



## **Bakalářská práce**

# **Příprava dítěte na primární vzdělávání v mateřské škole s důrazem na oblast jemné motoriky**

*Studijní program:*

B0112A300007 Učitelství pro mateřské školy

*Autor práce:*

**Štěpánka Jelínková**

*Vedoucí práce:*

Mgr. Helena Picková, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2023



## Zadání bakalářské práce

# Příprava dítěte na primární vzdělávání v mateřské škole s důrazem na oblast jemné motoriky

<i>Jméno a příjmení:</i>	<b>Štěpánka Jelínková</b>
<i>Osobní číslo:</i>	P20000364
<i>Studijní program:</i>	B0112A300007 Učitelství pro mateřské školy
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra pedagogiky a psychologie
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

### Zásady pro vypracování:

#### **Cíl**

1. tvorba aktivit zaměřených na rozvoj jemné motoriky předškolních dětí a jejich pilotáž v rámci přípravy na vstup do primárního vzdělávání
2. provedení analýzy dětských prací a komparace dle věku a vývojových specifik dětí

#### **Metody**

1. pozorování
2. nestrukturovaný rozhovor s dětmi
3. analýza dětských prací

#### **Požadavky**

1. nastudovat odbornou literaturu k tématu
2. provést pre-test na začátku šetření
3. analyzovat výstupy v oblasti jemné motoriky
4. porovnat výsledky v závěru šetření

*Rozsah grafických prací:*

*Rozsah pracovní zprávy:*

*Forma zpracování práce:*

*Jazyk práce:*

tištěná/elektronická

Čeština

### **Seznam odborné literatury:**

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, a.s., 2011, ISBN 978-80-251-2569-4.

LANGMEIER, Josef; KREJÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006, ISBN 80-247-1284-9.

PRŮCHA, Jan; KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013, ISBN 978-80-262-0495-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o., 2017, ISBN 978-80-7496-333-9.

*Vedoucí práce:*

Mgr. Helena Picková, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

*Datum zadání práce:*

29. dubna 2022

*Předpokládaný termín odevzdání:* 26. dubna 2023

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

L.S.

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 1. června 2022

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.



## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala mé vedoucí práce Mgr. Heleně Pickové, Ph.D. za veškerou odbornou a užitečnou pomoc, cenné rady a odborné vedení, které mi pomohlo k vypracování bakalářské práce.

## **1     Anotace**

Bakalářská práce je zaměřena na přípravu dítěte v mateřské škole na primární vzdělávání s důrazem na oblast jemné motoriky. Cílem práce je tvorba aktivit zaměřená na rozvoj motoriky předškolních dětí a jejich pilotáž, realizace a reflexe vlastního souboru činností. Je rozdělena na teoretickou část a empirickou. Teoretická část popisuje vývoj dítěte předškolního věku. Vymezuje pojem jemná motorika a nevyzrálost jemné motoriky, lateralita a její druhy, kresba a grafomotorika. Věnuje se vývoji jemné motoriky od narození do 6 let, způsoby manipulace s předměty a úchopy. Zabývá se možnostmi diagnostiky dítěte předškolního věku v této oblasti v mateřské škole. Nabízí činnosti, které podporují rozvoj jemné motoriky. Dále vysvětluje pojem školní zralost a připravenost s propojením odkladu školní docházky a jejich důsledků. V neposlední řadě se zabývá způsoby předškolního vzdělávání v ČR. Cílem empirické části je tvorba programu aktivit zaměřené na rozvoj jemné motoriky předškolních dětí a jejich pilotáž v rámci přípravy na vstup do primárního vzdělávání. Při výzkumu byla použita metoda pozorování, nestrukturovaný rozhovor s dětmi a analýza dětských prací. Při empirické práci jsem pracovala se všemi dětmi ve třídě v oblasti jemné motoriky. Tato část byla uskutečněna v mateřské škole Na Pohoří ve Zruči nad Sázavou.

### **Klíčová slova**

Předškolní vzdělávání, jemná motorika, diagnostika, kresba, grafomotorika, školní zralost a připravenost.

## **2 Annotation**

The bachelor thesis is focused on the preparation of a child in kindergarten for primary education with an emphasis on the area of fine motor skills. The aim of the thesis is to create activities focused on the development of motor skills of preschool children and their piloting, implementation and reflection of their own set of activities. It is divided into a theoretical part and an empirical part. The theoretical part describes the development of a child of preschool age. It defines the concept of fine motor skills and immaturity of fine motor skills, laterality and its types, drawing and graphomotorics. He is dedicated to the development of fine motor skills from birth to 6 years, ways of handling objects and grips. It deals with the possibilities of diagnosing a child of preschool age in this area in kindergarten. It offers activities that support the development of fine motor skills. It also explains the concept of school maturity and readiness with the connection between postponement of school attendance and its consequences. Last but not least, it deals with ways of pre-primary education in the Czech Republic. The aim of the empirical part is to create a program of activities focused on the development of fine motor skills of preschool children and their pilotage in preparation for entry into primary education. The research used the method of observation, an unstructured interview with children and an analysis of children's work. In my empirical work, I worked with all the children in the class in the field of fine motor skills. This part was carried out in the nursery school Na Pohoří in Zruč nad Sázavou.

### **Keywords**

Preschool education, fine motor skills, diagnostics, drawing, graphomotorics, school maturity and readiness.

# Obsah

1 Anotace.....	2
2 Annotation.....	3
3 Úvod.....	10
Teoretická část.....	11
4 Dítě předškolního věku (3-6 let).....	11
4.1 Biologický vývoj.....	12
4.1.1 Motorický vývoj.....	12
4.2 Sociální vývoj.....	13
4.2.1 Socializace.....	13
4.2.2 Sociální dovednosti.....	14
4.2.3 Vztahy a role.....	15
4.2.3.1 Vztahy s rodiči a se sourozenci.....	15
4.2.3.2 Vztahy s lidmi mimo okruh rodiny.....	15
4.2.3.3 Vztahy s vrstevnickou skupinou.....	16
4.2.4 City a potřeby.....	17
4.3 Kognitivní vývoj.....	17
4.3.1 Myšlení.....	17
4.3.2 Chápání prostoru, času a počtu.....	20
4.3.3 Vnímání.....	21
4.3.3.1 Zrakové vnímání.....	21
4.3.3.2 Sluchové vnímání a paměť.....	21
4.3.4 Pozornost.....	22
4.3.5 Paměť.....	22
4.3.6 Představivost.....	22
4.3.7 Řeč.....	23
4.4 Sebeobslužné činnosti.....	24
4.4.1 Hygienické návyky.....	25
4.4.2 Umývací návyky.....	25
4.4.3 Oblékačské návyky.....	25
4.4.4 Stolovací návyky.....	25
4.5 Kresba.....	27
4.5.1 Vývoj kresby od narození do 6 let.....	27

4.5.2	Test kresby lidské postavy.....	30
4.5.3	Význam barev v dětské kresbě.....	31
4.5.4	Příklady zvláštností dětské kresby.....	31
4.6	Hra.....	32
4.7	Grafomotorika.....	32
4.7.1	Grafomotorické prvky.....	33
4.8	Správné návyky při psaní a kreslení.....	34
4.8.1	Uvolnění horní končetiny a plynulost pohybů.....	34
4.8.2	Správné sezení.....	34
4.8.3	Správný a nesprávný úchop psacího náčiní.....	34
4.8.4	Natočení psací podložky.....	35
4.9	Úchop.....	35
4.9.1	Proces úchopu.....	35
4.9.2	Druhy úchopů.....	36
4.9.3	Fyziologický vývoj držení psací potřeby.....	38
4.9.3.1	Druhy úchopů psací potřeby.....	38
4.9.4	Stisk.....	39
5	Jemná motorika.....	40
5.1	Řízení jemné motoriky.....	40
5.2	Vývoj jemné motoriky od narození do 6 let.....	41
5.3	Projevy nevyzrálé jemné motoriky a grafomotoriky.....	43
5.4	Činnosti rozvíjející jemnou motoriku v mateřské škole.....	43
5.5	Vyšetření jemné motoriky.....	44
5.5.1	Testování manipulačních funkcí.....	44
6	Lateralita.....	47
6.1	Vývoj laterality.....	47
6.2	Diagnostika laterality.....	47
7	Školní zralost, nezralost a připravenost.....	49
7.1	Školní zralost.....	49
7.2	Školní nezralost.....	51
7.3	Školní připravenost.....	51
8	Předškolní vzdělávání.....	52
8.1	Předškolní vzdělávání v souladu systému kurikulárních dokumentů.....	52
8.2	Úkoly, cíle a obsah předškolního vzdělávání.....	53

8.3 Povinnost předškolního vzdělávání.....	55
8.4 Odklad povinné školní docházky.....	56
9 Alternativní koncepce předškolního vzdělávání.....	57
9.1 Vlastnosti a funkce alternativních škol.....	57
9.2 Způsoby předškolního vzdělávání a alternativní způsoby vzdělávání.....	58
9.2.1 Waldorfská škola.....	59
9.2.1.1 Znaky waldorfské pedagogiky.....	59
9.2.1.2 Mateřská škola.....	60
9.2.2 Montessori pedagogika.....	62
9.2.2.1 Maria Montessori.....	62
9.2.2.2 Principy Montessori pedagogiky.....	63
9.2.3 Začít spolu.....	65
9.2.3.1 Historie.....	65
9.2.3.2 Principy začít spolu.....	66
9.2.3.3 Mateřská škola.....	66
Praktická část – metodologie (cíle a metody sběru dat).....	68
10 Program rozvoje jemné motoriky a jeho praktické využití.....	68
10.1 Vymezení cílů a metodologie.....	68
10.2 Fáze šetření:.....	69
10.3 Charakteristika výzkumného zařízení (prostředí mateřské školy).....	73
10.4 Využití pomůcek mateřské školy při rozvoji jemné motoriky a sebeobslužných činností.....	74
11 Program rozvoje jemné motoriky.....	77
11.1 Pre-test Sebeobslužné činnosti.....	78
11.1.1 Pre-test Jemná motorika.....	80
11.1.2 Pracovní listy.....	82
11.1.3 Kresba lidské postavy.....	84
11.2 První část sebeobsluha.....	84
11.2.1 Svačina.....	84
11.2.2 Hravé oblečení.....	86
11.2.3 Oblékni si vše, co dokážeš.....	87
11.2.4 Plná skříň se spousty barevného oblečení.....	88
11.2.5 Kouzelnická pavučina.....	89
11.3 Druhá část Jemná motorika.....	90

11.3.1 Začarovaná kulička.....	90
11.3.2 Jména z kouzelnického světa.....	92
11.3.3 Pomocníci čarodějnic.....	93
11.3.4 Kouzlení.....	94
11.3.5 Začarované puzzle.....	95
11.3.6 Práce s barvou.....	96
11.3.7 Nejvyšší nebo největší věž.....	98
11.3.8 Jak vypadají geometrické tvary.....	99
11.3.9 Post-test Sebeobslužné činnosti.....	101
11.3.10 Post-test Jemná motorika.....	103
12 Zhodnocení programu rozvoje jemné motoriky.....	105
12.1 Vyhodnocení reedukace dětí v jemné motorice.....	107
13 Shrnutí.....	120
14 Závěr.....	122
15 Zdroje.....	124
16 Elektronické zdroje.....	126
Přílohy.....	129

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Dívka zapínající knoflíky.....	80
Obrázek 2: Dívka zvonící na zvoneček.....	82
Obrázek 3: Chlapec nalévající si mléko.....	85
Obrázek 4: Chlapec připravující si svačinu.....	85
Obrázek 5: Chlapec tvořící oblečení.....	89
Obrázek 6: Kouzelnické pavučiny.....	90
Obrázek 7: Chlapec navlékající velké korálky.....	92
Obrázek 8: Holčička modelující válec a kuličku.....	94
Obrázek 9: Pomíchané ingredience.....	95
Obrázek 10: Začarované puzzle.....	96
Obrázek 11: Práce dle předlohy.....	97
Obrázek 13: Největší věž.....	99
Obrázek 12: Skládání dle předlohy.....	99
Obrázek 14: Práce s geometrickými tvary.....	101
Obrázek 15: Souhrnné hodnocení jednotlivých aktivit (chlapci).....	106
Obrázek 16: Souhrnné hodnocení jednotlivých aktivit (dívky).....	106
Obrázek 17: Srovnání výsledků pre-testu a post-testu u dívek v sebeobslužných činnostech .....	111
Obrázek 18: Srovnání výsledků pre-testu a post-testu u chlapců v sebeobslužných činnostech.....	111
Obrázek 19: Srovnání výsledků pre-testu a post-testu u dívek v jemné motorice.....	112
Obrázek 20: Srovnání výsledků v pre-test a post-testu u chlapců v jemné motorice.....	112
Obrázek 21: Dívka C.....	113
Obrázek 22: Dívka L.....	113
Obrázek 23: Dívka H.....	114
Obrázek 24: Dívka D.....	114
Obrázek 25: Chlapec E.....	115
Obrázek 26: Chlapec H.....	115
Obrázek 27: Chlapec J.....	116
Obrázek 28: Chlapec G.....	116
Obrázek 29: Dívka B.....	117



Obrázek 30: Dívka Ch.....	117
Obrázek 31: Dívka F.....	118
Obrázek 32: Chlapec D.....	118
Obrázek 33: Chlapec C.....	119
Obrázek 34: Chlapec J.....	119

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Hodnocení pre-testu.....	69
Tabulka 2: Hodnocení pracovních listů.....	71
Tabulka 3: Hodnocení post-testu.....	72
Tabulka 4: Hodnocení pre-testu a post-testu.....	78
Tabulka 5: Pre-test sebeobsluha dívky.....	79
Tabulka 6: Pre-test sebeobsluha chlapci.....	79
Tabulka 7: Pre-test jemná motorika dívky.....	81
Tabulka 8: Pre-test jemná motorika chlapci.....	81
Tabulka 9: Hodnocení grafomotorických prvků (dívky).....	83
Tabulka 10: Hodnocení grafomotorických prvků (chlapci).....	83
Tabulka 11: Hodnocení kresby lidské postavy.....	84
Tabulka 12: Post-test dívky sebeobsluha.....	102
Tabulka 13: Post-test chlapci sebeobsluha.....	103
Tabulka 14: Post-test jemná motorika dívky.....	104
Tabulka 15: Post-test jemná motorika chlapci.....	104
Tabulka 16: Celkové zhodnocení sebeobslužných činností.....	108
Tabulka 17: Celkové zhodnocení jemné motoriky.....	108
Tabulka 18: Maximální počet získaných bodů pro jedno dítě.....	108
Tabulka 19: Úspěšnost v pre-testu sebeobslužných činností.....	109
Tabulka 20: Úspěšnost v pre-testu jemné motoriky.....	109
Tabulka 21: Úspěšnost v post-testu sebeobslužných činností.....	109
Tabulka 22: Úspěšnost v post-testu jemné motoriky.....	110

### 3 Úvod

Předložená bakalářská práce je zaměřena na přípravu dítěte na vstup do primárního vzdělávání v mateřské škole s důrazem na oblast jemné motoriky. Toto téma jsem si vybrala, abych zjistila, jaké úrovně dosahují děti v předškolním vzdělávání před nástupem do první třídy, kdy je jemná motorika jejich důležitou součástí. Snažila jsem se vybrat aktivity a činnosti z každodenního života, pomůcky, které děti běžně používají a znají je.

V teoretické části, v první kapitole se zabývám charakteristikou předškolního dítěte a stručným popisem vývoje v oblasti biologické, sociální, kognitivní, kresbě, grafomotorice a hře. V druhé kapitole vymezuji pojem „jemná motorika.“ Zde popisuji vývoj jemné motoriky od narození do 6 let. Druhá kapitola se zabývá jemnou motorikou, řízením, vývojem, projevy nevyzrálé jemné motoriky a jak ji můžeme rozvíjet. Dále následuje podkapitola vyšetření a testování této oblasti. Třetí kapitola se zabývá tématem lateralita, jejím vývojem a možností diagnostiky. Ve čtvrté kapitole popisuji školní zralost, nezralost a připravenost. V předposlední kapitole se zabývám předškolním vzděláváním, na ni navazuje poslední kapitola s alternativními koncepcí předškolního vzdělávání.

V empirické části jsem realizovala výzkumné šetření zaměřující se na oblast jemné motoriky ve vybrané mateřské škole. Za použití metody pozorování jsem se seznámila s rozvojem této oblasti v mateřské škole a sledovala jsem, jaké aktivity si děti samy vybírají. Na začátku šetření jsem provedla pre-test, kterým jsem zjistila, jaké úrovně děti v předškolní třídě v oblasti jemné motoriky dosahují. Tento pre-test byl realizován s celou skupinou dětí jedné třídy rozdělené do 2 skupin. První skupina dětí zahrnuje děti, které nastupují do první třídy. Druhá skupina dětí zahrnuje děti, které do první třídy ještě nenastupují. Pro zjištění více informací jsem využila metodu „nestructurovaný rozhovor“ s dítětem. Zajímala jsem se o to, jestli aktivita dítě bavila či ne, zda udělalo něco jinak a proč si danou aktivitu vybralo. Následně jsem vytvořila program, který se prolínal tématy v mateřské škole a zařazovaly jsme jej do denních aktivit. Činnosti jsou navrženy tak, aby jejich realizace nebyla časově náročná, děti bavila, byla pro ně zajímavá a zároveň je dané činnosti rozvíjely zejména v oblasti jemné motoriky. Poté bude provedeno porovnání výsledků obou testů. Hlavním cílem empirické části je zjistit, zda je dítě na vstup do první třídy v této oblasti připravené, či ne.

## Teoretická část

### 4 Dítě předškolního věku (3-6 let)

Dle Vágnerové (2021, s. 171) předškolní věk trvá přibližně od tří do šesti až sedmi let. Konec tohoto období však není určen fyzickým zakončením, ale hraje zde důležitou roli sociální mezník, a to nástup do primárního vzdělávání. Tento mezník se může individuálně posunout o jeden až dva roky. Předškolní věk je charakteristický pro zlepšení pozic, diferenciaci vztahů ke světu, intuitivní uvažování, přetrvává egocentrismus. Toto období bývá někdy označováno jako období iniciativity. Chápeme jej také jako fázi pro přípravu na život ve společnosti.

Podle Matějčka (2005, s. 139, 140) se jedná o období, kdy dítě dozrává po všech stránkách, je čilé a veškeré motivy k činnosti si obstará samo, a to dle jeho vlastního zájmu. Dítě nadále přijímá pravidla společnosti. V tomto období je důležitá hra a pohádky, které jsou založené na fantazii. Dítě je velice vnímavé a bystré, snadno si osvojuje veškeré dovednosti a vědomosti v prostředí v němž vyrůstá. V předškolním věku můžeme jednodušeji zachytit vývojové nedostatky.

Dle Langmeiera (2006, s. 87) se předškolní věk označuje jako období, které trvá od narození až po vstup do primárního vzdělávání. Tento pojem je velice široký z důvodu praktického významu při plánování výchovných (sociálních) ustanovení pro děti a jejich povinnou školní docházku. Též má i problematyczny aspekt, a to především ve srovnávání dětí mezi sebou i v různém věkovém rozmezí. Langemier (2006) označuje toto období i v užším slova smyslu, a to jako „věk mateřské školy.“

Podle Šimíčkové-Čížkové (2005, s. 68) se předškolní období dělí na dvě hranice, která jsou stanovena sociálním začleněním dítěte do společnosti (v mateřské škole a následně na základní škole).

Dle Thorové (2015, s. 381) je předškolní věk v rozmezí od tří do šesti let věku. Konec tohoto období se neváže na věk, ale na sociální oblast, kdy dítě přestupuje z mateřské školy na školu základní. Dochází k zpomalení vývoje a k následné harmonizaci.

## 4.1 Biologický vývoj

### 4.1.1 Motorický vývoj

Po kojeneckém období, tedy ve věku 3 let, můžeme pozorovat, že tělo roste rychleji než hlava (u kojeneckého období je to naopak). Trup roste do délky, je válcovitý a mohutný. Záda má dítě rovné a nemá u něj určité odchylky, které se mohou vyskytovat v pozdějších letech. Hrudní koš je otevřený a pomalu přechází směrem dolů, úhel žeber je široký, pas zde není moc vidět a pánev je stejně široká jako ramena. Nemá ještě svalový reliéf. Dítě má vysoké čelo, brada je menší a rysy v obličeji jsou měkké.

V pátém roce se postava samotného dítěte začíná rýsovat. Nohy jsou delší, trup má stále stejné vlastnosti, části těla sloužící k pohybu rostou, prodlužují se a zeštíhlují. Značně jsou zde vyrýsovanější klouby. Nos je menší a výraznější. Využití běhu má následek k zužování trupu, utváří se přechod z hrudního koše k břichu. Břicho je plošší a páteř nabývá zakřivení do „S“. Ramena jsou širší než pánev a klíční kosti nabývají výraznosti (Lievegoed 1992).

Před nástupem do mateřské školy již byla dokončena důležitá etapa, a to schopnost chůze a plně se samo pohybovat. V této oblasti přichází období méně viditelných změn. Motorika se v předškolním období pojí se stálým zdokonalováním, zlepšení pohybové koordinace těla a větší hybnosti. Dítě dobře běhá, leze, umí házet míčem. Zlepšuje se zručnost a soběstačnost. Tříleté dítě dokáže ovládat již své ruce (Langmeier 2006). Zdokonaluje se hrubá motorika, která je v začátku období nekoordinovaná, ale v průběhu se zlepšuje. Zdokonalují se schopnosti chůze, běhu, skákání, lezení aj. Ke konci období dochází k tzv. „pohybové koordinaci“, kdy dítě dokáže dělat více věcí najednou. Dochází k rozvoji jemné motoriky, a to především při práci s psací potřebou, stříháním, manipulaci s míčem a rozvíjí se zde i manuální zručnost (Šimíčková-Čížková 2005, s. 68).

Šimíčková-Čížková (2005, s. 68) shrnula předškolní období jako zlepšení a zdokonalení manuální a pohybové zručnosti dítěte.

V tomto období se začínají projevat genetické vlivy, které ovlivňují tělesné proporce dítěte. Typ somatických proporcí je určován výškou, váhou, silou kostry a svalovinou.

Matějček a Pokorná (1998, s. 8) rozdělují tyto typy na:

- a. *„asthenický – štíhlý, dlouhý, výška převažuje nad hmotností, lehčí kostra, málo silná svalovina, slabá tuková vrstva“*

b. „**pyknický** – menší, silnější, hmotnost převažuje výšku, silná kostra a tuková vrstva“

c. „**atletický** – silná svalová vrstva“

## 4.2 Sociální vývoj

Rodina je jeden z nejdůležitějších prostředí pro vývoj dítěte, které zajišťuje elementární socializaci dítěte. Langmeier (2006, s. 93) rozdělil pojem socializace do tří vývojových aspektů:

„**Vývoj sociální reaktivity**“ – dítě si vytváří vztahy k lidem, které jsou založeny na emoci, a to nejen ke svým blízkým, ale i ke vzdálenějším osobám ve společnosti.

„**Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací**“ – projevuje se postupným přijímáním norem a hodnot společnosti. Dítě se postupně učí své chování přizpůsobovat normám.

„**Osvojení sociálních rolí**“ – dítě přijímá a osvojuje si vzorce chování, které jsou od něj předpokládány, a to s ohledem na jeho věk, pohlaví a mnoho dalšího (Langmeier, 2006, s. 93).

Dítě si učí sociálnímu učení, které probíhá při kontaktu s lidmi. Dle Bednářové a Šmardové (2015, s. 54) má sociální učení čtyři podoby, a to:

1. „**Zpevňování**“ – odměny a tresty.
2. „**Odezírání**“ – dítě si osvojí takový způsob chování a jednání, za které není trestáno a za které je jeho vzor odměněn.
3. „**Očekávání**“ – pozitivní pojmenování dítě dokáže motivovat, negativní pojmenování dokáže odvahu odebrat.
4. „**Nápodoba a ztotožnění**“ – dítě napodobuje a ztotožňuje se s tím, s kým má určitou citovou vazbu.

V sociálním učení má největší váhu schopnost nápodoby, která se upevňuje daným chováním. Při rozvoji sociálního učení si dítě osvojuje i sociální dovednosti.

### 4.2.1 Socializace

Socializace neboli začlenění člověka do společnosti se v tomto období rozšířilo o další skupiny lidí. Nejprve probíhá v rodině, která je jejím základem. Dále dítě získává další kontakty se vztahy s dalšími členy rodiny, kteří poskytují jinou zkušenost než rodina úzká.

Vývoj v oblasti socializace nejvíce ovlivňují rodiče, které jsou podporou pro dítě, avšak mají na něj určité nároky. Socializace předškolního dítěte lze označit jako „fázi přesahu rodiny“, kdy tento proces probíhá v kontaktu s různými lidmi, a to i mimo rodinu. Tímto dále může získávat nové informace a zkušenosti, které jsou potřebné pro další vývojový posun (Vágnerová 2021).

#### 4.2.2 Sociální dovednosti

Dle Bednářové a Šmardové (2015, s. 54, 55) si dítě osvojí sociální dovednosti, které zahrnují verbální a neverbální komunikaci, reakce na nové situace, adaptace na nové prostředí, porozumět svým i cizím pocitům, naučit se sebeovládat, porozumět emocím svým i cizích a naučit se sebehodnotit.

Sociální dovednosti umožňují naplnit potřeby ve vztahu, a to z toho důvodu, že tyto dovednosti ovlivňují to, jak je dítě ve společnosti vnímané, jak se k němu chovají, jak s ním komunikují apod. Pro uspokojení jednotlivých potřeb, jako jsou emocionální a společenské, uspokojení sociálního učení a dovedností, je důležité správné naladění dítěte, určitá pozornost, jak je dítě přijímáno ve skupině, chápání jeho jednotlivých potřeb, určení hranic a naopak i ponechání prostoru pro jeho potřeby. Dítě předškolního věku se učí novým společenským dovednostem. Dítěti se rozvíjí komunikační schopnost, má vyzrálejší interakční způsoby s ostatními lidmi mimo rodinu (Bednářová, Šmardová, 2015).

Vágnerová (2021, s. 246, 247) popsala základní triádu, se kterou se dítě ztotožňuje:

**Rodina** je považována jako za základ sociální oblasti, která je původem lásky, pocitu bezpečí a jistoty. Důležité je to, že dítě má v rodině své místo. **Vrstevnická skupina** poskytuje dítěti nové zkušenosti, kdy si dítě díky nim začíná vytvářet nové vztahy a osamostatňovat se. **Mateřská škola** je považována za místo, v níž dítě vstupuje do společenského života a získává tak díky ní sociální zkušenosti a dovednosti.

V předškolním období se rozvíjí prosociální chování. Rozvoj tohoto chování je podmíněné zralostí citové a autoregulace, kognitivních schopností. Prosociální chování se rozvíjí na procesu nápodoby, vysvětlení a podmiňováním. Dítě se v tomto věku dokáže chovat altruisticky, i když u něj převládá egocentrismus. Toto se rozvíjí na základě souměrných vztahů se skupinou dětí stejného věku, kdy dítě má možnost se dostat do lepší role či pozice. S růstem prosociálního chování roste sebekontrola (Vágnerová 2021, s. 238–240).

### **4.2.3 Vztahy a role**

Potřeba dítěte uspokojit sociální vztahy je nejen potřebná jistota, ale i potřeba pozitivní identity. To znamená, že se dítě cítí být součástí skupiny, které může věřit, spolehnout se na ně a má pro něj určitý význam. Z tohoto poté identita vyrůstá a formuluje se.

Dítě si svoje „já“ tvoří na základně druhých a v tomto případě je důležitá role rodiny, která ho naučí, co máme cítit k sobě samému a co k ostatním lidem a mnoho dalšího (Bednářová, Šmardová 2021).

#### **4.2.3.1 Vztahy s rodiči a se sourozenci**

Rodiče jsou významnou emoční podporou a autoritou v předškolním období. Dítě jim věří v jakékoliv situaci, jsou zdrojem lásky, bezpečí a jistoty. Rodiče jsou pro ně vzor a chtějí se s nimi ztotožňovat – chtějí být jako oni. Na začátku předškolního období si dítě s rodiči udržuje velmi blízký fyzický kontakt, pokud dítě není u matky, může se objevit separační úzkost. Na konci tohoto období si dítě uvědomuje, že patří k rodičům a je jejich, i když navštěvuje mateřskou školu, a s rodiči se na nějaký čas musí odloučit. V průběhu vývoje se však vzájemné působení mezi dítětem a rodiči proměňuje. Matka představuje zdroj jistoty a bezpečí, dítě chrání. Naopak otec představuje roli průvodce světem. Vztahy se sourozenci mají též důležitý socializační a citový význam. Od nich se dítě může učit, přebírat zkušenosti, dovednosti, schopnosti. Je to oboustranný proces učení. Sourozenec je doživotní partner, ale i soupeř. Sourozenci se nemohou navzájem ignorovat. Vztahy mezi nimi mohou být pozitivní i negativní. Navzájem se naučí spolu žít, vycházet (Vágnerová 2021).

#### **4.2.3.2 Vztahy s lidmi mimo okruh rodiny**

Specifický sociální význam má mateřská škola, která představuje přechod mezi rodinou a institucí školy. Mateřská škola umožní dítěti získávat nové sociální dovednosti a zkušenosti a usnadní mu nástup do primárního vzdělávání. Rodina dítě však připravuje na tento vstup, kdy by mělo být zralé a připravené.

Dítě nastupující do mateřské školy musí přijmout novou cizí autoritu, naučit se nová pravidla a řídit se jimi. Vytvořit si vztah k učitelce a získat tak pocit bezpečí a jistoty. Dítě si musí najít pozici mezi vrstevníky a najít roli, kterou zastává ve skupině. Pokud dítě má



potřebu kontaktu s vrstevnickou skupinou, je to význam toho, že dosáhlo určitého stupně osobnostní zralosti (Vágnerová 2021).

#### 4.2.3.3 Vztahy s vrstevnickou skupinou

Vrstevníci poskytují mnohem menší jistotu než dospělá osoba, protože od nich nelze čekat bezpečí či snášenlivost. Aby dítě mohlo mít takovýto vztah, musí být dostatečně dozrálé. Vytváření vztahů s vrstevníky závisí na získaných zkušenostech již z rodiny. Pokud dítě má kladné zkušenosti z rodiny a nachází v nich uspokojení, dochází k tomu, že je empatické a chápe proces brání a dávání. Naopak děti, které v rodině uspokojení nenachází, tak ani neočekávají od společnosti nic kladného. Může být agresivní a dá se mu špatně porozumět. Tím se mu zhorší chování k ostatním lidem.

Vztahy s vrstevnickou skupinou formulují rozvoj sociálních dovedností, díky kterým dítě získává potřebné zkušenosti do života. Vágnerová ve své publikaci z roku 2021 na s. 242 citovala z knihy od autora Matějčka, která byla vydána roku 1998 tyto varianty ve vztazích: „*Soupeření a sebeprosazování*“, kdy dítě se snaží ukázat své schopnosti a dovednosti, ale naopak se musí naučit respektovat pravidla, která jsou ve společnosti platná. Naučit se „*sdílet a spolupracovat*“ s ostatními (k tomuto jsou důležité zralé autoregulační mechanismy). Musí se naučit potlačit egocentrismus a brát ohledy i na potřeby druhých lidí. Dítě by mělo projevovat solidaritu k udržení vztahů. „*Zvládat konflikty*“, pocity lítosti, zklamání a naučit se s tím vyrovnat (Matějček in: Vágnerová 2021, s. 242).

Počátky navazování vztahů a vytváření kamarádství dítě formuluje již na konci batolecího období. Kamaráda či kamarádku si dítě může vybrat. U sourozence takovou možnost nemá. V předškolním období mluvíme o „preferenci dvojníka“, to znamená, že pro dítě je důležité, aby jeho kamarád měl stejné nebo podobné zájmy, dovednosti aj. Ke konci předškolního období si dítě začíná uvědomovat kvalitu kamarádů. Vágnerová 2021 ve své publikaci využila vysvětlení tohoto odstavce od autora Rubina et al. z roku 2013 na s. 242–244.

Vágnerová (2021, s. 244–245) popisuje několik ovlivňujících faktorů kamarádství předškolního věku: „*efekt blízkosti, podobnost věku a z něj vyplývající kompetence, pohlaví s genderovou rolí související potřeby a zájmy, zevnějšek dítěte, vlastnictví zajímavého předmětu, chování dítěte.*“

#### 4.2.4 City a potřeby

V tomto období jsou již položeny základy sebevědomí z batolecího období. Vyvíjí se seberegulace a i socializace emočního prožívání, které se s věkem dokáže lépe rozlišit. Své pocity dokáže, ovládnout, pracovat s nimi a vyjadřovat je. Dítě dokáže vyjadřovat i složitější emoce a rozvíjí pocity k sobě samému. Mezi třetím a pátým rokem života dítě rozumí emocím, které se vztahují k danému jedinci. Dokáže pochopit, že každý jedinec prožívá situaci jinak na základě toho, jak danou situaci chápe a rozumí ji. Kolem čtyř let dítě dokáže předvídat reakce a emoce druhých lidí. Schopnost porozumět druhým lidem a jejich vnitřnímu prožívání je závislé na zkušenostech s druhými lidmi, získaných sociálních zkušeností a dovedností a na vztazích s dospělými lidmi. Toto porozumění se odráží v symbolických hrách, v němž dítě může nahlédnout očima druhých, a tak jej pochopit (Langmeier 2006).

### 4.3 Kognitivní vývoj

Dítě kolem čtyř let přechází z „předpojmového myšlení k názornému myšlení.“ Dítě uvažuje v ucelených pojmech. Usuzování je vázáno na představivost nebo na konkrétně viděných předmětech (Langmeier 2006). Poznávání u dítěte je v tomto období mířeno na poznání okolního světa, pochopení pravidel, která jsou v něm platná (Vágnerová 2021).

#### 4.3.1 Myšlení

Vágnerová udává vzorovým znakem pro myšlení dětí předškolního věku „*útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, chybí komplexní přístup*“ (Vágnerová 2021, s. 177).

Šimíčková-Čížková citovala ve své publikaci z roku 2005 na s. 70 z knihy od Atkinsonové, (Atkinson Bern 1995), že Piaget toto období nazývá „názorné, intuitivní, předoperační stádium.“ Dítě dokáže vnímat a přemýšlet v celých pojmech, které vznikají na podstatných podobnostech jednotlivých prvků. Pro dítě je důležitý prvek to, co vidělo, slyšelo, u čeho molo být a co si samo prožilo. Tím si v tomto období dokáže nejlépe jednotlivé prvky zapamatovat. „Předoperační stádium“ znamená, že dítě nedokáže věnovat pozornost více činnostem najednou. Převahu zde má zrakový vjem, kterým nejčastěji získává informace ze světa. Objevuje se zde „pojmové myšlení“, kdy dítě využívá analýzu, syntézu a srovnávání prvků. Dítě dokáže na začátku tohoto období poznat jednotlivé prvky a pojmenovat různé druhy věcí, avšak nedokáže popsat a pochopit jednotlivé vztahy mezi nimi. Největší rozvoj pojmového myšlení je v mezi roky 4 až 6. Dítě poté dokáže

pojmenovat věci se společným obecnějším názvem (Atkinson Bern in: Šimíčková-Čížková a kol. 2005, s. 40).

U dítěte se vyvinulo názorné myšlení, kdy jeho předchůdcem je myšlení symbolické, avšak k jeho využití je stále omezováno. Nedokáže myslet logicky, v krocích, opakovat jej a navazovat na jednotlivé kroky. Umí vysuzovat závěry, které jsou závislé na názoru. Jedná se tedy o „prelogické neboli předoperační myšlení.“ Jednotlivé usuzování je závislé na vlastní činnosti dítěte, to znamená využívání myšlení je egocentrické — dítě se cítí středem pozornosti, „antropomorfní“ – přiřazuje neživým věcem lidské vlastnosti. Myšlení je i magické a artificialistické – všechno se „dělá“ (Langmeier 2006, s. 90–92).

Součástí egocentrismu je „naivní dětský realismus“, kdy si dítě smyslí, že jeho pohled je vždy korektní. Dále se v tomto období objevuje „magická omnipotence“, kdy si dítě myslí, že svými činy a chováním ovládá celý svět. „Animismus“ znamená, že dítě bere některé věci jako živé. „Fenomenismus“, kdy dítě pohlíží a soudí věci podle toho, jak na něj poprvé působí a vypadají. Dalším rysem je „dynamismus“, kdy dítě přisuzuje neživým věcem duchovno. „Finalismus“ znamená, že dítě bere v potaz nejdříve následek a poté až příčinu. „Centrismus“ je, že dítě uvažuje a přemýšlí o jednom předmětu, ne v celku (Thorová 2015, s. 388).

Fáze symbolického, předpojmového myšlení končí okolo 6 let. Dítě si osvojuje mateřský jazyk, ujasňuje si některé znaky (jeden, někteří, všichni...). Dítě se začíná zajímat o svět, o okolní souvislosti. Dítě k zjištění těchto okolností využívá otázky: „Co to je? nebo Proč?“ K zodpovězení mu napomáhají dospělí. Na konci předškolního věku se rozvíjí „myšlení intuitivní“, které souvisí se stadiem předoperačním. Myšlení je vázáno na to, co dítě právě vidí nebo na představy (to, co bylo vnímáno). Uvažuje v celostních pojmech (Šulová 2019).

Nádvorníková (2022, s. 99, 100) popsala vývoj myšlení a jeho druhy, které se vyskytují v různých fázích od narození po předškolní věk:

**a) „Předřečové myšlení“ (od narození do 1 roku)**

Toto období probíhá před osvojením řeči, a to na základě vytváření vztahů mezi předměty, kdy dítě samo manipuluje s předměty denní potřeby. Jakmile dítě začíná být v kontaktu s lidmi, začíná s nimi komunikovat a využívá pojmenování věcí (používá slovo).

### **b) „Předpojmové myšlení“ (okolo 1 roku)**

Později na „slovo“ dítě začíná reagovat, rozumí mu a samo ho využívá, i když velice jednoduše a jeho význam je často nepřesný.

### **c) „Utváření pojmového myšlení“ (okolo 2 roku)**

V této fázi si dítě rozšiřuje slovní zásobu. Dítě využívá otázku „Co to je?“ a zajímá se o věci s dopomocí dospělé osoby. Dítě si slova zapamatuje a samo je poté využívá. Slova využívá v obecném slova smyslu (auto označí nejen auta, ale i hračky, obrázek a mnoho dalšího).

### **d) „Základní myšlenkové operace“ (předškolní věk)**

Tato fáze je spojena s rozvojem myšlení. Veškeré funkce se zdokonalují a tak dítěti umožňuje utvářet a využívat myšlenkové operace, jako analýzu, syntézu, srovnávat, zobecňovat.

Vágnerová (2022, s. 173–177) shrnula uvažování dítěte, jeho selekci a zpracování informací do několika bodů:

#### **1. Způsob, jak dítě kouká na svět, jak získává informace**

Předškolní dítě lpí na nejnápadnějším detailu. Nedokáže uvažovat v souvislostech a při řešení situací berou ohled pouze na jeden fakt. Poznávání je založené na egocentrismu, kdy lpí pouze na svém názoru. Pro egocentrické uvažování je pro dítě důležité, jak předmět vypadá než jeho kvalita. Pro poznání světa využívá fenomenismus a prezentismus. Získávání informací je ovlivněno neschopností systematické aktivní explorační, protože nemají řádně vyvinuté potřebné oblasti pozornosti a pracovní paměť nemá ještě dostatek místa.

#### **2. Způsob, jak dítě informace zpracovává**

Pro způsob zpracování informací dítě využívá:

1. „*Magičnost*“ – v reálném světě si napomáhá fantazijními myšlenkami.
2. „*Antropofornismus*“ – dává neživým věcem lidské vlastnosti.
3. „*Arteficialismus*“ – určitý výklad, jak vznikl svět (děti jsou přesvědčené, že fyzikální pohyb a různé změny má motivaci k dané činnosti).
4. „*Absolutismus*“ – každé poznání dítěte musí být platné a jednoznačné.

V předškolním věku dítě nechápe trvalost podoby a její možné změny. Nerozumí jednotlivým vztahům a souvislostem existence mezi nimi, nemá vytvořený pojem trvanlivosti množiny předmětů (dítě věří tomu, že vizuální podoba a její změna může změnit jeho množství). Předškolní dítě nevyužívá informace, které mu berou daný pohled na svět. Začíná se objevovat chápání vratnosti – dítě začíná uvažovat ve více směrech.

#### 4.3.2 Chápání prostoru, času a počtu

Dítě k chápání prostoru využívá **egocentrickou perspektivu**, kdy bližší předmět považuje za větší než předmět vzdálenější. Neumí pochopit prostorové vztahy ani vzdálenost mezi předměty (pokud vyplníme mezeru mezi dvěma předměty, dítě si bude myslet, že mezera je mezi nimi menší). V předškolním období dítě rozlišuje pojmy dole, nahoře. Používání pravé a levé strany jim dělá stále problémy. Pro chápání času v období mladšího školního věku je typický **prezentismus**, který se zaměřuje pouze na přítomnost. Omezení nastává ve využití pojmů jako je budoucnost nebo minulost. Naopak dítě chápe základní orientaci v čase jako je dříve, později, rozlišuje, co se stalo před a po události nebo jak dlouho toto dění trvá. Dítě dokáže říci, co se kdy stalo, a od toho se odvíjí jeho odhad času. Chápe začátek a konec dění. Velice pomalu se rozvíjí schopnost chápat jednotlivé pořadí dění. Dokážou seřadit události, které se odehrály v bližší minulosti, však je to pro ně náročnější seřadit budoucí události, neboť je ještě nezažily a nezískaly v nich zkušenosti jako v minulých událostech. Chápe kauzální relace. Dále se v tomto období rozvíjí uvažování v časových oblastech, kdy k základnímu poznání a pochopení časů dochází pokud dítě používá slova včera, zítra, dnes. K tomuto dochází mezi 4. až 5. rokem života dítěte.

Na začátku předškolního období dítě pozná a pojmenuje čísla, nechápe však jeho podstatu. Zná rozdíl v pojmech mnoho a málo. Ví, že pokud ke skupině předmětů přidáme další předmět, tak jeho počet se zvýší a naopak. Nechápe však relativní význam číselné hodnoty, kdy 6 může být více i méně. Pokud dítě chápe, že výsledek nezávisí na procesu počítání různých objektů, ale že výsledek je vždy stejný – toto se bere jako hlavní mezník předškolního období. V mladším předškolním věku dokáže rozpoznat a porovnat jednotky ve dvou řadách či sloupcích. Množství předmětů dítě porovnává perцепčním odhadem. Fenomenismus (dítě posuzuje předmět, jak na první pohled vypadá) ovlivňuje orientaci v počtu. Číslo dítě bere jako vlastnost určitého předmětu. Dítě v tomto období umí vyjmenovat, jak jdou čísla za sebou, ale nechápe, proč jsou takto seřazena. Před nástupem do primárního vzdělávání dítě dokáže přiřadit číslo k danému počtu obrázků či předmětů (Vágnerová 2021).

### 4.3.3 Vnímání

Dítě vnímá v předškolním věku souhrnně, tudíž vnímá svět jako celek (souhrn jednotlivých předmětů). Zatím nerozlišuje vztahy mezi nimi. Často ho upoutá detail (Šulová 2019).

#### 4.3.3.1 Zrakové vnímání

Zrak je jeden z nejvíce využívanějších smyslů pro příjem informací ze světa. Zrakem poznáváme hmotný svět a je i prostředkem komunikační schopnosti. Motorika se zrakem tvoří a ovlivňuje vnímání prostoru. V tomto období má největší váhu **vnímání celku** než-li jednotlivých částí. Toto je velice důležité pro využití zrakové analýzy a syntézy. Pro dítě je důležitý konkrétní obsah vnímání to znamená, že je schopné vnímat abstraktnější tvary než batole. Dítě se učí sledovat text odshora dolů a zleva doprava. Již od kojeneckého věku se rozvíjí zraková paměť, která je důležitá při rozvoji myšlení pro školní věk. Vybavit si jednotlivé symboly a čísla, která jim umožňují ke snadnějšímu zapamatování (Bednářová, Šmardová 2021).

Dle Bednářové a Šmardové (2021, s. 15–18) dítě přiřadí základní barvy k určitému předmětu, při požádání ukáže danou barvu, pozná a pojmenuje barvu, zná, pojmenuje a přiřadí další odstíny barev. Při figuře a pozadí najde předmět dle dané předlohy nebo najde stejný, diferencuje dva stejné obrázky, sleduje dané linie mezi jinými liniemi a vyhledá tvar v pozadí. Při zrakovém rozlišování dítě umí najít jiný obrázek mezi stejnými, vodorovně, svisle, vertikálně umístěné, rozliší velikost, tvar, barvu, detail nebo lišící se dvojice se stejným vzorkem. Dle zrakové analýzy a syntézy poskládá obrázek s předlohou nebo bez předlohy, z mnoha nebo málo částí, složí jednotlivé tvary a doplní části chybějící v obrázku. Zraková paměť je rozvíjena, když si dítě pamatuje (ze 6 si pamatuje 3) a umístí obrázky na dané místo.

#### 4.3.3.2 Sluchové vnímání a paměť

Sluch je důležitou součástí pro rozvoj a využití komunikačních schopností, které i ovlivňuje spolu s abstraktním myšlením. V předškolním věku již dochází k rozlišování jednotlivých zvuků a prvků řeči. Zlepšuje se rozlišení vnímání figury a pozadí, kdy dítě dokáže zaměřit pozornost na konkrétní věc. S větší zaměřením pozornosti dítě rozvíjí naslouchání a poté dokáže lépe rozlišit jednotlivé zvuky. Po 4 roce dítě dokáže rozlišit slova, která jsou informačního charakteru a tím se začíná rozvíjet sluchová analýza a syntéza. Tudíž dítě dokáže rozlišit jednotlivé slabiky slova, hlásky apod. Dítě postupně

dokáže vnímat rytmus a to tím, že rozlišuje krátké a dlouhé hlásky ve slovech. V předškolním věku je velice důležité rozvíjet sluchovou paměť, která je důležitá i pro další životní cesty (Bednářová, Šmardová 2021).

#### 4.3.4 Pozornost

Na počátku období je pozornost proměnlivá a dítě ji nedokáže dlouho udržet. Později se dítě začíná lépe soustředit a dokáže pozornost udržet, tím se začíná vytvářet **úmyslná pozornost** (Šimíčková-Čížková a kol. 2003).

#### 4.3.5 Paměť

Paměť je jedna ze základních psychických předpokladů pro stavění základů vzdělávacího systému.

Ve třetím roce života si dítě pamatuje vzpomínky pár měsíců staré, předškolní dítě si dokáže vybavit už některé roky života. V předškolním období se paměť rozvíjí ve všech fázích – zapamatování si, uchovat si v paměti a následného vybavení. Na tomto posunu se podílí vyspělejší činnost nervové soustavy. Dítě dokáže přijmout a zapamatovat si větší počet podnětů, ale paměťové stopy rychleji vyhasínají a dítě rychle tyto podněty zapomíná. U dítěte převažuje ještě krátkodobá paměť. V tomto věku převažuje **paměť mimovolní, neúmyslná**, to znamená, že si pamatuje pouze to, co ho zajímá a baví. Na konci předškolního období se projevuje úmyslná paměť a začíná převažovat **paměť mechanická** (Nádvorníková 2022).

Šulová (2019, s. 68) popisuje paměť u dítěte v tomto období jako Nádvorníková (2022, s. 94) „*bezděčná, mechanická a krátkodobá, záměrná*“ a dlouhodobá paměť se začíná vyvíjet až po pátém roku života. Při tvorbě této paměti dochází se zvědavostí dítěte ke zlepšení kapacity příjmu informací. Paměť je spíše konkrétní, to znamená, že si zapamatuje konkrétní událost.

#### 4.3.6 Představivost

Rozvoj vnímání u dítěte napomáhá k rozvoji představivosti. Dítě si dokáže lépe vybavit například děj pohádky a následně jej převyprávět. Představivost dítě využívá v námětových hrách a v reálném životě. Rozvíjí se zde i fantazijní představy, které dítě využívá například při výtvarných činnostech nebo i samotné hře. Dítě si pomocí těchto představ vytvoří živý

obraz reality, kterou zná. Jednotlivé představy dítě vnímá jako živé a nerozlišuje je od vjemů, vnímá je jako reálné – „eidetismus“ (Šimíčková-Čížková a kol. 2003, s. 69).

Mezery mezi jevy, které děti vnímá, jsou doplňovány „dětskou konfabulací.“ Dítě si vytváří smyšlené myšlenky, o kterých si myslí, že jsou reálné. Proto je zde důležitá role dospělého, kdy dítěti vysvětlí, jaké myšlenky nebo tvrzení jsou pravdivé a které naopak mohou být vytvořené ve fantazii. V tomto období dochází k významnému procesu „decentrace“, kdy se dítě učí vnímat prostor, čas a jevy nezávislé na něm (Šulová 2019, s. 70).

#### 4.3.7 Řeč

U dítěte převládají dle Šulové (2019, s. 70) tyto složky řeči nebo složky související s řečí:

##### 1. „Komunikativní složka“

Tato složka slouží k dorozumívání se, hraje roli v sociální integraci.

##### 2. „Kognitivní složka“

Tato složka v tomto období začíná rozvíjet. S rozvojem řečových schopností se rozšiřují poznatky a zkušenosti, které nemusí součástí zkušenosti dítěte, ale může být součástí textu čteného, popisu obrázků.

##### 3. „Expresivní složka“

Dítě dokáže vyjádřit své pocity, potřeby, prožitky.

##### 4. „Regulační složka“

Regulační funkce řeči se též v předškolním věku rozvíjí. Řeč zde můžeme chápat k usměrňování chování.

V předškolním období má vývoj a rozvoj řeči největší význam. Dítě kolem čtvrtého roku používá více jak 1/2 slovních druhů a rozlišuje jednotné a množné číslo, mluví ve větách a souvětích. Jeho aktivní slovní zásoba zahrnuje okolo 2500 až 3000 slov. Naopak pasivní slovní zásoba je mnohem větší. Dochází k osvojení gramatických pravidel, využívá podstatná jména, slovesa (k popisu děje a činnosti), přídavná jména, využívá předložky pro vyjádření vztahů, číslovky i příslovce. Dítě může využívat i mluvnické analogie, které vedou k agramatismu („dobřejší). V tomto období jsou děti citlivé na jazykové stimuly – dítě napodobí výslovnost slova a intonaci. Formální stránka dětského jazyka je závislá na úrovni dětské výslovnosti. Ta může být ovlivněna špatnou zvukovou analýzou slyšené řeči, a to dále může způsobovat špatnou výslovnost nejen hlásek nebo jejich samotné nahrazování jinou hláskou. Řeč a myšlení spolu úzce souvisí a může se zde



objevovat nevyrovnanost mezi nimi. Řeč může někdy zaostávat za myšlením tzn. dítě dokáže udělat určitý úkon, ale nedokáže ho pojmenovat nebo popsat. Později může za myšlením zaostávat řeč naopak dítě používá pojmy, kterým samo nerozumí (Nádvorníková 2022).

Dítě se rádo učí a zjišťuje podstatné informace a jejich vztahy vyptáváním se. Rádo komunikuje, vypráví, učí se básničky, říkanky, písničky aj. K zjištění informací využívá otázku „Proč?“ nebo „Co to je?“. Vyjadřování dítěte je všestranné a vyprávění zážitků je nepřesné a obsahují **konfabulace** (dotvoří si události z minulosti). Dítě dokáže přiřadit nadřazené a podřazené pojmy. Řeč je v tomto období srozumitelná. S dopomocí řeči dítě reguluje své chování – nejdříve mluví k sobě nahlas a poté se tento hlas zvnitřňuje a stává se svědomím (Thorová 2015).

Vágnerová (2021, s. 177) podává konfabulaci jako nepravé lži, které dítě sdružuje s fantazijními představami.

#### **4.4 Sebeobslužné činnosti**

V této oblasti je důležité, aby dítě dosáhlo autonomie a kompetence. Autonomie znamená, že dítě se snaží být samostatné a aby jeho učení bylo pro něj kladným přínosem. Kompetence znamená, že dítě si samo sobě věří, důvěřuje si, zná, co umí a zná své možnosti a hranice. Často se setkáváme s projevy „já sám, já taky“, kdy dítě chce veškeré činnosti vyzkoušet, napodobit pohyby, které dělá jiná osoba. Tuto část života by rodič či učitel měl využít k nacvičení sebeobslužných činností, které mu napomohou dosáhnout samostatnosti. Dítěti nejprve úkol vysvětlíme a poté ho realizuje, dospělá osoba je mu vždy nápomocná (Bednářová, Šmardová 2021).

Bednářová a Šmardová (2021, s. 63–65) uvádějí několik aktivit, které by dítě mělo zvládat v oblasti sebeobsluhy před nástupem do primárního vzdělávání:

#### 4.4.1 Hygienické návyky

- |  |            |
|--|------------|
| 1. Musí být upozorněno jít vykonat potřebu.          | 2,5–3 roky |
| 2. Dokáže nahlásit pocit potřeby.                    | 3 roky     |
| 3. Jde samo na toaletu a obslouží se.                | 4 roky     |
| 4. Po toaletě si umyje a usuší ruce.                 | 3,5–4 roky |
| 5. Nepočůrá se při spaní.                            | 3,5–4 roky |
| 6. Dokáže správně využívat toaletní papír.           | 4–5 let    |
| 7. Dokáže se samo o sebe postarat v oblasti hygieny. | 5–6 let    |

#### 4.4.2 Umývací návyky

- |  |            |
|--|------------|
| 1. Umyje si ruce a utře si je.                           | 3,5–4 roky |
| 2. Umyje si ruce mýdlem, umyje si obličej a utře si ho.  | 3,5–4 roky |
| 3. Čistí si zuby.  | 4–5 let    |
| 4. Vysmrká se.   | 4–5 let    |
| 5. Samo pozná, kdy je třeba se umýt ruce, obličej, tělo. | 5–6 let    |

#### 4.4.3 Oblékačí návyky

- |   |          |
|---|----------|
| 1. Rozepne si a zapne si zip .  | 3 roky   |
| 2. Stáhne a natáhne si sám spodní nebo vrchní část oděvu.                               | 3 roky   |
| 3. Obleče si nebo si vysvleče oblečení.   | 3–4 roky |
| 4. Zapne a rozepne si sám obuv na suchý zip.  | 3–4 roky |
| 5. Rozepne nebo zapne knoflíky.   | 5 let    |
| 6. Samostatně si obuje obuv a zuje jej.   | 4 roky   |
| 7. Skládá si své oblečení a na předem určené místo.                                     | 4 roky   |
| 8. Rozlišuje přední i zadní část oblečení, rub a líc.                                   | 5 let    |
| 9. Poznává si oblečení mezi ostatními.  | 5 let    |
| 10. Zkouší si zavazovat tkaničky u bot či kalhot.                                       | 5 let    |
| 11. Dokáže si obrátit oblečení, pokud je naruby.  | 6 let    |
| 12. Pojmenuje části oblečení.<br>dokáže jej zvolit k danému počasí nebo ročnímu období. | 6 let    |

#### 4.4.4 Stolovací návyky

- |  |        |
|--|--------|
| 1. Správně drží příbor.                  | 3 roky |
| 2. Samo jí z talíře a pije ze skleničky. | 3 roky |

- |   |         |
|---|---------|
| 3. Pomáhá se stolováním.                                      | 3 roky  |
| 4. Nalévá si samo pití do skleničky.                          | 4 roky  |
| 5. Během celého jídla sedí u stolu a neodchází, dokud nedojí. | 4 roky  |
| 6. Krájí s nožem, napichuje na vidličku a nabírá na lžici.    | 4–5 let |
| 7. Namaže si chleba pomocí nože.                              | 6 let   |
| 8. Nalije si polévku do talíře pomocí naběračky.              | 6 let   |

Allen a Marotz (2002, s. 99–101) udávají denní aktivity dětí dle věku:

### **Třileté dítě**

- a) Dítě má chuť k jídlu, umí se samo najíst a o jídlo si říct. Pokud hlad nemá, hraje si s ním.
- b) Lžici využívá, však s vidličkou se stále učí.
- c) Umí si nalít vodu a často nic nerozlije. Samo si nabere jídlo na talíř.
- d) Dokáže se zcela samo umýt, během dne samo vykoná potřebu a dojde si na toaletu (nočník). Některé děti moč v noci udrží, některé s tím mají stále problémy.
- e) Obléci a svléci si umí jen některé části oblečení.
- f) Umí se samo připravit do postele. Spí až 12 hodin a některé děti již nechodí spát po obědě. Rodiče ho uspávají pohádkou.

### **Čtyřleté dítě**

- a) Dítě má větší chuť k jídlu, umí se samo najíst a o jídlo si říct. V tomto období již rozlišuje jídla, která má nebo nemá rád.
- b) Umí používat veškerý příbor.
- c) Rádo pomáhá při přípravě jídla – namaže chleba, připraví stůl aj.
- d) Při využití toalety se umí samo obsloužit a chce mít soukromí. Dokáže se samo umýt a vyčistit si zuby bez pomoci.
- e) Dokáže udržovat pořádek, složit si své oblečení, pozná si ho, rozlišuje špinavé oblečení od čistého.
- f) Dítě spí okolo 1012 hodin. Některé děti se bojí tmy. Dospělá osoba dítě uloží do postele, pokud se v noci probudí chce uložit znovu.

### **Pětileté dítě**

- a) Dítě jí skoro vše a dobře.
- b) Dítě ví, kdy má včas využít toaletu a samo se obslouží. Dokáže však své potřeby odkládat a zkouší, co vydrží.

- c) Samo se umyje, obleče, učí se vázat tkaničky u bot. Někdy si splete přední a zadní část oblečení. Často mu dospělá osoba musí připomenout, že si své věci musí uklidit.
- d) Okolo spánku zvládá vše. Uloží se samo do postele a v noci nepotřebuje pomoc od dospělé osoby.

### Šestileté

- a) Dítě má často chuť k jídlu, dokáže si nejen 2x přidat. Ve svém jídelníčku má však jídla, která mu nechutnají.
- b) Dítě dokáže využívat pravidla při stolování a pravidla chování, někdy však jej zapomene.
- c) Často se nechce koupat nebo si čistit zuby, sebeobsluhu při hygieně zvládá samo bez dopomoci dospělé osoby. Děti se v noci budí kvůli potřebě močení.
- d) Dítě si chce samo vybírat, co si vezme ten den na sebe.

## 4.5 Kresba

Dle Bednářové a Šmardové (2021, s. 6) je kresba součástí vývoje dítěte a je pro ně hrou, díky níž se může svobodně vyjadřovat, přináší jim radost a uspokojení. Kreslení je jednou z důležitých součástí pro osvojení psaní. Kresba je jedním z mnoha kritérií pro posouzení školní zralosti dítěte před nástupem do primárního vzdělávání. Kresba nám může poskytnout mnoho informací o dítěti. Zahrnujeme sem například informace „o celkové úrovni, úrovni jemné motoriky a grafomotoriky, o vizuomotorice, zrakovém a prostorovém vnímání, o vztazích, emocích, které dítě prožívá.“ Kresba může být jak rehabilitační či terapeutický nástroj, tak i nástroj komunikační.

Předškolní věk je nazýván jako „zlatý věk dětské kresby.“ V oblibě mají především fantazijní obsah (Thorová 2015, s. 383).

### 4.5.1 Vývoj kresby od narození do 6 let

Vývoj kresby je vzhledem k vývoji dítěte individuální. Často bývá srovnávám s vývojem řeči, avšak mezi těmito vývoji může být určitá diference. Závisí to především na tom, zda dítě o danou činnost jeví nebo nejeví zájem. „*Faktory, které mohou ovlivňovat vývoj kresby, jsou například mentální vyspělost dítěte, motorika, lateralita, paměť, zrakové vnímání, schopnost představivosti a reprodukce, pozornost*“ (Bednářová, Šmardová 2021, s.10).

Thorová (2015, s. 383) nazývá období pro předškolní věk stádium „*rané lineární dětské kresby*“ (3 ½ až 5 let). Kresba má často charakter náčrtu s neobvyklými detaily.

Šimíčková Čížková a kol., (2003, s. 73, 74)

1. „*Stadium črtací experimentace (před druhým rokem života)*.“
2. „*Stadium prvotního obrazu (po třetím roce života)*.“
3. „*Stadium lineárního náčrtu*.“
4. „*Stadium realistické kresby*.“
5. „*Stadium naturalistické kresby*.“

Vágnerová (2017) popsal základní fáze vývoje kreslířských schopností dle teorie vývoje dětské kresby George-Henriho Luqueta (1927), která je vytvořená na základě výtvorů jeho dcery (Duncan, 2013) na s. 21–23:

1. „*Období náhodilého realismu*“ znamená, že dítě zde „něco“ kreslí, aniž by to chtělo nakreslit. Většinou se jedná o čmáranice.
2. „*Období nezdařilého realismu*“ značí, že dítě v této fázi ví, co by chtělo nakreslit, ale neví jak.
3. „*Období intelektuálního realismu*“ děti zobrazují vše, co o dané věci vědí. Nejdůležitější je zde zobrazení detailů.
4. „*Období vizuálního realismu*“ dítě kreslí především to, co vidí.

Vágnerová období čmáranic nazývá „*presymbolickou fází*“ (trvá okolo druhého roku). Dítě před samotným kreslením experimentuje s předměty a zkouší, co se stane a tím se zároveň učí. V dnešní době se toto období považuje již za významné a to tím, že dítě vyjadřuje určitým způsobem své emoce (Duncan in Vágnerová 2017, s. 21–23).

Dítě nejprve kreslí **čáranice**, které jsou pouze pro něj hrou. Toto období se vyskytuje okolo druhého roku. Čárá na papír i mimo něj. Pro dítě je v tomto momentu důležité, že „něco kreslí“. Tento obraz vzniká kyvadlovým pohybem paže. Zpočátku využívá pro kresbu pouze rozmach celé paže, později přidává loketní i zápěstní kloub. Dítě při využití těchto kloubů čmárá všemi směry a tím střídá různé příčné úhly čar, které tvoří celek. Jsou často neorganizované, kříží se. V této čáranici později můžeme najít zárodky jednotlivých prvků jako jsou kolečka, polokruhy, obloučky a mnoho dalšího (Šmardová, Bednářová 2021).

Další období je „*symbolické*“ (kresba se stává samotný symbolem), které se objevuje okolo 3 let. Toto stádium chápeme jako předstupeň naplánované kresby, kdy dítě zjistí, že jeho kresba se něčemu podobá. Tyto způsoby podob se však mohou neustále měnit. Na

konci třetího roku dítě svoji kresbu pojmenuje i popíše celý proces tvorby (Vágnerová 2017, s. 15).

Kolem 3 roku dítě začíná kreslit kruhy a ovály, které jsou nepravidelné. Začíná využívat nové prvky, a to vodorovnou a svislou čáru. Díky těmto novým osvojeným prvkům dítě začíná objevovat nové tvary, jako je trojúhelník nebo čtverec, které však ještě nemají ostré rohy. V tomto roce dítě začíná kreslit lidskou postavu, kde využívá prvky nepravidelného kruhu a čáru, které zobrazují končetiny a tělo. V pozdějším stádiu dítě začíná vkreslovat samotné detaily obličeje. Tyto detaily bývají v první řadě oči, ústa a poté nos. Dále začíná vnímat samotné končetiny, které umístí ke kruhu ve směru vertikálního jako zobrazení pro končetiny. Tomuto zobrazení lidské postavy se nazývá **hlavonožec**. Tento typ lidské postavy se objevuje ve věku 3–4 let. Později dítě začíná přiřazovat horizontální členění u rukou a vytváří zahnuté obloučky u spodních končetin (Bednářová, Šmardová 2021).

Mezi kresbou hlavonožce a více realističtějším zobrazení člověka se dítě nachází ve „**přechodné fázi**.“ Lidská postava je zobrazena s dlouhýma nohama, k nimž jsou připojeny ruce. Prostor, který se nachází mezi nohama, zobrazuje trup (Vágnerová 2017, s. 52).

Mezi třetím a čtvrtým rokem se dítě nachází ve „**stádiu difúzním**“, kdy kreslí objekty volně do prostoru (Thorová 2015, s. 385).

Okolo čtvrtého a pátého roku dítě začíná rozlišovat krk, trup a končetiny znázorňuje jednodimenzionálně. Kreslí i prsty na rukou, uši, vlasy apod. U každého dítěte je kresba lidské postavy individuální, proto se u některých kreseb vyskytuje již dvoudimenzionální zobrazení končetin a správný počet prstů na horních či dolních končetinách (Bednářová, Šmardová 2021).

Po pátém roce života se dítě nachází ve „**stádiu konvenční dětské kresby**“, Kdy kresba nemá pouze univerzální charakter. Dítě se prostřednictvím kresby snaží již vyjádřit své pocity a emoce. Vyskytuje se zde segmentová technika, kdy dítě kreslí lidskou postavu, která je nejprve složena z určitých dílů, které na sebe dále navazují, tvoří jeden celek. Začíná kreslit spodní linii, kdy staví objekty či lidské postavy na ni. Mezi pátým a šestým rokem dítě kreslí lidskou postavu s rozpaženýma rukama. Kresebné prvky jsou mezi sebou propojeny a využívá celou plochu papíru (Thorová 2015).

V šesti letech by kresba lidské postavy měla obsahovat dvoudimenzionální zobrazení končetin, hlavu, trup, ruce jsou připojeny k trupu, hlava je detailnější a má vlasy.

Jednotlivé části těla jsou nakresleny a připojeny správně k tělu. V tomto období se již kresba lidské postavy rozděluje dle pohlaví (Bednářová, Šmardová 2021).

Na přelomu předškolního a školního roku se mění kresba dítěte díky rozvoji myšlení. Zde dítě začíná logicky uvažovat a zobrazuje objekty, které nemusí odpovídat realitě. Změna kresby tedy souvisí s probíhající kognitivní decentrací (Vágnerová 2017).

#### 4.5.2 Test kresby lidské postavy

F. Goodenoughová roku 1926 vytvořila zkoušku kresby lidské postavy pro děti od 3 do 11 let. Test vychází ze znalostí z vývojové psychologie, kdy se dítě neustále vyvíjí a posouvá (projevuje se to přibýváním detailů, správností a přesností kresby). Test byl rozšířen r. 1963 D. B. Harrisem a byl vydán pod názvem Goodenough-Harris Drawing Test. On kladl důraz na přesné zobrazení reálného světa a bral kresbu jako vyjadřovací prostředek kognitivních funkcí dítěte. Zkouška je rozdělena na dvě části – nejprve se kreslí ženská postava a poté postava muže. Hodnotí se zde 73 položek, které jsou zaměřené na hodnocení jednotlivých částí těla. Součástí testování je kresba autoportrétu. Autor však nehodnotí vývojové škály dítěte, ale zaměřuje se na dětskou osobnost. Test kresby lidské postavy nese i českou podobu, kterou v roce 1982 upravily a standardizovaly Vágnerová a Šturma. Kresbu lidské postavy hodnotíme dle 35 položek, z toho 15 z nich slouží k bodování obsahu a 20 na provedení. Pokud dítě splní položku správně, dostává jeden bod. Nejnovější verzi, která pochází z Ameriky je test kresby lidské postavy od J. A. Naglieri, který jej vytvořil roku 1988. Česká verze tohoto šetření je nabízena vydavatelstvím (Svoboda, Krejřičová, Vágnerová 2015).

Děti kreslí postavu bez jakékoliv předlohy, pouze z představ a musí je samo zpracovat. Dítě kreslí na formát A4. Instrukce, které dítě dostane, jsou: „*Chtěl bych, abys mi na tento papír nakreslil obrázek pána. Nakresli obrázek tak, jak to nejlépe dovedeš. Máš na to dost času, pracuj, jak nejlépe umíš.*“ Proces kresby není časově limitován. V průběhu kresby je dobré dítě sledovat (Svoboda, Krejřičová, Vágnerová 2015, s. 274–277).

### 4.5.3 Význam barev v dětské kresbě

Dle Roseline (2001, s. 37) mají barvy v dětské kresbě takový význam:

1. „Červená“

Za normální využívání červené barvy při kresbě jej považujeme před šestým rokem života. Pokud dítě tuto barvu využívá často po tomto roce, můžeme to brát jako náklon k počínající agresivitě, kdy dítě neumí udržet kontrolu nad emocemi.

2. „Modrá“

Tuto barvu využívají především děti mladší 5 let, které své chování umějí ovládat. Po šestém roce využití této barvy znamená dobrou adaptaci ve skupině. Pokud ji používá příliš snaží se mít nad sebou velkou kontrolu.

3. „Zelená“

Zelená barva má podobný význam jako barva modrá. Souvisí spíše se společenskými vztahy ve společnosti.

4. „Žlutá“

Dítě ji využívá samostatně nebo spolu s červenou barvou. Může značit závislost dítěte na dospělém člověku.

5. „Hnědá“

Tato barva může odrazovat špatnou rodinnou nebo sociální adaptovanost nebo jiné konflikty.

6. „Fialová“

Tato barva je využívána dětmi minimálně. Často je používána s modrou a ukazuje úzkost, které dítě může prožívat. Dále je využívána se zelenou barvou, pokud má dítě problémy s adaptací.

7. „Černá“

Vyskytuje se během života neustále. Může zobrazovat určitou úzkost dítěte.

### 4.5.4 Příklady zvláštností dětské kresby

Uždil (2002, s. 54) popsal několik zvláštností dětské kresby:

1. „**R-princip**“ znázorňuje pravouhlost předmětů. V prvních kresbách je můžeme najít při zobrazení stromů či hlavonožců.



2. „**Grafoidismus**“ znamená, že dítě naklání kresbu ve směru svého budoucího písma. S tím je spojeno i zaoblování jednotlivých ostrých hran či přecházení jednoho tvaru do druhého.
3. „**Grafický automatismus**“ znamená, že dítě opakovaně kreslí již dobře naučené tvary (čáry znamenají vlasy, ale i trávu). Někdy je základem pro nepravý ornament.
4. „**Nepravý ornament**“ znamená, že pro dítě je někdy struktura velice složitá, a proto si ji zobrazuje již svým naučeným způsobem (krytí na střeše).
5. „**Rytmus, opakování, symetrie**“ jsou základním prvkem pro kompozici při rozdělení plochy.

#### 4.6 Hra

Hra je jeden z nejdůležitějších prvků v průběhu socializace. Přináší uspokojení, radost bez jakéhokoliv dosažení cíle, kterého chce dítě dosáhnout. Může však být i nelibá. U dítěte předškolního věku má hra určitou roli. Není totiž jako u kojenců a batolat zaměřena pouze na poznávání a rozvoj svého vlastního těla (Langmeier 2006).

Langmeier (2006), s. 100, 101 rozdělil typy her, a to na „*funkční (činnostní typ), konstrukční (realistický) typ, iluzivní typ a hry úkolové.*“ Funkční či činnostní typ znamená, že hra je zaměřená na rozvoj somatických funkcí složitěji než u kojenců. Konstrukční či realistický typ se zaměřuje na konstrukce z různých druhů materiálů. Iluzivní typ hry znamená, že dítě mění svět dle svých představ a fantazie a využívá předměty v souvislosti s jiným významem. Úkolové hry jsou zaměřené na získávání zkušeností a vyzkoušení si různých rolí ve společnosti.

Prostřednictvím hry se děti v tomto období učí nejefektivněji, proto je nazýván jako „zlatý věk dětské hry.“ S rozvojem symbolického myšlení nabírá fantazijní hra jinou úroveň. Dítě dokáže měnit význam daného předmětu ve hře dle své potřeby a fantazie – což napomáhá ke zlepšení schopnosti zobecňovat.

#### 4.7 Grafomotorika

„*Grafomotoriku označujeme jako specifickou část jemné motoriky, která umožňuje grafický projev: kreslení a později psaní*“ (Bednářová, Šmardová 2022, s. 52).

V předškolním období se dítě připravuje již na psaní, kterou procvičuje v rámci grafomotorické nápodoby a vybarvováním obrázků. Výkon a úroveň v oblasti grafomotoriky se odvíjí od dosažené úrovně kognitivního vývoje. Dítě dokáže tvar napodobit až tehdy, kdy rozumí jeho skladbě a umí využívat rozklad a souhrn částí.

Dítě ve třech letech dokáže napodobit kruh a poté kříž. Okolo 4 až 5 let napodobí trojúhelník, kosočtverec mezi 6 až 7 rokem. V období, kdy dítě zvládá napodobit kříž a čtverec, je připravené experimentovat s psaním písmen a číslic (Thorová 2015).

#### 4.7.1 Grafomotorické prvky

Dle Bednářové a Šmardové (2021, s. 58–74) se grafomotorické prvky dělí na:

##### a. „První skupina prvků“

Tuto skupinu prvků by měly zvládat děti od 3 do 4,5 let. Toto navazuje na období, kdy dítě kreslí čáranice, umí je pojmenovat i bez jejich podoby. Patří sem prvky, kdy dítě vede čáru, která je předem určena a ví, co kreslí.

Z grafických prvků sem řadíme: „svislá, vodorovná čára, kruh, tečky. Oblouky a šikmé čáry. Čáry vedeme zleva doprava a od shora dolů.“ S těmito čarami vznikají první kresby lidské postavy a to hlavonožci

##### b. „Druhá skupina prvků“

Tuto skupinu prvků by měly zvládat děti od 4 až do 5,5 let. Pro tyto prvky je důležité dobrá koordinace pohybů, udržení dané vzdálenosti (například u spirály). Řadíme sem prvky: „spirála, (přerušované) šikmé čáry, vlnovka, elipsa, zuby, spojené horní a dolní oblouky.“

##### c. „Třetí skupina prvků“

Třetí skupinu prvků by měly zvládat děti od 5 do 6,5 let. V této oblasti je důležitá koordinace ruky a rozsah pohybů ve svislém a vodorovném směru – jako je například u psaní. Řadíme sem prvky: „horní a spodní smyčky, arkády (horní oblouk s vratným tahem) a girlandy (spodní oblouk s vratným tahem).“

##### d. „Čtvrtá skupina prvků“

Tato skupina je charakteristická pro období po šestém roce života dítěte. Tyto prvky tvoří základní elementy písma, a proto je důležité, aby dítě zvládalo prvky předchozích skupin. Patří sem prvky: „stoupající šikmá čára s mírným prohnutím,

*horní zátrh, dolní zátrh, horní klička, srdcovka, šikmě postavený ovál“* aj. Tyto prvky nevyužíváme v předškolním vzdělávání.

## **4.8 Správné návyky při psaní a kreslení**

### **4.8.1 Uvolnění horní končetiny a plynulost pohybů**

Dle Bednářové a Šmardové (2022, s. 57) je uvolněnost ruky jedním z předpokladů nejen pro grafický projev, ale i chuť kreslit či pracovat s psacími pomůckami.

Zelinková (2007, s. 56, 57) konstatuje, že uvolnění ruky a plynulost pohybů je důležitým předpokladem pro psaní (v ramenním, loketním a zápěstním kloubu). Pokud ruka není uvolněná nebo je uvolněná špatně, dítě tlačí na psací potřebu, píše jedním tahem a krátce. Poté si chvíli odpočine, posune ruku a dále pokračuje ve psaní. Pokud má dítě obtáhnout předepsaný tvar, obtahuje jej křečovitě s velkým přitlakem na podložku.

### **4.8.2 Správné sezení**

Dle Bednářové, Šmardové (2021, s. 49) by dítě mělo mít celá chodidla na zemi. Váha těla je přenesena na plochu židle. Kolena svírají pravý úhel, jako lokty s deskou. Trup je mírně nakloněn k psací desce, ale zároveň se neopírá o ni. Ramena jsou ve stejné výši. Hlava je v prodloužení páteře. Její vzdálenost od papíru je cca 25–30 cm.

### **4.8.3 Správný a nesprávný úchop psacího náčiní**

Mlčáková, 2009, definovala ve své publikaci dle autora Pence, 1966, držení psací potřeby na s. 55, kdy pravák drží sací potřebu prvními třemi prsty: palcem, ukazováčkem a prostředníčkem. „*První článek prostředního prstu podpírá pero v z pravé strany zdola, palec přidržuje pero z levé strany a ukazováček shora.*“ (Penc in: Mlčáková, 2009, s. 55) Zelinková (2007, s. 56, 57) dodala, že prostředníček pomáhá při pohybu vzhůru, ukazováček naopak dolů a palec podporuje pohyb vpřed.

Šmardová a Bednářová (2021, s. 52) uvádějí špatné úchopy psací potřeby jako:

- 1) Prsty jsou v jedné řadě a palec podpírá náčiní.
- 2) Prsty jsou ve správné pozici, avšak jsou v křeči a ukazováček je prohnutý.
- 3) Palec přesáhne ukazováček.
- 4) Psací náčiní je drženo bříšky všech prstů.
- 5) Bříška prstů nejsou v postavené proti sobě, jsou v křeči, pokrčený ukazováček.

#### 4.8.4 Natočení psací podložky

Mlčáková (2009, s. 64), popsala natočení psací podložky podle autora Pence (1966) z jeho publikace na s. 64, kdy doporučuje okraj papíru nebo sešitu mít 15–25 stupňů od okraje lavice.

Dítě, které využívá pravou ruku k psaní si papír dává k pravé straně od střední poloviny těla, kdy sklon okraje pravého míří vzhůru. U leváků leží papír od střední poloviny, kdy pravý okraj směřuje naopak dolů (Šimíčková-Čížková a kol. 2003).

### 4.9 Úchop

Úchop je základní forma se zacházením s předměty. Úchop můžeme považovat za činný dotyk s předmětem a s cílem jej udržet. Můžeme ho též chápat jako vzájemné působení předmětu a ruky.

Při úchopu předmětu musíme brát ohled na anatomii horní končetiny, její funkci, fyzikální vlastnosti předmětu atd. Pokud provádíme pohyby v horizontální rovině, má jiné ergonomické předpoklady než v rovině vertikální, kdy spíše využíváme úchop silový, naopak při horizontálním potřebujeme schopnost obratnosti (Vyskotová, Macháčková 2012).

#### 4.9.1 Proces úchopu

Vyskotová a Macháčková (2012, s. 54) popsaly tři fáze při procesu úchopu:

##### 1. „Fáze přípravná (prepozice)“

Přípravná fáze se zaměřuje na přípravu procesu úchopu vzhledem na obtížnost, namáhavost či komplikovanost. Bere ohledy na vlastnosti, hmotnost, objem a mnoho dalšího (Vyskotová, Macháčková, 2012, s.54). Nejprve se osoba seznamuje s předmětem, odhaduje vlastnosti, podmínky. Poté postupuje k přípravě, aby překonal překážky. Osoba si posune dílčí somatické těžiště a přesune komplexní těžiště směrem k předmětu, který bude uchopován spolu s uspořádáním segmentů těla do vhodné polohy pro jeho uchopení. Tato fáze může trvat dlouhou nebo i krátkou dobu v závislosti na vnějších okolnostech, zkušenostech, emocích a mnoho dalšího.

Přípravnou fázi dělíme na podfáze: „Úsek orientace a přiblížení“ zahrnuje pohyb celého těla. „Úsek vlastní prepozice“ se týká pouze vhodné pozice pro úchop předmětu.

## 2. „Fáze úchopu a manipulace“

Tato fáze začíná úchopem předmětu a jeho upevněním. Dále s objektem můžeme manipulovat. Manipulace je prováděna střídavým svalovým napětím, které jej ovlivňuje.

## 3. „Fáze uvolnění“

V této fázi je předmět uvolněn a ukládán na plochu s oddálením ruky od objektu.

### 4.9.2 Druhy úchopů

#### „Statické úchopy“

Statické úchopy slouží k tomu, aby osoba mohla udržet předmět v dané pozici, kterou požaduje.

Dle postavení ruky se dělí na:

#### I. „Prstový úchop“

Prstový úchop je uskutečněn za pomoci prstů. Dle využitých prstů pro úchop se dělí bidigitální úchop a pluridigitální.

##### i. „Bidigitální úchop“

„Úchop mezi palcem a ukazováčkem, někdy i za pomoci prostředníčku.“ Pod tento úchop spadá několik dalších: „Úchop s terminální opozicí palce.“ Také je specializován na držení malých objektů (jehla). Prsty se dotýkají konečků samých prstů. „Úchop se subterminální opozicí palce.“ Tímto můžeme uchopit již větší objekty (pero). K úchopu využíváme bříška palce, ukazováčku a prostředníčku. „Úchop se subterminálně-laterální opozicí palce. Při tomto úchopu využíváme bříško palce s radiální hranou ukazováčku.“ Palec se může opírat buď o nejvzdálenější článek či střední článek druhého prstu. „Úchop interdigitální latero-laterální.“ Předmět můžeme uchopit do dvou prstů, které jsou vedle sebe s výjimkou palce.

##### ii. „Pluridigitální úchop“

Tento úchop zahrnuje dva prsty a palec. Dle využitých prstů se dělí na: „tridigitální úchop.“ Úchop za pomoci palce, ukazováku a prostředníku, která je nejběžnější a využíváme ho během dne. Tridigitální úchop je základem pro normální funkce ruky. Při psaní je v opozici bříško palce s bříškem ukazováku a prostředníku. „Tetradigitální úchop.“ Úchop za pomoci palce a dalších tří prstů, kdy využíváme jednotlivá bříška prstů, která vzájemně proti sobě tlačí. „Pentadigitální úchop.“ Úchop za pomoci všech pěti prstů. Manipulace probíhá s malými předměty, kdy prsty jsou u sebe. Malíček se dotýká pouze

vnější stranou. Naopak při držení velkého objektu jsou prsty od sebe. Palec je v protilehlém postavení oporoti všem zbylým prstům, kdy malíček se dotýká vnější stranou a tím zabraňuje vyklouznutí předmětu z ruky. Dalším typem, který můžeme do této oblasti zařadit, je plochý „*pentadigitální úchop*“, který si využívá při podpírání velkých ploch (talíře).

Pro „*dlaňový úchop*“ je důležitá role prstů a dlaně. Zde rozlišujeme „*digitopalmární*“ nebo „*plný dlaňový úchop*“, který se odvíjí od toho, zda se zde využívá palec. „*Digitopalmární úchop*“ je když se předmět drží mezi 4 prsty bez palce a ve dlani. Tento úchop využíváme při držení a řízení volantů. Plný dlaňový úchop zde využíváme celou dlaň a všech pět prstů. Úchop využíváme při držení velkých nebo dlouhých předmětů. Pokud se při úchopu palec dotýká ukazováku, je tento úchop nejsilnější a nejbezpečnější. Dále sem řadíme cylindrický dlaňový úchop, sférický dlaňový úchop a sférický pentadigitální. Při „*cylindrickém dlaňovém úchopu*“ je předmět v dlani, kdy ho okolo pevně svírají prsty. Využíváme ho při držení lahve. „*Sférický dlaňový úchop*“ využívá tři až pět prstů, předmět leží v dlani. Dotýkáme se celou svojí plochou palce a ukazováčku, prostředníček či malíček se dotýká vnější hranou, kdy malíček slouží k zabránění vyklouznutí předmětu. „*Sférický pentadigitální dlaňový úchop*“, kdy dlaň a všechny prsty se dotýkají celou svojí plochou daného předmětu. Prsty jsou od sebe otevřené, aby předmět nevyklouzl (Vyskotová, Macháčková 2012, s. 57–63).

### **„Užitkové úchopy“**

Při tomto úchopu své ruce využíváme jako nástroj. Dlaně s prsty můžeme například využít jako misku k přenesení vody. Ruce můžeme využívat obě nebo jen jednu. Dlaň má vypouklý tvar, prsty jsou těsně u sebe, kdy palec vše uzavírá. Dalším užitkovým úchopem může být „*úchop háčkový*“, kdy předmět visí na prstech bez zúčastněného palce (Vyskotová, Macháčková 2012, s. 62–63).

### **„Dynamické úchopy“**

Tyto úchopy jsou zaměřené na manipulaci s předmětem pomocí prstů. Kromě držení daného předmětu se snažíme vykonat motorický úkon. Do této oblasti řadíme činnosti jako roztočení káči, lusknutí prstu nebo zapalování zapalovačem (Vyskotová, Macháčková 2012).

### 4.9.3 Fyziologický vývoj držení psací potřeby

Úchop dlaňový se objevuje mezi 4 až 6 měsíci věku dítěte, kdy drží předmět v celé dlani. Úchop dlaňový s palcem probíhá v batolecím věku, kdy dítě náhodně experimentuje s předmětem v ruce. Celý pohyb vychází z loketního a ramenního kloubu, ruka je kolmo k ploše. Dítě začíná nabírat zkušenosti a poté přechází k úchopu prstového. Pokud dítě kreslí na zeď či svislou plochu využívá tzv. úchop dlaňový s palcem dolů. Okolo druhého až třetího roku dítě využívá hrstičkový úchop, kdy se na něm podílejí čtyři prsty, které předmět podepírají. Po čtvrtém roce se dítě začíná učit špetkový úchop. Palec drží psací potřeby, ukazováček je se shora položen, bříška jsou proti sobě, podepírá jej prostředníček, k němu přilnuté poslední dva prsty. Tento úchop je brán jako správný (Simonidesová, Veselá 2020).

#### 4.9.3.1 Druhy úchopů psací potřeby

##### 1. Správné držení psací potřeby

Dítě by mělo držet psací potřebu dostatečně vzdálené od hrotu tužky (udává se cca 3 cm). Správný úchop psací potřeby se nazývá „*špetkový úchop*“, kdy palec podepírá psací potřebu, ukazováček je lehce položen – není prohnutý, prostředníček jej podepírá.

##### 2. Nesprávné držení psací potřeby

###### a. „*Hrstičkový úchop*“

Při tomto úchopu se zúčastňují čtyři prsty, které psací potřebu podepírají.

###### b. „*Špetkový úchop se silným přitlakem*“

Správný špetkový úchop s velkým přitlakem na psací potřebu. Prsty jsou v tlaku a křeči.

###### c. „*Úchop s vyšším položením ukazováčku*“

Ukazováček je ve špatné poloze a je prohnutý. Prsty tvoří velký tlak na psací potřebu.

###### d. „*Úchop s palcem přes psací náčiní*“

V tomto úchopu je na správném místě prostředníček a ukazováček, avšak palec je umístěn přes psací potřebu, tudíž ji nepodpírá.

###### e. „*Klarinetový úchop*“

Tento úchop je založen na využití bříšek čtyřech prstů, přičemž palec je v jejich opozici. Pohyb vychází ze zápěstního kloubu, ruka není položena na podložce tak, jak by měla.

###### f. „*Cigaretový úchop*“

Palec je položen na psací potřebě, která je držena mezi ukazováčkem a prostředníčkem. Často dochází k tomu, že bříška palce a ukazováku se dotýkají.

#### **g. „Nízké křečovitě držení“**

Úchop psací potřeby je velmi nízký (skoro u hrotu) a křečovitý, ukazováček se tedy prohýbá (Opatřilová 2014).

#### **4.9.4 Stisk**

Během stisku, kdy dochází k držení předmětu, je sval aktivován, není však v pohybu. Toto nazýváme jako izometrická síla, která se přizpůsobuje váze a povrchovým vlastnostem předmětu, který je držen. Síla stisku je produkována díky svalům horní končetiny. Tato síla je ovlivněna mnoho faktory. Při úchopu předmětu, stisku či jeho manipulaci dochází k tomu, že úchopová síla musí být větší než tíhová síla. Je to z toho důvodu, aby ruka měla určité spojení s předmětem. Síla stisku by měla být větší, než je kritický práh, aby předmět nevypadl z ruky (Vyskotová, Macháčková 2012).



## 5 Jemná motorika

Okolo 6. roku dochází ke kostnatění zápěstních kůstek, tudíž se zdokonaluje koordinace jemné motoriky. Delší končetiny umožňují v tomto roce dosažení „*filipínské míry školní zralosti*.“ Pohyby jsou plynulejší, koordinovanější, přesnější a rychlejší. Je vyzrálé na to, aby si osvojilo nové motorické dovednosti, jak v oblasti hrubé, tak i jemné motoriky. V oblasti jemné motoriky plně manipuluje s předměty k daným činnostem i denní potřeby a využívá i různé nástroje. Stříhá, lepí, vybarvuje, využívá příbor, kartáček, štětec, staví z kostek a mnoho dalšího (Thorová 2015, s. 386).

Pro manipulaci s předměty pomocí ruky a prstů jsou důležité svaly pro koordinace těchto pohybů. Jemná motorika a vizuomotorika jsou jedním z nejdůležitějších aspektů pro manipulaci s menšími předměty. Jsou předpokladem pro rozvoj grafomotoriky, kresby a podkladem pro počáteční čtení a psaní (Bednářová, Šmardová 2022).

### 5.1 Řízení jemné motoriky

Jeden z hlavních aspektů k manipulaci s předměty je schopnost kontrolovat jemnou motoriku a sílu jednotlivých prstů. Ruka se považuje jako za jeden z hlavních nástrojů, která je využívána pro interakci ve společnosti. Funkce ruky je zaměřena na manipulaci s předměty, je kortikalizována a stranově rozlišována. Kortikalizace zahrnuje komponenty kognitivní a vizuospeciální. Pomocí ruky můžeme s předměty manipulovat a díky manipulaci člověk může vykonávat práci. Považujeme ji jako za záměrnou a vědomou. Na manipulaci se participují obě mozkové hemisféry, však levá je dominantnější. Levá hemisféra je dominantnější u většiny lidí v oblasti jazykové funkce – čtení, psaní, porozumění a samotná tvorba řeči. Dále zahrnuje vypracování manuálních dovedností. Zabývá se analýzou. Pravá hemisféra je dominantnější na vizuální a prostorovou orientaci, které nemusí být popisovány slovy. Zabývá se syntézou“ (Macháčková, Vyskotová 2013).

*„K sáhnutí a uchopení předmětu je potřebná vizuomotorická transformace, zahrnující dva okruhy z primárního vizuálního kortexu k premotorickým oblastem. Dorzolaterální okruh (určený pro držení) spojuje zrakovou kůru, přední intraparietální oblast a rostrální část ventrální premotorické kůry. Dorzomediální okruh (určený pro sahání) spojuje zrakovou kůru, přední část okcipito-parietální rýhy a kaudální dorzální premotorickou kůru. Bazální ganglia se podílejí na plánování a určení paramterů síly stisku. Jsou ve spojení s dvěma klíčovými uzly v dorzolaterálním okruhu, kontrolující úchop, a to s anteriorní*

*intraparietální areou a ventrálním premotorickým kortexem“ (Macháčková, Vyskotová 2013, s. 82).*

**Při manipulaci s předmětem** začne mozek reagovat na změny vnějšího prostředí a začne se jim přizpůsobovat. Senzorický systém se uvede do činnosti díky optickým a dotykovým informacím o předmětu a dále získává informace i z oblasti sluchového. *„Percepční input je integrován s rekogničními procesy k objektům a akcemi spojenými s jejich použitím.“* Po osvojení jednotlivých úkonů se vše ukládá do dlouhodobé paměti (Macháčková, Vyskotová 2013, s. 83).

**K provedení úkolu** potřebujeme funkci levého parietálního laloku, který dostane informace přicházející z okcipitálního a pravého parietálního laloku. K provedení úkolu pravou končetinou se zapojuje levý parietální lalok, který posílá informace do frontální motorické oblasti vlevo. *„Motorické oblasti ve frontálním laloku zahrnují primární motorickou kůru, která aktivuje svaly protilehlé strany těla cestou kortikospinálních drah, suplementární motorickou oblast, která dostává projekci z parietálního laloku, a premotorickou oblast, jež dostává vizuálně percepční informace z okcipitálních laloků“* (Macháčková, Vyskotová 2013, s. 83).

**Při učení manuálních dovedností** se podílí několik mozkových struktur. Při aktivním úchopu se aktivují jiné oblasti mozku než u pasivního úchopu. Bimanuální aktivity vykonává člověk oběma rukama při denních činnostech a k tomu je vyžadována velká úroveň koordinace (Macháčková, Vyskotová 2013).

## **5.2 Vývoj jemné motoriky od narození do 6 let**

Novorozenec má tzv. reflexní úchop – to znamená, že dítě dokáže držet předmět, pokud mu ho někdo dá do ruky.

Ve čtyřech týdnech dítě je v postoji šermíře a snaží se uchopit to, co vidí. Okolo osmého týdnu dítě leží na zádech a začíná se vytvářet koordinace ruky a oka, dochází k souhře všech prstů (jedna ruka sahá na druhou ruku před obličejem), to znamená, že se projevuje funkce a souhra obou mozkových hemisfér. Tím se také dítě začíná uvědomovat své ruce a jejich funkci.

Okolo čtvrtého měsíce se začíná objevovat úchop vědomý, kdy prsty jsou směřované a sevřené kolem držené předmětu. Dítě v tomto období objevuje, co drží za předmět, zkoumá ho nejen rukama, ale i ústy.

Horní část těla se stává hlavní oporou těla, kdy předmět může pomocí rukou přenést k ústům. Při této poloze se dítě může naučit cíleně předmět uchopit pouze jednou rukou.

Od pátého měsíce dítě uchopí předmět do celé dlaně. Dále dokáže využívat ruce k oboustrannému uchopení a schopnost si předmět mezi ruky předávat. Pokud jednu ruku využívá k podpoře těla a druhou manipuluje, můžeme to považovat za vývojový posun. Dítě přechází z viděného k samotnému uchopování a získání předmětu k následné manipulaci s ním. Ke konci tohoto období dítě uchopuje objekty radiální strany ruky. Zde už se nevyskytuje úchopový reflex. Tímto se umožňuje rozvoj opěrné funkce.

Od šestého až do devátého měsíce dítě začíná vnímat předměty v prostoru a v poloze šikmého sedu se je snaží uchopovat. V tomto období je možná schopnost rozvíjet pinzetový úchop, který vzniká jako nová forma fungování. K dalšímu posunu je nutné, aby se dítě naučilo podélný sed, kdy je využíván jako posturální podklad pro další činnosti.

V desátém měsíci se dítě snaží uchopovat předměty bříšky palce a ukazováčku. Dítě se začíná zajímat o menší předměty než doposud.

V batolecím období dítě zkoumá vzdálenější prostor. Dítě projevuje svůj nezáměr tím, že hračky či předměty vyhazuje z kočárku, postýlky nebo je hází kolem sebe. Naopak při zájmu hry je dokáže využívat.

Od patnáctého měsíce dítě drží samostatně hrnek či skleničku. Od měsíce osmnáctého dovede listovat knihou. Dítě začíná držet psací potřeby dlaňovým úchopem, v častém případě křečovitě a experimentuje oběma rukama. Okolo dvou let zvládne navlékat větší korálky, jí polévkovou lžící, začíná využívat vidličku při jídle. V tomto věku se začíná rozvíjet grafomotorické a kresebné dovednosti, dítě drží psací potřebu v ruce a čmárá všemi směry po papíře i mimo něj. Před druhým rokem se začíná objevovat laterálita. Dítě začíná využívat jednu ruku více než tu druhou.

Laterálita se vyvíjí dle:

1. *„senzorických zkušeností vedoucích ke gnostickým funkcím ruky“*
2. *„symetrických motorických funkcí, které předcházejí lateralizované a bimanuální asymetrické motorické aktivitě“*
3. *„reorganizací kortikálních polí a kalózních spojů pro palec a prsty“*

Předškolní věk je popisován zpomalením vývoje, kdy dozrává motorická funkce.

Okolo tří let dítě začíná chodit do mateřské školy a tím začíná období i rozvoje větší samostatnosti. Začíná objevovat svět i mimo domov, učí se novým dovednostem se svými vrstevníky a zlepšují si svou manipulaci s předměty, které mateřská škola nabízí. Sebeobslužné činnosti se zlepšují díky dozrávání funkce mozečku. Dítě například zvládá rozepínat knoflíky, samo se najíst, svlékat nebo oblékat si části oblečení, stříhá nůžkami, vybarvuje apod. Grafomotorická část se vyvíjí jako jemná motorika, kdy dítě uchopuje a využívá psací potřeby, které jsou nejdříve nekoordinované a později začínají mít směr, sílu a cíl. V pěti letech dítě umí vybarvovat, kresba začíná mít účel, experimentuje s různými tvary a barvy. V těchto letech by měl umět správně držet psací potřebu. V šesti letech dokáže udělat jednoduchý uzel, řezat pilkou dřevo, zatlouct hřebík kladivem, šít dětskou jehlou. V sedmi letech už umí udělat dvojitou kličku (Vyskotová, Macháčková 2013, s. 26–36).

### **5.3 Projevy nevyzrálé jemné motoriky a grafomotoriky**

Nevyzrálost jemné motoriky či grafomotoriky se v předškolním období může projevat: dítě nevyhledává činnost, která zahrnuje koordinaci, obratnost v oblasti jemné motoriky. Nechce si stavět či pracovat se stavebnicí, mozaikou, puzzlemi aj. Dělají mu problémy sebeobslužné činnosti. Dítě nevyhledává kresbu, omalovánky či pracovní činnosti, které jej může rozhodit. Pokud se do kresby pustí, jeho obsah neodpovídá věku či věku vrstevnické skupiny. V pracovních listech jsou čáry nerovnoměrné, kostrbaté, nejsou plynulé. Vlivem oslabení jemné motoriky a grafomotoriky může v primárním vzdělávání docházet k těmto problémům: dítě může mít potíže osvojit si tvar písmen, při psaní tahy nebudou plynulé. Dítě bude tlačit na psací potřebu a rychle si při psaní unaví. Dítě v pozdějším věku může mít nečitelné písmo a mnoho dalšího (Bednářová, Šmardová 2022).

### **5.4 Činnosti rozvíjející jemnou motoriku v mateřské škole**

#### ***„Rukodělné činnosti“***

Bednářová a Šmardová (2022, s. 58) sepsaly několik námětů pro rozvoj jemné motoriky v předškolním vzdělávání: skládání z kostek jako jsou věže, hrady, mosty aj. Zasouvání kolíčků do otvoru či klíče do zámku. Navlékání korálků či jiného možného materiálu (těstoviny). Stavění řad s určitými pravidly. Modelování a práce s hmotou, použití tiskátek či jiného předmětu jdoucí k obtiskování (brambora). Můžeme obtisknout i části svého těla pomocí barvy nebo do mouky apod. Mačkat, stříhat, lepit, vytrhávat, skládat a jinak

pracovat s papírem. Přišívání knoflíků, látku k látce, motání klubka vlny (výroba hraček a mnoho dalšího).

### **„Společenské hry a stavebnice“**

Práce se stavebnicí s možností měnit velikosti kostek. Skládání mozaiky, puzzle, skládanek – rozstříhaný obrázek, geometrické tvary, pohlednici, děj pohádky apod. Společenské hry, kde se dá využívat jemná motorika – Člověče, nezlob se, mikádo, pexesa, karetní hry aj. Provlékání obrázků nití za pomoci dětské jehly (Bednářová, Šmardová 2022).

### **„Každodenní činnosti a sebeobsluha“**

Práce s těstem – vykrajování, hnětení. Míchání, krájení zeleniny, ovoce. Přesýpání potravin z jedné misky do druhé. Šroubování víčka od pití. Věšení prádla za pomoci kolíků. Zamykání a odemykání dveří za pomoci klíčů, rozsvícení světla v pokoji či jeho zhasnutí. Listování knihou. Samostatná příprava ke stolu – příprava příborů, talíře, sklenky na pití. Dítě si samo pití nalije. Samo udržuje hygienu, oblékne se, svlékne se. Využití různého druhu zapínání (Bednářová, Šmardová 2022).

## **5.5 Vyšetření jemné motoriky**

Při tvorbě motorických testů je důležité stanovit si cíl a obsah. Testování může probíhat v rámci testu či testového systému, pomocí testové baterie, testového profilu. Součástí je reliabilita, validita, objektivita a normování testovaných výsledků. **Reliabilita** udává spolehlivost testu. Výsledky testů by neměly podléhat náhodilosti, chybám. **Validita** udává realistický stav jevu, který je měřen. **Objektivita** znamená nezávislost objektu na subjektu. **Normování testových výsledků** znamená, porovnání výsledků testovaných s hodnotami populace, které odpovídají daným normám (Macháčková, Vyskotová 2013, s. 88).

### **5.5.1 Testování manipulačních funkcí**

Testování manipulačních funkcí můžeme sledovat buď v celostních úkolech v rámci zadaného úkolu, nebo samotné složky manipulace. Zde můžeme pozorovat kvantitu nebo kvalitu provedení.

Provádění činnosti (manipulační) můžeme provádět metodou pozorování. Zde pozorujeme, jak byl úkol vykonán. Jedná se například o zapínání knoflíků.

### „Kolíčkové (nýtkové) testy“

Nejčastěji využívané testy. Zabývají se pouze jednou dovedností, a to jaký osoba má prezicní úchop.

Do těchto testů řadíme: „*Nine-Hole Peg*“ test nazývaný se „**devítiovorový kolíkový test**.“ Testující osoba musí dát co nejrychleji devět kolíků do dírek v desce, poté je jednou rukou vyndá zpět do misky. Testuje se dominantní, tak i nedominantní ruka. Testující měří testovanému čas. Test je standarizovaný (potvrzená reliabilita a validita). „*Functional Dexterity*“ test nazývaný jako „**test funkční zručnosti**.“ Nejčastěji využíván u osob s postižením manipulovat s ruky. Osoba vkládá do předem připravené desky šestnáct kolíků pomocí tridigitálního úchopu. Nejprve testujeme postiženou horní končetinu a poté nepostiženou. Při testování se měří čas a hodnotí se preciznost a přesnost.

„**Minnesotské rychlostní manipulační testy**“ se zabývají, jak osoba rychle dokáže manipulovat s většími předměty pomocí paže a ruky. Tento test zahrnuje dva subtesty a to umístování 60 špalíček do otvorů a otáčení, kdy jednou rukou špalíčky vyndá, druhou je obrátí a znovu je umístí do dírek.

„**Purdue Pegboard Test**“ se zaměřuje na obratnost prstů. Zahrnuje čtyři subtesty, které jsou zaměřené na manipulační schopnost. Osoba během 30 s musí umístit pravou rukou co nejvíce kolíků do desky, též levou rukou. Další 30 s umísťuje kolíčky do dírek oběma rukama. Poslední subtest trvá 1 minutu, kdy osoba připevňuje na desku svorky podložka, kroužek, podložka. Test obsahuje reliabilitu a jsou k němu dány normy. U tohoto testu testovaná osoba může dostat 4 hodnocení (zaměřené na pravou a levou ruku, obě ruce a montáž). Konečné bodové hodnocení se získá součtem svorek umístění na desku při jednotlivých úkolech.

### „Pokleповé testy“

K tomuto testování se využívá jeden či více prstů, které měří rychlost poklepu na předem vyznačených místech. „**Střední pokleповý test**“ testuje rychlost kyvadlového a rotačního pohybu zápěstí. Testovaná osoba musí co nejrychleji 3x ťuknout do vyznačeného kruhu. Celkové hodnocení se počítá počet úplných kruhů za požadovaných 30 s.

### „Úkolové testy“

Úkolové testy jsou zaměřené na činnosti denních aktivit, kdy osoba musí splnit jeden či více zadaných úkolů. Jeden z nejčastějších testů bývá „**Jebsenův-Taylorův test**“, který

se zaměřuje na pracovní zručnost. Pro toto testování se využívají i testové baterie, které obsahují subtesty, u kterých se kombinují různé úkoly.

**„Box and Block Test of Manual Dexterity“** hodnotí manipulační obratnost prstů. Testovaná osoba musí přendat co nejvíce množství kostek z jedné plochy na druhou přes překážku do jedné minuty. Nejprve využívá dominantní ruku, poté nedominantní. Před samotným testováním má osoba možnost si postup vyzkoušet (trvá 15 s). Hodnotí se počet přemístěných kostek. Pokud osoba přenese více kostek najednou dostává penalizaci, kdy se odečítá od celkového počtu přenesených kostek.

**„In-Hand Manipulation test“** je zaměřen na děti předškolního a školního věku, testuje manipulační zručnost rukou. Dítě musí splnit úkoly jako: *„pohyb předmětů od prstů do dlaně, pohyb dlaně k prstům, posun s využitím polštářků prstů, jednoduché otáčení předmětu o méně než 180 stupňů s využitím opozice palce proti ostatním prstům, komplexní rotace předmětu o více než 180 stupňů.“* Hodnotí se celkový čas splnění úkol. Je zde uvedena obsahová a konstruktová validita i reliabilita.

**„Dotazníkové formy šetření“**

Tato forma šetření se zaměřuje na zjištění psychického stavu daného jedince, motivační činitele apod.

**„Výšetření funkčních schopností ruky“**

**„Funkční test horní končetiny dle Hany Kolesové“** je rozdělen do 3 subtestů. Část A testuje činnost horní končetiny za sekundu, které spadají do denních aktivit (zavazování tkaniček, práce s klíči a jiné). Část B testuje sílu stisku horních končetin. Část C testuje jemnou motoriku (přemístit 50 nýtků do připravených otvorů – bez podložek, s podložkami, navlékat korálky). Hodnotí dle škály: I. Jemná motorika je v normě, II. Jemná motorika je zhoršená a III. Jemná motorika je hrubě porušena (Vyskotová, Macháčková, 2013, s.89–106).

**„Test manipulačních funkcí“** dle Vyskotové (2013) je test standardizovaný. Test má 17 subtestů a hodnotí manipulační schopnost jedince při práci se stavebnicí Ministav. U těchto subtestů lze například sledovat psychické procesy, typy úchopů, souhru končetin apod. Při tomto testování se využívá jehla, kostka, dům, jehlan a mumie (Vyskotová, Macháčková 2013, s.107–114).

## 6 Lateralita

Lateralita je vztah pravé a levé strany organismu, také přednost užívat z jednoho párového orgánu.. Dle Bednářové a Šmardové (2021, s. 39) existují různé druhy laterality:

### Podle stupně:

1. „*Vyhraněná (výrazná pravorukost).*“
2. „*Méně vyhraněná pravorukost.*“
3. „*Ambidextrie (nevyhraněná lateralita).*“
4. „*Méně vyhraněná levorukost.*“
5. „*Vyhraněná (výrazná levorukost).*“

### Podle vztahu mezi lateralitou ruky a oka:

1. „*Souhlasná (dominance pravého oka a ruky).*“
2. „*Neurčitá (různé variace vyhraněné či nevyhraněné dominance ruky a oka).*“
3. „*Zkřížená (dominance pravé ruky a levého oka, dominance levé ruky a pravého oka).*“

### 6.1 Vývoj laterality

Pohybový rozvoj u dítěte začíná kolem třetího až šestého měsíce, kdy dítě jednou rukou sahá a manipuluje s předmětem a druhou ruku nechává v klidu. Později se dítě naučí využívat zrcadlovou asymetrii, což znamená, že využívá obě ruce současně k dané činnosti. Okolo šestého až devátého měsíce střídá ruce v daném rytmu. Po devátém měsíci dítě začíná využívat obě ruce za daným záměrem. Poté dítě může vykonávat složitější činnosti, při nichž se pohyb rukou dostává pod kontrolu očí.

Vývoj lateralizace je pozvolný. Nejprve dítě střídá ruce, je zde symetrické a asymetrické užívání rukou. Toto obvykle trvá do 4 let. Lateralita horních končetin se začíná jasněji projevovat okolo pátého až sedmého roku života dítěte. Ustálenou lateralitu najdeme u dětí ve věku deseti a jedenácti let (Bednářová, Šmardová 2021).

### 6.2 Diagnostika laterality

Pokud chceme zjistit lateralitu u dítěte, je nutné mít dostatek informací, které získáváme z anamnéz, pozorování, kresby a zkoušek, které jsou pro tuto oblast určené.

Dětem nesdělujeme, že zjišťujeme, zda je pravoruké nebo levoruké, abychom neovlivnily jejich spontánní rozhodování. V průběhu šetření zapisujeme jednotlivé výsledky



do portfolia dítěte. Diagnostika lateralit je lépe posuzovat v delších časových intervalech a postupech.

### **1. Anamnéza**

V této části zjišťujeme výskyt leváctví v rodině. Zjišťujeme pohybový a řečový vývoj dítěte, a jaká je úroveň v daném momentu. Důležité je také znát postoj rodičů ke spontánní preferenci levé ruky nebo ke střídání levé a pravé ruky.

### **2. Pozorování**

Dítě pozorujeme při spontánních i záměrných činnostech. Při pozorování sledujeme preferenci pravé nebo levé končetiny. V rámci hraní navozujeme takové aktivity, které nám napomáhají lépe lateralitu diagnostikovat (například hraní pexesa, domina, otevírání a zavírání dveří, skládání puzzle a jiné).

### **3. Kresba**

Zde sledujeme především spontánní kresbu dítěte – požádáme ho, aby samo něco nakreslilo. Poté přichází kresba dle předlohy. Když dítě vše dokončí, požádáme ho, aby to samé nakreslilo druhou rukou. Při využití psací potřeby též sledujeme úchop, tlak na psací potřebu, plynulost tahu a vedení čáry.

### **4. Zkouška lateralit**

Běžně je užívání zkouška lateralit od Z. Matějčka a Z. Žlaba, která obsahuje několik činností na zachycení lateralit horních, dolních končetin a lateralit očí. Pro horní končetiny se zde vyskytuje například navlékání nitě do jehly, sbírání korálků a vkládání jej do lahvičky nebo odemykání zámků. Pro určení lateralit oka je zde činnost koukání do kukátka. Pro zjištění dolních končetin děti skákalí po jedné noze, kopou do míče nebo vystupují po schodech (Bednářová, Šmardová 2021).

První soubor testů na oblast lateralit vytvořil Václav Příhoda v roce 1936. Později se oblastí lateralit zabýval i Miloš Slovák, který v letech 1955–1956, který zjistil, že děti s koktavostí mají z 80 % zkříženou lateralitu. V samém roce se zjistilo, že děti s opožděným vývojem řeči mají naopak lateralitu nevyhraněnou.

V posledních letech je často využíván test lateralit od Matějčka a Žlaba, který byl vydán v roce 1972 v psychodynamické Bratislava. Tento test zahrnuje 12 úkolů pro horní končetiny, z toho 4 úkoly jsou pro končetiny dolní (Zelinková 2007).

## 7 Školní zralost, nezralost a připravenost

### 7.1 Školní zralost

Jedním mezníkem v životě dítěte je vstup do primárního vzdělávání. Šimíčková–Čížková a kol. (2003, s. 84, 85) tvrdí, že školní zralost řešil již sám J. A. Komenský, který stanovil „šestý rok života jako nejvhodnější rok pro start školní docházky.“ Také sám upozornil na nezralost u některých dětí, které mají možnost nastoupit na školu základní. Obecněji lze chápat jako školní zralost soubor tělesných a mentálních vlastností dítěte, které dítě musí mít zralé pro přechod z mateřské školy na základní. Školní zralost může být ovlivněna vnějšími i vnitřními vlivy.

Posouzení školní zralosti dle Šimíčkové-Čížkové a kol. (2003, s. 85–93):

#### ***„Tělesná (biologická) zralost“***

Zde se zaměřujeme na věk, výšku a hmotnost dítěte, úroveň jemné a hrubé motoriky, pohybovou koordinaci, úroveň zralosti CNS a celkový zdravotní stav dítěte (Šimíčková- Čížková a kol. 2003). V tomto období, kdy se mění stavba těla dochází také ke změně ovládnání těla, které je koordinovanější a mimika začíná být kontrolovanější. Tyto proměny vedou k dosažení filipínské míry (Langmeier 2006).

#### ***„Kognitivní (duševní a rozumová) zralost“***

V této oblasti posuzujeme přechod od celostního vnímání k vnímání pročleněnému, analyticko-syntetickou činností, úroveň konkrétního myšlení, práce s logickými prvky, trvalejší paměť, úroveň realismu, a zda dítě dokáže oddělit svět fantazie od reálného světa, překonat egocentrismus, udržet pozornost, jaká je úroveň jeho řeči a zda dítě rozlišuje povinnosti od hry (Šimíčková–Čížková a kol. 2003). Kolem 6 let dochází k přeměnám v kognitivních činnostech a to, že chápe svět realisticky. Dítě začíná využívat logické myšlení, ale stále při určitých činnostech a objektech (Langmeier 2009).

#### ***„Emoční, motivační a sociální zralost“***

Zde pozorujeme, jak dítě zvládá adaptaci na nové prostředí, kontroluje impulzivitu, projevuje-li nápaditost, kladný přístup k učení, zda je schopno spolupracovat, převzít novou roli ve školním prostředí, má-li kladný postoj k sobě a sebedůvěru (Šimíčková–Čížková 2003). Dítě je schopné ovládat své city a impulzy. Důležitá je emoční zralost, která souvisí s mentální funkcí (Langmeier 2008).

Thorová (2015, s. 398–400) rozdělila školní školní zralost do několika oblastí:

Věk a rozdíl mezi pohlavími, kdy dívky dle vývojové psychologie dozrávají rychleji než chlapci. Dále „**fyzická zralost**“, kdy dítě by mělo být fyzicky zdatné, mělo by se účastnit her, zapadnout do kolektivu vrstevníků. Hrubá i jemná motorika u dítěte by měla být rozvinuta komplexně, aby bylo schopné tyto činnosti vykonávat. Důležitá je také souhra obou rukou při vykonávání činností zaměřené na jemnou motoriku. Tyto oblasti by měly rozvinuté na takové úrovni, aby dítě bylo připravené na budoucí psaní. Zahrnujeme sem kresbu lidské postavy jako jeden z orientačních testů. Při „**sociální kompetenci**“ dítě dokáže rozlišit vztah mezi rodinou, vrstevníky, učitelkami či jinou autoritou. Chování je vždy přiměřené k dané situaci. Je vybaveno sociálními kompetencemi – dokáže ustoupit, pomoci druhému apod. Zvládá úspěch i neúspěch, akceptuje autoritu, nový řád a pravidla. V oblasti „**emoční zralosti**“ má dítě kontrolu nad svými emocemi a potřebami, dokáže se však s nimi vyjádřit adekvátně k dané situaci. Je empatické, dokáže porozumět druhým lidem. Komunikativní schopnosti a slovní zásoba by měla odpovídat normě dle věku a vývojových specifik. Dítě zná a využívá gramatiku, dokáže skloňovat, využívat slova, vyprávět příběh. Důležitá je i správná artikulace. Dokáže reagovat na pokyny. U pracovní vyspělosti dítě dokáže pracovat v daném tempu a samostatně, soustředí se na danou práci, věnuje pozornost daným předmětům a jevům v dané chvíli, odolává rušivým podnětům. Při motivaci k učení by dítě mělo mít zájem učit se, hledat nové informace a vztahy mezi nimi. „**Zralost sluchového vnímání**“ znamená, že dítě by mělo mít osvojené dovednosti sluchové analýzy a syntézy. Dítě rozlišuje jednotlivé zvuky, dokáže se mezi nimi orientovat, rozliší slabiky a hlásky ve slovech. Dále u „**zralost zrakového vnímání**“ je důležité, aby dítě mělo rozvinutou schopnost zrakové syntézy a analýzy, které jsou součástí pro počáteční čtení. Dítě vnímá detaily, rozezná stejná, jiná či podobná písmena, tvary – dokáže je spojit či vyčlenit z řady. Z rozumových schopností má dítě rozvinuté názorné myšlení a začíná se rozvíjet myšlení logické. Začíná se orientovat v pojmech a čase (ráno, odpoledne, večer, vzadu, vpředu, nad, pod, vlevo, vpravo), roste schopnost využívat analyticko-syntetické myšlení, určuje pořadí, množství, zajímá se o okolní svět a s informacemi pracuje. Paměť vizuální a sluchová, krátkodobá paměť je dozrálá. Před nástupem do primárního vzdělávání by si dítě mělo zapamatovat větu o osmi slovech, zopakovat ji. Pomocí vizuální paměti, by si měly děti ve věku 5 až 7 let zapamatovat 4 prvky. Dítě by mělo být v celku samostatné při sebeobslužných činnostech – má osvojené

hygienické návyky, umí se sám obléci, najíst, napít, udržovat si pořádek, hlídat si své věci, poradit si v různých situacích aj.

## 7.2 Školní nezralost

Školní nezralost může být zasažena do jedné oblasti, ale i do více oblastí, které zasahují například do oblasti sociální školní připravenosti. Za školně nezralé dítě označujeme dítě, které je částečně oslabené v některých mentálních funkcích a schopnostech, není pod průměrem. Pokud by však dítě zasahovalo pod průměr, již se nebudeme bavit jen o školní nezralosti (zda dítě nebude potřebovat ulehčit jednotlivé předpoklady pro zvládnání jednotlivých úkolů a zda odklad povinné školní docházky tyto problémy nevyřeší). Do této skupiny můžeme zařadit i děti neposedné, neklidné, impulzivní, zbržděné, nesamostatné, přecitlivělé apod. U těchto dětí je důležité najít příčinu těchto problémů a následně je odstranit (Říčan, Krejčířová 2006).

## 7.3 Školní připravenost

Školní připravenost je dle Vágnerové (2021, s. 270) vícerozměrný pojem. Dělí se na školní „*připravenost na učení*“, kdy dítě má vyvinuté předpoklady a schopnosti pro zvládnutí nároků učení se. Dále se dělí na školní „*připravenost sociálnímu prostředí školy*“, což znamená, že dítě je schopné naučit se a dodržovat pravidla nové skupiny, spolupracovat s novými spolužáky, umění řídit své chování a emoce apod. Dítě, které je na školu připravené, rozlišuje určité role ve společnosti a zároveň ví, jaké chování je vhodné v daných situacích. Nepřipravené děti v této oblasti nejen nevědí, jak se správně chovat, nerozlišují role, protože diferenciací je pro ně obtížná.

Školní připravenost zahrnuje kompetence, které se jsou z oblasti kognitivní, emocionální, sociální, pracovní a somatické. Tyto kompetence dítě získává prostřednictvím procesu učení a v mateřské škole díky sociálním zkušenostem (Bednářová, Šmardová 2022).

## 8 Předškolní vzdělávání

*„Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem), ve znění pozdějších předpisů, se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT“ (Smolíková a kol. 2021, online, s. 6).*

*„Dle školského zákona se s účinností od 1. 9. 2016 předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Tato věta se s účinností od 1. 9. 2020 mění takto: Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let“ (Smolíková a kol. 2021, online, s. 6).*

Předškolní vzdělávání je ustaveno na stejných zásadách jako mají jiné obory a úrovně vzdělávání, které se spravují stejnými cíli, kdy si dítě od raného věku má osvojit základy klíčových kompetencí a získalo tak důležité dispozice pro celoživotní vzdělávání (Smolíková a kol. 2021, online).

Dle Školského zákona se přednostně přijímají děti, které před začátkem školního roku dovrší čtvrtého roku (účinnost od 1. 9. 2017), třetího roku (účinnost od 1. 9. 2018), druhého roku (1. 9. 2020) (Smolíková a kol., 2021, online).

Předškolní vzdělávání se uskutečňuje v mateřských školách (počítaje MŠ organizovaných dle § 16 odst. 9) a lesních mateřských školách. Děti, které mají odklad povinné školní docházky se vzdělávání uskutečňuje v přípravných třídách na základní škole (Smolíková a kol. 2021, online).

### 8.1 Předškolní vzdělávání v souladu systému kurikulárních dokumentů

*„V souladu s principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně), ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání dětí, žáků a studentů zpravidla od 2 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní“ (Smolíková a kol. 2021, online, s. 4).*

Státní úroveň v tomto systému zahrnuje Národní program vzdělávání, který popisuje a determinuje vzdělávání jako komplex a RVP, který se soustředí na jednotlivé úrovně vzdělávání. Školní úroveň zahrnuje ŠVP, které si každá škola tvoří sama a podle nich se vykonává vzdělávání. Veškeré tyto dokumenty jsou veřejné (Smolíková a kol. 2021, online).

Smolíková a kol (2021, s. 5) stanovují hlavní principy vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání:

- 1. „Akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání,*
- 2. umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb,*
- 3. zaměřovat se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání,*
- 4. definovat kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet,*
- 5. zajišťovat srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami,*
- 6. vytvářet prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy,*
- 7. umožňovat mateřským školám využívat různé formy i metody vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám.“*

## **8.2 Úkoly, cíle a obsah předškolního vzdělávání**

Bílá kniha formuluje cíle vzdělávání a výchovy, které jsou zaměřené na potřeby osobní, ale i sociální. Vzdělávání je nejen zaměřeno na rozvoj kognitivních, sociálních schopností. Dále se zaměřuje na hodnoty duchovní, krásy a mravní. Zabývá se citovým a volným rozvojem, vytváření vztahů s ostatními lidmi ve společnosti a schopností uplatnit sebe a své schopnosti na trhu práce (Svobodová a kol. 2010).

Dle Školského zákona je cílem předškolního vzdělávání podporuje rozvoje osobnosti dítěte věku předškolního, účastní se na jeho emocionálním, kognitivním a somatickém rozvoji, získání pravidel chování, elementárních životních hodnot a interpersonálních vztahů. Předškolní vzdělávání tvoří elementární předpoklady pro další stupeň vzdělávání, napomáhá stejnoměrnému vývoji dítěte před vstupem do primárního vzdělávání. Dává speciálně pedagogickou péči těm, kteří mají speciální vzdělávací potřeby (Zákon č. 561/2004 Sb., § 33 ).

*„RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně v úrovni oblastní.“* Vzdělávací cíle v podobě záměrů na úrovni obecné se nazývají **rámcové cíle** „*vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání*“, naopak cíle formulované jako výstupy jsou **klíčové kompetence**, které „*představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání.*“ V úrovni oblastní cíle formulované jako záměry jsou **dílčí cíle** „*vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti*“ a cíle formulované jako výstupy jsou **dílčí výstupy**, které „*zahrnují dovednosti, poznatky, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají.*“ Tyto vzdělávací cíle jsou dány do schématu, který je plně funkční (Smolíková a kol. 2021, s. 9).

Jeden ze základních prostředků v mateřské škole je obsah vzdělávání, který slouží k tomu, aby pedagog dosáhl a naplnil vzdělávacích cílů. Obsah vzdělávání se dělí na „učiva“ a „očekávané výstupy“ v oblasti obecné a rámcové. Vzdělávací obsah je rozdělen do 5 vzdělávacích oblastí: „*biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální.*“ Oblasti jsou také pojmenovány jako: „*Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět.*“

Dle RVP PV je jedním z úkolů mateřské školy **podpora a doplnění rodinné výchovy**, se kterou úzce spolupracuje. Snaží se zaopatřit místo s dostatkem pluralitních a přiměřených **podnětů k jeho učení**, které berou ohled na jeho dovednosti, schopnosti, věk apod. S tímto souvisí možnost **obohacení denního programu**, které rozvíjí jeho učení a zároveň zajišťuje **odbornou péči**, kdy se snaží, aby se dítě učilo na předem promyšlených, odborných a hodnotných základech v mateřské škole dětem, který přináší radost a zdroj užitečných dovedností do budoucího života. Předškolní vzdělávání má rozvíjet takové oblasti, aby dítě bylo na další **vzdělávací cestu připravené a byla pro něj snadnější a vytvořilo si důležité dispozice pro pokračování ve vzdělávací a životní cestě**. S tímto souvisí maximální využití **individuální práci** s dítětem, která mu umožní

opustit mateřskou školu v optimální úrovni osobního rozvoje a učení. V poslední řadě je důležitý úkol **diagnostický**, který můžeme využívat především na základě dlouhodobého pozorování a každodenního styku s dítětem a jeho zákonnými zástupci. Tento úkol je nejvíce významný pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, u nichž můžeme zajistit **včasnou speciální pedagogickou péči** a zlepšit mu tak nejen vzdělávací, ale i životní cestu (Smolíková a kol. 2021, s. 6, 7).

### 8.3 Povinnost předškolního vzdělávání

*„S účinností od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, povinné“* (Smolíková a kol. 2021, online, s. 6).

Dle § 34a odst. 1 je předškolní vzdělávání povinné a platné pro státní občany České republiky nebo jiného státu součástí Evropské unie, které jsou v tomto státě déle než 90 dnů. Dále pro jiné zahraniční osoby, které mají nárok na trvalé nebo přechodné setrvání v České republice po delší dobu než 90 dnů. V poslední řadě se to týká osob, které mají řízení o udělení mezinárodní ochrany. Povinnost předškolního vzdělávání se netýká osob s hlubokým duševním postižením (Zákon č. 561/2004 Sb., §34 odst. 1, písm. a, s. 30).

Dle § 34a odst. 2 je zákonný zástupce povinen své dítě přihlásit k zápisu do předškolního vzdělávání v kalendářním roce, kdy dítě dosáhne pěti let před začátkem školního roku. Zákonný zástupce je povinen zajistit toto vzdělávání, které se uskutečňuje v mateřské škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, kde má dítě uvedené místo trvalého bydliště, pro cizince je to místo pobytu. Tato škola je poté nazývána jako spádová mateřská škola. Zákonný zástupce může vybrat pro své dítě, které musí navštěvovat povinnou předškolní docházku jinou mateřskou školu či další odlišný způsob této povinnosti dle odstavce 5. Školský zákon, § 34a odst. 5 uvádí, že dítě může plnit povinnou předškolní docházku jiným způsobem. Tím se dle § 34a odst. 5 a) myslí možnost individuálního vzdělávání dítěte, které nemusí denně docházet do mateřské školy. Dále dle Dle § 34a odst. 5 b) se vzdělávání uskutečňuje v přípravné třídě základní škol, nebo v přípravných stupních speciálních základních škol, kdy o nástupu rozhoduje ředitel po podání žádosti zákonného zástupce dítěte a písemného posouzení od školského poradenského zařízení. Dle § 38 odst, 1 a) může dítě plnit povinnou předškolní docházku v zahraničí mimo území České republiky, pokud ministerstvo školství toto plnění schválí. Pokud se zákonný zástupce rozhodne, aby jeho dítě plnilo povinnou předškolní docházku



jiným způsobem dle odstavce 5 (v přípravné třídě, v přípravných stupních speciální základní školy nebo mimo Českou republiku), je povinen toto prohlášení nahlásit řediteli školy, a to nejdéle 3 měsíce před začátkem akademického roku, která je pro dítě povinná (Zákon č. 561/2004 Sb., §34 odst. 2, 5, písm. a–b, § 38 odst. 1, písm. a, odst. 5, s. 30–42).

Povinné předškolní vzdělávání se dle § 34a odst. 3 uplatňuje pravidelnou denní docházkou ve všedních dnech, a rozsah vzdělávání je stanoven prováděcím právním předpisem (Zákon č. 561/2004 Sb., § 34, odst. 3, písm. a, s. 30).

Rozsah povinného předškolního vzdělávání je dle v. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání § 1c odst. 1) 4 hodiny ve dnech určených povinnostmi. Odstavec 2 stanovuje povinnost ředitele určit začátek doby mezi 7 až 9 hodinami dle školního řádu školy (Vyhláška č.14/2005 Sb., § 1 odst. 1, písm. c).

#### **8.4 Odklad povinné školní docházky**

*„Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dovrší šestého roku věku.“* Zákonný zástupce se dostaví k zápisu do primárního vzdělávání v případě, že chce, aby dítě nastoupilo do povinného vzdělávání, pokud chce zažádat o odklad povinné školní docházky. Dítě zde nemusí se zákonným zástupcem být osobně. Pokud chce pro své dítě odklad školní docházky, může o něj zažádat při zápisu. Žádost podává písemně řediteli dané základní školy spolu s posudkem školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Veškeré potřebné dokumenty od lékařů a psychologů může dodat zákonný zástupce během správního řízení o odkladu povinné školní docházky (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Nejčastější dotazy k předškolnímu vzdělávání*, 2019).

Dítě je povinné začít povinnou školní docházkou nejpozději ve školním roce, ve kterém dosáhne osmi let. Pokud se během prvního roku objevují určité nedostatky v oblasti somatické nebo duševní, může ředitel základní školy umožnit dodatečný odklad (ustanovení § 37 odst. 1 školského zákona) se souhlasem zákonného zástupce (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Nejčastější dotazy k předškolnímu vzdělávání*, 2019).

## 9 Alternativní koncepce předškolního vzdělávání

Průcha a Kořátková (2013, s. 120) vysvětlují alternativní koncepci vzdělávání jako odlišné pojetí k tradičnímu způsobu vzdělávání, které je závislé a uskutečňované v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro různé typy a stupně škol. Alternativní způsoby vzdělávání otevírají možnosti pro dítě, žáka, studenta, rodinu mimo klasický způsob vyučování. Alternativními mateřskými a základními školami nazýváme i takové, které mají různé zřizovatele. Tito zřizovatelé mohou být stát a obec (město), soukromá osoba či další subjekty. Vzdělávání a programy u těchto zřizovatelů vychází z RVP PV akreditované MŠMT a jsou součástí sítě mateřských škol. Dále si dle svého programu vytváří ŠVP, které vychází z RVP PV, ale obsahují některé informace nad rámec klasického ŠVP.

Průcha (2012, s. 21) označuje pojem alternativní škola nebo vzdělávání jako „*mnohovýznamový a užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako je netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj.*“ Pojem alternativní vzdělávání zahrnuje všechny formy škol, bez ohledu na to, kdo je jejich zřizovatel. Od klasického vzdělávání a vzdělávacího systému se odchyľují tím, že mají jinou organizaci výuky či hodnocení dítěte (slovní), obměna cílů, obsahu a metod vzdělávání aj.

### 9.1 Vlastnosti a funkce alternativních škol

Průcha, 2012, popsal dle Wächtera, 1990, 5 základních znaků ve své publikaci na s. 39, které vystihují základní podstatu alternativních škol:

1. **Pedocentrismus** – v centru je dítě, jímž se škola zabývá, a veškeré aktivity jsou v harmonii s individualitou osoby.
2. **Aktivní škola** – podle faktorů se zde odvíjí různé vyučovací formy, které mají za cíl rozvíjet činnost a odpovědnost studenta.
3. **Celostní výchova dítěte** – zde se bere v potaz nejen vývoj kognitivní, ale klade důraz i na oblast emoční a společenský rozvoj dítěte.
4. **Společenství** – na tvorbě metod, forem, postupů či organizaci vzdělávání a výchovy se podílejí žáci, učitelé a rodiče.
5. **Z života pro život** – cílem vzdělávání žáků je začlenit jej do světa práce a snažení, obohatit jej o více znalostí i mimo školu (Wächtera in: Průcha 2012).

Dále Průcha (2012, s. 39) využil srovnávací tabulku ve své publikaci na s. 39 od K. Rýdla (1999) mezi tradičním a alternativním vzděláváním

Tradiční vzdělávání	Alternativní vzdělávání
Předem daný a uplatňovaný rozvrh hodin a stejná organizace dne.	Rozvrh hodin a organizace dne vychází z potřeb dítěte a pozornosti.
Učitel je rozhodující osoba o pravdě, kterou předává studentům.	Učitel je poradce, který dětem radí.
Žák musí splnit své zadání v určitý moment.	Žák si rozhoduje sám o tom, kolik úkolů udělá, jak je splní i v jakém pořadí plnění.
Vnější motivace, memorování.	Vnitřní motivace, objevování.
Individuální práce, soutěživost.	Spolupráce s ostatními žáky.
Vzdělávání probíhá především ve třídách (omezených prostorech).	Vzdělávání probíhá ve škole (třída) i mimo ni, za jakéhokoliv počasí.
Menší důraz na kreativní složku.	Důraz na kreativní složku.

## 9.2 Způsoby předškolního vzdělávání a alternativní způsoby vzdělávání

*„Institucemi pro předškolní (preprimární) vzdělávání v ČR jsou MŠ, podle zákona č. 561/2004 Sb. považované za školy v pravém slova smyslu, zatímco dříve byly chápány jako výchovné zařízení. Předškolní vzdělávání je organizováno pro děti od 3 do 6 let věku“* (Průcha 2009, s. 58).

V současnosti ve světě existuje mnoho alternativních škol, které jsou buď soukromé nebo veřejné (státní). Rozlišujeme 3 základní sektory těchto škol – *„klasické reformní školy, církevní (konfesní) školy a moderní alternativní školy.“*

Průcha (2012, s. 46) vytvořil jednoduché schéma popisující typologii škol:

**Nestátní školy**, které se dělí na klasické reformní a církevní (konfesní) školy. Do klasických reformních škol řadíme: waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské a daltonské. Do církevních reformních škol řadíme: katolické, protestantské, židovské a jiné.

**Státní nebo soukromé**, které zahrnují školy moderní alternativní. Do této kategorie řadíme školy: s otevřeným vyučováním, s volnou architekturou, magnetové, přesahující, „školy 21. století“, bez ročníků, s alternativním programem, nezávislé, cestující, mezinárodní,

odenwaldské, háiberniánské, jednotné školy, „harmony schools“, brémská školní centra, obecné a občanské, „zdravé školy“, a angažovaným učením, integrované, školy hrou a jiné.

### 9.2.1 Waldorfská škola

Zakladatel waldorfské pedagogiky je **Rudolf Steiner**. Založil filozoficko-pedagogický systém o výchově člověka známá jako **antroposofie** (Průcha 2012).

První waldorfská škola vznikla z impulsu Emila Molta (spolumajitele továrny na výrobu cigaret) roku 1919 ve Stuttgartu. Ten poprosil Rudolfa Steinera, zda by postavil školu pro děti jeho zaměstnanců, která se bude týkat myšlenkou antroposofie společenské trojčlennosti. Principy této pedagogiky jsou vázané na znalostech a zákonitostech vývoje dítěte a dospívajících osobách. O několik let později byly vybudovány další školy na území Německa. Během druhé světové války (1939–1945) byl tento typ vzdělávání zakázán. Po skončení této války se waldorfská pedagogika obnovila a začínala se využívat v dalších zemích. V České republice se začínala objevovat po roce 1989 (Waldorfské třídy Liberec: *Vznik, historie a současnost waldorfské pedagogiky*, 2020). Mateřská škola waldorfského typu byla založena poblíž města Stuttgart roku 1920 (Průcha, Koťátková 2012).

Typ waldorfských škol byl zakládán pro všechny sociální vrstvy společnosti, má zajišťovat, aby se dítě rozvíjelo ve všech oblastech, a to v oblasti praktické a umělecké. Smyslem tohoto alternativního vzdělávání je upravit obsah vzdělávání tak, aby bralo v potaz individuální potřeby dítěte (AWŠ ČR: *Stručně o waldorfské pedagogice*, 2008). Školu řadíme do nestátní oblasti, kde zřizovatel je soukromý (Průcha 2012).

#### 9.2.1.1 Znaky waldorfské pedagogiky

##### 1. Hodnocení

Hodnocení dětí ve waldorfské pedagogice je slovní. Popisuje se, jaké pokroky dítě během určitého období udělalo nebo co je potřeba zlepšit. Na konci školního roku dítě dostane obsáhlé slovní hodnocení, které je doplněné známkami (AWŠ ČR: *Stručně o waldorfské pedagogice*, 2008).

##### 2. Učitel

Učitel doprovází žáky jako třídní učitel od první do deváté třídy a vyučuje skoro všechny předměty v rozvrhu. Předměty zaměřené na řemeslo, eurytmii, tělesnou výchovu či cizí jazyky učí vyučení odborníci. Vztahy mezi učiteli a žáci jsou mnohem silnější a bližší než

v tradiční škole. Učitel se snaží dítě poznat dle jeho individuálních možností, a tím tak lépe dítě přijímá jeho přirozenou autoritu (Zormanová 2016).

### **3. Eurytmie a kreslení forem**

Jedním z hlavních znaků pro tuto pedagogiku je kreslení forem, které souvisí s geometrií. Veškeré geometrické tvary se dítě učí již od první třídy a bez využití pomůcek, které mu toto usnadňuje – kruh (kružítko). Eurytmie jim napomáhá zviditelnit verbální komunikaci či řeč, kdy se každé písmeno znázorňuje pohybem. Je též vyjadřována tancem a divadelním vystoupením v doprovodu hudebních nástrojů (Zormanová 2016).

### **4. Cizí jazyky**

Cizí jazyky se děti učí od nástupu do primárního vzdělávání. Nejčastěji jsou volené jazyky německý či anglický. Učitel, který vyučuje tyto jazyky, dětem nevysvětluje gramatiku a mluví pouze jazykem, který je v hodině vyučován. Dítě se tak jednodušeji učí jiný než mateřský jazyk a dokáže rychleji pochopit a zapamatovat si jednotlivá pravidla (Zormanová 2016).

### **5. Umění a řemeslo**

Ve waldorfské pedagogice se klade větší důraz na tvořivou oblast než v tradiční pedagogice. Můžeme zde například najít: kovotepectví, truhlářství, knihařství, tkaní apod. Tyto předměty nemají dětem předem určit cestu umělce, mají pouze charakter vymezení hranice mezi představivostí a učením. Mají blahodárný účinek na výchovu (Zormanová 2016).

### **6. Slavnosti a svátky**

Slavnosti svátků jsou součástí rytmu a organizace roku pro děti důležité. Slavnosti se konají společně s rodiči. Patří sem například Michaelská slavnost, masopust a jiné (Valenta, 1993, s. 60 . Metodický portál RVP: *Waldorfská škola*, 2016).

#### **9.2.1.2 Mateřská škola**

Koťátková a Průcha (2013, s. 127, 128) popsali desatero obsahového směřování waldorfských MŠ:

**Antroposofie** jako projev vnitřního světa školy, vytváření vztahů mezi učitelem a žákem, učitelem a rodičem, organizaci vzdělávání apod. Stěžejní metoda práce je činnost pomocí

**získané zkušenosti z přímé aktivity. Uspořádání prostoru školy** není především do pravých úhlů, ale například do podoby lichoběžníku s malbou pastelových barev. Nábytek a pomůcky pro vzdělávání je vyrobené z přírodních materiálů. **Napodobování jako výchovný princip**, kdy paní učitelka sama začíná aktivity a dítě se k ní samo připojí. Pomocí nápodoby dělá stejnou aktivitu jako ona. **Malování a modelování** se provádí jako společná činnost dětí, kdy se seznamují a poznávají barvy, jejich transformace a schopnosti. **Pohádkové příběhy** jsou využívány pro pochopení a poznání chování hlavních a vedlejších postav v určitých situacích. Jedna pohádka je součástí jedné vzdělávací epochy. **Volná hra** slouží pro vlastní rozhodování dítěte, paní učitelka ji nijak nehodnotí ani neřídí. Pedagogické činnosti mají své zákonitosti, jako je například v režimu dne, kdy se vyrovnaně děti věnují své volné hře nebo řízené činnosti. Během roku jsou to slavnosti či svátky, které mateřská škola spolu s rodiči oslavuje. **Dostatek uměleckých a praktických podnětů** způsobuje rozvoj životní síly a mentálním zdravím, které napomáhají zvládnání požadavků školy. **Učitel vytváří vhodné prostředí** pro děti.

Základní potřeby dítěte dle waldorfské pedagogiky:

### 1. „Potřeba náležitého přísunu podnětů zvenčí“

Dítě v prvních sedmi letech je přirovnáváno ke smyslovému orgánu, který využívá schopnost nápodoby k jeho učení. Dítě vnímá nejen vnější faktory, ale i vnitřní mentální postoje. Z toho vyplývá, že by se dítěti měly nabízet takové podněty, které je schopné samo napodobit. V předškolním období není důležité kolik podnětů dítě dostává, ale jak hodnotné jsou. Dítě přebírá postoje od svého dospělého vzoru. Pro dítě a jeho učení je důležité, aby využíval hračky z přírodních materiálů, neboť se nacházejí ve světě, ve kterém žijeme. Hračka má v sobě životní sílu, která napomáhá dítěti rozvíjet smysly. Waldorfská pedagogika je zaměřena na prosté, smysluplné a čisté tvary a preferuje organické původy předmětů, které dítě využívá. V poslední řadě je pro dítě důležité přirozený koloběh roku (Smolková 2023).

### 2. „Potřeba smysluplného světa“

V potřebě smysluplného světa je důležitý řád a rytmus. Dítě dostává řád věcí, ze kterého se učí prožívat čas a poznává kontext mezi jednotlivými jevy. Rytmus je součástí řádu a během našeho celého období žití. Rytmus například souvisí se střídáním ročním obdobím, střídáním dne a noci, tepem srdce apod. „*Vědomí malého dítěte se vyvíjí stejně jako vědomí lidstva, potom právě slavnosti a jednoduché rituály jsou cestou k pěstování*

*pocitu zasazenosti, porozumění sobě samému a možnosti fungování v běhu věcí.*“ Dítě má poté jistotu, že patří do společnosti či skupiny, kde má své místo a smysl žití. Tuto jistotu tvoří též rituály dne, měsíce či roku, které jsou jednou z podstat walldorfské pedagogiky (Smolková 2023).

### **3. „Potřeba životní jistoty“**

V této potřebě hraje hlavní roli dospělá osoba, ke které si dítě tvoří vztah, a je jedním ze vzorů pro schopnost napodoby. Nejblíže osoby (rodina) mu jako první předávají informace o světě. Napomáhají mu, aby dítě získalo pocit jistoty, důvěry a nacházelo svoji individuální cestu. Waldorfská pedagogika neklade důraz na srovnávání dětí mezi sebou (Smolková 2023).

### **4. „Potřeba vlastní společenské hodnoty“**

Waldorfská pedagogika více vyžaduje smíšené třídy, kdy se dítě naučí vycházet s ostatními dětmi a být též ve skupině přijímáno. Tyto třídy jsou vhodné. Protože zde nastávají situace, kdy starší pomáhá mladším, berou na ně ohled apod. V této třídě pracuje pouze jedna paní učitelka, tudíž s dětmi může pracovat na individuální bázi, denně je sledovat a diagnostikovat je v oblasti jejich potřeb, zdravotního stavu a mnoho dalšího. Z toho dále získává potřebné vědomosti (Smolková 2023).

### **5. „Potřeba otevřené budoucnosti“**

Dítě v prvních sedmi letech je schopné zabývat se určitou činností, při níž si osvojí a ozkouší své dosavadní znalosti, a získá tak sebevědomí, že je schopné tuto činnost samo vyřešit. Rudolf Steiner klade důraz na osobu, která je jeho průvodcem a tím, koho může zdravě napodobit (Smolková 2023).

## **9.2.2 Montessori pedagogika**

### **9.2.2.1 Maria Montessori**

Montessori pedagogika je pojmenována podle italské doktorky, pedagožky, filozofky, vědkyně a organizátorky boje za práva žen a dětí **Marie Montessori** (Průcha 2012).

Roku 1896 získala titul z medicíny. Po tomto roce začíná studovat spisy lékařů, kteří pracovali s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Kolem roku 1900 měla setkání

s ředitelem školy, kde mohla experimentovat se svými připravenými materiály s těmito dětmi (Montessori ČR: *Maria Montessori*).

6. 1. 1907 v Římě otevřela „Dům dětí“, který byl založen na podkladech získaných z jejích předešlých experimentů a procesu pozorování s dětmi se speciálními vzdělávacími potřeby v oblasti mentality (Průcha 2012).

Roku 1909 sepsala a vydala svoji první knihu a pořádala kurzy zaměřené na využití metod v montessori pedagogice. Po roce 1910 se montessori pedagogika dostává i do základních škol, a to ve Velké Británii, Argentíně, Itálii či Švýcarsku. Po deseti letech přináší své myšlenky o využití svých metod i na středních školách. V roce 1922 dochází k plnému uznání montessori pedagogiky. O 7 let později buduje školicí centrum pro budoucí učitelé v Římě. V samém roce v Dánsku se koná první Mezinárodní kongres a zakládá Mezinárodní asociaci. Po roce 1932 se všechny montessori školy uzavírají a ukončuje se vytvořené hnutí na základě konfliktu s fašisty. Po druhé světové válce se Maria Montessori snaží vše obnovit a daří se jí to (Montessori ČR: *Maria Montessori*).

### 9.2.2.2 Principy Montessori pedagogiky

Základem montessori pedagogiky jsou **senzitivní fáze**, od kterých se odvíjí veškeré učení, příprava prostředí, materiálů, pomůcek apod. Dítěti v těchto fázích umožňuje rozvíjet vnitřní potřebu se vzdělávat. Senzitivní fáze jsou určité fáze zlepšené vnímavosti a citlivosti na dané podněty, a dítě se tak dokáže učit rychleji a efektivněji (Průcha 2012). Při této fázi je důležité, aby tuto senzitivní fázi schopností pozorování objevil a připravil tak vhodné prostředí a pomůcky pro jeho rozvoj. Tento materiál je zaměřený na samostatnost dítěte a je vhodný k dané oblasti rozvoji dítěte (Průcha, Kořátková 2013).

Když vnější prostředí odpovídá vzdělávacím potřebám dítěte, jeho absorbující duch má možnost akceptovat nabízenou možnost od dospělé osoby, může proběhnout „normální“ výchova. Aby učitelka mohla zajistit **individuální přístup** ve vzdělávání, je tedy potřeba předem připravit prostředí. Tyto pomůcky mají své místo a objevují se ve třídě pouze jednou. Jsou zaměřené na rozvoj smyslů, řeči, matematické představy, praktický život a jiné (Průcha 2012).

**Připravený prostor** znamená příprava didaktických pomůcek a aktivit, které naplňují aktuální potřeby dětí. Tento prostor je organizovaný a má svá pravidla, která zajišťují pocit jistoty a bezpečí. Ta jsou důležitá pro správný a plynulý chod dne v mateřské škole.



Průvodce nehodnotí, pouze provází dítě na jeho cestě. V montessori mateřské škole se vytvářejí především **heterogenní skupiny**, které zajišťuje spolupráci mezi dětmi tak, že se od sebe učí navzájem. Díky tomu se dítě naučí více rolí než ve skupině homogenní. S tímto souvisí i pojem **body zájmu**, kdy Maria Montessori zjistila, že některé úkoly pro děti jsou moc složité a nedokáží je vyřešit. Vedou k selhání a dítě se k aktivitě již nevrátí. Tyto body vedou k tomu, že dítě si samo může ověřit, zda úkol udělalo správně či špatně na základě možností ověřit si řešení (**kontrola chyby**), které je u každé didaktické pomůcky, a proto se často vrací k těmto pomůckám. Body zájmu jsou záchytné body pro dítě při jeho cestě k dosažení cíle (Montessori ČR: *Připravené prostředí*).

S připraveným prostředím souvisí i **polarizace pozornosti** při procesu učení. Dítě se dokáže dlouhodobě soustředit na danou aktivitu, a to i malé dítě. Vychovatel dítěti nepomáhá (Průcha 2012).

Dítě se díky soustředění stává součástí procesu, rozvíjí inteligenci a je základem pro úspěšné vzdělávání. Pokud se dítě soustředí na danou činnost, nemělo by být rušeno, protože tyto momenty přicházejí nečekaně dle potřeb dítěte a k tomu mu napomáhá připravené prostředí již od učitele (Montessori ČR: *soustředění*).

Pokud dítě koná činnost a plně se soustředí, je pro něj důležité, aby byl **klid a ticho**. Pokud se dítě plně soustředí, v tichém prostředí dokáže objevovat vnitřní a vnější svět, a proto mají pro dítě určitý význam. Pokud je dítě klidné, dokáže se lépe učit a soustředit se (Montessori ČR: *ticho, klid, mír*).

Dalším principem montessori pedagogiky je **svoboda dítěte – autonomie**. Znamená to, že dítě si samostatně vybere činnost, kterou chce v daný moment dělat v již připraveném prostředí. Rozhoduje se také, jestli chce aktivitu dělat sám, nebo se svými kamarády. K svobodě a samostatnosti napomáhají pomůcky, které mají daná pravidla a řád. Pokud se mu něco nepovede, bere si na to následky samo dítě, dostává zpětnou vazbu a z toho se učí. Dítě tímto získává důvěru v sebe samo a nebojí se samo rozhodovat a konat (Montessori ČR: *svoboda a zodpovědnost*).

V montessori škole se na počátku roku začíná s vyprávěním příběhů. Zaměřují se na **celistvost a až poté vnímání samotného detailu**. Velké příběhy jsou zaměřené na vznik vesmíru, vývoj života na zemi, příchod člověka, vznik a vývoj čísel, písma a lidské tělo. V této škole nejsou jednotlivé předměty, ale existuje zde pouze **kosmická výchova**, která

zahrnuje vše. Veškeré informace, propojení do souvislostí a pochopení získávají na základě klíčových lekcí (Montessori ČR: *celistvost a izolace vlastnosti*).

Pohyb je jedním z prvků montessori pedagogiky. Děti jsou během dne neustále v pohybu, který je úzce spojován s kognitivní složkou dítěte. Náš mozek je rozvíjen na základě pohybu, kdy díky němu poznáváme okolní svět. K rozvoji pohybu, soustředění jsou využívány **elipsy** (Montessori ČR: *pohyb v učení*).

Paní učitelka se chová k dítěti jako k sobě rovnému. Vztah je založen na vzájemném respektu a úctě, mluvíme tedy o **partnerském vztahu**. Je tvořen na daných pravidlech, které tvoří společně. Pro děti je jednodušší pokud s dospělými lidmi tyto pravidla tvoří, je pro ně jednodušší se jimi řídit a dodržovat je. Tento typ vztahu dítěti umožňuje rozvíjet samostatnost a sebedůvěru. Pro děti je snadnější se samo rozhodovat, vyhledat si informace, činnost dodělat. Nemají problém kooperace s ostatními dětmi či dospělými lidmi, zlepšuje se schopnost empatie, dokáže říct ne a vyjádřit svůj vlastní názor a pohled na svět (Montessori ČR: *partnerský přístup*).

V montessori pedagogice se objevuje pojem **absorbující mysl**. „*Jedinečná mysl dítěte do šesti let schopná nasát jako houba vše kolem sebe (jazyk, pohyby, emoce, přesvědčení, atd.), a to všechno snadno a bez úsilí.*“ Dále popisuje roli učitele jako **průvodce**, který připravuje prostředí, podporuje samostatnost u dětí, jejich soustředění, pozornost, učí je sebehodnotit se a je vzorem pro ostatní (Montessori ČR: *slovníček*).

### 9.2.3 Začít spolu

#### 9.2.3.1 Historie

Začít spolu neboli step by step vznikl v 90. letech ve Spojených státech amerických z již získaných nových faktů o funkci lidského mozku spojeným s procesem učením. U vzniku step by step byla nadace Open Society Foundations, která ochotně poskytla finanční podporu. Od roku 1994 se program „Začít spolu“ uskutečňuje v mateřských školách a na základních školách od roku 1996 (Alternativní školy: *Začít spolu*, 2023). Children's Resources Interantion Washington, D.C. byly další spolupracovníci, díky nimž mohl celý tento program vzniknout, a to pro děti předškolního věku a pro děti navštěvující základní školu. V této koncepci najdeme myšlenky od J. A. Komenského, M. Montessori, Gardnera (Začít spolu: *historie*, 2023).

### 9.2.3.2 Principy začít spolu

KLASICKÁ ŠKOLA	ZAČÍT SPOLU
<i>Orientace na učivo</i>	<i>Orientace na dítě</i>
<i>Hotové informace</i>	<i>Nekognitivní informace</i>
<i>Samostatná práce</i>	<i>Podpora spolupráce mezi dětmi a s rodiči</i>
<i>Formální výuka</i>	<i>Individuální přístup</i>
<i>Chyba = selhání</i>	<i>Chyba = proces učení</i>
<i>Hodnocení sumativní</i>	<i>Hodnocení formativní</i>
<i>Rigidní přístup k informacím</i>	<i>Učení v souvislostech</i>
<i>Předměty rozdělené bez souvislostí</i>	<i>Aktuální téma propojené do více oblastí</i>
<i>Domácí úkoly</i>	<i>Práce s časovým plánem</i>
<i>Učení je povinnost</i>	<i>Učení jako proces poznávání</i>
<i>Memorování</i>	<i>Podpora kritického myšlení</i>

(Začít spolu: *Proč začít spolu*, 2023)

### 9.2.3.3 Mateřská škola

Desatero obsahového směřování MŠ dle Průchy a Koťátkové (2012, s. 130):

**Uspořádání třídy do centra aktivit**, která jsou vybavena didaktickými pomůckami dle tématu. Práce v těchto centrech je založena na způsob projektu, individuální či skupinovém vzdělávání. Veškeré pomůcky a témata center vymýšlí a připravuje paní učitelka, která je nápomocná během jejich plnění. Každé dítě ve třídě má **svobodu volby**, které centra aktivit během dne bude plnit. Pokud si dle svého zájmu či potřeb aktivitu vybere, označí ji svou značkou, neboť jsou omezena na počet možných dětí pro jeho plnění. Témata center aktivit jsou **předem plánovaná** dle obsahu programu mateřské školy. Program začít spolu **rozvívá mnoho oblastí** – například jak funguje svět okolo nás, učí se porozumět psanému či verbálnímu slovu apod. **Dále podporuje** rozvoj fyzického zdraví a pohybu, sociální dovednosti a vztahy, vyhodnocení situací, analýzu, syntéru, srovnání aj. **Dítě má možnost** pozorovat, zkoušet, objevovat, potvrzovat si či vyvracet své myšlenky za pomocí pomůcek, a to jak ve třídě, tak i mimo ni. Program začít spolu má dostatečně promyšlené **autoevalaci, diagnostiku sama sebe i dětí**. **Způsob práce učitelek** je zaměřen

demokraticky, není řídící. Pokud dítě pracuje samo, učitelka pouze pozoruje a nezasahuje do jeho práce. Je tam od toho, aby dětem radila, pomáhala.

## **Praktická část – metodologie (cíle a metody sběru dat)**

### **10 Program rozvoje jemné motoriky a jeho praktické využití**

#### **10.1 Vymezení cílů a metodologie**

Stanovila jsem si dva hlavní cíle:

- a. Zjištění úrovně jemné motoriky u předškolních dětí a s tím související pomůcky cílící v dané mateřské škole na reedukaci v oblasti jemné motoriky.
- b. Tvorba aktivit zaměřených na rozvoj jemné motoriky předškolních dětí a jejich pilotáž v rámci přípravy na vstup do primárního vzdělávání ve vybrané mateřské škole.

Mým záměrem bylo zjistit, jestli je dítě ke konci docházky v předškolním roce připravené na vstup do primárního vzdělávání v oblasti jemné motoriky. Zda příprava ze strany mateřské školy byla dostatečná a na co by se rodiče během prázdnin případně mohli více zaměřit a zlepšit úroveň dětí, než dítě vstoupí do primárního vzdělávání.

V rámci mého šetření jsem si stanovila níže uvedené otázky, na které jsem během a po jeho skončení programu chtěla nalézt odpověď:

1. Jaká je úroveň jemné motoriky u předškolních dětí v dané mateřské škole?
2. Jaké pomůcky a aktivity pro rozvoj jemné motoriky využívají ve vybrané mateřské škole?
3. Jak jsou děti samostatné při sebeobslužných činnostech?
4. Jaké pomůcky či aktivity jsou doporučovány paní učitelkou této třídy pro rozvoj jemné motoriky?
5. Jak paní učitelky rozvíjí jemnou motoriku v této třídě?

Aktivity jsem se snažila tvořit k týdennímu tématu. Využila jsem své vyrobené pomůcky i pomůcky, které mateřská škola nabízela.

## 10.2 Fáze šetření:

### 1. Fáze šetření: Pozorování

Nejprve jsem využila metodu **zúčastněného pozorování**, kdy jsem děti pozorovala při každodenních činnostech v mateřské škole, jaké si samy vybírají pomůcky a se kterými pomůckami paní učitelky pracují a jaké činnosti volí pro tento rozvoj. V této fázi šetření jsem již zapisovala potřebná fakta k charakteristice dětí.

### 2. Fáze šetření: Pre-test

Pre-test jsem udělala na základě zúčastněného pozorování, kdy jsem vytvořila základní úkoly, které by dítě mělo zvládat před nástupem do primárního vzdělávání.

Při této fázi šetření jsem si vedla záznamové archy, kde jsem si zapisovala výsledky pomocí připraveného hodnocení.

*Tabulka 1: Hodnocení pre-testu*

3	zvládá samostatně bez dopomoci dospělé osoby
2	zvládá s menší dopomocí dospělé osoby nebo s osobou stejného věku
1	zvládá s větší dopomocí dospělé osoby
0	nezvládá

Pre-test jsem rozdělila na 2 části:

- (a) První část se zaměřovala na **sebeobslužné činnosti**, které by děti v daném roce měly zvládat bez problémů. Zde jsem využila metody pozorování a práci s dětmi ve skupinách. **Metodu pozorování** jsem využila při běžných činnostech, které děti dělají každý den, a nebylo tedy potřeba s nimi individuálně pracovat (obslouží se samo v koupelně, používá kapesník, stáhne si a natáhne si spodní část oblečení, svleče si a obleče si vrchní část oblečení, složí si oblečení, zuje si a obuje si boty, ukládá věci na své místo zahrnuje, správně drží příbor, pije ze skleničky či hrnečku, rozliší přední a zadní část oblečení). Ostatní činnosti (rozepne si a zapne si zip, zapne knoflíky u košile, zapne boty na suchý zip x zaváže si tkaničky) jsem s dětmi

dělala během týdne **ve skupinách**, kdy jsme chodily k mladším dětem do šaty pomáhat jim s oblékáním a obouváním.

Zde jsem vypožorovala, co dětem dělá a nedělá problém (například zavazování tkaniček, zapínání knoflíků). Co by si samy mohly vyzkoušet (připravit si svačinu) nebo v čem se mohou ještě zlepšit (například poznání svého oblečení). Hodnocení jsem zapisovala do tabulek.

**(b)** Druhá část se zaměřovala na **jemnou motoriku**, kdy jsem vytvořila soubor aktivit na základě zúčastněného pozorování. Jako v první části jsem si vytvořila záznamový arch, do kterého jsem si zapisovala jednotlivá hodnocení dětí. Pracovala jsem s dětmi **individuálně** (třídění dle velikosti a barvy, otevírání dlaně po jednom prstu, dotýkání se bříška palce všech prstů na jedné ruce, zvonění na zvoneček), **ve skupinách** (skládání puzzle, stavění věže o 8 kostkách, provlékání obrázků nití a zpracování modelíny a tvorba kuličky a válce) a **s celou skupinou dětí** (chytání míče do rukou, kutálení míče).

**3. Fáze šetření:** Nestrukturovaný rozhovor, analýza dětských prací a komparace dle věku a vývojových specifíků.

Nestrukturované rozhovory s dětmi jsem vedla především při práci **s pracovními listy a kresbou lidské postavy**. Před využitím pracovního listu s grafomotorickými prvky jsem nahlédla do portfolia s pracovními listy, které děti již nacvičovaly, a na základě toho jsem poté tvořila. Měla jsem možnost vidět, jak paní učitelky s dětmi pracují, a proto jsem zahrнула i uvolňovací cvičení a samostatnou přípravu psacích potřeb.

Do této části jsem zařadila kresbu lidské postavy. Zde jsem též zahrнула i uvolňovací cvičení a samostatnou přípravu dětí ke stolu. Po kresbě následovalo povídání si s dětmi v kruhu, kde říkaly, koho a proč nakreslily a mohly nám celý obrázek popsat.

Poté jsem na základě **nestrukturovaného rozhovoru a analýzy dětských prací** vytvořila program rozvoje jemné motoriky.

Hodnocení pracovního listu s kresbou lidské postavy jsem též zaznamenala do záznamové archu.

Tabulka 2: Hodnocení pracovních listů

3	zvládá
2	zvládá s dopomocí
1	nezvládá

### Hodnocení kresby lidské postavy

Kritéria pro hodnocení kresby lidské postavy

4 body = Nakreslená lidská postava musí mít dvoudimenzionální znázornění trupu, paží, nohou a chodidel. Postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je k trupu připojena krkem. Na hlavě jsou vlasy, oči, nos, pusa a uši. Paže jsou zakončeny správným počtem prstů. Ruce jsou oddělené od paží. Nohy jsou připojeny k trupu. Lidská postava je oblečena a má na sobě detaily.

3 body = Nakreslená lidská postava musí mít trup, krk a končetiny. Končetiny jsou dvoudimenzionální nebo jednoduché. Na hlavě jsou vlasy, oči, nos, pusu a uši.

2 body = Primitivní kresba lidské postavy s trupem. Končetiny jsou nakresleny jednoduchými čarami nebo dvoudimenzionální. Mohou chybět detaily v obličeji nebo vlasy. Postava nemusí mít oblečení.

1 bod = Zobrazení hlavonožce.

#### 4. Fáze šetření: Program rozvoje jemné motoriky

Program jsem rozdělila do dvou částí, a to na sebeobslužné činnosti a jemnou motoriku.

Tvořené aktivity jsou činnosti, které zapadají do denního režimu dětí a tématu třídy v této mateřské škole. Měly by dětem pomoci v této oblasti se nadále zlepšovat před samotným nástupem do primárního vzdělávání.

(a) První část se zaměřovala na **sebeobslužné činnosti**, které jsou pro dítě běžné. Tyto aktivity jsem se snažila volit, aby si děti vyzkoušely něco nového (například připravit si svačinu) a bylo to pro ně zábavné (například oblékni se vše, co dokážeš). Pracovala jsem s **celou skupinou dětí** za pomoci paní učitelky.

(b) Druhá část se zaměřovala na práci s **jemnou motorikou**, která byla časově náročnější než první část. Zde jsem pracovala s **celou skupinou dětí** (jména z kouzelnického světa, práce s barvou, nejvyšší nebo největší věž ve městě),



**po skupinách po 4** (začarovaná kulička, pomocníci čarodějnic, začarované puzzle, jak vypadají geometrické tvary) **nebo individuálně** (kouzlení). Jsou zde aktivity, které jsou základem pre-testu a post-testu, ale zařazené do tématu týdne (čarodějnický rej, moje město).

### 5. Fáze šetření: Post-test

Post-test probíhal na konci šetření, který obsahoval stejné aktivity jako pre-test pro srovnání, zda se dítě zlepšilo, zhoršilo nebo zůstalo na stejné úrovni. Zaznamenávala jsem je do archu.

*Tabulka 3: Hodnocení post-testu*

3	zvládá samostatně bez dopomoci dospělé osoby
2	zvládá s menší dopomocí dospělé osoby nebo s osobou stejného věku
1	zvládá s větší dopomocí dospělé osoby
0	nezvládá

### **10.3 Charakteristika výzkumného zařízení (prostředí mateřské školy)**

Výzkumné šetření jsem po domluvě a souhlasem realizovala v Mateřské škole Na Pohoří ve Zruči nad Sázavou. Tuto mateřskou školu jsem navštěvovala jako dítě a stále se sem vracím na praxi, protože mi zde předávají mnoho zkušeností, podpory a mohu se na paní učitelky vždy obrátit.

Mateřská škola byla otevřena 29. 9. 1980. Nejprve byla čtyřtřídní s kapacitou 120 dětí, ta se však změnila a od 1. 9. 2013 je mateřská škola pětitřídní. Má dvě budovy, které jsou situovány do centra města Zruče nad Sázavou.

První budova sídlí v ulici Na Pohoří. Součástí jsou dva pavilóny, které spojuje hospodářská část. Má dvě podlaží, kde jsou 4 samostatné třídy s ložnicemi. Každá třída má svou umývárnu, menší kuchyň, šatnu pro personál a děti. Společná šatna je situována v přízemí sloužící k přezouvání dětí. V hospodářské části budovy můžeme najít kuchyň, sklady potravin, kancelář ředitelky mateřské školy.

Součástí mateřské školy je i velká zahrada, kde můžeme najít 4 pískoviště, hřiště s hracími prvky a mlhoviště.

Vzdělávací činnosti v mateřské škole jsou založeny na prožitkovém, kooperativním učení. Dále integrovaným učení, hrou a učení se navzájem od sebe.

Školní vzdělávací program má název: „Jak se chodí do světa“. V mateřské škole jsou pokládány základy celoživotního učení. Snahou je, aby dítě bylo optimálně rozvinuté na základě svých možností a zájmů (Chalupová 2023).

## **10.4 Využití pomůcek mateřské školy při rozvoji jemné motoriky a sebeobslužných činností**

Před samotným programem rozvoje jemné motoriky jsem prováděla metodu pozorování.

Stanovila jsem si 3 cíle:

- 1) Jak jsou děti samostatné při sebeobslužných činnostech?
- 2) Jaké pomůcky děti nejvíce používají a zároveň jsou doporučovány paní učitelkou této třídy?
- 3) Jak paní učitelky rozvíjí jemnou motoriku v této třídě?

Výzkumná třída se skládala z předškolních dětí od 5 do 7 let. Téměř všechny děti zvládaly sebeobslužné činnosti bez dopomoci dospělé osoby. Pár dětí mělo problém se zavazováním tkaniček u bot, neuměly si zapnout nebo rozepnout knoflík nebo si prohodily příbor. Tato třída je velice samostatná.

Mateřská škola nabízí velkou škálu pomůcek pro rozvoj jemné motoriky. Pomůcky jsou do tříd rozdělené podle obtížnosti a věku dětí. Ve výzkumné třídě jsem vybrala pár pomůcek, které děti nejvíce využívají a zároveň jsou doporučovány paní učitelkou:

### **a) puzzle**

V této třídě se nacházejí především dřevěné puzzle různých velikostí, různého druhu a s různým počtem dílků. Puzzle jsou uloženy ve skříni od nejjednodušší po nejsložitější. U některých skládanek můžeme najít i správné řešení po jejich složení či pomůcky, které dítěti pomáhají puzzle složit – např. předpřipravený malý obrázek na velké desce, kam dítě skládačku skládá. Rozvíjí jemnou motoriku a koordinaci ruky a oka při samotném skládání puzzle. Uplatňuje zde úchop dílků a následného zasazení do správné části, aby následně tvořil celek.

### **b) stavebnice**

Tuto pomůcku mají děti nejvíce v oblibě a nejvíce ji využívají ve své volné hře. Nejvíce si s nimi hrají chlapci. V této mateřské škole se nachází například polytechnická stavebnice, stavebnice mřížková, šroubovací a mnoho dalších. Jsou zde klasické dřevěné kostky, lego, houbičky, jumbo a šroubovací stavebnice. Nejvíce oblíbená mezi dětmi je stavebnice magnetická. Rozvíjí jemnou motoriku při úchopu a stavění stavebnice, dále koordinaci ruky a oka. S tím souvisí i rozvoj hrubé motoriky. Dítě při této činnosti dává pozor, aby své trojrozměrné dílo nezbořilo.

### **c) korálky**

V této třídě se nachází krabice s většími molitanovými korálky, které děti navlékají na velký provázek. Tuto pomůcku využívají spíše dívky než chlapci. Klasické malé korálky, dětskou jehlu zde nenajdeme. Využívají se pouze při dětských dnech nebo k danému tématu.

### **d) magnetická psací tabulka – abeceda (magpad)**

Tato pomůcka je ve třídě velice oblíbená, a to díky tomu, že děti poznávají nová písmena, která neznají. Nacvičují zde správný úchop psací potřeby a koordinaci ruky a oka. Důležitá je tu i soustředěnost a přesnost dítěte. Je vhodná pro počáteční psaní.

### **e) knihy**

V této mateřské škole můžeme najít mnoho knih různých velikostí, druhů a využití. Knihy jsou ve třídě využívány denně, a to nejen ve volné hře dětí, při čtení, při prohlížení nebo samotné práci. Knihy mohou rozvíjet jemnou motoriku, a to především při listování v knize a otáčení stran na další strany. Dobře využitelné jsou knihy, které mají odkrývací okénka, pod kterými se skrývá odpověď. Dále například leporela, kdy děti mohou knihu složit a rozložit.

### **f) motorické hry**

Nejvíce využívanou motorickou hrou je BS Toys Vegetarián, kdy dítě musí dát zeleninu na talíř za pomoci dětské pinzety a zelenina nesmí spadnout. Děti zde procvičují práci s dětskou pinzetou, rozvíjí jemnou motoriku a koordinaci ruky a oka.

### **g) magnetická tabule**

Ve třídě se nachází velká magnetická bílá tabule, kde se nachází týdenní téma a značky dětí. Vždy ráno dítě přijde do třídy a dá si svoji značku do první poloviny tabule, pokud jde po spaní, anebo do druhé poloviny tabule, pokud jde po obědě. Rozvíjí jemnou motoriku při dávání své značky na magnetickou tabuli.

Rozvoj jemné motoriky v této třídě probíhá denně. Po svačině učitelky vždy připraví různé druhy pomůcek, které tuto oblast rozvíjí. Děti si poté musí vybrat 3 pomůcky, které musí složit samostatně. Při složitějších skládkách si děti po zeptání mohou pomoci. Tyto aktivity si mohou vybrat i při své volné hře, protože všechny pomůcky jsou dostupné ve skříni. Učitelky v této třídě využívají především pracovní listy a puzzle během každého

dne. Při práci s pracovním listem vždy kontrolují úchop psací potřeby a opravují je. Během týdenního programu zapojují minimálně 1 aktivitu, která jemnou motoriku rozvíjí, jako například navlékání korálků a tvorba náramků pro maminky na Den matek.

## 11 Program rozvoje jemné motoriky

Hlavní cíle tohoto programu

- a) Zjištění úrovně jemné motoriky u předškolních dětí a s tím související pomůcky cílící v dané mateřské škole na reedukaci v oblasti jemné motoriky.
- b) Tvorba aktivit zaměřených na rozvoj jemné motoriky předškolních dětí a jejich pilotáž v rámci přípravy na vstup do primárního vzdělávání ve vybrané mateřské škole.

Tvořené aktivity jsou činnosti, které zapadají do denního režimu dětí a tématu třídy v této mateřské škole. Měl by dětem pomoci v této oblasti se nadále zlepšovat před samotným nástupem do primárního vzdělávání. Dětem, kterým tyto aktivity půjdou bez problémů, si jen nadále procvičí své schopnosti a budou se snažit pomoci ostatním dětem.

Program rozvoje jemné motoriky jsem rozdělila do dvou částí (1. část sebeobsluha a 2. část jemná motorika), pracovala jsem s dětmi během své praxe. První týden jsem využila metodu zúčastněného pozorování, kdy jsem děti pozorovala při každodenních činnostech v mateřské škole, jaké si samy vybírají pomůcky a se kterými pomůckami paní učitelky pracují a jaké činnosti volí pro tento rozvoj. Na základě pozorování jsem vytvořila a provedla pre-test, kterým jsem zjistila, jaké úrovně dětí v oblasti jemné motoriky dosahují. Měla jsem možnost se podívat do portfolia všech dětí. Díky tomuto náhledu jsem získala pár informací o jejich úrovni jemné motoriky. Poté jsem s dětmi pracovala s pracovním listem, který jsem vytvořila. Dále jsem s nimi vedla nestrukturovaný rozhovor. Následující 3 týdny jsme se věnovaly sebeobslužným činnostem a činnostem rozvíjející jemnou motoriku. Realizovala jsem ho s celou skupinou dětí jedné třídy. Snažila jsem se využít pomůcky, která mateřská škola nabízí i pár svých ručně vyrobených. Tyto aktivity jsem zapojila i do tělovýchovného cvičení, výtvarných činností, do grafomotoriky a pracovních listů nebo jsem individuálně pracovala s dítětem a aktivity byly zaměřené především na týdenní téma třídy. Na konci šetření jsem udělala post-test, který obsahoval stejné úkoly jako pre-test.

Využila jsem spolupráci s paní učitelkami, které mi pomáhaly při výtvarných činnostech či kontrole správného držení psací potřeby při skupinové práci s pracovními listy, grafomotorice, výtvarné činnosti a tělovýchovné chvíle.

Tabulka 4: Hodnocení pre-testu a post-testu

3	zvládá samostatně bez dopomoci dospělé osoby
2	zvládá s menší dopomocí dospělé osoby nebo s osobou stejného věku
1	zvládá s větší dopomocí dospělé osoby
0	nezvládá

Písmenné označení je pro děti. Číslování značí jednotlivé aktivity.

### 11.1 Pre-test Sebeobslužné činnosti

Pre-test zahrnuje tyto činnosti, které jsem hodnotila metodou pozorování, anebo individuální prací s dítětem. Výsledky jsou zaznamenané v tabulkách (viz tabulka 5 Pre-test sebeobsluha dívky, viz tabulka 6 Pre-test sebeobsluha chlapci)

- 1) Obslouží se samo v koupelně zahrnuje – hlásí sám potřebu na toaletu, jde sám na toaletu, používá toaletní papír, vyčistí si zuby.
- 2) Používá kapesník.
- 3) Rozepne si a zapne si zip.
- 4) Stáhne si a natáhne si spodní část oblečení.
- 5) Svléče si a obleče si vrchní část oblečení.
- 6) Zapne knoflíky u košile (viz fotografie 1).
- 7) Složí si oblečení.
- 8) Zuje si a obuje si boty.
- 9) Zapne boty na suchý zip .
- 10) Zaváže si tkaničky.
- 11) Ukládá věci na své místo zahrnuje – uklidí po sobě hračky či uklidí po sobě při svačině/obědě.
- 12) Rozliší přední a zadní část oblečení.
- 13) Poznává si své oblečení.
- 14) Správně drží příbor.
- 15) Pije ze skleničky či hrnečku.

Tabulka 5: Pre-test sebeobsluha divky

D.	A	B	C	D	E	F	G	H	CH	I	J	K	L
1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6	3	2	3	1	3	2	1	1	2	3	2	2	3
7	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3
8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10	2	2	3	0	1	1	1	1	1	3	0	2	1
11	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2
12	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3
13	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3
14	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Tabulka 6: Pre-test sebeobsluha chlapci

CH	A	B	C	D	E	F	G	H	CH	I	J	K
1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6	1	2	0	3	3	1	1	3	0	1	0	3
7	3	3	3	3	3	3	1	2	2	3	1	2
8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10	1	3	0	1	3	1	0	1	1	1	0	2
11	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3
12	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3
13	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3
14	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3



*Obrázek 1: Dívka zapínající knoflíky*



### **11.1.1 Pre-test Jemná motorika**

Pre-test zahrnuje tyto činnosti, které jsem hodnotila metodou individuální práci s dítětem nebo po skupinách. Výsledky jsou zaznamenány v tabulkách (viz tabulka 7 Pre-test jemná motorika dívky a tabulka 8 Pre-test jemná motorika chlapci).

1. Chytání míče do rukou.
2. Kutálení míče.
3. Třídění dle velikosti.
4. Třídí dle barvy.
5. Otevírání dlaně po jednom prstu.
6. Dotýkání se bříška palce všech prstů na jedné ruce.
7. Zvonění a zvoneček (viz fotografie 2).
8. Složit puzzle.
9. Postavit věž o 8 kostkách.
10. Provlékání obrázků nití.
11. Zpracování modelíny a tvorba kuličky a válce.

Tabulka 7: Pre-test jemná motorika dívky

D	A	B	C	D	E	F	G	H	CH	I	J	K	L
1	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	2	3	2	2	2	2	3	1	3	3	3	2	1
4	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	3	2
5	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	3	2
6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	1	3
7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
8	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	3
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10	3	3	3	2	2	2	2	2	1	2	2	3	1
11	2	3	3	3	3	2	2	1	3	3	2	1	2

Tabulka 8: Pre-test jemná motorika chlapci

CH	A	B	C	D	E	F	G	H	CH	I	J	K
1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
3	3	3	1	3	2	3	1	2	2	3	1	3
4	3	3	2	3	3	3	2	2	3	3	2	3
5	2	3	2	3	3	3	3	3	3	1	3	3
6	2	3	2	3	3	2	3	2	3	2	2	3
7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
8	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10	3	2	1	3	3	3	2	3	1	2	1	3
11	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	2

Obrázek 2: Dívka zvonící na zvoneček



### 11.1.2 Pracovní listy

Během svého šetření jsem měla možnost nahlédnout do jednotlivých portfolií dětí, kde byly i pracovní listy různého charakteru. Vypracovala jsem pracovní list, který se v těchto portfoliích nevyskytovaly.

Vytvořila jsem pracovní list, který zahrnoval veškeré prvky od nejjednodušších po nejsložitějších prvků z oblasti grafomotoriky. Grafomotorické prvky děti dělaly během školního roku. V pracovním listu je vodorovná a svislá čára, tečky, horní a dolní oblouk, kruh, spirála, elipsa, vlnovky spojené, arkády a girlandy, zuby, horní a dolní oblouk s vratným tahem, horní a spodní smyčka.

Pro hodnocení grafomotorických prvků jsem využívala 3 stupně hodnocení, které následně můžeme vidět v tabulkách (viz tabulka 9, 10).

3	zvládá bez dopomoci dospělé osoby
2	zvládá s menší dopomocí dospělé osoby
1	nezvládá

Tabulka 9: Hodnocení grafomotorických prvků (dívky)

D	A	B	C	D	E	F	G	H	CH	I	J	K	L
1	3	3	2	3	1	1	3	3	3	3	2	3	3
2	2	2	1	1	3	1	3	2	2	3	1	3	3
3	2	3	3	2	2	2	2	3	3	3	2	3	2
4	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	1	3
5	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	2	2
6	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3
7	2	2	1	2	3	2	3	1	2	2	2	3	3
8	3	2	2	2	2	2	3	1	3	3	1	3	3
9	3	3	2	2	2	1	2	2	3	3	3	3	2
10	2	1	1	1	1	1	1	1	3	3	2	1	3
11	2	1	1	1	1	1	1	1	3	2	2	1	1

Tabulka 10: Hodnocení grafomotorických prvků (chlapci)

CH	A	B	C	D	E	F	G	H	CH	I	J	K
1	3	3	2	2	2	2	2	3	2	1	1	1
2	3	1	3	1	3	1	2	3	1	1	1	1
3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	2	1	2
4	3	1	1	2	3	3	2	3	2	2	1	1
5	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2
6	3	1	2	3	3	3	2	3	2	1	2	1
7	2	2	2	2	3	3	1	3	1	1	1	1
8	1	1	1	3	2	3	1	2	1	1	1	1
9	3	2	2	3	2	3	1	3	1	1	1	1
10	2	1	1	2	1	2	1	3	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1	3	1	3	1	1	1	1

### 11.1.3 Kresba lidské postavy

Kritéria pro hodnocení kresby lidské postavy

1. 4 body = Nakreslená lidská postava musí mít dvoudimenzionální znázornění trupu, paží, nohou a chodidel. Postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je k trupu připojena krkem. Na hlavě jsou vlasy, oči, nos, pusy a uši. Paže jsou zakončeny správným počtem prstů. Ruce jsou oddělené od paží. Nohy jsou připojeny k trupu. Lidská postava je oblečena a má na sobě detaily.
2. 3 body = Nakreslená lidská postava musí mít trup, krk a končetiny. Končetiny jsou dvoudimenzionální nebo jednoduché. Na hlavě jsou vlasy, oči, nos, pusy a uši.
3. 2 body = Primitivní kresba lidské postavy s trupem. Končetiny jsou nakresleny jednoduchými čarami nebo dvoudimenzionální. Mohou chybět detaily v obličejí nebo vlasy. Postava nemusí mít oblečení.
4. 1 bod = Zobrazení hlavonožce.

Tabulka 11: Hodnocení kresby lidské postavy

D	A	B	C	D	E	F	G	H	CH	I	J	K	L
	3	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2
CH	A	B	C	D	E	F	G	H	CH	I	J	K	x
	3	4	4	3	2	2	1	2	2	2	1	4	x

### 11.2 První část sebeobsluha

Děti v mateřské škole by již měly být samostatné a zvládat veškeré sebeobslužné činnosti bez dopomoci dospělé osoby. Některé děti si i v předškolním věku neumí složit oblečení nebo ho uložit na správné místo, dále si nepoznají své věci. Tyto činnosti by dětem měly napomoci s oblékáním, přípravou svého oblečení, poznání oblečení, správně se obout atd. Dovednosti a znalosti upevňujeme.

#### 11.2.1 Svačina

##### Výchovně vzdělávací cíl

Manipulace s věcmi z každodenního života. Uvolnit zápěstí, zvýšit ohebnost a zvýšit přesnost pohybů ruky.

##### Konkretizovaný cíl

Připravit si ták, namazat si chléb a nalít si čaj do hrníčku. Následně uklidit své místo po svačině.

## Motivace

„Děti, představte si, že paní kuchařce není moc dobře, a tak vám nestačila dodělat svačinu. Dokážete si obstarat celou svačinu samy?“

## Časová dotace

45 minut

## Hlavní činnost

Na každý stůl připravíme rozkrojené kousky pečiva, máslo, nůž, skleničku a nádobu s čajem. Každé dítě bude mít za úkol si samo namazat pečivo a nalít si čaj. Poté musí po sobě uklidit a připravit se na další činnost.

## Pomůcky

Talíř, pečivo, příbor, máslo, sklenička, čaj v nádobě. Miska s trochou vody, hadřík.

## Hodnocení

Všímáme si zvládnutí a provedení dané činnosti zaměřené na rozvoj sebeobslužných činností. Dbáme na správné držení příboru a sezení u stolu. Správné využití pravidel při stolování.

## Reflexe

S dětmi si v kroužku povíme, jaké to bylo připravit si samostatně svačinu. Každé dítě následně řekne, co se mu povedlo a nepovedlo.

## Metodické poznámky

Dbáme na bezpečnost při práci s nožem. Dítěti nedáváme těžkou nádobu při nalévání čaje nebo vody. Potřebné věci na úklid při případném rozlití vody nebo čaje necháváme na jednom místě, o kterém dítě ví, že se tam nacházejí. Nechat děti samostatně pracovat..

*Obrázek 4: Chlapec připravující si svačinu*



*Obrázek 3: Chlapec nalévající si mléko*



## 11.2.2 Hravé oblečení

### Výchovně vzdělávací cíl

Zvládat sebeobsluhu, uplatňovat základní kulturně hygienické a zdravotně preventivní návyky. Zvládat pracovní úkony. Rozvoj předmatematických dovedností a rozvoj jemné motoriky

### Konkretizovaný cíl

- a) Poznat si a složit si své oblečení.
- b) Najít stejný pár ponožek a složit je, dát je na místo, kam patří.

### Motivace

- a) *„Děti, dneska tu byl skřítek nepořádníček. A víte, co provedl? Rozházal nám všechno oblečení. Byla bych moc ráda, kdyby si každý našel svoje bačkůrky a oblečení.“*
- b) *„Ahoj děti, dnes tu byl opět skřítek nepořádníček a pomíchal mi všechny páry ponožek. Pomůžete mi je najít a smotat je dohromady?“*

### Časová dotace

30 minut

### Hlavní činnost

- a) Každé dítě si najde své oblečení, které si složí a uklidí na své místo, kam patří.
- b) Dítě nachází stejný pár ponožek, který složí k sobě. Následně je rovnáme dle barev, obrazců na ponožkách apod.

### Pomůcky

Oblečení – mikina, bunda, punčocháče, ponožky, tričko, spodní prádlo, čepice, boty.

### Hodnocení

Všimáme si, jak dítě pozná své oblečení. Zda umí složit své oblečení či ne.

### Reflexe

S dětmi poté společně hodnotíme, zda je dobré mít všechny věci hezky složené a připravené na svém místě. Každé dítě může říci, zda se mu skládání oblečení dařilo nebo nedařilo a co by do příště chtěl zlepšit.

### Metodické poznámky

Dbáme na bezpečnost dětí (uděláme více hromádek, aby se děti vystřídalily a nebyly u jedné hromádky a nestrkaly se). Pokud dítě pozná oblečení jiného kamaráda může mu ho dát a on si ho poté složí.

### **11.2.3 Oblékni si vše, co dokážeš**

#### **Výchovně vzdělávací cíl**

Zvládat sebeobsahu, zvládat předem dané pracovní úkony, umět zvážit, co dítě dokáže nebo nedokáže.

#### **Konkretizovaný cíl**

Obléknout si, co nejvíce oblečení na své tělo a splnit daná kritéria.

#### **Motivace**

*„Děti, dnes si společně zahrajeme hru, jmenuje se: oblékni si na sebe, co dokážeš“. Podmínkou, je mít vždy na sobě jednu vrchní věc, kterou si zapnete (košile), dále pásek a boty buď na suchý zip, nebo se zavazováním na tkaničky! Berte pouze takové boty, které umíte zapnout nebo zavázat. Tak co, jdeme na to?“*

#### **Časová dotace**

30-45 minut

#### **Hlavní činnost**

Děti jsou rozděleny do 2 týmů (vystřídají se vždy všichni). Skupina vždy vybere jednoho člena, který si vybírá spoluhráče z druhého týmu. Vybírání spoluhráčů se vždy mezi sebou střídá. Hráč, který volí spoluhráče, volí i kusy oblečení pro něho, a ty jsou předem připravené ve třídě. Jakmile je oblečení vybrané, odstartuje se a děti se začínají oblékat. Ten, kdo si myslí, že je oblečen, tak jak má, řekne: jsem oblečen. A tímto končí hra a učitel musí zkontrolovat, zda je dítě oblečené dle kritérií a má správně vše zapnuté nebo zavázané.

#### **Pomůcky**

Různé druhy oblečení – triko, kalhoty, bunda, svetr, košile, pásky, boty...

#### **Hodnocení**

Všimáme si, jak dítě se umí obléci, návaznost na oblékání oblečení, zda si dítě umí zavázat tkaničky apod.

#### **Reflexe**

S dětmi si poté zhodnotíme, jaké druhy oblečení známe. Povídáme si o tom, které oblečení si oblékáme v různých ročních obdobích. Jak se cítily během hry.

#### **Metodické poznámky**

Vyvětrat před samotnou hrou, nechat otevřené okno při hře. Dát dětem před ně obrázky, co si vše na sebe musí obléknout.



### **11.2.4 Plná skříň se spousty barevného oblečení**

#### **Výchovně vzdělávací cíl**

Rozvoj jemné motoriky. Dítě zvládne pojmenovat různé druhy oblečení.

#### **Konkretizovaný cíl**

Natrhát barevný papír na kousky a následně s ním pracovat.

#### **Motivace**

Lidé se v každém ročním období oblékají jinak, a proto je důležité mít různé druhy oblečení ve skříni, kterou si dnes společně vytvoříme.

#### **Časová dotace**

30 minut

#### **Hlavní činnost**

Papír si přehneme na polovinu. V jedné polovině si dítě nakreslí, jakou část oblečení chce. Před samotným začátkem dětem ukážeme různé druhy oblečení, jejich tvar apod. Poté si kus svého oblečení vystříhnou. Na prázdnou stranu čtvrtky si dítě na celou plochu nalepí své natrhané části barevného papíru. Až vše nalepí necháme uschnout. Poté čtvrtku zavře a naše oblečení je různě barevné. Ve třídě si poté můžeme udělat společnou skříň s našimi kusy oblečení.

#### **Pomůcky**

Barevný papír, nůžky, lepidlo, čtvrtka.

#### **Hodnocení**

Všimáme si, jak umí pracovat s různými materiály.

#### **Reflexe**

S dětmi si společně vytvoříme nástěnku, která bude představovat otevřenou skříň s oblečením.

#### **Metodické poznámky**

Děti trhají barevný papír samy a nepoužívají nůžky. Dbát na správné sezení u stolu. Snažit se, aby každé dítě mělo jiný kus oblečení.

Obrázek 5: Chlapec tvořící oblečení



### 11.2.5 Kouzelnická pavučina

#### Výchovně vzdělávací cíl

Rozvoj jemné motoriky. Naučit se základy vyšívání.

#### Konkretizovaný cíl

Dítě zvládne manipulaci s jehlou, obrázkem a nití.

#### Motivace

Pohybová hra – ve třídě uděláme velké pavučiny, děti se stanou čarodějnicemi a snaží se prolézt pavučinou tak, aby se ji nedotkly. Poté si společně uděláme svoji pavučinu.

#### Časová dotace

5-10 minut (individuální práce u stolečků)

#### Hlavní činnost

Provlékání papírového talíře bavlnou a následná tvorba pavučiny pro kamaráda pavoučka. Dítě si děrovačkou vytvoří díry na okraji papírového talíře dle předlohy. Poté si vezme kus bavlnky a na konci udělá uzel. Dále se snaží provléknout bavlnku do dětské nitě a vyšívá pavučinu. Dítě vyšívá křížem, aby se bavlnka křížila. Poté udělá pomocí černého barevného papíru kuličku (zmačkáním) a přilepí jej k pavučině. Jako poslední krok dokreslí oči a nožičky.

**Pomůcky:** Papírový talíř, bavlnky (různých barev), dětskou jehlu, děrovačku, barevný papír a fixu.

#### Hodnocení

Všímáme si, jak dítě pracuje s navlékáním bavlnky do jehly a jak ji při práci drží.

**Reflexe:** V kruhu si s dětmi každý ukážeme naše pavučiny a pavoučky. Děti poté vymyslí jméno pro svého kamaráda a umístíme ho tam, kde by takovýto pavouček mohl mít svoji pavučinu (po třídě).

### **Metodické poznámky**

Stanovit pravidla při používání jehly a děrovačky.

*Obrázek 6: Kouzelnické pavučiny*



## **11.3 Druhá část Jemná motorika**

Úroveň jemné motoriky, které dítě dosáhne v předškolním věku, ovlivňuje budoucí schopnost psaní. Zde se zlepšuje přesnost pohybů samotných prstů a diferencuje se dominantnější ruka neboli vyhraňuje se zde lateralita. Rozvoj jemné motoriky souvisí s rozvojem mnoha oblastí včetně řeči.

Důležité je, aby dítě nejen v této oblasti bylo rozvinuté a připravené na vstup do primárního vzdělávání.

### **11.3.1 Začarovaná kulička**

#### **Téma**

Čarodějnický rej

#### **Výchovně vzdělávací cíl**

Ovládat práci prstů a její přesnost. Zapamatuje si jednotlivé pohyby ruky.

#### **Konkretizovaný cíl**

Navlékání šňůrky do dětské jehly. Dítě navléká korálky dle předlohy.

#### **Uvolňovací cvičení – motivace**

*„Děti, já jsem si dnes proměnila v čarodějnici a připravila jsem si pro vás připravila kouzelnou kuličku. Chcete vidět, co s ní dneska budeme tvořit a jak je kouzelná?“*

## **Časová dotace**

60–75 minut

### **Uvolňovací cvičení**

Do víka od krabice vložíme kus papír. Na papír nanese temperové barvy a vložíme přímo do ní kuličku. Začneme víko naklánět a pozorujeme kuličku, jak se po papíře kutálí. Dítě následně tento výkres může samo pojmenovat.

### **Hlavní činnost**

Dítě nejprve navléká velké korálky a poté až malé. Necháme dítě navlékat šňůrku do dětské jehly, kterou bude držet v ruce. Dítě nejprve zkouší samo uzel – pokud mu to nejde, pomůžeme mu. Následně na šňůrku navléká korálky samo bez pomoci. Korálky navléká dle barvy podle předlohy.

### **Pomůcky**

Víko od krabice, papír, temperové nebo vodové barvy, kuličky, korálky, dětské jehly, šňůrky.

### **Hodnocení**

Při této aktivitě dbáme na to, aby si dítě před hlavní činností uvolnilo ruku od ramene až po zápěstí. Dbáme na správné sezení u stolu. Dále si všímáme, jak dítě drží jehlu a jak navléká korálky.

### **Reflexe**

S dětmi si společně zhodnotíme, která aktivita je nejvíce bavila a proč. Každé dítě popíše svůj obrázek, co v něm vidí a mohou se zapojit i jiné děti.

### **Metodické poznámky**

Stanovit si pravidla pro práci s jehlou.

Obrázek 7: Chlapec navlékající velké korálky



### **11.3.2 Jména z kouzelnického světa**

#### **Výchovně vzdělávací cíl**

Uchopení míče, rychlost a obratnost.

#### **Konkretizovaný cíl**

Naučit se chytit a hodit míč.

#### **Motivace**

Motivační hra s míčem – vyvolávaná. Děti stojí v kruhu. Uprostřed stojí učitel, který drží míč. Následně ho vyhodí kolmo do výšky a vysloví jméno jednoho dítěte, který míč musí chytnout, než spadne na zem. Pokud ho chytne jde doprostřed kruhu a vyhazuje míč on. Pokud ho nechytí, zůstává v obvodu kruhu.

Následně si děti vymyslí svá kouzelnická jména a při této hře se s těmito jmény vyvolávají.

#### **Časová dotace**

60 minut

#### **Uvolňovací cvičení**

Probíhají formou rozcvičky, která je zahájena před samotnou hrou s míčem. Při rozcvičce využíváme míče (každé dítě má svůj).

#### **Hlavní činnost**

Hráči stojí v kruhu a házejí si míč. Pokud někomu míč spadne jde doprostřed.

### **Pomůcky**

Míče (klasický, měkký, upletený).

### **Hodnocení**

Při této aktivitě dbáme na to, aby se všechny děti vystřídalaly.

### **Reflexe**

S dětmi si zhodnotíme, co je nejvíce bavilo a nebavilo, co jim šlo nebo nešlo.

### **Metodické poznámky**

Vyvětrat před samotným cvičením. Stanovit jasná pravidla při práci s míčem.

## **11.3.3 Pomocníci čarodějnic**

### **Výchovně-vzdělávací cíl**

Rozvíjet kreativitu, tvořivost, originalitu, hravost a jemnou motoriku. Seznámení s materiály.

### **Konkretizovaný cíl**

Rozvíjet manipulační schopnost při práci s modelínou.

### **Motivace**

Ze šňůry uděláme pavučinu, kam poté společně připevníme pomocníky čarodějnic.

### **Časová dotace**

45 minut

### **Uvolňovací cvičení**

Říkadka - „*Had leze z díry, vystrkuje kníry. Honem, honem hošíčku, kresli rybě vodičku*“.

### **Hlavní činnost**

Modelínu nejprve zpracujeme, aby se s ní dalo lépe pracovat. Dále z jednoho kusu vytváříme tělo hada (válec), kterého si dítě individuálně dozdobí. Poté si vymodeluje tvar pavouka, kterému připevní správný počet nohou (tak, aby se dal umístit na pavučinu).

### **Pomůcky**

Modelína, podložka, vykrajovátka.

### **Hodnocení**

Při této aktivitě dbáme na uvolnění ruky před samotným zpracováním modelíny.

### **Reflexe**

S dětmi vytváříme pavučinu ve třídě s pavouky – k nim připevňujeme i jejich jména.

### **Metodické poznámky**

Využití i jiných materiálů při práci s modelínou (provázek, dřevo, kámen, plastový sáček a jiné).

Obrázek 8: Holčička modelující válec a kuličku



### 11.3.4 Kouzlení

#### Výchovně vzdělávací cíl

Třídění dle předem daných kritérií. Práce s pojmy a vztahy (malý–velký, hodně–málo, menší–větší).

#### Konkretizovaný cíl

Roztřídit barevné kuličky dle barvy, dle velikosti (od nejmenších po největší). Seřadit obrázek zvířete od největšího po nejmenší.

#### Motivace

*„Čarodějnice nám pomíchala veškeré ingredience do vaření a já bych od vás potřebovala, abychom je společně roztrídily. Jelikož je vše začarované, musíš použít pinzetu, aby se kouzlo na tebe taky nepřeneslo. Pomůžeš mi prosím?“*

#### Časová dotace

15 minut

#### Uvolňovací cvičení

Cvičení pro uvolnění ruky – zvednu ruku, zamávám. Zvednu ruku, zaťukám. Zvednu ruku, zamíchám (ruce vystřídáme). A teď zase obě ruce. Zvednu ruce, zamávám. Zvednu ruce, zaťukám. Zvednu ruce, zamíchám.

#### Hlavní činnost

Dítě dostane 4 úkoly, které vyřeší dle předem daných kritérií.

- a) Roztřídit barevné kuličky dle barev.
- b) Seřadit je následně dle velikosti.
- c) Seřadit je dle předlohy.

Tyto úkoly splňují pomocí dětské pinzety.

### **Pomůcky**

Dětská pinzeta, barevné kuličky, dřevěná dřívka.

### **Hodnocení**

Sledujeme, jak dítě drží pinzetu. Následně hodnotíme, jak zvládlo samotný úkol.

### **Reflexe**

Individuální zhodnocení dítěte – šlo mi to? Nešlo mi to? Chci to zkusit znovu?

### **Metodické poznámky**

Dítě se snažíme podporovat a navést ho na cestu, která mu zjednoduší splnit úkol.

*Obrázek 9: Pomíchané ingredience*



### **11.3.5 Začarované puzzle**

#### **Výchovně vzdělávací cíl**

Ovládat práci prstů a její přesnost. Práce s barvou a čísly.

#### **Konkretizovaný cíl**

Složit puzzle v daném časovém úseku (pro děti nastupující do ZŠ), složit puzzle bez nápovědy (pro děti, které nenastupují do ZŠ).

#### **Motivace**

Čarodějnice požádala o pomoc děti. Chtěla se naučit počítat do 10 pomocí puzzle.

#### **Časová dotace**

15 min



### **Hlavní činnost**

Děti skládají předem připravené puzzle dle symbolů s čísly. Puzzle má 4 kousky, které dohromady složí. Puzzle je též rozdělené dle barev. Dítě si následně vybírá puzzle nabízené mateřské školou a splňuje daná kritéria.

### **Pomůcky**

Vyrobené puzzle.

### **Hodnocení**

Všímáme si, jak dítě zvládá skládat puzzle a jak dokáže vnímat počet nejen v číslech.

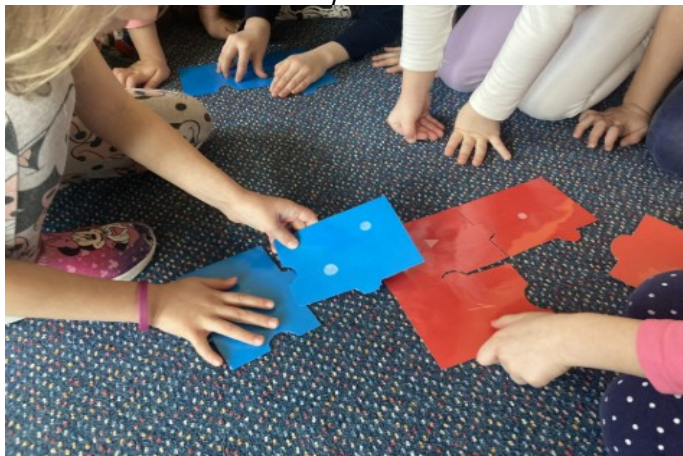
### **Reflexe**

Každé dítě v kruhu řekne, jakou mělo puzzle barvu a číslo.

### **Metodické poznámky**

Každému dítěti přidělíme jednu barvu, kterou následně hledá a puzzle skládá.

*Obrázek 10: Začarované puzzle*



### **11.3.6 Práce s barvou**

#### **Téma**

Město, kde žiji

#### **Výchovně vzdělávací cíl**

Vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů. Záměrně se soustředit a udržet pozornost. Orientovat se v prostoru i v rovině. Koordinace ruky a oka.

#### **Konkretizovaný cíl**

Poskládat barevná dřívka dle předlohy.

#### **Motivace**

Hra - Čáp ztratil čepičku.

#### **Časová dotace**

30 minut

## Uvolňovací cvičení

Rozcvička

### Hlavní činnost

Děti jsou rozdělené do 2 skupin. Vždy vyběhne jeden hráč a dle předlohy vezme jedno barevné dřívko, které položí do vyhrazeného prostoru. Poté předá štafetu druhému hráči tlesknutím, který vyběhne a přikládá dřívko. Hra končí, když jedna skupina složí správně obrazec dle předlohy. Pokud se zde vyskytne chyba, celý tým je společně opraví.

### Pomůcky

Barevná dřívka a předloha.

### Hodnocení

Všímáme si, jak děti společně dokáží spolupracovat. Jak rychle zpracují dané informace.

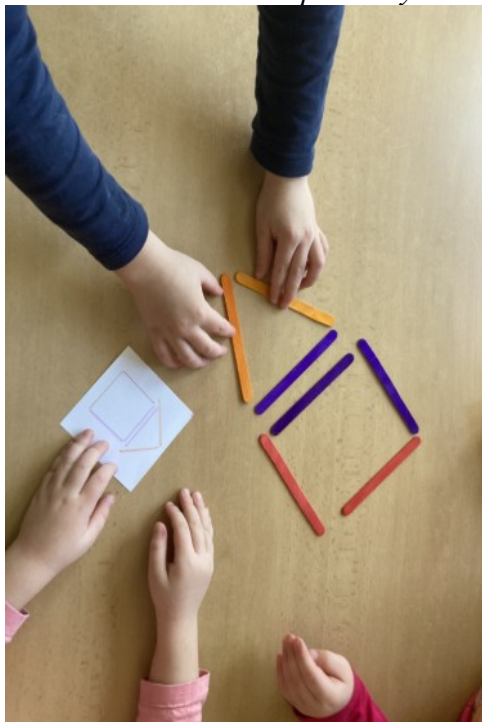
### Reflexe

S dětmi zhodnotíme, jak byl pro ně úkol náročný. Zda nebude lepší běhat ve dvojici (pokud nějaké dítě si neví rady). Co by příště udělaly jinak (strategie).

### Metodické poznámky

Obrazec musí mít tolik dřívek, kolik je dětí v jedné skupině. Vytvářet před samotným cvičením. Děti si vzájemně ve skupině pomáhají.

*Obrázek 11: Práce dle předlohy*



### **11.3.7 Nejvyšší nebo největší věž**

#### **Výchovně vzdělávací cíl**

Koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla. Ovládat koordinaci ruky a oka, zvládnout jemnou motoriku. Rozvoj prostorové představivosti.

#### **Konkretizovaný cíl**

Postavit co nejvyšší věž nebo největší domeček. Poskládat kostky dle předlohy.

#### **Motivace**

Z jednotažek si uděláme společně silnici, kde si děti zároveň uvolní ruce a vytvoříme tak cesty k jednotlivým věžím.

#### **Časová dotace**

20 minut

#### **Uvolňovací cvičení:**

Jednotažky – silnice.

#### **Hlavní činnost**

Postavit co nejvyšší věž z kostek nebo největší z celé třídy. Sestavit počet kostek dle předlohy.

#### **Pomůcky**

Kostky, papír, psací potřeby.

#### **Hodnocení**

Učitelka sleduje, jak jsou děti koordinované v rámci jemné a hrubé motoriky. Sleduje, jak jsou ohleduplné k ostatním dětem.

#### **Reflexe**

S dětmi si poté společně povíme, jak jim práce šla a komu se povedla postavit nejvyšší nebo největší věž.

#### **Metodické poznámky**

Stanovit pravidla pro práci s kostkami.

*Obrázek 12: Největší věž*



*Obrázek 13: Skládání dle předlohy*



### **11.3.8 Jak vypadají geometrické tvary**

#### **Téma**

Budoucí školák

#### **Výchovně vzdělávací cíl**

Rozvoj předmatematických představ.

#### **Konkretizovaný cíl**

Naučit se manipulovat s nůžkami a co nejpřesněji vystříhnout geometrický tvar.

#### **Motivace**

Povídání si o dopravních prostředcích, které děti znají, čím jezdí na výlety aj. Poté si prohlédneme různé druhy vlaků a lokomotiv na obrázcích.

Hádkanky:

- a) Čtyři strany stejně dlouhé, jako dům, domek či domeček. Z dále slyším hlásat, to je náš čtverec.
- b) Jako střecha toho domu, jedna strana druhá, třetí, spojená vždy do špičky. Chytré hlavičky už jistě vědí, že se jedná o trojúhelník.
- c) Čtyři rohy, žádné nohy, stejný tvar má jako knížka, vševěd už nám radí. Další tvar je obdélník.
- d) Už jsme skoro u konce, svítí jako žluté slunce. Velké kolo uděláme a kruh už hotový máme.

### **Časová dotace**

30 minut

### **Uvolňovací cvičení**

Pomocí jednotažek na papíru A1.

### **Hlavní činnost**

Dítě si obkreslí potřebné geometrické tvary, které vystříhne a následně sestaví lokomotivu s vagóny. Nakonec je přilepí.

### **Pomůcky**

Barevné papíry, nůžky, lepidlo a čtvrtku.

### **Hodnocení**

Sledovat, jak dítě sedí a drží nůžky při práci s nimi. Sledovat úchop psací potřeby.

### **Reflexe**

Každé dítě řekne, kam se svým vlakem pojedje na výlet a s kým by tam chtěl jet.

### **Metodické pomůcky**

Stanovit si pravidla pro práci s nůžkami.

Obrázek 14: Práce s geometrickými tvary



### 11.3.9 Post-test Sebeobslužné činnosti

Post-test zahrnuje stejné činnosti jako pre-test, který jsem hodnotila metodou pozorování, anebo individuální práci s dítětem. Hodnocení post-testu sebeobslužných činností jsem vložila do tabulky (viz tabulka 12, 13).

1. Obslouží se samo v koupelně zahrnuje – hlásí sám potřebu na toaletu, jde sám na toaletu, používá toaletní papír, vyčistí si zuby.
2. Používá kapesník.
3. Rozepne si a zapne si zip.
4. Stáhne si a natáhne si spodní část oblečení.
5. Svleče si a obleče si vrchní část oblečení.
6. Zapne knoflíky u košile.
7. Složí si oblečení.
8. Zuje si a obuje si boty.
9. Zapne boty na suchý zip.
10. Zaváže si tkaničky.

11. Ukládá věci na své místo zahrnuje – uklidí po sobě hračky či uklidí po sobě při svačině/obědě.
12. Rozliší přední a zadní část oblečení.
13. Poznává si své oblečení.
14. Správně drží příbor.
15. Pije ze skleničky či hrnečku.

Tabulka 12: Post-test dívky sebeobsluha

D.	A	B	C	D	E	F	G	H	CH	I	J	K	L
1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
7	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	2	3	3
8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10	2	2	3	1	2	1	2	2	2	3	2	2	3
11	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3
12	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3
13	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
14	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Tabulka 13: Post-test chlapci sebeobsluha

CH	A	B	C	D	E	F	G	H	CH	I	J	K
1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6	2	3	2	3	3	2	1	3	2	1	2	3
7	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	2
8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10	2	3	1	3	3	2	2	2	1	2	1	3
11	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
12	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
13	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3
14	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
15	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

### 11.3.10 Post-test Jemná motorika

Post-test zahrnuje stejné činnosti jako pre-test, který jsem hodnotila metodou individuální práce s dítětem nebo po skupinách.

1. Chytání míče do rukou.
2. Kutálení míče.
3. Třídění dle velikosti.
4. Třídění dle barvy.
5. Otevírání dlaně po jednom prstu.
6. Dotýkání se bříška palce všech prstů na jedné ruce.
7. Zvonění a zvoneček.
8. Složit puzzle.
9. Postavit věž o 8 kostkách.
10. Provlékání obrázků nití
11. Zpracování modelíny a tvorba kuličky a válce.



Tabulka 14: Post-test jemná motorika dívky

D	A	B	C	D	E	F	G	H	CH	I	J	K	L
1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2
4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	3	2
11	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

Tabulka 15: Post-test jemná motorika chlapci

CH	A	B	C	D	E	F	G	H	CH	I	J	K
1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3
4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3
5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3
6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3
7	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
8	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10	3	2	3	3	3	3	2	3	1	2	1	3
11	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3

## **12 Zhodnocení programu rozvoje jemné motoriky**

Výzkumné šetření bylo zaměřeno:

- a. na zjištění úrovně jemné motoriky u předškolních dětí, samostatnost a připravenost v sebeobslužných činnostech.
- b. na specifické pomůcky, které v dané mateřské škole nalezneme a které z nich jsou nejvíce využívány (jak dětmi, tak učitelkami).
- c. na efektivitu reedukačních aktivit v rámci mnou zvoleného programu, na jaké úrovni se dítě nacházelo před samotným programem a zda jsem dokázala dítě v určité oblasti kvalitativně posunout

V úvodu šetření jsem si zvolila několik otázek, na které jsem se snažila zvolenými metodami sběru dat odpovědět.

### **Jaká je úroveň jemné motoriky u předškolních dětí v dané MŠ?**

Zhodnocení úrovně jemné motoriky můžeme vidět v následující kapitole, kde shrnuji veškerá důležitá data.

### **Jaké pomůcky a aktivity pro rozvoj jemné motoriky využívají ve vybrané MŠ a jak učitelky rozvíjí jemnou motoriku v této třídě?**

Rozvoj jemné motoriky v Mateřské škole Na Pohoří probíhá prakticky denně. Děti po svačině musí složit minimálně 3 skládky, a to formou puzzle. Paní učitelky v této třídě využívají především pracovní listy a puzzle během každého dne. Při práci s pracovním listem vždy kontrolují úchop psací potřeby a opravují je. Během týdenního tématu se snaží zapojit vždy jednu aktivitu (kromě puzzle a pracovního listu), která se dotýká oblasti jemné motoriky,

Pomůcky, které nejvíce využívají ve třídě jsou, puzzle, stavebnice, korálky, magnetická psací tabulka – abeceda (magpad), knihy, motorické hry - BS Toys Vegetarián, velká magnetická bílá tabule. Více viz kapitola 10.4

### **Jaké pomůcky či aktivity jsou doporučovány učitelkou této třídy pro rozvoj jemné motoriky?**

Učitelky doporučují cvičení, která jsou určená pro jemnou motoriku a jsou doprovázené říkankami (konečkem palce se dotýkají konečků dalších prstů, dva prsty běhají po lavici, tvoření brýlí – kruhy a jiné).

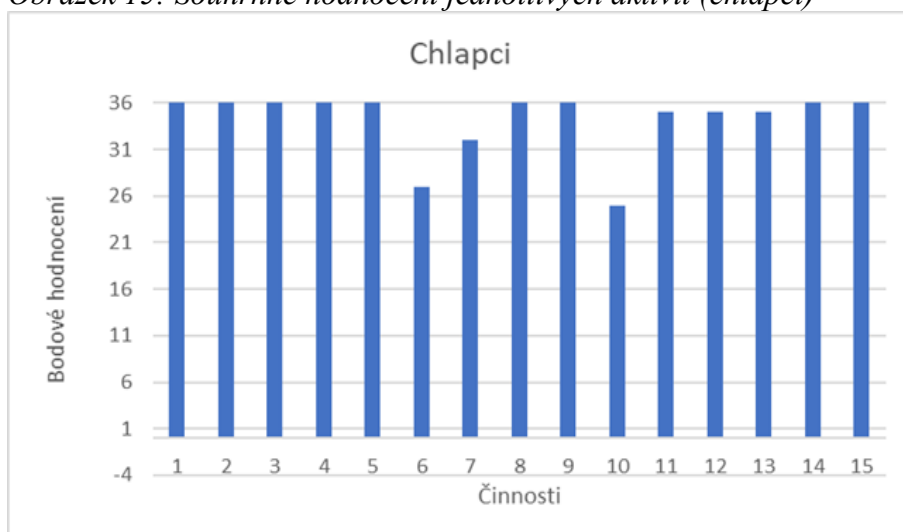
V tomto období dle Piageta dítě předškolního věku odpovídá předpojmovému (symbolickému) myšlení, kdy dítě dokáže třídit předměty pouze podle jednoho kritéria a předměty popisuje dle viděného nebo představ.

Důležité je taky vložit kresbu na velký formát papíru. Uvolnění ruky před samotnou kresbou či plnění pracovního listu.

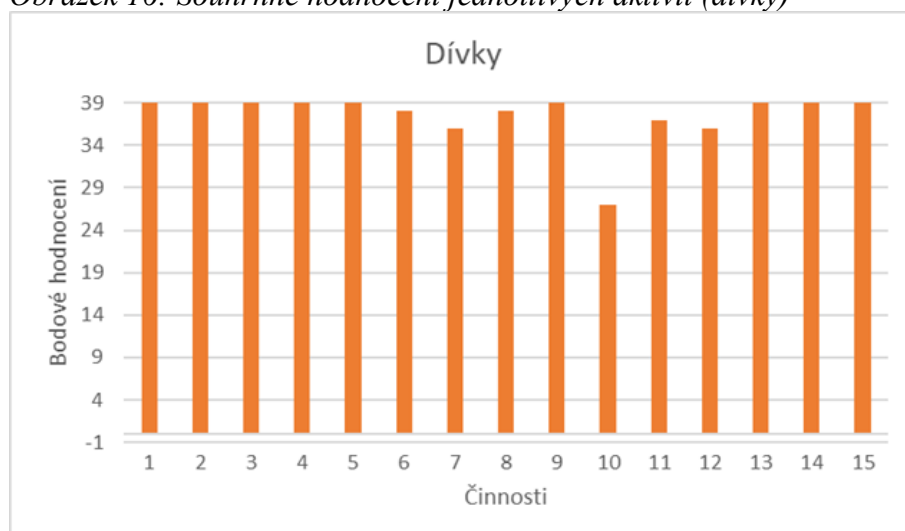
Hra se stavebnicí (magnetická, klasické kostky, lego), stříhání, lepení, práce s modelínou, dřevěné puzzle, listování knihou, společenské hry.

### Jak jsou děti samostatné při sebeobslužných činnostech?

Obrázek 15: Souhrnné hodnocení jednotlivých aktivit (chlapci)



Obrázek 16: Souhrnné hodnocení jednotlivých aktivit (dívky)



Na těchto grafech (viz graf 15, 16) můžeme pozorovat, že děti jsou samostatné v činnostech 1 až 5, jak chlapci, tak i dívky. Jedná se o aktivity: obslouží se sám

v koupelně, zahrnuje: hlásí sám potřebu na toaletu, jde sám na toaletu, používá toaletní papír, vyčistí si zuby. Používá kapesník. Rozepne si a zapne si zip. Stáhne si a natáhne si spodní část oblečení. Svleče si a obleče si vrchní část oblečení. Dívky v činnosti 6 měly nejdříve 28 bodů z možných 39 a po programu získaly celkem bodů 38. Chlapci před programem měli bodů 18 z možných 36 a po projití programu se jejich body zvýšily na 27, což je zároveň jejich nejnižší bodové hodnocení. Jedná se o zapínání knoflíků u košile či kalhot. U dívek je nejnižší bodové hodnocení u činnosti 10, kdy nejprve získaly 18 bodů a poté se zlepšily na bodů 27. Chlapci měli zde lepší bodové hodnocení. Jedná se o zavazování tkaniček u bot.

Lze tedy ze zjištěných dat tvrdit, že děti jsou v části sebeobslužné činnosti připravené a samostatné.

### **12.1 Vyhodnocení reedukace dětí v jemné motorice**

Výsledné hodnoty byly získané součtem jednotlivých bodů všech dívek nebo chlapců a následným vydělením z celkového možného získání bodů a převedení do procentuálního hlediska.

Po provedení pre-testu jsem zjistila danou úroveň chlapců a dívek v **sebeobslužných činnostech**. Po programu jsem znovu zhodnotila jednotlivé aktivity a zde v tabulce můžeme vidět, jak si celkově dívky a chlapci vedli.

V sebeobslužných činnostech u dívek je **maximální možný celkový počet bodů 585 bodů a u chlapců 540 bodů**. V tabulce můžeme vidět, jak se celkově dívky a chlapci vedli v pre-tesu a post-testu.

Dívky se celkově po programu zlepšily o 25 bodů a do maximálního počtu bodu (tudíž, kdyby všechny měly 100% hodnocení – zvládá samostatně) jim chybělo bodů 22.

Chlapci se též po programu celkově zlepšili o bodů 30 a do dosažení maximálního počtu bodů jim chybělo 27 bodů.

Tabulka 16: Celkové zhodnocení sebeobslužných činností

Sebeobslužné činnosti	Počet dětí	Maximální počet bodů	Pre-test – body, procenta	Post-test – body, procenta
Dívky	13	585b.	538b. – 92%	563b. – 96%
Chlapci	12	540b	483b. – 89%	513b. – 95%

Po provedení pre-testu jsem zjistila danou úroveň chlapců a dívek **v jemné motorice**. Po programu jsem znovu zhodnotila jednotlivé aktivity a zde v tabulce můžeme vidět, jak si celkově dívky a chlapci vedli.

V jemné motorice dívky mohly celkově získat **maximálně 429 bodů a chlapci 396 bodů**. V tabulce můžeme vidět, jak si dívky a chlapci vedli v pre-testu a post-testu.

Dívky se celkově zlepšily o 36 bodů a do dosažení 100% úspěšnosti jim chybělo 4 body. Chlapci se celkově zlepšili o 18 bodů a k dosažení maximálních bodů jim chybělo 24 bodů.

Mohlo by se z těchto výsledků usuzovat, že se dívky v tomto věku učí rychleji než chlapci. Nicméně nelze zjištěná data a výsledky zobecňovat pro celou populaci předškoláků vzhledem k malému výzkumnému vzorku.

Tabulka 17: Celkové zhodnocení jemné motoriky

Jemná motorika	Počet dětí	Maximální počet bodů	Pre-test	Post-test
Dívky	13	429	380 – 89 %	416 – 97 %
Chlapci	12	396	354 – 89 %	372 – 94 %

Tabulka 18: Maximální počet získaných bodů pro jedno dítě

JEMNÁ MOTORIKA	Max 33 bodů za 11 aktivit
SEBEOBSLUHA	Max 45 bodů za 15 aktivit

**Za jednu aktivitu dítě může získat toto hodnocení:**

3 – zvládá samostatně bez dopomoci dospělé osoby

2 – zvládá s menší dopomoci dospělé osoby nebo s osobou stejného věku

1 – zvládá s větší dopomocí dospělé osoby

0 – nezvládá

**Úspěšnost v pre-testu**

A) Sebeobslužné činnosti

*Tabulka 19: Úspěšnost v pre-testu sebeobslužných činností*

BODY	100% úspěšnost	Nad 90 % bodů	Nad 80 % bodů	Nad 70 % bodů
Dívky	2	7	4	0
Chlapci	1	7	2	2

B) Jemná motorika

*Tabulka 20: Úspěšnost v pre-testu jemné motoriky*

BODY	100 % úspěšnost	Nad 90 % bodů	Nad 80 % bodů	Nad 70 % bodů
Dívky	1	6	4	2
Chlapci	1	7	2	0

**Úspěšnost v post-test**

A) Sebeobslužné činnosti

*Tabulka 21: Úspěšnost v post-testu sebeobslužných činností*

BODY	100% úspěšnost	Nad 90 %	Nad 80 %	Nad 70 %
Dívky	3	8	2	0
Chlapci	3	8	1	0

2 dívky, které se vyskytují v úspěšnosti nad 80% a nedosáhly v pos-testu úspěšnosti vyšší než 90 %. Jedna dívka pochází z dětského domova a druhá se přistěhovala během již plynulého školního roku, tudíž je možné, že z těchto důvodů nedosáhly úspěšnosti přes 90 %.

Chlapec, který nedosáhl v konečném post-testu více než 90 %, nastupuje do přípravné třídy, tudíž nenastupuje do třídy první a je cizinec. Proto je tedy možné, že tato fakta výsledky ovlivnila.

#### B) Jemná motorika

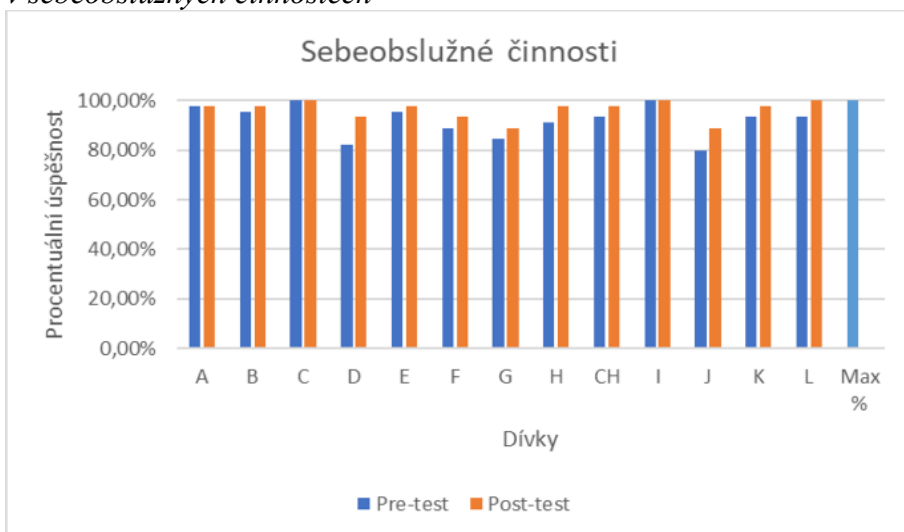
Tabulka 22: Úspěšnost v post-testu jemné motoriky

BODY	100 % úspěšnost	Nad 90 % bodů	Nad 80 % bodů	Nad 70 % bodů
Dívky	6	7	0	0
Chlapci	5	4	2	1

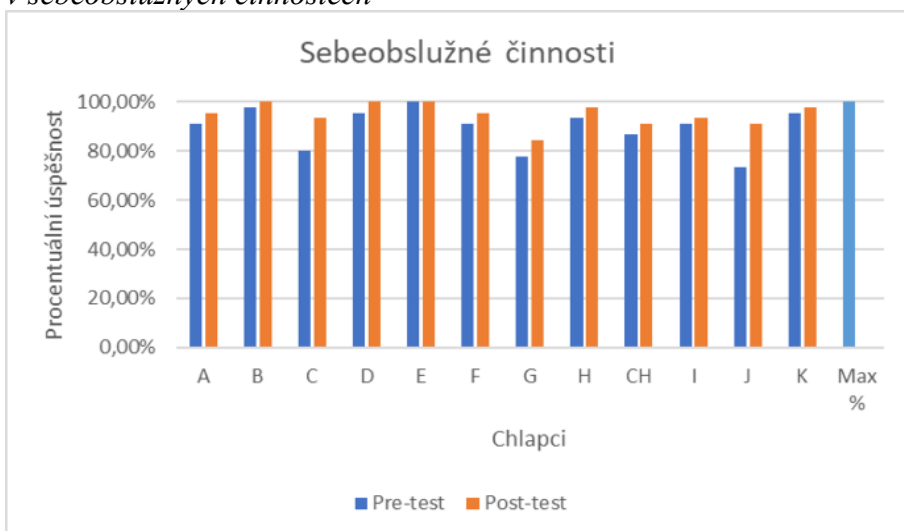
Chlapec s úspěšností nad 80 % je sám chlapec, který v post-testu v sebeobslužných činnostech též nedosáhl většího výsledku – cizinec a nastupuje do přípravné třídy. Chlapec s výsledkem nad 80 % i chlapec nad 70 % nenastupují ještě do primárního vzdělávání, tudíž mají ještě čas si své výsledky vylepšit.

Následující grafy ukazují procentuální úspěšnosti v oblasti sebeobsluhy (viz graf 17 a 18) a jemné motoriky u dívek a chlapců (viz graf 19 a 20). Výsledné hodnoty byly získané součtem jednotlivých bodů a následným vydělením z celkového možného získání bodů a převedení do procentuálního hlediska. Modrý sloupec zobrazuje maximální hodnotu, kterou dítě mohlo v pre-testu či pos-testu získat. Ostatní sloupce znázorňují dosažená procenta v pre-testu a v post-testu.

Obrázek 17: Srovnání výsledků pre-testu a post-testu u dívek v sebeobslužných činnostech

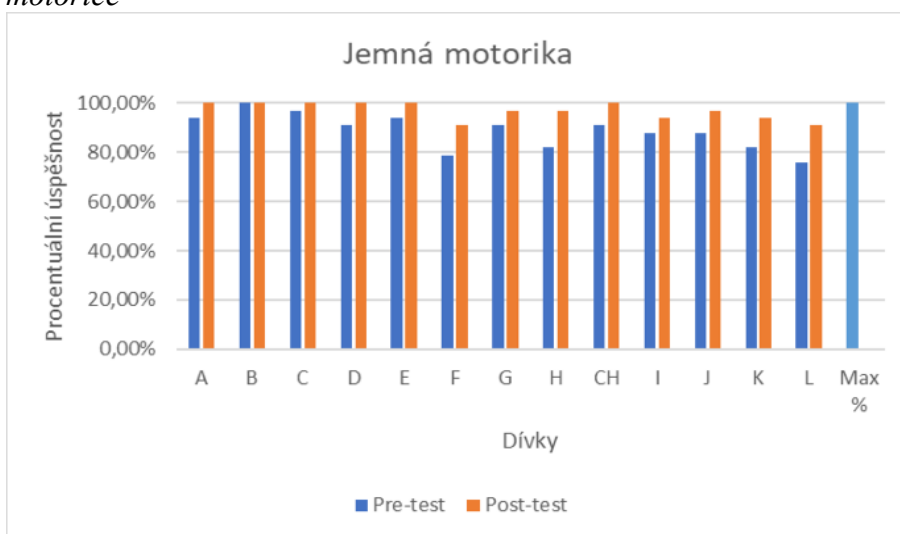


Obrázek 18: Srovnání výsledků pre-testu a post-testu u chlapců v sebeobslužných činnostech

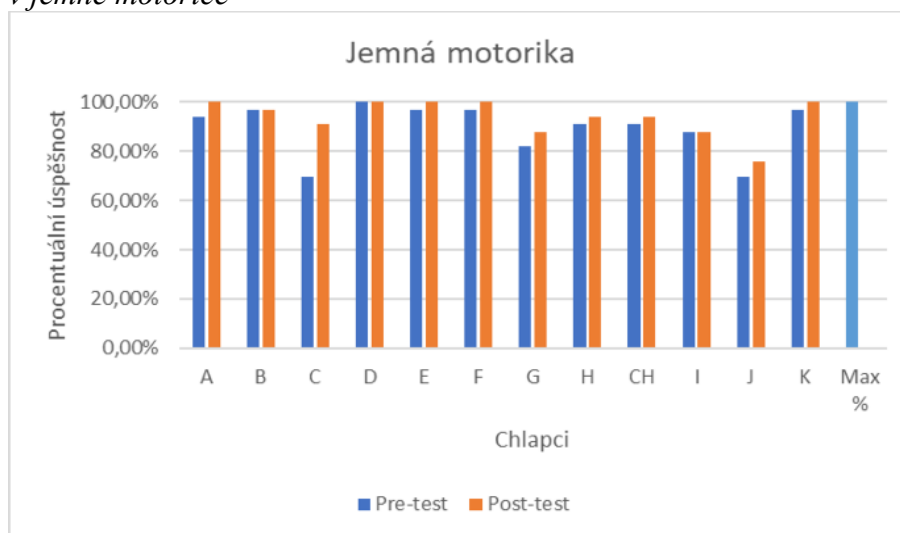




Obrázek 19: Srovnání výsledků pre-testu a post-testu u dívek v jemné motorice



Obrázek 20: Srovnání výsledků v pre-test a post-testu u chlapců v jemné motorice



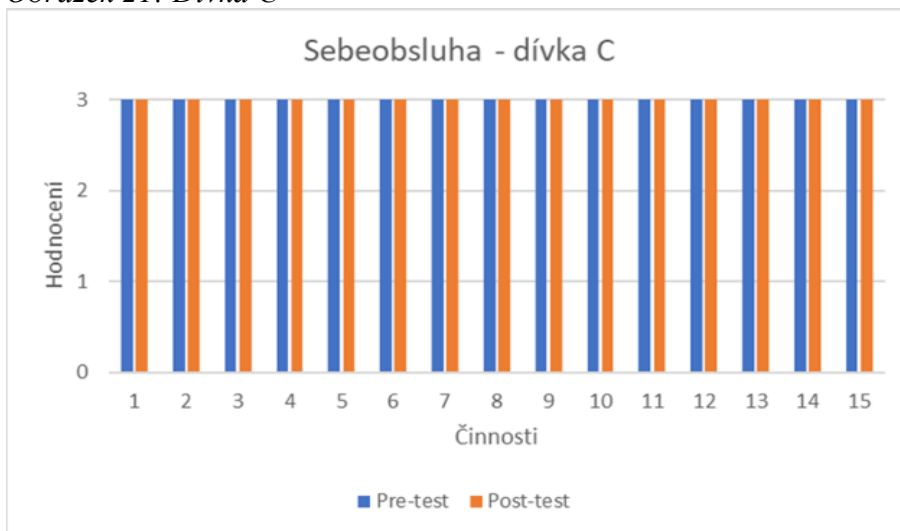
Zde jsem přidala pár znázorňujících grafů pro lepší představu, které srovnávají pre-test a post-test v jednotlivých činnostech vybraného dítěte. V první části jsem přidala 4 grafy od dívek a 4 grafy od chlapců ze sebeobslužných činností.

Dále jsem přidala 3 grafy od dívek a 3 grafy od chlapců z oblasti jemné motoriky.

### Sebeobslužné činnosti - dívky

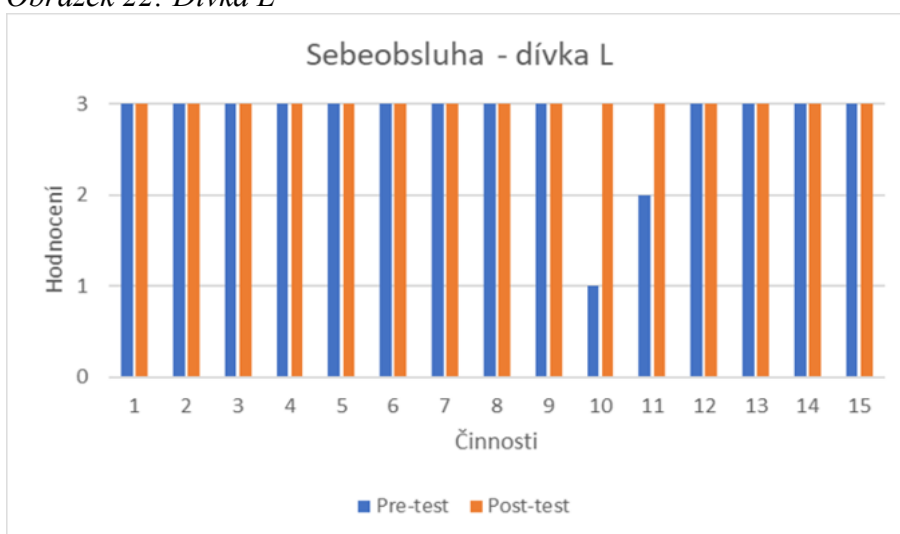
Viz graf 21. Zde můžeme na grafu pozorovat, že dívka dosáhla v pre-testu i konečném post-testu maximální počet možných získaných bodů. Tedy byla a je připravena v této oblasti k samostatnosti se o sebe postarat bez jakékoliv pomoci.

Obrázek 21: Dívka C



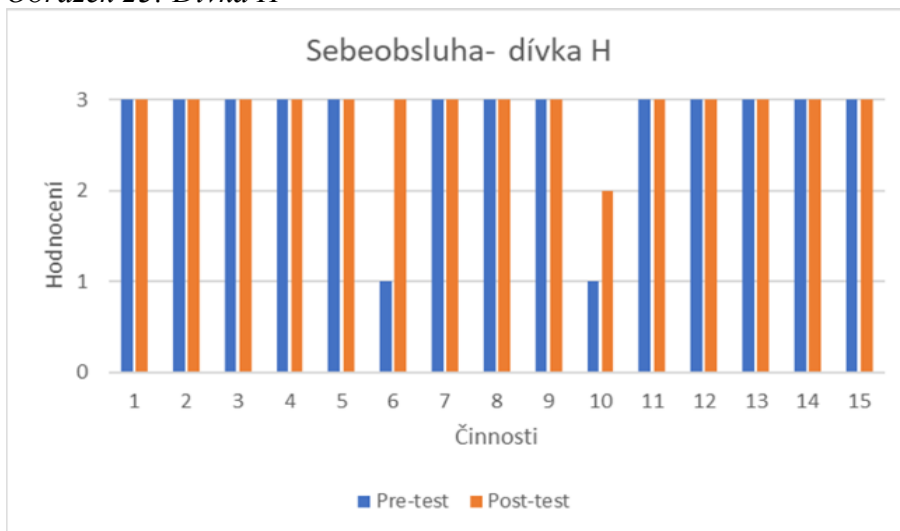
Viz graf 22. Na tomto grafu můžeme pozorovat, že dívka v pre-testu dosáhla v činnostech horší hodnocení. Dívka si po projití programu dokáže již sama zavázat tkaničky bez jakékoliv dopomoci, dokáže pomoci i jiným dětem a zvládne si srovnat věci na své místo, které je proto určené. Dosáhla tedy po programu 100% úspěšnosti. Pro tuto dívku byl dle zjištěných údajů program užitečný a prospěšný.

Obrázek 22: Dívka L



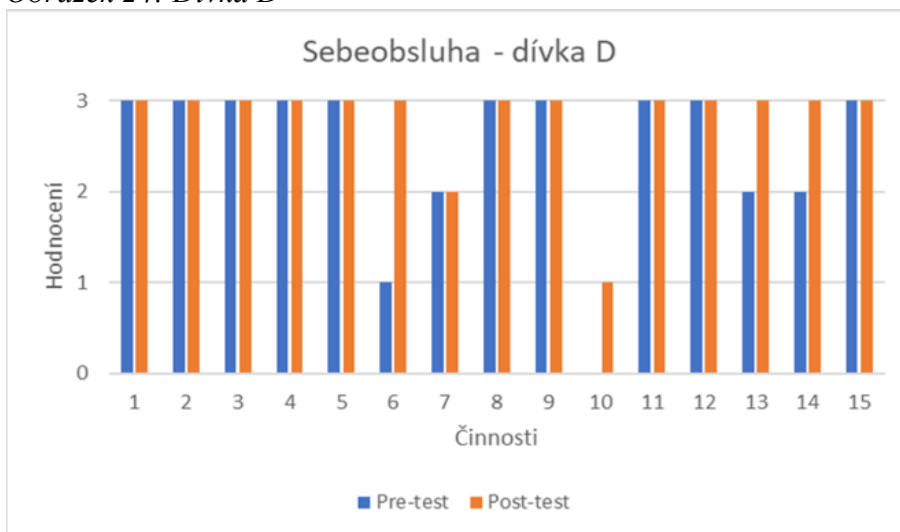
Viz graf 23. Dívka v pre-testu neuměla zapnout knoflíky jak u kalhot, tak u košile (úkol 6) a s větší dopomocí si dokázala zavázat tkaničky (úkol 10). Po programu dítě již umělo pracovat s knoflíky, ale sama si ještě nedokáže zavázat tkaničky. I u této dívky díky programu je zřejmý posun a zlepšení.

Obrázek 23: Dívka H



Viz graf 24. Zde naopak můžeme vidět, že dítě se zlepšilo a naučilo se zapínat a pracovat s knoflíky (úkol 6). Naopak se vůbec nezlepšila v úkolu 7 a složí si jen některé oblečení (většinou s menší dopomocí). Povedlo se mi trochu zlepšit hodnocení při zavazování tkaniček, kdy dívka udělala s dopomocí uzel, ale již si botu sama nezavázala. Při úkolech 13 a 14 dosáhla plné samostatnosti.

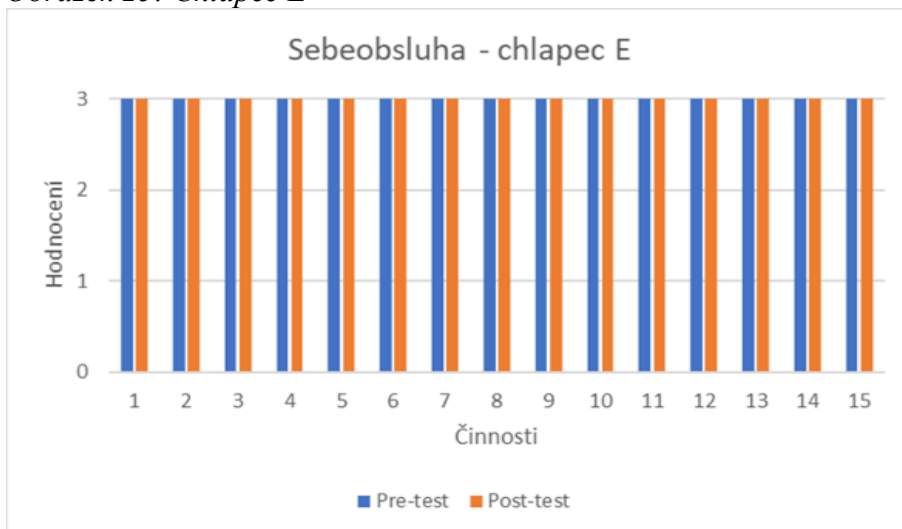
Obrázek 24: Dívka D



### Sebeobslužné činnost – chlapci

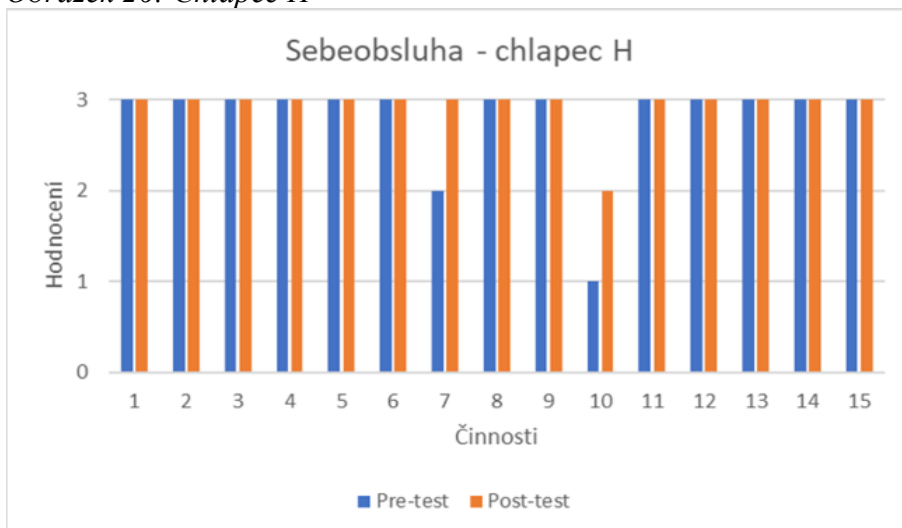
Zde můžeme vidět, že i u chlapců se vyskytuje 100% úspěšnost jak při pre-testu, tak i v post-test. Viz graf 25.

Obrázek 25: Chlapec E



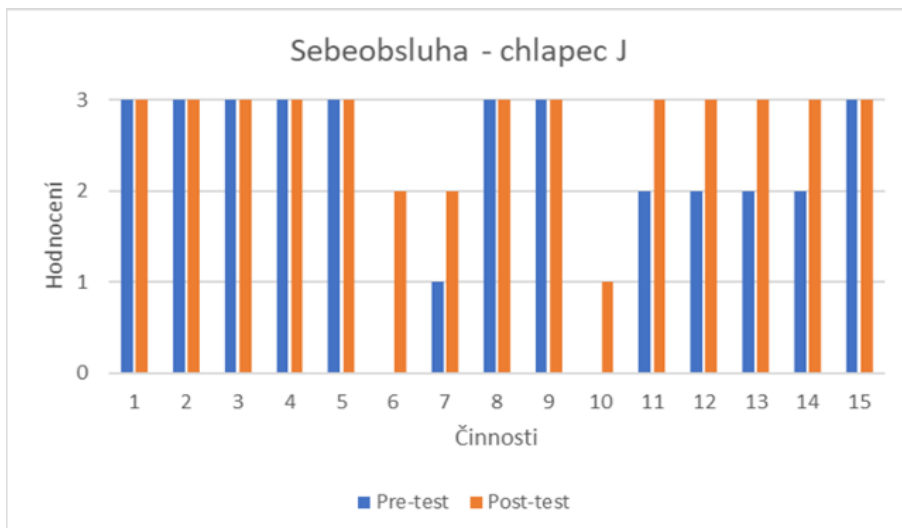
Viz graf 26. Zde můžeme pozorovat, že chlapec dosáhl skoro 100% úspěšnosti, ale bohužel si sám bez dopomoci nedokázal zavázat tkaničku.

Obrázek 26: Chlapec H



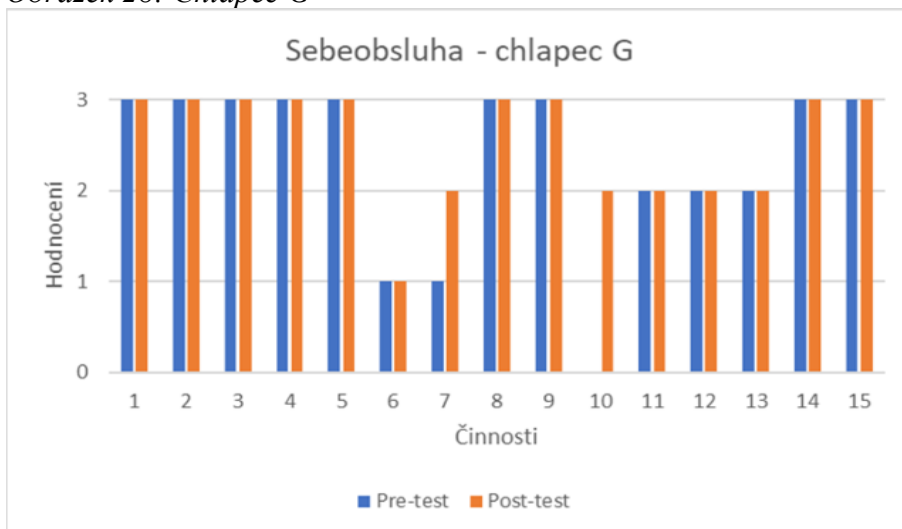
Viz graf 27. Zde můžeme vidět některé odchylky před samotným programem, ale můžeme vidět i větší i menší pokroky po něm (úkol 6, 7, 10). Můžeme zde pozorovat i zlepšení některých činností na 100 %, kdy dítě dokáže samo pracovat. I pro tohoto chlapce vidím prospěšnost programu.

Obrázek 27: Chlapec J



Viz graf 28. Zde můžeme vidět, že i některé děti z určitých důvodů se nemusí posunout a posouvají své hranice na základě individuálních možností. Můžeme zde vyzdvihnout, že chlapec nemá již nikde po programu hodnocení 0 – nezvládá. Chlapec je cizinec a nastupuje do přípravné třídy.

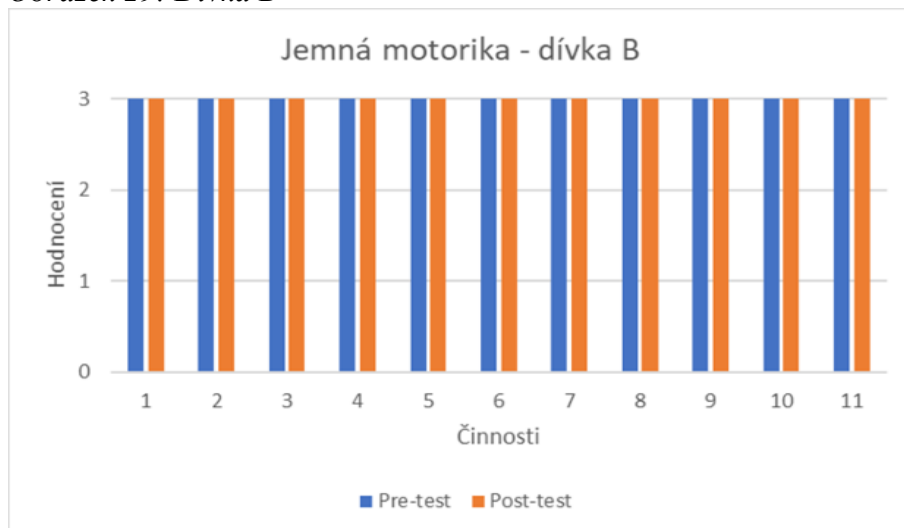
Obrázek 28: Chlapec G



### Jemná motorika - dívky

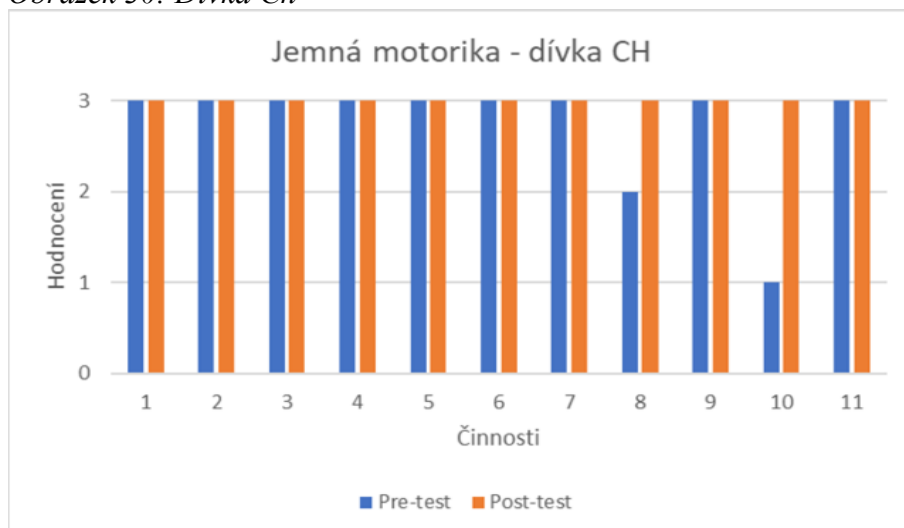
Viz graf 29. Zde můžeme opět vidět dívku, která byla již před programem připravena na vstup do primárního vzdělávání.

Obrázek 29: Dívka B



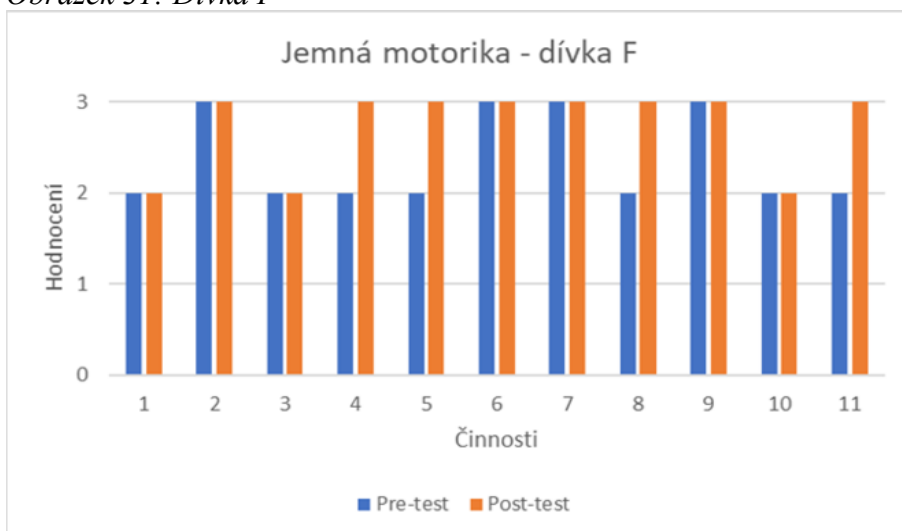
Viz graf 30. Zde naopak můžeme vyzorovat, že dívka před samotným programem neměla 100% úspěšnost, ale po programu se na tuto úspěšnost dostala.

Obrázek 30: Dívka Ch



Viz graf 31. Na tomto grafu můžeme vidět, že dívka se v některých oblastech dle svých individuálních možností dokázala zlepšit a v úkolech 1, 2 a 10 získala stejné hodnocení, tudíž se neposunula. Dívka nastupuje do primárního vzdělávání již bez odkladu školní docházky, tudíž zde můžeme diskutovat, zda byl program pro ni přínosný.

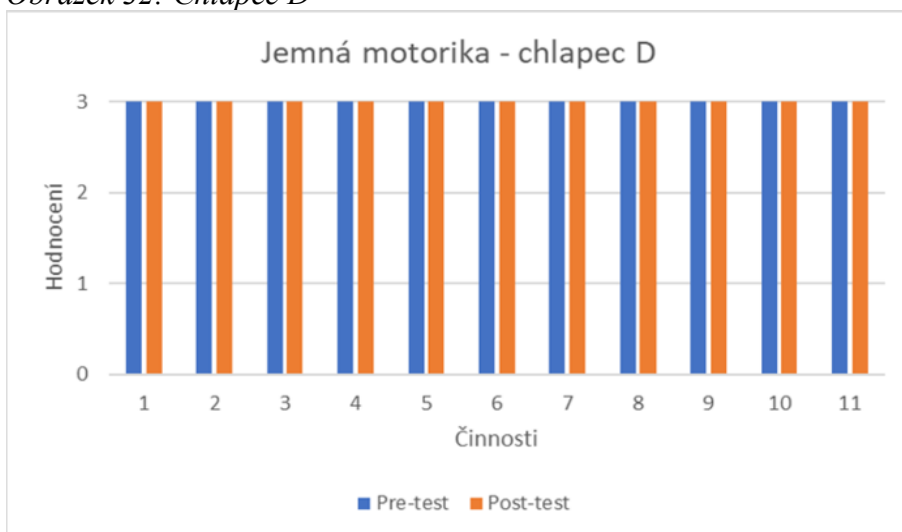
Obrázek 31: Dívka F



### Jemná motorika - chlapci

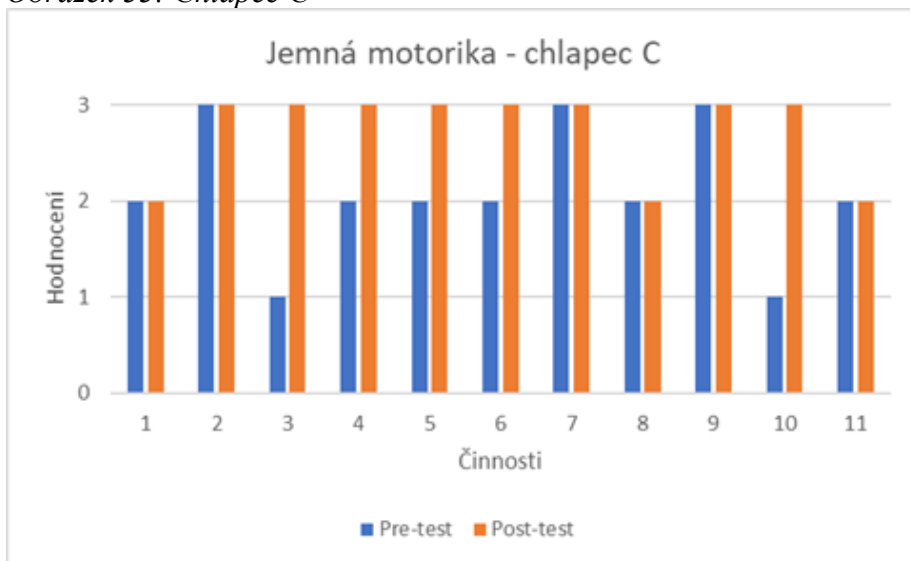
Viz graf 32. Dítě dosáhlo v pre-testu i v post-testu plný počet možných bodů i procent.

Obrázek 32: Chlapec D



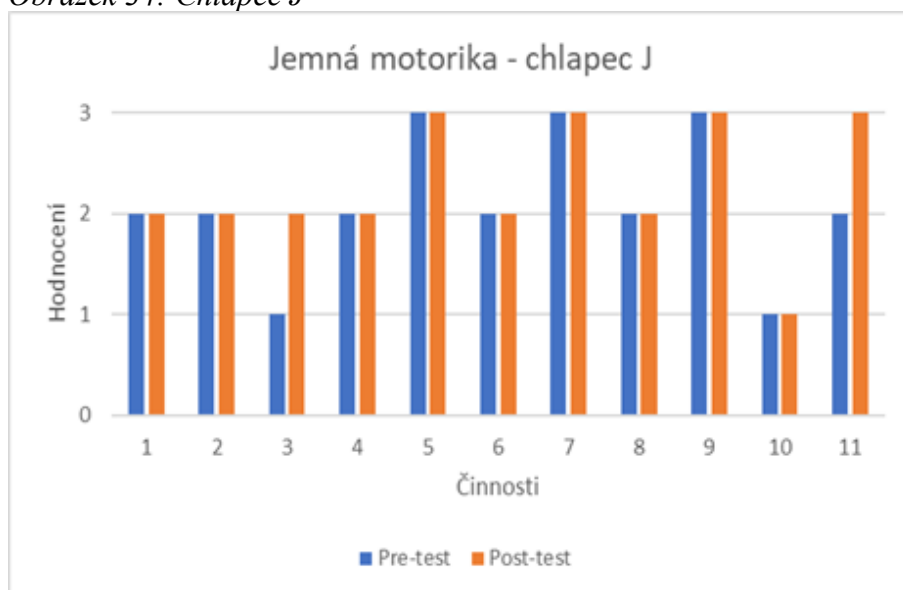
Viz graf 33. V tomto grafu opět můžeme vypožorovat, že některé aktivity jsou pro děti jednodušší a dokáží se v nich zlepšit, naopak u některých aktivit zůstává hodnocení stejné

Obrázek 33: Chlapec C



Viz graf 34. V posledním grafu můžeme vidět, že tento chlapec se zlepšil pouze ve 2 činnostech

Obrázek 34: Chlapec J





### 13 Shrnutí

Bakalářská práce se zaměřila na problematiku úrovně jemné motoriky a sebeobslužných činností, které spadají do této oblasti u předškoláků.

Po získání jednotlivých dat v pre-testu jsem vytvořila program s cílem zlepšení úrovně u dětí před nástupem do ZŠ. Výzkumný vzorek tvořilo 25 dětí, z toho 13 dívek a 12 chlapců. Všechny děti navštěvovaly stejnou mateřskou školu.

V oblasti sebeobslužných činností jsem zjistila, že celkové výsledky se u dívek i chlapců zlepšily (u dívek o 4 % a u chlapců o 6 %). Pokud se však podíváme jednotlivě na výsledky dětí, jsou zde určité aktivity, které dětem i po samotném programu dělají nadále problémy. Nemyslím si však, že by to děti v určité míře při nástupu do primárního vzdělávání omezovalo či limitovalo.

V sebeobslužných činnostech to byly například činnosti jako zavazování tkaniček nebo zapínání knoflíků u košile či kalhot. Naopak v jemné motorice to byla například aktivita provlékání obrázků nití.

Po stanovení jednotlivých dat jsem zjistila, že program rozvoje jemné motoriky byl pro některé děti přínosný, pro některé naopak ne. Děti, které již dosáhly v pre-testu plný počet bodů, si programem rozvoje jemné motoriky prošly taktéž, jako ostatní děti a dle pozorování se i nadále učily novým způsobům jak úkol zvládnout rychleji, efektivněji nebo naopak, jak mohou pomoci jiným dětem a předat jim své zkušenosti.

Program pro rozvoj jemné motoriky trval 3 měsíce. Myslím si, že kdybych měla více času a program mohl trvat například rok, výsledky by mohly být lepší, posuny v dovednostech výraznější a aktivity by byly efektivnější právě pro děti s nějakými speciálními potřebami.

Pracovala jsem s dětmi, které neměly či nevykazovaly žádné speciální vzdělávací potřeby, tudíž se některé děti učily rychle a efektivně. Naopak děti, které byly například jiné národnosti (odlišný mateřský jazyk), mohly mít různé deficity a nemusely tedy dosahovat takových výsledků. Také velice záleželo na denním rozpoložení dětí, jejich náladě, potřebách, únavě a mnohém dalším. Toto taktéž můžeme považovat za důvod, proč se dítě nezlepšilo – záleží i na individuálních možnostech dítěte, které mohlo být z určitých důvodů nepřipravené posunout své hranice.

Kdybych aplikovala tento program pro děti s speciálními vzdělávacími potřebami pro děti se sociálně slabších rodin, nefunkčních rodin, a navíc prodloužila jeho trvání, výsledky by byly dle mého úsudku mnohem výraznější než u těchto dětí.

V budoucnu bych tento program či jeho dílčí aktivity s drobnými úpravami mohla aplikovat na děti, které vykazují drobné odchylky v oblasti jemné motoriky od normy a tím jim pomoci se efektivně připravit na vstup do primárního vzdělávání.

Výsledné hodnoty empirické části byly v některých oblastech překvapivé – například jsem očekávala, že děti budou mít 100% úspěšnost v sebeobslužných činnostech. Pokud tomu tak nebylo, doufala jsem, že této úspěšnosti dosáhnout. Avšak musím brát ohledy i na jiné okolnosti, jejich individuální hranice a možnosti. Dále mě velice překvapilo, pokud dítě dokázalo své schopnosti zlepšit o více než 1 bod (pro příklad v pre-testu získal hodnocení 0 a v post-testu měl hodnocení 2). V poslední řadě jsem netušila, že děti budou mít problém se zapínáním knoflíků u košile či kalhot nebo provlékání nití dírami skrz obrázek. Pro mne jako budoucí učitelku v mateřské škole jsou tato zjištění velmi důležitá a již nyní vím, že nelze podcenit či případně se spoléhat pouze na rodinu dítěte v nácviku sebeobslužných činností a je nutné je začlenit i do programu v mateřské škole.

## 14 Závěr

Bakalářská práce se zabývá přípravou dítěte na primární vzdělávání v mateřské škole s důrazem na oblast jemné motoriky, již vyplývá ze samostatného názvu. Na tuto oblast jsem se zaměřila na základě svých vlastních zkušeností z praxe, jednotlivých získaných znalostí nejen z odborné literatury, studia, ale i s prací s předškolními dětmi.

Cílem práce byla tvorba aktivit zaměřených na rozvoj jemné motoriky předškolních dětí a jejich pilotáž v rámci přípravy na vstup do primárního vzdělávání. Dále provedení analýzy dětských prací a komparace dle věku a vývojových specifíků. Zjistit cílicí pomůcky v dané mateřské škole a možnou reedukaci. Zjistit také, jak samy pedagožky pracují s dětmi na podporu rozvoje jemné motoriky, a i jaké jsou oblíbené pomůcky dětí.

Aby bylo možné zjistit a zlepšit úroveň jemné motoriky nebo podpořit větší samostatnost dítěte, bylo nutné se seznámit s poznatky vývojové psychologie, motorických oblastí, školní zralosti a připravenosti a mnoho dalšího, abych tento program mohla vytvořit, zrealizovat.

Kapitoly v teoretické části jsem se snažila sestavit tak, aby obsahově byla východiskem pro část praktickou.

Do teoretické části jsem zařadila kapitoly, které souvisejí s tímto tématem jako je vývoj dítěte předškolního věku, která zahrnuje vývoj sociální, biologický a kognitivní. Dále zde popisují sebeobslužné činnosti, a co by dítě mělo v určitém věku zvládat. Zařadila jsem kapitolu i kresbu, která je součástí školní zralosti. Součástí je i kapitola grafomotorika, úchop psací potřeby, které jsou správné a které ne. Druhá část popisuje jemnou motoriku, její řízení a vývoj. Důležité je také poznat nevyzrálou jemnou motoriku, a proto jsem i popsala, jaké činnosti mohou rozvíjet tuto oblast. Dále sem přidala kapitolu vyšetření a testování jemné motoriky. Třetí kapitola se zabývá lateralitou, jejím vývojem a diagnostikou. Čtvrtá kapitola představuje témata školní zralost, nezralost a připravenost. Jedna z posledních kapitol v teoretické části se zabývá povinností předškolního vzdělávání i jeho odkladem. Poslední kapitola se zabývá alternativními možnostmi vzdělávání.

Empirická část bakalářské práce se zaměřila na zjištění úrovně jemné motoriky, následného vytvoření programu, který sloužil k reedukaci nebo zlepšení schopností a dovedností dítěte a znovu vyhodnocení výsledků po programu rozvoje jemné motoriky. Zde vyhodnocuji, zda byl program přínosný, nebo naopak nebyl.

Během šetření se objevily menší problémy, které jsem následně vyřešila, a dalo se s nimi pracovat (onemocnění). Některé aktivity pro děti byly zajímavější, některé naopak pouze nutností pro samotné splnění. Od tohoto se odvíjela nálada dětí, rozpoložení, jejich aktuální potřeby a možnosti. Příště bych tento program udělala v delším časovém úseku a zhodnotila bych děti bez speciálních vzdělávacích potřeb a dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy by výsledky mohly být mnohem výraznější.

Je nutné též zmínit, že rozvoj dítěte předškolního věku je nejefektivnější při komplexním přístupu a integraci všech oblastí rozvoje dítěte a sama jsem si to při práci s dětmi uvědomila.

Přínos bakalářské práce můžeme vidět i ve shromáždění teoretických poznatků od různých autorů, které směřují k získání jednotlivých informací k tomuto tématu. Do budoucna bych chtěla v této problematice pokračovat vytvořením programu pro děti, které potřebují individuální přístup a vykazují výraznější nedostatky v oblasti jemné motoriky.

## 15 Zdroje

1. ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ, 2002. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-614-4.
2. BEDNÁŘOVÁ, J., a ŠMARDOVÁ V., 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. Dětská naučná edice. Předškoláci. ISBN 978-80-251-1829-0.
3. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARODOVÁ V., 2022. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. díl*. V Brně: Edika. Moderní metodika pro učitele a rodiče. Předškoláci. ISBN 978-80-266-1804-1.
4. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ V., 2021. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní. 2. vydání*. V Brně: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele: předškoláci a děti prvního stupně ZŠ. ISBN 978-80-266-1603-0.
5. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARODVÁ V., 2022. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. 3. vydání*. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-266-0793-9.
6. DAVIDO, R., 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 2001. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.
7. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D., 2006 *Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
8. LIEVEGOED, B. C. J., 1992. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar. ISBN 80-900307-7-7.
9. MATĚJČEK, Z., POKORNÁ M., 1998. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-21-8.
10. MATĚJČEK, Z., 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
11. MLČÁKOVÁ, R., 2009. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2630-4.
12. NÁDVORNÍKOVÁ, H., 2022. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání. 2. vydání*. Praha: Raabe, 2022. ISBN 978-80-7496-467-1.

13. PRŮCHA, J. 2012 *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.
14. PRŮCHA, J., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
15. PRŮCHA, J., KOŽÁTKOVÁ S., 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
16. SVOBODOVÁ, E., 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.
17. SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ D., VÁGNEROVÁ, M., 2021. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání čtvrté. Praha: Portál ISBN 978-80-262-1851-7.
18. ŠULCOVÁ, L., 2019. *Raný psychický vývoj dítěte*. Univerzita Karlova: Karolinum. ISBN 978-80-246-4479-0.
19. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., 2003. *Přehled vývojové psychologie*. 2., nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0629-
20. THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
21. UŽDIL, J. 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-599-7.
22. VÁGNEROVÁ, M., 2021. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.
23. VÁGNEROVÁ, M. 2017. *Vývoj dětské kresby: a její diagnostické využití*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-333-9.
24. VYSKOTOVÁ, J., MACHÁČKOVÁ, K., 2013.. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4698-2.
25. ZELINKOVÁ, O. 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-326-0.

## 16 Elektronické zdroje

1. ALTERNATIVNÍ ŠKOLY, 2023. Začít spolu. In: alternativniskoly.cz [online]. [vid. 17. 3. 2023]. Dostupné z: <http://alternativniskoly.cz/category/zacit-spolu/>
2. ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČESKÉ REPUBLIKY, 2008. Stručně o waldorfské pedagogice. In: iwaldorf.cz [online]. [vid. 17. 3. 2023]. Dostupné z: [https://www.iwaldorf.cz/wald\\_ped.php](https://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php)
3. CHALUPOVÁ, J., 1. 3. 2023. Mateřská škola Na Pohoří Zruč nad Sázavou. In: ms-napohori.cz [online]. [vid. 17. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.ms-napohori.cz>
4. MONTESSORI ČR, 2023. Celistvost a izolace vlastnosti. In: montessoricr.cz [online]. [vid. 17. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/483-celistvost-a-izolace-vlastnosti>
5. MONTESSORI ČR, 2023. Maria Montessori. In: montessoricr.cz [online]. [vid. 17. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/o-nas/historie>
6. MONTESSORI ČR, 2023. Partnerský přístup. In: montessoricr.cz [online]. [vid. 17. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/482-partnersky-pristup>
7. MONTESSORI ČR, 2023. Pohyb v učení. In: montessoricr.cz [online]. [vid. 17. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/490-pohyb-v-uceni>
8. MONTESSORI ČR, 2023. Připravené prostředí. In: montessoricr.cz [online]. [vid. 17. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/446-pripravene-prostredi>
9. MONTESSORI ČR, 2023. Soustředění. In: montessoricr.cz [online]. [vid. 17. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/399-soustredeni>
10. MONTESSORI ČR, 2023. Slovníček. In: montessoricr.cz [online]. [vid. 17. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/slovnicek>

11. MONTESSORI ČR, 2023. Svoboda a zodpovědnost. In: montessoricr.cz [online]. [vid. 17. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/489-svoboda-a-zodpovednost>
12. MONTESSORI ČR, 2023. Ticho, klid a mír. In: montessoricr.cz [online]. [vid. 17. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/486-ticho-klid-mir>
13. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2019. Nejčastější dotazy k předškolnímu vzdělávání. In: msmt.cz [online]. 20. 9. 2019. vid. [17. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-k-predskolnimu-vzdelavani-aktualizace-k>
14. OPATŘILOVÁ, D., 2014. Fyziologické úchopy. In: is.muni.cz [online]. [vid. 17. 3. 2023]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/js14/grafomot/web/index.html>
15. SIMONIDESOVÁ, M., VESELÁ, M., 2020. Fyziologický vývoj úchopů u dětí. In: grafomotorika.eu [online]. [vid. 17. 3. 2023]. Dostupné z: <http://www.grafomotorika.eu/uchopy-psacihonacini/>
16. SMOLÍKOVÁ A KOL., 2021. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: (úplné znění k 1. září 2021). In: msmt.cz [online]. [vid. 17. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>
17. SMOLKOVÁ, T., 2023. Obecné principy a východiska pedagogiky Rudolfa Steinera se zvláštním zřetelem na prvních sedm let života dítěte. In: awmc.cz [online]. [vid. 17. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.awms.cz/obecne-principy>
18. Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání. In: msmt.cz [online]. 1. 9. 2017. [vid. 17. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/43486/>
19. WALDORFSKÉ TŘÍDY LIBEREC, 2020. Vznik, historie a současnost waldorfské pedagogiky. In: waldorfliberec.cz [online]. [vid. 17. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.waldorfliberec.cz/waldorfska-pedagogika/vznik-historie-a-soucasnost-waldorfske-pedagogiky/>



20. ZAČÍT SPOLU, 2023. Historie. In: zacitspolu.eu [online]. [vid. 17. 3. 2023].  
Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/o-programu/o-programu-zacit-spolu/>
21. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: msmt.cz [online]. 1. 2. 2022 [vid. 17. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>
22. ZORMANOVÁ, L., 2016. Waldorfská škola. In: clanky.rvp.cz [online]. 3. 2. 2016 [vid. 17. 3. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/20507/WALDORFSKA-SKOLA.html>

## Přílohy

### Charakteristika dětí předškolního věku, kresby lidských postav a pracovní listy

Pro diagnostiku jemné motoriky jsem si vybrala 4.třídou v mateřské škole, kde dochází 28 dětí. Z toho 17 dětí nastupuje do první třídy a jeden do přípravné třídy. Tři děti jsem neměla možnost do této diagnostiky zahrnout, z důvodu dlouhodobého onemocnění a nepřítomnosti v mateřské škole.

#### 1. DÍVKY

##### Dítě A

Věk:	6 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je sedmiletá dívka nastupující do primárního vzdělávání. Na základní školu měla již nastoupit minulý rok, ale nenastoupila a dostala roční odklad. Důvodem byla špatná komunikační schopnost, nesoustředěnost.
Rodinná anamnéza	Dívka pochází z neúplné rodiny. Je v péči matky a společně bydlí v malém rodinném domě. S otcem se pravidelně stýká. Rodiče se snaží vždy fungovat. Má dva sourozence.
Sebeobslužné činnosti	V oblasti sebeobslužných činností je dívka samostatná a zvládá mnoho věcí bez pomoci. Problém jí dělá zavazování tkaniček.
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je přiměřená věku dítěte. Veškeré aktivity zvládá bez problémů či s menší dopomocí paní učitelky. Úchop psací potřeby je správný. Při práci s pracovním listem musí být soustředěná a musí ji úkol zaujmout. Vyhledává kresbu. Úchop psací potřeby je špetkový.
Lateralita	pravák

##### Dítě B

Věk	6 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je šestiletá dívka, která nastupuje do primárního vzdělávání bez odkladu povinné školní docházky.
Rodinná anamnéza	Dívka pochází z úplné rodiny. Má jednoho sourozence.
Sebeobslužné činnosti	Zvládání sebeobslužných činností a vytváření správných návyků. Nedokáže si zavázat tkaničky u bot a zapnout knoflíky u košile.
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je přiměřená věku dítěte. Činnosti zvládá bez problémů.

Lateralita	pravák
------------	--------

### Dítě C

Věk	6 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je šestiletá dívka nastupující do primárního vzdělávání bez odkladu povinné školní docházky.
Rodinná anamnéza	Dívka pochází z úplné rodiny. Má dva sourozence.
Sebeobslužné činnosti	Zvládání sebeobslužných činností bez pomoci dospělé osoby. Občas si prohodí nůž a vidličku při obědu..
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je přiměřená věku dítěte. Aktivitu rozvíjecí jemnou motoriku zvládá bez problémů. Menší pomoc potřebovala při práci s dětskou pinzetou. Kresbu moc nevyhledává. Práci s pracovním listem zvládá bez problémů. Úchop psací potřeby je špetkový.
Lateralita	pravák

### Dítě D

Věk	6 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je šestiletá dívka s odkladem povinné školní docházky z důvodu nevyzrálosti a nepřipravenosti na tento vstup.
Rodinná anamnéza	Dívka pochází z úplné rodiny. Má jednoho sourozence
Sebeobslužné činnosti	Zvládá skoro všechny potřebné sebeobslužné činnosti. Někdy však nerozezná přední a zadní část oděvu. Nevládá zavazování tkaniček u bot a s menší dopomocí zapínání knoflíků. Občas si prohodí nůž a vidličku při obědě.
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je přiměřená věku. Při některých aktivitách potřebovala vždy pomoc a podpořit. Kresbu vyhledává. Pracovní listy dívky dělají problémy, potřebují vždy pomoci nebo několikrát připomenout úkol, který má plnit. Ukazovák při použití psací potřeby je prohnutý.
Lateralita:	pravák

### Dítě E

Věk:	6 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je šestiletá dívka nastupující do primárního vzdělávání bez odkladu povinné školní docházky.
Rodinná anamnéza	Dívka pochází z úplné rodiny. Má jednoho sourozence.
Sebeobslužné činnosti	Zvládání sebeobslužných činností bez problémů kromě zavazování tkaniček u bot.

Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je přiměřená věku dítěte. Kresbu spíše nevyhledává. Práci s pracovním listem zvládá bez problémů. Úchop psací potřeby je špetkový.
Lateralita	pravák

### Dítě F

Věk	6 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je šestiletá dívka, která nastupuje do primárního vzdělávání bez odkladu povinné školní docházky.
Rodinná anamnéza	Dívka pochází z úplné rodiny. Má jednoho sourozence.
Sebeobslužné činnosti	Zvládá určité sebeobslužné činnosti bez pomoci dospělé osoby. Neumí si zavázat tkaničky u bot, má problémy zapnout knoflík u košile.
Jemná motorika	Dívka zvládá aktivity na rozvoj jemné motoriky spíše s menší dopomocí paní učitelky. Není si jistá, že činnosti zvládne sama. Kresbu vyhledává. Práci s pracovním listem zvládá někdy sama bez pomoci a někdy s dopomocí kamaráda či paní učitelky.  Při použití psací potřeby se někdy projevuje křečovitě držení.
Lateralita	pravák

### Dítě G

Věk	6 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je šestiletá dívka s odkladem povinné školní docházky a nenastupuje do primárního vzdělávání. Důvodem je nevyzrállost dítěte a přistěhování se do města během probíhajícího školního roku.
Rodinná anamnéza	Dívka pochází z dětského domova
Sebeobslužné činnosti:	Zvládá určité sebeobslužné činnosti bez pomoci dospělé osoby. S větší dopomocí si zaváže tkaničky u bot či zapnout knoflíky u košile.
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je přiměřená věku dítěte. Dívka potřebuje vždy podpořit při začátku činnosti, aby si dostatečně věřila. Menší pomoc potřebovala při provlékání obrázku nití a při stříhání obtížnějších tvarů. Při práci s modelínou si ji nedokázala sama zpracovat a připravit na práci s ní. Při složitějších skládání puzzle potřebovala navést a podpořit a poté jej zvládla sama dokončit. Kresbu vyhledává. Při práci s pracovním listem se vždy ptá, zda to má správně a čeká správnou odpověď od paní učitelky. Často opisuje od ostatních dětí. Ukazovák je při využití psací potřeby prohnutý
Lateralita	pravák

## Dítě H

Věk	6 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je šestiletá dívka s odkladem povinné školní docházky a nenastupuje do primárního vzdělávání. Důvodem je nevyzrálost dítěte a přistěhování do města během probíhajícího akademického roku.
Rodinná anamnéza	Dívka pochází z dětského domova.
Sebeobslužné činnosti	Dívka zvládá sebeobslužné činnosti bez pomoci dospělé osoby S větší dopomocí dokáže zavázat tkaničky či zapnout knoflíky u košile.
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je přiměřená věku dítěte. Chápe úkol a následně ho splní. Při některých činnostech se nejprve ujišťuje, zda ho chápe dobře a poté ho plní bez problémů. Menší pomoc potřebovala při práci s dětskou pinzetou. Vyhledávání kresby se odvíjí podle své sestry, která s ní chodí do třídy. Při práci s pracovním listem si většinou neví rady a potřebuje větší pomoc. Dívka má křečovitě držení psací potřeby.
Lateralita:	pravák

## Dítě Ch

Věk	6 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je šestiletá dívka bez odkladu povinné školní docházky
Rodinná anamnéza	Dívka pochází z úplné rodiny. Má jednoho sourozence
Sebeobslužné činnosti	Dívka zvládá skoro veškeré sebeobslužné činnosti sama.
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je přiměřená věku dítěte. Kresbu vyhledává. Práci s pracovním listem zvládá sama a bez problémů. Úchop psací potřeby je špetkový.
Lateralita	levák

## Dítě I

Věk	5 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je pětiletá dívka, která nenastupuje do primárního vzdělávání a zůstává v mateřské škole.
Rodinná anamnéza	Dívka pochází z úplné rodiny. Má jednoho sourozence
Sebeobslužné	Dívka zvládá sebeobslužné činnosti bez problému. Je velice

činnosti	samostatná.
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je přiměřená věku dítěte. Kresbu vyhledává. Zvládá samostatnou práci s pracovním listem. Úchop psací potřeby je špetkový.
Lateralita	pravák

### Dítě J

Věk	5 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je pětiletá dívka, která nenastupuje do primárního vzdělávání a zůstává v mateřské škole.
Rodinná anamnéza:	Dívka pochází z úplné rodiny. Je jedináček.
Sebeobslužné činnosti	Dívka zvládá mnoho sebeobslužných činností bez pomoci dospělé osoby. Větší pomoc potřebuje při zavazování tkaniček u bot.
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je přiměřená věku dítěte. Menší pomoc a nácvik potřebovala při cvičení otevírání dlaně po jednom prstu a dotýkání se břicha každého prstu palce. Kresbu vyhledává. Při práci s pracovním listem potřebuje dobrou motivaci a vysvětlení k úkolu. Několikrát se snaží navázat oční kontakt s dospělou osobou, aby naznačila, že potřebuje pomoc s daným úkolem. Úchop psací potřeby je špetkový.
Lateralita	pravák

### Dítě K

Věk	5 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je pětiletá dívka, která nenastupuje do primárního vzdělávání a zůstává v mateřské škole
Rodinná anamnéza	Dívka pochází z úplné rodiny. Má jednoho sourozence.
Sebeobslužné činnosti	Dívka zvládá veškeré sebeobslužné činnosti. V některých případech si splete přední a zadní stranu trička. Skoro sama si dokáže zavázat tkaničky u bot.
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je přiměřená věku dítěte. Menší pomoc potřebovala při stříhání složitějších tvarů a při lepení, nenanese lepidlo po celé ploše. Kresbu vyhledává, ale pokud se objeví, jako druhý úkol k pracovnímu listu, vždy přetahuje. Při práci s pracovním listem musí být soustředěná a nesmí být rozptylována ostatními dětmi, jinak úkol odbyde. Dává velký tlak na psací potřebu.
Lateralita	pravák

## Dítě L

Věk	5 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je pětiletá dívka, která nenastupuje do primárního vzdělávání a zůstává v mateřské škole.
Rodinná anamnéza	Dívka pochází z úplné rodiny. Má jednoho sourozence
Sebeobslužné činnosti	Dívka zvládá sebeobslužné činnosti sama. Potřebuje pomoci při zavazování tkaniček u bot.
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je přiměřená věku dítěte. Menší pomoc potřebovala při střídání složitějších tvarů, nevěřila si a chtěla mít výrobek hezký. Větší pomoc potřebovala s navlékáním malých korálek, protože s nimi nikdy nepracovala. Menší problém jí dělalo cvičení na otevírání dlaně po jednom prstu, po třetí tento cvik zvládla sama. Kresbu vyhledává. Při práci s pracovním listem musí být dobře motivována, jinak ji úkol nebaví a odbyde ho. Při úchopu psací potřeby je ukazováček ohnutý.
Lateralita	pravák

## Dítě M

Tato šestiletá dívka se nezúčastnila programu pro rozvoj jemné motoriky a přípravy na primární vzdělávání v důsledku dlouhodobé nepřítomnosti v mateřské škole.

### 1. CHLAPCI

## Dítě A

Věk	6 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je šestiletý chlapec nastupující do primárního vzdělávání bez odkladu povinné školní docházky.
Rodinná anamnéza	Chlapec pochází z úplné rodiny. Má jednoho sourozence.
Sebeobslužné činnosti	Chlapec zvládá sebeobslužné činnosti bez pomoci dospělé osoby. Občas si prohodí příbor při obědě. Potřebuje větší pomoc při zavazování tkaniček u bot či zapínání knoflíků.
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je přiměřená věku dítěte. Kresbu nevyhledává. Nejvíce ho baví práce s kostkami. Úkoly v pracovním listu ho musí bavit, pokud tomu tak není, nevěnuje mu takovou pozornost. Úchop psací potřeby je křečovitý.
Lateralita	pravák

## Dítě B

Věk	6 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je šestiletý chlapec nastupující do primárního vzdělávání bez odkladu povinné školní docházky.
Rodinná anamnéza	Chlapec pochází z úplné rodiny. Má dva sourozence.
Sebeobslužné činnosti	Chlapec zvládá sebeobslužné činnosti bez pomoci dospělé osoby.
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je přiměřená věku dítěte. Menší pomoc potřeboval s provlékáním obrázku nití. Kresbu nevyhledává. Práci s pracovním listem zvládá sám a bez problémů. Úchop psací potřeby je špetkový.
Lateralita	Pravák

## Dítě C

Věk	7 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je sedmiletý chlapec nastupující do primárního vzdělávání. Minulý rok dostal odklad povinné školní docházky. Důvodem byly špatné komunikační schopnosti sociální nevyzrálости dítěte.
Rodinná anamnéza	Chlapec pochází z úplné rodiny. Má jednoho sourozence.
Sebeobslužné činnosti	Chlapec zvládá skoro všechny sebeobslužné činnosti bez dopomoci dospělé osoby. Pomoc potřebuje při zavazování tkaniček u bot či zapínání knoflíků u košile.
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je průměrná věku dítěte. Chlapec s většinou úkolů potřeboval menší či větší pomoc. Nejvíce mu šla práce s modelínou. Kresbu nevyhledává. Práci s pracovním listem zvládá s menší dopomocí, spíše ho to nebaví. Úchop psací potřeby je pěstičkový.
Lateralita	Levák

## Dítě D

Věk	6 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je šestiletý chlapec nastupující do primárního vzdělávání bez odkladu povinné školní docházky.
Rodinná	Chlapec pochází z úplné rodiny. Má jednoho sourozence.



anamnéza	
Sebeobslužné činnosti	Chlapec zvládá veškeré sebeobslužné činnosti, menší pomoc potřebuje při zavazování tkaniček.
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je přiměřená věku dítěte. Pomoc dospělé osoby potřeboval pouze při navlékání korálků malé velikosti. Kresbu nevyhledává. Při práci s pracovním listem nepotřebuje pomoc dospělé osoby. Úchop psací potřeby je křečovitý a nízký.
Lateralita	Pravák

### Dítě E

Věk	6 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je šestiletý chlapec nastupující do primárního vzdělávání bez odkladu povinné školní docházky.
Rodinná anamnéza	Chlapec pochází z úplné rodiny. Je jedináček.
Sebeobslužné činnosti	Chlapec zvládá sebeobslužné činnosti sám..
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je přiměřená věku dítěte. Chlapec potřeboval menší pomoc při práci s dětskou pinzetou. Kresbu nevyhledává. Práci s pracovním listem zvládá sám. Úchop psací potřeby je špetkový
Lateralita	Pravák

### Dítě F

Věk	6 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je šestiletý chlapec nastupující do primárního vzdělávání bez odkladu povinné školní docházky.
Rodinná anamnéza	Chlapec pochází z úplné rodiny. Má dva sourozence.
Sebeobslužné činnosti	Chlapec zvládá sebeobslužné činnosti sám bez problémů. Pomoc potřebuje při zavazování tkaniček či zapínání knoflíků.
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je přiměřená věku dítěte. Veškeré aktivity zvládá sám bez pomoci dospělé osoby. Kresbu nevyhledává. Samostatně pracuje s pracovním listem. Úchop psací potřeby je špetkový.
Lateralita	Pravák

## Dítě G

Věk	6 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je šestiletý chlapec nastupující do přípravné třídy. Minulý rok dostal odklad povinné školní docházky.
Rodinná anamnéza	Chlapec pochází z úplné rodiny. Rodiče nepochází z České republiky, ale mluví plynule českým jazykem. Má jednoho sourozence.
Sebeobslužné činnosti	Chlapec potřebuje při některých činnostech menší či větší dopomoc.
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je průměrná věku dítěte. Více než z poloviny úkolů potřeboval pomoc a nevěřil si, že úkoly dokáže udělat sám. Nejvíce ho bavila práce s modelínou. Kresbu nevyhledává. Při práci s pracovním listem potřebuje pomoc a někdy zopakovat úkol několikrát, než pochopí zadání. Úchop psací potřeby je křečovitý a nízký.
Lateralita	Pravák

## Dítě H

Věk	6 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je šestiletý chlapec nastupující do primárního vzdělávání. Minulý rok dostal odklad povinné školní docházky.
Rodinná anamnéza	Chlapec pochází z úplné rodiny. Má jednoho sourozence.
Sebeobslužné činnosti	Chlapec zvládá některé sebeobslužné činnosti bez dopomoci dospělé osoby. Pomoc potřebuje například při zavazování tkaniček u bot nebo skládání svého oblečení.
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je přiměřená věku dítěte. Skoro všechny činnosti zvládá sám. Kresbu nevyhledává. Zvládá samostatně práci s pracovním listem. Úchop psací potřeby je špetkový
Lateralita	pravák

## Dítě CH

Věk	5 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je pětiletý chlapec, který nenastupuje do primárního vzdělávání a zůstává v mateřské škole.

Rodinná anamnéza	Chlapec pochází z úplné rodiny. Má jednoho sourozence.
Sebeobslužné činnosti	Sebeobslužné činnosti zvládá bez problémů. Občas si splete přední a zadní část trika z důvodu neustále nepozornosti a předhánění se s dětmi. Neumí si zapnout knoflíky či zavázat tkaničky.
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je přiměřená věku dítěte. Větší dopomoc potřeboval při provlékání obrázků nití. Kresbu nevyhledává. Při práci s pracovním listem chce být vždy, co nejrychleji hotov a většina těchto úkolů ho nebaví. Úchop psací potřeby je nízký a křečovitý.
Lateralita	Pravák

### Dítě I

Věk	5 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je pětiletý chlapec, který nenastupuje do primárního vzdělávání a zůstává v mateřské škole.
Rodinná anamnéza	Chlapec pochází z úplné rodiny. Má jednoho sourozence.
Sebeobslužné činnosti	Chlapec zvládá veškeré sebeobslužné činnosti bez dopomoci dospělé osoby, kromě zavazování tkaniček u bot či zapínání knoflíků u kalhot.
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je přiměřená věku dítěte. Největší pomoc potřeboval při otevírání dlaně postupně po jednom prstu. Menší dopomoc potřeboval při provlékání obrázku nití. Kresbu vyhledává. Při práci s pracovním listem je pečlivý, i když to někdy na první pohled nevypadá. Úchop psací potřeby je špetkový.
Lateralita	Pravák

### Dítě J

Věk	5 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je pětiletý chlapec, který nenastupuje do primárního vzdělávání a zůstává v mateřské škole.
Rodinná anamnéza	Chlapec pochází z úplné rodiny. Má jednoho sourozence.
Sebeobslužné činnosti	Chlapec zvládá sebeobslužné činnosti sám, pokud sena tyto činnosti soustředí. Jakmile nedává těmto aktivitám pozornost je vždy poslední. Oblékání mu trvá delší dobu, neumí si zavázat tkaničky a někdy potřebuje pomoc i se zapínáním zipu u bundy či knoflíků u košile nebo kalhot. Při

	jídle si někdy obrátí příbor.
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky oproti dětem v jeho věku by mohla být lepší, pokud by mu dospělá osoba věnovala více pozornosti. S většinou úkolů potřeboval pomoc a dobře namotivovat, aby úkol dokončil. Největší pomoc potřeboval při provlékání obrázků nití. Nejvíce mu šlo cvičení s prsty. Kresbu vyhledává. Při práci s pracovním listem moc úkolům pozornost nedává, a proto ani nedbá na výsledek. Úchop psací potřeby je hrníčkový.
Lateralita	pravák

### Dítě K

Věk	5 let
Uvedení případu	Diagnostikované dítě je pětiletý chlapec, který nenastupuje do primárního vzdělávání a zůstává v mateřské škole.
Rodinná anamnéza	Chlapec pochází z úplné rodiny. Má jednoho sourozence.
Sebeobslužné činnosti	Chlapec zvládá některé sebeobslužné činnosti bez problémů, u některých potřebuje menší dopomoc.
Jemná motorika	Úroveň jemné motoriky je přiměřená věku dítěte. Veškeré úkoly zvládl sám bez dopomoci dospělé osoby. Kresbu nevyhledává. Při práci s pracovním listem je soustředěný a trpělivý. Úchop psací potřeby je špetkový.
Lateralita	Levák

MARUSKA



Dina A

SARINKA



Dina B



Dina C



SOFIE

Dina D





Divca E



Divca F



Divca G



Divca H



ANEJKA Z

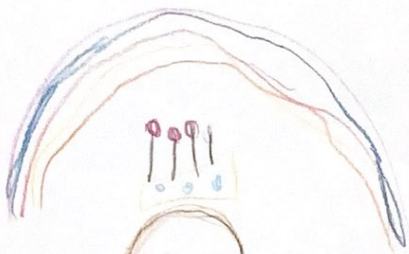


Divca CII

AMÁLKA



Divca I



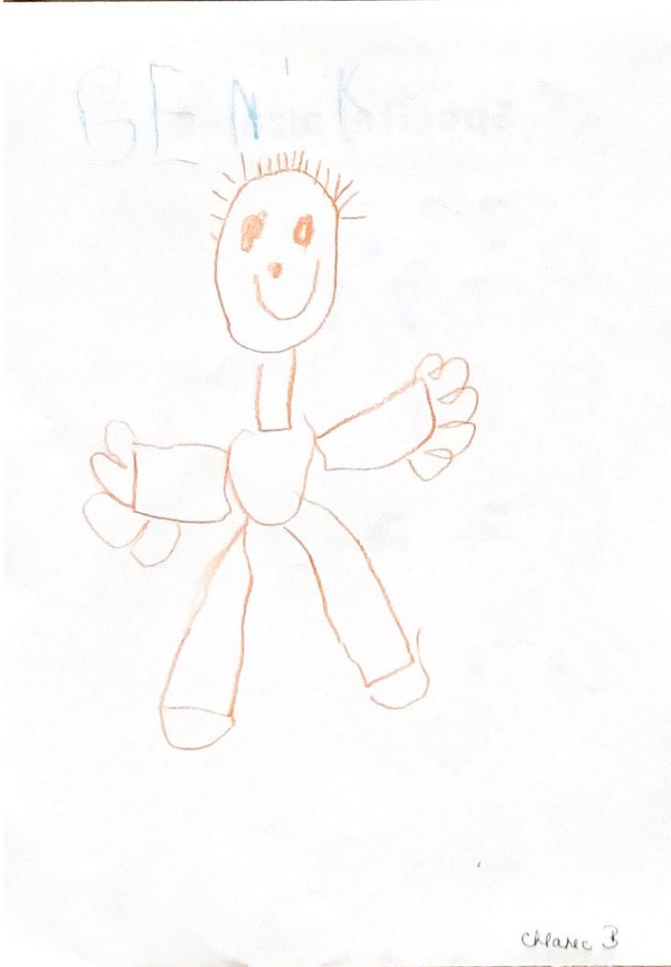
Divca J

ANEH



Divca K







FILIP



Chane D

TAVIK



Chane E



WHAT EV

Chane F

MILAN

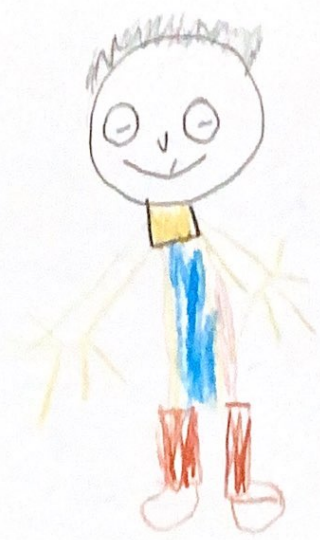


Chane G

VAS'IK



class H

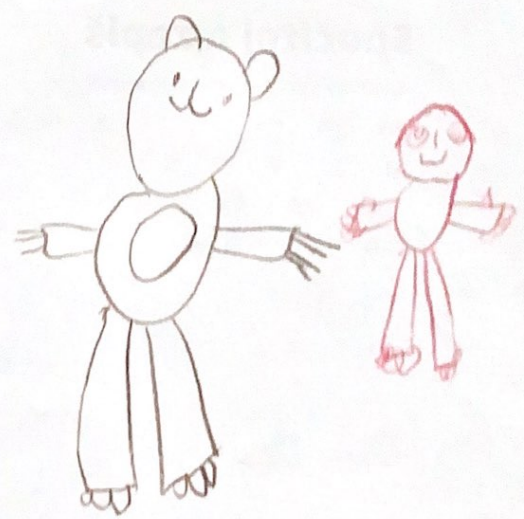


class 01



TODAV

class F



SAM

class J



# Společně a zapří

Společně a zapří



Art

Chlánek K



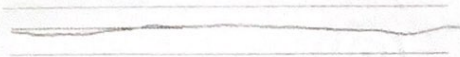
Name \_\_\_\_\_

Class \_\_\_\_\_

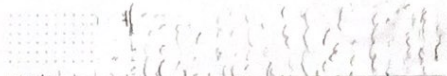


Prvky

1



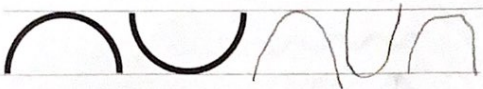
2



3



4



5



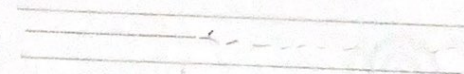
Name \_\_\_\_\_

Class \_\_\_\_\_



Prvky

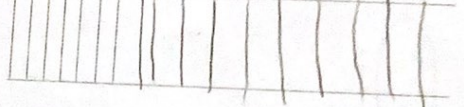
1



2



3



4



5



212 3

Name \_\_\_\_\_



Prvky

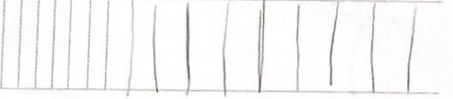
1



2



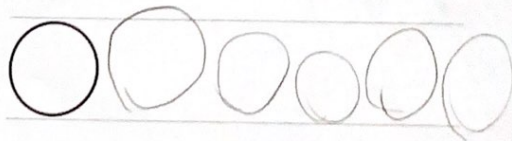
3



4



5



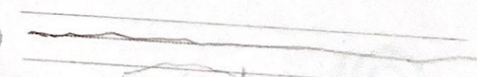
212 C

Name \_\_\_\_\_



Prvky

1



2



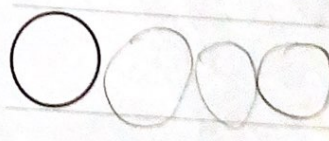
3



4



5



212 D

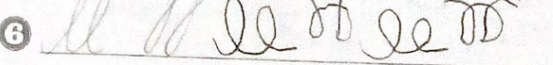
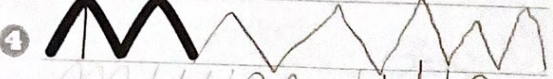
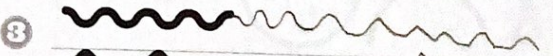
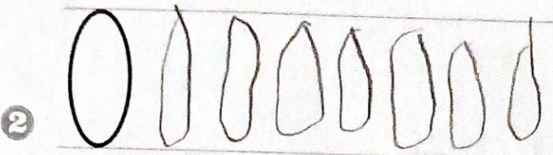
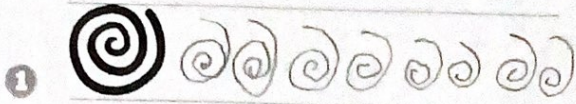


Name: \_\_\_\_\_

KAR



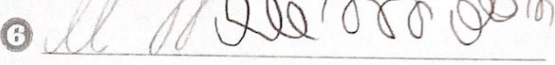
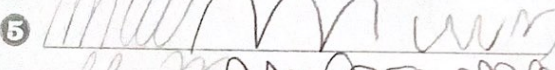
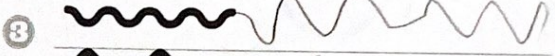
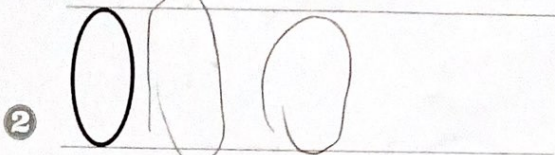
Prvky



Name: \_\_\_\_\_



Prvky

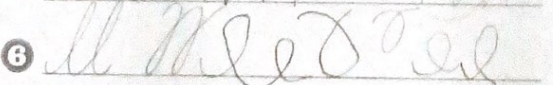
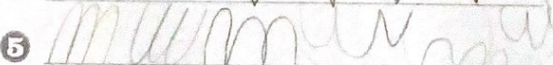
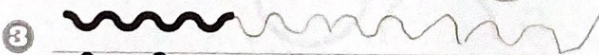
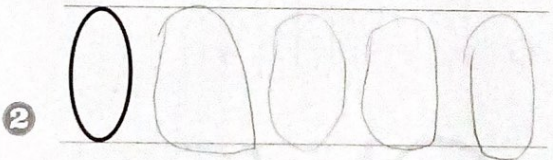


Dir A

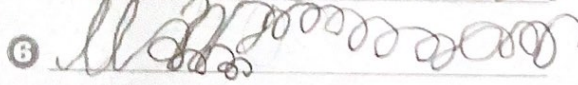
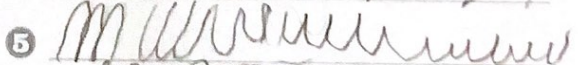
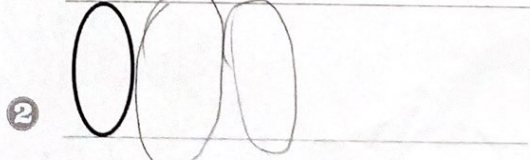
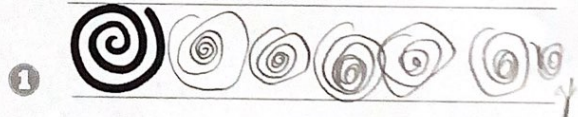
Class: \_\_\_\_\_



Prvky



Prvky





Name : \_\_\_\_\_

Class : \_\_\_\_\_



Prvky

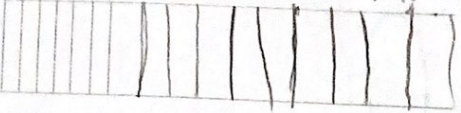
1



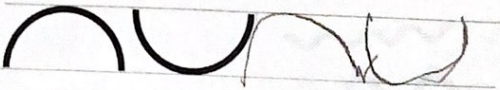
2



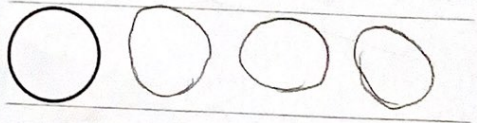
3



4



5



Dik E

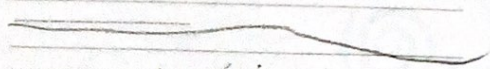
Name : \_\_\_\_\_

Class : \_\_\_\_\_

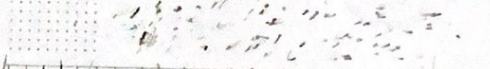


Prvky

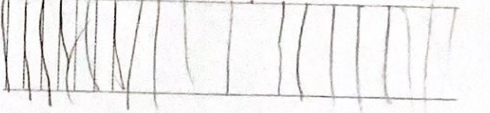
1



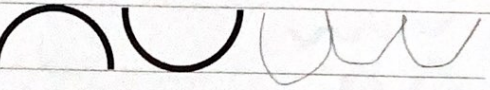
2



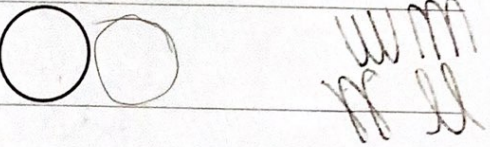
3



4



5



Dik F

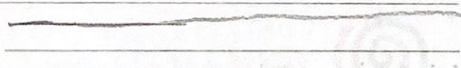
Name : \_\_\_\_\_

Class : \_\_\_\_\_

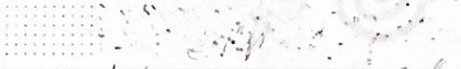


Prvky

1



2



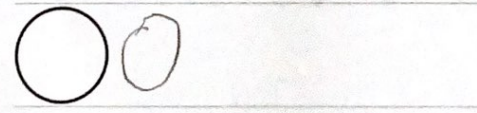
3



4



5



Dik G

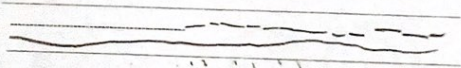
Name : \_\_\_\_\_

Class : \_\_\_\_\_



Prvky

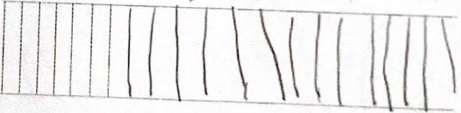
1



2



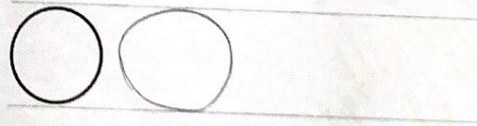
3



4



5

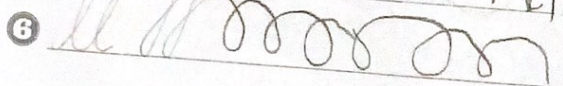
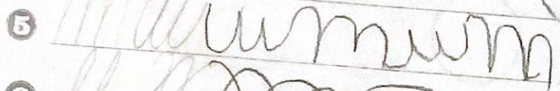
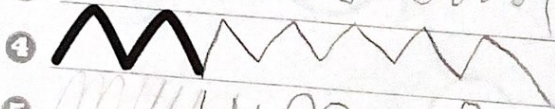
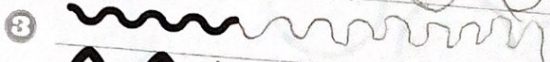
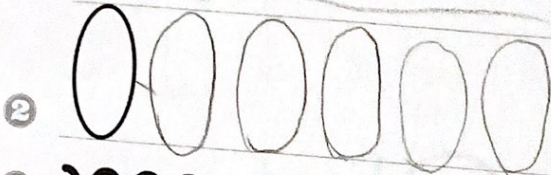
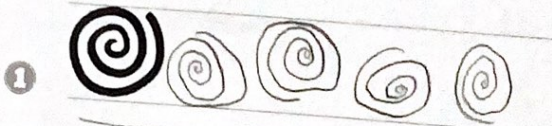


Dik H





Prvky

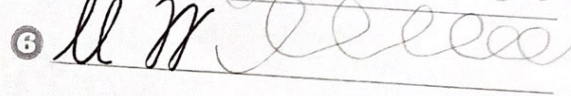
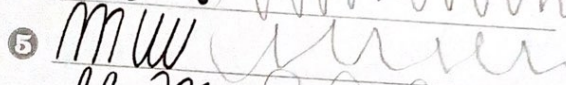
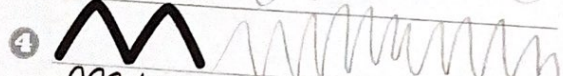
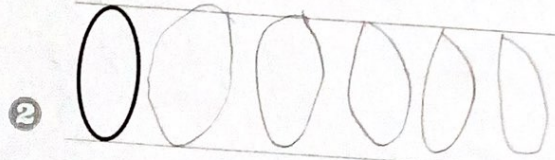


Name :

Class :



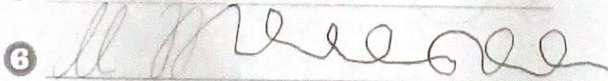
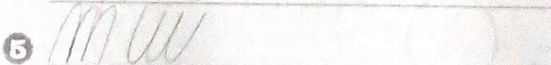
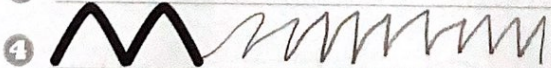
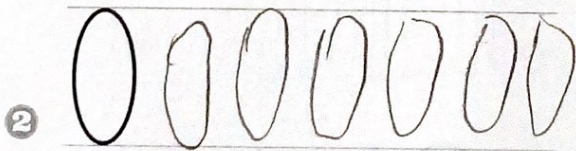
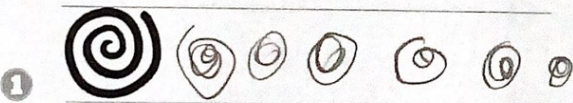
Prvky



Name :



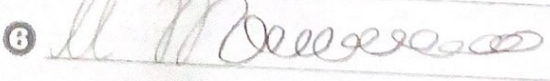
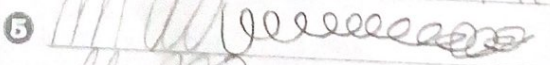
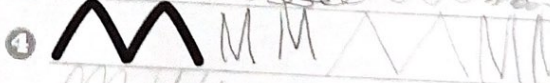
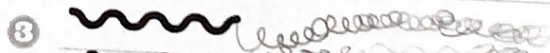
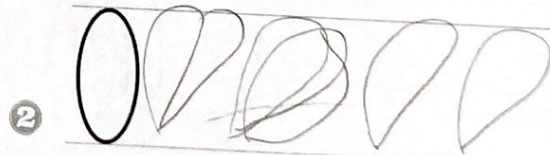
Prvky



Name :



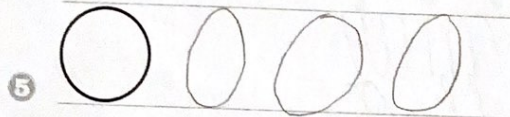
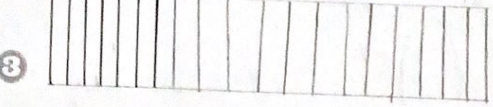
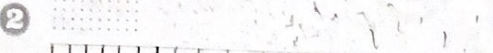
Prvky







Prvky



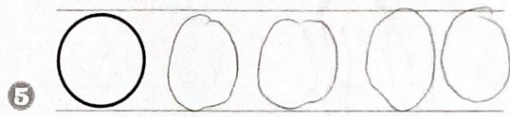
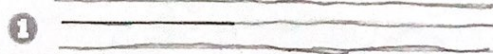
Dir CH

Name :

Class :



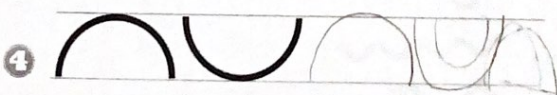
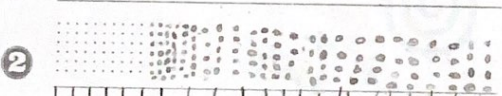
Prvky



Dir I



Prvky



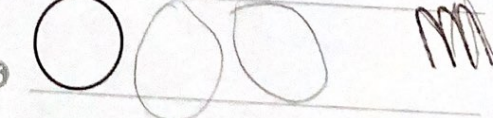
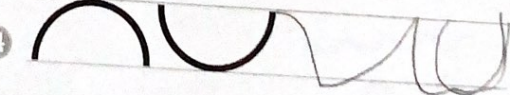
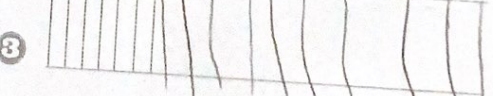
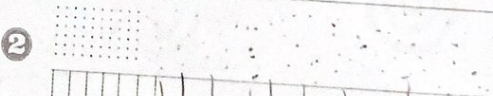
Dir CJ

Name :

Class :



Prvky



Dir K



Name: \_\_\_\_\_

Class: \_\_\_\_\_



Prvky

1 A row of four spirals on a horizontal line. The first is solid black, the others are light gray.

2 A row of five ovals on a horizontal line. The first is solid black, the others are light gray.

3 A row of two wavy lines on a horizontal line. The first is solid black, the second is light gray.

4 A row of two zigzag lines on a horizontal line. The first is solid black, the second is light gray.

5 A row of two 'm' shaped lines on a horizontal line. The first is solid black, the second is light gray.

6 A row of two cursive-like lines on a horizontal line. The first is solid black, the second is light gray.

Name: \_\_\_\_\_



Prvky

1 A row of five spirals on a horizontal line. The first is solid black, the others are light gray.

2 A row of five ovals on a horizontal line. The first is solid black, the others are light gray.

3 A row of two wavy lines on a horizontal line. The first is solid black, the second is light gray.

4 A row of two zigzag lines on a horizontal line. The first is solid black, the second is light gray.

5 A row of two 'm' shaped lines on a horizontal line. The first is solid black, the second is light gray.

6 A row of two cursive-like lines on a horizontal line. The first is solid black, the second is light gray.



Prvky

1 A row of five spirals on a horizontal line. The first is solid black, the others are light gray.

2 A row of five ovals on a horizontal line. The first is solid black, the others are light gray.

3 A row of two wavy lines on a horizontal line. The first is solid black, the second is light gray.

4 A row of two zigzag lines on a horizontal line. The first is solid black, the second is light gray.

5 A row of two 'm' shaped lines on a horizontal line. The first is solid black, the second is light gray.

6 A row of two cursive-like lines on a horizontal line. The first is solid black, the second is light gray.



Prvky

1 A row of six spirals on a horizontal line. The first is solid black, the others are light gray.

2 A row of three ovals on a horizontal line. The first is solid black, the others are light gray.

3 A row of two wavy lines on a horizontal line. The first is solid black, the second is light gray.

4 A row of two zigzag lines on a horizontal line. The first is solid black, the second is light gray.

5 A row of two 'm' shaped lines on a horizontal line. The first is solid black, the second is light gray.

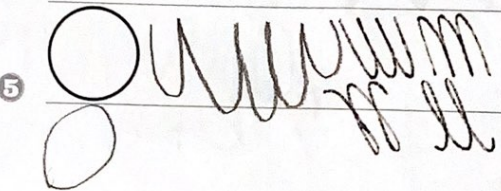
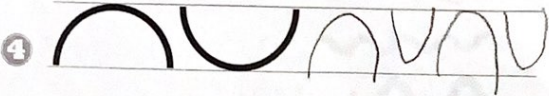
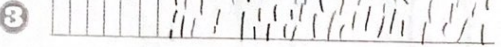
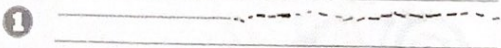
6 A row of two cursive-like lines on a horizontal line. The first is solid black, the second is light gray.



Name: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_



Prvky

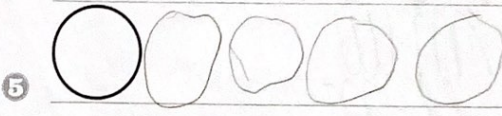
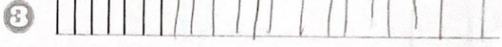
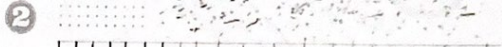
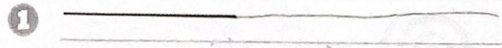


Dik 1

Na



Prvky

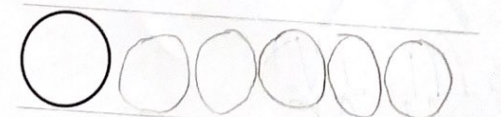
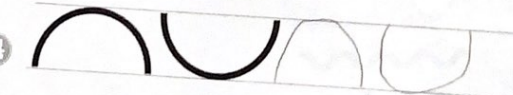


Dik 2

ss: \_\_\_\_\_



Prvky

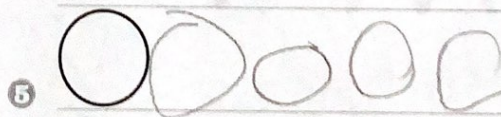
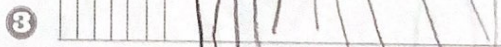
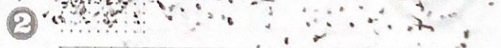


Dik 3

Name: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_



Prvky



Dik 4



Na



Prvky

1

2

3

4

5

6

Name :

Class :



Prvky

1

2

3

4

5

6

Name :

Class :



Prvky

1

2

3

4

5

6

Name :



Prvky

1

2

3

4

5

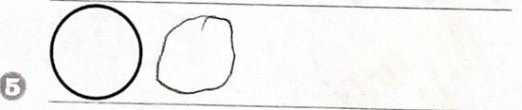
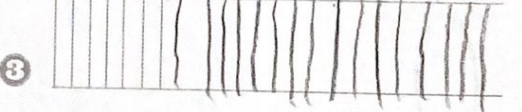
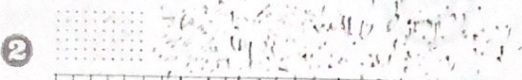
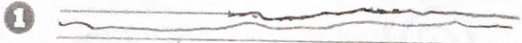
6



Name : \_\_\_\_\_ Class : \_\_\_\_\_



Prvky

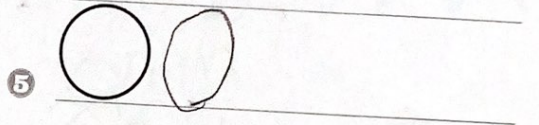
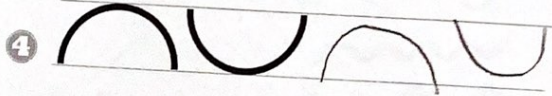
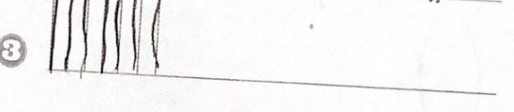
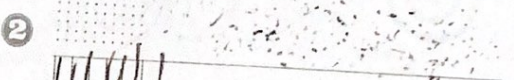
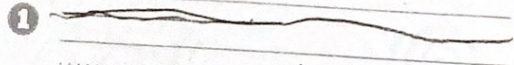


JAR D

Name : \_\_\_\_\_ Class : \_\_\_\_\_



Prvky

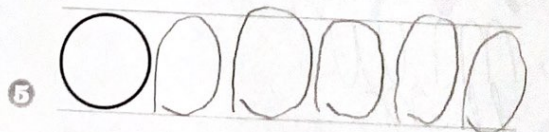
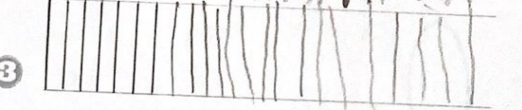


JAR E

Name : \_\_\_\_\_ Class : \_\_\_\_\_



Prvky

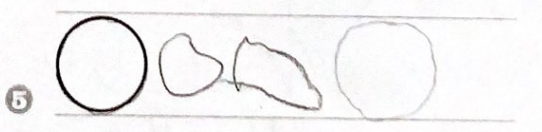
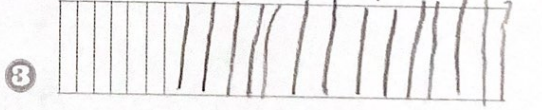
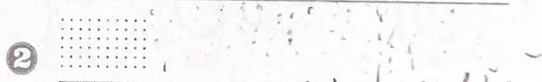


JAR F

Name : \_\_\_\_\_ Class : \_\_\_\_\_



Prvky



JAR G



Class : \_\_\_\_\_



Prvky

1

2

3

4

5

6

Name : \_\_\_\_\_

Class : \_\_\_\_\_



Prvky

1

2

3

4

5

6

Name : \_\_\_\_\_

Class : \_\_\_\_\_



Prvky

1

2

3

4

5

6

N



Prvky

1

2

3

4

5

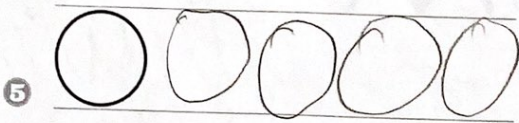
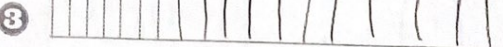
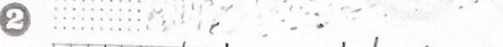
6



Name: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_



Prvky

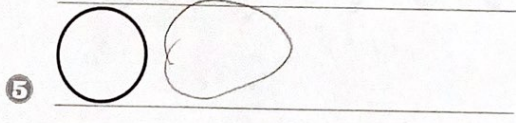
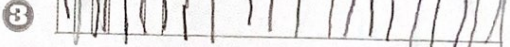
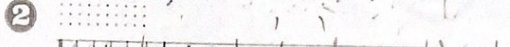


DIR 4

Name: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_



Prvky

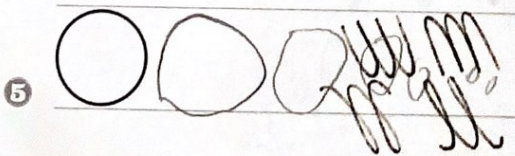
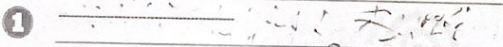


DIR 01

Name: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_



Prvky

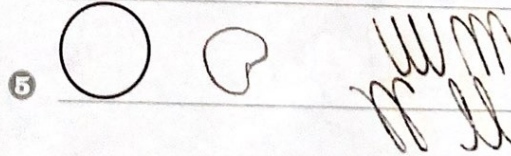
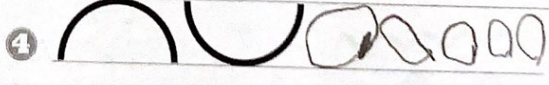


DIR 1

Name: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_



Prvky

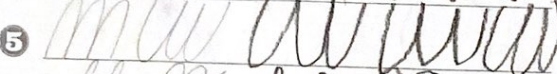
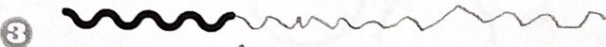
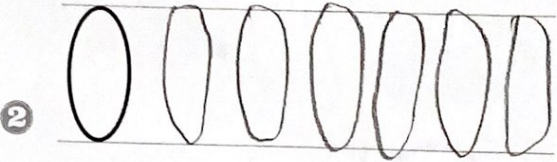


DIR 2



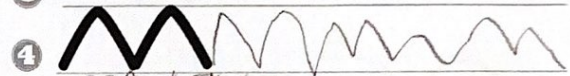
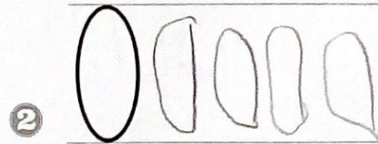
Name : \_\_\_\_\_

Class : \_\_\_\_\_



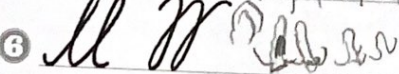
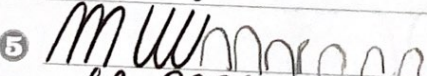
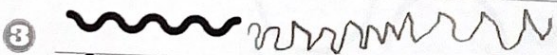
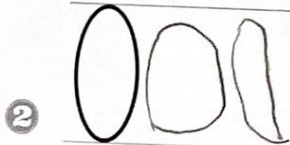
Name : \_\_\_\_\_

Class : \_\_\_\_\_



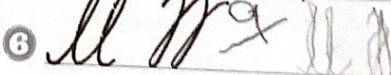
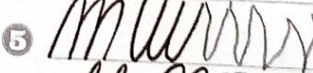
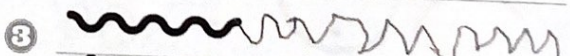
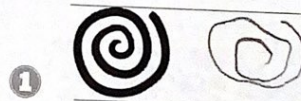
Name : \_\_\_\_\_

Class : \_\_\_\_\_



Name : \_\_\_\_\_

Class : \_\_\_\_\_





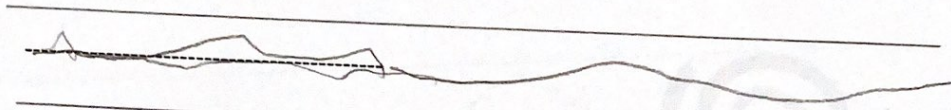
Name : .....

Class : .....



# Prvky

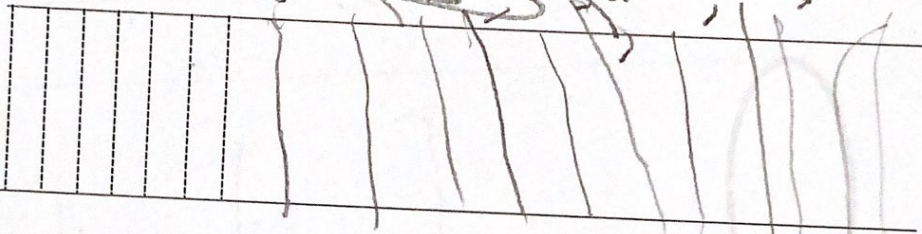
1



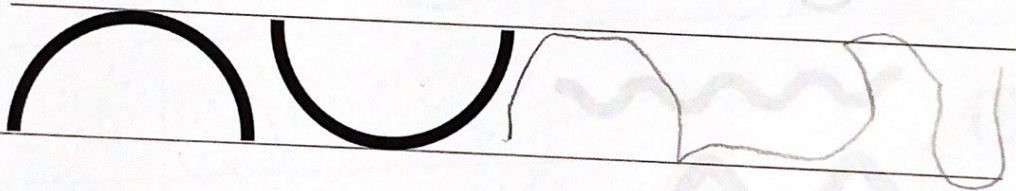
2



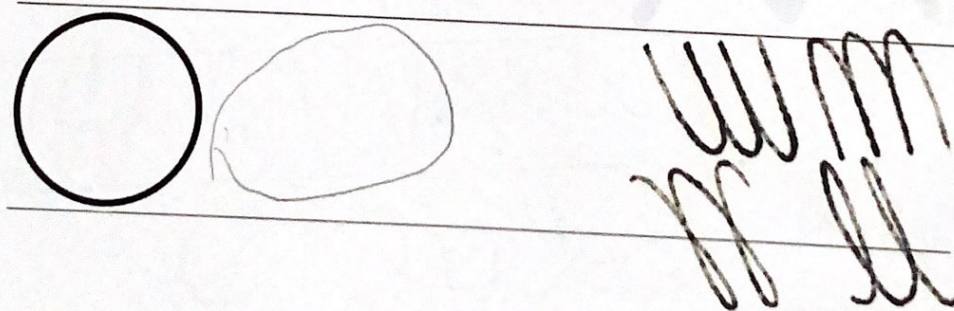
3



4



5

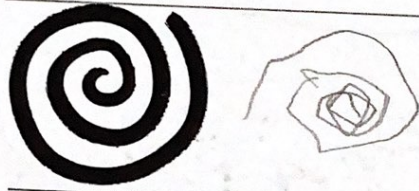




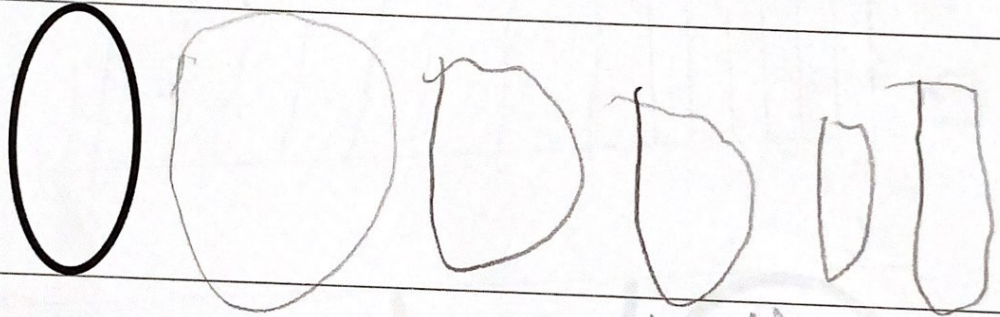


Prvky

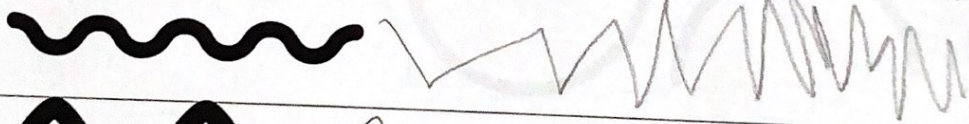
1



2



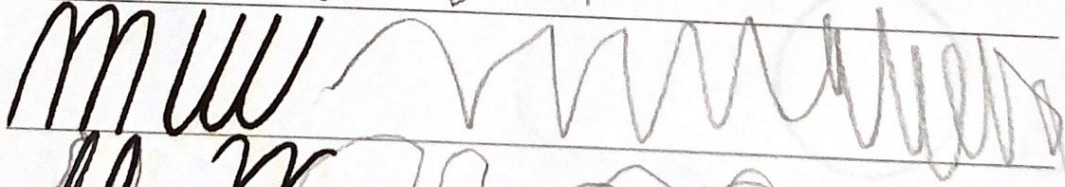
3



4



5



6

