

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Obor Učitelství pro mateřské školy

Bakalářská práce

Eliška Glozarová

Porovnání běžné a Montessori mateřské školy z hlediska školní
připravenosti se zaměřením na grafomotoriku dětí

Olomouc 2020

Vedoucí práce: prof. PhDr. Ph.D. Eva Šmelová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně za použití pouze zdrojů uvedených v seznamu literatury.

V Horních Bojanovicích dne

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí své bakalářské práce paní prof. PhDr. Evě Šmelové, Ph.D. za její odborné vedení, cenné rady, vstřícnou a přívětivou komunikaci a celkovou pomoc při zpracovávání této práce.

Dále bych chtěla poděkovat vedení a paní učitelkám Mezinárodní Montessori mateřské školy Olomouc a Mateřské školy Sedmikráska v Olomouci za jejich spolupráci a za možnost provést tento výzkum na jejich zařízeních.

Obsah

Úvod	6
1 Dítě v předškolním věku	9
1.1 Tělesný vývoj	9
1.2 Motorický vývoj	9
1.3 Psychický vývoj.....	10
1.3.1 Emoční vývoj.....	10
1.3.2 Sociální vývoj	11
1.4 Kognitivní vývoj.....	11
1.4.1 Myšlení	12
1.4.2 Vnímání	12
1.4.3 Paměť.....	13
1.4.4 Pozornost	14
1.4.5 Řeč	14
1.4.6 Hra	15
2 Školní zralost a připravenost.....	16
2.1 Vymezení pojmů školní zralost a připravenost	17
2.1.1 Školní zralost	17
2.1.2 Školní připravenost.....	17
2.2 Tělesná zralost	18
2.3 Kognitivní zralost	20
2.4 Emoční, motivační a sociální zralost.....	21
2.5 Dítě nezralé pro školní docházku	22
2.6 Odklad školní docházky	23
2.7 Diagnostické testy školní zralosti.....	25
3 Vývoj grafomotoriky v předškolním věku.....	27
3.1 Vývoj dětské kresby	28

4	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	35
5	Montessori pedagogika	38
5.1	Principy Montessori pedagogiky	38
5.2	Vzdělávání v Montessori mateřských školách	39
5.2.1	Průběh vzdělávání.....	41
5.3	Montessori školy v současnosti	42
6	Komparace grafomotorických dovedností dětí z běžné mateřské školy a Montessori mateřské školy.....	44
6.1	Popis metodologie	44
6.2	Popis a analýza vlastního pozorování.....	45
6.2.1	Básnička.....	46
6.2.2	Kresba mužské postavy	46
6.2.3	Kresba domečku	46
6.2.4	Jednotážné cvičení	47
6.2.5	Grafomotorické cvičení	47
6.3	Analýza výsledků výtvarných činností dětí.....	47
6.3.1	Běžná MŠ.....	47
6.3.2	Shrnutí výsledků běžné MŠ	58
6.3.3	Montessori MŠ.....	58
6.3.4	Shrnutí výsledků Montessori MŠ	68
6.4	Celkové shrnutí dat.....	69
	Závěr.....	71
	Seznam použité literatury	73
	Seznam zkratk.....	76
	Seznam tabulek.....	77
	Seznam příloh.....	79

Úvod

Období předškolního věku je pro dítě velmi důležitým obdobím po všech stránkách. Dochází v něm k největšímu rozvoji schopností dítěte po stránce tělesné, kognitivní, emocionální i sociální. Na konci předškolního věku na dítě také čeká jeden z nejdůležitějších vývojových mezníků, a to vstup dítěte na základní školu. Tímto významným mezníkem se dítě dostává do zcela nové životní situace, na kterou se musí adaptovat. Dostává se do role školáka, žáka základní školy a spolužáka svých vrstevníků ve třídě a spolu s novými rolami musí splňovat i určité požadavky a dostát novým nárokům, které jsou na něj kladeny.

Ovšem aby bylo dítě schopné se správně adaptovat, zvládnout všechn tento nátlak, kterým na něj školní docházka působí, musí být po tělesné a psychické stránce dostatečně zralé a na školu připravené. Musí dosáhnout takové vývojové úrovně, aby splňovalo všechna kritéria, která po něm základní škola vyžaduje.

Jednou z prvních a základních dovedností, kterou se děti na základní škole naučí je schopnost psát, zapisovat písmena, slova, věty, čísla a celé příklady. Jenomže i k tomuto základnímu a zdánlivě jednoduchému úkonu musí být děti opouštějící mateřskou školu připravené a vybavené určitými schopnostmi, které jsou pro počáteční psaní nezbytné. Jsou to schopnosti jako třeba udržet tužku ve správném úchopu ruky, vyhraněná lateralita dítěte, uvolněnost celé ruky při kresbě, schopnost provádět plynulé, drobné a dobře koordinované tahy tužkou a tak dále. Tyto základní schopnosti by dítěti měla pomoci vštípit mateřská škola pomocí procvičování úchopu a kreslení, grafomotorických cvičení, uvolňovacích cvičení, různými pomůckami a podobně. I při zaměřování se mateřských škol na tuto problematiku nastupuje do prvních tříd spousta dětí, kterým počáteční psaní činí nemalé potíže.

A právě touto problematikou se zabývá tato bakalářská práce. Práce popisuje psychické a fyzické zákonitosti růstu a vývoje dítěte, problematiku školní zralosti a připravenosti celkově, ale také z hlediska grafomotoriky dětí předškolního věku, oboje v kontextu aktuálních postojů, dostupných informací a školského zákona České Republiky. Dále se práce zaměřuje na Montessori pedagogiku předškolního věku a její specifika. Cílem teoretické části práce je tedy s pomocí odborné literatury vymezit tuto problematiku a co nejpresněji popsat výše určená témata čtenářům práce.

Poté, co bude téma dostatečně vymezeno, přejdeme k navazující praktické části, tedy empirickému výzkumu. Když se zamyslíme nad rozdílností Montessori stylu výchovy a mateřské školy oproti klasické mateřské škole a jejímu stylu, vede nás to k myšlence, že odlišný

styl výchovy, prostředí MŠ, role učitele, didaktické pomůcky i harmonogram dne mohou mít vliv na úroveň a rozvoj dovedností dítěte v různých oblastech, tedy i v oblasti grafomotoriky. Cílem empirické části je tedy zjištění úrovně grafomotorických dovedností předškolních dětí z běžné MŠ a Montessori MŠ, analýza výsledků jejich činností, srovnání dosažené úrovně grafomotoriky s výše popsaným vývojem a znaky dětské kresby a jejich následné porovnání z hlediska školní zralosti a připravenosti, zjištění odlišností v grafomotorice dětí z obou škol.

I. Teoretická část

1 Dítě v předškolním věku

Období předškolního věku je vymezeno třetím až šestým rokem dítěte a obsahuje dva vývojové mezníky. Prvním z nich je nástup do mateřské školy ve většině případů mezi třetím a čtvrtým rokem dítěte. Druhým je nástup dítěte do první třídy, kromě odkladů školní docházky, po dovršení šesti let dítěte. V období předškolního věku dochází k těm nejvýraznějším změnám ve všech oblastech – tělesného, motorického, sociálního i emočního vývoje a vývoje poznávacích procesů. V tomto období dítě získává nové sociální role, vytváří si vlastní místo ve světě kolem něj a vztahy k ostatním a ke světu, které se učí rozlišovat. Celkově můžeme toto období vnímat jako určitý druh přípravy dítěte na budoucí život ve společnosti, kdy se učí sociálním vztahům, kultuře a prostředí kolem sebe nebo také řádu a normám společnosti podle, kterých bude muset regulovat své chování.

1.1 Tělesný vývoj

V tomto období se celá tělesná konstituce dítěte mění. Mizí typická baculatost batolecího a kojeneckého období a nastupuje štíhlost a vytáhlost charakteristická pro předškolní věk. Růst končetin, trupu a hlavy je disproporční. (Plevová, 2008) Osifikace kostí, která ještě není ukončená, dále pokračuje a dokončuje se zhruba na začátku mladšího školního věku. Vlivem neukončené osifikace, je kostra dětí pružnější. Kostí rostou do délky pomocí růstové chrupavky a děti mají díky množství chrupavky větší rozsah pohybu. Kolem šesti let věku dítěte se dokončuje osifikace zápěstních kůstek, která má vliv na rozvoj jemné motoriky dítěte (Plevová 2008). Koncem předškolního věku také nastupuje období růstu, které označujeme jako období vytáhlosti nebo také první strukturální přeměnou. Plevová (2012, s. 51) uvádí, že *„v rámci tělesného vývoje hovoříme o tzv. „první strukturální přeměně“, která způsobuje dočasnou disharmonii nejen v oblasti tělesné, ale i duševní. Proto je vhodné, aby byla dokončena před nástupem do školy.“* Právě vlivem první strukturální přeměny se baculatost dítěte mění v onu vytáhlost a štíhlost postavy, děti mají málo podkožního tuku, válcovitý trup se zplošťuje, odděluje se břišní a hrudní část trupu a hlava se v poměru k tělu zmenšuje. Tělo dítěte tak začíná nabírat proporce dospělého (Kolaříková, 2015). U dětí se také zvyšuje podíl svalové hmoty a svalový tonus. Děti předškolního věku by měly ročně přibývat na váze cca 2–3 Kg a na výšce asi 10 cm. Prospívání dítěte se zjišťuje pomocí percentilových grafů.

1.2 Motorický vývoj

Dochází k významnému rozvoji mozkové kůry. Mozek a celý centrální nervový systém dozrává a vlivem toho se zlepšuje hrubá i jemná motorika dítěte. Na počátku období ještě nejsou

pohyby rukou ani nohou moc koordinované, ale v průběhu dochází k automatizaci chůze, běhu, poskokům i pohybu po nerovném terénu. Sportovní aktivity jako lyžování, plavání nebo jízdu na kole je dítě schopno zvládnout až na konci předškolního období (Plevová, 2008). Celkově můžeme říct, že významně nepřibývá nových pohybových dovedností, ale k rozvoji a rozšíření již naučených pohybových dovedností. Tedy zlepšuje se koordinace pohybů, rychlost, obratnost a vytrvalost při jejich provádění, a to umožňuje dítěti větší možnosti z hlediska sebeobsluhy a samostatnosti (Kolaříková, 2015).

V jemné motorice nastávají závratné změny, co se manuální zručnosti, sebeobsluhy a grafického projevu týče. Mladší děti zvládají jíst lžící, kreslit tužkou, házet/chytat míč. Starší jedí příborem, pracují s nůžkami. Ve čtyřech letech dítěte se začíná vyhraňovat lateralita ruky (Plevová 2012). Často se objevují bezúčelné pohyby dítěte – pohyb je pro ně nutnost, přirozená potřeba. Pohyb, jeho koordinace a automatizace, hrubá i jemná motorika, to vše se rozvíjí a zdokonaluje.

1.3 Psychický vývoj

V psychickém vývoji dochází ke změnám v emočním a sociálním citění. I k tomuto vývoji dochází vlivem dozrávání CNS (centrálního nervového systému), růstu a vývoji mozkové kůry. Vliv na citové prožívání má také vývoj poznávacích funkcí a projevující se temperament dítěte. Sociální citění je značně ovlivňováno okolím dítěte, společností, ve které žije.

1.3.1 Emoční vývoj

V předškolním věku děti postupně přecházejí do emoční stability. Na počátku předškolního období jsou děti ještě labilní a jejich city a citové projevy jsou impulzivní. Postupem času a vedením dítěte k ovládnání a sebekontroli se citové prožívání dítěte stabilizuje (Fasnerová, 2013). Jejich emoční prožívání je však stále silné a na začátku období se emoce stále mohou rychle střídát – např. dítě přechází ze smíchu do pláče (Vágnerová, 2005). Předškolní věk je charakteristický veselostí dítěte. U dítěte předškolního věku není normální, aby mělo dlouhodobě špatnou skleslou náladu – v tom případě je něco v nepořádku. V tomto věku by dítě mělo být živé, veselé, rozvíjí se u něj smysl pro humor, dítě začíná vtipkovat s kamarády, čímž projevuje navázání přátelského vztahu s vrstevníky. U dětí se rozvíjí emoční inteligence. Emoční prožívání a následné vyjádření je stále vázáno na aktuální potřeby, jejich uspokojování nebo neuspokojování, negativních emočních reakcí však ubývá a dítě začíná být většinou pozitivně laděné. Vztek a zlost už tedy nebývají tak časté, protože dítě lépe chápe

nepříjemné situace, umí na chvíli odložit své potřeby, pokud je to nutné nebo částečně ovládat své citové projevy. Prožívání strachu je závislé na představitivosti dítěte – dítě si může představovat různá strašidla apod., a na negativních zkušenostech, které dítě mohly poznamenat. Dítě pak může být nesamostatné, neustále se držet u dospělých (Vágnerová, 2005). Dítě se sice stále víceméně soustředí na aktuální dění, ale vzhledem k tomu, že se začíná orientovat v čase a rozumí termínům jako zítra, pozítří, nebo dnům v týdnu, může se na blízké budoucí události těšit, nebo se jich naopak obávat (Kolaříková, 2015). Dítě v tomto věku se také učí poznávat své vlastní emoce a jejich prožívání. Taktéž se snaží rozeznávat emoce ostatních. Učí se porozumět vztahu mezi danou událostí a prožitou emocí, projevů a důvodem emocí u svých vrstevníků. I přes egocentrické ladění dokáží projevovat určitý stupeň empatie vůči ostatním. Dokáží se vcítit do druhého, představit si, jak se asi cítí v jednoduchých emocích, a dokonce tím mohou ovlivnit i své vlastní emoční ladění v dané chvíli. Nedokážou už ale pochopit, že člověk může cítit dvě protichůdné emoce nebo prožívat více emocí najednou (Kolaříková, 2015).

1.3.2 Sociální vývoj

Velký činitel pro sociální vývoj je právě mateřská škola. Sociální okruh dětí se rozšiřuje z pouhé rodiny na vrstevníky a učitele. Osvojuje si nové sociální role – vrstevníka, kamaráda, žáka. Potřeba hry a sociálních kontaktů v tomto věku roste. Dítě potřebuje partnera ke hře. Vztahy mezi ním a vrstevníky se také prohlubují a jsou více diferencované. Děti začínají navazovat hlubší přátelství. S věkem se potřeba sociálních kontaktů s vrstevníky zvětšuje. Hra dítěti slouží jako hlavní socializační prostředek (Plevová, 2012). Dítě se učí novým sociálním dovednostem. V mateřské škole se učí přizpůsobovat své chování pravidlům společnosti a jejím potřebám. Rozvíjí se komunikace s okolím. Důležitým bodem je, že se dítě učí spolupráci s ostatními a rozvíjí se u něj prosociální chování. Snaží se o sebezprosažení ve skupině, zkouší si podřazenou i nadřazenou roli ve skupině. Navazuje stále nové kontakty a snaží se zařadit do sociálních skupin mezi své vrstevníky. Během předškolního věku také dochází ke zvnitřňování některých norem společnosti, tzn. že dítě se začíná cítit provinile když něco provede, dodržuje pravidla, protože ví, že by mělo (Vágnerová, 2005).

1.4 Kognitivní vývoj

V kognitivním vývoji můžeme změny posuzovat v oblasti myšlení, vnímání, paměti, pozornosti a řeči. Zároveň sledujeme, jak se vyvíjí herní aktivity dítěte. Celkově se mění chápání a prožívání okolního světa dítěte.

1.4.1 Myšlení

Podle Piagetových fází kognitivního vývoje končí u dítěte období předpojmového myšlení a nastupuje období názorného, intuitivního myšlení (Vágnerová, 2005). To znamená, že dítě vyvozuje závěry podle toho, co vidí, zaměřuje se na vlastnosti, které jsou nejvýraznější nebo pro něj samotného nejvíce důležité, ne na to, co je opravdu významné a charakterizující pro danou věc. Myšlení jakož i celá osobnost dítěte je tedy stále egocentricky zaměřená. Až ke konci období egocentrismus ustupuje. Jeho myšlení se často neřídí logikou, je tedy nepřesné, omezené. Myšlení dominuje zrakové vnímání. Rozvíjí se u něj pojmové myšlení a snaží se provádět myšlenkové operace jako srovnávání, analýzu a syntézu. Nové pojmy si vytváří na základě podobnosti a zkušeností s již známými pojmy. Podle předložených skutečností zvládá usuzovat a vyvodit si závěry, v závislosti na pozornosti. Jeho závěry jsou ovšem často chybné právě vlivem předčasného zobecňování, kdy dítě na základě minulé zkušenosti špatně vyvodí a přenese pojem/charakteristiku na jinou skutečnost (Plevová, 2012). Kolem 5 let tedy dítě dokáže z nějakého faktu odvodit nějaký výsledek, ale většinou tak učiní chybně. Ke správným závěrům v analogickém myšlení dochází až zhruba o rok později, zvláště proto, že si začíná při vnímání jevů více všímat i méně výrazných vlastností a jiných kritérií. Předměty zvládá třídít podle jednoho rysu, vlastnosti, v závislosti na pozornosti dítěte a názornosti předmětů, ale ještě nechápe, že jeden předmět může patřit do více kategorií. Umí si udělat představu o množství, ta je ale také závislá na pozornosti a názornosti (Plevová, 2012). V myšlení je také častý absolutismus. To znamená, že dítě nechápe, že určité pojmy a názory mohou být relativní, že pro každého může platit jiná skutečnost. To platí i o dodržování pravidel dětí. Vyžadují jejich striktní dodržování bez výjimek. Projevuje se takto potřeba dítěte jistoty, stálosti. Proměnlivost světa jim tedy může činit problémy při pochopení (Vágnerová, 2005).

1.4.2 Vnímání

Vnímání dítěte je celistvé a zaměřuje se pouze na předmět samotný, ne na jeho části ať už podstatné nebo ne. Jeho pozornost upoutají především výrazné předměty vztahující se k činnosti. U předmětu ho upoutá jeden výrazný znak, ať už podstatný nebo ne, ostatních znaků si nevšímá i když mohou být důležitější. Nedokáže uvažovat ještě tak komplexně (Kolaříková, 2015). U dítěte stále převládá subjektivní zabarvení ve vztahu k okolnímu světu. Vždy předem předpokládá, že jeho pohled na věc je správný a neumí se na věc podívat z více pohledů, nechápe, proč by vůbec mělo. Tím je jeho vnímání a úsudek zkreslený, jeho vnímání reality nemůže být objektivní. Jeho vnímání je aktivní a je spojené s experimentováním a s aktivní činností dítěte. Vnímání času a prostoru je nepřesné, protože je dítě příliš vázané na přítomnost,

na současné prožívání. Zvládají pojmy jako dříve nebo později, včera a zítra, později rozumí dnům v týdnu, ale jinak se v čase orientují špatně. Lépe se jim čas přibližuje pomocí určitých opakujících se událostí (Kolaříková, 2015). Nemají ještě odhad na prostorové vztahy. Opět tu platí absolutismus v myšlení tedy, když se jim něco jeví z dálky malé tak to tak musí být i zblízka. Kromě základních barev začíná rozlišovat i doplňkové barvy.

Dítě má velmi rozvinutou představivost a fantazii, které mu pomáhají s poznáváním světa, zpracováváním informací a intuitivním uvažováním. Uplatňuje se magické myšlení tzn. že si dítě při vysvětlení určitých dějů, které nechápe, vypomáhá svojí představivostí a fantazií. Fantazijní představy u něj často nahrazují logické uvažování, které ještě dítě plně neovládá. Objevují se velmi živé představy, které dítě někdy považuje za reálné. Představy upravuje podle svých možností poznávání a potřeb. Ve vnímání a myšlení se také často objevuje tzv. antropomorfismus. To znamená, že na základě zkrácené představy o realitě mají děti v předškolním období také sklony přičítat vlastnosti živých bytostí i neživým objektům. Dítěti tento jev pomáhá lépe porozumět světu kolem sebe, když si jej může takto vykládat (Vágnerová, 2005) (Kolaříková, 2015).

1.4.3 Paměť

U dítěte převládá bezděčná paměť a převažuje konkrétnost. Záměrná paměť se objevuje až na konci tohoto období. Situace, které dítě zná, dokáže seřadit logicky za sebou podle souvislostí. Pevně převládá mechanická paměť a slovně logická se začíná rozvíjet (Plevová, 2012). Proto se dítě naučí novým poznatkům nejlépe pomocí zážitkového učení a prožívání dané reálné situace a pomocí mechanické paměti si nejlépe zapamatuje to, co na něj udělalo velký dojem, co samo prožilo nebo udělalo. Podněty pro něj citově neutrální zapomene velmi snadno (Fasnerová, 2013). Např. dítě se naučí názvy měsíců nebo jak jdou za sebou, ale vzhledem k omezenému chápání času nejsou pro něj tyto pojmy příliš důležité a jejich význam plně nechápe. Dítě dokáže převyprávět pohádku, prožité zážitky, zobrazit vše ve výtvarném projevu. Jak si danou věc zapamatuje záleží na jeho vnímání, prožívání a pozornosti. Děti v předškolním věku mívají tendenci si část události zapamatovat a zbytek si odvozují. Nezáměrná paměť může fungovat velmi efektivně pokud necháme děti, aby si danou skutečnost, kterou si mají zapamatovat prožily. Ale dochází k rychlému zapominání a u malých dětí znovupoznávání není moc funkční, to se zlepšuje asi od 4 let. Často může docházet k tzv. dětským lžím, kdy děti vypráví zážitky, které se ale ve skutečnosti nestali (Vágnerová, 2005). Může to být např. hodně živí sen dítěte, jeho představa, nebo část události, která se stala, ale dítě si ji pozměnilo nebo domyslelo jednu část podle svého prožitku.

1.4.4 Pozornost

Pozornost dítěte je přelétavá a nestálá, jako u paměti převažuje bezděčná pozornost a postupem času začíná dítě využívat záměrné pozornosti. Všechny potřebné složky pozornosti ještě nejsou rozvinuté. To se projevuje na výběru informací a vnímání podnětů podle toho nejvýraznějšího. Děti také nedokáží pozornost rozdělovat na více zároveň probíhajících činností, nebo ji výběrově zaměřovat na to nejdůležitější (Plevová, 2012). Schopnost udržení pozornosti je ovlivněna jak věkem, tak i temperamentem dítěte a činností, kterou má provádět, ta by měla být pro dítě zajímavá a pestrá. Fasnerová uvádí, že na konci předškolního období by dítě mělo být schopno soustředit se na činnost 15–20 minut (Fasnerová, 2013).

1.4.5 Řeč

Období mateřské školy je pro rozvoj řeči významné. Zvětšuje se slovník dítěte a zlepšuje výslovnost. V rozvoji řeči dochází ke druhému ptacímu období – dítě se ptá na vše „proč?“ nebo také „jak?“. Dítě se snaží pro veškeré dění kolem sebe najít přímou a jednoznačnou odpověď. Často na odpovědi navozují hned další otázky, protože se dítě snaží porozumět věci více do hloubky (Kolaříková, 2015). Děti se řeči učí vždy od dospělých nebo starších dětí pomocí otázek typu co, proč a jak. Nápodoba řeči dospělých je ovšem selektivní. Když dospělí řekne nějaké slovo nebo slovní spojení, které je pro dítě nové nebo zajímavé, vybere si jej z celého obsahu sdělení dospělého a hned po sdělení jej začne opakovat. Musí ovšem sdělení rozumět, aby pro něj mělo význam. Začne sdělení opakovat a pak ho využije ve vlastním projevu. Rozvoj řeči je velice rychlý – zdvojnásobení slovní zásoby, zlepšení skloňování a časování. Ve 4 letech začínají děti mluvit ve složitějších větách, užívají budoucí čas. V jejich projevu mohou být agramatismy, s postupem času jsou však čím dál méně časté. Běžně se v MŠ (mateřské škole) objevuje také egocentrická řeč, tj. že si dítě mluví samo pro sebe. Nemusí být tak obsáhlá a přehledná jako když dítě komunikuje s někým jiným. Dítě si pomocí egocentrické řeči vyjasňuje své pocity, myšlenky, připomíná a opakuje pravidla, pomáhá mu to se zapamatováním (Vágnerová, 2005). Vzhledem k rychlosti rozvoje se v tomto období mohou vyskytovat 2 disproporční období myšlení a řeči:

- na začátku předškolního věku může řeč zaostávat za myšlením. Dítě dokáže vykonávat množství činností, ale nedokáže o nich mluvit;
- v druhé polovině tohoto období může naopak řeč předbíhat stav myšlení.

1.4.6 Hra

Předškolní věk bývá také nazýván věkem hry. Hra u dítěte rozvíjí jak psychické procesy, tak i sociální a fyzický vývoj a v předškolním období je pro dítě hlavním prostředkem učení. Dítě často hraje symbolické hry, pomocí kterých se může vyrovnat s nějakou skutečností, která ho v reálném světě zatěžuje. Např. si znovu přehrává situace, kterým předtím nerozumělo nebo se jej nějakým způsobem dotkli a pomocí hry a vlastní interpretace vzniklou situaci nějak uzavře. Děti také často hrají tematické hry a hrají si na někoho. Touto hrou napodobují chování dospělých v určitých rolích a tím dané role procvičují a učí se je do budoucna. Dále se objevují konstrukční hry, pomocí kterých děti rozvíjejí tvořivost, myšlení i pohybové dovednosti. Jedná se o hry s kostkami, plastelínou i papírem a děti při nich vždy něco staví nebo vytvářejí (Kolaříková, 2015). Těmito hrami se děti učí vytyčit si nějaký cíl, vybrat postup a prostředky k jeho realizaci a vytrvat, překonávat překážky, dokud cíle nedosáhnou. Oblíbené jsou i pohybové hry, které u dítěte rozvíjí orientaci v prostoru a hrubou motoriku.

2 Školní zralost a připravenost

Jak bylo pospáno ve výše zmíněných poznatcích, v předškolním věku dochází k rozsáhlému, komplexnímu rozvoji osobnosti dítěte. Probíhá v něm intenzivní tělesný, psychický i sociální vývoj, dozrávání centrálního nervového systému. A na konci předškolního období se jak rodiče, tak hlavně učitelé musí zamyslet nad tím, zda je už dítě zralé natolik, aby mohlo zahájit povinnou školní docházku. Jestli jejich vývojová úroveň odpovídá nárokům, které na dítě klade školní docházka. Petrová (2012, s. 69) uvádí, že „*předčasné, ale i opožděné zaškolení dítěte ohrožuje jeho optimální rozvoj a mnohdy dokonce narušuje jeho zdraví.*“ Nejde pouze o fyzickou zdatnost, ale i o psychickou odolnost dětí vůči zátěži, která na děti ve škole může působit.

Nadměrná zátěž ve škole může vznikat tak, že dítě schopnostmi neodpovídá nárokům, které mohou být moc vysoké, ale naopak i příliš nízké. Tato nadměrná zátěž spolu se selháváním ve škole pak může vést k řadě psychických poruch. Ve školní zralosti mohou mezi jednotlivými dětmi na konci období vznikat značné rozdíly. Jednotlivé oblasti psychiky mohou dozrávat různou rychlostí i v různém pořadí. To platí i po fyzické stránce. Nástup do školy pro dítě znamená radikální změnu (Petrová, 2012). Musí se naučit odkládat stranou své potřeby a citové projevy, dodržovat pravidla a naplňovat očekávání okolí, zařadit se do kolektivu, respektovat autoritu učitele a pracovat přesně podle jeho pokynů. Způsob práce a učení dítěte se také úplně mění a dítě se na to musí adaptovat. Jeho výkony ve škole jsou najednou hodnoceny a známkovány. Tím pádem se také začíná srovnávat s ostatními. A v neposlední řadě musí zvládat vydržet delší dobu bez rodičů, což může být zvláště náročné pro děti, které dlouhodobě nenavštěvovaly mateřskou školu. Podle popsáných nároků a situací, které ve škole vznikají a na základě obecné charakteristiky dítěte koncem předškolního období a počátkem mladšího školního věku můžeme odvodit určitou úroveň dovedností a schopností, které by mělo dítě dosahovat pro úspěšné zahájení školní docházky. Tuto potřebnou úroveň můžeme sledovat v několika oblastech. Je to oblast tělesné, kognitivní, emocionální, motivační a sociální zralosti.

Každé oslabení v jednotlivých oblastech způsobuje, že je dítě ve škole v nevýhodě, nestíhá splňovat nároky, které jsou na něj ve škole kladené. Odklad školní docházky může v tomto případě dítěti dát čas, aby se u něj oslabené oblasti více rozvinuly.

2.1 Vymezení pojmů školní zralost a připravenost

Pro správné pochopení významu těchto pojmů je nutné charakterizovat si co se pod nimi skrývá. Otevřelová (2016) ve své knize uvádí, že se tyto dva termíny překrývají, ale pod každým se skrývá něco jiného. Každý má trochu jiný význam i když se vzájemně doplňují a většinou jsou používány současně.

2.1.1 Školní zralost

Pedagogický slovník od Průchy, Mareše a Walterové (2003, s. 243) pojímá školní zralost dvěma způsoby – z pedagogicko – psychologického pojetí a v pojetí školské legislativy. Z pedagogicko – psychologického pojetí ji definuje jako „stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy.“ Z legislativního pojetí je školní zralost chápána jako „podmínka pro zahájení povinné školní docházky po dovršení šestého roku věku, kdy má být dítě tělesně i duševně přiměřeně vyspělé.“ Dále pokračuje, že pokud tomu tak není, školní docházka může být na základě odborného posouzení lékaře, pedagogicko – psychologické poradny, nebo speciálně pedagogického centra odložena o jeden rok.

Ke školní zralosti Otevřelová (2016, s. 55) uvádí: „Pod pojmem školní zralost se skrývají vnitřní vývojové předpoklady, které se vztahují k funkcím závislých na zrání.“

Pugnerová a Dušková (2014, s.13) ve své publikaci uvádějí: „Obecně lze chápat školní zralost jako takový stupeň vývoje tělesných i duševních schopností a dovedností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků.“

Podle definic autorů tedy můžeme říct, že školní zralost je stav organismu dítěte, kdy jeho tělesné a duševní schopnosti a dovednosti jsou rozvinuté na takové úrovni, aby bylo dítě schopno zvládat veškeré školní požadavky a nepodléhat zátěži, kterou škola působí. Závisí na vnitřních vývojových předpokladech a obecně se očekává, že dítě školní zralosti dosáhne v šesti letech věku, ale pokud tomu tak není, po posouzení odborných pracovníků lze školní docházku o rok odložit.

2.1.2 Školní připravenost

Pedagogický slovník od Průchy, Mareše a Walterové (2003, s. 241) definuje školní připravenost jako „souhrn předpokladů dítěte pro úspěšné zvládnutí školního života a nároků vyučování.“ Dále ji charakterizuje jako komplexní charakteristiku zahrnující úroveň biologického a psychického vývoje dítěte a vliv konkrétního sociálního prostředí.

Otevřelová (2016, s. 55) uvádí: „*O školní připravenosti hovoříme v souvislosti s výchovou a vlivem vnějšího prostředí, které vývoj předškoláka ovlivňují. Jde tedy o oblast sociálních zkušeností.*“

Autorky Pugnerová a Dušková (2019, s.13) ke školní připravenosti píší: „*Termín školní připravenost nebo způsobilost vystihuje rozvoj dítěte v důsledku vnějších i vnitřních vlivů (tedy také socializačních činitelů).*“

Školní připravenost tedy můžeme charakterizovat jako psychický stav, kdy dítě dosahuje určitých předpokladů v sociální oblasti pro zvládnutí školní docházky a povinností, které mu škola ukládá. Na školní připravenost mají vliv vnitřní a vnější vlivy prostředí, tedy mají na ni vliv vnitřní dispozice dítěte (školní zralost), vnější prostředí, jeho činitelé a výchova.

Rozdíl mezi školní zralostí a školní připraveností tedy je že školní zralost se týká tělesného a duševního vývoje dítěte, rozvoje jeho vnitřních dispozic, které z velké části závisí na dozrávání centrálního nervového systému a je tedy méně ovlivnitelná, nedá se urychlit. Zatímco školní připravenost zahrnuje předpoklady a dovednosti dítěte v sociální oblasti, které je možné částečně ovlivnit výchovou a vnějším prostředím celkově. Školní připravenost v sobě zahrnuje zároveň i školní zralost.

2.2 Tělesná zralost

Nebo také biologická zralost závisí právě hlavně na genetické výbavě dítěte, tělesné konstituci, dozrávání CNS. Souvisí s výživou dítěte, jeho zdravotním stavem a životním stylem rodiny. Velkou roli také hraje osobní vývojové tempo dítěte. Tělesná zralost se zabývá koordinací pohybů, jemnou a hrubou motorikou a růstem hmotnosti a výšky dítěte. Tuto zralost posuzuje hlavně pediatr při pravidelných zdravotních prohlídkách, ale vyjadřují se k ní také rodiče a učitelé (Petrová, 2012).

Při posuzování tělesné zralosti tedy učitelé a pediatři pozorují tyto znaky:

- věk, výška a hmotnost dítěte;
- dokončení první strukturální přeměny;
- celkový zdravotní stav;
- vyzrálost CNS, který ovlivňuje:
 - jemnou/hrubou motoriku;
 - vyhraněnou lateralitu;
 - koordinaci pohybů;

- autoregulaci.

Jak bylo zmíněno v charakteristice dítěte v předškolním období, ke konci tohoto období se tělesná konstituce výrazně mění. Co se týče tělesného vývoje a konstituce dítěte, biologická zralost se u dítěte posuzuje podle několika faktorů. U tělesně zralého dítěte je již dokončená tzv. první strukturální přeměna, říká se jí také období první vytáhlosti nebo první tvarová proměna, tzn. že mizí baculatost dítěte, válcovitý trup se zplošťuje, hrudník se odděluje od břicha, dítě výrazně přibývá na váze, ale výškový nárůst je ještě rychlejší. Tělesné proporce se mění, ruce, nohy a trup se prodlužují, ubývá tukové tkáně a té svalové naopak přibývá. Zpevňuje se zádové svalstvo a velké svalové skupiny jsou dobře vyvinuté. Pro orientační měření tělesných proporcí se používá tzv. filipínská míra. Dále se také dokončuje osifikace kostí, zvláště důležité je dokončení osifikace zápěstních kůstek, které způsobí zlepšení jemné motoriky, koordinace pohybů (Kolaříková, 2015) (Plevová, 2008).

Petrová (2012) o období vytáhlosti píše, že způsobuje u dítěte disharmonii v tělesné i duševní oblasti, a právě proto je vhodné, aby tyto tělesné změny byly dokončeny již před nástupem do školy, kdy na dítě začne působit další zátěž. Při těchto změnách je dítě celkově velmi labilní, náchylné k infektům. Pokud by školní docházku započalo při těchto změnách, mohlo by to znamenat častější absenci kvůli nemocem, což by znamenalo velkou zátěž a zvýšení nároků kvůli dohánění učiva.

Jak již bylo zmíněno na tělesné zralosti se značně podílí centrální nervový systém. Ovlivňuje jak psychickou, tak fyzickou oblast dítěte. Jeho vyzrálost je podmínkou pro úspěšné učení, protože ovlivňuje soustředění, zapamatování i motivaci dítěte. Učení může být pro dítě obtížné a zdlouhavé, pokud je CNS nevyzrálý. Zvláště důležité je to pro rozvoj smyslového vnímání, paměti a výuku čtení a psaní.

Z pohledu motorického vývoje se školák také výrazně liší od předškoláka. I když má z pohybu stále radost dítě už neprovádí bezúčelné pohyby, pohyby provádí úsporně a cíleně, dokáže usměřňovat své pohybové projevy. Dítě dokáže běhat skákat, přeskakovat, pohybovat se do rytmu apod. Jemná motorika je přesnější, zvládá drobné pohyby. Právě jemná motorika hraje důležitou roli ve škole při výuce psaní, pro správné držení tužky. Dítě by mělo zvládat stříhat, zacházet s jehlou, modelovat, házet si s míčem apod. Klíčová je právě grafomotorika a vizuomotorika dítěte. Pro rozvoj jemné motoriky a nácvik psaní je důležité, aby při nástupu do školy byla u dítěte již vyhraněná lateralita, která je zohledněna právě v přístupu učitele k nácviku psaní i čtení (Petrová, 2012, 2013).

2.3 Kognitivní zralost

Patří sem duševní a rozumová zralost. Tato oblast hodně závisí na dosavadním průběhu vývoje, vrozených dispozicích, na rodinném prostředí a výchově. Mateřská škola má na tuto oblast velmi pozitivní vliv. Děti se v MŠ naučí dodržování hygienických návyků, chování ve společnosti vrstevníků, učí se novým pojmům a dovednostem. Ovšem největší dopad na vyzrálou dítěte v této oblasti má rodinná výchova, podnětnost rodinného prostředí. Mateřská škola se pak může pouze snažit dorovnávat deficit vzniklý v nepodnětném rodinném prostředí. Co se kognitivních procesů týče, rozvíjí se u dítěte lepší zraková a sluchová percepce, schopnost analýzy a syntézy a prostorová orientace a diferenciací. Rozvoj těchto procesů je významný pro nácvik a výuku čtení a psaní ve škole. Oblast poznávacích schopností se může u dětí vyvíjet nerovnoměrně (Kolaříková, 2015) (Petrová, 2012) (Pugnerová, Dušková, 2019).

V Kognitivní zralosti se učitelé zaměřují na posuzování těchto znaků:

- rozvoj vnímání – přechod od globálního k analytickému vnímání;
- zralost sluchového a zrakového vnímání – rozlišování podobně znějících hlásek;
- schopnost analýzy, syntézy a usuzování;
- rozlišení reality a fantazie, sklon k realismu;
- schopnost konkrétních myšlenkových operací, logického uvažování;
- rozvoj paměti – využití záměrné paměti, paměť je trvalejší;
- rozvoj inteligence dítěte;
- egocentrismus na ústupu;
- využití záměrné pozornosti;
- vývoj řeči – řeč je plynulá, rozvinutá slovní zásoba, dodržování gramatiky;
- chápání práce a hry – rozlišuje hru a povinnost, chápe, že má nějaké povinnosti, které si musí plnit.

V šesti letech věku se poznávací schopnosti dítěte mění. Vnímání přechází z globálního k analytickému. Dítě už se nezaměřuje na podnět jen jako na celek, ale chápe a vnímá že podnět je složen z několika částí s různými vlastnostmi, které tvoří jeden celek. Všímá si detailů. Touto změnou ve vnímání a myšlení se dítěti může měnit pohled na okolní svět. Vlivem této změny také dochází k vývoji ve sluchovém a zrakovém vnímání. Dítě lépe rozlišuje zvukové a vizuální prvky což je důležité pro výuku čtení, psaní a počtů. Dítě se nyní vizuálně více soustředí na tvar než, jako dříve, na barvu. Lépe také rozpoznává hlásky na začátku a na konci slova a slova rozkládá na hlásky. Rozvíjí se u něj tedy také schopnost analýzy a syntézy. Předmět vnímá jako

soubor detailů, obsažené detaily dokáže jednotlivě systematicky rozložit a podle jejich vztahů zase zařadit zpět do celku. V šesti letech by mělo také dojít do stádia konkrétních logických operací, na svět pohlíží realisticky, dokáže logicky přemýšlet a vyvozovat závěry (Petrová, 2012, 2013) (Pugnerová, Dušková, 2019).

Paměť by mělo dítě již používat záměrně, a mělo by být schopno si zapamatovat více podnětů na delší dobu. Stejně tak pozornost by již měla být záměrná, ovládaná vůlí dítěte. Tyto dva procesy jdou ruku v ruce a pro školní práci jsou důležité. Pokud dítě nedovede pozornost koncentrovat může to znamenat opožděný vývoj frontální mozkové kůry, ale také určitou poruchu pozornosti.

Vývoj řeči dítěte také pokračuje velkou rychlostí. Mizí agramatismy, řeč je plynulejší a komplikovanější. Dítě mluví ve větách a souvětích. Vyjádřit se už pro něj není problém ani obsahově, ani co se výslovnosti týče. V tomto období by již měla zmizet i dyslálie tzv. dětská patlavost. Mezi dětmi na začátku školního období bývají často velké rozdíly, co se výslovnosti, schopnosti se vyjádřit, aktivního a pasivního slovníku týče. Méně schopné děti mohou být v tomto směru na začátku školní docházky znevýhodněny. Rozvoj řeči záleží hlavně na zmíněném rodinném prostředí. Pokud je rodinné prostředí chudší na rozvoj verbálních schopností, může mít dítě ve škole problém s vyjadřováním, ale i s pochopením vyjadřování ostatních což může silně ovlivňovat jeho školní výkony (Petrová, 2012, 2013) (Pugnerová, Dušková, 2019).

U děti, které jsou již zralé pro školní docházku dochází ke změně myšlení a postoji ke světu. Jsou zvědavé a tvořivé, ale hravost typická pro předškolní věk ustupuje. Děti mají spíše zájem o nové dovednosti, poznatky, zadané úkoly, jsou aktivní, soustředěné a cílevědomé.

2.4 Emoční, motivační a sociální zralost

Této oblasti bývá často připisována menší důležitost, ovšem pokud je dítě ve škole v této oblasti nezralé, může to způsobovat nemalé problémy, nadměrnou psychickou zátěž a psychické potíže dítěte. Dítě vstupuje do nového prostředí s odlišnými pravidly a způsobem fungování, než na které bylo zvyklé. Musí se zvládat na toto nové fungování adaptovat, přijmout ho a začít fungovat podle něj. V této oblasti je opět důležitý vliv rodiny, ale také vrozené dispozice dítěte. Mateřská škola může v tomto ohledu dítě částečně ovlivnit, připravit ho na tuto změnu.

Při posuzování emoční, sociální a motivační zralosti posuzujeme tyto změny:

- schopnost adaptace dítěte – na nové prostředí, situace, autority, způsob práce apod.;
- schopnost seberegulace, sebekontroly – svého chování, emočních projevů, odkládání potřeb;
- schopnost socializace – začlenění se mezi vrstevníky;
- emoční stabilita dítěte, kladné emoční ladění;
- odolnost vůči zátěži;
- aktivita dítěte – zájem na plnění školních povinností, spolupráce s ostatními, zapojování se do dění;
- sebedůvěra – dítě si věří, je cílevědomé;
- samostatnost – dítě vydrží bez rodiny, podle zadání samo plní úkoly (Petrová, 2012).

Dítě zralé pro školu by mělo disponovat tzv. emoční inteligencí (Petrová, 2012). Už by mělo být emočně stabilní a odolné vůči zátěži. Egocentrismus dítěte mizí a dítě je schopné kontrolovat své chování a emoční projevy, odkládat své potřeby podle toho, jak to po něm vyžaduje situace. Vlivem toho se dítě dokáže lépe adaptovat na nové situace a podmínky. Tato emoční stabilita a seberegulace je pro školní úspěšnost důležitá, protože dítě se musí podřizovat kolektivu a nařízení učitele. Očekává se od něj tedy určitá samostatnost a konformita, které musí dostat (Otevřelová, 2016).

Zralé dítě by v tomto věku mělo být aktivní a extrovertní, emočně kladně laděné, výmluvné, mělo by mít sebedůvěru a odpoutávat se od závislosti na rodině, vytvářet si nové sociální vazby ve škole. I když už v tomto období mají děti vštípený určitý hodnotový systém a cítí vinu, citově jsou stále tak trochu povrchní a soucit s ostatními ještě moc neprojevují. Sebedůvěra dětí v tomto věku je silně závislá na názoru ostatních, dítě může mít pocity méněcennosti, pokud jej ve škole jeho vrstevníci nebo učitelé nepřijímají. Pro rozvoj emoční, sociální a motivační oblasti je tedy důležité, aby dospělí kolem dítěte podporovali, vedly ho k samostatnosti, sebekontroly, zodpovědnosti a sebedůvěře.

2.5 Dítě nezralé pro školní docházku

Jak už bylo zmíněno, věk šesti let nemusí nutně znamenat, že je dítě připraveno zahájit školní docházku. Dítě může dosáhnout tohoto věku, ale jedna nebo více z oblastí nemusí být plně rozvinutá. Může se stát např. i to, že dítě v tomto věku nebude dosahovat zralosti co se fyzické stránky – výšky, hmotnosti a strukturální přeměny těla týče.

Někteří autoři ve svých odborných studiích uvádějí, že průměrný optimální věk pro nástup školní docházky je v naší populaci věk šesti a půl let (Kořínek, 1975, Matějček, 1987 in Petrová, 2012).

Podle popsaných projevů školní zralosti ve třech oblastech můžeme odvodit, jak se může projevat dítě nezralé pro nástup do školy. Podle tělesné zralosti dítě nemusí tělesnými proporcemi odpovídat proporcím předškoláka, může trpět častými infekty, častějším důvodem odkladu ovšem bývá neobratnost v jemné/hrubé motorice, problémy s koordinací pohybů a nevyhraněná laterálníta. V kognitivní oblasti je častým důvodem odkladu problém se zaměřováním pozornosti, tím i využití paměti, také řeč a vyjadřování dítěte a celkově zralost v myšlení dítěte (logické uvažování, analýza, syntéza poznatků). Často se stává, že dítě není zralé hlavně v sociální a emoční oblasti. Nezralé děti bývají emočně labilní, plačtivé, na školu, její prostředí a vrstevníky se špatně adaptují, stále jsou egocentricky laděné, nepřizpůsobivé vůči ostatním dětem, nezvládají školní zátěž a povinnosti nebo nezvládají regulovat správně své chování emoce a potřeby. Nezralost se u dětí většinou neprojevuje pouze v jednom kritériu jedné oblasti, ale postihuje více kritérií a v oblastech se prolíná.

2.6 Odklad školní docházky

Podle Beníškové (2007) je v dnešní době čtvrtina dětí, které nastupují do první třídy po odkladu školní docházky. Berčíková (2014) uvádí, že podíl dětí s odkladem školní docházky se posledních 10 let pohybuje kolem 20 %. Její výrok potvrzují Pugnerová a Dušková (2019), které uvádí, že podle ministerstva školství bylo ve školním roce 2015/2016 19,5 % dětí nastupujících do první třídy s odkladem školní docházky.

Školský zákon (561/2004 Sb., s poslední úpravou 1.9. 2015) § 37 o odkladu povinné školní docházky stanovuje:

„Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.

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

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

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

První diagnostiku dítěte provádí pediatr na předškolních zdravotních prohlídkách a učitelka v mateřské škole, kteří si u dítěte mohou všimnout projevů nezralosti a mohou rodičům doporučit návštěvu pedagogicko – psychologické poradny. Dále také mohou rodiče informovat o nepřipravenosti dítěte učitelé základních škol při zápisech do prvních tříd. Po přezkoumání a diagnostice dítěte vypracuje PPP (pedagogicko – psychologická poradna) posudek dítěte a může u něj doporučit odklad školní docházky. Pokud pediatr nebo učitelé doporučí odklad školní docházky a PPP dítěti vystaví odpovídající posudek, může ředitel dané základní školy, který o odkladech školní docházky rozhoduje, tento odklad schválit. Pokud je doporučen odklad, měly by být navrženy i výchovná a vzdělávací opatření, aby byl rok odkladu v mateřské škole vhodně využit a s dítětem se pracovalo na nápravě (Petrová, 2013).

Může docházet k tzv. předčasnému zaškolení (Petrová, 2013). To se stává, pokud je dítě uznáno školským poradenským zařízením a odborným lékařem jako nezralé, ale rodiče s tímto výrokem nesouhlasí a trvají na nástupu školní docházky dítěte. PPP totiž může rodičům udělit doporučení o odkladu školní docházky, ale konečné rozhodnutí je na nich.

Nezralé děti může předčasný nástup do školy až traumatizovat, často se jejich deficity v těchto oblastech ještě prohlubují nebo výrazněji projevují a jejich vztah ke škole a s ní spojenými povinnostmi to může negativně ovlivňovat. Pokud nastoupí nezralé dítě školní docházku a jeho prospívání ve škole se nezlepšuje, může být po přezkoumání školní docházka přerušena nebo dochází k opakování ročníku. Ani jedna z těchto možností ovšem není nejvhodnějším řešením, protože pro dítě to znamená jen další psychickou zátěž. Proto je správná diagnostika školní zralosti a připravenosti a včasná intervence zásadní (Petrová, 2012) (Berčíková, 2014) (Kolaříková, 2015).

Kromě předčasného zaškolování dochází naopak také k tzv. planému odkladu školní docházky. To znamená, že dítě pro školu již zralé na základě lékařského a psychologického

doporučení školní docházku nenastoupí a nevhodnější čas pro jeho zaškolení je promeškán. I planý odklad školní docházky může dítěti způsobovat psychické problémy, vzhledem k tomu, že je tím promeškán nevhodnější čas pro rozvoj jeho osobnosti a schopností.

2.7 Diagnostické testy školní zralosti

Pro diagnostiku školní zralosti a připravenosti byla vytvořena celá řada standardizovaných testů zaměřujících se na různé oblasti školní zralosti. K neznámějším z nich patří Kern – Jiráskův Orientační test školní zralosti z roku 1963. Jirásek dále vytvořil také Test verbálního myšlení. Na vytvoření diagnostických testů se také hojně podílel Zdeněk Matějček. Je to např. Zkouška vědomostí předškolních dětí od M. Vágnerové, Z. Matějčka, Zkouška sluchové diferenciaci, analýzy a syntézy a Test laterality od Z. Matějčka a Z. Žlaba. K dalším testům můžeme uvést např. Edfeldův reverzní test, Stanford-Binetova zkouška, Wechslerův inteligenční test pro předškolní děti, Vinelandská škála sociální zralosti a Ravenův test.

Orientační test školní zralosti

Nejčastěji využívaná metoda se zaměřením na jemnou motoriku, grafomotoriku a senzomotorickou koordinaci. Test je spíše orientační. Používá se modifikace testu od A. Kerna upravená J. Jiráskem v roce 1963. Jirásek z šesti původních úkolů vybral tři, konkrétně:

- kresbu mužské postavy – určuje se zde grafomotorická úroveň kresby dítěte, kresba se vyhodnocuje podle zadaných znaků rozdělených do pěti bodů, podle toho, co všechno kresba obsahuje se hodnotí na škále od 1 do 5 ti;
- napodobení psacího písma – používá se buď věta Eva je tu nebo také Ci yl osn apod., schopnost dítěte napodobit písmo je znovu hodnocena na škále, tato část testuje u dětí vizuomotorickou koordinaci, analyticko – syntetické myšlení, pozornost a vůli;
- obkreslení skupiny teček – stejný princip jakou napodobování písma (Přinosilová, 2007) (Krejčířová, 2015).

Zkouška vědomostí předškolních dětí

Vytvořena Z. Matějčkem a M. Vágnerovou v r. 1976 pro zjišťování úrovně verbálních a kognitivních schopností u předškolních dětí. Nejde o inteligenční test, má jen zjistit míru informovanosti dětí. Lze jej použít jako doplněk Kern – Jiráskova testu. Děti odpovídají na 40 otázek v oblastech rostlin, zaměstnání, zvířat, domácnosti, počtů atp. Lze jej použít u dětí ve věku od 4 do 7 let (Přinosilová, 2007) (Krejčířová, 2015).

Test laterality

Další od Matějčka a Z. Žlaba. Pro zjišťování laterality je u nás tento test hojně využíván. Dá se použít již v předškolním věku. Test hodnotí motorickou i senzorickou laterality. Jeho pomocí se zjišťuje dominantní ruka dítěte, ale také noha, ucho a oko. Jedná se o 12 zkoušek pro ruce, 4 pro nohy a 2 pro oči. Zkoušky jsou jednoduché úkoly složené z každodenních úkonů jako odemykání dveří, navlékání korálků, chytání a házení míčků atp. U každé zkoušky se zapisuje, jestli dítě ke splnění úkolů využije pravou nebo levou část těla a ze zápisu se pak vytváří kvocient dexterity, tedy pravorukosti (Přinosilová, 2007) (Krejčířová, 2015).

Stanford-Binetova zkouška

Jinak také Binetova-Simonova, stanfordská, nebo zkouška Terman-Merrillové. Jeden ze standardizovaných inteligenčních testů – zkoumá stupeň intelektového vývoje dítěte. Poprvé byl publikovaný v r. 1905, průběhem let pro velký úspěch a potřebu aktualizace nových poznatků třikrát revidovaný. V naší zemi se používá od r. 1972 v české úpravě od K. Adamoviče. Skládá se celkově ze 140 úloh – každá věková úroveň má 6 základních a 1 doplňkový úkol – od 2 do 5 let jsou věkové úrovně branné po půl roce, od 6 let už po jednom roce. Testuje verbální i neverbální oblast inteligence, tyto dvě oblasti průběžně střídá. V testu jsou využity různé kostky, korálky různých barev a obrázky, takže působí na dítě jako hra a nestresuje jej (Přinosilová, 2007) (Krejčířová, 2015).

Wechslerův inteligenční test

Poprvé vyšla v roce 1939 a stejně jako Stanford-Binetova byla několikrát aktualizovaná a autorem rozdělena podle věku – WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale) zkouška pro dospělé, WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) pro děti, WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence) pro děti předškolního věku. Česká verze v úpravě od autorů L. Kubičky, R. Bursíka a J. Jiráska vyšla v r. 1973. Používá se od pěti let věku jako součást diagnostiky školní zralosti. Zkoumá inteligenci dětí komplexně, hodnotí dítě bodově podle statistiky dětí v daném věku. Určuje inteligenční kvocient, ale zjišťuje i jak je na tom dítě, co se verbální a neverbální inteligence týče. Testuje např. porozumění, paměť, pozornost, schopnost analýzy a syntézy apod. (Přinosilová, 2007) (Krejčířová, 2015)

3 Vývoj grafomotoriky v předškolním věku

Výtvarný projev je jedna ze základních aktivit dítěte. Grafomotorika má jak v předškolním, tak i školním věku velký význam. Odpovídající úroveň grafomotoriky je jedno z důležitých kritérií školní zralosti a je významná zvláště pro nácvik psaní na základní škole. V předškolním věku pomocí kreslení děti trénují správný úchop tužky, rozvíjí jemnou motoriku, koordinaci ruky a oka i soustředění. Skrze své kresby mohou vyprávět na co zrovna myslí, co prožily, rozvíjet svoji fantazii.

Kresby dětí nám toho mohou o daném dítěti hodně prozradit o jeho celkové vývojové úrovni a mohou sloužit jako komunikativní, rehabilitační a terapeutický nástroj. Úroveň grafomotoriky a její vývoj závisí na mnoha faktorech. Je to mentální vyspělost dítěte, zrakové a prostorové vnímání, lateralita, paměť, pozornost, úroveň jemné a hrubé motoriky (Bednářová, Šmardová, 2015). Tyto faktory se v úrovni grafomotoriky odrážejí a podílejí se na jejím vývoji. Zároveň podle kresebného projevu dítěte můžeme určit jednotlivou úroveň těchto faktorů.

Na základě prostudované odborné literatury z dětské kresby tedy můžeme zjišťovat:

- stav grafomotoriky;
- správný úchop tužky;
- stav jemné motoriky;
- stav vizuomotoriky a prostorové vnímání dítěte;
- paměť;
- pozornost;
- lateralitu;
- citové prožívání dítěte, jeho vztahy a postoje;
- koordinace pohybů a uvolněnost ruky;
- způsob myšlení dítěte.

Jak již bylo zmíněno, grafomotorické schopnosti dítěte později výrazně ovlivní, jak rychle se dítě na základní škole naučí psát. Pokud je oblast grafomotoriky oslabena, dítěti se mohou těžce učit a psát tvary písmen, tempo může být pomalé a písmo neúhledné, tím pádem bude pro dítě psaní náročné na pozornost a bude jej vyčerpávat. Tím se dítě bude ve škole dostávat do nevýhody oproti svým vrstevníkům (Bednářová, Šmardová, 2015). Proto je důležité, aby učitelka v mateřské škole s dětmi na grafomotorice pracovala, všímala si projevů oslabené grafomotoriky a jednotlivých ovlivňujících faktorů a pomáhala je u dětí posílit.

Bednářová a Šmardová (2015, s. 13) ve své knize přehledně uvádějí jaké následky může mít oslabení jemné motoriky a grafomotoriky u dětí školního věku:

- *„obtížné osvojování tvarů písmen*
- *neplynulost tahů při psaní*
- *zvýšený tlak na podložku*
- *kolísání velikosti a sklonu písma*
- *celkově sníženou úpravu písemného projevu, někdy až nečitelnost*
- *sníženou rychlost psaní*
- *zvýšenou chybovost*
- *potíže při samostatném učení z vlastních zápisů“*

Bednářová a Šmardová (2015, s.13) popisují projevy nevyzrálosti jemné motoriky a grafomotoriky u dětí předškolního věku takto:

- *„nevyhledává činnosti vyžadující obratnost a koordinaci jemných pohybů – nevyhledává stavebnice mozaiky, rukodělné činnosti, popř. je v těchto činnostech méně obratné*
- *může být méně obratné při každodenních činnostech, sebeobsluze*
- *nevyhledává kreslení, malování, příp. je dokonce odmítá*
- *linie kresby jsou často kostrbaté, vytlačené, čára bývá vedena nerovnoměrně, neplynule*
- *obsah kresby je oproti vrstevníkům chudší*
- *kresba odpovídá dítěti mladšího věku jak po stránce formální, tak i obsahové; kresba je hůře koordinovaná, oproti vrstevníkům chudší, jednodušší“*

3.1 Vývoj dětské kresby

S tím, jak dítě roste a vyvíjí se, se jeho kresba s věkem mění, je propracovanější, vyjadřuje vztahy dítěte ke světu nebo k ostatním lidem. I když je u každého dítěte způsob kresby nebo jeho schopnosti individuální, objevují se v ní vždy určité prvky, o kterých můžeme říct, že jsou pro daný vývojový stupeň, ve kterém se dítě nachází, typické. Kresba předškolních dětí a dětí v mladším školním věku má podobnou strukturu, kreslí podobným způsobem (Pugnerová, 2012).

Pokud tedy všechny děti v dané vývojovém období ve své kresbě znázorňují podobné prvky, znamená to, že dětská kresba prochází určitými stádii. Každé stádium má své specifické

znaky, podle kterých rozpoznáme, v jakém stádiu se dítě zrovna nachází a podle toho můžeme sledovat rozvoj jeho intelektu.

Tyto stádia už popsalo a rozdělilo mnoho autorů. Stále aktuální je rozdělení dětské kresby do 5 stádií vývoje – stádium črtací experimentace, prvotního obrazu, lineárního náčrtu, realistické kresby a naturalistické kresby (Příhoda, 1967 in Pugnerová, 2012). Vítková (1987) rozděluje tyto stádia obdobně, ale jejich pojmenování a zaměření stádia bere podle nejvýraznější změny, která se v období děje.

Před stádiem črtací experimentace bychom mohli popsat ještě jedno stádium – tzv. období skvrn (Davido, 2001 in Pugnerová, 2012). Období skvrn by byly vlastně první výtvarné projevy dítěte, ke kterým dochází už v kojeneckém věku, kdy dítě ještě nemá k dispozici žádné výtvarné prostředky, nebo ani schopnosti k vytvoření nějaké kresby. Kdyby dítě mělo možnost využít výtvarných prostředků, tvořilo by skvrny, ale výtvarných prostředků se dítěti v tomto věku nedostává a ani by s nimi nedokázalo příliš pracovat. Proto děti v tomto věku se mohou snažit použít jiný materiál např. jídlo, se kterým si hrají a obtiskávají dlaně na bílou plochu nebo kreslí prsty po zamlženém skle apod. Toto první stádium není příliš sledované ani výrazné, protože rodiče nenechávají děti se pomocí takových prostředků a takovým způsobem výtvarně projevit (Pugnerová, 2012) (Uždil, 2002).

1–2 roky – Stádium črtací experimentace / Bezobsažné čáranice

K prvním pokusům dítěte o kresbu dochází po prvním roce života způsobem úderů tužky do papíru a čáráním. Jak bylo řečeno, Příhoda toto období nazývá črtací experimentací, Vítková (1987) jej pojmenovala jako bezobsažná čáranice nebo tzv. předvýtvarné období. Dítě tvoří různé shluky čáranic. Ty nemají žádný hlubší význam nebo smysl. Dítě je tvoří, protože objevilo zábavnou činnost, neohlíží se příliš na celkový výsledek, pouze se baví tím a má radost z toho, že jeho pohyby tužkou po papíře vytvářejí stopy. Při prvních dětských čáranicích dítě většinou netuší, co kreslí. Nejdříve je tedy pro dítě důležitější to, že kreslí a ani ne tak to, co kreslí. Nebaví se tolik výsledkem své práce, jako procesem kreslení samotným. Pugnerová (2012, str. 106) pospala, že jde o motorickou, poměrně málo koordinovanou, bezplánovitou a bezobsažnou aktivitu.

Ze začátku při kreslení dítě neoddaluje tužku od papíru a má problém nepřesahovat formát papíru. Jeho pohyb vychází z ramenního kloubu. Pohyb ruky je kyvadlový a dítě vytváří kyvadlové obloukovité čáry. S tím, jak se zlepšuje jeho motorika a koordinace, se způsob kresby zdokonaluje. Později ve vývoji se pohyb přesouvá na loketní a zápěstní kloub, dítě tvoří

menší oblouky a ty se mění v hustá klubka. Ve dvou letech dítě ještě nedokáže napodobit kruh, ale vytváří ovály a dokáže napodobit linku, později kříž což svědčí o schopnosti ovládat a měnit směřování čar (Uždil, 2002).

Čáranice se nám mohou zdát chaotické a nesmyslné, ale pro vývoj dítěte a dítě samotné mají velký význam. Mohou nám toho o dítěti i hodně prozradit. Např. dítě, které je spokojené a vyrovnané ve svém vývoji kreslí silné, plné čáry a snaží se jimi zaplnit co největší množství místa na ploše. Děti, které jsou nevyrovnané nebo nespokojené ve svém vývoji, kreslí méně, u kreslení nevydrží, jejich čáranice jsou chudší, nesnaží se zaplnit celou plochu (Pugnerová, 2012).

2-3 roky – obsažná čáranice

Procvičováním a novými zkušenostmi se čáranice dítěte mění. Ve dvou letech si dítě začíná uvědomovat souvislost mezi pohyby tužky po papíře a čáranicemi, které díky nim vznikli. Toto období Vítková (1987) nazvala jako obsažná čáranice. Vzniká souvislost mezi vizuální a motorickou aktivitou.

Pohyb ruky už nevychází jen z ramene, ale přesouvá se k zápěstí, a to dítěti umožňuje přesnější pohyby při kreslení. Dítě kreslí vodorovné a svislé čáry, ale nejčastěji se stále objevují hustá klubka kruhových čáranic. Při kreslení už oddaluje tužku od papíru. Díky lepší orientaci v prostoru předloženého formátu už přesahuje papír jen výjimečně. Obsažná čáranice se od neobsažné liší především v tom, že dítě už má nějakou představu o tom, co kreslí nebo co nakreslilo. Pro svoji kresbu už nachází nějaké pojmenování i když většinou až potom co dokreslí. I když dítě na začátku má svoji představu o tom, co bude kreslit, rychle ji opouští a vymyslí si jinou (Uždil, 2002).

Během tohoto období, ve věku cca 2 a půl roku dítě postupně začíná tzv. „přechod ke znakové kresbě“. To znamená, že hustá klubka čáranic prořídnou a začínají se mezi nimi objevovat různé samostatné znaky – ovály, kruhy, seskupení čar. Dítě jim přikládá svůj význam, představují předměty nebo lidi kolem něj a tyto kresby již začínají být významově srozumitelné i dospělým (Vítková, 1987). Jedná se o počátek tvoření znaků pro konkrétní předměty a jevy, nejdříve náhodně, později záměrně. Řídnoucí čáranice nakonec vymizí a nastává období prvotního obrazu nebo jinak znakové kresby.

V obou obdobích čáranic drží dítě tužku neobratně většinou v pěsti v tzv. kladívkovém úchopu.

3-4 roky – Stadium prvotního obrazu / znaková kresba

Ve třetím roce dítěte začíná období nazývané jako stadium prvotního obrazu, znaková kresba a spontánní realismus. Dítě je nyní již schopné tvořit čáry, body, klikyháky, relativně dobře koordinuje své pohyby – čáry dokáže zastavit, zakřivit, spojit. Svoji kresbu spojuje s určitým významem. Při kreslení se stále mění představa dítěte o výsledném obrázku, ale v tomto věku už vám předem sdělí, co se chystá kreslit a případně kresbu na požádání zopakuje. V tomto období se dítě snaží napodobovat obrysy různých předmětů, nejčastěji kulatých tvarů. Z kresby ještě nejde úplně vyčíst co dítě kreslí. Pokud nám dítě sdělí svoji představu, můžeme si ovšem všimnout právě odpovídajících obrysů předmětů na papíře. Napodobuje a znázorňuje také části předmětů, které ho zaujaly (Pugnerová, 2012).

Ve věku 3 let se děti také dostávají do období tzv. spontánního realismu. V tomto období je vývoj dětské kresby a celkové tvořivosti nejproduktivnější. Spontánní realismus trvá až do 6. roku dítěte. Dítě v tomto věku vypovídá svými kresbami o tom, co vidělo, slyšelo, co si myslí nebo cítí. Tímto způsobem se ostatním snaží svěřovat se vším, co ví a co dosud poznalo. Kresby dítěte ovlivněné spontánním realismem vychází ze zkušeností dítěte. Dítě kreslí to, co vidí. Výběr témat ke kresbě i kresby samotné jsou ovšem ovlivněny jeho prožitkem a intenzitou prožitku. A právě podle jeho kreseb můžeme odhadnout co dítě prožívá, jestli je spokojené nebo strádá (Vítková, 1987). Ve třech letech se dále začíná objevovat dospělý úchop tužky. Do té doby dítě kreslilo tužkou drženou v plné dlani, v pěsti. Stává se, že při kreslení dítě mluví samo se sebou.

K velkým změnám ve třech letech dochází také z hlediska zobrazování lidské postavy. Člověk je od počátku hlavní předmět jejich zájmu. Zhruba ve třech letech začíná dítě postavu člověka kreslit jako tzv. hlavonožce. Hlavonožec se vyvinul ze změti oválných čaranic. Je to postavička nakreslená pouze s velkým oválem jako hlavou a končetinami připojenými k hlavě. Lidský trup vynechává (Plevová, Petrová, 2008). Dítě pocitově ví, že tvar hlavonožce nezobrazuje skutečnou siluetu hlavy a lidského těla. Hlavonožcova hlava tedy částečně zahrnuje i zapomenuté tělo. Do oválu dítě pak kreslí všechny důležité lidské znaky. Jako obličej nejdříve kreslí pouze oči, až později přibývá nos s pusou. Dlouho trvá, než dítě kreslí postavám i uši, pokud tedy zrovna nejsou důležité pro děj na obrázku (Uždil, 2002) (Vítková, 1987).

Tento typ zobrazení postavy nevychází příliš ze zrakového vnímání, ale z vnímání hmatového, pohybového a z emočního citění dítěte. Je nutné podotknout, že ať už mluvíme o zrakovém či jiném vnímání, tak dítě vnímá svět úplně jinak než dospělý člověk. Vidí svět z jiné

perspektivy, protože ho výrazně ovlivňuje jeho menší vzrůst. O tom vypovídá i délka dvou čar znázorňujících nohy, které bývají často ve velkém nepoměru ke všemu ostatnímu. Na hlavonožci se nohy často objeví jako první a až později začne dítě hlavonožci kreslit i ruce (Uždil, 2002).

4-5 let – Stádium lineárního náčrtu

Ve čtyřech letech se dítě dostává do stádia lineárního náčrtu. Znamená to, že kresby dítěte jsou již uvědomělé a tematicky zaměřené. Dítě zobrazuje hrubou podobu objektu s lehce naznačenými hlavními znaky. V kresbách dětí předškolního období hraje velkou roli jejich fantazie a jak už bylo řečeno, emoční prožívání. Projevuje se to na tom, jak dítě vnímá okolní svět, jak ho prožívá. To se také značně odráží v jeho kresbách. Jeho kresby a pojetí objektů v nich se řídí čistě podle jeho subjektivního prožívání. Co je pro dítě důležité, bude velké a barevné. Navíc se dítě moc neřídí podle toho, co vidí, ale podle toho, co o objektu ví (Petrová, Plevová, 2008). Proto mohou mít zvířata, rostliny i věci lidský obličej, jsou jim přisuzovány lidské vlastnosti. V popředí jeho zájmu je člověk. Nejčastěji tedy kreslí člověka a prostředí kolem něj, jako je dům, auto nebo strom (Uždil, 2002). Pro zobrazení člověka se stále drží hlavonožec, ten už bývá propracovanější. Trup člověka pro dítě stále nemá velký význam. Proporce a znázornění prostoru dítě ještě nezvládá (Pugnerová, 2012).

5-6 let – Stádium realistické kresby

V tomto stádium dítě začíná kreslit obrázky více podle své fantazie a podle svého prožívání než podle reálné předlohy, ale přitom na nich již rozeznává a znázorňuje jejich objektivní znaky. Přidává k nim jejich typické detaily. Kresby se stávají dvojdimenzionální. Postavy i objekty jako domy, začínají být mnohem lépe rozlišitelné. Proporcionalnost kreseb se zpřesňuje (Pugnerová, 2012). Důležitým bodem je zobrazení člověka. To se asi po pátém roce mění. Dítě přestává kreslit hlavonožce a začíná kreslit tzv. paňáky. Jejich jméno vychází z toho, že se postava podobá spíše hadrovým loutkám než živému člověku. Jak již bylo řečeno, hodnota trupu pro dítě zprvu není velká. Důležitost trupu a potřeba dítěte jej zobrazit vzrůstá tím, že dítě hledá místo pro uplatnění detailů jako např. knoflíčky. Ze začátku dítě kreslí dříve chybějící tělo jako oválné „bříško“. Zpočátku bývá menší než hlava, ale později doroste a někdy i přeroste. Následuje nahrazování bříška oblečením různých tvarů. Je důležité zmínit i fázi lineárního náčrtu, která pokračuje, co se zobrazování postav týče – dítě si do své kresby vybírá jednotlivé prvky, které jsou na daném člověku nejvýraznější, nebo dítě na člověku nejvíce upoutají. Můžou to být např. brýle nebo výrazně nalakované nehty (Uždil, 2002). Na začátku

přechodu z hlavonožců na panáky dítě kreslí tzv. transparentní kresby. Jsou to kresby, na kterých dítě zobrazuje i to, co by správně být vidět nemělo. Dítě vnímá, že na člověku je to skryté, ale stejně to nakreslí. Ví totiž, že to k člověku prostě patří. Například nohy přes dlouhou sukni až na zem, půlku hlavy zakrytou kloboukem, pupík skrz oblečení apod. Tento typ kresby sám od sebe později vymizí (Plevová, Petrová, 2008) (Uždil, 2002). Na konci 5. roku se rozdvouje obrys nohou. Výrazněji dítě zobrazuje to, co je emočně nebo prožitkově důležitější. Kresba dítěte se rozvíjí podle toho, jak často dítě kreslí a jak moc je vystaveno pozitivním výchovným podnětům. Abychom kresbu lépe pochopili, vždy je lepší se dítěte na obrázek zeptat. Představa dítěte a jeho výklad děje obrázku je mnohem zajímavější a složitější, než můžeme zjistit pouhým pohledem na obrázek (Uždil, 2002).

6 (7) - 10 let – vizuální realismus

V období 6–7 let nastává období vizuálního realismu. Toto období by podle Vítkové (1987) mělo pokračovat až do 14 let věku dítěte. Příhoda (1967 in Pugnerová, 2012) ovšem od 10tého roku dítěte popisuje ještě stádium naturalistické kresby. Podle některých zdrojů nastává období vizuálního nebo také popisného realismu až kolem sedmého roku dítěte. V tomto období děti kreslí to, co vidí. Mají objektivnější vidění světa a upouští od světa fantazie, z kreseb mizí transparentnost a porpore i detailnost kreseb dětí se zdokonalují.

Děti se v tomto období snaží kreslit i pohybující se objekty. Většinou kreslí tzv. smíšený profil. Při něm je hlava otočená dopředu, nohy z profilu se špičkami natočenými na jednu stranu, nebo jsou otočené patami k sobě. Smíšený profil ukazuje, jak velká je schopnost představivosti dítěte. Smíšený profil se vlastně nezakládá na zrakové zkušenosti. Spíš je založený na představě dítěte, jak by mohla postava vypadat ze strany. Z toho vychází, že dítě při kreslení postupuje velice racionálně a musí umět pracovat se svými představami. Dříve pohyb postav dítě naznačovalo jen vzájemnou blízkostí objektů. Bylo pro něj příliš náročné a pocitově nedůležité nakreslit pokrčené končetiny. Nedostatky v zobrazování pohybu nebo mimiky dítěti nevadí. Děj, který chtěl nakreslit, na obrázku vidí a bližší okolnosti raději popisuje, než kreslí (Uždil, 2002) (Pugnerová, 2012).

Šestileté dítě člení lidskou postavu již velmi zřetelně. Paže dále nepřipojuje k hlavě, ale k trupu a na hlavě se začínají objevovat vlasy, i když ne moc pečlivě nakreslené. Při kreslení postav rozlišuje pohlaví – dříve kreslilo jen obecné znaky platné pro obě pohlaví. Přikresluje k postavám další objekty např. deštník, sukňe, nákupní taška a další. V šestém roce dále pokračuje i fáze lineárního náčrtu. Dítě nezakresluje jen to, co ho na člověku nejvíce upoutá, ale rozlišuje

na obrázku důležitost postav pomocí velikosti. Postavy nebo objekty pro něj důležité, mocné a nejvíce zajímavé, bývají ty největší na obrázku. Malé jsou naopak podřadné, nedůležité nebo slabé. Tyto rozdíly zobrazuje i v pořadí postav. První, pečlivě nakreslené postavy jsou pro dítě nejdůležitější. Ty poslední, odbyté jsou méně důležití nebo i neoblíbení lidé v životě dítěte. Toto zobrazení může i nemusí odrážet realitu nebo přání dítěte. Vzhledem ke špatnému, dětskému odhadu při kreslení se stává, že na poslední postavy nezůstává dostatek místa, a proto jsou nakresleny menší. Případně mohou být z obrázku vynechány.

V sedmi letech jsou při kresbě člověka paže kresleny ve výši ramen a objevuje se krk jako mezičlánek těla a hlavy. Dítě zvládá kreslit složitější vzory oblečení, jako je kostkované nebo pruhované (Uždil, 2002) (Pugnerová, 2012).

Pokud chce dítě namalovat dvě osoby nebo zvířata za sebou, objekty prozatím nepřekrývá, ale řadí je za sebe na čáru značící zem nebo nebe. Dalším stupněm v tomto zobrazení jsou pásy nad sebou. První objekt je více dole a druhý objekt je nakreslený nad tím prvním. Takto dítě zobrazuje rozdílné vzdálenosti mezi objekty. Tímto zobrazením se projevuje pokrok dítěte při perspektivnějším vidění a cítění reality (Uždil, 2002).

10 let a více – Stadium naturalistické kresby

Jak již bylo řečeno, podle pěti stádií od Příhody od 10 let věku nastupuje stádium naturalistické kresby. V tomto období dítě přestává v kresbách zobrazovat pouze to, jak předměty reálně vidí a co o nich ví a začne je zobrazovat tak, jak se mu skutečně jeví. V deseti letech děti zachycují pohyb na kresbách, snaží se o stínování a stereometrické prostorové zobrazení. Kresba je perspektivní a propracovaná (Plevová, Petrová, 2008).

4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (zkráceně RVP PV) se v České republice používá závazně od roku 2007, kdy kompletně nahradil tehdy už zastaralý Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Program přinesl do předškolního vzdělávání mnoho změn a učitelům dal větší volnost a variabilitu při vzdělávání a výchově dětí v mateřských školách. RVP PV je základní kutikulární dokument, který určuje a definuje, jak má obecně vypadat a probíhat předškolní vzdělávání v mateřských školách v České Republice.

RVP PV určuje hlavní principy, cíle, specifika, metody, formy a podmínky vzdělávání, dále hodnocení MŠ a výsledků vzdělávání, zásady pro zpracování ŠVP (Školního vzdělávacího programu) a celkový obsah vzdělávání v MŠ. Stanovuje taktéž i povinnosti učitele v MŠ.

Cíle předškolního vzdělávání rozděluje RVP PV do čtyř cílových kategorií, a to v podobě záměrů a výstupů na úrovni obecné a oblastní. Jsou to rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy.

Rámcové cíle vyjadřují univerzální záměry pro období celého předškolního vzdělávání a to jsou:

1. Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
2. Osvojení hodnot
3. Získání osobnostních postojů

Klíčové kompetence vyjadřují předpokládané obecné vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, kterých lze dosáhnout v předškolním vzdělávání. Obsah jednotlivých kompetencí je dále hlouběji specifikován pomocí několika bodů vysvětlujících, jak se u dítěte kompetence projevuje. A jsou to kompetence:

1. K učení
2. K řešení problémů
3. Komunikativní
4. Sociální a personální
5. Činnostní a občanské

Dále jsou to dílčí cíle, které vyjadřují konkrétní záměry ve vzdělávacích oblastech a dílčí výstupy vyjadřující konkrétní dovednosti, poznatky, postoje a hodnoty ve vzdělávacích oblastech, kterých by mělo dítě dosáhnout. Oblasti vzdělávání dílčích cílů a výstupů jsou:

1. Biologické
2. Psychologické
3. Interpersonální
4. Sociálně-kulturní
5. Environmentální

Celý vzdělávací obsah je členěn do pěti vzdělávacích oblastí:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Každá oblast obsahuje vlastní dílčí vzdělávací cíle, tedy obecné dovednosti, které učitel u dítěte podporuje, vzdělávací nabídku činností, kterými lze tyto dovednosti v určité oblasti podpořit, očekávané výstupy, tedy dovednosti, kterých by mělo dítě dosáhnout a jak by se mělo projevovat, a nakonec rizika, vyjadřující situace, které mohou ohrozit úspěšnost těchto naplánovaných záměrů.

Pokud máme vyjasněna základní specifika a způsob fungování RVP PV, můžeme se nyní soustředit na to, kde se RVP PV zaměřuje podrobněji na grafomotoriku a s ní související dovednosti dítěte. Grafomotorika patří pod jemnou motoriku, definují ji tedy pohyby rukou, úchop tužky, postavení ruky a koordinace ruky a oka. Proto ji v RVP PV můžeme najít ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho tělo, tedy v oblasti biologické. Termínem grafomotorika ji v RVP PV nenajdeme, jsou v něm spíše jmenované konkrétní jednotlivé grafomotorické dovednosti nebo jednotlivé termíny úzce související s rozvojem grafomotorických dovedností. Např. hned v počátku oblasti dítě a jeho tělo je jmenován jeden ze záměrů stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat rozvoj pohybových a manipulačních dovedností.

V dílčích cílech této oblasti bychom mohli grafomotoriku hledat pod cílem: *rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsahu pohybu, dýchání, koordinace ruky a oka apod.)*. Dále také jako cíl: *ovládání pohybového aparátu a tělesných funkcí nebo v cíli osvojení si věku přiměřených praktických dovedností*.

Ve vzdělávací nabídce bychom mohli grafomotorické dovednosti hledat v bodu: *manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, pomůckami, nástroji, náčiním, materiálem; činnosti seznamující děti s věcmi, které je obklopují, a jejich praktickým používáním, a také v bodu: zdravotně zaměřené činnosti (vyrovnávací, protahovací, uvolňovací, dechová, relaxační cvičení)*

V očekávaných výstupech je to především výstup: *ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, s nástroji, náčiním a materiálem, zacházet s grafickým a výtvarným materiálem, např. s tužkami, barvami, nůžkami, papírem, modelovací hmotou, zacházet s jednoduchými hudebními nástroji apod.) a mírně zmíněna je ve výstupu zacházet s běžnými předměty denní potřeby, hračkami, pomůckami, drobnými nástroji, sportovním náčiním a náradím, výtvarnými pomůckami a materiály, jednoduchými hudebními nástroji, běžnými pracovními pomůckami.*

Tyto body mohou učitelky v MŠ rozvíjet pomocí uvolňovacích cvičení zaměřených na ruce a prsty dětí, pomocí výtvarných her např. práce s modelínou, pískem, nebo kinetickým pískem, nebo podle různých výtvarných, kresebných a malířských technik. Dále pomocí pracovních listů zaměřených na grafomotoriku, speciálními pomůckami jako jsou trojúhelníkové násady na tužky a pastelky a mnoho dalšího.

Poté, co jsme si obecně nastínily podle čeho, se řídí klasické mateřské školy si popíšeme fungování alternativní mateřské školy typu Montessori.

5 Montessori pedagogika

Nese název po zakladatelce tohoto alternativního školství Marie Montessori. Její pedagogika se začala vyvíjet na přelomu 19. a 20. století ve škole pro výchovu postižených dětí a s postupem času se stala celosvětovým fenoménem. Hlavním heslem celé montessori pedagogiky je: Pomoz mi abych to dokázal sám. V jejím pedagogickém působení jde hlavně o samostatnost, přirozený harmonický rozvoj, respektování individuálních potřeb dítěte a laskavého přístupu k němu.

5.1 Principy Montessori pedagogiky

Maria Montessori své principy a metodu výchovy a vzdělávání pospala v několika knihách z nichž nejznámější jsou *Objevování dítěte*, *Absorbující mysl* a *Tajuplné dětství*. V knihách popisuje nejen svoji metodu a nástroje, jak s ní pracovat a realizovat ji, ale zkoumá zde také veškeré zákonitosti růstu dítěte v předškolním období, způsob myšlení, jeho potřeby a zájmy. To vše se ve svých knihách snaží jejich čtenářům přiblížit. V knize *Objevování dítěte* vysvětluje svoji metodu, všechny prvky a pomůcky, roli a chování učitele. Ke každému prvku své metody vždy přidává určité vysvětlení, obhajobu o jeho správnosti a funkčnosti a přidává příklady o funkčnosti tvrzení z její praxe. Popisuje nejen jaké pomůcky se, k jaké oblasti používají, ale dává v knize i návod, jak s nimi pracovat, aby naše působení bylo co nejefektivnější, nebo v jakém pořadí, věku by se mělo s pomůckami pracovat. V knize *Tajuplné dětství* mluví o tom, jak je předškolní období opomíjené, málo prozkoumané a přitom důležité. Radí rodičům o počáteční péči o dítě a vysvětluje čtenářům mysl a chování dítěte. Popisuje také, jak začínala se svým prvním Domem dětí a jak postupně objevovala a do Domu dětí zaváděla principy svých pedagogických myšlenek. Popisuje v ní svou praxi, první zkušenosti s dětmi, objevování jejich potenciálu. V jejích knihách můžeme nalézt také jistý filosofický rozměr. Často v nich pokládá filosofické otázky směřující ke světu, chápání vývoje a růstu dítěte. Ke každé ze svých myšlenek přikládá i vlastní zkušenosti a příběhy z praxe.

Montessori pedagogika se od běžného stylu výchovy liší několika principy nebo také pojmy, na které se při výchově dítěte v tomto stylu klade důraz. Důležité pojmy jsou například:

- **upravené prostředí** – upravené podle jeho přirozených vývojových potřeb, svobodné a podnětné;
- **samostatnost** – dospělí se od útlého věku snaží a dopomáhají dítěti, aby bylo co nejsamostatnější, činnosti a rozhodnutí, které zvládne sám necháváme na dítěti, i kdyby mu činnost trvala dlouho a provedlo ji nedokonale, důležité je, že ji zvládne sám;

- **cvičení s tichem** – procvičování vnímavosti na ticho, soustředění, volního úsilí, obratnosti při tichém přemísťování apod.;
- **absence hraček v MŠ** – využití pouze pomůcek, které dítě rozvíjí, děti raději pracují s pomůckami, než aby si jen bezcílně hráli;
- **svoboda volby** – děti si sami mohou vybrat co jíst, co si obléct, s čím chtějí pracovat – dospělí pouze vytvoří nabídku odpovídající věku dítěte;
- **opakování úkonů** – děti rády opakují činnosti, které je zaujmou stále dokola, dokud je neumí perfektně, čím lépe je úkol vysvětlen, tím raději jej opakují;
- **absence odměn a trestů** – hmotné odměny nebo i tresty za jejich chování a práci jsou dětem lhostejné, opravdová odměna je pro děti právě zaujetí činností, to že na ní mohou pracovat, úspěšně ji dokončit;
- **polarizace pozornosti** – pokud dítě činnost opravdu zaujme může dosáhnout mimořádného jeho věku nepřiměřeného soustředění, ze kterého jej nedokáže absolutně nic vytrhnout, dokud s činností neskončí;
- **uvědomělá kázeň** – takto Montessori popisuje stav dětí v MŠ, kdy sice mají volnost pohybu a volby činnosti, ale chovají se tiše, klidně a ohleduplně – přes danou svobodu dokáže ovládat sám sebe, kontrolovat své chování a řídit se podle pravidel;
- **vtělení** – náboženský pojem používaný Montessori, dítě se rodí nejen jako tělo, ale i duše a dítě od narození určitým způsobem myslí a vnímá, proto by se dítě mělo vzdělávat v intelektuální a duševní rovině již od narození;
- **senzitivní období** – období v životě dítěte, kdy je nejvnímavější na určité podněty, a proto si nejsnáze osvojí určité dovednosti, po osvojení dovednosti nebo uplynutí času, ve kterém je dítě citlivé, zvýšená vnímavost mizí – osvojení dané dovednosti už nikdy nebude tak snadné, v předškolním věku je to citlivost pro pohyb, pořádek, mateřský jazyk a citlivost na vnímání předmětů (Montessori, přeložil Jan Volín, 2012) (Montessori, přeložila Vladimíra Henelová, 2001) (Zelinková, 1997) (Onkenová, 2000) (Montessori, přeložil Radek Glabazňa, 2018).

5.2 Vzdělávání v Montessori mateřských školách

Vzdělávání v Montessori mateřských školách se dělí do 5 ti oblastí: Praktický život, smyslová výchova, jazyková výchova, matematika a kosmická výchova. Podle těchto 5 ti oblastí je také uspořádán prostor třídy. Každá oblast má ve třídě své vlastní místo, své vlastní specifické pomůcky a úkoly a každá z oblastí také musí dodržovat určité zásady podle kterých děti s pomůckami pracují.

Praktický život

Oblast se skládá z každodenních návyků a činností, (jako např. oblékání, zavazování tkaniček, umývání rukou, manipulace s přiborem, ale i péče o zahradu, úklid a domácí práce) které dítě potřebuje celý život a tvoří podstatnou část jeho samostatnosti. V MŠ je to první oblast, kterou děti začínají a schopnosti z ní využijí i v dalších oblastech. (Montessori, přeložila Vladimíra Henelová, 2001) (Everhardtová, přeložil Karel Rýdl, 2000) (Zelinková, 1997)

Smyslová výchova

Tato oblast je založená na poznávání barev, tvarů, povrchů, velikosti, zvuku, hmotnosti a teploty. Pro pomůcky ve smyslové oblasti platí, že jedna pomůcka se soustředí vždy jen na jeden aspekt, proto pokud pomůcka pracuje s tvary, a ne s barvami, tak jsou všechny její části jen v jedné barvě, aby se dítě mohlo soustředit jen na aspekt tvaru. Další pravidlo pomůcek je, že vždy postupují zleva doprava, odshora dolů, od největšího k nejmenšímu. (Montessori, přeložila Vladimíra Henelová, 2001) Do smyslové výchovy patří také rozvoj pro kinetický smysl, tedy pohyb. Ten se v MŠ rozvíjí např. tak, že děti chodí různým způsobem po čáře elipsy. (Zelinková, 1997)

Jazyková výchova

Jazyková výchova je vlastně neoddělitelně zastoupena ve všech oblastech. Řadíme sem nejen rozvoj řeči, ale také práci s písmeny, tedy čtení a psaní. Tuto oblast můžeme rozvíjet např. deskami s písmeny s úpravou povrchu, obrázky, obrázkovou abecedou apod. Výrazně se na rozvoji podílí také učitelka pomocí svého vyjadřování, když mluví s dítětem, zvláště když mu při nových úkolech vysvětluje průběh a seznamuje dítě s novými pojmy.

Matematika

K zájmu o čísla a základní početní operace v mateřských školách vedou děti podnětné pomůcky, které činí počty zajímavé i pro menší děti. Proto, aby byly pomůcky lákavé i pro menší děti musí být přehledné a věcně správné, vzhledem k tomu, že děti ve věku 3,5 – 4 let se vyznačují smyslem pro přesnost a reálnou skutečnost a obsahový význam čísel jim často uniká. První pomůckou, je tedy řada deseti číselných tyčí, se kterou mohou provádět základní operace i ty nejmenší děti. Další pomůcky jsou desky s číslicemi ze smirkového papíru (ty se dají s tyčemi kombinovat), vozíček s vřeténky a kartičky s číslicemi ve spojení s krabicemi s počtem různých předmětů, korálková počítadla tvořící krychle (pro výuku aritmetiky) a Froebelovy hlavolamy ve tvaru dřevěných rozložitelných krychlí a kvádrů (pro výuku mocnin).

Všechny tyto pomůcky dítě postupně vedou k abstraktním matematickým úkonům a počítání z paměti. Takto se děti v montessori školkách pomocí her a smyslového materiálu dokáží naučit i složitějším matematickým úkonům, aniž by pro ně výuka byla nezáživná nebo náročná. (Montessori, přeložila Vladimíra Henelová, 2001)

Kosmická výchova

Kosmická výchova je specifickou oblastí montessori vzdělávání, která v sobě spojuje předměty astronomii, zeměpis, dějepis, přírodovědu, chemii, fyziku, hudbu, tělesnou a výtvarnou výchovu. Do toho propojuje i jednotlivé vzdělávací oblasti popsané výše. Učí děti chápat tyto předměty a svět kolem nich jako jeden propojený, celistvý, na sebe navazující celek a také tomu, že člověk je s tímto celkem také propojený. Pomocí pokusů, tematických projektů, pomůcek a výkladu učitelky se děti učí jak vědomostem z jednotlivých oblastí, tak i ohleduplnosti a zodpovědnosti k ostatním, ke svému prostředí.

5.2.1 Průběh vzdělávání

Výuka se dělí do dvou etap. V první etapě si dítě vybere určitou oblast, o kterou by mělo zájem. Učitelka děti pozoruje, a když vidí, že dítě je připraveno pracovat na úkolu, nevtíravě jej osloví, posadí se k němu a podle diagnostiky možností dítěte vybere předmět, o kterém si myslí, že by dítě mohl zaujmout, popř. se v dítěti pomůckou snaží vzbudit zájem. Pokud se tak stane, sama dítěti názorně předvádí, jak s předmětem pracovat. Často stačí pouze praktická ukázka s minimálním slovním doprovodem. Pokud je slovní doprovod nutný, pak pouze stručný a jednoduchý. Po předvedení učitelkou se dítě učí a zkouší si s předmětem pracovat a pak už jej používá samo. Učitelka pak vzdáleně dohlíží, jestli dítě nepracuje s pomůckou nevhodným způsobem. Pokud ano, zasahuje, ale jinak dítě při práci neruší, i kdyby dítě při práci dělalo chyby, nechá ho zkoušet to dále, pomůcka by ho ke správnému řešení měla sama navést. Při práci s pomůckou a po dokončení plní náš nepřímý a přímý cíl, tedy rozvíjí své dovednosti a pracuje na úkolu, dokud jej nedokončí. Správnost svého počínání si může ověřit požádáním kamaráda nebo učitelky o pomoc, nebo také sám pomocí pomocných bodů, které bývají umístěny na druhé straně pomůcky.

Druhá etapa nastává, když dítě několikrát za sebou úspěšně dokončí práci s pomůckou a dokáže rozlišovat rozdíly, které se nám na pomůcce představují. V druhé etapě znovu přichází k dítěti učitelka mluví s dítětem o pomůcce a vyptává se ho na vyobrazené rozdíly. Používá správnou terminologii a mluví jasně a zřetelně. Druhá etapa se skládá ze tří fází vyučovací lekce, kterou Montessori převzala ze Seguinovi metody.

V první fázi dítěti opakuje pojmy, které jsou zobrazeny na pomůcce např. „Toto je hladké. Toto je drsné.“ Dále tyto pojmy rozšiřuje a stupňuje. Tím vytváří asociace mezi předmětem, jeho vnímáním a pojmenováním.

V druhé fázi si učitelka ověřuje, jestli ji dítě pochopilo, nakolik si tyto pojmy osvojilo a zapamatovalo. Učitelka se dítěte ptá na otázky k předmětům jako: „Který z nich je hladký? Který z nich je drsný?“ Pokud má dítě stále zájem opakuje otázky i vícekrát po sobě. Pokud dítě začíná dělat chyby, nebo chybně odpovídá již od začátku znamená to, že jeho zájem opadl, nebo vysvětlování nepochopilo a v tom případě učitelka bez opravování chyb dítěte aktivitu ukončí a zopakuje ji později.

Ve třetí fázi si učitelka potvrzuje první fázi výuky a to tak, že se dítěte ptá na otázky typu: „Jaké to je?“. Pokud se dítě pojmům správně naučilo mělo by i správně odpovědět. Často je dítě při odpovídání nejisté, v tom případě ho učitelka povzbuzuje k odpovědi a k tomu, aby odpověď vícekrát zopakovalo. (Montessori, přeložila Vladimíra Henelová, 2001)

5.3 Montessori školy v současnosti

V současnosti najdeme v České Republice 147 škol typu Montessori. Z tohoto počtu je 117 zařízení předškolního a 63 školního charakteru. Proto aby se člověk stal Montessori pedagogem musí mít jak běžné pedagogické vzdělání, tak i úspěšně absolvovaný kurz montessori pedagogiky, obojí ve věkové skupině, na kterou se chce zaměřovat. Tyto kurzy v ČR nabízí např. organizace Montessori Institute Prague, Montessori ČR, Montessori centrum Brno atd. Kurzy musí být vždy akreditovány MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy). Z toho Montessori Institute Prague je v Česku jediným výcvikovým střediskem, které pracuje pod záštitou Mezinárodní Montessori asociace (Association Montessori Internationale – zkratkou AMI) a jako jediné tedy poskytuje AMI diplomové kurzy, jejichž diplom nese podpis Marie Montessori a je uznáván po celém světě.

II. Praktická část

6 Komparace grafomotorických dovedností dětí z běžné mateřské školy a Montessori mateřské školy

V teoretické části bylo nastíněno předškolní vzdělávání ve stylu Montessori, dále zákonitosti růstu a vývoje dítěte v předškolním období, charakteristika školní zralosti a připravenosti a vývojových změn pro ni potřebných a jako poslední charakteristika, vývoj a výpovědní hodnota grafomotoriky dítěte v předškolním období. Pokud vezmeme v potaz rozdílný styl výchovy v Montessori mateřských školách oproti běžným MŠ, můžeme se domnívat, že tento styl může mít určitý vliv na rozvoj a úroveň dovedností, schopností nebo znalostí dítěte. Praktická část této bakalářské práce je proto zaměřena na porovnání dosažených dovedností konkrétně z oblasti grafomotoriky dětí v prostředí běžné mateřské školy a Montessori mateřské školy.

6.1 Popis metodologie

Cíl

Cílem tohoto výzkumného šetření je porovnání úrovně grafomotoriky předškolních dětí z obou mateřských škol a zjištění rozdílů a odlišností v jejich grafomotorických dovednostech.

Tento hlavní cíl můžeme dále rozdělit do několika dílčích cílů:

- zjištění úrovně grafomotorických dovedností předškolních dětí z běžné MŠ a Montessori MŠ;
- analýza výsledků jejich činností;
- srovnání dosažené úrovně grafomotoriky s výše popsáním vývojem a znaky dětské kresby a jejich následné porovnání z hlediska připravenosti na nácvik psaní ve škole;
- zjištění odlišností v grafomotorice dětí z obou škol.

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek pro potřeby plnění bakalářské práce tvořily děti v předškolním období ve věku 5–6 let plnící poslední rok předškolní docházky, které příští školní rok nastupují do první třídy. Do výzkumu se zapojily děti z Mateřské školy Sedmikráska v Olomouci a děti z Mezinárodní Montessori mateřské školy Olomouc.

Z obou školek byly vybrány 4 děti, konkrétně 2 dívky a 2 chlapci, které příští školní rok nastoupí do základní školy. S těmito dětmi byl proveden kvalitativní empirický výzkum zkoumající jejich grafomotorické a kresebné dovednosti, který bude následně popsán níže.

Výzkumné otázky

Jak bylo popsáno výše, výzkum se soustřeďuje na zjištění úrovně a odlišností v grafomotorice dětí z běžné a alternativní MŠ, byly tedy stanoveny výzkumné otázky:

VO1 – Odpovídá úroveň grafomotorických dovedností vývoji a znakům dětské kresby dosaženého věku dítěte?

VO2 – Jsou děti z mateřských škol připravené na nástup na základní školu a výuku počátečního psaní?

VO3 – Jaké jsou rozdíly mezi výsledky činností a dovednostmi dětí z běžné MŠ a Montessori MŠ a čím se odlišují?

Použité metody

Pro praktickou část bakalářské práce bylo využito hlavně metody pedagogické diagnostiky zúčastněného pozorování pro zjišťování držení tužky, postavení ruky, uvolnění ruky, tlaku na podložku při kreslení, plynulosti tahů, vizuomotorické koordinace a laterality. Jako nástroj pro pozorování byl využit záznamový arch od Bednářové a Šmardové (2015, s. 23) (viz. Příloha č. 1). Dále bylo využito analýzy výtvarných prací pro zjišťování a vyhodnocování znaků dětské kresby a také individuálního nestandardizovaného rozhovoru pro zjišťování přesného věku dětí, jak často a rády děti kreslí a jak často v mateřských školách zařazují aktivity pro nácvik a podporu rozvoje grafomotoriky.

6.2 Popis a analýza vlastního pozorování

Praktická část byla sestavena z 5 úkolů: krátká básnička doplněná o pohyby ruky pro její uvolnění a přípravu před kresbou, kresba mužské postavy, kresba domečku, jednotažné cvičení vizuomotorické koordinace a grafomotorický list. Úkoly měly prověřit grafomotorické dovednosti dětí a jejich připravenost pro nácvik psaní ve škole. Ke každému dítěti byl veden krátký formulář, do kterého byly zapisovány postřehy o jednotlivých bodech sledovaných při práci dítěte. Jednotlivé body z formuláře pak byly pod ním podrobněji rozebírány. Vizuomotorické cvičení, grafomotorické cvičení a formulář o činnosti dítěte byly převzaty z knihy od Bednářové a Šmardové (2015, s. 69, s. 68., s. 23) (viz. Příloha č. 3, č. 2 a č. 1).

6.2.1 Básnička

V prvním úkolu je dětem předříkávána básnička a předváděny uvolňující pohyby ruky, následně děti básničku a pohyby ruky opakují. Účelem tohoto úkolu je, aby se děti začaly soustředit na zadané úkoly, věnovaly pozornost učiteli, ale hlavně také uvolnění a procvičení ruky a prstů před kreslením. (básnička převzatá od Václavy Kounové z webu promaminky.cz)

PĚT ŘEMESLNÍKŮ

Bum, bum, bum, bum, bum, bum, *(tlučení pěstmi do stolu)*

pět panáčků staví dům. *(palcem se dotýkáme ostatních prstů na ruce)*

První cihly dováží, *(ukážeme palec, rozkýváme obě celé skrčené ruce jako při běhu)*

druhý písek přesypá, *(ukážeme č. 2 na prstech, ve vzduchu pohybujeme rukama nahoru a dolů, pohybujeme prsty – znázornění přesypajícího se písku)*

třetí kůly zaráží, *(ukážeme č. 3 na prstech, pěsti ruky tlučeme do dlaně druhé ruky)*

čtvrtý s vodou pospíchá, *(ukážeme č. 4 na prstech, ukazováčkem a prostředníčkem chodíme jako s panáčkem po stole)*

a ten malý maltu míchá, *(zvedneme jen malíček, předvádíme rukama míchání)*

mračí se a stále vzdychá, *(kroužíme zápěstími)*

že ho v botě něco píchá. *(protřepeme ruce)*

6.2.2 Kresba mužské postavy

Při druhém úkolu děti poprosíme, aby nám nakreslily nějakého panáčka – může to být tatínek, dědeček, strýc, bratříček apod. Na tomto úkolu později analyzujeme znaky dětské kresby, ale zároveň při kreslení pozorujeme, jakým stylem dítě kreslí a drží tužku, když se na kresbu nemusí příliš soustředit a kreslí přirozeně – jestli nemá křečovitě držení, má – li ruku opřenou o stůl, správný sklon tužky, přítlak na tužku, plynulost pohybů apod. Při kreslení si s dětmi povídáme, aby zůstali uvolněné a přirozené a úkol působil na děti nenuceně.

6.2.3 Kresba domečku

Třetí úkol je podobný tomu druhému. Požádáme děti, aby panáčkově ještě nakreslily domeček, ve kterém bude bydlet – může to být dům, ve kterém bydlí oni nebo někdo jejich blízký, nebo dům, který se jim líbí, ve kterém by chtěly bydlet. Znovu pozorujeme, jakým

stylem děti kreslí, jestli jsou při úkolech uvolněné, jak se při kreslení zaměřují na detaily, povídáme si s nimi.

6.2.4 Jednotážné cvičení

Jako čtvrtý úkol dětem dáme pracovní list s jednotážným cvičením (viz. Příloha č.3). Vysvětlíme dětem, co je na obrázku a co mají dělat: „Na obrázku je zajíček, který je nakreslený celý jen jedním tahem. Potřebuji, abys toho zajíčka obtáhnul a snažil ses to udělat také jen jedním tahem. Nemusíš se snažit trefovat úplně přesně na čáru, hlavní je, abys tu čáru nepřerušoval.“ Toto cvičení má děti znovu částečně uvolnit před dalším úkolem a zároveň prověřuje jejich vizuomotorickou koordinaci, schopnost dětí vypořádat se s různým směrováním čar a schopnost soustředění.

6.2.5 Grafomotorické cvičení

Poslední úkol je grafomotorický list (viz. Příloha č. 2), na kterém je zobrazena horní smyčka a ostré obraty – „zuby“. Cvičení má u dětí prověřovat přesnost, schopnost měnit směry čar, a schopnost soustředění a celkově nám ukazuje, jak je dítě připravené na pozdější nácvik psaní ve škole. Předložíme dětem list a úkol vysvětlíme: „Říkali jsme si společně básničku o pěti řemeslnících a tady na obrázku máme jejich pilu. Ale není hotová, potřebuji od tebe tedy, abys ty první zoubky pily obtáhnul a zkusil je sám dokreslit podle té předlohy. A to stejné abys udělal u těch smyček ve spod.“ Při úkolu sledujeme, jak se děti vypořádají se směrováním čar, jak přesně dokážou tvary napodobit, tlak na tužku a její držení, oporu a sklon ruky na stole apod.

6.3 Analýza výsledků výtvarných činností dětí

V této části bakalářské práce bude popsáno, jak si děti s úkoly vedly. Jejich výtvarné práce a vyplněné pracovní listy budou porovnány s výše popsánymi znaky dětské kresby a zákonitostmi grafomotoriky dětí.

6.3.1 Běžná MŠ

MŠ Sedmikráska Rožňavská v Olomouci je mateřská škola při základní škole. Skládá se z pěti tříd, třídy jsou homogenní. Zúčastněné děti jsou z předškolní třídy složené z 5 – 6letých dětí. Děti se rozvíjení grafomotoriky mohou věnovat buď v individuálních hrách při kreslení a vlastních výtvarných činnostech, také mají k dispozici, plastelínu, hry s pískem, podložky s grafomotorickými tvary na obkreslování. Učitelka střídavě vymýšlí i řízenou činnost pro děti na rozvoj grafomotoriky.

Dívka č. 1 – 6,3 let

Tabulka 1 - Spontánní kresba u dívky č. 1 z klasické MŠ

Bod č.	Spontánní kresba	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Kreslení nevyhledává	X		
2	Postava			X
3	Dům			X
4	Různorodost námětů		X	

Tabulka 2 - Grafomotorické prvky u dívky č. 1 z klasické MŠ

Bod č.	Grafomotorické prvky	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
5	Zuby			X
6	Horní smyčka		X	

Tabulka 3 - Návyky při kreslení u dívky č. 1 z klasické MŠ

Bod č.	Návyky při kreslení	
7	Držení tužky	Špatný úchop – klarinetový při všech úkolech – při vlastní kresbě i při cvičeních.
8	Postavení ruky	Časté natáčení ruky v lokti, zápěstí – kroutí zápěstím – pomoc při různém směřování čar, ruka i loket – správná opora v podložce, chvílemi loket ve vzduchu.
9	Uvolnění ruky, tlak na podložku	Ruka uvolněná i přes špatný úchop, přítlak při kresbě silnější, při cvičeních přiměřený.
10	Plynulost tahů	Plynulé, občasné zadrhnutí, trhané vykreslování obrázků.

Tabulka 4 - Vizuomotorika u dívky č. 1 z klasické MŠ

Bod č.	Vizuomotorika	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
11	Jedna linie (rozcvičovací cviky)			X

Tabulka 5 - Lateralita u dívky č. 1 z klasické MŠ

Bod č.	Lateralita	nevyhraněná	leváctví	praváctví
12	Ruky			X

Dívka č. 1

1. Dívka kreslí ráda a často, kreslení ji baví a do mých činností se hned ráda se zájmem zapojila.

2. (viz. Příloha č. 4) Dívka vcelku správně nakreslila proporce těla, zajímavé je, že postavě nechybí ani krk, což se často stává. Nakreslila všechny základní znaky obličeje – oči, uši, vlasy, pusu, dokonce zdůraznila tváře. Chybí pouze uši, což je v tomto věku typické. Můžeme mluvit o určité transparentnosti kresby – dívka si nejdříve nakreslila určité tělo „kostru“ a pak až na panáčka přikreslila oblečení. Zvláštní je, že dívka nenakreslila tzv. smíšený profil postavy, ale celého panáčka i s botami nakreslila zepředu. Dívka také vynechala ruce, nakreslila jen obecně paže což pro její věk není typické.

3. (viz. Příloha č. 4) Domeček dívka nakreslila v klasickém tvaru, ale na svůj věk velmi stroze, rychle. Každou jeho část i zbytek obrázku ovšem hezky a výrazně vybarvila. Je vidět, že dívce jde především o zaplnění prostoru než o znázornění detailů.

4. (viz. Příloha č. 4) Na obrázek nakreslila i prostředí kolem domu a panáčka, pás nebe a pás země, mrak a slunce, ale postavě ani domu nepřidávala příliš detailů – nakreslila jim jen hlavní znaky. Více než na detaily se dívka soustředí na celkový obraz, jeho větší části, zaplňování plochy papíru.

5. (viz. Příloha č. 5) Vysvětlení činnosti hned pochopila, pracovala samostatně, se zuby neměla žádný problém, kreslila je plynule a jedním tahem. Jen na jednom místě se zadržela – od zadržnutí se tvar lehce zmenšil. Zvládala udržovat zhruba stejnou velikost a tvar. Kreslila s přiměřeným tlakem na tužku.

6. (viz. Příloha č. 5) Se smyčkami měla problém. Zvládla jednu, pak ale nevěděla, jak pokračovat dál a přešla do vlnky a špičky, pár smyček ještě udělala, ale proložila je znovu špičkou. Tvar pro ni byl náročný, nedokázala jej udržet, zmenšovala jej. Je vidět silnější přítlak na tužku – úkol pro ni byl náročnější, naznačuje křečovitější držení tužky.

11. (viz. Příloha č. 6) Jednotážné cvičení se jí velice dařilo, ruka byla uvolněná a pohyby plynulé i přes špatný úchop a kroucení zápěstím, přítlak lehký – někdy až moc jemný – zřejmě vlivem špatného úchopu.

Celkově má dívka velmi dobrou vizuomotorickou koordinaci i koordinaci pohybů celkově a jemnou motoriku. Je potřeba zapracovat na špatném úchopu tužky, který využívá prakticky neustále a omezit kroucení zápěstím. Kresbou je některými prvky na svůj věk napřed, jinými pozadu. V jejím věku už by na kresbě neměla být vidět transparentnost a měly by být zobrazeny

ruce, dům by měl být přehledněji zobrazen. Stylem kreslení profilu postavy, zobrazením vlasů, krku a výrazu tváře postavy je dívka zase napřed.

Dívka č. 2–6, 2 let

Tabulka 6 - Spontánní kresba u dívky č. 2 z klasické MŠ

Bod č.	Spontánní kresba	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
1	Kreslení nevyhledává	X		
2	Postava			X
3	Dům			X
4	Různorodost námětů			X

Tabulka 7 - Grafomotorické prvky u dívky č. 2 z klasické MŠ

Bod č.	Grafomotorické prvky	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
5	Zuby			X
6	Horní smyčka			X

Tabulka 8 - Návyky při kreslení u dívky č. 2 z klasické MŠ

Bod č.	Návyky při kreslení	
7	Držení tužky	Střídá správný úchop a pěstičkový. Správný při spontánních činnostech.
8	Postavení ruky	Ruku má často ve vzduchu, nemá oporu v předloktí na stole.
9	Uvolnění ruky, tlak na podložku	Ruka uvolněná, přítlak při náročných úkolech lehce silnější.
10	Plynulost tahů	Plynulé, dobře koordinované i přes špatný úchop a ruku ve vzduchu.

Tabulka 9 - Vizuomotorika u dívky č. 2 z klasické MŠ

Bod č.	Vizuomotorika	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
11	Jedna linie (rozcvičovací cviky)			X

Tabulka 10 - Lateralita u dívky č. 2 z klasické MŠ

Bod č.	Lateralita	nevyhraněná	leváctví	praváctví
12	Ruky			X

Dívka č. 2

1. Dívka kreslí ráda a často, do činností se také ráda zapojila.
2. (viz. Příloha č. 7) Dívka nakreslila postavu poměrně malou, zřejmě postava na obrázku nepůsobí jako ústřední motiv, ale až jako součást celku, který je důležitý. I přes to, že je postava drobná nechybí jí žádný ze znaků – má oči, nos, pus, vlasy, dívka dokonce paže nenakreslila nijak stroze, ale dvojitou čarou, zdůraznila ruce a na ruku udělala 5 prstů. Postavě chybí krk a uši – to je v tomto věku běžné. Ruce jsou nakresleny trochu níž, jako by trup v tričku zahrnoval i zapomenutý krk. I oblečení na postavě nakreslila velmi reálně. Přes malou velikost je postava celkově velmi dobře nakreslená. Dívka při jejím kreslení ani vybarvování skoro nepřetahovala, proporčně je přesná. Dívka kreslila postavu smíšeným profilem – tělo zepředu, nohy směřují do strany.
3. (viz. Příloha č. 7) Dům je velmi dobře a detailně nakreslen. Typický Áčkový tvar domu. Dům má okna, dveře i s klikou, komín i s vycházejícím kouřem. To vše je hezky vybarveno, dívka opět skoro nepřetahuje. Zajímavé je, že dívka u posledního okna pozměnila tvar, aby obrázek ozvláštnila, poslední okno mělo asi znázorňovat půdu nebo pokoj těsně pod střechou. Hezký detail, méně obvyklé je i to, že dívka dveřím přidala i kliku. Zajímavé je taky pečlivě nakreslený komín i s kouřem – jeho postavení, šikmo na střeše, je zvláštní. Dívka obrázku dodala i jisté znázornění prostoru a perspektivy – nakreslila pás nebe a pás země – již trochu méně citlivě (vyčrtaně). Zvláštní je, že slunce nakreslila bez paprsků, jak to děti běžně dělají.
4. (viz. Příloha č. 7) Na obrázek přidala spoustu detailů a přidala pás nebe a pás země, kreslí často a ráda, takže náměty jsou různorodé a kresby dobře zvládnuté.
5. (viz. Příloha č. 8) U zubů silný přítlak na tužku, nekreslila je jedním tahem, ale jednotlivé čáry napojovala, jinak napodobení zubů velmi přesné.
6. (viz. Příloha č. 8) Kreslení smyčky velmi dobré – dobré směřování čar, podařilo se jí kreslit jedním tahem, adekvátní tlak na tužku, napodobení tvaru jen lehce nepřesné, obkreslení tvaru dobré.

11. (viz. Příloha č. 9) Při jednotažném cvičení používá silný přtlak, nekreslí jedním tahem – zadržává se, napojuje čáry.

Dívka je na tom grafomotoricky velmi dobře. Její vizuomotorická koordinace je na velmi dobré úrovni, ruka je většinou uvolněná, zvládá kreslit drobné objekty a detaily, tlak je většinou přiměřený a při spontánní kresbě i dokáže nějakou dobu držet správný úchop, ale pokud se jí zadá pracovní list na grafomotoriku, tedy pokud má za úkol napodobit předkreslené tvary a soustředit se na vizuomotoriku, správný úchop neudrží. Vzhledem ke špatnému držení tužky a postavení ruky ve vzduchu bez opory stolu je koordinace pohybů a grafomotorické dovednosti dívky pozoruhodné. U této dívky je tedy hlavně potřeba zapracovat na držení tužky a postavení ruky – zařadit tedy uvolňovací cviky na ruku, prsty a celou paži a nácvik správného držení.

Chlapec č. 1 – 5,10 let

Tabulka 11 - Spontánní kresba u chlapce č. 1 z klasické MŠ

Bod č.	Spontánní kresba	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
1	Kreslení nevyhledává			X
2	Postava			X
3	Dům			X
4	Různorodost námětů		X	

Tabulka 12 - Grafomotorické prvky u chlapce č. 1 z klasické MŠ

Bod č.	Grafomotorické prvky	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
5	Zuby		X	
6	Horní smyčka		X	

Tabulka 13 - Návyky při kreslení u chlapce č. 1 z klasické MŠ

Bod č.	Návyky při kreslení	
7	Držení tužky	Ve správném úchopu – umí jej i udržet, chvílemi je úchop křečovitý a moc blízko hrotu tužky. Přes správný úchop má horší koordinaci oka a ruky a hůře zvládá drobné pohyby.
8	Postavení ruky	Správné, tužka směřuje správně, ruka položená na podložce, pracuje jak zápěstím, tak ramenem a prsty. Zbytečně zápěstím nekroučí ani nenatáčí papír.

9	Uvolnění ruky, tlak na podložku	Ruka uvolněná, občas křečovitě držení a silnější tlak na podložku.
10	Plynulost tahů	Plynulé, jen minimálně se tužkou vrací nebo napojuje, tahy chvílemi kostrbaté – důsledek horší koordinace nebo silného tlaku.

Tabulka 14 - Vizuomotorika u chlapce č. 1 z klasické MŠ

Bod č.	Vizuomotorika	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
11	Jedna linie (rozcvičovací cviky)			X

Tabulka 15 - Lateralita u chlapce č. 1 z klasické MŠ

Bod č.	Lateralita	nevyhraněná	leváctví	praváctví
12	Ruky			X

Chlapec č. 1

1. Chlapec kreslí málo, kreslení příliš nevyhledává.

2. (viz. Příloha č. 10) Na kresebných dovednostech se projevuje, že kreslení není zrovna chlapcova oblíbená činnost, a to zvláště kreslení postav. Postava je dosti nepřehledná. Dle mého názoru příliš neodpovídá věku. Proporčně je postava velmi zmatená. Můžeme rozpoznat normálně velkou, kulatou hlavu a oči, další je buď otevřená pusa nebo kulatý nos. Zvláštní je, že si chlapec nelámal hlavu s obličejem, ale postavě už pečlivěji nakreslil kudrnaté vlasy. Ruce jsou téměř nerozeznatelné. Nohy nakreslil jako dva obdélníky bez bot nebo chodidel pro jejich zakončení. Částečná transparentnost kresby a nutnost doptávat se na postavu – podle doptávání je postava nakreslená jako zahalená v černém kabátě.

3. (viz. Příloha č. 10) Kresba domečku je na tom lépe než kresba postavy. Chlapec znázornil panelák, na levém boku nakreslil cestu pro výtah, dále dveře bez kliky, tři stejná okna nad sebou (automatismus) a očísloval patra domu. Na kresbě je tedy vidět, že chlapec je spíše technický typ, a že ho více baví takové kresby než kresba postavy. Ke kresbě přidal zevrubný pás nebe a nakreslil do rohu klasické slunce.

4. (viz. Příloha č. 10) Obrázek je chudší na detaily, na provedení i námětech obrázku je vidět, že chlapec nekreslí tak často. Zvláštní je, že chlapec přidal u domu čísla pater a čáru, ve kterém patře panáček bydlí.

5. (viz. Příloha č. 11) Chlapec má silný přítlak na tužku a horší vizuomotorickou koordinaci. Se zuby měl problém, první dva obkreslil a navázal na ně bez problému snažil se je kreslit plynule ale tvar neudržel, v jedné chvíli se zadrhnul a nevěděl, jak pokračovat dál, potřeboval pomoc, tvar jsem mu znovu předkreslila, dále už tvar držel, ale nekreslil plynule, každý zub kreslil jednotlivě.

6. (viz. Příloha č. 11) U smyček podobný problém, obkreslení v pořádku, neudržel tvar, přítlak lepší, smyčky velké, nekoordinované, drobné pohyby nezvládá dobře.

11. (viz. Příloha č. 12) Právě vizuomotorická koordinace chlapci dělá problém, ale při jednotažném cvičení se tlak na tužku zmírnil a ruka se mírně uvolnila, jedním tahem chlapec dlouho kreslit nedokázal, čáry napojoval, tahy jsou často kostrbaté. Nutno potrénovat, chlapci by tyto cvičení prospěly.

U chlapce je celkově zvláštní, že jako jeden z mála z běžné MŠ měl již vcelku dobré, správné držení tužky a dokázal jej udržet, má ruku položenou na podložce, správný sklon tužky atd. ale oproti ostatním dětem je na tom zase hůře při kresbě. Je nutné procvičovat jeho vizuomotorickou koordinaci a zařazovat uvolňovací cvičení na ruku, protože jeho držení tužky může být křečovitě a má silný tlak na tužku. Je možné, že tyto problémy při kresbě mohou být způsobené i tím, že se nyní více soustředí na správné držení tužky a méně na samotné kreslení – proto nutno obojí procvičovat.

Chlapec č. 2–6 let

Tabulka 16 - Spontánní kresba u chlapce č. 2 z klasické MŠ

Bod č.	Spontánní kresba	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Kreslení nevyhledává			X
2	Postava			X
3	Dům			X
4	Různorodost námětů		X	

Tabulka 17 - Grafomotorické prvky u chlapce č. 2 z klasické MŠ

Bod č.	Grafomotorické prvky	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
---------------	-----------------------------	-----------------	--------------------------	--------------------------

5	Zuby			X
6	Horní smyčka			X

Tabulka 18 - Návyky při kreslení u chlapce č. 2 z klasické MŠ

Bod č.	Návyky při kreslení	
7	Držení tužky	Při kresbě i při pracovních listech špatný úchop – hrníčkový úchop třemi prsty.
8	Postavení ruky	Tužka nesměruje k rameni, ale vzhůru – tím se zhoršuje manipulace, ruka většinou položená na podložce, občas ruka a loket ve vzduchu, papír příliš nenatáčí. Často příliš kroutí zápěstím kvůli úchopu.
9	Uvolnění ruky, tlak na podložku	Při kresbě vcelku uvolněná a tlak menší, při pracovních listech křečovitě držení a silný tlak.
10	Plynulost tahů	Vlivem křečovitého držení tahy neplynulé, zadržává se, při snaze o plynulost zhoršená vizuomotorická koordinace (zvláště při smyčce).

Tabulka 19 - Vizuomotorika u chlapce č. 2 z klasické MŠ

Bod č.	Vizuomotorika	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
11	Jedna linie (rozvíčovací cviky)		X	

Tabulka 20 - Lateralita u chlapce č. 2 z klasické MŠ

Bod č.	Lateralita	nevyhraněná	leváctví	praváctví
12	Ruky			X

Chlapec č. 2

1. Kreslí málo, kreslení nevyhledává.

2. (viz. Příloha č. 13) Dle mého názoru je chlapec s kresbou pozadu, ale jen lehce. Postavička vypadá jako by se docela nedávno vyvinula z hlavonožce. Největší je oválná hlava, na hlavě hlavní znaky – oči, pusa, nos, na hlavě zvláštní účes. Tělo jako oválné malé břicho, neobvyklí je článek mezi tělem a hlavou, zřejmě určitě myšleno jako krk. Ruce disproporčně nakresleny uprostřed břicha po stranách, vztažené vzhůru – méně obvyklé. Prsty jako tři čárky. Nohy

nakresleny pouze jako dvě dlouhé čáry od těla, zakončené do tvaru L. Nohy a trup postavy by v tomto věku již měly být více propracované. Zvláštní je rozpor chlapcovy přesnosti a uvolnění ruky při vlastní kresbě a při pracovních listech. Při kresbě ruku a směřování čar ovládal natolik, že ani nepřeskrtával a tahy nebyly přehnaně silné oproti nekoordinovanosti a silnému tlaku při cvičeních.

3. (viz. Příloha č. 13) Dům se chlapci povedl. Vůbec nepřetahoval, byl propracovaný, uplatňován automatismus oken, očíslovaná patra domu, dveře i s klikou, všechny části hezky vybarvené. Podobně jako další chlapci jej více zaujala kresba domu než kresba postavy.

4. (viz. Příloha č. 13) Obsahově kresba chudší, jen základní důležité detaily, vcelku prostě nakreslená postava, dům mnohem detailnější, více si dával záležet. Na domu se hodně uplatňuje automatismus u oken.

5. (viz. Příloha č. 14) Cvičení pro něj bylo náročné, ale zvládl jej dobře. Při cvičení křečovitě držení a silný tlak – to může dělat problémy při vizuomotorické koordinaci. Obkreslení i napodobení tvaru ovšem zvládl i přes křečovité držení velmi dobře.

6. (viz. Příloha č. 14) Smyčky pro něj byly opravdu náročné. Neobkreslil si počáteční tvar, takže si cvičení ještě více ztížil. Neudržel tvar smyčky ani linii – smyčky mu ujížděly dolů. Problémy způsobeny zřejmě špatným hrníčkovým úchopem, špatnou vizuomotorickou koordinací a silným tlakem na tužku.

11. (viz. Příloha č. 15) Opět vlivem úchopu a tlaku jsou linie kostrbaté a čáry tlusté, ale zase se mu dařilo vést čáry jedním tahem s občasným zadržováním se.

Závěrem u chlapce je zvláštní, jak uvolněný je při vlastní kresbě oproti cvičením, na tom je potřeba zapracovat. Kresba postavy úplně nesouhlasí s jeho věkem. Ruka je křečovitá a úchop byl celou dobu špatný, silný přítlak a při cvičeních problém s vizuomotorickou koordinací. S chlapcem je tedy potřeba komplexně pracovat jak na správném úchopu, tak na uvolnění ruky a vizuomotorické koordinaci.

6.3.2 Shrnutí výsledků běžné MŠ

Z běžné MŠ jsme zkoumali výsledky dvou dívek ve věku 6,3 a 6,2 let a dvou chlapců ve věku 5,10 a 6 let. Z výsledků běžné MŠ vychází tyto závěry:

- obě dívky kreslí rády a často, chlapci kreslení příliš nevyhledávají, všechny čtyři děti jsou praváci;

- kresba postavy u obou dívek věkově odpovídá znakům vývoje dětské kresby, dívka č. 2 některými znaky své kresby dokonce převyšuje svoji věkovou kategorii. U obou chlapců kresba postavy odpovídá věkové kategorii jen částečně;
- kresba domu je u dívky a chlapce č.2 velice detailní a přehledná, u chlapce a dívky č. 1 je méně detailní a přehledná, ale stále v pořádku;
- u kresby zubů na grafomotorickém listě se oběma dívkám a chlapci č.2 povedlo napodobit tvar velice přesně. Chlapec č. 1 měl s napodobením tvaru potíže;
- u kresby smyček se dívce č. 2 a chlapci č.1 povedlo smyčky napodobit částečně přesně – oba smyčky zvětšily. Dívka č. 1 a chlapec č. 2 měly se smyčkami problémy a jejich tvar značně pozměnili;
- Při jednotažném cvičení se pouze dívce č. 1 dařilo kreslit jedním tahem, ostatní se často zadržovaly, objevovaly se u nich kostrbaté čáry, tahy musely napojovat;
- Držení tužky je u první dívky špatné, u druhé dívky částečně špatné (střídá správný a špatný úchop), u prvního chlapce správné, u druhého chlapce částečně špatné
- Křečovitě držení má plně jen první chlapec, druhý chlapec částečně, dívky mají ruku plně uvolněnou;
- Správné postavení ruky při kresbě má pouze chlapec č. 2, dívka č. 1 a chlapec č. 2 májí částečně správné postavení ruky a dívka č. 2 jen špatné;
- Pouze druhý chlapec má neplynulé, trhané tahy tužkou.

Tyto závěry byly zapsány do výsledkové tabulky, kde křížek u čísla 1. znamená správně, u čísla 2. pouze částečně správně/částečně špatně a u čísla 3. špatně.

Tabulka 21 - Shrnutí výsledků z běžné MŠ

	Dívka č. 1			Dívka č. 2			Chlapec č. 1			Chlapec č. 2		
	3.	2.	1.	3.	2.	1.	3.	2.	1.	3.	2.	1.
Postava			X			X		X			X	
Dům		X				X			X		X	
Zuby			X			X	X					X
Smyčka	X				X			X		X		
Vizuomotorika			X		X			X			X	
Držení tužky	X				X				X	X		
Uvolněnost ruky			X			X	X				X	
Postavení ruky		X		X					X		X	
Plynulost tahů			X			X			X	X		

6.3.3 Montessori MŠ

Mezinárodní Montessori mateřská škola Olomouc je mateřská škola alternativního typu Montessori a je to jedno ze zařízení organizace Mezinárodní Montessori škola Olomouc, z.ú. Organizace zajišťuje také školičku pro děti ve věku 1,5 až 3 roky a školu pro děti ve věku 6 až 12 let. Mateřská škola je klasicky pro děti ve věku 2,5 až 6 let a tvoří ji dvě třídy, které fungují jako dvě oddělené pracoviště, každé na jiné adrese. Třídy jsou plně heterogenní. V této mateřské škole jemnou motoriku mohou děti rozvíjet pomocí speciálních montessori pomůcek, kterými zároveň procvičují i znalosti z jiných oblastí jako matematika, geometrie apod. a grofomotoriku děti rozvíjejí pomocí vlastní kresby, malby.

Dívka č. 1 – 5,5 let

Tabulka 22 - Spontánní kresba u dívky č. 1 z Montessori MŠ

Bod č.	Spontánní kresba	nevládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Kreslení nevyhledává		X	
2	Postava		X	
3	Dům		X	
4	Různorodost námětů			X

Tabulka 23 - Grafomotorické prvky u dívky č. 1 z Montessori MŠ

Bod č.	Grafomotorické prvky	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
5	Zuby		X	
6	Horní smyčka		X	

Tabulka 24 - Návyky při kreslení u dívky č. 1 z Montessori MŠ

Bod č.	Návyky při kreslení	
7	Držení tužky	Správný úchop, bez křečovitého držení, schopná udržet jej při kresbě i cvičeních.
8	Postavení ruky	Správné postavení bez natáčení papíru, pracuje zápěstím i prsty, bez křivení zápěstí. Tužka nesměruje k rameni, ale do výšky. S oporou podložky – předloktí stále položené na stole – bez postavení ruky ve vzduchu.
9	Uvolnění ruky, tlak na podložku	Dobře uvolněná, přiměřený tlak, bez křečovitého držení.
10	Plynulost tahů	Tahy plynulé, s občasným zadrhnutím, napojováním.

Tabulka 25 - Vizuomotorika u dívky č. 1 z Montessori MŠ

Bod č.	Vizuomotorika	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
11	Jedna linie (rozcvičovací cviky)			X

Tabulka 26 - Lateralita u dívky č. 1 z Montessori MŠ

Bod č.	Lateralita	nevyhraněná	leváctví	praváctví
12	Ruky			X

Dívka č. 1

1. Kreslí vcelku ráda, různorodé náměty se spoustou detailů.
2. (viz. Příloha č. 16) Kresba postavy je vcelku dost jednoduchá. Věkově je kresba vcelku přiměřená až na pár drobností. Dívka nenakreslila postavě příliš detailů – v obličejí má pouze oči a na hlavě lehce naznačené vlasy, ruce a nohy nakreslila jako pouhé čárky bez zakončení prsty nebo botami případně nějakým naznačením chodidel. Tělo jako oválné břicho vybarvené

modře. Přestože dívka podle učitelky kreslí ráda, jak postava, tak i domek se zdají být dosti jednoduché, podle vývoje dětské kresby je postava v pořádku, ale děti, které rády a často kreslí mívají obrázky obvykle propracovanější.

3. (viz. Příloha č. 16) Domek dívky je také neobvyklí. Nemá klasický Áčkový tvar. Dívka jej nakreslila jako velký obdélník a malý obdélník nad ním představující střechu. Stejně jako postava i dům je prostý. V rychlosti vybarvený, vyčrtaný na žluto, bez dveří, na střeše nakreslená dvě okna. Zvláštní je, že každé okno má jiný tvar, přičemž je dívka nakreslila hned vedle sebe. Zvláštní také je jakým způsobem dívka zasadila postavu do domu, tím z kresby vytvořila transparentní kresbu. Všechny děti byly totiž požádány o kresbu postavy a poté o kresbu domu a všechny děti kromě této dívky dům nakreslily vedle postavy, tato dívka však dům nakreslila kolem postavy, aby to vypadalo, že postava stojí uvnitř – transparence je v tomto věku běžná.

4. (viz. Příloha č. 16) Samotná kresba je obsahově hodně chudá, učitelka však o dívce říkala, že kreslí ráda, různorodé náměty, a i se spoustou detailů.

5. (viz. Příloha č. 17) Na grafomotorice dívky je také třeba zapracovat. Obtažení zubů se dívce povedlo dobře, ale navázat na ně a tvar zkopírovat se dívce již tolik nedařilo. Velikost se jí nejdříve dařilo udržovat, ale pak se jí smekla ruka a velikost zubů se jí pokazila. Tvar zubů pozměnila, zakulacovala špičky zubů což znamená, že různé směřování čar ještě úplně neovládá. Neobvyklé je, že skoro po celou dobu udržela správný úchop, ruku měla uvolněnou bez křečovitého držení a tahy hezky plynulé. Je tedy potřeba zapracovat hlavně na koordinaci ruky a oka.

6. (viz. Příloha č. 17) Ani horní smyčka se dívce příliš nedařila. Je vidět, že dívka své pohyby ještě tolik nekoordinuje a změny směřování čar jí dělají potíže. Udržovala zhruba stejnou velikost, postupně trochu zmenšovala. Smyčkám pozměňovala a obracela tvar. Jinak stejné znaky a zjištění jako u předchozího bodu.

11. (viz. Příloha č. 18) U vizuomotorického cvičení stejný problém. Ruka dívky je hezky uvolněná, držení tužky pěkné, opora předloktí na stole, ale různé směřování čar dívce nejde, vizuomotorická koordinace horší.

Dívka má celkově problém s vizuomotorickou koordinací a se změnami směru čar, což pro počáteční psaní může být velký problém. Ale dívka je oproti ostatním účastníkům mladá, vlastně nejmladší ze všech zúčastněných dětí. Proto jsou podle mého názoru její potíže běžné a

pochopitelné, s postupem času, cvičením a tím, jak bude dále CNS dozrávat dojde ke zlepšení. Co mě však překvapilo, a zvláště i kvůli jejímu věku je to neobvyklé, je její držení tužky, které bylo neobvykle dobré. Až na to, že tužku nedržela ve správném úhlu, kdy má konec tužky směřovat k rameni, a ne do vrchu, udržela u většiny úkolů skoro po celou dobu správný úchop, ruka byla celou dobu pěkně uvolněná, měla oporu předloktí v podložce, nekřivila zápěstí a neměla ruku ve vzduchu. S tímto správným postavením a držením tužky mají velmi často problémy i starší děti a nedokáží jej udržet. Možná proto se jí také hůře koordinují pohyby, protože nyní se soustředí na držení tužky.

Dívka č. 2 – 5,8 let

Tabulka 27 - Spontánní kresba u dívky č. 2 z Montessori MŠ

Bod č.	Spontánní kresba	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
1	Kreslení nevyhledává	X		
2	Postava			X
3	Dům			X
4	Různorodost námětů			X

Tabulka 28 - Grafomotorické prvky u dívky č. 2 z Montessori MŠ

Bod č.	Grafomotorické prvky	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
5	Zuby			X
6	Horní smyčka			X

Tabulka 29 - Návyky při kreslení u dívky č. 2 z Montessori MŠ

Bod č.	Návyky při kreslení	
7	Držení tužky	Správný úchop, občas křečovitě držení, schopná udržet jej při kresbě i cvičeních.
8	Postavení ruky	Správné postavení bez natáčení papíru, pracuje zápěstím i prsty, bez křivení zápěstí. S oporou podložky – předloktí stále položené na stole – bez postavení ruky ve vzduchu.
9	Uvolnění ruky, tlak na podložku	Částečně uvolněná, občas křečovitě držení, silný tlak.
10	Plynulost tahů	Tahy plynulé, téměř bez zadrhávání, dobře koordinovaná.

Tabulka 30 - Vizomotorika u dívky č. 2 z Montessori MŠ

Bod č.	Vizomotorika	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
11	Jedna linie (rozcvičovací cviky)			X

Tabulka 31 - Lateralita u dívky č. 2 z Montessori MŠ

Bod č.	Lateralita	nevyhraněná	leváctví	praváctví
12	Ruky			X

Dívka č. 2

1. Dívka kreslí moc ráda, zdá se, že velmi často. Do kreslení se umí úžasně ponořit, začala kreslit pouze zadání a bavilo ji to tak, že nakreslila plno dalších námětů.

2. (viz. Příloha č. 19) Dívka nejdříve nakreslila hlavní největší postavu a pak začala kreslit i plno dalších. Všechny postavy jsou moc dobře propracované. Zdá se, že dívka kreslí tak často, že má ustálený svůj vlastní stereotyp postav, mužských i ženských. Postavy mají všechny detaily kromě krku a uší, což je běžné. Mají oči, nos, pusy, vlasy podle pohlaví, ženské vlasy jsou nakresleny pečlivěji. Mužská postava je tvořena velkým oválným barevným bříškem, ženské mají Áčkový střih šatů. Postavy vztahují ruce vzhůru, to je méně běžné a vyspělé, jsou lehce disproportionálně umístěné, jako by trup zahrnoval i zapomenutý krk, a proto jsou ruce trochu níže. Ruce i nohy jsou nakresleny dvojrozměrně, tedy ne pouze jako pouhé čáry a na ruce jsou zvláště, ale pečlivě nakreslené prsty ve stylu palčáků, obojí je na věk dívky velmi vyspělé. Hlavní postava dokonce v ruce něco svírá což je neobvyklé a opět na věk dívky vyspělé v její kresbě. Celkově je kresba na velmi dobré úrovni a dívka je v ní rozhodně dle mého názoru napřed.

3. (viz. Příloha č. 19) Dívka se tak zabrala do kresby postavy a do dalších detailů, že na dům málem zapomněla. Dům nakreslila malý jakoby v dálce a nakreslila jej jako hrad, velmi povedeně. Kresba hradu je neobvyklá, ale velmi dobře propracovaná, celkově dívka zřejmě velmi dobře zvládá vizuomotorickou koordinaci, dokáže kreslit i drobné věci a detaily

4. (viz. Příloha č. 19) Tato dívka mě velmi překvapila celým svým pojetím obrázku, námětů je tam opravdu spousta. Poté co nakreslila postavy, nakreslila stůl s mísou s ovocem a další prázdnou mísou, vzadu nakreslila jen tak ve vzduchu nějaké okno a nahoře z obrázku spustila světlo. Celý obrázek působí tak, jako by papír byl vnitřek domu, jako by byl jedna místnost

v domě, tomu naznačuje jak světlo, tak i vzadu nakreslené okénko. Hrad v tom případě působí jako nějaká dětská hračka v domě. Dívka má velmi zajímavou perspektivu a její náměty jsou velice různorodé.

5. (viz. Příloha č. 20) Celkově je grafomotorika dívky na velmi dobré úrovni. Zuby obkreslila i napodobila velice přesně. Udržela stejný tvar i velikost. Má dobré držení tužky, plynulé tahy bez zadržování, dobře zvládá rozdílné směřování čar. Jediný problém je dívčino křečovitě držení, vlivem kterého vytváří opravdu silný tlak a silné rýhy na papír. Kupodivu křečovitě držení neovlivňuje koordinaci a plynulost pohybů ruky.

6. (viz. Příloha č. 20) Stejně poznatky jako u bodu č. 5 platí i u smyček. Jsou trochu hůře koordinované oproti zubům, ale stále velmi dobře provedené.

11. (viz. Příloha č. 21) Vizuomotorické cvičení zvládala také velice dobře. Tahy byly plynulé, bez častého zadržování nebo natáčení papíru, takže změny směrů vedení čar jí nedělá problémy. Stále ovšem přetrvává silný přitlak na tužku.

Celkově je na tom dívka velmi dobře. V kresbě je vývojově dost napřed, vizuomotoriku dobře ovládá, stejně jako různé směřování čar, postavení ruky i úchop je správný, jediný problém je křečovitě držení a silný přitlak, proto by bylo dobré s dívkou dělat uvolňovací cvičení a činnosti na ruku, aby se křečovitě držení spravilo.

Chlapec č. 1 – 6,2 let

Tabulka 32 - Spontánní kresba u chlapce č. 1 z Montessori MŠ

Bod č.	Spontánní kresba	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Kreslení nevyhledává		X	
2	Postava		X	
3	Dům		X	
4	Různorodost námětů	X		

Tabulka 33 - Grafomotorické prvky u chlapce č. 1 z Montessori MŠ

Bod č.	Grafomotorické prvky	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
5	Zuby			X
6	Horní smyčka			X

Tabulka 34 - Návyky při kreslení u chlapce č. 1 z Montessori MŠ

Bod č.	Návyky při kreslení	
7	Držení tužky	Správný úchop, bez křečovitého držení, drží je při všech činnostech.
8	Postavení ruky	Správné postavení ruky, pracuje zápěstím i prsty, bez křivení zápěstí. S oporou podložky – předloktí stále položené na stole – bez postavení ruky ve vzduchu. Často natáčí papír.
9	Uvolnění ruky, tlak na podložku	Dobře uvolněná, přiměřený tlak, bez křečovitého držení.
10	Plynulost tahů	Tahy plynulé, časté zadržnutí, napojování.

Tabulka 35 - Vizomotorika u chlapce č. 1 z Montessori MŠ

Bod č.	Vizomotorika	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
11	Jedna linie (rozvíčovací cviky)		X	

Tabulka 36 - Lateralita u chlapce č. 1 z Montessori MŠ

Bod č.	Lateralita	nevyhraněná	leváctví	praváctví
12	Ruky		X	X

Chlapec č. 1

- Podle učitelky kreslí často jednu věc opakovaně různými barvami.
- (viz. Příloha č. 22) Chlapcova kresba je opravdu velice chudá. Chlapci se do kreslení postavy příliš nechtělo. Dle mého názoru chlapec nekreslí postavičky rád, a tak ji nakreslil jen v rychlosti, protože jsem to po něm žádala. Postavu nakreslil jen jako panáčka z čárek a puntíku jako hlavy.
- (viz. Příloha č. 22) Chlapcova kresba domu je také celkem prostá. Nakreslil dům jako obdélník s plochou střechou. Na domu nakreslil tři malá okénka. Stejně jako postava je nakreslen jen jednou barvou. Neobvyklé je, že chlapec z boku domu nakreslil schůdky, je to hezký detail, také nahoře napsal nějaká čísla, nejspíše to mělo být číslo domu.

4. (viz. Příloha č. 22) Kreslí jednu věc opakovaně, obrázek je chudý na detaily a různější náměty. Dům, postava i celý obrázek je velmi chudý, jednoduchý, chlapec ani nepoužíval barvy.

5. (viz. Příloha č. 23) Jeho kresby jsou chudé, ale z hlediska grafomotorických dovedností je na tom chlapec velice dobře. Zuby obkreslil a napodobil velmi přesně. Dokázal udržet téměř totožný tvar i velikost. Udržel správný úchop, bez křečovitého držení, přiměřený tlak, tahy byly plynulé.

6. (viz. Příloha č. 23) Smyčky jsou lehce horší, ale stále dobrý výsledek. Je vidět, že jejich obkreslení mu šlo hůře, čáry byly kostrbaté. Smyčky sice nejsou úplně totožné se vzorem, ale je vidět, že chlapec tento vzor ovládá a různé směřování čar mu nečiní potíže, což je důležité. Je vidět, že během kresby smyček důrazně změnil sklon, což je zvláštní. Jinak stejné poznatky jako u bodu č. 5.

11. (viz. Příloha č. 24) Při vizuomotorickém cvičení drobné potíže. Často se zadržoval a čáry napojoval, papír si často natáčel, proto si myslím že při náročnějším vizuomotorickém cvičení chlapec nedokáže dobře koordinovat oko a ruku. Úchop tužky správný, přiměřený tlak, postavení ruky správné s oporou předloktí, tahy neplynulé.

12. Na chlapci je velmi zajímavé a dosti neobvyklé, že používá při kresbě obě ruce, takže je buď chlapec stále nevyhraněný což si nemyslím, nebo je ambidextrální, což je pravděpodobnější, protože na jeho výsledcích použití obou rukou není vůbec znát, kreslí se mu tedy dobře jak levou, tak i pravou rukou bez problému.

Chlapcovi výsledky jsou v celku dosti zajímavé. Dle mého názoru chlapec nevypadá, že by kreslil zrovna rád, o tom svědčí chudá vlastní kresba. Je ale možné, že nerad kreslí podle zadání, nebo zadané motivy. Po grafomotorické stránce je na tom velice dobře, ovládá různé směřování čar, udrží správný úchop bez příliš silného přitlaku a křečovitého držení, což bývá u předškoláků typické. Ruka je uvolněná a její postavení je správné. Takže chlapec dělá vše technicky správně a k tomu má i dobré výsledky cvičení. Vizuomotorika by potřebovala procvičit a podle mého názoru by bylo dobré pro jistotu prověřit chlapcovi laterální předtím, než nastoupí do školy a také se zaměřit na obsahovost jeho dětské kresby, ale to je vše. Chlapec je na nástup do školy vcelku dobře připravený.

Chlapec č. 2 – 6,6 let

Tabulka 37 - Spontánní kresba u chlapce č. 2 z Montessori MŠ

Bod č.	Spontánní kresba	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Kreslení nevyhledává		X	
2	Postava		X	
3	Dům		X	
4	Různorodost námětů		X	

Tabulka 38 - Grafomotorické prvky u chlapce č. 2 z Montessori MŠ

Bod č.	Grafomotorické prvky	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
5	Zuby		X	
6	Horní smyčka		X	

Tabulka 39 - Návyky při kreslení u chlapce č. 2 z Montessori MŠ

Bod č.	Návyky při kreslení	
7	Držení tužky	Správný úchop, bez křečovitého držení, ruku hodně natáčí – při natáčení ruky – špetkovité držení tužky.
8	Postavení ruky	Špatné postavení ruky – ruka nemá oporu v podložce na předloktí, takže má ruku při kreslení ve vzduchu, pracuje zápěstím, křivení zápěstí – špatný sklon ruky, ruku hodně natáčí.
9	Uvolnění ruky, tlak na podložku	Ruka uvolněná, přiměřený tlak, bez křečovitého držení.
10	Plynulost tahů	Tahy plynulé, občas lehce trhané, bez napojování.

Tabulka 40 - Vizuomotorika u chlapce č. 2 z Montessori MŠ

Bod č.	Vizuomotorika	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
11	Jedna linie (rozcvičovací cviky)			X

Tabulka 41 - Lateralita u chlapce č. 2 z Montessori MŠ

Bod č.	Lateralita	nevyhraněná	leváctví	praváctví
--------	------------	-------------	----------	-----------

12	Ruky			X
----	------	--	--	---

Chlapec č. 2

1. Chlapec kreslení příliš nevyhledává, ale neodmítá ho. Do kreslení se mu příliš nechce.
2. (viz. Příloha č. 25) Vzhledem k chlapcovu věku by postava měla být již propracovanější. Je vidět, že se mu ruka ještě těžce koordinuje. Proporce postavy jsou zvláštní. Celá postava je nakreslená již dvojitou čarou což je na věk dobře. Na oválné hlavě jsou v obličejí pouze oči a pusa, nos chybí – v tomto věku už nebývá zapomínán. Na hlavě pečlivě nakreslené vlasy – většina dětí kreslí vlasy jen v rychlosti. Trup postavy jako by velmi přesně zahrnoval i zapomenutý krk – k věku běžné. Ruce vzhledově dosti disproporční – stejně jako celá postava. Každá ruka i noha je jinak velká, dlouhá, celkově jinak tvarovaná. Prsty jako čárky, v ruce drží cedulku s nápisem táta. Nohy jsou zakončené botami. Postava je v rychlosti vybarvená – vyčrtaná. Celkově znaky kresby odpovídají věku až na zapomenutý nos, ale proporcionalita a způsob jakým je postava nakreslená už tolik ne. Je vidět, že kreslení není chlapcova oblíbená činnost, a že zřejmě nekreslí často – nemá postavu a vlastně ani dům tak natrénovaný a propracovaný, jako ostatní děti v jeho věku.
3. (viz. Příloha č. 25) Jak bylo řečeno výše na domu je také vidět, že často nekreslí. Je nakreslen jen malý v dále. Klasický Áčkový tvar, dvě okna a dveře, v rychlosti naznačené. Dům je žlutě v rychlosti vybarvený. Chlapec se snažil kresbu nakreslit co nejrychleji, „rychle si to odbýt“. I přes to, že se to snažil jen rychle dodělat, dodal kresbě určitou prostorovost tím, že kolem panáčka a domu nakreslil kopce, což není obvyklé.
4. (viz. Příloha č. 25) Jeho kresba je vcelku prostá a v rychlosti nakreslená, ale všechny obrázky jsou barevné, přidal kopce, co se různorodosti námětů týče, ani chudé ani bohaté na náměty.
5. (viz. Příloha č. 26) Jde vidět, že chlapec s ovládním tužky ještě bojuje. Střídá správný a špatný úchop, ruku hodně natáčí, ale je uvolněná, což je správně. To znamená, že chlapec ještě těžce zvládá různé směřování čar a koordinaci ruky a oka. Podařilo se mu zhruba napodobit tvar i velikost, ale špičky zubů zakulacoval, jak se snažil kreslit plynule.
6. (viz. Příloha č. 26) Při kreslení smyček lehce horší výsledky. Stejně poznatky jako u bodu č. 6. K tomu se ještě přidalo kostrbaté kreslení smyček, dále se chlapec na smyčkách zadržoval a napojoval je – nešlo mu kreslit úplně plynule.

11. (viz. Příloha č. 27) Cvičení mu šlo vcelku dobře. Ruka je uvolněná, takže se mu dobře vedly čáry, ale vzhledem ke špatnému držení tužky a postavení ruky jsou čáry kostrbaté. Plynulost tahů byla ovšem velmi dobrá. Téměř bez napojování a zadržování.

Závěrem je, že s chlapcem je potřeba ještě pracovat. Vzhledem k tomu, že je jeden z těch starších, vyzrálejších, výsledky nejsou moc dobré, neodpovídají věku a je znát, že kreslení není chlapcova oblíbená činnost. Je potřeba zapracovat na správném úchopu, aby byl schopný jej udržet. Dále je potřeba naučit chlapce při kreslení správný postoj ruky, aby ji nedržel ve vzduchu, nekřivil tolik zápěstí. Dále také procvičovat jak grafomotoriku celkově, tak i vizuomotorickou koordinaci. Dobré je, že jeho ruka a úchop není křečovitý, ruka je uvolněná. Chlapec jednoduše potřebuje poopravit úchop a postavení ruky a více trénovat.

6.3.4 Shrnutí výsledků Montessori MŠ

Z Montessori MŠ jsme zkoumali výsledky dvou dívek ve věku 5,5 a 5,8 let a dvou chlapců ve věku 6,2 a 6,6 let. Z výsledků Montessori MŠ vychází tyto závěry:

- Dívka č. 1 kreslí docela ráda, dívka č. 2 kreslí velice ráda a často, chlapec č. 1 kreslí také docela rád a chlapec č. 2 kreslení příliš nevyhledává;
- Kresba postavy plně odpovídá pouze u dívky č. 2, jejíž kresba svými znaky i převyšuje její věkovou skupinu. Kresba chlapce č. 2 a dívky č. 1 odpovídá jen částečně znakům kresby jejich věkové kategorie a dle mého názoru jsou v kresbě tak trochu pozadu za svými vrstevníky. Kresba chlapce č. 1 vykazuje velké nedostatky;
- U kresby domu až na dívku č. 2 nakreslili všechny děti domek dost jednoduše, v rychlosti a bez detailů.
- U kresby zubů si 3 děti ze 4 vedly opravdu dobře a napodobily tvar téměř totožně, dívka č. 1 napodobila tvar částečně dobře, její kresba zubů má drobné nedostatky;
- U kresby smyčky si dívka č. 2 a chlapec č. 1 vedli velmi dobře, napodobili tvar pouze s drobnou změnou, dívka č. 1 a chlapec č. 2 dokáží napodobit tvar jen částečně, s chybami nebo problematickým vedením čar;
- Vizuomotorické cvičení s plynulými tahy zvládala dobře dívka a chlapec č. 2, kteří zvládli dobře kreslit jedním tahem, dívka a chlapec č. 1 měli s cvičením potíže – tahy napojovali, kostrbaté čáry, zadržování se;
- Kromě chlapce č. 2 mají všechny děti správné držení tužky a jsou jej schopné pře kreslení udržet, chlapec č. 2 střídá správný a špatný úchop;

- Kromě dívky č. 2 mají všechny děti ruku správně uvolněnou, bez křečovitého držení tužky, dívka č. 2 má občas při kreslení křečovité držení a silný tlak na tužku;
- Dívka č. 2 a chlapec č. 1 mají správné postavení ruky a oporu na podložce, chlapec pouze až příliš natáčí papír, u dívky č. 1 má tužka špatný sklon a chlapec č. 2 má při kreslení ruku ve vzduchu, křiví zápěstí a hodně natáčí papír;
- U dívky a chlapce č. 2 jsou tahy plynulé, většinou bez zadržování, u dívky a chlapce č. 1 dochází k zadržování, neplynulým tahům a napojování poměrně často, čáry jsou kostrbaté.

Data jsou znovu zaznamenána do tabulky.

Tabulka 42 - Shrnutí výsledků z Montessori MŠ

	Dívka č. 1			Dívka č. 2			Chlapec č. 1			Chlapec č. 2		
	3.	2.	1.	3.	2.	1.	3.	2.	1.	3.	2.	1.
Postava		X				X	X				X	
Dům		X				X		X			X	
Zuby		X				X			X			X
Smyčka		X				X			X		X	
Vizuomotorika		X				X		X				X
Držení tužky			X			X			X		X	
Uvolněnost ruky			X		X				X			X
Postavení ruky		X				X			X	X		
Plynulost tahů		X				X		X				X

6.4 Celkové shrnutí dat

Když porovnáme data z obou mateřských škol, můžeme dojít k překvapujícím závěrům a zodpovědět všechny stanovené výzkumné otázky.

Odpověď na VO1 – Jak vychází z rozborů prací dětí z Montessori a běžné MŠ, jejich práce i popsané potíže v grafickém projevu odpovídají vývoji a znakům dětské kresby popsaných v teoretické části. Úroveň grafomotorických dovedností dětí ve většině případů odpovídá jejich dosaženému věku.

Odpověď na VO2 – Z běžné MŠ na nácvik počátečního psaní ještě plně není připraveno žádné ze zkoumaných dětí. Výsledky ukazují že:

- 3 ze 4 dětí potřebují zapracovat na grafomotorických dovednostech;
- všechny 4 děti mají dobře rozvinutý vlastní kresebný projev;
- 3 ze 4 dětí si potřebují dále procvičovat a upevnit správný úchop tužky;
- 3 ze 4 dětí potřebují nacvičit správné postavení ruky při kresbě;
- a pouze 1 dítě se potřebuje zbavit křečovitého držení a pomoci celkově uvolnit ruku při kresbě.

Z Montessori MŠ se ukazuje, že na nácvik počátečního psaní taktéž ještě není žádné z dětí plně připraveno. 2 ze 4 dětí z Montessori jsou však téměř připraveny, mají pouze drobné potíže. Výsledky ukazují že:

- 2 ze 4 dětí potřebují zapracovat na grafomotorických dovednostech;
- Pouze 1 ze 4 dětí má dobře rozvinutý vlastní kresebný projev;
- Pouze 1 ze 4 dětí si potřebuje dále procvičovat a upevňovat správný úchop tužky;
- 2 ze 4 dětí potřebují nacvičit správné postavení ruky při kresbě;
- A opět pouze 1 ze 4 dětí se potřebuje zbavit křečovitého držení a pomoci celkově uvolnit ruku při kresbě.

Odpověď na VO3 – Při porovnání výsledků z klasické a Montessori MŠ vycházejí zajímavé poznatky. Například mě překvapilo, kolik dětí v Montessori MŠ již dokáže udržet správný úchop tužky, s tímto měly v klasické MŠ děti větší potíže. Avšak děti z klasické MŠ měly oproti Montessori mnohem barvitější a rozvinutější vlastní kresebný projev. Dále mě překvapilo, že jak děti z Montessori, tak z klasické MŠ dovedly téměř totožně napodobit grafomotorické prvky. Taktéž mi přišlo zajímavé a vcelku pozitivní, kolik dětí z obou školek se vyvarovalo křečovitému držení tužky a má ruku při kresbě krásně uvolněnou.

Závěr

Úroveň grafomotorických dovedností dětí na konci předškolního věku je důležitým faktorem pro úspěšný začátek školní docházky. Zvláště pro nácvik počátečního psaní dětí na základní škole je odpovídající úroveň grafomotoriky velice důležitá. Psaní je jednou z prvních a základních dovedností, které se dítě na základní škole naučí a pokud budou děti na základní školu přicházet se špatnými dovednostmi jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotoriky, nácvik psaní pro ně bude velice obtížný. Při špatném držení tužky, křečovitém úchopu, špatném postavení ruky při kresbě a psaní a dalších grafomotorických nedostatcích, dochází při nácviku psaní k bolestem ruky, nečitelnému písmu a hlavně rychlé únavě dítěte. To vše může dítěti stěžovat jeho úspěšný start na základní škole. Proto je velice důležité, aby se učitelé mateřských škol na tento problém zaměřovali, odstraňovali potíže dětí při grafickém projevu a posilovali jejich grafomotorické dovednosti.

Tato práce se tedy zaměřovala na grafomotoriku předškolních dětí a jejich připravenost v tomto směru, na školní docházku, a to jak v klasických mateřských školách, tak i v alternativní Montessori mateřské škole. Cílem práce bylo co nejpřesněji popsat teoretická východiska k této problematice s ohledem na prostudovanou odbornou literaturu a dále v praktické části provést empirický výzkum a zjistit, jak se odlišují svými dovednostmi a připraveností na počáteční psaní ve škole děti z klasické a Montessori mateřské školy. Dílčí cíle výzkumu zahrnovaly zjištění úrovně grafomotorických dovedností dětí z obou mateřských škol a následná analýza jejich prací. Dále srovnání jejich dosažené úrovně grafomotoriky a dětské kresby s vývojem a znaky dětské kresby a grafomotorických dovedností popsaných v teoretické části, jejich následné porovnání, co se připravenosti dětí na počáteční psaní týče a na konec porovnání rozdílů a zjištění odlišností v dovednostech obou škol. Všechny tyto stanovené cíle byly v plném rozsahu práce naplněny.

Před plněním empirického výzkumu byly stanovené výzkumné otázky dotazující se na dosaženou úroveň grafomotoriky dětí z obou MŠ a jestli odpovídá popsaným teoretickým poznatkům, připravenost dětí k zahájení výuky počátečního psaní a dále na rozdíly mezi výsledky dětí z Montessori a běžné mateřské školy. Všechny výzkumné otázky byly v plném rozsahu zodpovězeny a odpovědi vycházející z výsledků prací jsou všechny kladně založené. Grafomotorická úroveň dětí odpovídá téměř ve všech bodech jejich dosaženého věku a odpovídá taktéž i vývoji a znakům dětské kresby popsaným v teoretické části, kromě problémům se správným úchopem tužky, postavením ruky při kresbě a nevýrazným vlastním kresebným projevem, které se vyskytovali v určité míře u některých dětí. Všechny děti ze

zkoumaného vzorku ještě nejsou v plném rozsahu všech popsaných bodů připraveny na začátek výuky počátečního psaní, ale většina z těchto dětí potřebuje pomoci se zlepšit pouze v několika z těchto bodů, z nichž často je to právě úchop tužky a postavení ruky při kresbě, dále také zlepšení vizuomotorické koordinace. Výsledky ukazují že při grafomotorických cvičeních si děti z obou MŠ vedly dobře, lépe si vedla Montessori MŠ, avšak oproti ní měly děti z klasické MŠ lepší výsledky ve vlastní kresbě postavy a domu a děti z obou MŠ si také vedou dobře co se uvolněného držení a vedení tužky týče.

Z daných výsledků můžeme říci, že obě mateřské školy, i když mají rozdílný přístup k výchově a vzdělávání, si při vybraných cvičeních vedly dobře. S dětmi je potřeba dále pracovat na daných nedostatcích u každého z nich, ale pokud u nich bude grafomotorika nadále rozvíjena a problémové oblasti dětí budou posíleny, tyto děti nastoupí do první třídy se správným a pevným základem pro počáteční psaní.

Seznam použité literatury

- MONTESSORI, Maria. Tajuplné dětství. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.
- MONTESSORI, Maria. Objevování dítěte. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 9788026212348.
- MONTESSORI, Maria. Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let. Přeložil Radek GLABAZŇA. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1393-2.
- RÝDL, Karel. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3
- ZELINKOVÁ, Olga. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-071-5
- LUDWIG, Harald. Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce). Vyd. 2. Přeložil Karel RÝDL. Praha [sic?]: Univerzita Pardubice, 2008. ISBN 978-80-7395-049-1
- JŮVA, Vladimír. Stručné dějiny pedagogiky. 3. rozš. vyd. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-07-9.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. Přehled vývojové psychologie. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- OTEVŘELOVÁ, Hana. Školní zralost a připravenost. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.
- PUGNEROVÁ, Michaela a Ivana DUŠKOVÁ. Z předškoláka školákem. Ilustroval Martina VAŇKOVÁ. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0573-1.

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

UŽDIL, Jaromír. Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

KOLAŘÍKOVÁ, Marta. Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015. ISBN 9788075101617.

ŠMELOVÁ, Eva, Martina FASNEROVÁ a Jitka PETROVÁ. Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3877-1

BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ. Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7

BUDÍKOVÁ, Jaroslava, Pavla KUNCOVÁ a Patricie KRUŠINOVÁ. Je vaše dítě připraveno do první třídy? [co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát]. Brno: Computer Press, 2004. Rozvoj osobnosti (Computer Press). ISBN 80-7226-637-3

BENÍŠKOVÁ, Tereza. První třídou bez pláče. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1906-1

ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-x

SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.

VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.

VÍTKOVÁ, Marie. Výtvarná výchova dětí předškolního věku a školního věku. Brno, Institut pro další vzdělávání středních zdravotnických pracovníků v Brně, 1987. Tirážní znak 57-877-87

Elektronické zdroje:

Zákony.centrum.cz. *Školský zákon 561/2004 Sb.* [online]. 2015 [cit. 25.3. 2020]. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/cast-3-hlava-1-paragraf-37>

Amiprague. *Amiprague* [online]. [cit. 21. 1. 2020] Dostupné z: <https://amiprague.cz/>

Montessori ČR *Montessori ČR – Montessoricr* [online].2020 [cit. 21.1.2020]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/>

Montessori centrum Brno [online]. 2018 [cit. 21.1.2020] Dostupné z: <https://www.montessori-brno.cz/montessori-kurzy-programy/>

KOUNOVÁ, Václava. Pět řemeslníků / Říkadla a básničky In: *ProMaminky.cz.* [online]. 18. 9. 2016. [cit. 02.07.2020]. Dostupné z: <https://www.promaminky.cz/rikadla-a-basnicky/casti-tela-19/pet-remeslniku-7983>

MŠMT, 2018. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2018. [cit. 26.2. 2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

Seznam zkratk

CNS	Centrální nervový systém
MŠ	Mateřská škola
PPP	Pedagogicko – psychologická poradna
WAIS	Wechsler Adult Intelligence Scale
WISC	Wechsler Intelligence Scale for Children
WPPSI	Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
AMI	Association Montessori Internationale
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Seznam tabulek

- Tabulka 1 - Spontánní kresba u dívky č. 1 z klasické MŠ
- Tabulka 2 - Grafomotorické prvky u dívky č. 1 z klasické MŠ
- Tabulka 3 - Návyky při kreslení u dívky č. 1 z klasické MŠ
- Tabulka 4 - Vizuomotorika u dívky č. 1 z klasické MŠ
- Tabulka 5 - Lateralita u dívky č. 1 z klasické MŠ
- Tabulka 6 - Spontánní kresba u dívky č. 2 z klasické MŠ
- Tabulka 7 - Grafomotorické prvky u dívky č. 2 z klasické MŠ
- Tabulka 8 - Návyky při kreslení u dívky č. 2 z klasické MŠ
- Tabulka 9 - Vizuomotorika u dívky č. 2 z klasické MŠ
- Tabulka 10 - Lateralita u dívky č. 2 z klasické MŠ
- Tabulka 11 - Spontánní kresba u chlapce č. 1 z klasické MŠ
- Tabulka 12 - Grafomotorické prvky u chlapce č. 1 z klasické MŠ
- Tabulka 13 - Návyky při kreslení u chlapce č. 1 z klasické MŠ
- Tabulka 14 - Vizuomotorika u chlapce č. 1 z klasické MŠ
- Tabulka 15 - Lateralita u chlapce č. 1 z klasické MŠ
- Tabulka 16 - Spontánní kresba u chlapce č. 2 z klasické MŠ
- Tabulka 17 - Grafomotorické prvky u chlapce č. 2 z klasické MŠ
- Tabulka 18 - Návyky při kreslení u chlapce č. 2 z klasické MŠ
- Tabulka 19 – Vizuomotorika u chlapce č. 2 z klasické MŠ
- Tabulka 20 - Lateralita u chlapce č. 2 z klasické MŠ
- Tabulka 21 - Shrnutí výsledků z běžné MŠ
- Tabulka 22 - Spontánní kresba u dívky č. 1 z Montessori MŠ
- Tabulka 23 - Grafomotorické prvky u dívky č. 1 z Montessori MŠ

Tabulka 24 - Návyky při kreslení u dívky č. 1 z Montessori MŠ

Tabulka 25 - Vizuomotorika u dívky č. 1 z Montessori MŠ

Tabulka 26 - Lateralita u dívky č. 1 z Montessori MŠ

Tabulka 27 - Spontánní kresba u dívky č. 2 z Montessori MŠ

Tabulka 28 - Grafomotorické prvky u dívky č. 2 z Montessori MŠ

Tabulka 29 - Návyky při kreslení u dívky č. 2 z Montessori MŠ

Tabulka 30 - Vizuomotorika u dívky č. 2 z Montessori MŠ

Tabulka 31 - Lateralita u dívky č. 2 z Montessori MŠ

Tabulka 32 - Spontánní kresba u chlapce č. 1 z Montessori MŠ

Tabulka 33 - Grafomotorické prvky u chlapce č. 1 z Montessori MŠ

Tabulka 34 - Návyky při kreslení u chlapce č. 1 z Montessori MŠ

Tabulka 35 - Vizuomotorika u chlapce č. 1 z Montessori MŠ

Tabulka 36 - Lateralita u chlapce č. 1 z Montessori MŠ

Tabulka 37 - Spontánní kresba u chlapce č. 2 z Montessori MŠ

Tabulka 38 - Grafomotorické prvky u chlapce č. 2 z Montessori MŠ

Tabulka 39 - Návyky při kreslení u chlapce č. 2 z Montessori MŠ

Tabulka 40 - Vizuomotorika u chlapce č. 2 z Montessori MŠ

Tabulka 41 - Lateralita u chlapce č. 2 z Montessori MŠ

Tabulka 42 - Shrnutí výsledků z Montessori MŠ

Seznam příloh

Příloha č. 1 – záznamový arch

Příloha č. 2 – vizuomotorické cvičení

Příloha č. 3 – grafomotorické cvičení

Příloha č. 4 – kresba dívky č. 1 z klasické MŠ

Příloha č. 5 - grafomotorické cvičení dívky č. 1 z klasické MŠ

Příloha č. 6 - vizuomotorické cvičení dívky č. 1 z klasické MŠ

Příloha č. 7 - kresba dívky č. 2 z klasické MŠ

Příloha č. 8 - grafomotorické cvičení dívky č. 2 z klasické MŠ

Příloha č. 9 - vizuomotorické cvičení dívky č. 2 z klasické MŠ

Příloha č. 10 – kresba chlapce č. 1 z klasické MŠ

Příloha č. 11 - grafomotorické cvičení chlapce č. 1 z klasické MŠ

Příloha č. 12 - vizuomotorické cvičení chlapce č. 1 z klasické MŠ

Příloha č. 13 - kresba chlapce č. 2 z klasické MŠ

Příloha č. 14 - grafomotorické cvičení chlapce č. 2 z klasické MŠ

Příloha č. 15 - vizuomotorické cvičení chlapce č. 2 z klasické MŠ

Příloha č. 16 – kresba dívky č. 1 z Montessori MŠ

Příloha č. 17 - grafomotorické cvičení dívky č. 1 z Montessori MŠ

Příloha č. 18 - vizuomotorické cvičení dívky č. 1 z Montessori MŠ

Příloha č. 19 - kresba dívky č. 2 z Montessori MŠ

Příloha č. 20 - grafomotorické cvičení dívky č. 2 z Montessori MŠ

Příloha č. 21 - vizuomotorické cvičení dívky č. 2 z Montessori MŠ

Příloha č. 22 – kresba chlapce č. 1 z Montessori MŠ

Příloha č. 23 - grafomotorické cvičení chlapce č. 1 z Montessori MŠ

Příloha č. 24 - vizuomotorické cvičení chlapce č. 1 z Montessori MŠ

Příloha č. 25 - kresba chlapce č. 2 z Montessori MŠ

Příloha č. 26 - grafomotorické cvičení chlapce č. 2 z Montessori MŠ

Příloha č. 27 - vizuomotorické cvičení chlapce č. 2 z Montessori MŠ

Příloha č. 28 - Souhlas mateřské školy se zveřejněním údajů – Montessori MŠ

Příloha č. 1



Lateralita

1. Lateralita ruky

Za dominantní, vedoucí ruku, považujeme tu, kterou dítě vykonává převážnou většinu činnosti; ruka je aktivnější, obratnější. Pokud se chceme lateralitou více zabývat, je vhodné využít publikaci Diagnostika dítěte předškolního věku, Rozvoj grafomotoriky.

Pokud si nejsme jistí, kterou rukou bude dítě kreslit a psát, dítě ruce často střídá, je vhodné se obrátit na poradenské zařízení, které může použít validní testy laterality.

2. Lateralita oka

Sledujeme, ke kterému oku dítě přiloží krasohled, kukátko (můžeme použít i papírovou ruličku), kterým okem se dívá do otvoru.

Spontánní kresba	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1 Kreslení nevyhledává			
2 Postava			
3 Dům			
4 Různorodost námětů			

Grafomotorické prvky	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
5 Zuby			
6 Horní smyčka			

Návyky při kreslení			
7 Držení tužky			
8 Postavení ruky			
9 Uvolnění ruky, tlak na podložku			
10 Plynulost tahů			

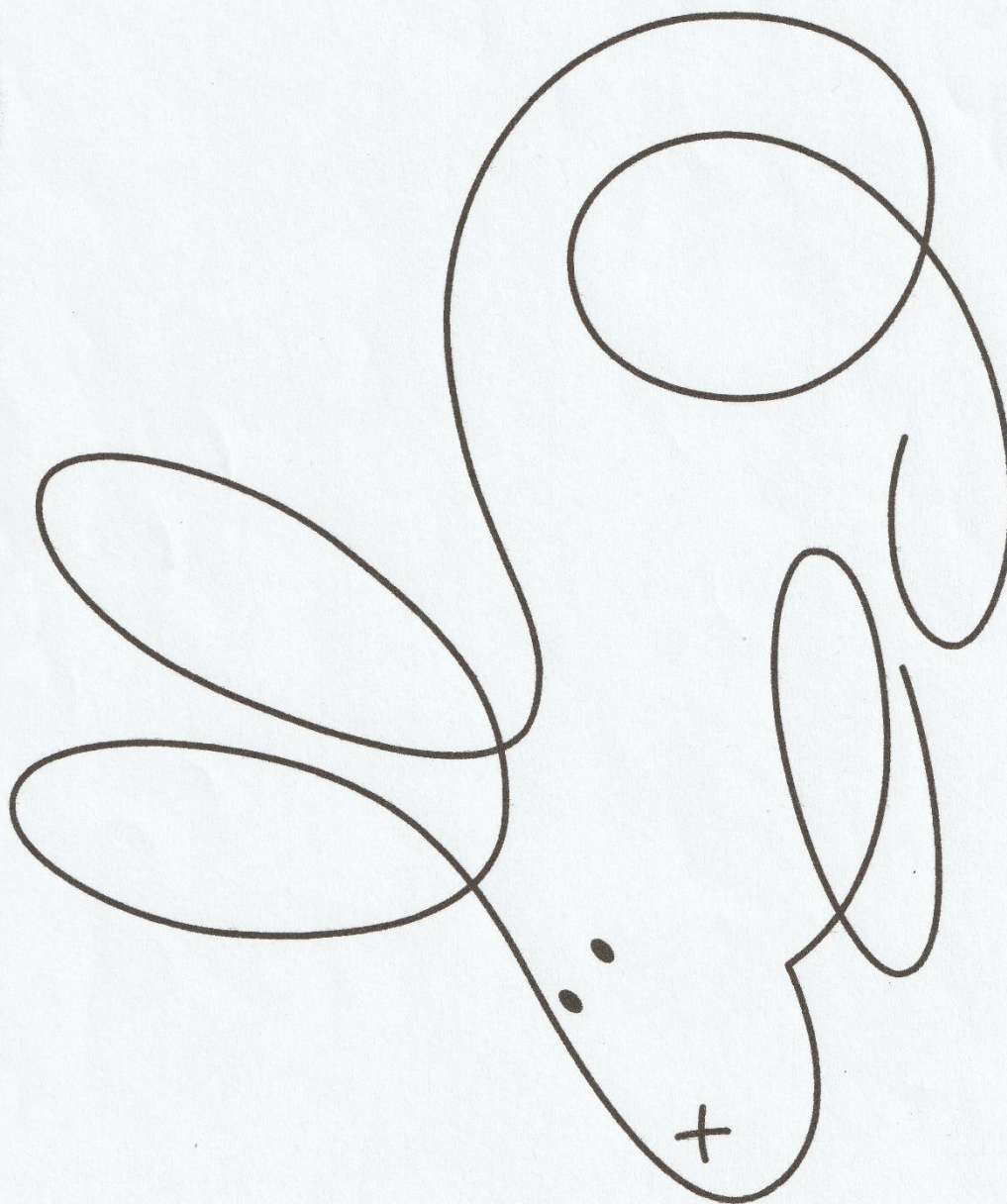
Vizuomotorika	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
11 Jedna linie (rozvíčovací cviky)			

Lateralita	nevyhraněná	leváctví	praváctví
12 Ruky			
13 Oka			

Příloha č. 2



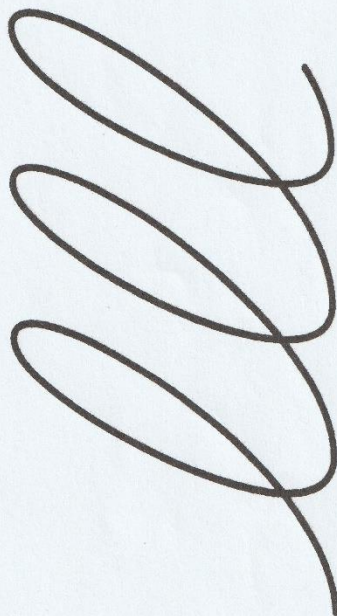
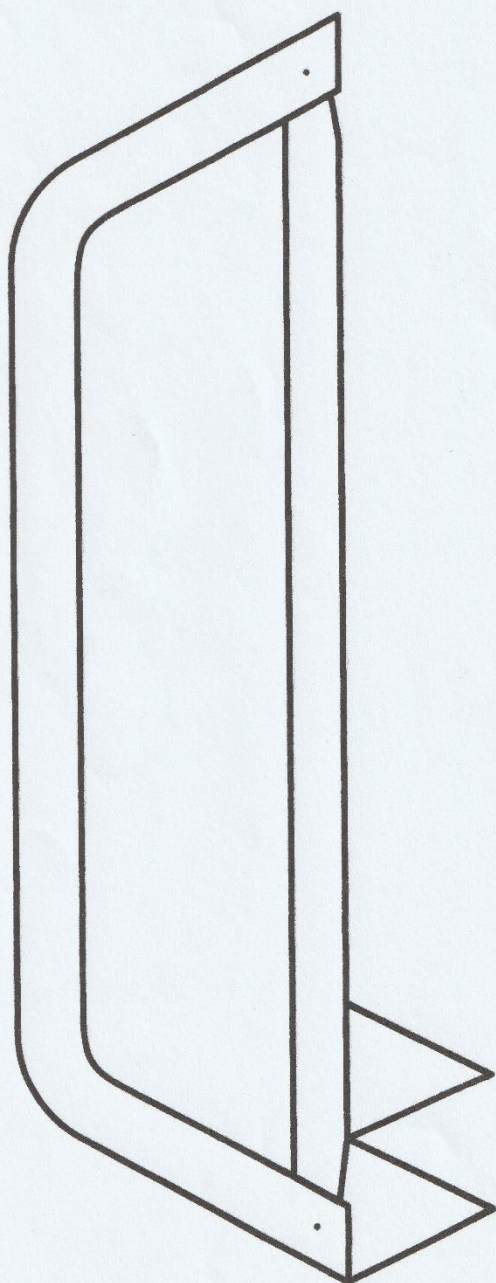
G11: Jedna linie (rozcvičovací cviky)



Příloha č. 3



G5,6: Grafomotorické prvky



Příloha č. 4



Příloha č. 5



G5,6: Grafomotorické prvky



Příloha č. 6



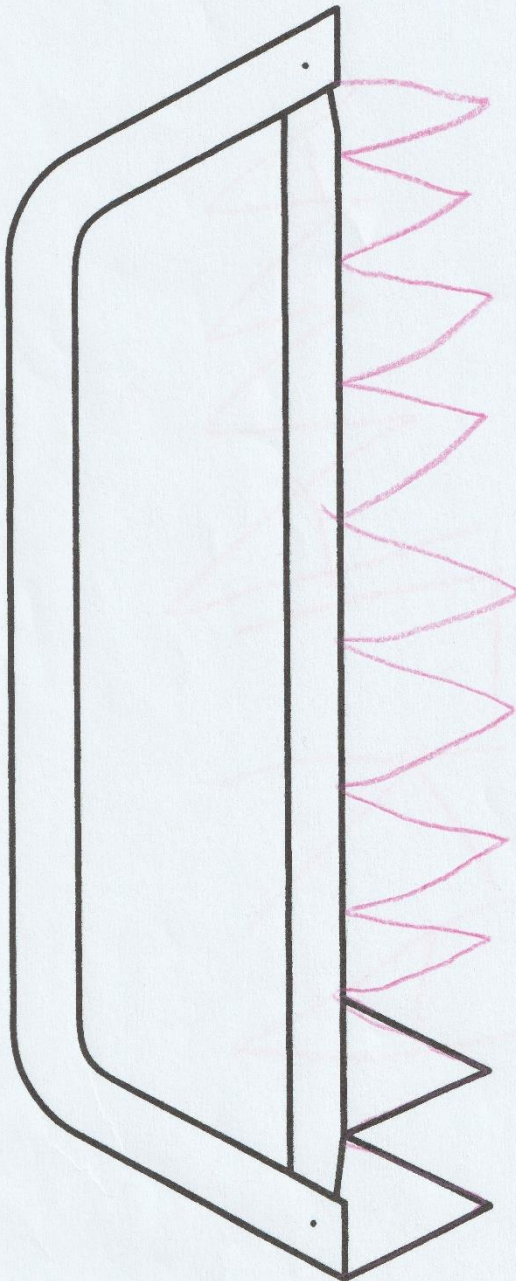
Příloha č. 7



Příloha č. 8



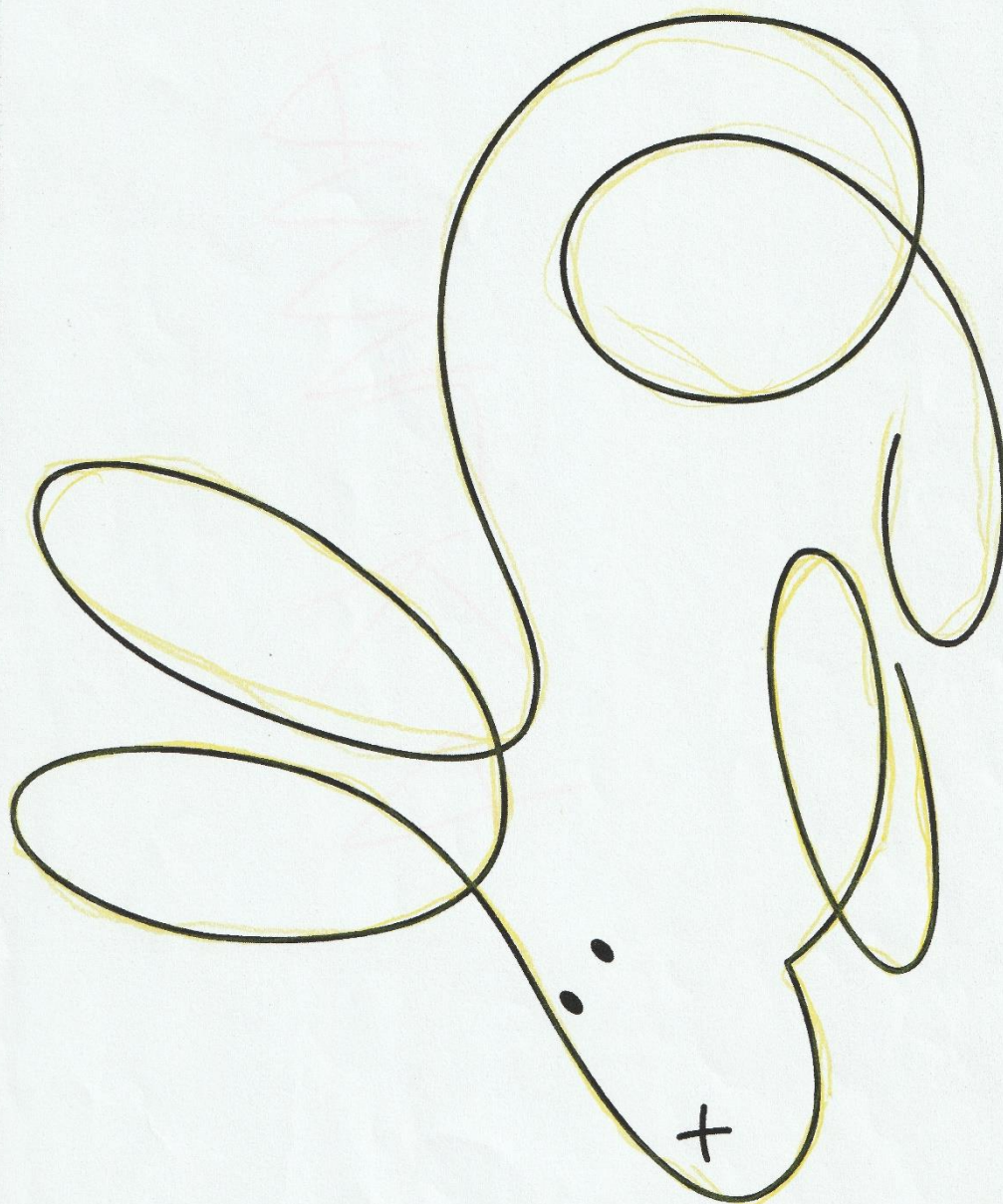
G5,6: Grafomotorické prvky



Příloha č. 9



G11: Jedna linie (rozcvičovací cviky)



Příloha č. 10

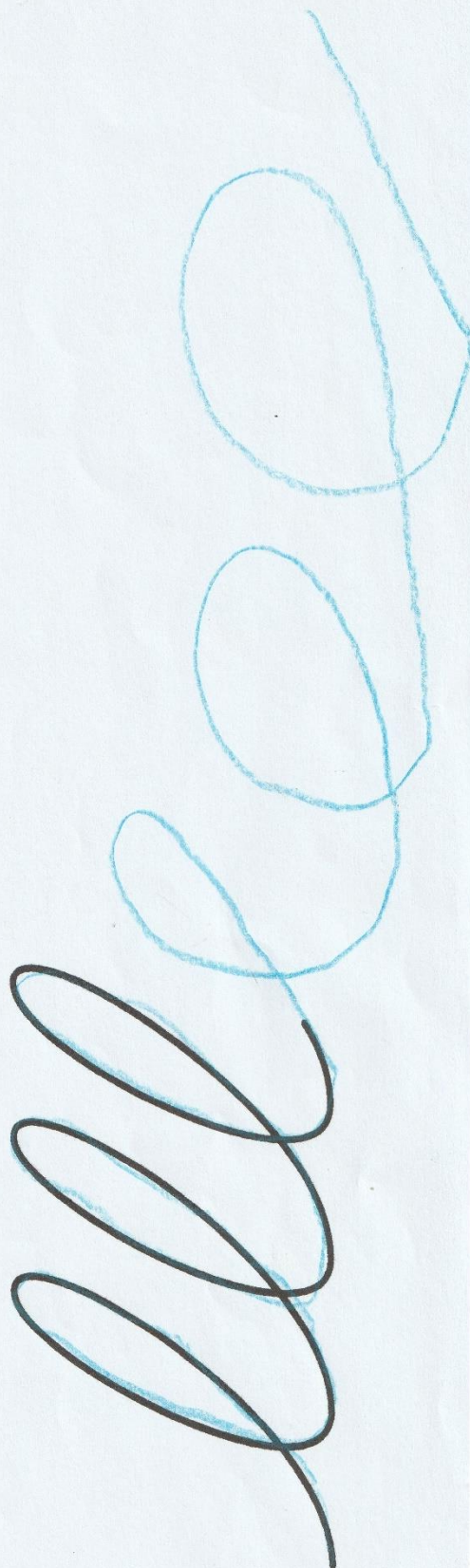


Příloha č.11

11



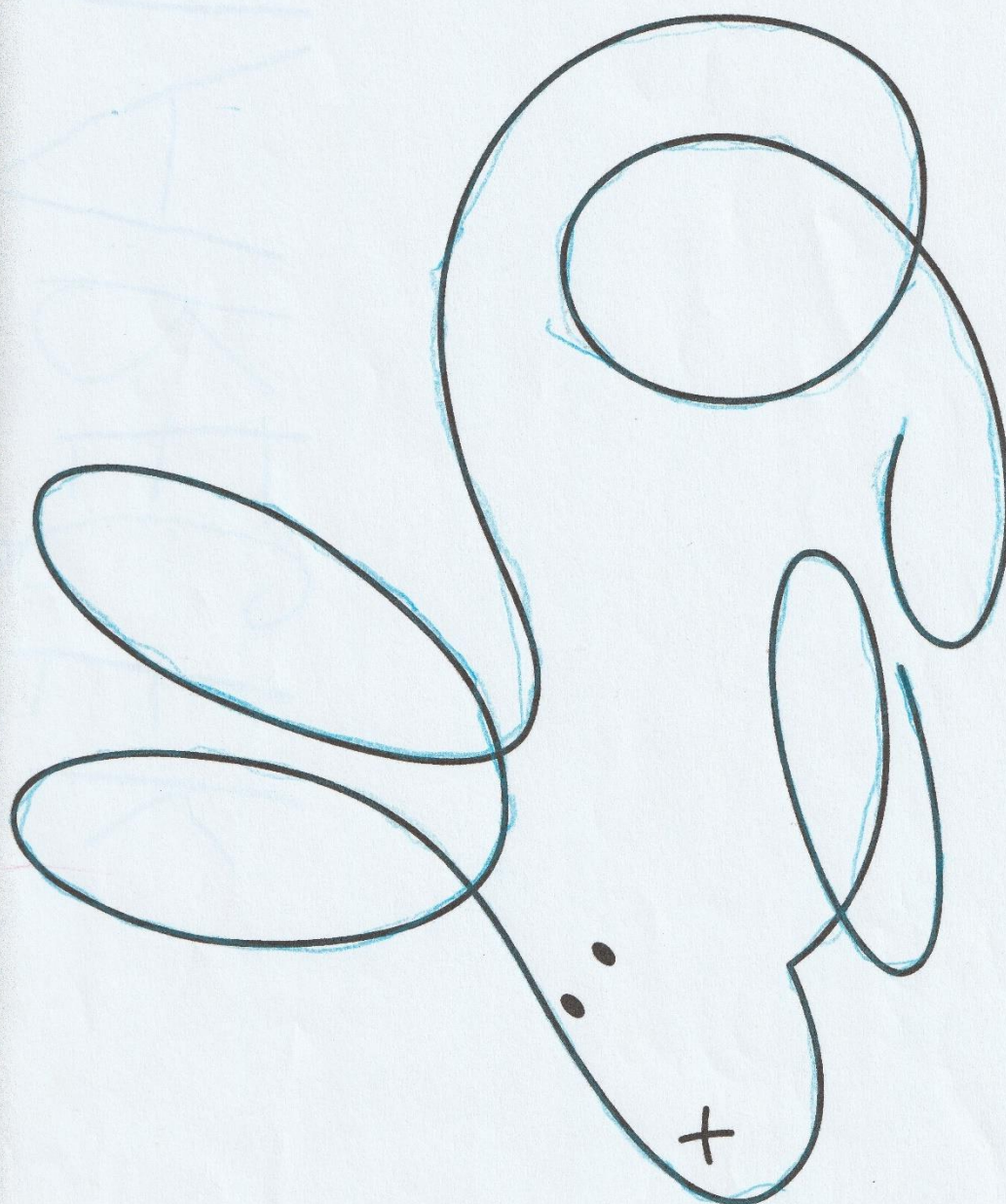
G5,6: Grafomotorické prvky



Příloha č. 12



G11: Jedna linie (rozvíčovací cviky)



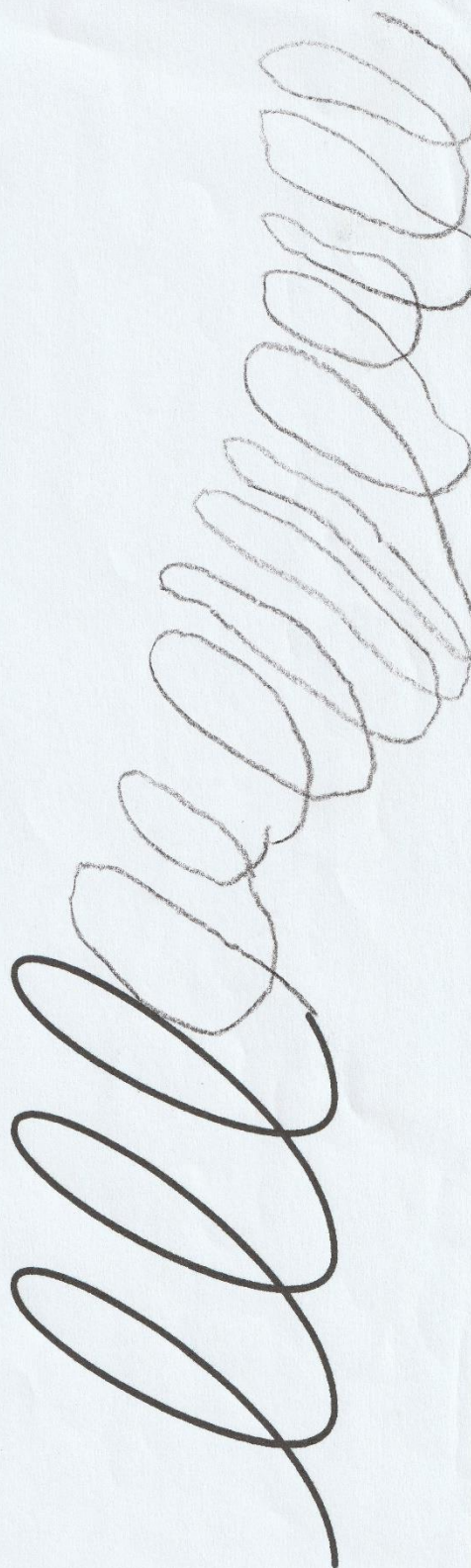
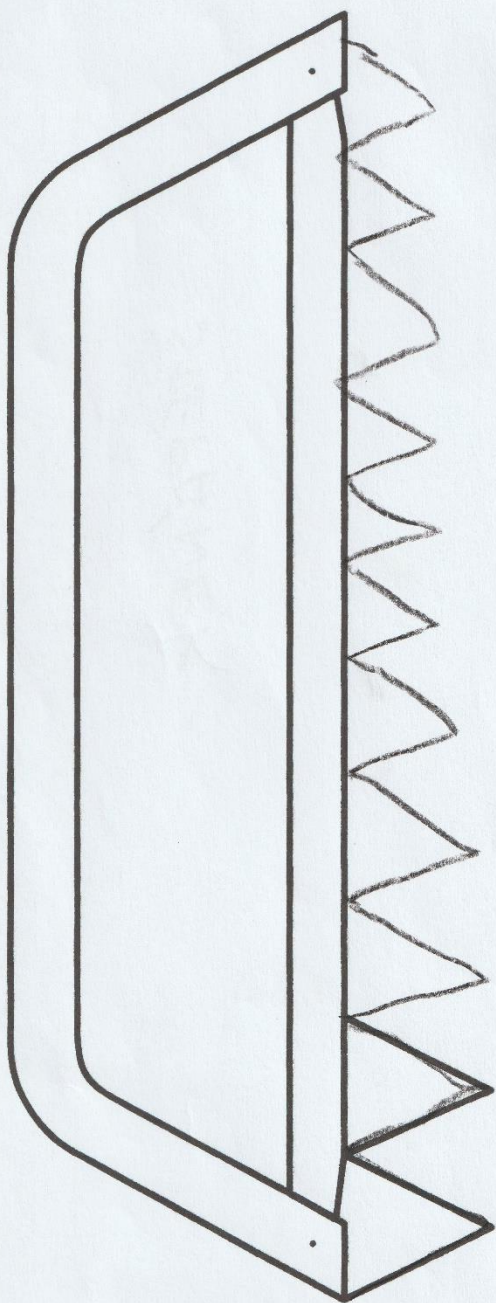
Příloha č. 13



Příloha č. 14



G5,6: Grafomotorické prvky



Příloha č. 15



G11: Jedna linie (rozvíčovací cviky)



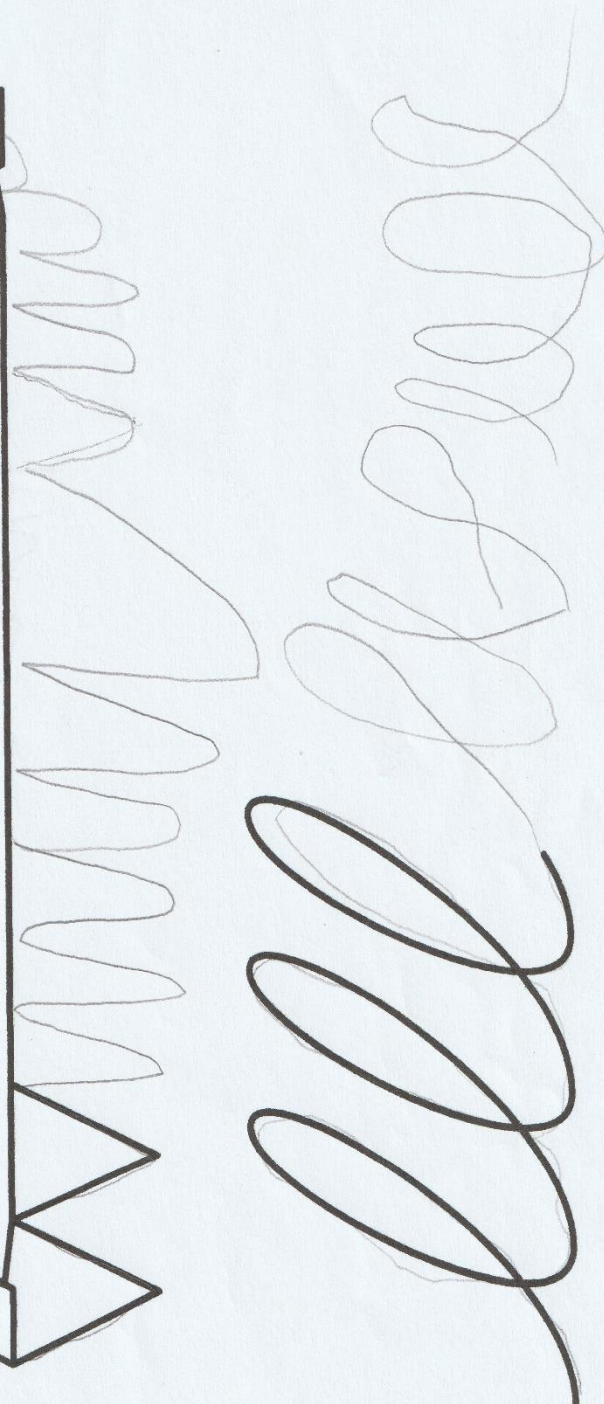
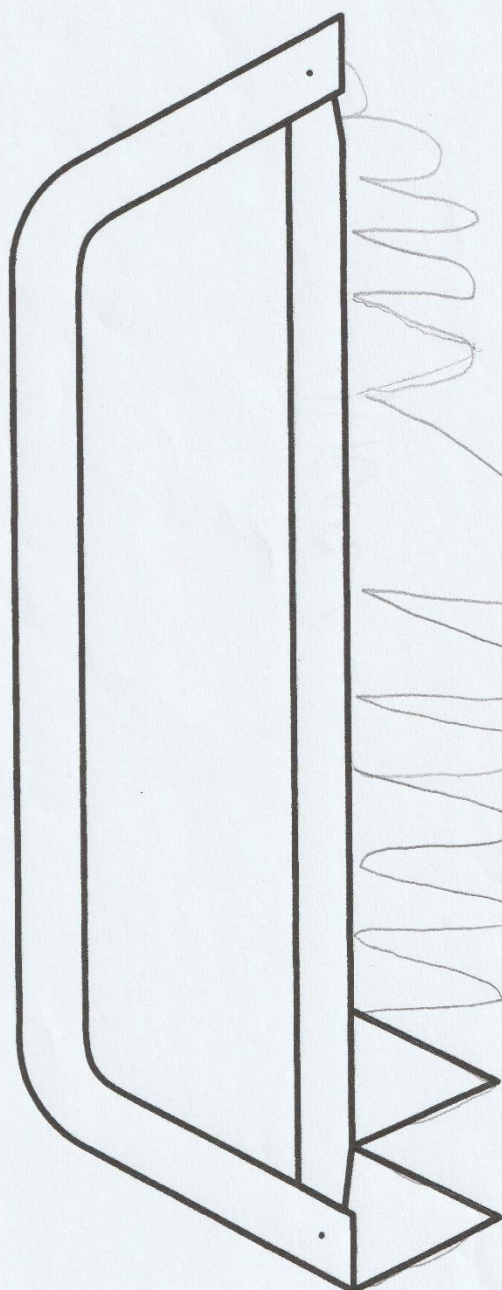
Příloha č. 16



Příloha č. 17



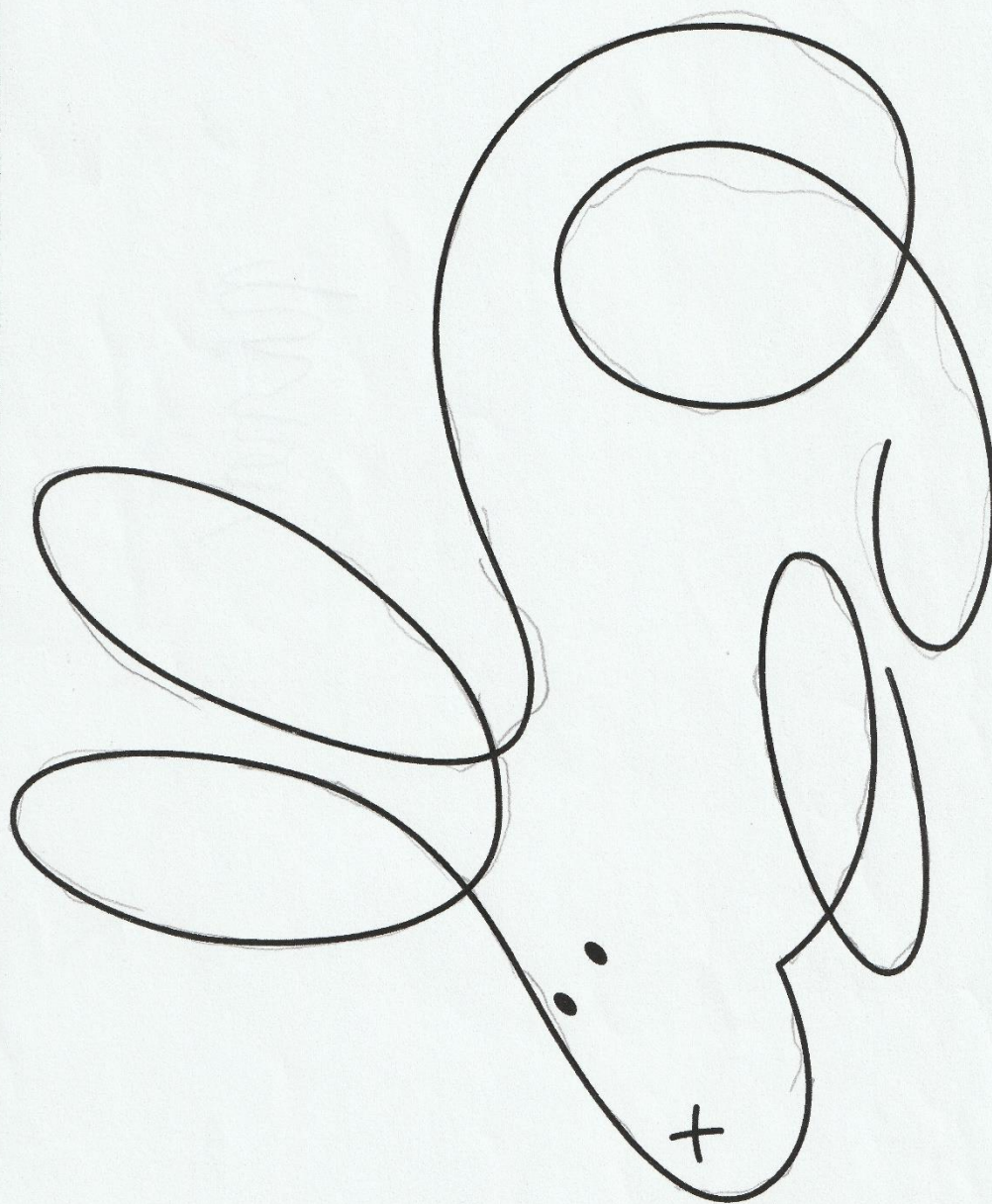
G5,6: Grafomotorické prvky



Příloha č. 18



G11: Jedna linie (rozcvičovací cviky)



Příloha č. 19



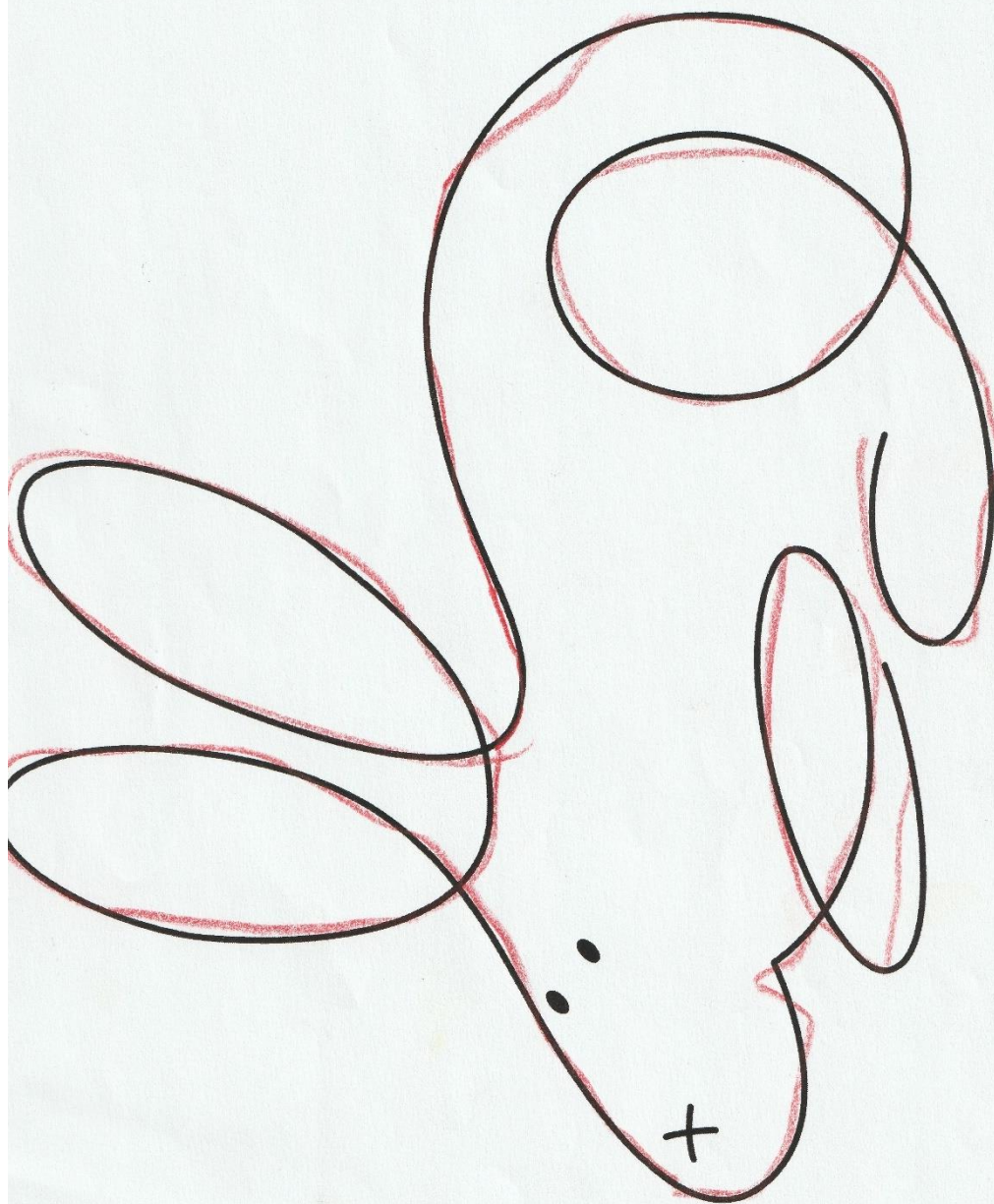
Příloha č. 20



Příloha č. 21



G11: Jedna linie (rozvíčovací cviky)



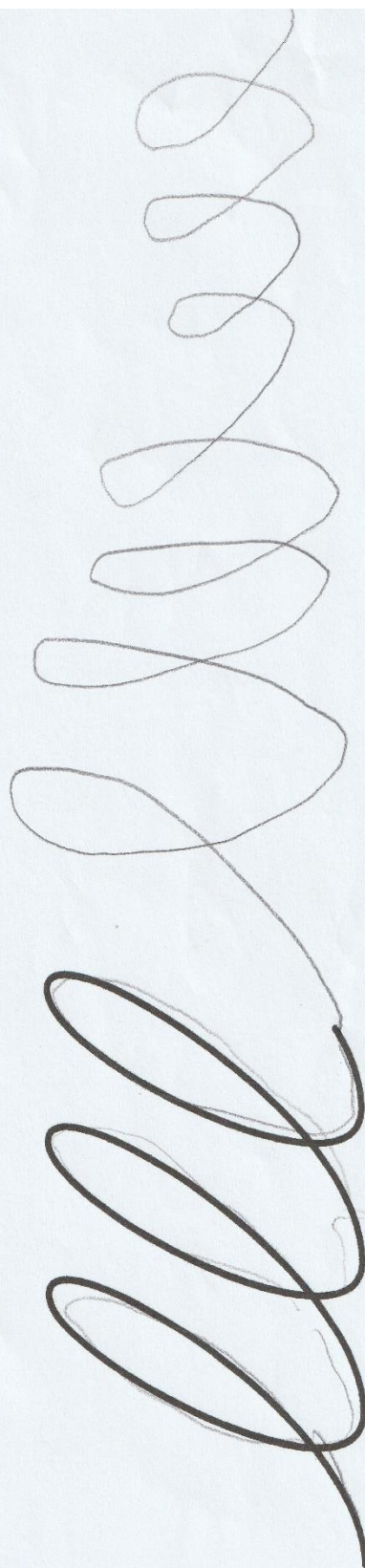
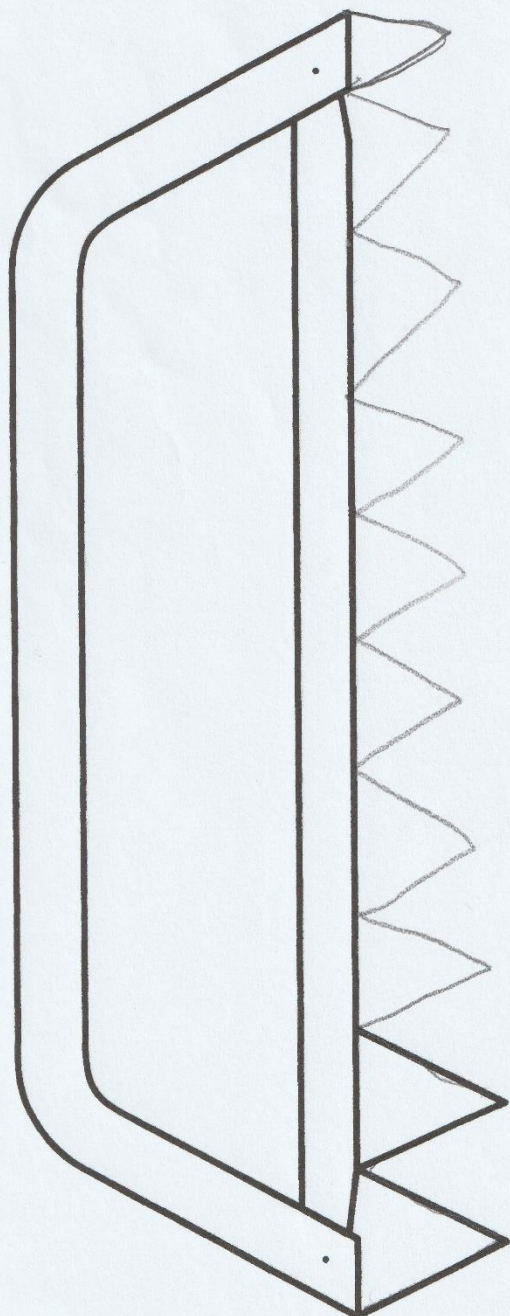
Příloha č. 22



Příloha č. 23



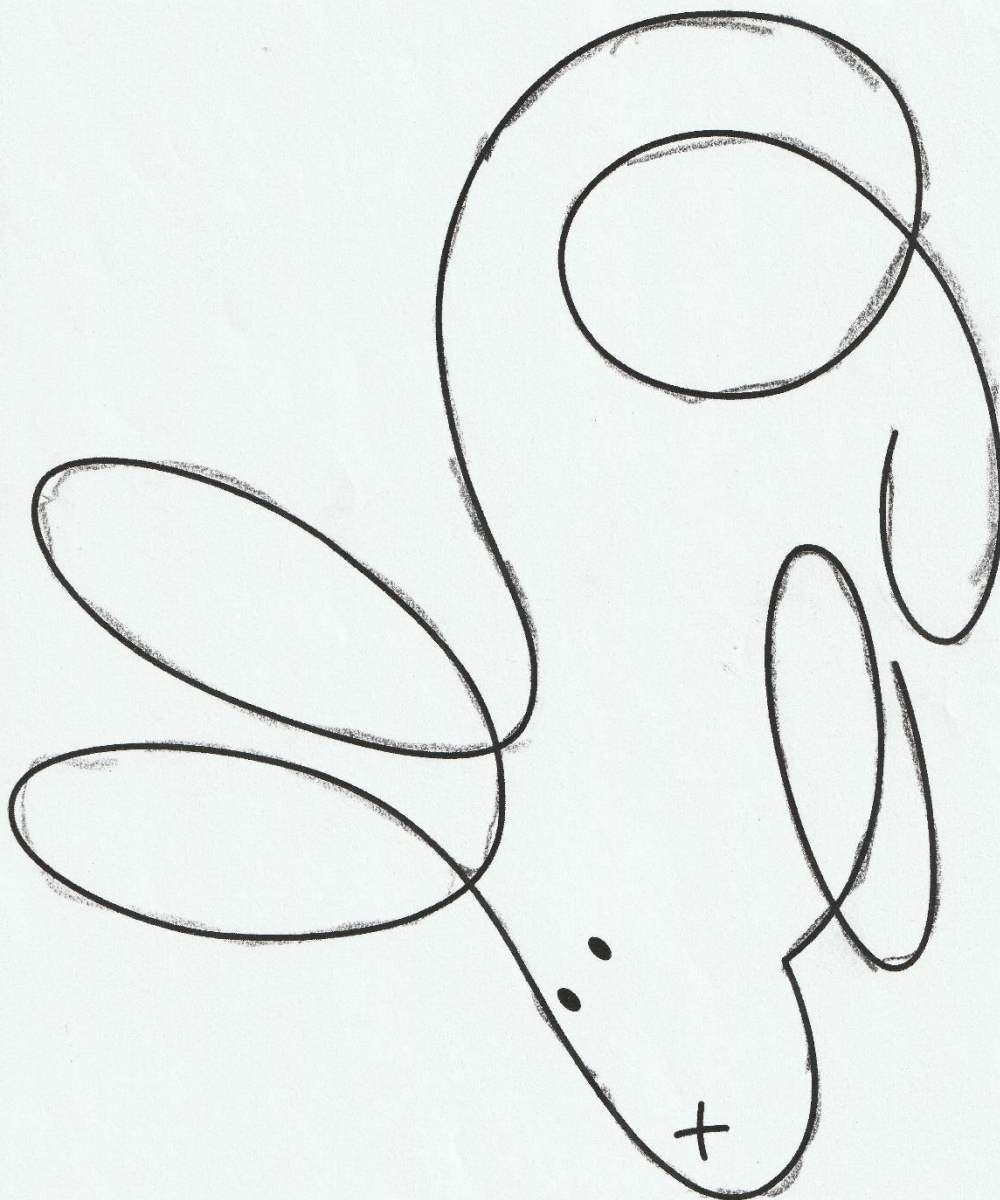
G5,6: Grafomotorické prvky



Příloha č. 24



G11: Jedna linie (rozcvičovací cviky)



Příloha č. 25



Příloha č. 26



G5,6: Grafomotorické prvky

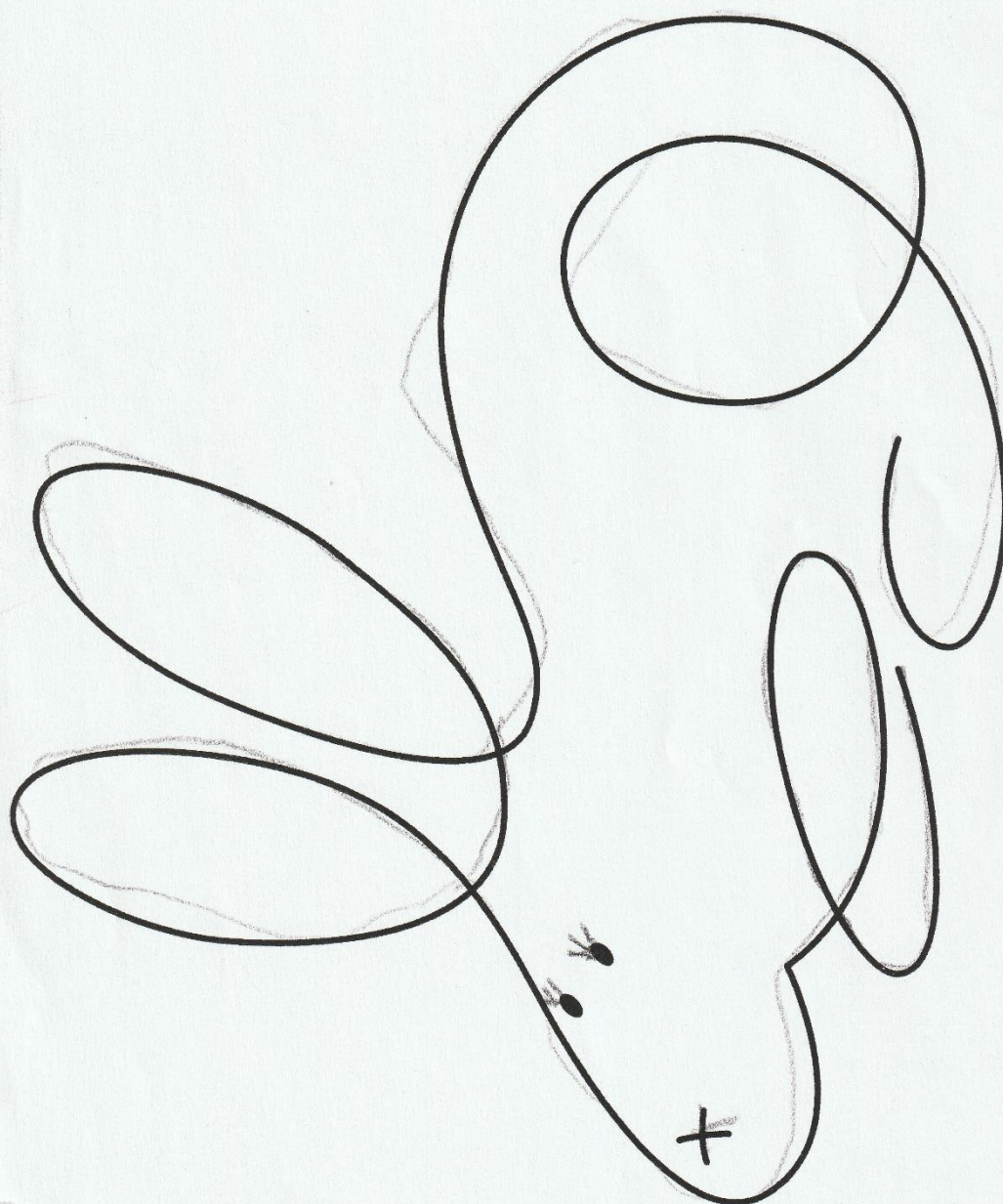


ŠTĚPÁN

Příloha č. 27



G11: Jedna linie (rozvíčovací cviky)



STEPAN

Příloha č. 28

Souhlas mateřské školy se zveřejněním údajů

Vážení ředitelé, zástupci mateřských škol,

Jmenuji se Eliška Glozarová, jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci oboru Učitelství pro mateřské školy. V rámci své bakalářské práce provádím výzkumné šetření s cílem zjištění úrovně grafomotorických dovedností předškolních dětí na běžné mateřské škole a Montessori mateřské škole. Pro výzkumné šetření jsem vybrala Vaši mateřskou školu a výzkum provedla na Vašem zařízení. Proto bych Vaši mateřskou školu ráda jmenovitě uvedla ve své práci spolu s nasbíranými výsledky dětí a dále Vašemu zařízení v práci vyjádřila své poděkování. Proto Vás prosím o souhlas se zveřejněním daných informací.

Děkuji Vám za Vaši ochotu a spolupráci.

Eliška Glozarová

Jako zástupce dané mateřské školy souhlasím s uvedením celého názvu mateřské školy v bakalářské práci pro její účely. V bakalářské práci nebudou uvedeny další bližší informace.

Název mateřské školy: Mezinárodní Montessori škola Olomouc – mateřská škola a základní škola, z.ú.

Jméno a příjmení ředitele/zástupce MŠ: Ing.arch. Lukrécia Lachmanová

Datum 6.7.2020

Podpis: 

Anotace

Jméno a příjmení:	Eliška Glozarová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Porovnání běžné a Montessori mateřské školy z hlediska školní připravenosti se zaměřením na grafomotoriku dětí
Název v angličtině:	Comparison of the classic and Montessori kindergarten from a view of school readiness with focusing on graphomotorics of children
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce se zabývá alternativním vzděláváním typu Montessori v předškolním období dítěte a školní zralostí a připraveností, zejména v grafomotorických dovednostech dětí. V teoretické části v souladu s odbornou literaturou práce popisuje specifika vývoje dítěte v předškolním období, vymezuje pojmy školní zralost a připravenost spolu s druhy školní zralosti, aktuální legislativou a diagnostickými testy, a dále se zaměřuje na grafomotoriku předškolních dětí co se týče jejího významu, projevů dětí a vývoji dětské kresby. Posledním bodem teoretické části je Montessori pedagogika a její specifika v předškolním věku. Empirická část práce se zaměřuje na porovnávání klasické a Montessori mateřské školy právě z hlediska školní zralosti a připravenosti dětí v jejich grafomotorických dovednostech.</p>
Klíčová slova:	Dětská kresba, grafomotorika, Montessori pedagogika, předškolní věk, školní zralost a připravenost
Anotace v angličtině:	Bachelor thesis is focused on the alternative education of the Montessori type in a preschool period of child and school readiness

	<p>and maturity, especially in graphomotoric skills of children. In the theoretical part according to specialized literature thesis describe the specifics of the child evolve in the preschool period, defines concepts of the school readiness and maturity together with the types of school maturity, actual legislation and diagnostic tests, and furthermore thesis is focused on the graphomotorics of preschool children with its meaning, displays of children and the child's drawing evolvement. The last topic of the theoretical part is Montessori pedagogy with its specifics in the preschool age of children. The empiric part of the thesis is focused on comparison of classic and Montessori kindergarten from the view of school readiness and maturity of children in their graphomotoric abilities.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>Child's drawing, graphomotorics, Montessori pedagogy, pre-school age, school readiness and maturity</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>79 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český</p>