 2: *Krajové zastoupení respondentů*

Tab. 3 *Předpoklady ke vstupu k základnímu vzdělávání*

Tab. 4: *Předpoklady pro vstup k základnímu vzdělávání*

Tab. 4: *Význam zdokonalování jemné motoriky*

Tab. 5: *Význam zdokonalování jemné motoriky*

Tab. 6: *Význam zdokonalování senzomotorických schopností*

Tab. 7: *Grafomotorické schopnosti dětí*

Tab. 8: *Význam grafomotorických schopností*

Tab. 9: *Podpora grafomotorických činností u dětí*

Tab. 10 *Nejčastěji uváděné činnosti pro rozvoj grafomotorických schopností*

Tab. 11: *Podpora pozitivního vztahu ke kreslení*

Tab. 12: *Upevňování pracovních návyků při grafomotorických činnostech*

Tab. 13: *Dodržování pracovních návyků dětí při grafomotorických činnostech*

Tab. 14 *Četnost příležitostí pro grafomotorické činnosti*

Tab. 15: *Používání vhodného kreslicího nebo psacího náčiní*

Tab. 16: *Úchop kreslicího nebo psacího náčiní*

Tab. 17: *Využívání speciálních násadek*

Tab. 18: *Nakloněný pracovní list při grafomotorických činnostech*

Tab. 19 *Uvolněnost ruky pro psaní*

Tab. 20 *Spolupráce s rodiči*

Tab. 21: *Četnosti nejčastější formy spolupráce*

Tab. 22: *Připravenost v oblasti grafomotorických schopností*

Grafy

Graf 1: Krajové zastoupení respondentů základních škol - aprobovaní

Graf 2: Krajové zastoupení respondentů základních škol - neaprobovaní

Graf 3: Krajové zastoupení respondentů mateřských škol - aprobovaní

Graf 4: Krajové zastoupení respondentů mateřských škol - neaprobovaní

Graf 5: Histogram četností - grafické vyjádření tab. 15 spolupráce s rodiči

Graf 6: Připravenost dětí z hlediska grafomotorických schopností – respondenti základních škol

Graf 7: Připravenost dětí z hlediska grafomotorických schopností – respondenti mateřských škol

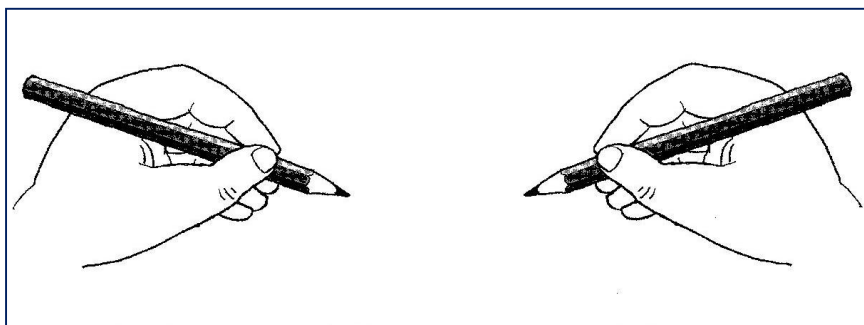
SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA č. 1 : obr. 1 *Správné držení tužky*

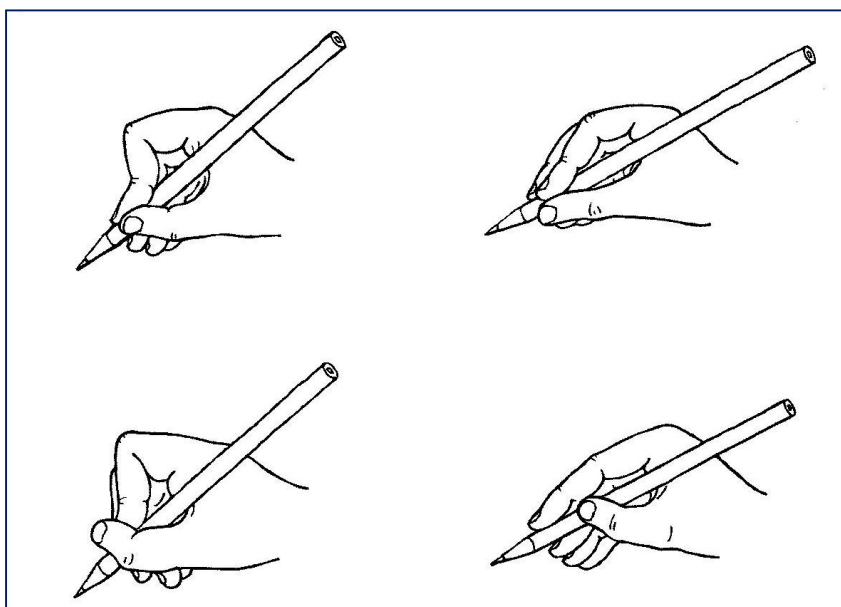
obr. 2 *Nesprávné úchopy psacího náčiní*

PŘÍLOHA č. 2: Dotazník

Obrázek č. 1 „Správné držení tužky“ (Bednářová, 2006, s. 50)



Obrázek č. 2 Nesprávné úchopy psacího náčiní (Bednářová, 2006, str. 52)



Dotazník

Dobrý den.

Jmenuji se Lenka Kysilková a studuji obor učitelství pro mateřskou školu na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Obracím se na vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který bude součástí výzkumného šetření pro mou bakalářskou práci. Výzkum řeší problematiku vnímání úrovně připravenosti dětí předškolního věku z hlediska rozvoje grafomotorických dovedností z pohledu učitelek mateřských a základních škol. Dotazník je zcela anonymní a jeho výsledky nebudou poskytovány nikomu dalšímu.

Děkuji Vám za čas, který vyplnění dotazníku věnujete.

1. Pracujete jako učitelka:

- a) mateřské školy
- b) základní školy

2. Škola, ve které pracujete, se nachází v kraji:

- a) Karlovarském
- b) Plzeňském
- c) Středočeském
- d) pokud v jiném, uveďte prosím, ve kterém

3. Jste pro vykonávání své práce:

- a) kvalifikovaná
- b) nekvalifikovaná

4. Délka Vaší pedagogické praxe je:

- a) kratší než 1 rok
- b) v rozmezí 1 - 5 let
- c) v rozmezí 5 - 10 let
- d) více jak 10 let

5. Souhlasíte s tvrzením, že k základnímu vzdělávání začínajících školáků jsou potřebné určité dovednosti a schopnosti?

- a) Ano
- b) Ne

Pokud ne, uveďte prosím proč:

6. Myslíte, že mezi ně patří také grafomotorické schopnosti dětí?

- a) Ano
- b) Ne

Pokud ano, uveďte prosím proč:

7. Považujete za prioritní podporovat v předškolním věku budování pozitivního vztahu ke kreslení, zdokonalování jemné motoriky, rozvíjení senzomotorických schopností a zájem o psaní nebo písmenka?

- a) plně souhlasím
- b) souhlasím
- c) nevyhraněný názor
- d) nesouhlasím
- e) plně nesouhlasím

8. Využívají děti při denních činnostech hračky nebo pomůcky podporující rozvíjení motorických schopností?

- a) ano
- b) ne

Pokud ano, uveďte prosím které:

9. Podporujete ve své pedagogické činnosti rozvoj grafomotorických schopností u dětí?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) nevyhraněný názor (ani ano, ani ne)
- d) spíše ne
- e) ne

Pokud ano, uveďte prosím jak:

10. Upevňujete správné pracovní návyky u dětí, jako je např. sezení nebo držení tužky při kreslení nebo psaní?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) nevyhraněný názor (ani ano, ani ne)
- d) spíše ne
- e) ne

11. Dbáte při svém pedagogickém působení na dodržování pracovních návyků dětí při grafomotorických činnostech?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) nevyhraněný názor (ani ano, ani ne)
- d) spíše ne
- e) ne

12. Používají děti vhodné kreslicí nebo psací náčiní správné délky, tloušťky nebo tvrdosti?

- a) ano
- b) spíše ano

- c) nevyhraněný názor (ani ano, ani ne)
- d) spíše ne
- e) ne

13. Který úchop kreslicího nebo psacího náčiní je podle Vašich zkušeností mezi dětmi ve Vaší skupině nejčastější?

- a) prsty ve správném postavení
- b) prsty ve správném postavení, ale v křeči (bílé konce prstů)
- c) na držení tužky se podílejí bříška všech prstů
- d) palec přesahuje ukazováček
- e) pokud jiné, popište ho prosím

14. Využívají děti při špatném držení psacího nebo kreslicího náčiní podpůrné speciální násadky na tužky?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) nevyhraněný názor (ani ano, ani ne)
- d) spíše ne
- e) ne

15. Pracují děti při psaní nebo při procvičování grafomotorických činností se správně nakloněným pracovním listem? Vyberte z následujících možností, o které si myslíte, že nejvíce vyjadřuje skutečnost.

- a) papír je správně natočený
- b) papír je položený rovně, bez natáčení
- c) papír otáčejí

16. Myslíte si, že děti ve Vaší třídě mají při vstupu do základní školy dostatečně uvolněnou ruku pro začínající psaní?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) nevyhraněný názor
- d) ne
- e) spíše ne

17. Jak často mají možnost děti využívat činnosti podporující jejich grafomotorické schopnosti a dovednosti?

- a) každý den
- b) alespoň jednou v týdnu
- c) nevím
- d) zřídka
- e) nikdy

18. Jak se připravují děti na budoucí psaní ve vaší skupině?

19. Jak jsou podle Vašeho názoru děti, které nastupují k základnímu vzdělávání připraveny v oblasti grafomotorických schopností a dovedností?

- a) plně připraveny
- b) připraveny
- c) nevyhraněný názor
- d) nepřípraveny
- e) plně nepřípraveny

Velice Vám děkuji za spolupráci.

