

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie a patopsychologie

Radka Komárková

III. ročník – kombinované studium

Obor: Speciální pedagogika předškolního věku

**NĚKTERÉ ASPEKTY ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOSTI DĚTÍ
V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: PhDr. Pavel Dařílek, CSc.

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Lukově, dne 25. 6. 2011

Děkuji PhDr. Pavlu Dařílkovi, CSc. za vedení mé bakalářské práce, podporu, vstřícnost a ochotu při poskytování cenných odborných rad. Poděkování patří také ředitelkám mateřských škol Držková a Kašava za spolupráci i ochotu umožnit mi provedení výzkumného šetření ve jmenovaných mateřských školách.

OBSAH

Úvod.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1. Dítě předškolního věku.....	8
1.1. Tělesný vývoj.....	8
1.2. Kognitivní vývoj.....	9
1.3. Emoční, motivační a sociální vývoj.....	10
1.4. Současné pojetí institucionálního předškolního vzdělávání.....	11
1.4.1. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	11
2. Význam motorických schopností dítěte.....	12
2.1. Vývoj jemné motoriky.....	14
2.1.1. Novorozenec.....	14
2.1.2. Kojenec.....	15
2.1.3. Batole.....	16
2.1.4. Předškolní věk.....	17
2.2. Vývojové etapy dětské kresby.....	18
2.3. Hodnocení úrovně jemné motoriky u dětí předškolního věku.....	20
3. Nástup dítěte do základní školy.....	23
3.1. Školní zralost.....	23
3.1.1. Fyzická.....	24
3.1.2. Psychická.....	25
3.1.3. Sociální a emocionální.....	25
3.2. Školní připravenost.....	26
3.3. Školní způsobilost.....	27
3.4. Legislativní ukotvení vzdělání.....	28
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	29
4. Výzkumné šetření.....	29
4.1. Cíl výzkumu.....	29
4.2. Popis vzorku.....	30
4.3. Postup šetření.....	31
4.4. Popis metod.....	34

4.5. Hypotézy výzkumu.....	35
4.6. Výsledky výzkumného šetření.....	36
4.7. Diskuse nad výsledky výzkumného šetření.....	43
4.7.1. Závěr šetření.....	47
Závěr.....	47
Seznam použité literatury.....	49

Anotace

Úvod

Školní zralost a školní připravenost je téma, kterým se zabývá nejen pedagog, psycholog a lékař, tedy odborná veřejnost, ale i rodič, jehož dítě se nalézá v období kolem šestého roku života a právě rodič jako zákonný zástupce dítěte rozhoduje, zda je již zralé zvládnout nároky systematické a povinné školní výuky nebo požádá školu o odklad. Pokud jde o rodiče zodpovědného, avšak bez znalostí problematiky, jistě bude hledat pomoc v první řadě u odborníků v nejbližším okolí. Tedy u učitelky v mateřské škole, která jeho dítě rovněž dobře zná, je s ním téměř denně v kontaktu a navíc – je odborníkem s patřičnými vědomostmi a zkušenostmi.

Z tohoto důvodu jsme pro bakalářskou práci zvolili téma, které je mi profesně blízké, rozšíří můj odborný obzor v teoretické i praktické rovině právě v oblasti posuzování školní zralosti a připravenosti dětí před nástupem do základní školy.

Již Komenský se zmiňuje ve svém Informatoriu školy mateřské o nejvhodnějším čase pro zahájení školních povinností jako o záležitosti zcela individuální. Ani dnes nepostačí jako jediné kritérium hranice dovršení šesti let věku. Neustále se zvyšující nároky společnosti na člověka (nejen vlivem rozvoje vědy a techniky) úzce souvisí i se zvyšováním nároků školy na žáka. Školsky nezralé a nedostatečně připravené dítě pak může prožívat pocity neúspěchu a selhání již na počátku další důležité životní etapy, která ovlivní jeho život v dospělosti i jeho vlastní sebevědomí a sebehodnocení. Nutno však dodat, že odklad školní docházky, o který rodič žádá v dobré víře - prodloužit svému potomkovi dětství, může mít později také negativní důsledky.

Cílem pedagogů a psychologů by proto měla být snaha přistupovat k otázce školní zralosti a připravenosti dětí s co největší mírou profesionality, na základě svých odborných poznatků a zkušeností poskytovat rodičům kvalitní odborné poradenství.

Z tohoto důvodu jsme zde shromáždili a shrnuli výzkumem ověřené stále platné poznatky a informace (získané studiem odborné literatury). V jedné z kapitol se zabýváme vývojovými zvláštnostmi dítěte předškolního věku. Úroveň jemné motoriky, senzomotoriky a grafomotoriky je důležitým kritériem posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky. Blíže tedy nastíníme vývoj motorických schopností a způsoby hodnocení úrovně jemné motoriky a psychomotoriky dítěte předškolního věku

včetně rozboru vývojových etap dětské kresby. A v neposlední řadě shrneme nejdůležitější aspekty školní zralosti a připravenosti.

Na teorii navazuje praktické výzkumné šetření na vzorku 35 dětí z mateřských škol. Využili jsme několika testových metod uplatňovaných i v odborných školských poradenských zařízeních k posouzení úrovně jemné motoriky dětí určitého věkového rozmezí. Výsledky šetření pak korespondují s potvrzením nebo vyvrácením hypotéz stanovených na základě výroků zaznamenaných při studiu odborné literatury.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Dítě předškolního věku

Jistě i čtenář laik z tohoto nejčastěji odborníky užívaného slovního označení předškolní věk pochopí, že se jedná o časově vymezené období života člověka, tedy období před nástupem do školy.

Z odborného hlediska je třeba dodat, že jde o období od třetích do šestých narozenin dítěte (Říčan, Krejčířová a kol., 2006). *„Proč ne do šesti a půl roku, tedy do průměrného věku dětí nastupujících do školy? Protože průměrné i lehce podprůměrné dítě je v šesti letech už pro školu zralé“* (Říčan, Krejčířová a kol., 2006, s. 119).

V posledních letech však sledujeme trend častějších odkladů školní docházky právě z důvodu školní nezralosti i u dětí starších šesti let. Můžeme tedy vymezit předškolní věk jako období od tří let do dovršení školní zralosti.

Erikson (2002) nazval předškolní věk obdobím „iniciativy“. Aktivita je pro dítě tohoto věku typická.

„Předškolní věk je čas neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy, doba, která je nazývána obdobím hry, protože je to právě hrová činnost, v níž se aktivita dítěte projevuje především“ (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003, s. 11).

Říčan (2004) nazývá toto období kouzelným světem předškoláka pro nápadný rys dětské psychiky - živost a odvalu fantazie, která doposud není spoutána pozdější racionalitou a kázní. Dále ho nazývá věkem tisícinásobného „Proč?“, což vystihuje dravou zvědavost, s kterou dítě objevuje svět i samo sebe.

Období předškolního věku je obdobím značných změn ve vývoji osobnosti dítěte, v jeho tělesných a pohybových funkcích, poznávacích procesech, citovém a společenském vývoji (Klenková, Kolbábková, 2005).

1.1 Tělesný vývoj

Koncem období se tělesné proporce dítěte mění. Trup se stává plošším, hrudník se zřetelněji odděluje od břicha. Přibývá svalové tkáně a ubývá tukové. Vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Je nazýváno tzv. „obdobím vytáhlosti“.

Pohyblivost se zlepšuje ne příliš nápadně. Jde spíše o větší rychlost, pohotovost, obratnost a eleganci prováděných pohybů, což především přispívá k dosahování samostatnosti v sebeobsluze (Říčan, Krejčířová a kol., 2006).

Motorickému a pohybovému vývoji se budeme podrobněji věnovat v další kapitole.

1.2 Kognitivní vývoj

Zráním organismu vrcholí kolem 5. roku diferenciací vrstev mozkové kůry a až kolem 7 roku dochází k ustálení poměru velikostí mozkových laloků, což je základem nejvyšších funkcí centrální nervové soustavy (CNS). Neurologové potvrzují velký význam předškolní výchovy. Jejich poznatky dokazují, že pokud není dětem zajištěna možnost, aby získaly určité zkušenosti do 7 let věku, ztratí navždy příležitost mít z těchto zkušeností prospěch. Pro dítě je tedy důležitější, jakou měrou a ve kterém vývojovém období dokáže šedou kůru mozkovou využít k získání určitých rozumových schopností než kolik šedé hmoty mozek dítěte má (Kropáčková, 2004).

„V předškolním věku se intenzivně rozvíjejí všechny poznávací procesy, a tím může dítě důkladněji poznávat okolní svět“ (Klenková, Kolbábková, 2005, s. 4)

Typické pro toto období je aktivní vnímání spojené s aktivní činností. Dítě vnímá nápadné předměty a ty, které mají vztah k činnosti. Podstatné části předmětů nedokáže vyčlenit ani nerozeznává vztahy mezi nimi. Převládá celistvé neanalytické vnímání. Dítě rozlišuje doplňkové barvy, sluchově analyzuje zvuky z různých zdrojů. Čichové, chuťové a hmatové vnímání se stále zpřesňuje. Hmatem dítě dovede rozlišit vlastnosti předmětu (Plevová in Šimíčková-Čížková, et al, 2008).

Kolem pátého roku se začíná uplatňovat záměrná paměť. Dítě si zapamatuje spíše konkrétní událost než slovní popis. Dlouhodobá paměť nastupuje mezi pátým a šestým rokem (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003).

Pozornost je na počátku období velmi nestálá, koncem období už můžeme pozorovat počátky úmyslné pozornosti. Ta se vhodnou motivací a zájmem ze strany dítěte postupně prodlužuje.

Dětské myšlení je typické kognitivním egocentrismem a magičností. Jeho typickým znakem je připodobňování lidských vlastností neživým věcem, tzv. antropomorfismus.

Konfabulace vzniká záměnou nebo směsí reálné vzpomínky s fantazií (Říčan, Krejčířová a kol., 2006).

Fáze předpojmového myšlení postupně přechází ve fázi myšlení názorného. Rozvojem pojmového myšlení začíná dítě uplatňovat analýzu, syntézu a srovnávání, je schopné třídit předměty podle daného kritéria (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003).

Rozumový vývoj se odráží i v rozvoji řeči. Slovní zásoba v šesti letech činí asi 3000 až 4000 slov. Zlepšuje se i gramatická stránka řečového projevu a souvislé vyjadřování (Plevová in Šimíčková-Čížková, et al, 2008). Fyziologické vady řeči v průběhu předškolního věku postupně mizí, do konce období přetrvávají ještě problémy se složitějšími hláskami (r, ř), které většinou do nástupu školní docházky vymizí (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003).

1.3 Emoční, motivační a sociální vývoj

„V souvislosti s motivačně-volní charakteristikou předškoláka je třeba znovu připomenout neutuchající potřebu být aktivní. Tato aktivita se projevuje verbálně, občas plynulým tokem otázek, projevuje se v rovině lokomotoriky – stálým poskakováním, poposedáváním, různými pohyby“ (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003, s. 15).

Rozvíjí se city sociální, intelektuální, estetické a etické. Pro dítě je zdrojem citových zážitků konkrétní činnost. Dítě často projevuje radost ze spontánní činnosti, z poznávání a nových zkušeností. Také u něj dochází k rozvoji smyslu pro humor. Kolem 4. roku se u dítěte často projevuje neadekvátní strach z neznámých lidí, situací a prostředí, tento stav časem odeznívá. Důležitá je potřeba stability, jistoty, zázemí, trvalosti a bezpečí. Zpočátku dominují vztahy k dospělým, postupně narůstá potřeba kontaktu s vrstevníky, dítě vyhledává partnera ke hře. Dítě si začíná vytvářet citový vztah k sobě samému ovlivněný egocentriem. Rozvojem estetického citění dochází k prožitkům příjemných stavů, pokud dítě něco považuje za hezké, vnímá krásno, hudbu, pohádky i výtvarnou činnost. Etickým citěním dítě rozlišuje dobré a špatné, správné a nesprávné, co smí a nesmí (Plevová in Šimíčková-Čížková et al, 2008).

Mezi vrstevníky se postupně rozvíjí spolupráce a akceptování zájmů druhého. Dítě je schopno pomoci slabšímu, podřídí se zájmu ostatních, řešit konflikt kompromisem i soupeřit (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003).

1.4 Současné pojetí institucionálního předškolního vzdělávání

„V současném pojetí mateřské školy se nacházíme v etapě přijetí a naplňování moderního pojetí pedocentrické orientace. Dítě, péče o něj a rozvoj jeho dispozic je základem. Každé dítě je respektováno jako osobnost, má své individuální potřeby a zájmy a ty nás vedou k nacházení metod a aktivit, kterými je možné je nadále rozšiřovat a připravovat tak dítě na další vzdělávání“ (Kořátková, 2008, s. 86).

Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu, vytvářet kolem dítěte podnětné prostředí, které aktivuje jeho osobní rozvoj a učení. Bohatá denní nabídka různorodých činností by měla být zdrojem poznávání světa, příjemným a radostným získáváním zkušeností a vytvářením kvalitních základů pro život a vzdělávání. Současná mateřská škola má umožnit každému dítěti dosáhnout maximálně dosažitelného osobního rozvoje za předpokladu akceptování jeho individuálních možností (RVP PV, 2004).

„Přesto, že se o tom tzv. Bílá kniha MŠMT ani Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání nezmiňují, je kvalitní příprava na základní školu jedním z cílů výchovné práce v mateřské škole. Rodiče předpokládají, že mateřská škola tento úkol splní“ (Mertin In Mertin, Gillernová 2003, s. 218).

Příprava na školní vzdělávání neznamená dosáhnout u všech dětí jednotného stupně rozvoje. Především individuální přístup umožňuje užívat odlišných metod a vzdělávacích strategií k aktivaci rozdílných možností a schopností jednotlivců a tím akceptovat jejich jedinečnost (Opravilová In Kolláriková, Pupala, 2001).

„Mateřské školy realizují přípravu na vstup dítěte do základní školy každodenní plynulou a přirozenou socializací a kultivací prostřednictvím prožitkového a situačního učení a hrových aktivit“ (Kropáčková, 2008, s. 47).

1.4.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

Jedná se o základní pedagogický dokument předškolního institucionálního vzdělávání a je závazný pro všechna předškolní zařízení. Jsou zde formulovány cíle, obsah a podmínky předškolního vzdělávání. Jak již název napovídá, jde o určitý rámec (východisko) při tvorbě vlastních školních vzdělávacích programů jednotlivých mateřských škol.

RVP PV vymezuje klíčové kompetence, kterých má být v praxi dosahováno prostřednictvím vzdělávacího obsahu tzn. stanovených konkrétních cílů, jim odpovídající vzdělávací nabídce a konkrétních výstupů. Jsou to:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské

Obsah předškolního vzdělávání je v RVP PV členěn do pěti oblastí:

- Dítě a jeho tělo – oblast biologická
- Dítě a jeho psychika – oblast psychologická
- Dítě a ten druhý – oblast interpersonální
- Dítě a společnost – oblast sociálně-kulturní
- Dítě a svět – oblast environmentální

Důležitou zásadou při plánování vzdělávací nabídky do integrovaných bloků školních vzdělávacích programů (ŠVP) a na ně navazujících třídních vzdělávacích programů (TVP) je propojení všech oblastí vzdělávání i podmínek, za kterých probíhá. Vzdělávání je díky této zásadě přirozenější, úplnější a hodnotnější (RVP PV, 2004).

2 Význam motorických schopností dítěte

Pojmem motorika (hybnost) rozumíme souhrn všech pohybů lidského těla, celkovou pohybovou schopnost organismu. Hraje významnou roli ve vývoji dítěte. Je prvním prostředkem v procesu poznávání okolního světa, podílí se na vývoji kognitivních funkcí (Zelinková, 2001, s. 50).

Tzv. hrubá motorika je pojem označující souhrnně pohyby uskutečňující se prostřednictvím velkých svalových skupin, tzn. pohyby hlavy, trupu a končetin (zejména dolních končetin a jejich vzájemná koordinace). Pojem jemná motorika je užíván pro označení pohybů malých svalových skupin (Zelinková, 2001).

Zahrnuje pohyby prstů (uchopování předmětů a manipulace s nimi), pohyby mimického svalstva, pohyby mluvidel (oromotoriku) a grafomotoriku (Opatřilová In Vítková, 2004, s. 74).

Termín psychomotorika zahrnuje vzájemné ovlivňování psychiky a motoriky. Vychází z holistického pojetí člověka, které vyjadřuje úzké spojení mezi psychikou a motorikou a vztahuje se k procesu vývoje každého člověka. Tohoto propojení je významně využíváno při výchově a vzdělávání ve speciální pedagogice. Motorické fáze dětského vývoje procházejí určitou vývojovou řadou:

- Neuromotorika – jsou nepodmíněné a podmíněné reflexní pohybové aktivity, volní a mimovolní pohyby. Těžištěm je kojenecký věk.
- Senzomotorika – jde o reakci, odpověď na podněty zachycené receptory (zrakem, sluchem, hmatem..)
- Psychomotorika – jedná se o souhrn pohybových odpovědí na podněty vycházející z psychických procesů (vnímání, myšlení, pozornost, představivost, paměť). Vzájemné ovlivňování psychiky a motoriky je u dětí přirozené a velmi spontánní. K prudkému rozvoji dochází v předškolním věku.
- Sociomotorika – jsou motorické odpovědi na podněty ze sociálního prostředí

(Dvořáková, Michalová, 2004)

Grafomotorika je jednou z oblastí jemné motoriky a může být definována jako souhrn psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní. Dochází při nich k psychikou řízeným pohybům drobných svalů ruky (Průcha, 2003).

Zelinková (2001) uvádí, že grafomotorika je ovlivněna úrovní vývoje jemné a hrubé motoriky, pohybovou koordinací, senzomotorickou koordinací a úrovní vývoje psychiky.

Do oblasti grafomotoriky je zařazována i kresba. Problematika kresby dítěte je velmi široká, proto se budeme této oblasti věnovat v jedné z následujících kapitol.

S motorikou úzce souvisí lateralita dítěte. Je projevem dominance jedné z mozkových hemisfér a projevuje se jako upřednostňování jednoho z párových orgánů (ruka, noha, ucho, oko). Obvykle se vyhraňuje mezi 3. a 4. rokem věku, případně později (Přinosilová, 2007).

Bednářová, Šmardová (2006) uvádějí, že lateralita horních končetin se začíná zřetelně projevovat a vyhraňovat v pěti až sedmi letech, plně se ustaluje v deseti až jedenácti letech.

Zkřížená nebo nevyhraněná lateralita (ambidextrie) rukou nebo očí může být příčinou narušené komunikační schopnosti. Pokud je spojena s drobnějšími poruchami senzomotorických dovedností a menší zručností, může vést k obtížím v psaní, čtení i kreslení (Vágnerová in Říčan et al., 1997).

Motorika artikulačních orgánů ovlivňuje výslovnost dítěte a tím i řeč, čtení a psaní. Úroveň jemné motoriky tedy ovlivňuje i vývoj řeči (Lejska, 2003).

Motoriku mluvidel nelze oddělit od obratnosti celkové a zejména obratnosti rukou (Kutálková, 1996, s. 92).

Artikulace jednotlivých hlásek patří mezi nejnáročnější procesy jemné motoriky člověka. Přesná artikulace vyžaduje maximální obratnost a souhru artikulačního aparátu. Pokud tomu tak není, výslovnost dané hlásky je nesprávná (Lechta, 1990).

Mikromotorika očních pohybů je zřejmá např. při čtení a psaní. Oči vykonávají pohyby zleva doprava. Pokud nejsou oční pohyby plynulé, oko není schopno fixovat text, přeskakuje v řádce i mimo ni což je charakteristické pro dítě s dyslexií (Zelinková, 2001).

2.1 Vývoj jemné motoriky

Motorický vývoj jedince probíhá po celý život. Může však být zkomplikován vrozenými vadami, nemocí, úrazem (Průcha, 2003).

Závisí na zralosti mozku, smyslového vnímání, množství svalových vláken, zdravém nervovém systému a na příležitostech k procvičování motoriky (Allen et al., 2002).

Opatřilová (In Vítková, 2004) uvádí, že motorický vývoj podobně jako vývoj psychický je založen na dědičném základě a ovlivňován prostředím, v němž dítě vyrůstá.

2.1.1 Novorozenec

Motorika novorozence je řízena podkorovými oblastmi CNS přes střední mozek a prodlouženou míchu. Jeho pohyby mají nepodmíněně reflexní charakter. Je to sací reflex,

tzv. objímací (Morouův) reflex, uchopovací (Robinsonův) reflex, tonicko-šíjový reflex a tzv. reflex chůze. Řada jich vyhasíná do šesti měsíců věku (Kuric a kol., 1986).

„Novorozenec je schopen vykonávat impulsivní, neuspořádané a přerušované pohyby, které se podle příčiny vzniku dělí na spontánní a reaktivní“ (Kuric a kol., 1986, s. 112).

2.1.2 Kojenec

Gessel (in Langmeier, Krejčířová, 1998) formuloval některé, podle něj, obecně platné zákonitosti vývoje. Ty byly odvozeny z vývoje kojenecké motoriky. Princip vývojového směru (gradientu) naznačuje postupné ovládnutí částí těla podle tělesného růstu. Postup kefalokaudální naznačuje nejprve ovládnutí hlavičky, pak v pasivním sedu vyrovnává postupně části páteře, pohybuje se při lezení po kolenou, až se nakonec postaví na chodidla. Postup proximodistální zahrnuje posun od centra těla k periférii; pohyby horních i dolních končetin na počátku vycházejí z ramenních a kyčelních kloubů a přecházejí k zápěstí až na prsty (chodidla). Postup ulnoradiální naznačuje posun od malíčkové strany dlaně k palcové při aktivním úchopu, tj. směrem ke klešťovému úchopu mezi palec a ukazováček („špetka“).

Ve 3. měsíci kojeneček udrží podaný předmět v ruce. Na přelomu 3. a 4. měsíce vyhasíná tonicko-šíjový reflex, svalová hypertonie ustupuje a prudké, přerušované pohyby končetin se stávají plynulejšími (Kuric a kol., 1986).

Tehdy se začíná uvolňovat pevné sevření ruky v pěstičku. Pozorujeme typickou hru s prsty což je jedna z nejčastějších spontánních činností dítěte v tomto období. Předměty se pokouší uchopit celou rukou, tzv. dlaňový úchop, nemá však dost síly, aby je udrželo. Dokáže je dopravit do úst, která jsou a ještě dlouho budou především uchopovacím orgánem. Již v tomto období se mu daří dopravit nějakou hračku do zorného pole. Začíná se rozvíjet souhra oka a ruky, tedy vedení ruky pod kontrolou zraku. Jde o cílevědomou aktivitu. Uchopováním a ohmatáváním věcí dítě poznává kvalitu předmětů, jejich tvar, povrch, teplotu nebo váhu (Matějček, 2005).

Ve věku osmi měsíců lze u dítěte zaznamenat zvýšený zájem o drobné předměty. Objevuje se hrabavý pohyb ruky při uchopení drobného předmětu, kdy je na předmět nastavena strana palce a ukazováčku. Můžeme pozorovat i uchopení malého předmětu

mezi palec a ukazováček, tzv. nůžkový úchop. Ve věku deseti měsíců dítě dokáže sbírat drobné předměty daleko obratněji, ohnutým palcem a ukazováčkem v opozici. Uchopování se dostává do fáze techniky tzv. klíšťového úchopu. Dítě již dovede vytvořit opozici palce proti ostatním prstům a začíná pohybovat samostatně jednotlivými prsty (Kábele, 1986).

Ve 12. měsíci bere do rukou i více hraček a rozvíjí se klešťový úchop již s ohnutým ukazováčkem (Kuric a kol., 1986).

Na počátku druhého roku se dítě začíná pokoušet o uvolňování úchopu, ale většinou ještě neúspěšně. Dochází k pokroku v jemnějších pohybech ruky a v souhře zraku a ruky. Předložené kostky dítě dává do nádoby již cíleně, záměrně, s rozmyslem. Snaží se stavět jednu kostku na druhou. Vytváří jednoduchou věž či komín. Otevření úchopu při manipulaci s kostkou je pro dítě náročná dovednost. Pro dvanáctý měsíc a následující období je typická hra na podávání. Při prvním samostatném zacházení s věcmi nejde jen o cvičení motoriky a smyslů. Je to v pravém slova smyslu poznávání, čili cvičení myšlení a paměti. Dalším novým prvkem je i vědomé upuštění předmětu na zem. V 15. měsících uvolňování úchopu dozrává a dítě již cíleně vypouští předmět z ruky. Pokroky ve vývoji jemné motoriky se projevují i v oblasti sebeobsluhy. V 18. měsících má svůj počátek nová dovednost – dítě věci hází a kope do nich, i když ještě nezaměřeně. Na řadu přichází nový podnět - tužka a papír (Matějček, 2005).

2.1.3 Batole

Jemná motorika se kolem druhého roku rychle zdokonaluje. Především akt pouštění předmětu je jemnější a lépe načasovaný. V 18. měsících je dítě schopno s jistou pružností bezproblémově stavět věž z několika kostek. Kolem 2 let napodobivě řadí kostky svisle i vodorovně. Je schopné řadit geometrické tvary k příslušným otvorům což je umožněno zjemňováním vnímání (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Ve třech letech dítě postaví věž nebo komín až ze sedmi či osmi kostek (deset kostek je norma pro tři roky). Tříleté dítě má vlak s vagony už pěkně v zákrytu a je tak dlouhý, kam až kostky stačí (Matějček, 2005).

Pokroky v jemné motorice a vnímání dokumentují pokusy o tzv. čmárání. Jde o prvotní tahy na papíře, i když jde o pokusy nahodilé a hrubé, často přesahující plochu papíru. Kolem půldruhého roku se již dítě snaží o napodobení čáry a ve dvou letech je již zřejmé jeho úsilí o přibližné napodobení kruhových pohybů. Na konci batolecího období je dítě schopno napodobit kruh nebo (nepřesný) křížek podle výrazného předvedení (Langmeier, Krejčířová, 1998).

2.1.4 Předškolní věk

„Vcelku bychom motorický vývoj mohli označit jako stálé zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 85).

Tělesné aktivity a obratnost se významnou měrou podílejí na zapojování se dítěte do společných činností s ostatními dětmi. Stále se zdokonalující pohyblivost a přesnost pohybů ovlivňuje rychlost při běhání, skákání, prolézání, hrách s míčem (Bednářová, Šmardová, 2007).

V oblasti jemné motoriky se u čtyř až pětiletých dětí projevuje narůstající zručnost v jejich soběstačnosti. Dítě samostatně jí, svléká a obléká se s menší pomocí, při toaletě potřebuje malou pomoc. Umí si dobře umýt ruce (Langmeier, Krejčířová, 1998).

V předškolním věku přichází období, kdy jsou změny méně nápadné, ale neméně významné, projevující se v manuální šikovnosti. Dítě se začíná např. pokoušet o práci s nůžkami. V pěti letech již nepřesně stříhá podle linky. Dokáže už podle obrázku či modelu sestavit z kostek trojrozměrné útvary. Šestileté dítě baví výtvarné a rukodělné práce, je aktivní, většinu podnětů si opatří samo vlastním úsilím (Matějček, 2005).

Při kresbě tříletému dítěti nedělá problém napodobit různý směr čáry. Ve čtvrtém roce ovládá kresbu křížku, v pátém roce je schopno napodobit čtverec, asi v šestém roce i trojúhelník. Současně roste i schopnost dítěte vyjádřit kresbou vlastní představu. Ve třech letech dítě dodatečně pojmenovává čmáranici, avšak kresba pětiletého dítěte již odpovídá předem stanovené představě. Kresba šestiletého předškoláka je už po všech stránkách vyspělejší (Langmeier, Krejčířová, 1998).

„Pro celkový psychický vývoj dítěte má velký význam manipulace s předměty v konkrétní praktické činnosti. Vyhraňuje se dominance jedné ruky a zvyšuje se počet praváků“ (Kuric a kol., 1986, s. 133).

Kábele (1986) upozorňuje na skutečnost, že při uvedeném vývoji hybnosti mohou být u jednotlivých dětí značné časové rozdíly. Přesto však může tento přehled sloužit k orientačnímu zjištění omezeného, opožděného nebo porušeného vývoje hybnosti.

2.2 Vývojové etapy dětské kresby

Během poslední doby se ukazuje, že dětská kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte. Kresba není pouhou hrou nebo sněním, zahrnuje v sobě jak hru, snění, tak i realitu, takže ji nelze opomíjet (Davido, 2001, s. 15).

Bednářová, Šmardová (2006) uvádějí, že vývoj kresby bývá srovnáván s vývojem řeči. Prvotní bezesmyslné čárání lze přirovnat k bezesmyslné nápodobě hlásek a slabik a opakované čárání k broukání. Další podobnost je i ve schematičnosti projevu (věta je zpočátku vyjádřena jen pouhým slovem, lidská postava podobně znázorněna pouhým kruhem). Vývojem se postupně rozšiřuje a zdokonaluje slovní projev a zároveň i kresba, co do obsahu i provedení. Stejně tak jsou mezi dětmi poměrně velké rozdíly ve vývoji řeči i kresby. Týkají se zejména počátků (mluvení i kreslení), zájmu o tyto činnosti a jejich výsledků.

Luquet (In Davido, 2001) jako první vyslovil domněnku o vývojových stadiích dětské kresby a jejich souvislostí s vývojem intelektu dítěte.

Davido (2001) rozlišuje několik etap ve vývoji dětské kresby. Obdobím „skvrn“ prochází dítě ještě před dosažením jednoho roku věku. Ve stadiu „čmáranic“ kolem jednoho roku již lze interpretovat sílu čáry, způsob držení tužky i zaplnění plochy papíru. Následuje stadium „čárání“. To je spojeno s „náhodným realismem“, kdy záměr kresby se projeví až v závěru kreslení nebo se v průběhu mění. Mezi 2. a 3. rokem jde o stadium „nezdařeného realismu“ čili zjevné napodobování písma dospělých. Kolem 3. roku nastává období „hlavonožců“. Dítě již kreslení zvládá a dává mu obsah. Jak dítě roste, přibývá v kresbě detailů. Pokud dítě kreslí postavu, promítá zde samo sebe. Vědomá představa o svém těle, tzv. „tělesné schéma“, vzniká pomalu a dlouho, proto dítě, které si

již uvědomuje jednotlivé části, kreslí „rozkouskované“ tělo. Kolečko představuje hlavu, trup a k němu přiléhají dvě čárky – nohy, ruce.

Dítě začne kreslit samo sebe, až když si uvědomí vlastní tělesné schéma, čili až získá představu o vlastním těle a jeho situování v prostoru. Toto vědomí není vrozené, ale postupně se utváří prostřednictvím rozmanitých a opakovaných zkušeností (Davido, 2001, s. 25).

Davido (2001) se dále podrobně zabývá rozborem symboliky jednotlivých kresebných námětů a jejich spojením s psychikou dítěte.

Pro srovnání uvádíme přehledné rozlišení stadií vývoje dětské kresby podle Příhody (Plevová, Petrová in Šimíčková-Čížková, 2008).

1. Stadium črtací experimentace - již před druhým rokem života dítě bezplánovitě čará tužkou po papíře.
2. Stadium prvotního obrazu – po třetím roce spojuje dítě prvotní obrys s určitým významem (většinou v průběhu črtání). Kombinaci čar a křivek je dítě schopno opakovat, kresba však ještě není srozumitelná.
3. Stadium lineárního náčrtu – kolem čtvrtého roku se v prozatím schematické kresbě uplatňuje subjektivní názor (pocit) dítěte ovlivňovaný komplexním vnímáním světa, přičemž fantazie splývá s realitou. Co dítě přitahuje je v kresbě velké a barevné. Jde o projev tzv. kognitivního egocentrismu.
4. Stadium realistické kresby – mezi pátým a šestým rokem se v kresbě začíná objevovat realistický pohled na předměty obohacený o objektivní znaky i typické detaily, i když stále vychází z představ. Kresba se stává dvojdimenzionální.
5. Stadium naturalistické kresby – po desátém roce je kresebný projev popisný, charakteristický zlepšováním proporcí, zobrazením pohybu, perspektivy, prostoru. Jde o období „krize kresebného projevu“ z důvodu vlastního kritického pohledu a uvědomění si nedokonalosti své kresby.

Davido (2001) upozorňuje na transparentnost projevující se v kresbě předškolního dítěte. Jde o vyobrazení vnitřku objektu. Jedná se o jev normální u dětí do 7 až 9 let a v tomto věku může svědčit o vyvinutém pozorovacím talentu. Pokud však přetrvává i po 10. roku věku, může se jednat o retardaci duševního vývoje. Dalším rysem dětské kresby

5. až 7. letých dětí je sklápění. Svědčí to o chybějící perspektivě. V kresbě se také objevuje disproporční zobrazení předmětů.

Podle Svobodové (2001) po období sledovaného čmárání a období nereálného zobrazení následuje difúzní obraz (člověk, slunce, strom, auto). Počáteční znázornění postavy je charakteristickým hlavonožcem. Ten se postupně mění v trupohlavonožce pomocí lineárního znázornění. Následuje montovaná figura se stále větším počtem detailů. Postava se zdokonaluje dvojdimenzionálním znázorněním končetin. Vrcholem je syntetická kresba a kreslení profilu a pohybu s dalšími přibývajícími detaily.

Porovnáváním údajů uváděných různými autory zabývající se dětskou kresbou nalézáme některé odlišnosti. Např. Langmeier, Krejčířová (1998) uvádějí pro kresbu postavy ve stadiu hlavonožce typický čtvrtý rok věku a v pěti letech již dochází k vystižení trupu, oproti tomu Looseová et al. (2001) uvádí stadium hlavonožce až v období téměř pěti let.

Etapami vývoje dětské kresby se zabývají a zabývali již v minulosti mnozí autoři odborné literatury (např. Luquet, 1927, Davido, Looseová 2001, Piaget, Inhelderová, 1971, Uždil, 1980, 2002)). Chceme-li kresbu využít pro účely diagnostikování dítěte, měli bychom mít základní přehled o jejím vývoji, neboť každému věkovému období odpovídá specifický typ kresby.

Jediná kresba nemůže odhalit všechno. Bylo by velkou chybou vyvozovat ukvapené závěry z jediného obrázku dítěte, které neznáme. Interpretaci obrázku musí provést odborník, protože tato práce vyžaduje nejen intuici a citlivost, ale i široké odborné znalosti (Davido, 2001, s. 16).

2.3 Hodnocení úrovně jemné motoriky u dětí předškolního věku

Podle Průchy (2003) může být motorika vyšetřována a odborně hodnocena již v prenatálním období a dále od narození až do smrti.

My se budeme zabývat způsoby hodnocení úrovně jemné motoriky v období předškolního věku.

Důležitým předpokladem školní úspěšnosti je dosažení určité úrovně v oblasti jemné motoriky. Na manuální obratnosti je závislá celá řada školských dovedností, ať už jde o

psaní nebo nejrůznější činnosti v pracovní, výtvarné či tělesné výchově. Dítě, které je neobratné a nešikovné a jeho motorická koordinace je nezralá, může mít problémy jak ve škole, tak i ve skupině vrstevníků (Vágnerová in Svoboda et al., 2001).

Pro zjišťování stupně motorického vývoje slouží Ozeretzského škála (1931), kde je stanoveno několik úkolů pro každý rok věku od 4 do 11 let, které dítě postupně plní. Autor považuje za základní komponenty motorického vývoje statickou a dynamickou koordinaci, přesnost a spojení pohybů. Tato zkouška měří hrubou i jemnou motoriku u obou stran těla (Vágnerová in Říčan et al., 1997).

K posouzení úrovně jemné motoriky a vývoje senzomotorických dovedností můžeme použít navlékání korálků podle různě složitých předloh. Sledujeme, jak dítě pracuje, zda jsou jeho pohyby chaotické a nadbytečné, zda jsou koordinované nebo je pro něj úloha stresující, protože je nešikovné a uvědomuje si své nedostatky (Vágnerová in Svoboda et al., 2001).

K měření psychomotoriky, vývoje tělesného schématu lze použít geometrické kresby. U malých dětí se používá test Benderové, který spočívá v obkreslování geometrických tvarů. Pokud dítě nepochopí strukturu obrazce, neumí jeho tvar reprodukovat. Zjednodušeně lze říci, že v 5 letech má být dítě schopno obkreslit čtverec, v 7 letech kosočtverec (Davido, 2001).

K posouzení manuální zručnosti může být využito některých subtestů ze Stanford-Binetovy zkoušky (např. skládání a řezání papíru), u starších dětí lze manuální zručnost posuzovat při konstrukcích kostek a skládanek v Pražském dětském Wechslerově testu inteligence (Vágnerová in Svoboda et al., 2001).

Svoboda, Vágnerová, Krejčířová (2001) uvádějí jako nejčastěji využívaný test při zápisu do základní školy Orientační test školní zralosti. Jde o Kernův test, který pro české podmínky přepracoval Jirásek. Je založen na zákonitostech percepčně motorického vyspívání dítěte. Obsah testu tvoří tři úkoly: kresba mužské postavy, nápodoba psacího písma a obkreslení deseti bodů. Výkon dítěte je hodnocen dle kritérií manuálu jako nadprůměrný, průměrný až podprůměrný.

Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové zaměřený na hodnocení úrovně vizuální percepce lze využít také pro posouzení senzomotorické koordinace a manuální zručnosti pro děti od 4 do 8 let (Svoboda, Vágnerová, Krejčířová (2001).

Test obkreslování předloh byl původně vytvořen Matějčkem (1957) pro diagnostiku lehké mozkové dysfunkce, lze jej rovněž vhodně využít k diagnostice jemné motoriky a zrakového vnímání. V roce 1974 byl standardizován pro českou populaci ve věku 5 – 13 let. Testový materiál je tvořen souborem 12 předloh, které odrážejí vývojové zákonitosti kresebné nápodoby. Prvních 5 předloh bylo převzato z Gesellovy vývojové škály a Stanford-Binetova testu inteligence. Dalších 7 obrazců obsahuje kombinace různých plošných a prostorových útvarů. Dítě má za úkol napodobit předlohu. Správnost svého postupu může neustále porovnávat a kontrolovat s předlohou. Dítě tedy zobrazuje to, co vidí před sebou. Hodnoceno je správné či nesprávné zobrazení předlohy a kvalita provedení. Tvarová škála Benderové (Bender-Gestalt Test) hodnotí tytéž funkce za užití zcela odlišných předloh (Vágnerová in Říčan et al., 1997).

Test kresby lidské postavy vytvořila Goodenoughová v roce 1926. Vycházela z předpokladu, že vývoj dětské kresby je zákonitý. V kresbě postupně přibývá detailů a zvyšuje se správnost provedení. Kresba lidské postavy je následně hodnocena ze dvou hledisek, obsahového a formálního. Obsahový skór zachycuje kvalitu a počet detailů kresby. Formální skór je zaměřen na zpracování tématu, tzn. vzájemnou proporcii jednotlivých částí těla, dvojdimenzionální provedení, spojení jednotlivých částí, symetrie pravé a levé části těla. Součtem obsahového a formálního skóru získáme celkový skór (Vágnerová in Říčan et al., 1997). Šturma a Vágnerová (In Lechta, 2003) uvádějí, že test poskytuje informace o duševním stavu dítěte ve třech rovinách. Odráží nejen úroveň zrakové percepce, představivosti, paměti, jemné motoriky, senzomotorické koordinace a jejich integraci, zároveň odhaluje dosaženou úroveň vývoje intelektových schopností a současně odráží některé osobnostní rysy dítěte.

Postava „pána“ je třeba nakreslena neobratně, ale na tom nezáleží. Význam nemá kvalita kresby, ale počet prvků, které se na obrázku vyskytují. Stává se však, že některé prvky chybí a že prvky „pána“ reálnému věku dítěte neodpovídají (Davidov, 2001, s. 70).

Čím je dítě zralejší, tím více detailů kresba obsahuje. Dítě zralé pro školu kreslí hlavu menší než trup, vlasy, uši, oči, nos, ústa, krk a paže s pěti prsty. Z tohoto předpokladu vycházejí testy kresby lidské postavy využívané při zjišťování školní zralosti (Polášková, Vítková in Vítková, 2004).

Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové byl v české verzi vydán v roce 1972. Obsahuje 5 subtestů a je zaměřen na hodnocení úrovně vizuomotorické koordinace, vizuální percepce, zrakovou analýzu i grafomotorické schopnosti. Je uplatňován u dětí předškolního věku (Vágnerová in Říčan, 2004).

Vhodným nástrojem k posouzení laterality předškolního dítěte je Test laterality podle Matějčka a Žlaba. Autoři vypracovali dvanáct zkoušek pro ruce, čtyři pro nohy a dvě pro oči (Svoboda, Vágnerová, Krejčířová, 2001).

Při diagnostice grafomotoriky dítěte předškolního věku jsou hodnoceny předpoklady ke grafomotorické činnosti. Zde je sledována poloha při grafomotorické činnosti, správné sezení, zkušenosti s grafomotorickou činností a postoj dítěte k této aktivitě. Dále je hodnocen úchop psacího náčiní, celková pohyblivost prstů, uvolnění ruky a v neposlední řadě tlak na podložku (Svobodová, 2001).

3 Nástup dítěte do základní školy

Již „učitel národů“ J. A. Komenský považoval nástup do školy za zásadní mezník v životě dítěte. Ve svém Informatoriu školy mateřské obecně určuje věk šesti let jako nejvhodnější pro vstup do školy a varuje svými krásnými příklady proti předčasnému zaškolení dítěte: *„Nebo pláň mdlá, k štěpování vzatá, mdle a znenáhla roste, silnější spěšně a mocně.“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 103).

„Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku 6 – 7 let dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním i učením. Většina z nich je pro úspěšné zvládnutí role školáka důležitá, i když jejich význam může být různý“ (Vágnerová, 2000, s. 136).

V odborných kruzích je určitým úskalím značná nejednotnost v oblasti užívané terminologie. Můžeme se setkat s pojmy školní zralost, školní připravenost, školní způsobilost, školní úspěšnost, pedagogická zralost (Kropáčková, 2004).

Vágnerová (2000) rozděluje kompetence, které jsou potřebné k přijatelnému zvládnutí školních požadavků, do dvou skupin. Do první skupiny řadí kompetence závislé na tělesné i duševní vyspělosti dítěte - tzv. školní zralost. Druhou skupinu tvoří kompetence, na jejichž rozvoji se podílí učení – tzv. školní připravenost.

3.1 Školní zralost

Jde o doposud nejvíce frekventovaný pojem označující dosažený stupeň vývoje dítěte před vstupem do základní školy (Kropáčková, 2004).

Z psychologického hlediska je školní zralost definována jako způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování (Hartl, 2004).

„Školní zralost v pedagogicko-psychologickém pojetí znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikativních dovednostech...“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 243).

Školní zralost znamená zralost centrální nervové soustavy (CNS) projevující se odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou. Pro emočně nezralé dítě nemá role školáka motivující charakter, stává se pro něj přílišnou zátěží. Z tohoto důvodu je zralost CNS důležitým předpokladem pro úspěšnou adaptaci na školu. Zrání CNS ovlivňuje rozvoj motorické a senzomotorické koordinace, lateralizaci a je předpokladem pro rozvoj zrakové a sluchové percepce (Vágnerová, 2000).

V odborných kruzích je školní zralost nejčastěji charakterizována třemi základními složkami:

- fyzická (tělesná) zralost
- psychická zralost
- sociální a emocionální zralost

Např. Kucharská a Švancarová (2003) vyčleňují složku pracovní zralosti samostatně, jiní autoři vnímají pracovní oblast jako součást psychické zralosti.

3.1.1 Fyzická zralost

Úroveň fyzické zralosti bývá posuzována pediatrem při lékařské prohlídce. Za optimální výšku se považuje 120 cm a optimální hmotnost cca 20 kg. Za jeden z ukazatelů bývá považován i stav dentice. Je sledováno zahájení výměny mléčného chrupu. Školní zralost lze hodnotit i tzv. filipínskou mírou. Jde o orientační zkoušku, která se provádí ohnutím pravé paže přes temeno vzpřímené hlavy a úkolem je dosáhnout

na levý ušní boltec. Tím se dají posoudit proměny proporcí dětské postavy. „Kapalínův index“ (jde o podíl výšky a hmotnosti) je používán k zjištění růstového věku dítěte (Kropáčková, 2004).

Všechny tyto tělesné parametry však v žádném případě netvoří normu. Jsou zde uváděny jako pomocné orientační metody odborníků při posuzování fyzické zralosti.

3.1.2 Psychická zralost

Kropáčková (2004) upozorňuje na velký význam předškolní výchovy na základě neurologických poznatků, které prokázaly zajímavá fakta. Pokud dítě neprojde určitými zkušenostmi do sedmi let věku, pak navždy ztrácí příležitost využívat je ve svůj prospěch.

„Psychická zralost je charakterizována jako určitá dosažená úroveň v oblasti poznávacích procesů“ (Kropáčková, 2004, s. 7).

S tím souvisí dobrá úroveň smyslového vnímání – především přechod od globálního k diferenciovanému, kdy dítě začíná rozlišovat detaily, jednotlivosti a části z celku. Ukazatelem je i kvalita myšlení jako je odpoutávání od egocentrismu a posun od názorného myšlení k logickému. Neméně důležitou úlohu sehraává tvorba kvalitních představ, paměťových stop, přesnost vybavování z paměti a zvyšování její kapacity. Vlivem rozvoje analyticko-syntetické činnosti dokáže dítě rozeznat podobu a rozdíl, tříditi podle pravidla, určit pořadí, skládat celek z částí, orientovat se v prostoru a zvládat pravolevou orientaci. Při posuzování míry informovanosti dítěte o okolním světě se již projevuje i realističtější pohled na něj (Kropáčková, 2004).

Dalším projevem psychické zralosti je bohatá slovní zásoba a vyjadřování v gramaticky správně formulovaných větách. Vhodná je i správná výslovnost všech hlásek (Kucharská, Švancarová, 2003).

Kropáčková (2004) zahrnuje do této oblasti vyspělou grafomotoriku (držení tužky, kresba s detaily, nápodoba geometrických tvarů písmen, zobrazení figurální kresby) a dále pak i pracovní zralost. U dítěte začíná klesat zájem o hru ve prospěch činností připomínajících školní úkoly. Zahrnuje zde i samostatnost, aktivnost a dovednost záměrně udržet pozornost na delší časový úsek.

3.1.3 Sociální a emocionální zralost

Sociální zralost je charakterizována jako schopnost přijmout roli školáka – spolužáka. Dítěti nečiní potíží odloučit se na určitou dobu od blízkých osob (matky a členů rodiny). Zvládne převzít roli školáka, akceptovat autoritu učitele, zapojit se do školní práce, plnit pokyny i pracovat samostatně. Ve vztahu ke kolektivu třídy by mělo spolupracovat s ostatními i řešit jednoduché konflikty (Kropáčková, 2004).

Tabulka č. 1- Vymezení školní zralosti podle Vágnerové (2000)

Kompetence závislé na zrání organismu
<ul style="list-style-type: none">• emoční stabilita a odolnost proti zátěži• záměrná koncentrace pozornosti• odolnost proti zátěži (adaptace na školní režim)• manuální zručnost, motorická a senzomotorická koordinace, lateralizace ruky• vizuální diferenciaci a integraci• sluchová diferenciaci• koordinace činnosti mozkových hemisfér• myšlení na úrovni konkrétních logických operací• autoregulace založená na vůli a spojená s vědomím povinnosti

3.2 Školní připravenost

„Školní připravenost je chápána jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech jeho oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám. Konkrétně zahrnuje psychickou vyspělost (tzn. rozumovou, sociální, emoční a pracovní, jazykovou, motorickou atd.) podmíněnou biologickým zráním organismu a vlivy prostředí“ (Kropáčková, 2004, s. 8).

Monatová (2000) rozlišuje vnější a vnitřní školní připravenost dítěte. Vnější připravenost ke školní docházce lze chápat jako zájem o zevní prostředí vyučování tzn. rozmístění nábytku, obrazů a květin ve třídě. Zároveň se projevuje jako schopnost

odlišení hry od učení. Dále popisuje Monátová (1985, s. 142) vnitřní připravenost takto: „*školní zralost v pravém slova smyslu zahrnuje vlastní připravenost ke školní docházce, tj. určitou úroveň rozumových schopností, citů, sociálních vztahů, zájem a snahu učit se. Je předpokladem úspěšného plnění školních požadavků a možností přizpůsobit se novým podmínkám.*“

Dítě by mělo dosáhnout určité socializační úrovně, zvládat komunikaci přijatelným způsobem a respektovat normy chování. Významný vliv má rodina, jejíž hodnoty a normy dítě přejímá (Vágnerová, 2000).

Nedostatečná komunikační schopnost může být příčinou sociální izolace a ovlivnit vlastní identitu, hodnoty i postoje dítěte. V současnosti je častým problémem dětí nastupujících do školy nízká úroveň komunikačních schopností což se projevuje v neschopnosti chápat a definovat pojmy, zobecňovat pravidla nebo interpretovat probranou látku (Přinosilová, 2007).

Podle Kořínka školní připravenost zahrnuje nejen fyzickou připravenost a zdraví, ale i určitý okruh vědomostí - pojmů a představ z různých oblastí lidského života (In Kropáčková, 2008).

Kořínek považoval vyšetřování připravenosti na školu za velmi důležité nejen pro zjištění zda je či není dítě způsobilé pro školu, ale především pro diagnostikování stupně způsobilosti, čímž by byl poskytnut základ k diferencované práci učitele s dítětem v základní škole (In Kropáčková, 2004).

Tabulka č. 2 - Vymezení školní připravenosti podle Vágnerové (2000)

Kompetence závislé do jisté míry na prostředí a učení
<ul style="list-style-type: none">• respektování hodnoty a smyslu školního vzdělávání (motivace ke školní práci)• rozlišování různých rolí a diferenciací chování, které je s nimi spojeno• úroveň verbální komunikace• respektování běžných norem chování i hodnotového systému

3.3 Školní způsobilost

Proces přípravy dítěte ke školní docházce ovlivňují faktory vycházející z vnitřních a vnějších podmínek, které se vzájemně doplňují a prolínají. Neméně důležitým faktorem je i prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Jde o výchovné působení rodiny doplňované institucionálním prostředím. Pojem školní způsobilost se začal v odborné literatuře objevovat v období 80.let minulého století. Začal se užívat z důvodu vystižení komplexnosti veškerých předpokladů, protože pojmy školní zralost a školní připravenost vystihují jen část komplexu. Jeho definici však v pedagogickém ani psychologickém slovníku nenajdeme (Kropáčková, 2004).

3.4 Legislativní ukotvení vzdělávání

Vzdělávání v České republice je souhrnně vymezeno v úplném znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Tento zákon, mimo jiné, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání uskutečňuje a ty jsou blíže specifikovány prováděcími vyhláškami.

Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je zajišťováno mateřskými školami, případně přípravnými třídami základních škol. Je organizováno pro děti od tří do šesti (sedmi) let věku. Není však ze zákona povinné. Institucionální předškolní vzdělávání především v posledním roce před zahájením povinné školní docházky je státem plně podporováno. Svědčí o tom několik faktů.

Děti jsou do mateřských škol v posledním roce před nástupem k povinné školní docházce přijímány přednostně (školský zákon č. 561/2004).

„Vzdělávání v posledním ročníku mateřské školy zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí a v přípravné třídě základní školy se poskytuje bezúplatně“ (§ 123 ods. 2 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona).

Povinná školní docházka

„Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad“ (§ 36 ods. 3 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona).

Zákonný zástupce takového dítěte má povinnost přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce a to v době od 15. ledna do 15. února daného kalendářního roku (školský zákon č. 561/2004).

Novelou školského zákona byla od března 2009 rozšířena možnost přijmout k povinné školní docházce i mladší dítě za podmínky doložení doporučujícího vyjádření školského poradenského zařízení, případně odborného lékaře. *„Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce“ (§ 36 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona).*

Pokud požaduje rodič pro své dítě odklad školní docházky, učiní tak písemnou žádostí doloženou doporučením školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Ředitel školy může v takovém případě odložit školní docházku dítěti nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku (školský zákon č. 561/2004).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkumné šetření

Praktická část práce je zaměřena na objasnění postupů a písemné zpracování výsledků výzkumného šetření, kterým jsme ověřovali některé aspekty školní připravenosti dětí před zahájením školní docházky v oblasti úrovně jejich motorických schopností. Šetření bylo provedeno ve třech státních předškolních zařízeních Zlínského kraje, v obcích z nichž každá má jedinou mateřskou školu.

4.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem praktické části bakalářské práce je provedení, zpracování a porovnání výsledků výzkumného šetření školní připravenosti dětí zaměřeného na posouzení schopností v oblasti jemné motoriky, psychomotoriky a ověření nebo vyvrácení platnosti stanovených hypotéz v souvislosti s vlivem pohlaví, věku a vzdělání rodičů šetřených dětí na jejich výkon v době před nástupem do základní školy.

K posouzení úrovně školní připravenosti v oblasti jemné motoriky, koordinace pohybů oka a ruky bylo použito měřitelných metod, které využívají i odborná poradenská zařízení.

4.2 Popis vzorku šetření

Původní záměr počítal se vzorkem 50 dětí předškolního věku. Při realizaci výzkumu došlo ve všech třech mateřských školách k výskytu onemocnění neštovicemi, což ovlivnilo počty zúčastněných dětí. Jedno dítě (ač splňovalo věkový požadavek) nedokázalo navázat kontakt a spolupracovat, proto nebylo do šetření zahrnuto. Výzkumný vzorek byl v konečné verzi vytvořen z počtu 35 dětí, které v době šetření dosahovaly věku od 70 do 89 měsíců. Tzn., že do výzkumu byly zahrnuty děti s odkladem školní docházky, děti 6leté - splňující věkovou podmínku pro vstup do základní školy, ale i děti mladší, kterým zákon umožňuje zahájit školní docházku

předčasně v případě doporučujícího vyjádření odborného pedagogického poradenského zařízení.

Tabulka č. 3 – Počty testovaných dětí vzhledem k jejich pohlaví a věku

pohlaví	věk dětí (v měsících)		celkem
	70 - 75	76 - 89	
dívky	9	8	17
chlapci	8	10	18
celkem	17	18	35

Jak prezentuje tabulka č. 3 z celkového počtu dětí bylo 17 dívek a 18 chlapců. Pokud bychom měli vzorek blíže specifikovat, můžeme uvést počty dětí podle jednotlivých měsíců narození: 3 děti ve věku 70 měsíců, jedno ve věku 71 měsíců, 3 děti ve věku 72 měsíců, 1 dítě ve věku 73 měsíců, 5 dětí ve věku 74 měsíců, 4 děti ve věku 75 měsíců, 2 děti ve věku 76 měsíců, 2 děti ve věku 77 měsíců, 2 děti ve věku 78 měsíců, 3 děti ve věku 79 měsíců, 1 dítě ve věku 80 měsíců, 1 dítě ve věku 81 měsíců, 2 děti ve věku 82 měsíců, 1 dítě ve věku 83 měsíců, 1 dítě ve věku 84 měsíců, 1 dítě ve věku 85 měsíců a 2 děti ve věku 89 měsíců.

Pro porovnávání výsledků dvou věkově odlišných skupin jsme všechny děti rozdělili do dvou skupin. První skupina jsou děti ve věku 70 až 75 měsíců (mladší děti) a druhou skupinu tvoří děti ve věku 76 až 89 měsíců (starší děti).

Jsme si vědomi skutečnosti, že zkoumaný vzorek je početně velmi malý k tomu, aby bylo možno z našeho výzkumu vyvozovat obecně platné výroky. Z tohoto důvodu se zaměřujeme u našeho vzorku jen na ověření obecně známých a platných výroků.

4.3 Postup šetření

Příprava výzkumu

Nejprve bylo třeba zvolit oblast výzkumu odpovídající tématu a testové úkoly se způsobem jejich hodnocení. Ujasnit si, která data je třeba zaznamenat a kdy, kde a jakým

způsobem je budeme získávat. Ještě před zahájením šetření byly ve spolupráci s učitelkami MŠ shromážděny souhlasy rodičů s účastí jejich dítěte na výzkumu a sesbírány potřebné údaje.

Pro každé testované dítě byl připraven inventář, který obsahoval:

- ❖ Pořadové číslo
- ❖ Anamnestické údaje
 - Věk dítěte (zaznamenáno v měsících)
 - Pohlaví (zaznamenáno D – dívka, Ch- chlapec)
 - Vzdělání obou rodičů, tedy otce i matky (zaznamenáno OU – odborné učiliště, SŠ - středoškolské vzdělání, VŠ – vysokoškolské vzdělání)
 - Počet sourozenců (zaznamenáno číslicí)
 - Pořadí narození sledovaného dítěte (zaznamenáno číslicí)
- ❖ Testovou baterii (blíže popsána v kapitole Popis metod)
 - Geometrické tvary k vystřížení a místo pro záznam o čase potřebném k vystřížení jednotlivých prvků i celkového času
 - Pracovní list k Jiráskovu testu školní zralosti
 - Pracovní list k posouzení koordinace pohybů oka a ruky se záznamem o časech jednotlivých prvků i celého úkolu
 -

Popis místa šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno ve třech předškolních zařízeních: Mateřská škola Držková, Základní škola a Mateřská škola Kašava, Základní škola a Mateřská škola Lukov.

Mateřská škola (dále jen MŠ) Držková je jednotřídní samostatný právní subjekt v malé obci. Kapacita školy nebyla již řadu let naplněna vzhledem k nízkému počtu místních obyvatel i nevýhodné poloze obce (vzdálené od okolních hustěji osídlených obcí) a špatné dostupnosti. Ve výše uvedeném školním roce bylo přijato 18 dětí z toho 8 dětí s předpokládaným nástupem do základní školy od školního roku 2010/11. Jde o zařízení ve zrekonstruované budově společně s obecním úřadem. Výhodou je prostorná třída, jídelna spojená s další místností sloužící ke cvičení a odpočinku dětí. Pedagogický personál tvoří jedna začínající učitelka a ředitelka s dlouholetou praxí. Předností MŠ je

příznivé klima školy, klidná atmosféra a téměř horské přírodní prostředí s možností mnoha vycházek nebo pobytu na školní zahradě uprostřed zeleně a lesů. Prostor MŠ je vyzdobeno dětskými výtvarnými pracemi často s využitím přírodnin a přírodních materiálů. Většina inventáře a nábytku však vykazuje známky dlouholetého užívání.

MŠ Kašava je součástí školy základní a sídlí v novější přístavbě společné budovy. Původně jednotřídní MŠ byla v roce 2007 upravena na dvojtřídní z důvodu velkého počtu nepřijatých dětí. Jednu třídu tvořila heterogenní skupina 28 přijatých dětí ve věku 4 až 7 let, druhou třídu navštěvovalo 12 přijatých dětí ve věku 2,5 až 3,5 let. MŠ působí moderně avšak stísněně na kapacitně stanovený počet dětí. Za značný handicap je z pohledu nejen personálu považována stále nedorozřešená otázka školního hřiště. Chybějící zahradní herní prvky jako průlezky, skluzavka nebo pískoviště nemohou poskytovat dětem dostatek podnětů k jejich rozvoji. Učitelky situaci kompenzují častými vycházkami do okolní přírody. Pedagogický sbor tvoří dvě dlouholeté učitelky a jedna absolventka bakalářského studia sociální pedagogiky.

MŠ Lukov je dvoutřídní a je taktéž součástí základní školy. Sídlí však v jiné budově společně se školní jídelnou a obecním úřadem uprostřed obce. K budově přiléhá rozlehlá školní zahrada s členitým terénem, moderními hrovými prvky, plochou s umělým povrchem, pískovišti, trampolínou, posezením, brouzdalištěm a dětským dopravním hřištěm. MŠ je nadstandardně vybavená, prostory tříd poskytují možnost uspořádání do hrových koutů různého zaměření. Všechny hračky a moderní didaktické pomůcky jsou dětem volně přístupné. Děti jsou rozděleny do tříd s názvy Broučci pro mladší věkovou skupinu a Včelky pro starší předškolní děti. V každé třídě je zapsáno 28 dětí. Pedagogický sbor tvoří 4 učitelky s odborným vzděláním ukončeným maturitou a dlouholetou praxí. Jedna z učitelek dokončuje bakalářské studium speciální pedagogiky předškolního věku.

Prostředí a čas šetření

V každé mateřské škole bylo k šetření poskytnuto vhodné, klidné, oddělené místo, se stolkem a židlí výškově vyhovující postavě dítěte předškolního věku. Šetření probíhalo vždy v dopoledních hodinách mezi osmou a jedenáctou hodinou. K navázání prvního společného kontaktu docházelo v prostředí dětem známém, ve třídách MŠ, kde byla

dětem představena osoba examinátora a způsobem přiměřeným věku sděleno co a kde je čeká.

Průběh jednotlivého šetření

Každé jednotlivé individuální šetření probíhalo shodným postupem. Bylo třeba se na šetření důkladně připravit. Pomůcky i záznamový materiál mít připraven ve shodném pořadí pro každého účastníka šetření. Vlastnímu šetření předcházela dvě zkušební s dětmi, které nesplňovaly věkový požadavek a nebyly do výzkumu zařazeny, ale zkušenosti z nich pomohly doladit detaily řízení průběhu, komunikace i shromažďování dat. Každé zúčastněné dítě bylo na začátku šetření motivováno ke komunikaci a uvolnění atmosféry krátkým rozhovorem na blízké téma (např. o oblíbené hře nebo hračce, oblečení), na závěr šetření bylo pochváleno za spolupráci a mohlo si vybrat samolepku. Pokyny k jednotlivým testovým úkolům byly formulovány jednotně.

Doba šetření

Šetření probíhalo téměř dva měsíce květen a červen 2010. Byly zohledněny dopolední programy MŠ a časové možnosti examinátorky. Zkušenosti ukázaly, že v počátku šetření na každé MŠ bylo třeba více času k navázání kontaktu s dětmi a zvládly se jen dvě až tři šetření, později v důsledku vzájemného seznámení (zřejmě i v důsledku předávání informací dětí mezi sebou) to bylo až pět šetření. Některé děti projevovaly zájem vše si ještě zopakovat.

Zpracování získaných dat

Po ukončení výzkumného šetření bylo třeba získané údaje zpracovat, vyhodnotit jednotlivé testy podle předem daných kritérií a výsledky shrnout do přehledné hromadné tabulky (viz příloha 1) k dalšímu vyhodnocování.

4.4 Popis metod

Pro získání potřebných dat vhodných k posuzování a vyhodnocování úrovně psychomotoriky, jemné motoriky a vizuomotorické koordinace na vzorku dětí jsme zvolili tři testové úkoly:

Vystřihování geometrických tvarů

Pomocí testu zjišťujeme úroveň jemné motoriky a koordinace pohybů oko-ruka. Zaznamenáván a posuzován je čas vystřihnutí kruhu, čtverce a trojúhelníku podle dané linie a to jednotlivě i celkový čas. Zaznamenávána byla i ruka držící nůžky.

K provedení úkolu máme pro dítě připraveny tři čtvrtky papíru A6 na kterých jsou nakresleny tvary: kruh o poloměru 3cm, čtverec o straně 4cm, rovnostranný trojúhelník o délce strany 5cm. Přesná instrukce zní: A teď mi ukaž, jak umíš stříhat. Zkus vystřihnout toto, ano?

Orientační test školní zralosti

Jde o Jiráskem upravený Kernův test školní zralosti o třech úkolech – kresba mužské postavy, napodobení psacího písma podle předlohy (Ci yl osn) a překreslení skupiny 10 bodů podle předlohy. Test obsahuje i slovní zadání každého úkolu, tak aby bylo stejné pro všechny testované. Hodnocen byl každý úkol zvlášť známkou 1 – 5 podle daného klíče s přesným výčtem detailů kresby:

Známka 1 – postava má hlavu (není větší než trup), krk, trup a končetiny. Na hlavě jsou vlasy (nebo klobouk, čepice), uši, v obličeji jsou oči, nos, ústa. Paže s pětiprstou rukou, nohy jsou zahnuté. Je vyjádřeno mužské oblečení. Způsob kresby tzv. synthetickým způsobem.

Známka 2 – stejné jako u známky 1, chybí jen synthetický způsob kresby. Nebo pokud je synthetický způsob zobrazení, můžeme odpustit tři chybějící části (mimo části obličeje).

Známka 3 – má hlavu, trup, končetiny. Paže nebo nohy kresleny dvojčarou. Tolerance vynechání krku, uší, vlasů, oděvů, prstů, chodidel.

Známka 4 – primitivní kresba s trupem. Jeden pár končetin je vyjádřen jen čarou.

Známka 5 – chybí trup nebo končetiny, jde o „hlavonožce“ nebo „překonávání hlavonožce“.

Výsledkem je pak průměrná známka všech tří úkolů. Při šetření byl zaznamenáván i čas jednotlivých úkolů, celkový čas a ruka, ve které je držena tužka.

Test vizuomotorické koordinace

Jde o další způsob zjišťování úrovně koordinace pohybu ruky v souladu se zrakovým vnímáním. Použili jsme pracovní list. Přesná instrukce zněla: Na tomto obrázku jsou

různě široké cestičky. Tady je myška a tady má domeček – díru v zemi. Zkus spojit nejprve myšku s dírou v zemi. Snaž se ale, abys nesešel (nesešla) z cestičky, abys nepřetáhl(a) okraj cesty. Stejně zadáváme i další úkoly pracovního listu. Zaznamenáváme počet přetažení „cestičky“ a čas každého úkolu zvlášť i součet jednotlivých časů.

Při plánování i realizaci výzkumného šetření byla užita i metoda pozorování. Tuto metodu označuje Průcha (1995) jako nejčastěji užívanou metodou v sociálních vědách.

4.5 Hypotézy výzkumu

V rámci stanoveného cíle jsme vyslovili tyto hypotézy:

1. Předpokládáme, že výsledky jsou ovlivněny pohlavím šetřených dětí. Úroveň školní zralosti a připravenosti děvčat bude na vyšší úrovni, dívky budou vykazovat lepší výsledky v jednotlivých testových úlohách a budou je zvládat v kratším čase.
2. Předpokládáme, že výsledky jsou ovlivněny věkem šetřených dětí. Úroveň školní zralosti a připravenosti bude na vyšší úrovni u dětí ve věku od 76 do 89 měsíců věku než u dětí od 70 do 75 měsíců věku. Starší děti budou vykazovat lepší výsledky v testových úlohách a budou je zvládat v kratším čase.
3. Předpokládáme, že výsledky jsou ovlivněny vzděláním rodičů šetřených dětí. Úroveň školní zralosti a připravenosti bude na vyšší úrovni u dětí, jejichž rodiče dosáhli vyššího vzdělání.

4.6 Výsledky výzkumného šetření

Zpracované výsledky šetřených úkolů jsou uvedeny v přehledných tabulkách číslo 4a, 4b, 5a, 5b a 6a, 6b takovým způsobem, aby bylo možno na první pohled porovnávat

jednotlivá data i průměrné výkony jednotlivců vzorku i skupin vytvořených dle daných kritérií – pohlaví, věku, vzdělání rodičů.

Tabulka č. 4a - Prezentuje průměrné časy vystřihování geometrických tvarů podle pohlaví a věku dětí (uváděno v sekundách)

pohlaví	věk 70 - 75 měsíců				věk 76-89 měsíců				věk celkem			
	kruh	čtverec	trojúhelník	čas celkem	kruh	čtverec	trojúhelník	čas celkem	\bar{x}			
									kruh	čtverec	trojúhelník	celkový čas
dívky	42	24	20	86	43	20	19	82	50,59	32,76	25,35	108,70
	72	58	43	173	38	35	16	89				
	45	16	20	81	39	29	16	84				
	43	25	26	94	31	16	23	70				
	60	32	22	114	37	33	21	91				
	49	18	20	87	17	10	8	35				
	94	66	52	212	46	41	22	109				
	94	66	51	211	62	34	26	122				
	48	34	26	108								
\bar{x} dívky	60,78	37,67	31,1	129,56	39,13	27,25	18,88	85,25				
chlapci	41	39	22	102	59	19	20	98	63,44	33,67	29,00	126,11
	80	26	45	151	54	44	28	126				
	54	42	33	129	14	8	6	28				
	62	34	26	122	49	24	35	108				
	122	59	35	216	141	64	60	265				
	39	42	33	114	43	34	20	97				
	65	32	28	125	117	42	20	179				
	43	26	20	89	79	31	52	162				
					38	21	16	75				
				42	19	23	84					
\bar{x} chlapci	63,25	37,5	30,25	131	63,6	30,6	28	122,2				
\bar{x} chlapci a dívky	62,02	37,59	30,68	130,28	51,37	28,93	23,44	103,73	57,20	33,23	27,23	117,66

Tabulka č. 4b - Prezentuje průměrné časy vystřihování geometrických tvarů podle pohlaví, věku a vzdělání rodičů dětí (uváděno v sekundách)

pohlaví	věk 70 - 75 měsíců			věk 76 - 89 měsíců			x̄ celkem		
	ZŠ	SŠ	VŠ	ZŠ	SŠ	VŠ	ZŠ	SŠ	VŠ
dívký	173	86	81	91	89	82	140,5	91,0	105,7
	87	108	94		84	35			
	211		114		70	122			
			212		109				
x̄ dívky	157,0	97,0	125,3	91,0	88,0	79,7			
chlapci	102	151	114	126	98	28	112,7	137,9	122,8
	129	216		108	97	265			
	122	125			179	84			
	89				162				
					75				
x̄ chlapci	110,5	164,0	114,0	117,0	122,2	125,7			
x̄ chlapci a dívky	130,4	137,2	123,0	108,3	107,0	102,7	123,8	117,8	111,9

Tabulka č.5a - Prezentuje průměrné výsledky Jiráskova testu podle pohlaví a věku dětí

pohlaví	věk 70 - 75 měsíců				věk 76-89 měsíců				x̄ celkem			
	kresba	písmo	body	průměrná známka	kresba	písmo	body	průměrná známka	kresba	písmo	body	průměrná známka
dívky	3	3	3	3	1	2	1	1,33	1,82	1,94	1,88	1,78
	3	3	2	2,66	2	3	1	2				
	3	4	3	3,33	2	2	2	2				
	2	1	3	2	1	2	1	1,33				
	1	1	1	1	1	2	2	1,66				
	3	1	3	2,30	1	1	1	1				
	2	2	1	1,66	1	1	1	1				
	2	2	2	2	1	1	2	1,33				
	2	2	3	2,33								
x̄ dívky	2,33	2,11	2,33	2,25	1,25	1,75	1,38	1,46				
chlapci	3	4	3	3,33	2	1	2	1,66	2,28	2,06	2,00	2,11
	2	1	1	1,33	3	2	2	2,33				
	2	3	4	3	1	1	1	1				
	3	5	2	3,33	5	3	3	3,66				
	3	1	1	1,66	1	1	1	1				
	3	1	2	2	2	3	2	2,33				
	2	2	2	2	1	1	1	1				
	2	3	3	2,66	3	2	2	2,33				
					2	2	3	2,33				
				1	1	1	1					
x̄ chlapci	2,50	2,50	2,25	2,41	2,10	1,70	1,80	1,86				
x̄ chlapci a dívky	2,41	2,29	2,29	2,33	1,72	1,72	1,61	1,68	2,06	2,00	1,94	2,00

Tabulka č. 5b - prezentuje průměrné výsledky Jiráskova testu podle pohlaví, věku a vzdělání rodičů dětí

pohlaví	věk 70 - 75 měsíců			věk 76 - 89 měsíců			\bar{x} celkem		
	ZŠ	SŠ	VŠ	ZŠ	SŠ	VŠ	ZŠ	SŠ	VŠ
dívky	2,66	3	3	1,66	2	1,33	2,16	1,94	1,86
	2,3	2,33	3,33		2	1			
	2		2		1,33	1,33			
			1		1				
\bar{x} dívky	2,32	2,67	2,33	1,66	1,58	1,22			
chlapci	3,33	1,33	2	2,33	1,66	1	3,05	1,83	1,25
	3	1,66		3,66	2,33	1			
	3,33	2			1	1			
	2,66				2,33				
					2,33				
\bar{x} chlapci	3,08	1,66	2	3,00	1,93	1			
\bar{x} chlapci a dívky	2,75	2,06	2,27	2,55	1,78	1,11	2,70	1,88	1,64

Tabulka č.6a - Prezentuje průměrné výsledky a časy vizuomotorického listu podle pohlaví a věku

pohlaví	věk 70 - 75 měsíců		věk 76 - 89 měsíců		x̄ celkem	
	chyby	čas(s)	chyby	čas(s)	chyby	čas(s)
dívky	0	71	1	43	0,35	67,18
	1	85	0	61		
	0	63	0	115		
	0	46	0	41		
	0	171	0	52		
	2	36	0	21		
	0	78	0	72		
	2	63	0	56		
	0	68				
x̄ dívky	0,56	75,67	0,13	57,63		
chlapci	0	76	0	46	0,61	70,67
	0	115	0	58		
	0	44	0	37		
	5	121	0	57		
	0	87	0	69		
	0	52	0	65		
	0	108	0	115		
	0	83	5	32		
			0	79		
			1	28		
x̄ chlapci	0,63	85,75	0,6	58,6		
x̄ chlapci a dívky	0,59	80,41	0,39	58,17	0,49	68,97

Tabulka č. 6b - Prezentuje průměrné výsledky a časy vizuomotorického listu podle pohlaví, věku a vzdělání rodičů dětí

pohlaví	věk 70 - 75 měsíců						věk 76 - 89 měsíců						x̄ celkem					
	ZŠ		SŠ		VŠ		ZŠ		SŠ		VŠ		ZŠ		SŠ		VŠ	
	chyby	čas(s)	chyby	čas(s)	chyby	čas(s)	chyby	čas(s)	chyby	čas(s)	chyby	čas(s)	chyby	čas(s)	chyby	čas(s)	chyby	čas(s)
dívký	1	85	0	71	0	63	0	52	0	61	1	43	1,3	59,0	0,0	61,1	0,1	68,3
	2	36	0	68	0	46			0	115	0	21						
	2	63			0	171			0	41	0	56						
					0	78			0	72								
x̄ dívky	1,7	61,3	0,0	69,5	0,0	89,5	0,0	52,0	0,0	72,3	0,3	40,0						
chlapci	0	76	0	115	0	52	0	58	0	46	0	37	0,8	73,2	0,6	80,9	0,3	46,5
	0	44	0	87			0	57	0	65	0	69						
	5	121	0	108					0	115	1	28						
	0	83							5	32								
									0	79								
x̄ chlapci	1,3	81,0	0,0	103,3	0,0	52,0	0,0	57,5	1,0	67,4	0,3	44,7						
x̄ chlapci a dívky	1,4	72,6	0,0	89,8	0,0	82,0	0	55,7	0,6	69,6	0,3	42,3	1	67,5	0,4	76,8	0,2	60,4

4.7 Diskuze nad výsledky výzkumného šetření

Ověřování platnosti hypotézy č. 1

Výsledky jsou ovlivněny pohlavím šetřených dětí. Dívky budou vykazovat vyšší úroveň školní připravenosti a dané úkoly zvládnou v kratším čase.

V tabulce č.4a jsou uvedeny časy při vystřihování jednotlivých geometrických tvarů a celkové časy každého jedince vzorku, průměrné časy skupiny vzorku podle pohlaví, věku i průměrný celkový čas vzorku dětí. Porovnáme-li průměrné časy podle pohlaví, zjistíme, že děvčata dosáhla při vystřihování kruhu lepšího výsledku (\bar{x} 50,59s) než chlapci (\bar{x} 63,44s). Při vystřihování čtverce dosáhla opět lepšího času děvčata (\bar{x} 32,76s) než chlapci (\bar{x} 33,67s), i když rozdíl byl jen nepatrný. Při vystřihování trojúhelníku byl čas dívek (\bar{x} 25,35s) opět lepší než čas chlapců (\bar{x} 29s). Při porovnání celkových časů pro vystřihování všech tří geometrických tvarů jsme zjistili u dívek čas (\bar{x} 108,7s) a u chlapců čas (\bar{x} 126,11s). Výsledky testovaného úkolu tedy potvrzují naši hypotézu, dívky vykazují v porovnání s chlapci při stříhání geometrických tvarů lepší výsledky, jsou rychlejší.

Tabulka č.5a vykazuje výsledky dětí v oblasti Jiráskova testu školní zralosti. Kresba mužské postavy, nápodoba písma a obkreslení bodového seskupení podle předlohy jsou hodnoceny známkou 1 až 5. Opět jsou v tabulce uvedeny výsledky jednotlivců výzkumného vzorku, průměrné výsledky skupin dle pohlaví a věku i průměrný výsledek celého vzorku. Při porovnání známek za kresbu lidské postavy dosáhly dívky \bar{x} známky 1,82, chlapci \bar{x} známky 2,28, což svědčí o lépe provedené kresbě děvčat než chlapců. Tabulka č.5a ukazuje, že i v nápodobě písma a obkreslení skupiny bodů dosáhly dívky lepších výsledků než chlapci, tedy i průměrná známka dívek za všechny tři úkoly (1,78) je v porovnání se známkou chlapců (2,11) lepší. Opět se potvrdila naše hypotéza, dívky v druhém úkolu dosáhly lepších výsledků než chlapci, i když rozdíl není příliš výrazný.

V tabulce č. 6a jsme sledovali rychlost a přesnost vedené čáry ve vyznačeném prostoru vizuomotorického listu. Tabulka vykazuje výsledky jednotlivců vzorku (chyby při vedení linie ve vymezeném prostoru a čas), průměrné výsledky skupin vzorku podle pohlaví a věku i celkový průměrný výsledek vzorku. Můžeme konstatovat, že přesnost

vedení čáry zvládaly lépe dívky (\bar{x} 0,35chyby) než chlapci (\bar{x} 0,61chyby). Také při porovnávání rychlosti provedení úkolu měly dívky lepší čas (\bar{x} 67,18s) než chlapci (\bar{x} 70,67s).

Platnost hypotézy č. 1 byla ověřena v rozsahu všech testových úloh. Na základě výsledků našeho výzkumu můžeme vyslovit souhlas s tvrzením odborníků. Např. (Říčan, Krejčířová, 1997) uvádějí, že při posuzování školní zralosti je nutno vzít v úvahu i rozdíly pohlaví. Děvčata obvykle předbíhají ve svém vývoji chlapce (v průměru cca o čtvrt roku) a jsou lépe disponovány pro zaškolení.

Ověřování platnosti hypotézy č. 2

Výsledky jsou ovlivněny věkem šetřených dětí. Starší děti budou vykazovat lepší výsledky v testových úlohách a budou je zvládat v kratším čase.

Z tabulky číslo 4a je zřejmé, že mladší děti potřebovaly na vystřihování kruhu, čtverce i trojúhelníku delší čas než děti starší. Porovnáme-li celkový čas vystřihování všech geometrických tvarů dětí ve věku 70 až 75 měsíců (\bar{x} 130,28s) a čas dětí ve věku 76 až 89 měsíců věku (\bar{x} 103,73s) zjistíme, že mladší věková skupina potřebovala k vystřížení všech tří tvarů průměrný čas o 26,55 sekundy delší než skupina starších dětí. Tyto údaje potvrzují platnost výše uvedené hypotézy v prvním ze třech daných testových úkolů. Starší děti zvládají vystřihování geometrických tvarů v kratším čase než děti mladší.

Zajímavým zjištěním je skutečnost, že podstatně větší rozdíly jsou mezi průměrnými časy mladších dívek (kruh 60,78s; čtverec 37,67s; trojúhelník 31,1s)) a průměrnými časy starších dívek (kruh 39,13s; čtverec 27,25s; trojúhelník 18,88s). Celkový čas vystřihování je u starších dívek až o 44,31s kratší než u dívek mladších. Oproti tomu rozdíly mezi průměrnými časy mladších a starších chlapců jsou jen nepatrné. Tyto výsledky nás mohou inspirovat k formulaci další možné hypotézy – jemná motorika a koordinace pohybů oka a ruky se u dívek mezi věkem 70 až 75 měsíců a věkem 76 až 89 měsíců rozvíjí a zdokonaluje rychlejším tempem než je tomu u chlapců stejného věku. Možným vysvětlením této hypotézy by mohla být z praxe známá skutečnost, že dívky v období kolem šesti let věku vyhledávají se zálibou činnosti jako vykreslování, kreslení,

navlékání drobných korálků, vyšívání, manipulační hry s drobnými částicemi mnohem častěji než chlapci a vydrží u této činnosti déle než chlapci. Ověření této hypotézy však není v náplni naší práce.

Vrátíme-li se k porovnání výsledků průměrných známek mezi mladšími a staršími dětmi v tabulce č.5a zjistíme, že všechny dílčí úkoly Jiráskova testu (kresba postavy, nápodoba písma, bodové seskupení) zvládly lépe starší děti než děti mladší. Největšího rozdílu bylo dosaženo mezi známkami mladších dívek (\bar{x} 2,33) a starších dívek (\bar{x} 1,25) v kresbě postavy. Větší rozdíly jsme zaznamenali i v obkreslování skupiny bodů mezi mladšími a staršími dívkami ve prospěch starších dívek. Také průměrná známka mladších chlapců a děvčat (\bar{x} 2,33) a průměrná známka starších chlapců a děvčat (\bar{x} 1,68) ukazuje na dokonalejší kresbu a vyšší úroveň psychomotoriky u dětí ve věku 76 až 89 měsíců věku, než je tomu u dětí ve věku 70 až 75 měsíců. I výsledky Jiráskova testu školní zralosti potvrdily platnost hypotézy č. 2.

Tabulka č. 6a vyhodnocuje výsledky koordinace oka a ruky při vedení čáry ve vymezeném prostoru pracovního vizuomotorického listu. I zde jsou u starších dětí vykázány lepší výsledky v obou hodnocených oblastech. Průměrný výsledek v počtu přetažení vymezené cesty je u mladších dětí 0,59 a u starších dětí 0,39. Pokud porovnáme rychlost provedení mladších dětí (\bar{x} 80,41s) a starších dětí (\bar{x} 58,6s) zaznamenáme rychlejší zvládnutí úkoly staršími dětmi. Hypotéza č. 2 byla potvrzena i třetím testovým úkolem.

V rámci porovnávání dílčích výsledků v tabulce č. 6a můžeme konstatovat výrazně větší rozdíl v počtu chyb mezi mladšími a staršími dívkami oproti rozdílu mezi mladšími a staršími chlapci. To může souviset s výše vyslovenou hypotézou, že jemná motorika a koordinace pohybů oka a ruky u dívek zaznamenává ve věku mezi 70 a 90 měsícem života prudší rozvoj než u chlapců. Náš vzorek však není k ověření této hypotézy dostatečně velký a toto téma není předmětem našeho zájmu.

Platnost hypotézy č. 2 byla ověřena v rozsahu všech tří úloh. Platnost hypotézy opět konfrontujeme s tvrzením odborníků.

Petrová (in Šimíčková-Čížková, 2008, s. 85) uvádí: „Podle odborných studií lze vyvozovat v populaci průměrný optimální věk pro nástup do školy šest a půl roku. Učitel 1. třídy se tak setkává s dětmi sotva šestiletými, ale i sedmiletými či staršími a tuto

skutečnost rozdílu by měl zohlednit (i když jde o děti zralé a přiměřeně nadané, jsou děti nejmladší nutně méně způsobilé, jsou v nevýhodě).“

Ověřování platnosti hypotézy č. 3

Výsledky jsou ovlivněny vzděláním rodičů šetřených dětí. Úroveň školní zralosti a připravenosti bude na vyšší úrovni u dětí, jejichž rodiče dosáhli vyššího vzdělání.

V tabulce č. 4b jsou uvedeny celkové časy při stříhání geometrických tvarů jedinců vzorku rozdělených do skupin podle vzdělání rodičů na základní vzdělání (dále ZŠ), středoškolské vzdělání (dále SŠ) a vysokoškolské vzdělání (dále VŠ). Jsou zde uvedeny i průměrné časy jednotlivých skupin dle pohlaví, věku a dále celkový průměrný čas všech jedinců vzorku.

Tabulka č.4b vykazuje celkový průměrný čas všech dětí rodičů se ZŠ (\bar{x} 123,8s), se SŠ (\bar{x} 117,79s) a s VŠ (\bar{x} 111,91s) což potvrzuje platnost výše uvedené hypotézy č. 3. Porovnáním dílčích výsledků v tabulce však zjišťujeme, že již neodpovídají celkovému rozložení. Např. při porovnání průměrných časů u skupiny chlapců 76 až 89 měsíců věku jsou výsledky ZŠ (\bar{x} 117s), SŠ (\bar{x} 122s), VŠ (\bar{x} 125,7s). Podle těchto dosáhli nejlepšího času chlapci rodičů se základním vzděláním a nejhorších výsledků chlapci rodičů vysokoškolsky vzdělaných. Při porovnávání průměrných časů všech dívek jsou výsledky ZŠ (\bar{x} 140,5s), SŠ (\bar{x} 91s), VŠ (\bar{x} 105,7s) což opět nepotvrzuje hypotézu č. 3.

V tabulce č.5b jsou uvedeny průměrné známky z Jiráskova testu školní zralosti každého jedince vzorku sestavené opět podle vzdělání rodičů, pohlaví, věku a je zde uveden i celkový průměrný výsledek všech členů vzorku. Porovnáme-li celkové známky podle ZŠ (\bar{x} 2,70), SŠ (\bar{x} 1,88), VŠ (\bar{x} 1,64), pak můžeme hypotézu č. 3 potvrdit. Sledujeme-li dílčí výsledky, pak např. dívky ve věku 70 až 75 měsíců mají známku u rodičů ZŠ (\bar{x} 2,32), SŠ (\bar{x} 2,67) a VŠ (\bar{x} 2,33), což je v rozporu s hypotézou.

Tabulka č.6b prezentuje chyby a časy jedinců vzorku ve vizuomotorickém listu. Zároveň obsahuje průměr chyb a času skupin podle věku, pohlaví a vzdělání rodičů i celkový průměr času a chyb všech členů vzorku. Porovnáním chyb vidíme u dětí rodičů ZŠ (\bar{x} 1), SŠ (\bar{x} 0,36), VŠ (\bar{x} 0,18) což hypotézu potvrzuje. Porovnáme-li však čas ZŠ (\bar{x} 67,50s), SŠ (\bar{x} 76,79s), VŠ (\bar{x} 60,36s) pak hypotéza platná není.

Důkladnějším rozbohem jsme zjistili, že průměrné výsledky dané skupiny jsou ovlivněny výrazně odlišným výkonem jednotlivce (např. v tabulce č.6b u chlapců ve věku 76 až 89 měsíců se SŠ vzděláním rodičů ovlivnil průměrný výsledek (\bar{x}_1) jediný člen skupiny (s 5 chybami) oproti ostatním členům skupiny (s 0 chybami).

I když celkové průměrné výsledky v tabulkách 4b, 5b a 6b stanovenou hypotézu potvrzují, z dílčích výsledků již tento výrok není zcela jednoznačný. Z tabulek také vyplývá skutečnost, že mnohdy je zástupcem porovnávané skupiny jen jedno dítě, tedy nelze hovořit o průměrném výsledku skupiny. Pro ověření této hypotézy je vzorek šetření příliš malý, nelze tedy vyvodit jednoznačný závěr, který by hypotézu potvrdil nebo vyvrátil.

Ani při studiu odborné literatury jsme se dosud nesetkali s ověřeným výrokem o vlivu vzdělání rodičů na úroveň školní zralosti či školní připravenosti jejich dětí.

4.7.1 Závěr šetření

Zpracováním a porovnáváním výsledků praktického šetření na vzorku 35 dětí jsme ověřili platnost hypotéz s tímto výsledkem:

- Dívky ve věku 70 až 89 měsíců vykazují vyšší míru školní připravenosti než chlapci stejného věkového rozmezí.
- Děti ve věku 76 až 89 měsíců vykazují vyšší míru školní připravenosti než děti ve věku 70 až 75 měsíců.
- Vzdělání rodičů nemá na úroveň školní připravenosti dětí prokazatelný vliv.

ZÁVĚR

Bakalářská práce zahrnuje přehledné uspořádání studií získaných odborných informací o vývoji dítěte na přelomu dvou významných období jeho života, kdy končí období předškolního věku a nastává období mladšího školního věku. Rovněž zachycuje výsledky praktického šetření, jehož cílem je posoudit školní připravenost z hlediska jemné motoriky a psychomotoriky a posoudit vliv některých aspektů na její úroveň.

První kapitola představuje souhrn poznatků z oblasti tělesného, kognitivního, emočního, motivačního a sociálního vývoje dítěte předškolního věku. Rovněž upozorňuje na individualizaci v současném pojetí předškolního vzdělávání. V druhé kapitole jsme se zaměřili na shrnutí poznatků o pohybových schopnostech dítěte, vývoji hrubé i jemné motoriky, významu a způsobech hodnocení úrovně motorických schopností u dítěte předškolního věku. Třetí kapitola blíže specifikuje problematiku školní zralosti a školní připravenosti. Je zde nastíněna i otázka legislativního ukotvení předškolního a základního vzdělání v České republice.

V praktické části jsme se zabývali ověřením tří stanovených hypotéz. Na základě rozboru výsledků šetření jsme potvrdili platnost těchto výroků: úroveň školní připravenosti je ovlivněna věkem i pohlavím, ale není prokazatelně ovlivněna vzděláním rodičů.

Seznam použité literatury

1. ALLEN, K. E.; MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 187 s. ISBN 80-7178-614-4.
2. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2006. 80 s. ISBN 80-251-0977-1.
3. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
4. ERICKSON, E.H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. 383 s. ISBN 80-7203-380-8.
5. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-449-4.
6. DVOŘÁKOVÁ, H., MICHALOVÁ Z. *Využití psychomotoriky ve škole*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova- Pedagogická fakulta, 2004. 79 s. ISBN 80-7290-157-5
7. HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 311 s. ISBN 80-7178-803-1.
8. KÁBELE, F. *Rozvíjení hybnosti a řeči u dětí s dětskou mozkovou obrnou*. Praha: MPSV ČSR, 1986. 176 s.
9. KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka*. 1. vyd. Brno: MC, 2005. 125 s. ISBN 80-239-0082-X.
10. KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 193 s. ISBN 978-80-247-1568-1.
11. KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B., aj. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 123-140. ISBN 80-7178-585-7.
12. KROPÁČKOVÁ, J. Je vaše dítě připravené jít do školy. *Informatorium*, 2004. č. 1, s. 8-10.
13. KROPÁČKOVÁ, J. Školní zralost a školní připravenost. *Informatorium*, 2004. č. 2, s. 6-8.
14. KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka*. 1.vyd. Praha: Portál, 2008. 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8.
15. KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2003. 89 s. ISBN 80-7183-291-X.

16. KURIC, J. a kol. *Ontogenetická psychologie*. 1. vydání. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 264 s. 14-409-86.
17. KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 216s. ISBN 80-7178-115-0.
18. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.
19. LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-0800-477-9.
20. LECHTA, V. et al. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 360 s. ISBN 80-7178-801-5.
21. LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. 156s. ISBN 80-7315-038-7.
22. LOOSEOVÁ, A.: *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Praha: Portál 2001, 166 s. ISBN 80-7178-540-7
23. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I., aj. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 217-230. ISBN 80-7178-799-X.
24. MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 182s. ISBN 80-247-0870-1.
25. MONATOVÁ, L. *Předškolní výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. 180 s.
26. MONATOVÁ, L. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-86-9.
27. PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 180s. ISBN 978-80-7315-157-7.
28. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
29. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 392 s. ISBN 80-7178-829-5.
30. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. et al. *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1997. 450s. ISBN 80-7169-512-2.
31. ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. et al. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2006. 604 s. ISBN 80-247-1049-8.

32. SVOBODA, M.; KREJČÍŘOVÁ, D.; VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 791s. ISBN 80-7178-545-8.
33. SVOBODOVÁ, J. *Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní*. 4. vyd. Praha: IPPP, 2001. 34s.
34. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: UP, 2008. 175 s. ISB 978-80-244-2141-4.
35. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
36. VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. 2. vyd. Brno: Paido, 2004. 464s. ISBN 80-7315-071-9.
37. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X.
38. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 3. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. ISBN 80-87000-00-5

Elektronické zdroje

39. MŠMT. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online] Praha: 2004. [cit. 2011-05-15]
Dostupné na www: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Radka Komárková
Katedra:	Psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	PhDr. Pavel Dařílek, CSc.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Některé aspekty školní připravenosti dětí v mateřské škole
Název v angličtině:	Some aspects of the school readiness of children in the kindergarten age
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce je zaměřena na problematiku školní připravenosti a školní zralosti dětí v mateřské škole před nástupem do základní školy.</p> <p>V teoretické části je vystižena charakteristika dítěte předškolního věku se zaměřením na vývoj v oblasti motoriky, způsoby hodnocení její úrovně včetně rozboru vývojových etap dětské kresby.</p> <p>Praktická část analyzuje výsledky šetření v oblasti jemné motoriky provedeného na vzorku dětí mateřských škol a zkoumá vliv některých aspektů na její úroveň na konci předškolního období.</p>
Klíčová slova:	dítě předškolního věku, školní zralost, školní připravenost, motorika, jemná motorika, diagnostika úrovně motorických schopností, test školní zralosti
Anotace v angličtině:	<p>Bachelor thesis is focused on issues of school readiness and school maturity of preschool children before they enter the primary school.</p> <p>The theoretical part outlines the characteristics of a preschool child concentrating on the development in child's motor skills and evaluation methods of its level including the analysis of the development stages of child's drawing.</p> <p>The practical part shows the results of the investigation in the area of soft motorics, which was based on a sample of preschool children, and it examines the influence of some aspects affecting the level at the end of the preschool period.</p>

Klíčová slova v angličtině:	preschool child, school maturity, motorics, soft motorics, level diagnostics of motor skills, test of school maturity
Přílohy vázané v práci:	-
Rozsah práce:	51 stran
Jazyk práce:	český jazyk

