

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra biologie a environmentálních studií

*Vývoj motorických dovedností u dětí 1. stupně z hlediska testů
školní zralosti*

*Development of motor skills of primary school children assessed
by the test of the school readiness*

Autor: Klára Hájková

Vedoucí práce: Doc. RNDr. Václav Vančata, CSc.

Praha 2014

ABSTRAKT

Cílem mého šetření bylo zjistit úroveň motorických dovedností a školní zralosti u dětí předškolního a prvostupňového věku. Diplomová práce se skládá z části teoretické a části praktické. V rámci teoretické části jsem zahrнула problematiku motoriky, školní zralosti, charakteristiky předškolního a prvostupňového období. V praktické části jsem využila metodu testování jemné a hrubé motoriky u dětí z hlediska testů školní zralosti. Vyhodnocené výsledky jsem porovnála mezi jednotlivými ročníky navzájem a s odbornou literaturou.

Klíčová slova: motorika, motorický vývoj, motorické dovednosti, školní zralost

ABSTRACT

The purpose of my research was to determine the level of motor skills and school readiness in preschool and primary school children. The thesis consists of theoretical and practical part. Theoretical part deals with development of motor skills, school maturity and characteristics of preschool and primary school period. Practical part includes the results of testing fine motor skills and rough motor ability using the assesment of the test of the school readiness. The results for children of different age were mutually compared and then compared with professional literature.

Key words: Motor skills, motor development, school readiness

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s vyznačením všech použitých pramenů a spoluautorství. Souhlasím se zveřejněním diplomové práce podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, ve znění pozdějších předpisů. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, ve znění pozdějších předpisů.

V Praze dne 28. 3. 2014

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Moje poděkování patří panu Doc. RNDr. Václavu Vančatovi, CSc., který vedl mou práci a ochotně mi dával cenné rady, podněty i návrhy. Dále bych chtěla poděkovat vedení a pedagogům ZŠ Slovenská, kteří mi umožnili práci s dětmi pro mé výzkumné šetření. V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za pomoc a morální podporu během psaní této práce.

OBSAH

1. ÚVOD	1
2. LITERÁRNÍ REŠERŠE	2
2.1. <i>Motorika</i>	2
2.1.1 Dělení motoriky:	3
2.1.2 Rozvoj jednotlivých složek motoriky	5
2.1.3 Ontogeneze motoriky	8
2.1.4 Vývoj motoriky	8
2.1.5 Motorické dovednosti	13
2.1.6 Motorické učení	17
2.2 <i>Školní zralost</i>	19
2.2.1 Školní připravenost	21
2.2.2 Oblasti při posuzování školní zralosti	22
2.2.2.1 Somatický vývoj a zdravotní stav	22
2.2.2.2 Úroveň vyspělosti kognitivních funkcí	23
2.2.2.2a Vizuomotorika, Grafomotorika	24
2.2.3 Lateralita	27
2.2.2.2b Řeč	29
2.2.2.2c Sluchové vnímání	31
2.2.2.2d Zrakové vnímání	31
2.2.2.2e Vnímání prostoru	32
2.2.2.2f Vnímání času	34
2.2.2.2g Matematické představy	34
2.2.2.3 Koncentrace pozornosti	35
2.2.2.4 Úroveň zralosti osobnosti (emocionálně sociální)	36
2.3 <i>Školní nezralost</i>	37
2.3.1 Příčiny školní nezralosti:	38
2.4 <i>Zahájení školní docházky</i>	38
2.5 <i>Pedagogicko-psychologická poradna</i>	42
2.5.1 Poradenské služby	44
2.6 <i>Diagnostika a testování školní zralosti</i>	44
2.6.1 Testy školní zralosti	45
2.7 <i>Možnosti negativního ovlivnění motorických testů školní zralosti</i>	50
2.7.1 Dyslexie	50
2.7.2 Dysgrafie	52
2.7.3 Dysortografie	52
2.7.4 Dyskalkulie	52
2.7.5 ADHD	52
2.7.6 ADD	53
2.7.7 DAMP	53
2.7.8 Hyperaktivita	53
2.7.9 Zrakové a postižení	54
2.7.10 Sluchové postižení	54
2.7.11 Pohybové postižení	54
2.7.12 Poruchy řeči	55
2.7.13 Vývojová dysfázie	55
3. METODIKA PRÁCE A POUŽITÝ MATERIÁL	56
4. VÝSLEDKY	60
5. DISKUZE	93

6. ZÁVĚR.....	95
7. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	97
8. INTERNETOVÉ ZDROJE.....	100
9. PŘÍLOHY.....	101

1. Úvod

Diplomová práce na téma“ Vývoj motorických dovedností u dětí 1. stupně z hlediska testů školní zralosti“ se zabývá otázkou motoriky, motorickými dovednostmi a propojením vývoje motoriky v rámci testů školní zralosti. Školní zralost a zároveň vývoj jemné a hrubé motoriky jsou předpokladem dítěte k úspěšnému startu ve škole a rychlé adaptaci ke školním podmínkám. Naopak školní nezralost u dítěte podporuje neúspěšnost a dítě demotivuje. Takto nezralý jedinec musí vyvinout obzvláště zvýšené pracovní úsilí, aby mohl zvládnout plnit školní požadavky a dokázal se vyrovnat ostatním spolužákům. Při vstupu do školy by každé dítě mělo mít vyzrálou centrální nervovou soustavu úměrně ke svému věku, aby zvládlo požadavky spojené se vstupem do školy. Ve své práci se zaměřuji hlavně na vývoj motoriky a motorické učení v období předškolního a mladšího školního věku, dále školní zralosti a připravenosti, diagnostikou i testováním a následnými kompetencemi pedagogicko-psychologických poraden. Cílem práce je otestovat 120 dětí od mateřské školy do 3. ročníku školy základní. Zjištěné výsledky porovnávám mezi jednotlivými ročníky se zaměřením na vývoj motoriky v rámci testů školní zralosti.

Předem položené hypotézy:

1. U dětí předškolního a prvostupňového věku existují významné rozdíly ve vývoji motorických dovedností.
2. Výsledky testů na jemnou a hrubou motoriku v rámci školní zralosti se u jednotlivých ročníků budou lišit v závislosti na stupni školní zralosti.

2. Literární rešerše

2.1. Motorika

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

Motorika je souhrn hybných jevů člověka zahrnující dvě hlavní stránky:

- předpoklady člověka pro pohyb
- vlastní pohyb člověka a jeho výsledky

Lidská motorika vyrůstá z antropogeneze, v něčem se podobá subhumánní motorice. Liší se od ní v cílevědomém zaměření pohybů.

(Gajda, Fojtík, 2008)

Odlišnosti, které charakterizují lidskou motoriku od motoriky subhumánních živočichů:

- vzpřímené držení těla
- bipední chůze
- výrazně odlišná hybnost dolních a horních končetin
- jemná motorika-precizní uchopování drobných předmětů prsty rukou
- velký soubor dovednostních pohybů
- mluvní motorika
- pohybová lateralita

(Gajda, Fojtík, 2008)

2.1.1 Dělení motoriky:

- hrubá motorika
- jemná motorika
- grafomotorika
- motorika mluvidel
- motorika očních pohybů

Hrubou motorikou rozumíme cílené pohyby celého těla, rukou, nohou (chůze, běh, skákání, lezení, házení a chytání míče, plavání, jízda na kole), ovládání, držení a koordinace těla.

Jemná motorika jsou pohyby zápěstí, jednotlivých prstů (stříhání, skládání papíru, zapínání a rozpínání knoflíků, modelování, navlékání korálek, manipulace s kostkami, sestavování z Lega.

Grafomotorika - návyky při kreslení či psaní, tedy postavení ruky při kreslení a psaní, držení těla při psaní a kreslení, uvolnění ruky (ramenního kloubu, loketního kloubu, zápěstí, prstů), držení tužky, pastelky, štětce. Správné držení tužky se nazývá špetkový úchop.

Pro správný vývoj řeči je důležitá motorika mluvidel, která hned po narození začíná přijímáním potravy. Přitom se zapojují polykací pohyby, sání, špulení rtů, dumlání, cucání palce. Při logopedické péči je velmi důležité rozvíjet cílené pohyby jazyka, rtů, svalů, tváře před vlastní nápravou řeči.

Motorika očních pohybů je důležitá pro správný nácvik čtení a psaní. Tuto oblast procvičujeme při prohlížení knih (od začátku knihy do konce), při řazení obrázků (zleva doprava), při vypracování pracovních listů (odshora dolů, zleva, doprava) atd.

<http://www.donbosco.cz/rec/motorika/>

Drobné pohyby, které vykonáváme rukama, vyžadují velkou přesnost. Dítě potřebuje být schopné pohybovat nezávisle prsty a postavit palec proti všem ostatním prstům. Když nefunguje dobré řízení jemné motoriky, může mít dítě problémy s běžnými každodenními činnostmi jako například: schopnost se samo najíst, obléci se, psát, stříhat či vybarvovat. Pohyby velkých svalových skupin řídíme udržení rovnováhy, běh, skákání, chytání, házení míče. Pokud má dítě špatnou rovnováhu, tak bude mít s vykonáváním těchto jmenovaných úkolů problémy. Může mít nízký svalový tonus, jehož důsledkem bude větší ochablost. A proto je pro dítě obtížnější setrvat ve vzpřímené poloze, neboť to vyžaduje více úsilí i pozornosti. (Kirbyová, 2000)

O hrubé motorice mluvíme v souvislosti s pohybem velkých svalových skupin, jemná motorika se především týká obratnosti rukou a mluvidel. Vývoj obou skupin svalů je velmi úzce propojen. Není náhodou, že dítě řekne své první slovo v době, kdy začíná chodit a nápadně šikovněji manipulovat s předměty. Dále začíná více mluvit a přesněji artikulovat v době, kdy začíná kreslit. (Kutálková, 2005)

Dítě musí dosáhnout určité úrovně rozvoje motorických schopností, zejména jemné motoriky, která je důležitým předpokladem školní úspěšnosti. Celá řada školských dovedností je závislá právě na manuální obratnosti. Jedinec, který je neobratný a nešikovný, pravděpodobně bude mít nezralou motorickou koordinaci. A v tomto případě může mít problémy jak ve škole, tak i ve vrstevnické skupině. (Svoboda, 2009)

2.1.2 Rozvoj jednotlivých složek motoriky

- Hrubá motorika – spontánní aktivity jako je: chůze, běh, skákání, lezení, házení, nejrůznější obratnostní a míčové hry. (Kutálková, 2005)
- Jemná motorika – manipulace s předměty (rozebírání, skládání, třídění, sestavování). Čím jsou předměty menší, tím větší obratnost ruky vyžadují. Přírodní materiály jako dřevo, textil, kov jsou pro manipulaci i na dotyk zajímavější než umělá hmota. Předměty pro manipulaci by měly být co nejvíce variabilní. Pro rozvoj jemné motoriky lze využít i práci s papírem, kdy se děti učí stříhat, vytrhávat a skládat. (Kutálková, 2005)
- Grafomotorika – kreslit lze nejen tužkami a štětcem, ale i kreslicí kuličkou, která je osazená polokoulemi materiálu podobnému voskovkám. Můžeme ke kreslení využít i špejli se smotkem vaty, svíčku a zmizík. Každý z postupů vyžaduje odlišnou techniku a svaly ruky se musí přizpůsobovat. Děti jsou pak lépe připraveny na psaní. (Kutálková, 2005)
- Motorika mluvidel – využití napodobovacího reflexu, například hra na grimasy, při které dítě napodobuje naše výrazy. Doporučuje se cvičit příležitostně, když základní pohyb má smysl – olizování rtů, když se dítě ušpiní. Nejúčinnější je krátké cvičení, maximálně do 2-3 minut, zaměřené na přesnost provedení. Základní pohyb by se měl zkoušet několikrát za den. Pro cvičení je dobré využít zrcátko, aby dítě mělo kontrolu nad tím, zda dělá pohyb jazykem nebo rty přesně. (Kutálková, 2005)
- Motorika očních pohybů – pro dítě, které se učí číst, může být problém udržet oči na řádku. Při čtení se oči nepohybují plynule po řádku, ale dítě vykoná krátký pohyb vpřed, poté zase zpátky a tak stále dokola. Základem všech cvičení je pohyb očima bez pohybu hlavy. Dítě sleduje náš prst, kterým si ukazujeme po řádku, když mu předčítáme pohádku a dítě se musí dívat s námi do čteného textu. Dítě sleduje pouze pohybem očí

předmět, který držíme v ruce a kterým ve vzduchu kreslíme různé křivky. (Kutálková, 2005)

Řídícím centrem hybnosti neboli motoriky je mozeček. Je aferentně i eferentně propojen s kůrou a periferií. Spolupodílí se na plánování, provádění a kontrole pohybů a na motorickém učení. Mediální mozeček inervuje postojovou a opěrnou motoriku a také okulomotoriku. Laterální mozeček inervuje motorické programování, motorickou adaptaci a naučení se motorickým stereotypům. (Silbernagl, Despopoulos, 2004)

S mozečkem jsou spojeny pyramidové a extrapyramidové dráhy, jejichž funkce jsou koordinované právě s funkcí mozečku. Pyramidová dráha je u člověka hlavní motorická dráha pro řízení volných pohybů. Vede k motorickým jádrům hlavových nervů, bazálních ganglií, některým kmenovým strukturám a především k jednotlivým segmentům hřbetní míchy. Vlákná dráhy zde končí synapsí buď u alfa-motoneuronů předních míšních rohů nebo u míšních interneuronů. Pyramidové dráhy realizují volní, rychlé, přesné a spíše fázičné pohyby. Extrapyramidový systém zabezpečuje pohyby pomalé, hrubé a spíše tonické. Extrapyramidový systém není izolovaný motorický systém. Úmyslné pohyby jsou výsledkem souhry funkcí již obou zmiňovaných motorických systémů za účasti okruhů bazálních ganglií a mozečku. Speciální kineziologie. (Dylevský, 2009)

Mozeček má vztah ke třem základním svalovým funkcím: k řízení svalového napětí, k postojovým reflexům a k úmyslným pohybům. Koordinuje plynulé, cílené a přiměřené vykonávání každého úmyslného pohybu. Přesně určuje směr, délku a trvání pohybu. Řídí intenzitu pohybu, tedy sílu, s jakou je pohyb vykonáván. Bazální ganglia mají tlumivý vliv na motoriku, účastní se programování pomalých a ustálených pohybů. Svými spoji umožňují s motivačními, emočními a paměťovými centry mozku přístup k motorickým mechanismům chování. (Kohlíková, 2007)

„Optimalizaci hybných reflexů polohy zajišťuje mozeček. Část vestibulární integruje informace ze statokinetického čidla se signály z proprioreceptorů a společně s retikulární formací zajišťuje vzpřimovací reflexy. Spinální část mozečku analyzuje informace z proprioreceptorů pohybového ústrojí, má vztah k řízení svalového napětí a aktivuje inhibiční sestupný systém retikulární formace.“ (Trojan, 2001)

Cílená motorika, která odpovídá za cílené vědomé pohyby (chůze, běh), je funkčně doprovázena opěrnou motorikou. Ta má za úkol kontrolu vzpřímeného postoje, tělesné rovnováhy a polohy těla v prostoru. Oba typy motoriky, cílená i opěrná, probíhají vždy současně. Smysluplné jsou jen tehdy, když jsou zpracovány nepřetržité informace z periferie (senzorika), odtud název senzomotorika. (Silbernagl, Despopoulos, 2004)

„Zajišťování polohy těla má reflexní charakter (opěrná motorika = reflexní motorika). Primárně je řízeno hybnými centry mozku, především retikulární formací a vestibulárními jádry a to prostřednictvím koordinace polohových, postojových a vzpřimovacích reflexů. Příslušná aferentace přichází především z proprioreceptorů a ze statokinetického čidla.“ (Trojan, 2001)

Nejdůležitější složkou somatických funkcí vyšších živočichů a člověka jsou cílené úmyslné pohyby, které představují tzv. motorický systém pohybu, řízený činností mozku, bazálních ganglií a mozečku. U člověka jsou také základním předpokladem všech společenských jako je řeč, vzájemné dorozumívání, sdělování zkušeností a aktivní zásahy do vnějšího prostředí. (Trojan, 2001)

2.1.3 Ontogeneze motoriky

„ Individuální vývoj souhrnu pohybových aktivit organismu v průběhu celého života jedince.“ (Hájek, 2001)

Motorika člověka je po dobu jeho života ovlivněna dlouhodobým vývojem člověka jako druhu-fylogenezí a také krátkodobým vývojem-aktuální genezí. Vývoj motoriky v závislosti na procesu motorického učení, které je předpokladem pro rozvoj pohybových schopností a dovedností a je předmětem zájmu učitelů a trenérů. (Hájek, 2001)

Ontogenezi podmiňují dva základní faktory, dědičnost a prostředí. Dědičnost je spojena s biogenetickým základem jedince, představuje souhrn vnitřních předpokladů: struktura a kvalita nervové soustavy a svalových vláken, rozvoj jednotlivých částí a orgánů těla a hormonální činnost. Výrazný vliv dědičnosti je patrný u morfologických znaků: tělesná výška, dále u motorických schopností jako jsou: rychlostní schopnosti a rychlostně silové schopnosti. Prostředí představuje souhrn vnějších činitelů, které působí na vývoj jedince, tedy i na vývoj jeho motoriky.(sprinty, skoky, vrhy). (Hájek, 2001)

2.1.4 Vývoj motoriky

Vývoj motoriky probíhá ve čtyřech stádiích. Již novorozenec reaguje velice brzy (kolem 10. dne po porodu) na zvuky, a to mrknutím, pláčem, rozhozením paží. Zejména reakce paží je typická, podobá se dyskynezím, je zcela fyziologická. Na rozbaleném novorozenci můžeme vidět, že se jedná o nekoordinovaný pohyb všech čtyř končetin, tzv. holokinetické stadium hybnosti. Dále je výrazný reflektorický úchop a různé umístěvací reflexy, např. opření nohy o podložku. (Trojan, 2001)

Motorický vývoj vypovídá o schopnosti dítěte pohybovat se a ovládat různé části těla. Postup motorického vývoje závisí na zralosti mozku, smyslového vnímání, množství

svalových vláken, zdravém nervovém systému a na příležitostech k procvičování motoriky. (Allen, Marotz, 2002)

Motorický vývoj probíhá po celý život, může být ovšem zkomplikován vrozenými vadami, nemocí či úrazem (Průcha, 2003).

Vývoj hrubé motoriky závisí na genetických předpokladech, způsobu výživy a na pohybové výchově a stimulaci. Odvíjí se na duševním vývoji jedince. Dítě kolem jednoho roku života umí chodit kolem nábytku a je schopné udělat první kroky. Mezi 13. – 14. měsícem se chůze dále zdokonaluje. Ve dvou letech je dítě schopné samostatné chůze po nerovném terénu. Mezi 2. – 3. rokem se dítě učí jezdit na tříkolce a zlepšuje se celková koordinace pohybů. Vývoj jemné motoriky je v předškolním období zpomalený, plynulejší a vyostřují se rozdíly mezi dětmi. Dítě začíná projevovat zájem o nejrůznější nástroje a učí se s nimi manipulovat. Rozvoj manuální zručnosti a sensorické koordinace má velký význam pro další vývoj dítěte. Motorika je zdokonalována neustálou činností. (Opatřilová, 2003).

Předškolní věk 3 – 6 let

Během tohoto vývojového období dítě vyspívá po stránce motorické, tělesné, intelektové, citové i společenské. Je velice aktivní, většinu podnětů si opatří vlastním úsilím, a to diferencovaně podle svého zájmu (Matějček, 2005).

Co se týče somatického vývoje dítěte, tak ve věku od 3 do 6 prochází změnou stavby těla. Období 1. plnosti předchozího období, tedy období batolecího, se postupně mění ve štíhlost a vznikají disproporce mezi růstem končetin, hlavy a trupu. Pro konec předškolního období je charakteristická výměna mléčného chrupu. (Šimíčková Čížková a kol., 2008)

V oblasti motorického vývoje dochází ke stálému zdokonalování pohybové koordinace, větší hbitosti a eleganci pohybů (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Pohybové funkce dítěte předškolního věku se mění v závislosti na intenzivním rozvoji mozkové kůry, která podmiňuje také psychický vývoj. Hrubá motorika se v průběhu období stále zpřesňuje. Ale na začátku tohoto období jsou pohyby velkých svalových skupin ještě nepřesné a dítě má problémy s koordinací. Dále nastává zlepšení pohybů jako jsou např.: běhání, skákání, pohyb po nerovném terénu. A v závěru předškolního období se zdokonalují pohyby vyžadující složitou pohybovou koordinaci např.: lyžování, plavání či jízda na kole. (Šimíčková Čížková a kol., 2003).

Tělesné aktivity a obratnost pomáhají dítěti zapojovat se do společných činností s ostatními dětmi. Pohyblivost a přesnost pohybů ovlivňuje rychlost při běhání, skákání, prolézání a hrách s míčem (Bednářová, Šmardová, 2007).

Pro oblast jemné motoriky je charakteristické zapojování dítěte do rukodělných činností vyžadujících určitou dávku přesnosti a obratnosti. Rádo pracuje se stavebnicemi a skládkami. Učí se předměty nejprve rozkládat, teprve později skládat. Procvičuje si tak proces analýzy celku v části a syntézy části v celek, což je schopnost nezbytná pro proces čtení (Matějček, 2005).

Dále dochází k rozvoji manuální zručnosti, dítě se seznamuje a učí se pracovat s nejrůznějšími výtvarným a psacím náčiním. Kreslí, maluje a modeluje. Pokouší se o práci s nůžkami. Podle obrázku či modelu dokáže sestavit z kostek trojrozměrné útvary. Šestileté dítě je obratnější, zručnější a má lepší koordinaci oka a ruky (Bednářová, Šmardová, 2007).

Období předškolního věku je vrcholným obdobím her, ve kterém se hra stává dominantní činností dítěte. Jednou z nejcharakterističtějších změn tohoto období je přechod od převládající „izolované hry“, kdy si dítě hraje samo a většinou negativně nese vstup druhého dítěte do hry, ke hře „paralelní“ (dítě si hraje samo, ale v těsné blízkosti druhých) a nakonec ke hře kolektivní, přičemž děti do pěti let nejčastěji spontánně vytvářejí trojčlenné skupiny, které se kolem šestého roku života rozšiřují o další hráče. (Matějček, 2005)

Mladší školní věk 6-11 let (stadium prepubescence)

V tomto období je celkový vývoj jedince ovlivněn školní docházkou. Tělesný vývoj je ukazatelem zdravotního stavu jedince v souladu se správnou výživou a pohybovým režimem. (Hájek, 2001)

„ Vývoj motoriky je závislý na funkci nervové soustavy, na růstu kostí, osifikaci a na růstu svalstva. Na zdokonalování motoriky dětí nemá vliv jen růst a celkový fyzický a intelektuální vývoj, nýbrž i školní vyučování a hlavně všechny formy organizované a neorganizované tělesné výchovy a rekreace, tedy pohybového režimu jako celku. “
(Čelikovský, 1990)

Měli bychom nahlížet i na anatomické změny, kostra v době od 6 do 11 let není zdaleka vyvinuta. Zakřiveniny páteře nejsou trvalého charakteru. Proto v této době musíme věnovat velkou pozornost návyku správného držení těla. (Čelikovský, 1990)

Dominuje zvýšená schopnost motorické učenlivosti, tzn. schopnost pohyby si snadno osvojit a naučit se jim. Děti se novým pohybům a činnostem učí na základě demonstrace a jednoduché instrukce, učí se rychle a snadno. (Hájek, 2001)

Pohyby dětí 6-8 letých jsou plynulejší než dětí předškolního věku. Charakteristické rysy dětské motoriky jsou v tom, že postrádá úspornost pohybu, jde tedy o nadbytečnost pohybu. (Čelikovský, 1990)

Rozdíly v motorice mezi chlapci a dívkami nejsou v tomto věkovém období příliš výrazné, s přibývajícimi lety se však zvětšují. Ve věku 8-11 let dosahují v motorických dovednostech častěji lepších výsledků chlapci než dívky. (Hájek, 2001)

„ Mladší školní věk je dobou zvýšené pohybové vnímavosti, kdy je postupně celková mobilita zvládávána, přičemž zásadní je motivace a vliv osobnosti rodičů a učitele. „
(Hájek, 2001)

V tomto období je základem všech dětských her běh, dále jsou žáci schopni zvládnout základy sportů a turistiky. (Čelikovský, 1990)

„ Motorické dovednosti ve školním věku by mělo být osvojování nových pohybových činností, učení se novým motorickým dovednostem, v souladu s vývojovými předpoklady a individuálními zvláštnostmi dětí. “ (Hájek, 2001)

Přehled motorických dovedností, které by měly být v mladším školním věku osvojeny:

- atletika (rychlost, vytrvalost)
- gymnastika (průpravná cvičení, cvičení na správné držení těla, obratnosti a síly)
- rytmická gymnastika a tanec
- pohybové hry (naučené dovednosti tvoří základ pro většinu sportů)
- plavání (typická forma specifické motorické dovednosti celostního charakteru)

(Hájek, 2001)

Za nejpříznivější věk pro motorický vývoj a motorické učení je období od 10 do 12 let, zvyšuje se jistota v provádění činností, dále se zvyšuje odvaha, zvláště u chlapců. U této věkové skupiny využíváme spontánní zájem o pohyb. (Čelikovský, 1990)

2.1.5 Motorické dovednosti

Pohybové dovednosti jsou učením získané předpoklady jedince správně, účelně, efektivně a úsporně řešit pohybové úkoly. (Perič, Dovalil, 2010)

Motorické dovednosti jsou získávány v procesu motorického učení. Výsledkem je motorická dovednost jako získaná dispozice ke správnému provádění pohybové činnosti. Tato dispozice je předpokladem ke zrealizování dané motorické činnosti, např. dovednost běhat je předpokladem pro splnění úkolu uběhnout trať 800m. Motorický projev je integrací motorických schopností a dovedností, jehož kvalita je závislá na mnoha faktorech, jako jsou: věk, pohlaví, somatické předpoklady, výživa, pohybová zkušenost a fyzická a psychická kondice. (Hájek, 2001)

Motorické dovednosti vznikají na základě informací o vnějším a vnitřním prostředí jedince, poskytují ucelený obraz o situaci, která má být řešena. Vytváření tohoto obrazu probíhá prostřednictvím informací smyslových orgánů (zrakového, sluchového, pohybového a polohového). Mnohonásobným opakováním vnímaných situací se obrazy postupně zpevňují ve vzorcích vnímání percepční vzorce. Následně jsou přenášeny do CNS pomocí dostředivých nervových drah, kde probíhá jejich další zpracování v procesech programování. Zde se formuje nervový základ příslušného provedení pohybu, představa o vybraném programu a dále nastává ukládání v motorické paměti. Vybraný program řešení se realizuje prostřednictvím nervových vzruchů, které vyvolávají v kosterním svalstvu odpovídající aktivitu. Systematickým opakováním se zpevňují v samostatné neurofyziologické celky. Tyto celky jsou vlastním základem vnějších pohybových projevů sportovců. Dovednost je komplexem primárně podmiňujícím nervosvalovými funkcemi, uplatňuje se zde ale i psychika a fyziologické funkce. (Perič, Dovalil, 2010)

Základní dělení motorických dovedností:

- a) Primární – ty jsou charakteristické nejvyšší mírou všeobecnosti. Jejich učení je dáno přirozeným vývojem člověka. Jedná se o základní pohyby každého člověka, jako je běh, chůze a skoky. (Perič, Dovalil, 2010)

- b) Pohybové – pohyby, které nejsou součástí přirozeného vývoje člověka a nesouvisí s danou sportovní specializací. Zde řadíme např.: jízdu na kole pro lyžaře nebo bruslení pro sportovního gymnastu. (Perič, Dovalil, 2010)

- c) Sportovní – takové pohybové dovednosti, které přímo využíváme při sportovním výkonu v dané specializaci. Jako příklad uvádím přeběh překážek na 100 nebo 110 metrů. (Perič, Dovalil, 2010)

Dělení motorických dovedností dle přesnosti pohybu:

d) hrubé – zde jsou zapojeny především velké svalové skupiny, kam se řadí tyto svaly: zádové, hýžďové, stehenní a prsní svaly. Přesnost provedení není prvořadá. Příkladem je úder v boxu, u kterého není podstatné, zda boxer udeří soupeře s centimetrovou přesností. (Perič, Dovalil, 2010)

e) jemné – zapojení malých svalových skupin, což jsou svaly horních končetin (biceps, triceps) a svaly ramenního pletence. Tyto svaly vycházejí z dokonalé koordinace ruka – oko. Příkladem je střelba, kde i sebemenší odchylka znamená neúspěšnost. (Perič, Dovalil, 2010)

Vztah mezi pohybovými schopnostmi a dovednostmi můžeme obecně označit za dynamický. Navzájem dochází k ovlivňování a podmiňování. Rozvoj pohybových schopností a učení se novým pohybovým dovednostem představují nedělitelný celek, jakousi jednotu pohybového projevu v procesu zdokonalování a nabývání kvality pohybové činnosti. Hodnocení pohybových schopností a dovedností se provádí měřeními, testováními a odborným posuzováním. (Hájek, 2001)

Při osvojování pohybových dovedností (techniky) bychom si měli vytyčit postupné cíle a o jejich dosažení postupně usilovat. Aby dítě dobře zvládlo celý proces motorického učení, měli bychom k němu přistupovat v 6 základních krocích, které mohou představovat právě postupné cíle:

- 1. krok – představení dovednosti

f) Představa o provedení pohybu je výchozím krokem učení. K představení využíváme popis, vysvětlení nebo ukázkou. Jako nejosvědčenější se jeví popis, vysvětlení ve spojení s ukázkou. Konečná představa založená na zrakových podnětech a doplněná slovním působením má kvalitně vyšší úroveň. (Perič, Dovalil, 2010)

- 2. krok – demonstrace a krátké vysvětlení podstaty dovednosti

g) Předvedení konkrétní dovednosti hraje důležitou roli v jejím nácviku. Dovednost demonstrujeme pomalu a po jednotlivých fázích, zároveň vysvětlujeme podstatu pohybu a dbáme na správnost techniky. Pokud je dovednost pouze jednoduchá, nemůžeme ji rozdělit do fází, tudíž ji předvádíme jako celek, ale v pomalém tempu. (Perič, Dovalil, 2010)

- 3. krok – začátky nácviku dovednosti

h) Při nácviku dovednosti se osvědčuje představit si průběh pohybu v duchu a nahlas si jej zopakovat. Nové pohyby vyžadují vědomou kontrolu a významnou roli hraje pozornost. Prvotní pokusy nácviku mnohdy nepřinášejí hned úspěšný výsledek. To může způsobit i negativní vztah k učení se nové dovednosti, proto je zapotřebí motivace k překonání neúspěchů. (Perič, Dovalil, 2010)

- 4. krok – zpětná vazba pro korekci chyb

i) Při učení nestačí jen vlastní provádění činnosti. Pro efektivnější nácvik musí jedinec dostávat informace o kvalitě jeho cvičení, proto hraje zpětná vazba při motorickém učení důležitou roli. Důraz klademe na kvalitu informace, velmi vhodná je okamžitá zpětná vazba. (Perič, Dovalil, 2010)

- 5. krok – procvičování a zdokonalování

j) Kvalitu provedení dané dovednosti rozvíjejí jednotlivá opakování. Postupně je třeba pohyb více promýšlet, uvědomovat si ho v detailech a stabilizovat dovednost. Stabilita se spojuje s částečnou automatizací provedení, že není třeba bezprostřední a usilovná vědomá kontrola. (Perič, Dovalil, 2010)

- 6. krok – opakování k dokonalosti

U této závěrečné fáze bychom měli obměňovat podmínky. Jedince je třeba neustále stimulovat v dalším pokračování nácviku dané dovednosti, nejen v upevňování stability, ale také v uplatnění i v neobvyklých podmínkách. Stabilita se nedá chápat jako neměnná. Jedinec musí směřovat k určité plastičnosti, přizpůsobení se aktuálním podmínkám. Jestliže při standardních podmínkách jedinci nečiní problém vykonávat dovednost, musíme zařadit změnu podmínek, jako např.: různý povrch stanoviště (písek, škvára, tartan), povětrnostní podmínky (vítr, déšť, horko, zima) a psychický stav (výhra, prohra). (Perič, Dovalil, 2010)

Základy všeobecných motorických neboli pohybových dovedností by si mělo osvojit každé dítě prostřednictvím rodičů, školy a různých pohybových nebo sportovních kroužků. Pod nejzákladnějšími dovednostmi si představuji, aby dítě umělo samozřejmě chodit, běhat, skákat a dále plavat, běhat, jezdit na kole a případně lyžovat. Po osvojení těchto dovedností dítě zjistí, jaké má či nemá předpoklady, tzv. pohybové schopnosti k jednotlivým odvětvím sportu.

(Perič, Dovalil, 2010)

2.1.6 Motorické učení

„ Motorické učení je proces, v němž se nabývají, zpřesňují, zjemňují, stabilizují, užívají a uchovávají motorické dovednosti. Zahrnuje se do celkového vývoje lidské osobnosti a uskutečňuje se spolu s osvojováním znalostí, s rozvojem motorické výkonnosti a chování. “ (Hájek, 2001)

„ Proces učení se pohybové dovednosti je specifickým typem učení – motorickým učením. Tento proces probíhá individuálně a různě dlouho, lze však rozlišit změny v aktivitě centrálního nervového systému i v charakteru a kvalitě pohybové odpovědi. “ (Dvořáková, 2000)

Efektivitu motorického učení ovlivňují činitelé vnitřní (kognitivní a dynamické učícího se jedince), vnější (učitel, metodika nácviku, podmínky) a činitele výsledkové (obtížnost úkolu, transfer, dokonalost zpětných vazeb, individuální odlišnosti).

(Hájek, 2001)

Transfer má v procesu motorického učení významnou úlohu, protože umožňuje využívat pohybové zkušenosti. Během učení se nové dovednosti, jedinec pozoruje, zda nové je nějakým způsobem podobné již naučenému, aby je mohl využít. Vzácně může docházet také k tomu, že naučené brzdí osvojování si nové dovednosti. Za transfer považujeme efekt, který má praxe v jedné činnosti na výsledek činnosti druhé. (Gajda, Fojtík, 2008)

Pokroky v učení, hodnotitelné změnami v kvalitě pohybové dovednosti i ve výkonu jsou u každého dítěte různé, každé dítě je individualita a ve skupině se každý nachází obvykle v jiné úrovni učení i postup v učení se bude odlišovat. (Dvořáková, 2000)

Fáze motorického učení:

1. fáze – generalizační (fáze nácviku, fáze seznamovací)

Vychází z úrovně motoriky, pohybové zkušenosti a intelektu. Podmínkou je optimální motivace učitele nebo trenéra, vytvoření základní představy a formulace cíle. Uplatňuje se zde znalost struktury tělesných cvičení spolu se zrakovým, sluchovým a kinestetickým analyzátořem. Důležité je porovnávání prvních pokusů s cílem, kdy se vytváří základy správného provedení techniky pohybu. V tomto počátečním stadiu nejsou ještě vytvořeny dočasné spoje, dochází k iradiaci v CNS, proto je motorický projev méně koordinovaný, neefektivní a s mnoha nadbytečnými souhyby. Typický znak vnějšího projevu je zjednodušení pohybu. Napodobování ukázky, realizace instrukcí a překonávání psychických zábran vyžaduje vysokou mentální aktivitu. Vlastní program řešení pohybového úkolu je vytvářen opakovanými pokusy, tímto se rozvíjí pohybová paměť. (Hájek, 2001)

2. fáze - diferenciační (fáze zdokonalování, zpevňování)

Cílem je dosažení vyšší kvality pohybu ve všech aspektech jeho projevu. V této fázi dochází k zpřesňování vlastní představy o nacvičovaném pohybu na základě informací. Nezbytné je odstraňovat chyby a zpevňovat správné provedení pohybu. Vnější projev je diferencovaný, postupně jsou technicky zvládnuty pohyby dílčí, které vytvářejí sourodý celek, stává se účelný a koordinovaný. Diferenciace motorického projevu je odrazem procesů v CNS, kde dochází ke koncentraci podnětů do oblastí mozkové kůry, které mají bezprostřední vztah k prováděné činnosti. Mechanismem zpětných vazeb se správné reakce odlišují od nesprávných. Vlastní program řešení pohybového úkolu se dotváří a individualizuje, zdokonaluje se pohybová paměť. (Hájek, 2001)

3. fáze – stabilizační (fáze automatizace a zdokonalování)

Kritéria techniky provedení pohybové činnosti jsou zcela splněna. Pohyb se jeví jako harmonický uzavřený celek tělesného cvičení. Z hlediska regulace pohybu se uplatňuje vnitřní regulace, která vychází z propriorecepční a kinestetické stimulace. Zpětná aferentace působí jako průběžná a přesná kontrola prováděných pohybů. V této fázi typickými znaky motorického projevu jsou koordinace a ekonomičnost pohybů. V CNS jsou stabilizovány veškeré regulační spoje. Jsou zde využívány kvality naučených dovedností spolu se značným stupněm retence a anticipace (schopnost připomenout si a schopnost předvídat). (Hájek, 2001)

2.2 Školní zralost

Školní zralost nese aspekt biologický, vnitřní, vycházející z dispozičních předpokladů organismu či procesu zrání. Je jedním z předpokladů rychlého si osvojení role školáka a úspěšný start dítěte ve škole. Zejména se jedná o určitou zralost centrální nervové soustavy, která se projevuje schopností dítěte reagovat na zvýšenou zátěž a koncentrovat pozornost. Na zrání závisí i rozvoj motoriky, senzomotorické koordinace a v neposlední řadě rozvoj zrakového a sluchového vnímání. (Zajícová, 2008)

„Dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně – sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně – vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.“ (Bednářová, Šmardová, 2010)

„Určitý stupeň tělesného a psychického vývoje, který umožňuje dítěti bez obtíží se účastnit společného vyučování ve třídě.“ (Klindová, 1974)

Posuzování školní zralosti probíhá většinou ve dvou etapách. První etapu provádějí lékaři, učitelky mateřských škol či elementaristky při zápisu dítěte do školy. Při výskytu problémů dochází k podrobnějšímu vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně odbornými psychology. (Svoboda, 2009)

"Schopnost (přípravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským." (Matějček, 1994)

V České republice je vstup do školy spojen s věkem šesti let. Věkové kritérium ale není jediné, důležité jsou další charakteristiky vývoje dítěte podmiňující začátek školní docházky. Pedagogičtí pracovníci hovoří o připravenosti na školu či o školní způsobilosti. Obsah těchto uvedených pojmů je širší, protože je tvoří jednak školní zralost, připravenost dítěte, tzn. výsledek výchovných vlivů v rodině. Školní zralost je vymezována jako dosažení takového stupně vývoje, kdy je dítě schopno se zúčastnit školního vyučování. (Svoboda, 2009)

"Dítě má být při vstupu do první třídy způsobilé plnit požadavky, které na ně klade škola. To znamená, že se má učit základům čtení, psaní a počítání. Jeho mentální vývoj musí být tedy na úrovni, která mu umožňuje osvojit si tyto základní dovednosti."
(Klindová, 1974)

Oblasti školní zralosti

- Oblast rozumová – charakterizuje ji diferencované vnímání, koncentrace pozornosti, schopnost analytického myšlení, adekvátní úroveň paměti, vizuomotorické dovednosti, všeobecné vědomosti. (Svoboda, 2009)
- Oblast citová – charakterizuje ji emoční stabilita, schopnost potlačení impulzivních reakcí, zapojení citů do motivace ke školní práci, umět se vyrovnat s pocity strachu, napětí, trémy a obav z neúspěchu a odolnost vůči zátěži, která přichází s nástupem školní docházky. (Svoboda, 2009)
- Oblast sociální – charakterizuje ji způsobilost dítěte být delší dobu bez matky, schopnost být v kontaktu s jinými dětmi a začlenit se do kolektivu, akceptovat autoritu učitele, schopnost převzít roli žáka. (Svoboda, 2009)

2.2.1 Školní připravenost

S pojmem školní zralost souvisí termín školní připravenost, která v podstatě zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emociálně – sociální, pracovní a somatické. Dítě je získává a rozvíjí učením a sociální zkušeností. (Bednářová, Šmardová, 2010)

V rámci školní připravenosti by dítě mělo zvládnout nároky spojené s rolí školáka a zároveň zahrnuje souhrn předpokladů, které jsou stěžejní pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy. Dítě by mělo dosáhnout přijatelné socializační úrovně, zvládnout určité role v kolektivu, umět komunikovat a respektovat normy chování. (Vágnerová, 2000)

2.2.2 Oblasti při posuzování školní zralosti

V následujícím textu rozvedu soubor bodů jednotlivých oblastí při posuzování školní zralosti.

- somatický vývoj a zdravotní stav
- úroveň vyspělosti kognitivních funkcí
- úroveň koncentrace pozornosti (předpoklady, návyky)
- úroveň zralosti osobnosti (emocionálně sociální)

2.2.2.1 Somatický vývoj a zdravotní stav

Posouzení somatického vývoje a zdravotního stavu je v kompetenci praktického lékaře. Vliv na školní způsobilost mají i některé somatické vady nebo chronická onemocnění. Při posuzování školní zralosti by v některých případech měl dát lékař podnět k psychologickému, psychiatrickému či neurologickému vyšetření. Tělesná vyspělost, tedy váha a výška není primárním ukazatelem zralosti, ale musíme ji brát v úvahu. Subtilnější tělesná konstituce může u dítěte zapříčinit snadnější unavitelnost, nižší odolnost vůči psychofyzické zátěži a nevýhodu v kolektivu ve formě šikany, pocitu méněcennosti a ohrožení. Další úskalí je častá nemocnost při vstupu do školy, bere dítěti možnost pozvolné adaptace na změnu, která přichází při zahájení školní docházky. (Bednářová, Šmardová, 2010)

V současné době jsou u dětí velmi časté alergie, poruchy imunity a záněty horních dýchacích cest. Tyto jmenovaná onemocnění bývají příčinou toho, že se dítě vyvíjí pomaleji, než kdyby bylo zdravé. (Kutálková, 2005)

Ověření, zda dítě dospělo do fáze, kdy je růstově způsobilé pro školu, nabízí takzvaná "Filipínská míra". *"Tato míra pochází z Filipín, kde ji používají při přijímání dětí do školy. Zkouška sleduje prodlužování horních končetin. Zjišťuje se při ní, zda má dítě dostatečně dlouhou pravou ruku, aby jí dosáhlo vrcholu levého ušního boltce přes temeno hlavy, kdy hlava musí zůstat ve vzpřímené poloze."* (Klindová, 1974)

2.2.2.2 Úroveň vyspělosti kognitivních funkcí

Kognitivní funkce souvisí se zvládnutím čtení, psaní a počítání, kde je stěžejní dostatečná úroveň rozumových schopností a rovnoměrnost vývoje v jednotlivých oblastech. Je třeba zjistit, zdali dítě vývojově odpovídá vrstevníkům nebo za nimi zaostává nebo se projevuje jako opožděné. Některé děti mají dobré rozumové schopnosti, ale mají nezralou pouze jednu z oblastí (například grafomotoriku). (Bednářová, Šmardová, 2010)

Rozdělení kognitivních funkcí:

- vizuomotorika, grafomotorika
- řeč
- sluchové vnímání
- zrakové vnímání
- vnímání prostoru
- vnímání času
- základní matematické představy

(Bednářová, Šmardová, 2010)

2.2.2.2a Vizuomotorika, Grafomotorika

Pojem grafomotorika nemá jednoslovný český ekvivalent – označuje pohyby nutné pro psaní. (Kutálková, 2005)

Vizuomotorika je koordinace těla, jemných pohybů rukou a zároveň souhra rukou a očí. Motorika, pohyb a manipulace s předměty dítěti umožňují poznávat svět, hrát si a osamostatňovat se. Dítě je vhodné motivovat ke kreslení a vymalovávání a pro rozvoj grafomotoriky používáme pracovní sešity. Dobře rozvinutá vizuomotorika a grafomotorika jsou podmínkou pro to, aby se dítě naučilo psát. Již v předškolním věku bychom u dětí měli dbát na správný špetkový úchop a správné postavení ruky. Tyto pohyby podněcují uvolněnost a plynulost pohybu po podložce. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Držení tužky takzvaným špetkovým úchopem je nejpohodlnější držení tužky, kdy jsou pro úchop využívány tři prsty. Na prostředníku tužka leží, ukazovák a palec ji shora přidržují. Ostatní svaly ruky by měly být uvolněné a měly by dovolovat snadnou manipulaci s tužkou. Předškolní dítě by mělo mít dobře zakotvené správné držení tužky i další dovednosti pro psaní. Ale i přesto se přesvědčujeme, že tomu tak není. Prvňáčkové, kteří ryjí tužkou do papíru tak, že čára je patrná přes několik stránek a občas papír roztrhnou špičkou tužky. Děti, které nezaujímají správné sezení v lavici, sedí na jedné noze nebo sedí bokem ke stolu a různě se u psaní kroučí anebo dostávají po pár napsaných písmenech křeče do zápěstí. Se stoupajícím věkem dítěte se tyto uvedené a další špatné návyky mění čím dál obtížněji. (Kutálková, 2005)

Dětská kresba je ukazatelem grafomotorických schopností, vizuomotorické koordinace, tak i citového vnímání světa kolem sebe. Kresby dětí předškolního věku odrážejí výchovné vlivy rodinného prostředí, citové zázemí či frustraci psychických potřeb u těch dětí, které vyrůstají v narušené rodině nebo bez rodiny. Kresba má pro dítě i velký výchovný vliv, zejména v navazování kontaktu a spolupráce s rodiči nebo staršími sourozenci. (Třesohlavá, 1990)

Kreslení má velký význam pro později osvojovanou dovednost psaní. U předškoláků je stupeň úrovně jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky jedním z důležitých kritérií při posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky. A právě kresba nám může poskytnout informace o celkovém vývoji dítěte, o úrovni vývoje jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky, o zrakovém a prostorovém vnímání, o emocionalitě a vztazích a postojích dítěte. Grafomotorika se u dítěte předškolního věku rozvíjí v závislosti na psychomotorických funkcích jako jsou: mentální vyspělost, zrakové a prostorové vnímání, lateralita, paměť, pozornost a v neposlední řadě úroveň jemné a hrubé motoriky. Grafomotorické schopnosti dítěte ve škole velice ovlivňují psaní. Jestliže je grafomotorika neobratná, dítě může mít potíže s učením se psát jednotlivé tvary písmen, takže se písmo stává neúhledné a hůře čitelné. Dále se grafomotorická neobratnost odráží do tempa psaní, které je oproti vrstevníkům sníženo, dítě vyčerpává hodně pozornosti, která poté nezbyvá na obsah psaného, a tím se zvyšuje chybovost v psaní. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Jestliže dítě přestává bavit kreslení, kreslí méně nebo vůbec, nemá nutnou technickou praxi a zaostává za svými vrstevníky. Přitom kreslení je nezbytná a nenahraditelná příprava pro psaní. (Kutálková, 2005)

Kreslení jako součást vývoje dítěte souvisí s jeho celkovou vyspělostí. Co se týče obsahového provedení kresby, tak se v dětské kresbě objevují určité prvky, které jsou pro daný vývojový stupeň typické. Ale i přesto kresba nemusí být na stejné úrovni jako rozumové schopnosti dítěte. V praxi se setkáváme s dětmi, které mají průměrnou či vysokou inteligenci, ale jejich kresba je podprůměrná. Naopak najdeme děti, které slušně kreslí, ale vývoj rozumových schopností odpovídá nižšímu věku, takže v těchto případech kresba vypovídá více než o celkové vývojové úrovni dítěte spíše o individuální odlišnosti o nerovnoměrnosti vývoje. Menší děti začínají kreslit přibližně obdobným způsobem, ve stejné posloupnosti, od čaranic přes hlavonožce po mnohostrannost námětů kresby předškolního dítěte. S přibývajícím věkem se provedení kresby zdokonaluje, je realističtější, tvarovanější a proporcionálnější. Kromě obsahu si v kresbě všímáme i formálního provedení: vedení čáry, její plynulost, jistoty, přesnosti,

návaznosti a tlaku na podložku. Ne vždy je obsah a formální provedení v souladu a jednotě. Dítě může mít vzhledem k věku bohatou kresbu, ale vážně její provedení. Obsah převyšuje formu. (Bednářová, Šmardová, 2010)

V kresbě se odrážejí různé psychické i jiné procesy, jde o kognitivní přístup ke ztvárnění tématu, o celkovou úroveň jemné motoriky, senzomotorické koordinace, o schopnost vizuální percepce. Projevuje se v ní typ temperamentu a emoční prožívání. V tematické kresbě můžeme zjistit i postoj k určité skutečnosti, např. rodinné vztahy nebo sebepojetí. (Svoboda, 2009)

Co se týče vybavení pro psaní, dítě by mělo mít židli tak vysokou, aby mělo loket ve stejné výšce jako je deska stolu. Nohy by mělo mít dítě ohnuté do pravého úhlu. Správná výška stolu i židle mohou omezit zbytečné vrtění na židli a válení po stole, protože čím je dítě mladší, tím více se vrtí a mění polohu na židli. Dále ideální je mírně šikmá deska stolu, děti u ní sedí rovně a nemají tendenci si lehat na desku stolu s lokty daleko od sebe. (Kutálková, 2005)

Pracovní návyky při kreslení

Držení těla a držení psacího náčiní – špetkový úchop, který umožňuje nejvyšší koordinaci jemných svalových skupin podílejících se na kreslení a psaní. U některých dětí je špetkový úchop navozen dříve, u některých později. K úchopu by mělo dojít ještě před nástupem do školy, aby se předcházelo problémům ve psaní. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Postavení ruky při kreslení a psaní – směr horního konce tužky směřuje do oblasti mezi ramenem a loktem. Ruka se tak nadměrně neohýbá v zápěstí, vytváří s paží po oblast

lokte poměrně rovnou linií. Dále je ruka uvolněná, pohyb po papíře vychází z ramene a z lokte. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Uvolněnost ruky a tlaku na podložku – tyto dva faktory při psaní velmi ovlivňují grafický výkon dítěte. Jestliže dítě vyvíjí nadměrný tlak na podložku, neumožňuje tak plynulost pohybu ruky a také plynulost vedení čáry. Tlak na podložku poznáme tak, že linie kresby je vytlačená, kostrbatá, přerušovaná nebo tenče vedená. Na začátku vývoje grafomotorických dovedností bývá tlak na podložku běžnější a v průběhu předškolního věku by mělo docházet k postupnému uvolnění ruky. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Plynulost a způsob vedení čar – závisí na uvolnění ruky, obratnosti motoriky, jestliže pohyb při kreslení vychází z ramenního kloubu a ovlivňuje ji držení psacího náčiní. (Bednářová, Šmardová, 2010)

2.2.3 Lateralita

Lateralita a její rozvoj úzce souvisí s úrovní a kvalitou grafomotoriky a psaní, protože v předškolním období a na začátku školního věku je důležité vědět, jakou ruku dítě preferuje neboli, jaká ruka se u dítěte stává dominantní.

„ Lateralita je převážně vymežována jako přednostní užívání jednoho z párových pohybových nebo smyslových orgánů, laterální preference je přednostní užívání jednoho z párových orgánů při složitější činnosti a laterální dominance je převládnutí činnosti jedné strany těla nad druhou při současném provádění rozdílné činnosti párovými orgány. “ (Gajda, Zahradník, 2000)

Jestliže si nejsme jisti, která ruka je u dítěte dominantní nebo dítě v předškolním věku střídá ruce, tak je vhodné se zaměřit na zjištění lateralit ruky a oka. K jejímu zjištění

potřebujeme mít řadu informací, které získáme z anamnézy, z pozorování dítěte při spontánních i záměrně motivovaných činnostech, z kresby a ze zkoušek laterality. Při hraní – manipulace se stavebnicemi, stříhání, společenské hry, při každodenních činnostech – zavírání a otevírání dveří, rozsvěcování a zhasínání světla i při sebeobsluze – čištění zubů a oblékání- si všímáme, která ruka je u dítěte aktivnější, obratnější nebo zda dítě ruce střídá. U činnostech, kde dítě musí používat obě ruce, si všímáme, která ruka vykonává pohyb, a ta je vedoucí. Ruku, jejíž používání při činnostech převažuje, hodnotíme jako dominantní. Lateralitu oka zjistíme tím, že dítě necháme podívat se do lahvičky, klíčové dírky nebo papírové trubičky. Pokud si nejsme jistí, která ruka je u dítěte dominantní, je vhodné se obrátit na školské poradenské zařízení, které používá validní testy laterality. Před nástupem do školy je nutné znát laterality ruky a oka, abychom věděli, jakou rukou bude dítě psát. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Lateralita se dělí na motorickou laterality, která se týká horních a dolních končetin a na laterality senzory, kde hovoříme o smyslových orgánech. (Přinosilová, 2007).

Lateralizace je pozvolný proces. V prvních letech života se ve vývoji dítěte střídají období více symetrického či asymetrického užívání rukou. Toto období trvá obvykle do čtyř let. A ve čtyřech letech většina dětí používá přednostně jednu ruku jako obratnější a aktivnější. V pěti až sedmi letech se laterality horních končetin začíná výrazně projevit a vyhraňovat, ustaluje se v deseti až jedenácti letech. (Bednářová, Šmardová, 2007)

2.2.2.2b Řeč

Věku přiměřená řeč je velice důležitá. Dítě musí mluvenému slovu dobře rozumět, aby chápalo, co se po něm vyžaduje. Řeč se prolíná s myšlením, řečí dítě vyjadřuje, co si myslí. Poradenská praxe poukazuje na to, že děti s opožděním vývoje řeči mívají častější problémy ve čtení a psaní a ve větším procentu se u nich vyskytují specifické vývojové poruchy učení, jako je například dyslexie, dysgrafie. Předškolní období do šesti až sedmi let je pro vývoj řeči zásadní. V tomto období bychom se u dítěte měli věnovat rozvoji aktivní slovní zásoby ve formě povídání si s dítětem, vyprávíme mu nebo čteme pohádky a učíme ho písničky či básničky. Když nastane zaostávání vývoje řeči, je vhodné navštívit logopedickou ambulanci, kde logoped provede diagnostiku řeči a zahájí její nápravu. Někdy je vhodné dítě podrobit i psychologickému, audiologickému či neurologickému vyšetření, kde zjistíme, zda se nejedná pouze o dílčí problém, tedy mírně opožděný vývoj slovní zásoby a výslovnosti nebo zda se jedná o zaostávání vážnější, jako například celková mentální retardace, porucha sluchu či zraku. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Vývoj řeči a komunikace je jedním z nejúžasnějších a nejdůležitějších momentů v rámci ontogeneze. Začíná novorozeneckým křikem. Další zvukové projevy slouží k uspokojování základních potřeb. Během vývoje se řeč stává prostředkem komunikace, vztahů, spolupráce, sociální interakce a také nástrojem myšlení. Zásadní období pro rozvoj řeči je věk do šesti až sedmi let, nejprudší tempo je do tří až čtyř let. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Nedostatky v motorice mluvidel vedou mnohdy k poruchám výslovnosti, zejména hlásek L, R, Ř, které jsou na obratnost velice náročné. Dále mezizubní sykavky mají často svůj původ v nedostatečné pohyblivosti jazyka. Neobratnost mluvidel způsobuje také huhňavost a návykové dýchání ústy. (Kutálková, 2005)

Řeč jako komplexní schopnost tvoří několik jazykových rovin:

Foneticko-fonologická rovina, ve které jde o sluchové rozlišení hlásek mateřského jazyka a jejich výslovnost. Dítě rozlišuje všechny hlásky po šestém roce, horní hranice je sedm až osm let. Do pěti let považujeme nesprávnou výslovnost za fyziologickou (patřící k věku), od pěti do sedmi let za prodlouženou fyziologickou (širší norma). V této době je nutné věnovat dítěti odbornou péči pro správnou výslovnost. Po sedmém roce je málo pravděpodobné, že se výslovnost upraví spontánně, tady je na místě logopedická terapie, která je více náročná. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Lexikálně-sémantická rovina zahrnuje porozumění řeči v okruhu běžného hovoru, chápání instrukcí, výkladu, pojmů, sdělení a vyprávění. Patří sem i obecná úroveň vyjadřování, využívání aktivní slovní zásoby, pojmenování, co dítě myslí, vnímá a prožívá, jak umí popsat obrázek či vyprávět. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Morfologicko-syntaktická rovina se týká užívání jednotlivých slovních druhů, ohýbání slov a tvoření vět a souvětí. Do čtyř let se neobratnost v tvarosloví a větosloví považuje za fyziologické. Po čtvrtém roce dítě obvykle užívá všechny druhy slov, běžně mluví ve větách a v souvětí. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Pragmatická rovina využívá řeč v praxi a v sociálním kontextu. Jsou to takové dovednosti, jako je například vyžádání nebo oznámení informace, vyjádření vztahů, pocitů, událostí, zahrnuje tzv. regulační funkci řeči (pomocí řeči dítě dosahuje cíle) a tvoření dialogu. Do této oblasti spadá i užívání prvků neverbální komunikace, jako je mimika, gestikulace a oční kontakt. (Bednářová, Šmardová, 2010)

2.2.2.2c Sluchové vnímání

Sluchové vnímání má v předškolním věku zásadní význam pro rozvoj řeči. Jestliže je sluchové vnímání při nástupu do školy oslabené, mohou nastat problémy ve čtení, psaní a zapamatování. Pro rozvoj učíme dítě naslouchat čteným pohádkám, písničkám a hrát hry na lokalizaci zvuku. Sluchovou paměť rozvíjí učení se básniček, písniček a říkanek s pohybovým doprovodem. (Bednářová, Šmardová, 2010)

"Sluch má velký význam pro život člověka. Na základě sluchového vnímání vzniká řeč a tím i možnost dorozumívání. Sluchem je člověk informován o tom, co se děje v jeho okolí, přijímá signály pro svou bezpečnost. Sluch je důležitý pro získávání pohybových a mluvních dovedností, sluchovou kontrolou těchto výkonů je člověk spjat se svým okolím." (Edelsberger, 1988)

Podněty, které k nám přicházejí sluchem, vytrvale ustupují do pozadí, protože civilizace nabízí dostatek zrakových informací, podle kterých se můžeme orientovat. Současný způsob života nepodporuje rozvoj sluchového vnímání. V první řadě jde o vývoj řeči, který úzce souvisí právě se sluchem. Děti mají malou slovní zásobu a nedostatečnou slovní pohotovost. Tyto signály jsou alarmující, protože je prokázáno, že rozvoj řeči souvisí s rozvojem myšlení. (Kutálková, 2005)

2.2.2.2d Zrakové vnímání

Zrakové vnímání je od předškolního věku důležité pro poznávání světa. Ovlivňuje stejně jako sluch rozvoj řeči, myšlení, vizuomotorické a prostorové koordinace a matematické představy. S nástupem do školy je zrakové vnímání nezastupitelné pro poznávání písmen, číslic, pro čtení, psaní a počítání. Dítě předškolního věku by mělo pojmenovat základní barvy a dále rozlišovat figuru a pozadí prostřednictvím hledání známého předmětu na obrázku. Pro rozvoj zrakového rozlišování jsou vhodné takové pracovní listy, ve kterých dítě hledá obrázek odlišující se od ostatních velikostí či

tvarem. Zrakovou analýzu a syntézu podporujeme pomocí skládání puzzle nebo skládání podle předlohy. Když si s dítětem povídáme, jaké mají hračky ve školce nebo když s ním hrajeme hry na zapamatování si toho, co před chvílí vidělo, posilujeme tak zrakovou paměť. Co se týče pohybů očí po řádku, které jsou později důležité pro čtení a psaní, učíme dítě, aby postupovalo zleva doprava. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Zrakové vnímání dozrává ke konci předškolního věku na úroveň, která je nutná ke správnému učení čtení a psaní." (Vágnerová, 2000)

"Nezralé děti obtížně rozlišují písmena, jejichž detaily se liší svou polohou (např. "p", a "b", a "d" apod.). Schopnost rozlišovat polohu vpravo a vlevo je závislá na zrání a funkční diferenciaci pravé mozkové hemisféry, k níž dochází přibližně v období 6-7 let." (Vágnerová, 2001)

Nejméně třetina všech smyslových informací jsou informace zrakové. Z oka, respektive z oční sítnice, putuje informace do zrakových center v mozku prostřednictvím zrakového nervu. Zrakem se dítě seznamuje s reálným světem kolem nás. Pro vývoj je nebezpečí v nadbytku zrakových informací a v jejich kvalitě. Nedostatky v přesnosti zrakového vnímání narušují i vývoj výslovnosti tím, že dítě nedotahuje artikulační pohyby při mluvení. (Kutálková, 2005)

2.2.2.2e Vnímání prostoru

Vnímání prostoru je důležité pro orientaci v prostředí, osvojování pohybových, sebeobslužných a herních dovedností a grafomotoriky. Ve škole ovlivňuje čtení, psaní, matematiku, orientaci v mapách a promítá se i do tělesné výchovy. Dítě nejdříve chápe pojmy nahoře-dole, poté vpředu-vzadu a nakonec vpravo-vlevo. Dále sem patří i porozumění předložkových vazeb a pojmů jako je vysoko, nízko a daleko. Prostorové dovednosti rozvíjíme tím, že dítě učíme správně ukázat a pojmenovat polohu na

vlastním těle a v prostoru. Trénujeme u dětí při každodenních dovednostech – venku, při pohybových aktivitách a na obrázku. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Oslabení prostorového vnímání v předškolním věku poznamenává mnoho výkonů a činností dítěte. Toto oslabení se může projevat v horším nabývání pohybových dovedností, může mít vliv na sebeobsluhu a samostatnost. Dále může ovlivňovat činnosti jako je kreslení – vedení směru čáry, hry se stavebnicemi, mozaikami, kdy při deficitu prostorové představivosti tyto aktivity děti nevyhledávají, a tím nerozvíjejí své technické myšlení. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Vlivem oslabení prostorového vnímání může docházet ve škole k těmto problémům:

- obtížná orientace v textu při čtení
- obtížná orientace v textu při psaní
- potíže při psaní
- potíže s pořadí písmen a číslic v textu, případné jejich chybění
- potíže v matematice
- ztížená orientace v mapách
- potíže při sportu a koordinaci pohybů

(Bednářová, Šmardová, 2007)

2.2.2.2f Vnímání času

Orientace a vnímání času slouží pro uvědomování si časové posloupnosti a i posloupnosti úkolů při běžných činnostech, například sebeobsluha. U školních dětí je důležité, aby uměly odhadnout čas na splnění zadaného úkolu. U dětí předškolních rozvíjíme vnímání času tím, že pojmenováváme děje a činnosti, se kterými se dítě setkává, a to v určité dobu – ráno, dopoledne, odpoledne a večer a pro určité dny – všední den, víkend. Dále učíme dítě, aby si všímalo změn v přírodě v podobě změny ročního období. Pro vnímání časové posloupnosti musíme dbát na určitý denní režim, aby si dítě zvyklo na řád všech událostí doma i ve škole. (Bednářová, Šmardová, 2010)

2.2.2.2g Matematické představy

Na vytváření matematických představ u předškoláků má vliv motorika, zrakové, sluchové, hmatové, prostorové a časové vnímání a řeč. Tyto jmenované pojmy jsou základem nečíselných představ, ze kterých se utvářejí představy číselné. Tento proces začíná porovnáváním, malý – velký, tříděním podle druhu, podle barvy, tvaru, velikosti. Na konci tohoto procesu dítě chápe pojem číslo. Při rozvíjení matematických představ nejprve pracujeme s předměty a poté s obrázky. Dále používáme hry jako je domino a člověče nezlob se. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Správné vyřešení matematických operací závisí na správném pochopení úkolu, tudíž je nutné před nástupem do školy zkontrolovat, zda dítě dokáže přesně vnímat slovní pokyny a zda dokáže rozpoznat a porovnat množství předmětů. (Kutálková, 2005)

Matematika je prostředkem pro rozvoj myšlení a logického uvažování. Pro osvojení matematických dovedností nestačí pouze mechanicky vyjmenovat číselnou řadu nebo psát číslice. Předškolák potřebuje rozvinout mnoho schopností, dovedností a získat vědomosti. Dosažení úspěchu se zvyšuje se správným pochopením základních pojmů, osvojení jednodušších dovedností jako podklad pro řešení obtížnějších úkolů. Výkony

v matematice jsou do určité míry závislé na rozumových předpokladech. Dobré rozumové předpoklady nezaručují automaticky úspěšnost v matematice. (Bednářová, Šmardová, 2007)

2.2.2.3 Koncentrace pozornosti

Schopnost záměrné koncentrace pozornosti na danou činnost, věku přiměřený smysl pro povinnost, zodpovědnost. Dítě se dokáže poměrně dlouhou dobu soustředit na hru, hovoříme o tzv. bezděčné pozornosti na činnosti, které si dítě vybralo dobrovolně. Ale i tak se dítě rychle unaví a ztrácí zájem o činnost. U školního dítěte se počítá i s jistou mírou samostatnosti při přechodu od jedné činnosti ke druhé. Koncentrace pozornosti je podmíněna vyzrálostí centrální nervové soustavy a souvisí i se zralostí osobnosti a také s výchovou dítěte. Důležité je vést dítě k respektování pravidel a limitů a podporovat jeho samostatnost. Zadávat mu zábavné činnosti, a tak záměrně rozvíjet koncentraci pozornosti. Když se naučí respektovat určitá pravidla a přijme je do své hry, tak se zároveň vyrovnává s tím, že ne vždy se daří a že ne vždy vyhraje a také se naučí spolupracovat. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Oslabení v koncentraci pozornosti může mít ve školním věku za následek značné obtíže ve formě výukových i výchovných problémů. Dítě nedokáže tlumit spontánní impulzy k mluvení, hraní, k pohybu a věnovat pozornost výkladu. Když dítě vlivem nepozornosti nezačne plnit zadaný úkol včas, pracuje nesystematicky nebo nestačí pracovat stejně rychle jako ostatní, potom nezvládá zadané úkoly dokončit, což v něm vyvolává stres. Vyučování je pro dítě velice vyčerpávající po fyzické i psychické stránce, je unavené a ztrácí motivaci. Kvůli nízké práce schopnosti může i dítě s dobrými intelektovými předpoklady podávat slabší výkony a může být podceňované učitelem i ostatními vrstevníky. (Bednářová, Šmardová, 2010)

2.2.2.4 Úroveň zralosti osobnosti (emocionálně sociální)

Citová zralost dítěte vstupujícího do školy závisí především na jeho schopnosti kontrolovat lépe své afekty a impulzy (popudy k jednání). Umí odložit splnění svých přání a snášet i určité překážky, které se mu staví do cesty při úsilí o uspokojení okamžitých potřeb (zvyšuje se tedy jeho "frustrační tolerance" - lat. frustrari - zklamat, zmařit: tolerare - snášet, přestát, vydržet). (Langmeier, 1998)

Každé dítě je jiné. To, zda dokáže ve škole dobře pracovat, záleží nejen na jeho dispozicích, ale také na tom, jak dokážeme porozumět povaze dítěte, jeho chování, potřebám a možnostem. Na vyzrálost osobnosti dítěte klademe velké nároky jak v oblasti emocionální, tak i sociální. Od dítěte se očekává jistá emocionální stabilita, zvládnání emocí přiměřené věku, sebeovládání a odolnost vůči frustraci (neúspěchu). V tomto ohledu jsou mezi dětmi velké rozdíly. Velice důležitá je i sociální vyspělost, sociální dovednosti a adaptabilita v tom smyslu, že se dítě dokáže na potřebnou dobu odloučit od rodiny, být v jiném prostředí a respektovat cizí autoritu. Dále je stěžejní, aby se dítě umělo začlenit do skupiny vrstevníků, umělo komunikovat, respektovat pravidla společného soužití, znát své potřeby a spolupracovat. Sociální dovednosti rozvíjíme dostatkem příležitostí pro setkávání s jinými dětmi a podporováním kamarádských vztahů. Samozřejmě dítě učíme základním pravidlům slušného chování. Jak dítě obstojí mimo rodinu bez ochrany rodičů, záleží na tom, do jaké míry je vyzrálá jeho autonomie a sebedůvěra. Jejich základy se vytvářejí dříve, než začíná školní docházka. Je to kontinuální proces od narození, ve kterém je důležité mít dítě rád, věnovat se mu, ponechat mu prostor a zároveň vytyčit hranice. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Vyžralost osobnosti souvisí se sociálními dovednostmi, které jsou v navazujícím textu zmíněny.

Sociální dovednosti:

- komunikace (verbální i neverbální)
- přiměřené reagování na nové situace
- adaptace na nové prostředí
- porozumění vlastním pocitům a sebeovládání
- porozumění emocím a chování druhých lidí
- objektivní sebepojetí, sebehodnocení, sebedůvěra
- schopnost pracovat s ostatními, spolupracovat

(Bednářová, Šmardová, 2010)

2.3 Školní nezralost

V této kapitole se budu zabývat školní nezralostí. Tento termín neodmyslitelně patří ke zmíněné školní zralosti.

„Nezralost ve vlastním slova smyslu, tj. dosud nedosažená způsobilost pro školu, kdy proces zrání je z nějakého důvodu zpomalen nebo zastaven, nezpůsobilost dětí s trvale nenahraditelným celkovým nebo částečným nedostatkem v psychické struktuře: psychická struktura dítěte nikdy nedosáhne kvalit a proporcí normy šestiletých dětí zralých pro školu“ (Dvořáková, 1999)

Jirásek dělí faktory školní nezpůsobilosti (nezralosti) do tří skupin:

- faktory, které dočasně brzdí duševní zrání, jako je málo podnětné výchovné prostředí, nedostatek v oblasti citové, psychická traumata a somatická onemocnění

- faktory způsobující nenapravitelnou nezpůsobilost ke školní docházce, např. celkový defekt intelektu
- faktory způsobující trvalý nebo velice obtížně kompenzovatelný handicap pro zařazení do normální školy např. rané či postinfekční poškození CNS

(Svoboda, 2009)

2.3.1 Příčiny školní nezralosti:

„1. Nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu

2. Opožděný mentální vývoj, snížený intelekt

3. Nerovnoměrný vývoj, oslabení dílčích schopností a funkcí (např. oslabení funkce nezbytné pro výuku čtení a psaní, obtíže na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí (LMD) nebo časných postižení CNS)

4. Neurotický povahový vývoj, neurotické rysy a symptomy

5. Nedostatky ve výchovném prostředí a působení na dítě.“ (Dvořáková, 1999)

2.4. Zahájení školní docházky

Další kapitolu, nesoucí název “Zahájení školní docházky“, jsem záměrně zařadila po již zmíněných termínech školní zralost a nezralost, abychom si nejen přesně vymezili, kdy v České republice začíná povinná školní docházka, ale mohli též porovnávat zralost či nezralost u jedinců nastupujících do první třídy.

“§36 (3) Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad; dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od počátku školního roku do konce roku

kalendářního, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.

§36 (4) Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku." (citace ze Sbírkky zákonů č. 561/2004, §36, Povinnost školní docházky)

Kritéria, kdy bychom měli zvažovat zahájení školní docházky:

- děti zdravotně oslabené
- děti s významným opožděním kognitivního vývoje
- děti s pomalejším nebo nerovnoměrným kognitivním vývojem
- děti s výraznější nezralostí v některé z dílčích oblastí kognitivního vývoje
- děti nezralé v práceschopnosti
- děti nezralé v oblasti emocionálně-sociální (Bednářová, Šmardová, 2010)

Mnohdy nám při rozhodování o zahájení školní docházky nestačí a nepomohou pouze kritéria, ale musíme se rozhodovat s citem a intuicí a na základě zkušenosti. Je třeba brát v úvahu i další faktory, jako je například aktuální životní situace dítěte a jeho rodiny. Děti stejného věku se mohou více či méně odlišovat ve fyzické vyspělosti, v kognitivních předpokladech, ve zralosti pro zahájení školní docházky. Větší rozdíly mohou být mezi dětmi různého věku, které nastupují do školy ve stejném termínu. Pedagog se následně ve třídě setkává s dětmi, které se od sebe odlišují a musí postupovat podle standardních požadavků první třídy a vzhledem k počtu dětí má menší možnost přistupovat k dětem individuálně. Problém je, že konkrétní dítě nehodnotí vzhledem k jeho věku, ale ve vztahu k výkonnosti ostatních dětí a již si neuvědomuje, že konkrétní dítě je o rok i více mladší a je tak v nevýhodě ve srovnání s dětmi staršími. Zralé dítě s podporou rodiny nároky školy bez problémů zvládá. Nezralé dítě se špatně přizpůsobuje vedení nové autority, nevydrží se soustředit, neovládá spontánní impulzy

k hraní, mluvení, k pohybu, nestačí tempu probírané látky, je nespokojené, úzkostné, napjaté, neklidné, snadno se rozpláče, ztrácí motivaci, nechce jít do školy a mohou se projevit i psychosomatické příznaky jako například tiky, bolesti hlavy či břicha, zvrací a špatně se mu spí. Když to shrneme, tak pro zralé dítě je vhodnější zahájení školní docházky a pro nezralé dítě je vhodnější její odložení. Některé nezralé děti potřebují čas pouze na přirozené vyzrání, některým je oproti tomu potřeba poskytnout podporu v rozvoji nevyzrálých nebo oslabených oblastí, protože víme, že každý jedinec je individualita. Na podpoře by se měla podílet rodina, mateřská škola, například formou individuálního výchovně-vzdělávacího plánu, předškolní průpravy, edukativně-stimulační skupiny pro dítě s rodičem v rámci pedagogicko-psychologické poradny. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Jestliže se rodiče unáhlí a pošlou dítě do školy nezralé, tak v lepším případě bude dítě dlouhou dobu dotahovat své spolužáky za cenu zvýšeného úsilí a výsledky budou ale odpovídat průměru, zatímco úroveň intelektu by mělo na podstatně lepší výkon. A výsledek je ten, že o trochu méně nadaný spolužák, který ale měl odklad školní docházky, na tom bude lépe ve všem ohledech, protože je zkrátka o rok starší, a tudíž lépe vybavený na školní zátěž. V horším případě se dítě bude muset vrátit do mateřské školy, protože nezvládá požadavky při vstupu do školy, je hravé a nesoustředěné. Tato varianta se volí jen v krajní nouzi, protože nakonec i nezralé dítě požadavky školy většinou nějak naplní. V obou případech u dítěte převládá pocit neúspěšnosti. V druhém případě, když se rodiče rozhodnou správně a dítě nastoupí do školy s dostatečně zralou nervovou soustavou, půjde mu vše snáze a bude se učit s větší chutí než dítě nezralé. Dále jsou zde situace, kdy je dobré zvážit odklad dítěte, když je dítě často nemocné, může stěží navštěvovat mateřskou školu. Totéž platí u dětí nemocných chronicky a dětí nedonošených. A v tomto případě není výjimkou, že odklad dostanou i děti narozené už na podzim nebo v zimě. Když se rodiče rozhodují pro odklad školní docházky, mělo by být už jednoznačně jasné, které ruce dává dítě přednost. Pokud příklon dítěte k jedné z obou rukou dlouho není jasný, svědčí to o pomalém vyzrání mozkových hemisfér. Pomalejší dozrávání nemá nic společného s inteligencí, ale může znamenat to, že dítě je biologicky trochu mladší, než odpovídá datu v rodném listu. Zrání nervové soustavy je

individuální záležitost a připadá v úvahu nejdříve ve druhé polovině druhé třídy. Proces dozrávání se definitivně stabilizuje kolem 12 let. Největší rozdíly ve zralosti jsou během posledního roku předškolního období a prvního školního roku. (Kutálková, 2005)

"Jestliže dítě nesplňuje požadavky školní zralosti, je navrhován odklad školní docházky o jeden rok, pokud nejde o závažné postižení, které by vyžadovalo specializované vyšetření, případně změnu ve školním zařazení. Odklad školní docházky u dětí, které mají v některé oblasti závažné nedostatky, je plně odůvodněný a měl by být rodiči akceptován." (Lisá, Kňourková, 1986)

"§37(1) Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku."

§37 (2) Při zápisu do prvního ročníku základní škola informuje zákonného zástupce dítěte o možnosti odkladu povinné školní docházky.

§37(4) Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky podle odstavce 1 nebo 3, doporučí zároveň zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte." (citace ze Sbírký zákonů č. 561/2004, §37, Odklad povinné školní docházky)

Při zvážení odkladu školní docházky nesmíme zapomenout ještě na jednu komplikaci. Všechny výzkumy spolehlivě potvrzují, že chlapci a děvčata mají stejnou inteligenci. Děvčata ale vyspívají nervově, povahově, sociálně rychleji než chlapci. Rozdíl v šesti letech při nástupu do školy, pokud se to dá měřit, je přibližně půl až tři čtvrtě roku.

Znamená to tedy, že chlapci jsou vystaveni většímu riziku školního neúspěchu na začátku dráhy než dívky a že jejich "zralost" musíme zvláště pečlivě a odpovědně ověřovat. (Matějček, 1986)

2.5. Pedagogicko-psychologická poradna

S pojmem školní zralost a školní docházka souvisí náplň práce pedagogicko-psychologických poraden. Odborní pracovníci zde diagnostikují zralost dítěte.

„ §5 (1) Poradna poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků.

§5 (2) Činnost poradny se uskutečňuje ambulantně na pracovišti poradny a návštěvami zaměstnanců právnické osoby vykonávající činnost poradny ve školách a školských zařízeních." (Sbírka zákonů č. 72/2005, Poradna)

Hlavní činností pedagogicko-psychologické poradny je přímá práce s žáky škol a školských zařízení ve věku od 3 let do ukončení středního vzdělání a s jejich rodiči, převážně formou individuální péče, ale i skupinovou formou. Na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny je volena nebo upravována vzdělávací cesta žáků. Dále aktivně ovlivňuje proces přijímání a upevňování poznatků, postojů a hodnotové orientace. Poskytuje kariérové poradenství, napomáhá při rozvoji pedagogicko-psychologických kompetencí učitelů a poradenství v oblasti prevence rizikového chování u dětí. Pedagogičtí pracovníci jsou psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. Činnost pedagogicko-psychologické poradny se uskutečňuje ambulantně a také návštěvami odborných pracovníků ve školách a školských zařízeních.

http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=4&Itemid=2

Pedagogický pracovník se zaměřuje na rozumový vývoj a znalosti dítěte, na úroveň hrubé a jemné motoriky, schopnost zacházet s tužkou, úroveň kresby a obkreslování. Dále sleduje řeč, úroveň pozornosti, schopnost soustředit se a paměť. Zabývá se i sociální zralostí a jak umí dítě vyhovět pokynům. Na závěr následuje pohovor s rodiči o výsledku vyšetření. (Beníšková, 2007)

Vyšetření v PPP trvá přibližně půl až tři čtvrtě hodiny, záleží na individuálním tempu každého jedince. Poté vyšetřující pracovník seznámí rodiče s výsledkem vyšetření a je sepsána zpráva, kterou rodiče dostanou sebou. Obvykle si rodiče též odnášejí nápravné materiály, například na cvičení jemné motoriky či soupis dalších činností, které je třeba s dítětem doma trénovat. Součástí vyšetření je i test školní zralosti. Testů školní zralosti je nepřehledné množství a záleží na PPP poradně, jaký test pro vyšetření preferuje. Testy školní zralosti mají právně relevantní význam, protože úřední rozhodnutí o tom, že dítě ještě není způsobilé ke školní docházce, je závazné a vede zpět k navrácení do mateřské školy. Mimo jiné jsou testy školní zralosti vhodné k postihnutí a popisu celkového rozumového, psychického a motorického vývoje dětí. Zkoumají totiž velkou šíři rozdílných schopností, dovedností a předběžných znalostí. (Zajícová, 2008)

2.5.1 Poradenské služby

„§1 (5) Výsledkem psychologické nebo speciálně pedagogické diagnostiky jsou zpráva z vyšetření a doporučení obsahující návrhy úprav ve vzdělávání žáka. Při vydání zprávy a doporučení je žák, v případě žáka, který má zákonného zástupce, též jeho zákonný zástupce, informován o obsahu doporučení způsobem srozumitelným pro nejširší možný okruh osob. Žák nebo jeho zákonný zástupce potvrzuje svým podpisem, že doporučení s ním bylo projednáno, že porozuměl jeho povaze a obsahu a případně, že k němu uplatňuje výhrady spolu s jejich upřesněním. Zpráva a doporučení se vydávají nejpozději do 30 dnů ode dne ukončení vyšetření. Doporučení je platné po dobu určitou, odpovídající jeho účelu; v případě doporučení zařazení žáka do školy nebo vzdělávacího programu pro žáky se zdravotním postižením však nejvýše po dobu jednoho roku. Před skončením platnosti doporučení školské poradenské zařízení vyrozumí žáka nebo jeho zákonného zástupce o potřebě nové diagnostiky.“ (Sbírka zákonů č. 72/2005, Poskytování poradenských služeb)

2.6 Diagnostika a testování školní zralosti

Na pedagogicko-psychologické poradny úzce navazuje diagnostika a testování školní zralosti, proto se v další kapitole budu zabývat právě tímto tématem.

„Diagnostikou rozumíme zjištění stavu, posouzení, hodnocení, zahrnuje posloupnost činností vedoucí k diagnóze“ (Mertin, Gillernová, 2003).

Pedagogicko-psychologická diagnostika by měla být prostředkem pro další odbornou činnost. V pedagogické oblasti je cílem zhodnocení výchovného působení na dítě, mapování určitého stavu, který je východiskem pro možné změny. Psychologická diagnostika se realizuje v případě znalosti psychologického pozadí problému, pokud je třeba řešit problémy psychologickými prostředky. Na diagnostiku navazuje intervence,

nebo psychologická terapie v případě potřeby a zájmu klienta. (Mertin, Gillernová, 2003).

Diagnostická činnost je souhrn operací, postupů a technik, mající za úkol stanovit diagnózu, a to podle konkrétního cíle, kterým může být:

- určení stupně vývoje
- zjištění příčin odchylného vývoje od věkové normy
- zjištění individuálních zvláštností osobnosti
- zjištění podstaty, podmínek a příčin individuálních rozdílů
- prognóza nebo predikce

(Svoboda, 2009)

Testové metody používají standardizovaný způsob vyšetření. U všech zkoumaných osob musí být stejný podnětový materiál za stejných podmínek. Odpovědi jednotně vyhodnocujeme. (Svoboda, 2009)

2.6.1 Testy školní zralosti

K nejznámějším a nejužívanějším testům školní zralosti patří Kernův test, jeho českou verzi modifikoval Jirásek a pojmenoval jako Orientační test školní zralosti. Původní Kernův test obsahoval šest úloh. Jirásek ho upravil na tři testové úlohy:

- kresba mužské postavy
- napodobení psacího písma
- obkreslení skupiny bodů

(Svoboda, 2009)

Diagnostický test Artura Kerna obsahoval šest úloh: 1. čmárání (tj. jako psaní), 2. obkreslení jednoduché věty napsané psacím písmem, 3. nakreslení dětské postavy, 4. obkreslení skupiny bodů a 5. 6. simultánní postižení množství. Z Kernova testu Jirásek vybral již zmíněné tři testové úlohy. Tyto úkoly dále modifikoval a standardizoval. Všechny tři úkoly tohoto testu kladou důraz na vyspělost jemné motoriky, koordinaci vidění a pohybů ruky. První úkol dává příležitost ke kresebným výtvarům. Ve druhém a třetím úkolu musí dítě projevit úsilí a přimět se vůlí ke splnění instrukce, pro něho tak v málo atraktivním úkolu, což je základní předpoklad pro zapojení do školního procesu. (Švancara a kol., 1980)

Místo původního Kernova třístupňového hodnocení Jirásek použil hodnocení pětistupňové. Autor podotýká, že orientační testový výsledek je poměrně spolehlivý podklad pro závěr o zralosti, nestačí ale pro spolehlivé posouzení nezralosti. První úkol vychází z představy vývoje kresby, další dva úkoly mají zkouškový charakter. Dítě potřebuje ke splnění úkolu vyvinout volní úsilí, koncentraci a vydržet určitou dobu vyvíjet konkrétní činnost. Celkový výsledek testu je nadprůměrný, průměrný nebo podprůměrný. (Svoboda, 2009)

Test školní zralosti, který zahrnuje kresbu postavy, opsání věty složené ze tří krátkých slabik a obkreslení tvaru složeného z několika puntíků. Z kresby postavy můžeme vyčíst techniku držení tužky, reálný stupeň vývoje kresby (biologický věk, který může být nižší i vyšší než věk kalendářní), prvky upozorňující na možnou lehkou mozkovou dysfunkci nebo na psychické vlastnosti, ale třeba i na přehnané sebehodnocení. Obkreslení textu nás informuje o schopnosti rozlišit tvary, směr čáry nebo velikost prvků a obkreslení tvaru o přesnosti napodobení počtu a tvaru obrazce. (Kutálková, 2005)

V současné době se v poradnách nejvíce využívají baterie testů od našich předních odborníků, jako jsou Matějček, Vágnerová aj. (Dittrich, 1993).

Mezi nejznámější testy řadíme:

- Edfeldtův reverzní test
- Orientační test dynamické praxe
- Orientační test školní zralosti
- Soubor percepčně kognitivních testů pro předškolní věk
- Test kresby lidské postavy
- Vývojový test zrakového vnímání
- Zkouška laterality

Rovněž existuje takzvaný Goppingenský test školní zralosti. *"Tento test zachycuje psychické procesy a funkce, důležité pro zařazení dítěte do školy. Lze ho využít jednotlivě nebo skupinově. Skládá se z deseti subtestů, jednotlivých úkolů, které zjišťují nejrůznější psychické procesy a funkce."* (Klindová, 1974)

Vývojový test zrakového vnímání od Frostigové. *"Na základě mnohaleté zkušenosti s dětmi, které měly obtíže s učením, zjistila autorka omezené nebo narušené schopnosti řešit úkoly zrakového vnímání. Sestavila proto test kvůli zhodnocení celkové úrovně zrakového vnímání, aby vyloučila obtíže s poškozením mozku, jiné emocionální poruchy a v neposlední řadě opožděný vývoj. Test se skládá z pěti subtestů."* (Klindová, 1974)

Test kresby lidské postavy vytvořila roku 1926 F. Goodenoughová, která vycházela z předpokladu, že dětská kresba se vyvíjí. Její vývoj se projevuje přibýváním detailů, ale i přesností provedení kresby a vzrůstající správností. Tento test lidské kresby byl rozšířen v roce 1963 D.B. Harrisem a vyšel pod názvem Goodenough-Harris Drawing test, který chápal kresbu jako prostředek k hodnocení kognitivního vývoje. Tento test má dvě části, nejprve dítě kreslí mužskou postavu a poté postavu ženskou. (Svoboda, 2009)

Goodenough-Harris Drawing test se využívá na posouzení inteligence bez spoléhání se na verbální schopnosti. Zadává se individuálně nebo ve skupinách u dětí ve věku 3-15 let a skládá se z dvou částí, dítě nejprve kreslí postavu muže a poté ženy. Draw-a-Person test, který se skládá ze stejných úkolů, je samostatná zkouška s jiným bodovacím systémem a je k dispozici ve dvou různých verzích, buď jako psychologický test pro emoční poruchy (SPED), nebo opatření mentálních schopností (QSS). Naproti tomu je Goodenough-Harris Drawing test používán pouze jako test inteligence. Goodenough-Harris test obvykle trvá asi 15 minut. Pro všechny subtesty je dítě výslovně požádáno, aby kreslilo celé tělo, nikoli jen hlavu a ramena. Dítě může při kresbě začít znovu. Zkouška je hodnocena na základě 73 kritérií se samostatnými normami pro muže a ženy. Výsledky jsou převedeny na standardizované skóre.

<http://www.healthline.com/galecontent/goodenough-harris-drawing-test>

Malou postavu kreslí převážně děti často úzkostné, které trpí pocity nejistoty a různými neurotickými rysy. Naopak nápadně velkou postavu kreslí děti se sklonem k sebeprosazování, které se nedokáží ovládat a podřídit pravidlům. Na druhou stranu musíme odlišit, zda velká postava není jen projevem neschopnosti lépe koordinovat grafomotorický projev, který je typický pro předškoláky nebo pro děti s poruchou jemné motoriky. Nakreslit velkou postavu je pro ně podstatně jednodušší než postavu malou. Děti trpící ADHD syndromem mohou mít podobné problémy s kresbou. Nedovedou se soustředit na svůj úkol, výsledkem bývá překročení hranice papíru. Nedostatečné nebo

chybné spojení jednotlivých částí postavy může souviset s problémy sebepojetí čili poruchu pojetí vlastního tělního schématu. Tento případ se objevuje v dospívání, kdy je vše podmíněno změnami vlastního zevnějšku. Je nutné vyloučit, že nejde o důsledek poruchy senzomotorické koordinace, hyperaktivity a nepozornosti. Chybění podstatných částí těla (hlava, trup, končetiny) se vyskytuje v kresbách u dětí, které mají emoční problémy, potíže se sebepojetím a které se nacházejí v akutní stresové situaci. Záměrné vynechání může být projevem únavy, bezradnosti anebo apatie či depresivního ladění, kdy může jít o závažnější psychickou poruchu např. schizofrenie. (Svoboda, 2009)

Jestliže dítě kreslí nápadně malou nebo asymetrickou hlavu, bývá to považováno za signál celkové nevyrovnanosti, emočních, komunikačních a adaptačních problémů. Hlava je chápána a považovaná za centrum osobnosti, a když se v dětské kresbě vyskytne nějaká odlišnost, může mít diagnostický význam. Odlišnost se týká očí a úst. Zvýrazněné oči ukazují na projev paranoidních rysů či naopak prázdňové oči mohou signalizovat poruchu vztahů s okolím. Velká ústa mohou poukazovat na projev potřeby ovládat okolí a reagovat agresivně. Nápadně velké a zdůrazněné rysy obličeje mohou znamenat potřebu u dítěte být středem pozornosti. Naopak nenápadné a malé rysy obličeje mohou signalizovat u dítěte úzkostné ladění a pocity méněcennosti. Znázornění trupu se projevuje až v určitém časovém období následující po fázi hlavonožce. Takže chybění není nijak významné, jde pouze o vývojově podmíněný projev. Jestliže se tak stane později, musíme brát v potaz určitý diagnostický význam. Můžeme si to vysvětlit jako odmítnutí vlastního těla. Paže a ruce spojují člověka s jeho okolím. Krátké nebo deformované paže mohou signalizovat komunikační problémy, nejistotu a strach z kontaktu s lidmi. Oproti tomu velké ruce mohou signalizovat agresivitu nebo latentní touhu po moci. Nohy symbolizují rovnováhu a oporu těla. Když v dětské kresbě chybějí nebo jsou deformované, může to znamenat nejistotu či problémy v sebepojetí. Když dítě nakreslí postavu našikmo, může to být projev organického postižení centrální nervové soustavy. Oblečení je znak, který je opět vývojově podmíněn a odráží sociální konformitu. Zprvu děti kreslí postavu bez oblečení, poté s knoflíky, které mají symbolizovat tento znak. (Svoboda, 2009)

2.7 Možnosti negativního ovlivnění motorických testů školní zralosti

Pro posouzení kvality „školní zralosti je nutné se zabývat negativním ovlivněním testů školní zralosti. Zde je velmi podstatné brát v potaz specifické poruchy učení či poruchy motoriky a pozornosti. V průběhu testování bychom si měli uvědomit, že u testovaného jedince může být tento handicap. Odborný pracovník, který provádí testování dětí, nemusí mít informace o tomto znevýhodnění a v druhém případě se u dítěte zatím nediodnostikovala konkrétní porucha. Závěr je takový, že když dítě v celkovém hodnocení testů dosáhne nedostatečných výsledků, tak u něj nutně nemusí jít pouze o sníženou inteligenční schopnost.

2.7.1 Dyslexie

Dyslexie je kombinace schopností a potíží ovlivňující proces učení v jedné nebo více oblastech čtení, pravopisu a psaní. Dítě, které trpí touto specifickou poruchou učení, může mít problémy s prováděním činností, které na sebe navazují. Mohou se u něho střídat dobré a špatné dny. Bude mít problémy s příslovci místa „nahore a dole“. Na prvním stupni základní školy dítě může mít potíže s psaním písmen a číslic, bude je psát obráceně. Dalším problémem je zapamatování násobilky a abecedy. Často bude dítě zaměňovat písmeno b a d a nebude rozumět tomu, co čte. Učitel se mu bude muset více věnovat a zadání úkolu mu bude muset vícekrát zopakovat. (Kirbyová, 2000)

Dyslexie je specifická porucha čtení. Lze ji definovat jako neschopnost naučit se číst, i přestože má dítě přijatelné rozumové schopnosti. Je nejznámější a nejčastěji se vyskytující poruchou učení. Dyslexií trpí přibližně 3 % českých dětí. Tato porucha se projevuje hned na začátku školní docházky, tedy v první třídě, ale nebývá v této době ještě tolik nápadná. (Svoboda, 2009)

Příčinou vzniku dyslexie bývají různé dysfunkce, porucha jejich koordinace a integrace jako jsou:

- percepční poruchy – dyslektické dítě nedokáže adekvátně zpracovat zrakové a sluchové informace. Edfeldtův reverzní test nebo Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové.
- Porucha sekvenční percepce – porucha narušení schopnosti vnímat pořadí, dále dítě obtížně rozlišuje, z jakých písmen se skládá slovo a má problémy s prostorovou orientací. Pro hodnocení prostorové orientace se využívá Bender-Gestalt test obkreslování obrázků
- Porucha sluchové percepce – dítě má obtíže rozlišit různé hlásky a slabiky. Pro vyšetření sluchové percepce využíváme Matějčkův test sluchové diferenciacce
- Narušení časové posloupnosti sluchové percepce
- Porucha smyslu pro rytmus
- Poruchy vizuální pozornosti a paměti
- Narušená koordinace očních pohybů
- Porucha motoriky mluvidel

(Svoboda, 2009)

Bender-Gestalt test je psychologická diagnostika používaná k vyhodnocení vizuálního motoru fungování, vizuálně-percepční schopnosti, neurologického poškození a emočních poruch u dětí a dospělých ve věku tři a více let. Standardní Bender Gestalt Test vizuální motor se skládá z devíti postav. Zkoušející obkresluje každý obrázek na jednu zkušební kartu a poté objekt zkopíruje na jeden list prázdného papíru. Test není časově omezen, i když standardní doba testu je obvykle 10 do 20 minut. Po dokončení testování jsou výsledky hodnoceny na základě přesnosti a organizace. Vše je závislé na formě testu při použití. Společné rysy při posuzování kresby jsou rotace, deformace, symetrie a perseverace.

<http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/Bender-Gestalt+Test>

2.7.2 Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha psaní. Jde o poruchu grafomotorického projevu. Dítě s touto poruchou nedokáže správně napodobit tvary písmen, vynechává jejich detaily či jiné přidává. V oblasti diagnostiky zatím neexistují standardizované testy psaní. Pro zjištění příčiny specifické poruchy psaní se využívají testy zaměřené na hodnocení zrakové percepce od Frostigové. (Svoboda, 2009)

2.7.3 Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Dítě je neschopné naučit se gramaticky správně písemně vyjadřovat, i přestože má dítě dostačující rozumové schopnosti. Dysortografie se často vyskytuje ve spojení s dyslexií či dysgrafií. (Svoboda, 2009)

2.7.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha počítání, projevuje se neschopností naučit se počítat, přestože inteligence dítěte je v normě. Pro potvrzení diagnózy této poruchy musíme porovnat výsledky v didaktických matematických testech s inteligencí a s výkony v jiných předmětech. (Svoboda, 2009)

2.7.5 ADHD

ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder) je definovaná jako porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou. Hlavními příznaky jsou hyperaktivita, impulzivita a poruchy pozornosti. Co se týče statistiky, uvádí se, že jedno dítě ze dvaceti trpí syndromem ADHD. U chlapců je tato porucha diagnostikována tři až sedmkrát častěji než u dívek. Tento syndrom se nedá diagnostikovat pomocí jednoho testu, ale stanoví se až po dlouhodobém pozorování dítěte. Sleduje se, jak se dítě určitým způsobem chová a jak závažné jsou obtíže a jak dlouho už trvají. Více než 50 % jedinců s ADHD splňuje zároveň podmínky pro alespoň jednu duševní poruchu nebo specifickou poruchu učení. ADHD nemá nic společného se špatným přístupem v rodině nebo ve škole. Rodiče a

pedagogové většinou dělají, co mohou, a dítě se pokoušejí zvládnout, protože jeho chování má vliv na celou rodinu. (Kirbyová, 2000)

2.7.6 ADD

ADD (Attention Deficit Disorders) je definovaná jako porucha pozornosti a projevuje se neschopností přiměřené koncentrace na určitý podnět po dostatečně dlouhou dobu. Typickým projevem je slabá pozornost, unavitelnost, dítě není schopné delšího a kvalitnějšího soustředění. U ničeho nevydrží a nic je delší dobu nebaví. Děti mají největší a nejčastější obtíže s udržení pozornosti či volního úsilí při plnění zadaných úkolů a s jejich dokončením v určitém časovém limitu. Například při školní i domácí přípravě bez přímého kontaktu s dospělým nebo při opakované, nepříliš zajímavé činnosti. Tyto děti potřebují pracovat v krátkých intervalech. (Vágnerová, 2000)

2.7.7 DAMP

DAMP (Deficit in attention, motor control and reception) je porucha pozornosti, motoriky a vnímání. Jedná se o kombinaci vývojové poruchy koordinace a ADHD. Jestliže má dítě problémy s koordinací a s koncentrací pozornosti, má to velký dopad na školní výkony. (Kirbyová, 2000)

2.7.8 Hyperaktivita

Hyperaktivita znamená nadměrné nutkání k pohybu, k aktivitě, která je neúčelná až nesmyslná a není nijak tlumena a ovládána. Dítě ji nedokáže koordinovat a ovládat. S tím souvisí sklon k impulzivním reakcím. Typické jsou neúčelné, nadbytečné pohyby, ve škole tyto děti často opouštějí své místo, hrají si s předměty, které nemají vztah k učivu, často skáčí do řeči, jejich řečový projev je nadměrný. Vydávají atypické zvuky, které doprovázejí jejich činnost, popřípadě vlastní aktivity bohatě komentují. Nadměrná a zbytečná aktivita vyžaduje velké množství energie. Nejde jen o zvýšení frekvence různé činnosti, ale i o zvýšení její intenzity. Dítě např. většinou spíše běhá, než jde. Jeho

aktivita je zjevně nepřiměřená situaci. Neklidné děti však nemají energie nadbytek a ještě navíc ji nedovedou účelně uplatnit. (Vágnerová, 2002)

2.7.9 Zrakové a postižení

Zrakově postižené dítě nemůže přesně a snadno vnímat zrakově dostupné informace, a tak se u dítěte vytváří situace senzoričké deprivace. Pokud mu limitované zrakové vnímání nepřináší jasné a srozumitelné podněty, není dostatečně motivováno zbytek zraku používat. A tímto dochází k omezení rozvoje zrakové funkce či dokonce k její stagnaci. Děti, které jsou zrakově postižené, tvoří heterogenní skupinu, kdy porucha zraku může být u každého jedince různě závažná a odlišná, podle toho, v jakém období vznikla. (Svoboda, 2009)

2.7.10 Sluchové postižení

U sluchově postiženého dítěte nastává stejně tak jako u zrakově postiženého dítěte podněťová deprivace, kdy dochází k omezení nebo k úplnému chybění zvukových podnětů, což narušuje rozvoj některých kompetencí. Také sluchově handicapované děti představují heterogenní skupinu, která se odlišuje stupněm svého postižení. (Svoboda, 2009)

2.7.11 Pohybové postižení

Pohybové postižení zapříčiňuje podněťové i citové deprivace. Pro posouzení psychického vývoje je důležitá znalost přesné diagnózy. Pohybová vada často vzniká jako projev organického postižení centrální nervové soustavy, která se projevuje narušením pohybových schopností a dovedností, poruchou aktivity a pozornosti (ADHD). Postižení pohybového aparátu může být pouze mechanické, např. když chybí nějaká končetina nebo její část, což je spojováno i s estetickým handicapem, který představuje určitou psychosociální zátěž. (Svoboda, 2009)

2.7.12 Poruchy řeči

Poruchy řeči se dělí na vývojové a získané, v obou případech mohou být narušeny různé aspekty řeči: porozumění, artikulace či motorická realizace řeči, plynulost atd. Všechny vývojové poruchy řeči se většinou vyskytují více u chlapců. (Svoboda, 2009)

2.7.13 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je definovaná jako porucha osvojování mluvené řeči. Je nejčastěji se vyskytující poruchou vyšších psychických funkcí. Nejedná se o úplné chybění řeči, ale o její vývojové zpoždění. Opoždění řeči není vysvětlitelné poruchou sluchu, mentální retardací, pohybovým postižením či deprivacími vlivy. Diagnostika této poruchy je značně obtížná, protože v brzkých vývojových obdobích nemůžeme říci, zdali se jedná o dysfázii nebo jen o prosté opoždění vývoje řeči, který se v průběhu předškolního věku zcela upraví. (Svoboda, 2009)

3. Metodika práce a použitý materiál

Praktická část mé diplomové práce je zaměřena na testování dětí MŠ Tuklaty, ZŠ Slovenská a ZŠ Dubeč. Děti byly podrobeny Jiráskovu testu školní zralosti, kde se testuje především jemná motorika. Na otestování hrubé motoriky jsem zvolila skok daleký odrazem snožmo a skok po jedné noze. Test podstoupily děti MŠ, 0. ročníku, 1., 2., a 3. ročníku ZŠ. Z každého ročníku jsem otestovala 24 dětí, takže celkový počet dětí činí 120 jedinců pro objektivitu a pestrost získaných výsledků. Testy školní zralosti se obvykle provádějí na dětech předškolních, tedy na dětech z MŠ, abychom zjistili, zda jsou dostatečně zralé pro vstup do 1. ročníku ZŠ. Ve své práci ale zkoumám vývoj školní zralosti a motoriky obecně, tudíž jsem v testování pokračovala až do 3. ročníku ZŠ.

Provedení a vyhodnocení Jiráskova testu školní zralosti:

Jiráskův orientační grafický test školní zralosti je standardizovaný test. Při jeho provádění a vyhodnocení je třeba zachovat standardní podmínky: záznamový arch, jednotné instrukce a vyhodnocení.

Test je složen ze tří subtestů:

- kresba lidské postavy
- napodobení psacího písma
- obkreslení skupiny teček

Provedení všech tří úkolů trvá přibližně 15 až 20 minut.

Všechny tři subtesty zjišťují především vyspělost jemné motoriky a schopnost vizuo-motorické koordinace.

Vyhodnocení testu se provádí na pětibodové škále, za nejlepší výkon lze získat 1 bod neboli známku jako při hodnocení ve škole a za nejhorší výkon 5 bodů (známku).

V jednotlivých úlohách lze získat součet 3 – 15 bodů. Pro jednotlivé úlohy jsou přesně stanovená kritéria hodnocení, vycházející z poznatků vývojové psychologie a empirických zkušeností. Celkový výsledek v testu tvoří součet známek z jednotlivých úloh a slouží jako ukazatel dosažené úrovně školní zralosti, jak ukazuje tato tabulka (viz. níže)

Součet bodů	Úroveň školní zralosti
3 – 6	Nadprůměr = NP
7 – 11	Průměr = P
12 – 15	Podprůměr = PP

Děti, u kterých výsledek dosahuje 12 – 15 bodů, jsou nejvíce ohrožené z hlediska školní neúspěšnosti a je nutné test po třech měsících zopakovat. Jestliže výsledek zůstává stále podprůměrný, je třeba vyhledat speciální vyšetření u praktického dětského lékaře a u psychologa. Oproti tomu výsledek nadprůměrný predikuje spíše školní úspěšnost. Orientační testový výsledek je poměrně spolehlivým podkladem pro závěr o školní zralosti, nestačí však pro spolehlivé posouzení nezralosti.

Kresba lidské postavy:

Kresba posuzuje úroveň obecné inteligence dítěte, jeho vývojovou úroveň, dosažení přiměřeného stupně představivosti a již zmíněnou jemnou motoriku a vizuomotorickou koordinaci. Hodnocení subtestu je následující:

1 = Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Dále vlasy, uši, oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou a nohy jsou dole zahnuté. Vyjádření mužského a ženského oblečení. Syntetický způsob provedení.

2 = Splnění zmíněných požadavků jako na jedničku kromě syntetického způsobu provedení. Mohou chybět tři části: krk, vlasy, jeden prst ruky, ne však část obličeje.

3 = Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Horní a dolní končetiny jsou kresleny dvojhrouty. Může být vynechání krku, uší, vlasů, prstů, chodidel a oděvů.

4 = Primitivní kresba s trupem. Končetiny jsou vyjádřeny jednou čarou.

5 = Chybí jasně zobrazený trup (hlavonožec) nebo oba páry končetin.

Napodobení psacího písma: „Eva je tu“

Nápodobou písma zjišťujeme schopnost analyticko-syntetického myšlení, vyvinutí

volního úsilí při náročném a málo přitažlivém úkolu, koncentraci pozornosti

a vizuomotorickou koordinaci.

1 = Zcela dobře čitelné napodobení psané předlohy. Jednotlivá písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad j . Opsaná věta se od vodorovné linie neodchyluje o více než o 30.

2 = Ještě čitelné napodobení napsané věty. Nezáleží na velikosti písmen ani na dodržení vodorovné linie.

3 = Patrné je členění alespoň na dvě části. Rozpoznáme alespoň čtyři písmena předlohy.

4 = Rozpoznáme alespoň dvě písmena. Celek ještě tvoří řádku písmena.

5 = Čmárání

Obkreslení skupiny teček:

Stejně jako u napodobení psacího písma zjišťujeme analyticko-syntetické myšlení, volní úsilí a vizuomotorickou koordinaci.

1 = Téměř dokonalé napodobení předlohy. Tolerance jen velmi malého vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obkresleného obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být více než o polovinu. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou.

2 = Počet i sestavení bodů musí odpovídat předloze. Můžeme prominout vychýlení až tří teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.

3 = Obkreslený celek se svým obrysem podobá předloze. Výškou a šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být 10, nesmí jich být více než 20 a méně než 7. Tolerujeme jakékoliv pootočení.

4 = Obrazec se svým obrysem nepodobá předloze, skládá se ještě z teček. Na počtu a velikosti obrazce nezáleží. Jiné tvary, například čáry, nejsou přípustné.

5 = Čmárání.

Provedení a hodnocení testů na hrubou motoriku:

Skok daleký odrazem snožmo - síla

Testovaný jedinec začíná v pozici mírného stoje rozkročného, zapaží, předkloní se a odrazem snožmo provede skok daleký vpřed se současným švihem paží vpřed. Úkolem je doskočit co nejdále, skáče se od zřetelně vyznačené odrazové čáry, nejlépe do doskočiště. Výkony se do tabulek zaznamenávají v centimetrech. (Měkota, 1983)

Skok po jedné noze vpřed – schopnost odrazit se, rovnováha (vzdálenost cca 30 m)

Testovaný jedinec začíná ze stoje, vybere si dominantní nohu a začíná se pohybovat vpřed pomocí skoků po jedné noze. Úkolem je zvládnout vytyčenou trasu. Hodnotí se,

zda se jedinec odrazí dobře, výborně či není schopen se odrazit a zároveň udržet rovnováhu.

0 = neskáče, neudrží rovnováhu

1 = skáče dobře (obstojně)

2 = skáče výborně (výrazný odraz)

4. Výsledky

Ze získaných údajů dosažených testováním dětí jsem sestavila tabulky a grafy. Každý ročník má svou tabulku, která zaznamenává Jiráskův test, který je především orientován na zjištění úrovně jemné motoriky. Tato tabulka též zaznamenává dva testové úkoly na zjištění úrovně motoriky hrubé. Grafy jsou diferenciovány podle jednotlivých subtestů jemné a hrubé motoriky a dále dle pohlaví, ročníku, věku. Grafy byly v originále zpracovány ve statistickém programu SPSS 17.0 a následně překresleny v Microsoft Office Excel 2010.

Tabulka č. 1 - MŠ

MŠ	věk	kresba	písmo	tečky	celkový výsledek	skok z místa	skok po jedné noze
Amálka	6	4	5	3	12 = PP	78 cm	1
Andrea	4	5	5	5	15 = PP	73 cm	1
Anna	4	5	5	5	15 = PP	62 cm	0
Barbora	5	4	5	5	14 = PP	92 cm	1
Eda	4	5	5	2	12 = PP	84 cm	1
Ema	5	1	1	2	4 = NP	65 cm	1
Jakub	6	2	3	2	7 = P	103 cm	2
Jiří	5	3	5	3	11 = P	90 cm	1
Karolína	5	2	4	3	9 = P	85 cm	1
Klára	5	3	2	2	7 = P	88 cm	1
Klárka	5	2	5	5	12 = PP	80 cm	1
Linda	4	3	5	4	12 = PP	72 cm	1
Matěj	5	2	2	1	6 = NP	100 cm	1
Michaela	5	1	1	1	3 = NP	93 cm	1
Michal	5	3	5	3	11 = P	102 cm	2
Pavel	6	3	4	4	11 = P	80 cm	1
Petr	5	4	5	4	13 = PP	105 cm	2
Samuel	6	2	1	2	5 = NP	105 cm	2
Šimon	5	2	4	4	10 = P	68 cm	1
Tereza	5	2	2	2	6 = NP	95 cm	1
Terežka	4	5	5	4	14 = PP	68 cm	0
Tomáš	4	3	5	2	10 = P	70 cm	1
Veronika	5	2	3	2	7 = P	99 cm	2
Zuzana	5	2	4	3	8 = P	81 cm	1

Tabulka č. 2 – 0. ročník

O.ročník	věk	kresba	písmo	tečky	celkový výsledek	skok z místa	skok po jedné noze
Adéla	6	2	2	3	7 = P	67 cm	1
Alexandra	6	4	4	4	12 = PP	76 cm	1
Daniela	7	1	2	2	5 = NP	105 cm	2
David	6	2	3	5	10 = P	109 cm	2
Dominika	7	1	1	2	4 = NP	114 cm	2
Eduard	7	3	3	2	8 = P	95 cm	1
Eliška	7	2	3	2	7 = P	92 cm	1
Elizabeth	7	2	2	2	6 = NP	118 cm	2
Hana	6	3	1	1	5 = NP	69 cm	1
Jáchym	7	1	3	1	5 = NP	120 cm	2
Jonáš	6	3	3	4	10 = P	78 cm	1
Karolína	7	1	1	3	5 = NP	99 cm	1
Kryštof	6	2	2	2	6 = NP	102 cm	1
Max	6	4	4	4	12 = PP	75 cm	1
Michal	6	3	5	3	11 = P	89 cm	1
Ondřej	6	4	2	2	8 = P	85 cm	1
Patrik	6	3	2	2	7 = P	92 cm	1
Pavel	7	2	2	2	6 = NP	102 cm	2
Petr	7	3	3	5	11 = P	111 cm	1
Štěpán	6	4	5	4	13 = PP	99 cm	2
Tadeáš	6	4	4	5	13 = PP	83 cm	1
Tobiáš	6	5	4	5	14 = PP	94 cm	1
Tomáš	7	3	2	2	7 = P	100 cm	1
Viktorie	6	3	2	4	9 = P	66 cm	1

Tabulka č. 3 – 1. ročník

1. ročník	věk	kresba	písmo	tečky	celkový výsledek	skok z místa	skok po jedné noze
Amálie	6	3	2	4	9 = P	115 cm	2
Aneta	6	1	1	2	4 = NP	99 cm	1
Anita	6	2	1	5	8 = P	98 cm	1
Anna	7	2	1	2	5 = NP	87 cm	1
Barbora	6	2	1	1	4 = NP	130 cm	2
Dominik	7	3	1	4	8 = P	109 cm	1
Filip	6	4	3	5	12 = PP	100 cm	1
Jan	6	2	2	5	9 = P	95 cm	1
Josef	7	2	1	1	4 = NP	125 cm	2
Kajetán	7	2	2	2	6 = NP	124 cm	2
Karel	6	4	3	5	12 = PP	105 cm	1
Kateřina	6	2	1	2	5 = NP	96 cm	1
Klaudie	7	2	1	4	7 = P	95 cm	1
Libor	7	2	2	2	6 = NP	94 cm	1
Linda	7	3	1	2	7 = P	115 cm	2
Lucie	6	2	1	1	4 = NP	122 cm	2
Lukáš	7	2	1	2	5 = NP	73 cm	1
Marek	7	2	2	2	6 = NP	118 cm	2
Michaela	7	1	1	2	4 = NP	113 cm	1
Patrik	6	2	1	1	4 = NP	90 cm	1
Pavel	7	3	1	2	6 = NP	116 cm	2
Sára	7	2	1	1	4 = NP	120 cm	2
Václav	7	1	1	2	4 = NP	110 cm	1
Vojta	7	3	2	1	6 = NP	128 cm	2

Tabulka č. 4 – 2. ročník

2. ročník	věk	kresba	písmo	tečky	celkový výsledek	skok z místa	skok po jedné noze
Adéla	8	1	2	1	4 = NP	110	2
Alice	8	1	2	1	4 = NP	92 cm	2
Ema	8	2	1	2	5 = NP	102 cm	1
Jakub	8	2	1	1	4 = NP	195 cm	2
Jan	8	1	1	1	3 = NP	148 cm	1
Johana	7	3	3	3	9 = P	130 cm	1
Josef	8	3	2	2	7 = P	135 cm	2
Kryštof	8	2	3	1	6 = NP	97 cm	1
Lenka	8	2	3	1	6 = NP	103 cm	1
Liliana	8	2	1	1	4 = NP	74 cm	1
Linda	7	2	1	1	4 = NP	100 cm	1
Lucie	7	1	1	1	3 = NP	98 cm	2
Lukáš	8	3	2	2	7 = P	110 cm	1
Marek	7	3	3	3	9 = P	110 cm	1
Marie	8	1	1	1	3 = NP	105 cm	1
Markéta	7	1	1	2	5 = NP	108 cm	2
Matěj	8	3	1	1	5 = NP	97 cm	2
Ondřej	7	2	2	2	6 = NP	125 cm	2
Patrik	8	1	1	1	3 = NP	120 cm	2
Sofie	8	1	1	1	3 = NP	88 cm	1
Tadeáš	8	3	3	2	8 = P	138 cm	2
Tereza	7	2	3	1	6 = NP	94 cm	1
Viktorie	8	2	2	1	5 = NP	100 cm	2
Zuzana	8	2	1	2	5 = NP	102 cm	1

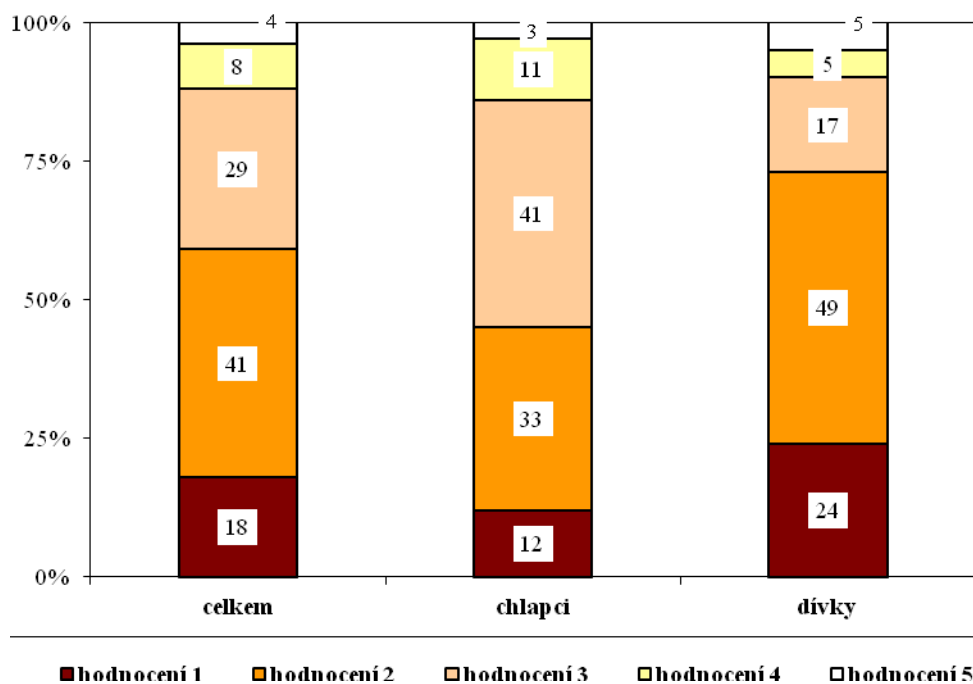
Tabulka č. 5 – 3. ročník

3.ročník	věk	kresba	písmo	tečky	celkový výsledek	skok zmísta	skok po jedné noze
Agáta	9	2	1	2	5 = NP	137 cm	2
Daniel	8	2	2	1	5 = NP	62 cm	1
Filip	9	3	2	2	7 = P	139 cm	2
Hynek	9	3	1	1	5 = NP	96 cm	1
Ilona	9	2	1	2	5 = NP	95 cm	1
Jakub	9	3	1	2	6 = NP	130 cm	2
Jan	9	1	1	2	4 = NP	125 cm	2
Julie	8	3	1	1	5 = NP	110 cm	1
Kateřina	8	2	1	1	4 = NP	120 cm	2
Kristýna	8	2	1	1	4 = NP	128 cm	1
Marek	8	3	2	5	10 = P	99 cm	2
Mariana	8	1	1	2	4 = NP	68 cm	1
Matyáš	9	2	2	1	5 = NP	138 cm	2
Natálie	8	2	1	2	5 = NP	88 cm	1
Oliver	8	3	1	2	6 = NP	90 cm	1
Petr	9	2	1	2	5 = NP	92 cm	1
Simona	9	3	2	2	7 = P	88 cm	1
Tereza	8	2	1	1	4 = NP	112 cm	2
Theodor	9	3	1	2	6 = NP	129 cm	2
Tomáš	9	1	1	1	3 = NP	150 cm	2
Valentýna	9	3	1	2	6 = NP	138 cm	2
Valerie	8	2	2	2	6 = Np	123 cm	1
Viktor	8	3	2	4	9 = P	112 cm	1
Vítek	9	1	1	1	3 = NP	133 cm	2

V každé tabulce je uveden konkrétní ročník, věk a křestní jméno, podle kterého je jasné patrné, jakého je jedinec pohlaví. Dále je možné sledovat jednotlivé a celkové výsledky ze tří subtestů Jiráskova testu a výkony v testových úkolech na hrubou motoriku (provedení viz. metodika). Z každého ročníku jsem otestovala 24 dětí, tudíž celkový počet činí 120 jedinců. Výsledky a výkony jsou zaznamenávány ve sloupcích u příslušného jedince. Kritéria výběru pro testování nebyla v podstatě žádná, dítě muselo splňovat odpovídající věk pro konkrétní ročník a „mít chuť“ podstoupit testování. Dále pro mě bylo stěžejní, abych v každém ročníku měla stejný počet otestovaných jedinců, tedy 24 dětí, bez ohledu na poměr pohlaví v konkrétních ročnících a celkovém počtu.

Kresba lidské postavy

(podle pohlaví)



Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

Vysvětlivky ke grafu: kresba lidské postavy (podle pohlaví)

1 = Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Dále vlasy, uši, oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou a nohy jsou dole zahnuté. Vyjádření mužského a ženského oblečení. Syntetický způsob provedení.

2 = Splnění zmíněných požadavků jako na jedničku kromě syntetického způsobu provedení. Mohou chybět tři části: krk, vlasy, jeden prst ruky, ne však část obličeje.

3 = Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Horní a dolní končetiny jsou kresleny dvojhrout. Může být vynechání krku, uší, vlasů, prstů, chodidel a oděvů.

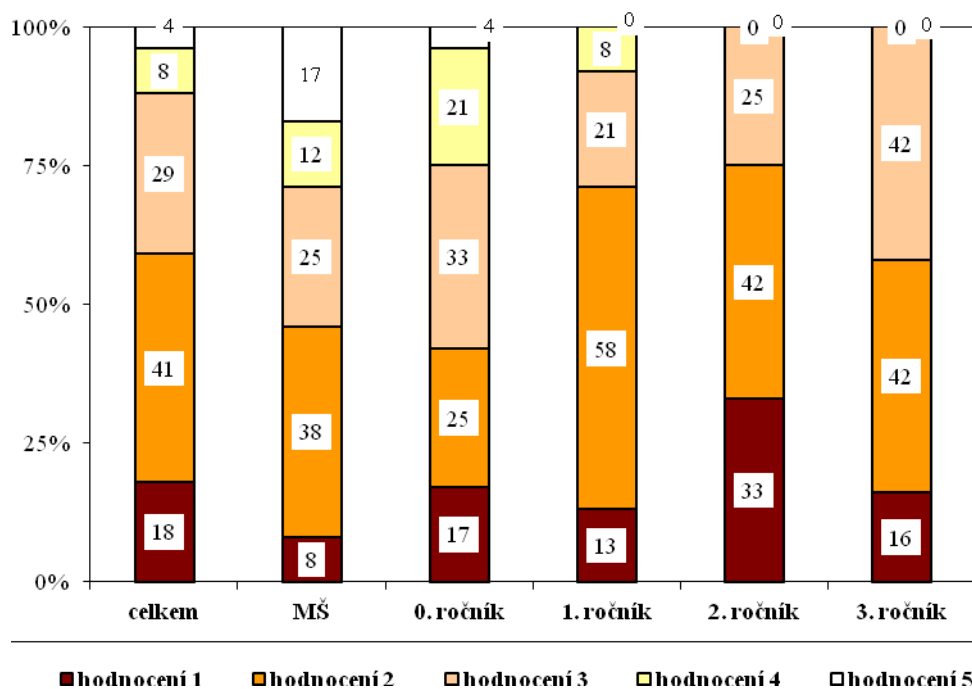
4 = Primitivní kresba s trupem. Končetiny jsou vyjádřeny jednou čarou.

5 = Chybí jasně zobrazený trup (hlavonožec) nebo oba páry končetin

U grafu č. 1: *kresba lidské postavy podle pohlaví* je z výsledků jasně patrné, že dívky dosáhly lepších procentuálních výsledků u hodnocení 1 a 2 a u hodnocení 3 a 4 dosáhli vyšší procentuální hodnoty chlapci. U hodnocení 5 byl výsledek víceméně vyrovnaný, hodnota u dívek byla vyšší o 2 %.

Kresba lidské postavy

(podle ročníku)

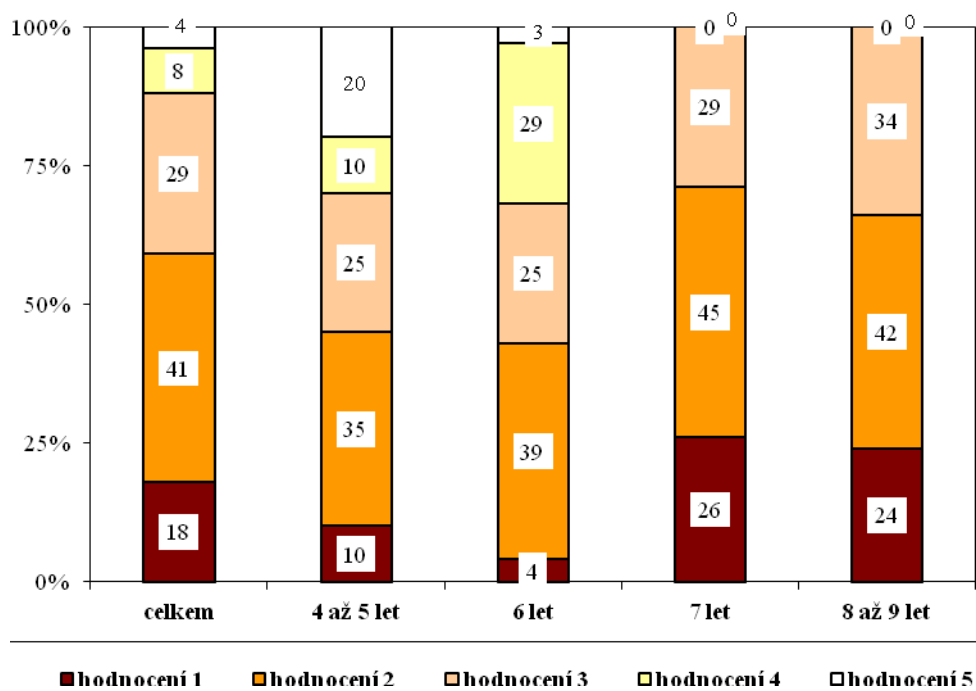


Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

U grafu č. 2: *kresba lidské postavy podle ročníku* mají změny nepravidelný charakter a neodpovídají předpokladům rovnoměrného zlepšování. V hodnocení 1 získali jedinci z MŠ očekávaně nejnižší procentuální hodnotu, ovšem 0. ročník překonal ročník 1. o 4 %. Vyšší hodnotu než 3. ročník pak získal ročník 2. Další hodnocení mají křivku velice podobnou.

Kresba lidské postavy

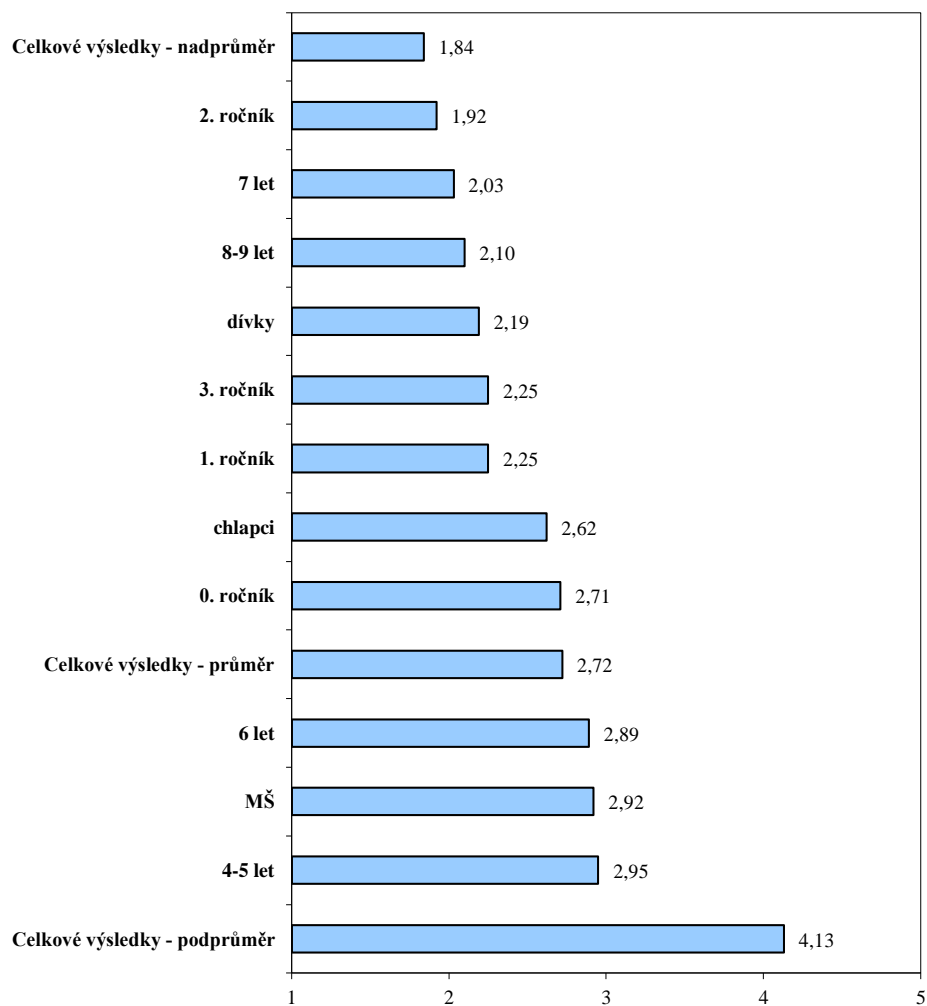
(podle věku)



Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

Graf č. 3: *kresba lidské postavy podle věku* má velice obdobný průběh jako graf č. 2, rozdíly jsou nepatrné.

Kresba lidské postavy
**(srovnání průměrných hodnocení za vybrané skupiny žáků,
seřazeno od nejlepších)**

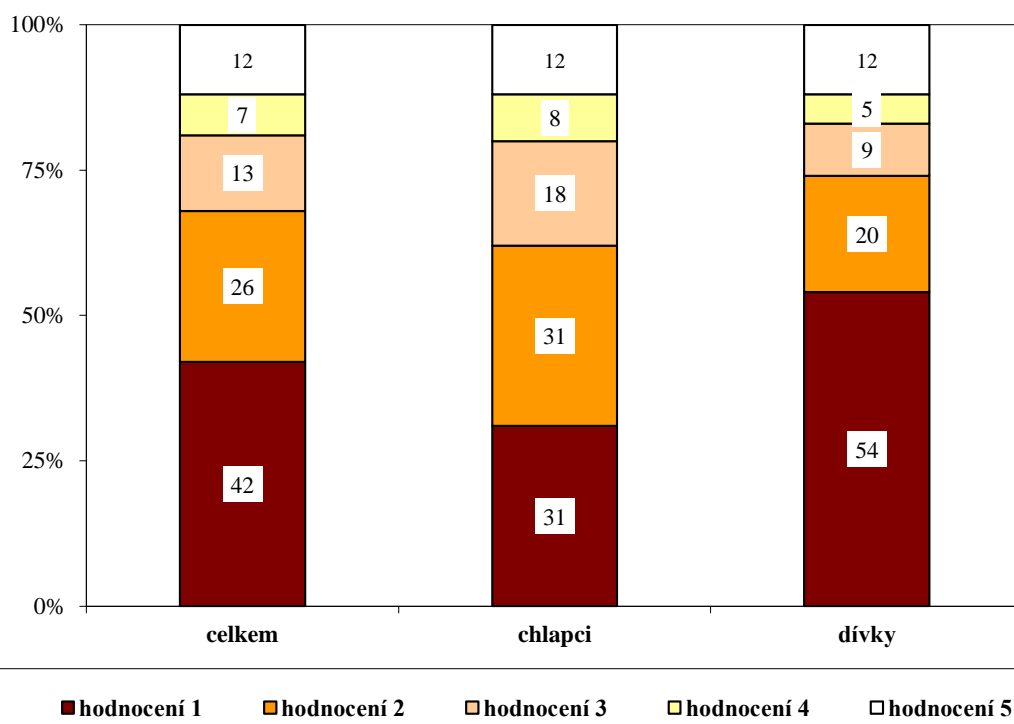


Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

Graf číslo 4: *kresba lidské postavy (průměrné hodnocení)* znázorňuje jakých průměrných hodnocení docílily vybrané skupiny žáků. Za zmínku stojí výsledek 2. ročníku, jenž získal průměrnou známku 1,92 oproti známce 2, 25 3. ročníku.

Napodobení psacího písma „Eva je tu“

(podle pohlaví)



Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

Vysvětlivky ke grafu: napodobení psacího písma „Eva je tu“ (podle pohlaví)

1 = Zcela dobře čitelné napodobení psané předlohy. Jednotlivá písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad j. Opsaná věta se od vodorovné linie neodchyluje o více než o 30

2 = Ještě čitelné napodobení napsané věty. Nezáleží na velikosti písmen ani na dodržení vodorovné linie.

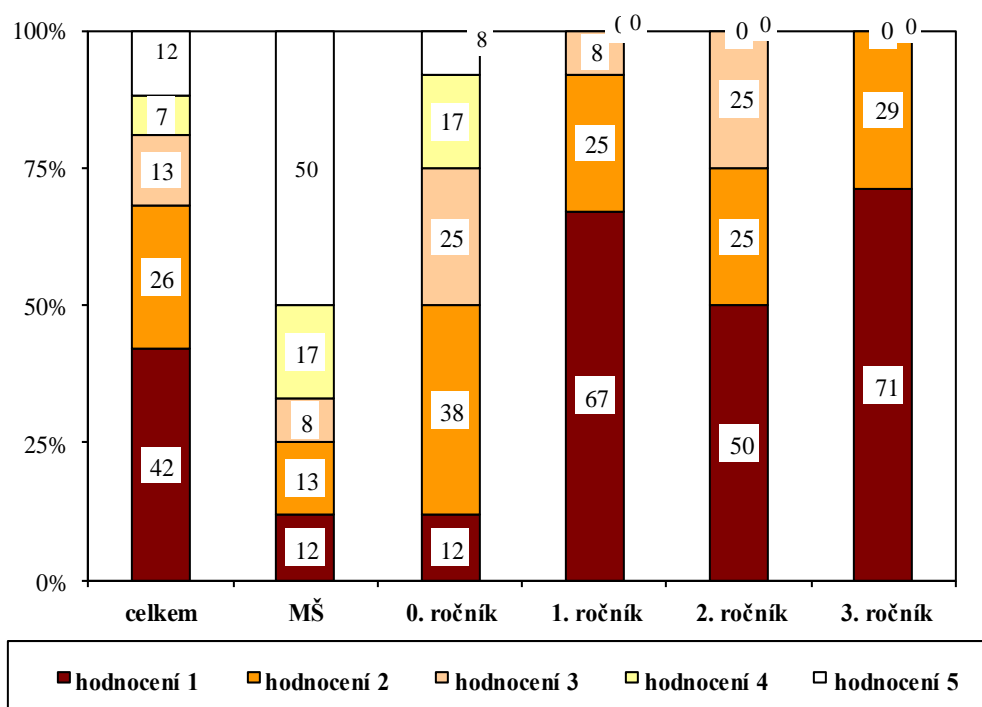
3 = Patrné je členění alespoň na dvě části. Rozpoznáme alespoň čtyři písmena předlohy.

4 = Rozpoznáme alespoň dvě písmena. Celek ještě tvoří řádku písmena.

5 = Čmárání

Graf č. 5 napodobení psacího písma „Eva je tu“ podle pohlaví zřetelně poukazuje na to, že v hodnocení č. 1 se dívky dopracovaly k lepším výsledkům než chlapci. V hodnocení 2 byli chlapci naopak o něco lepší než dívky. Hodnocení 5 vykazuje shodné hodnoty u obou pohlaví.

**Napodobení psacího písma „Eva je tu“
(podle ročníku)**

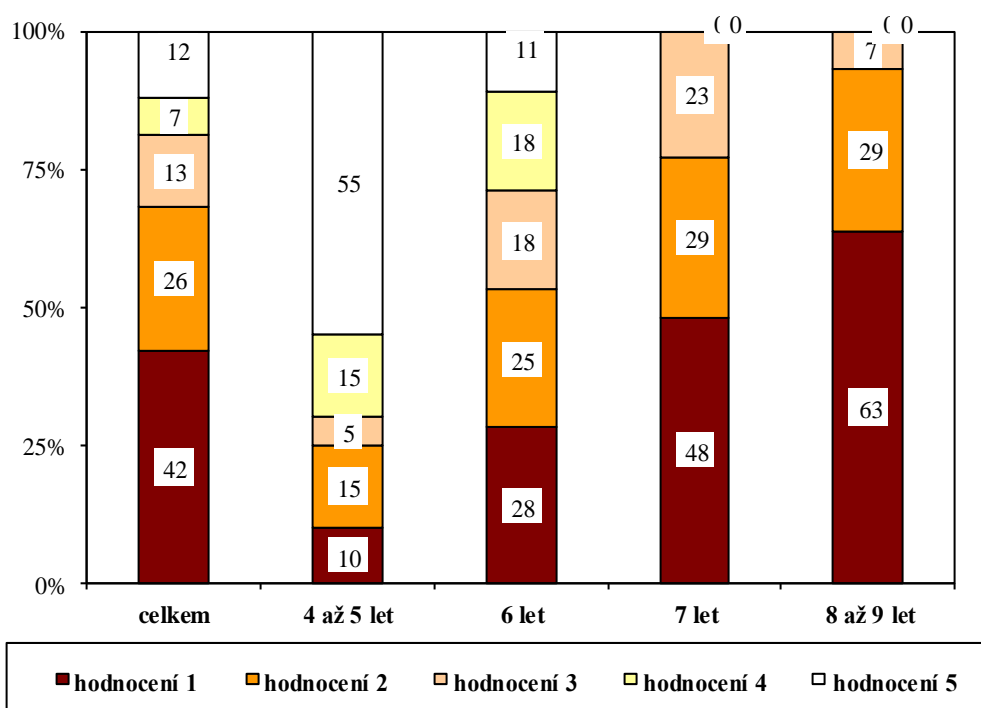


Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

U grafu č. 6 napodobení psacího písma „Eva je tu“ podle ročníku obdobně jako u grafu č.2 kresba lidské postavy podle ročníku mají změny nepravidelný charakter. Nižší

ročníky mají sice obecně horší hodnocení než ročníky vyšší, ovšem 1. ročník má výrazně lepší hodnocení než 2. ročník.

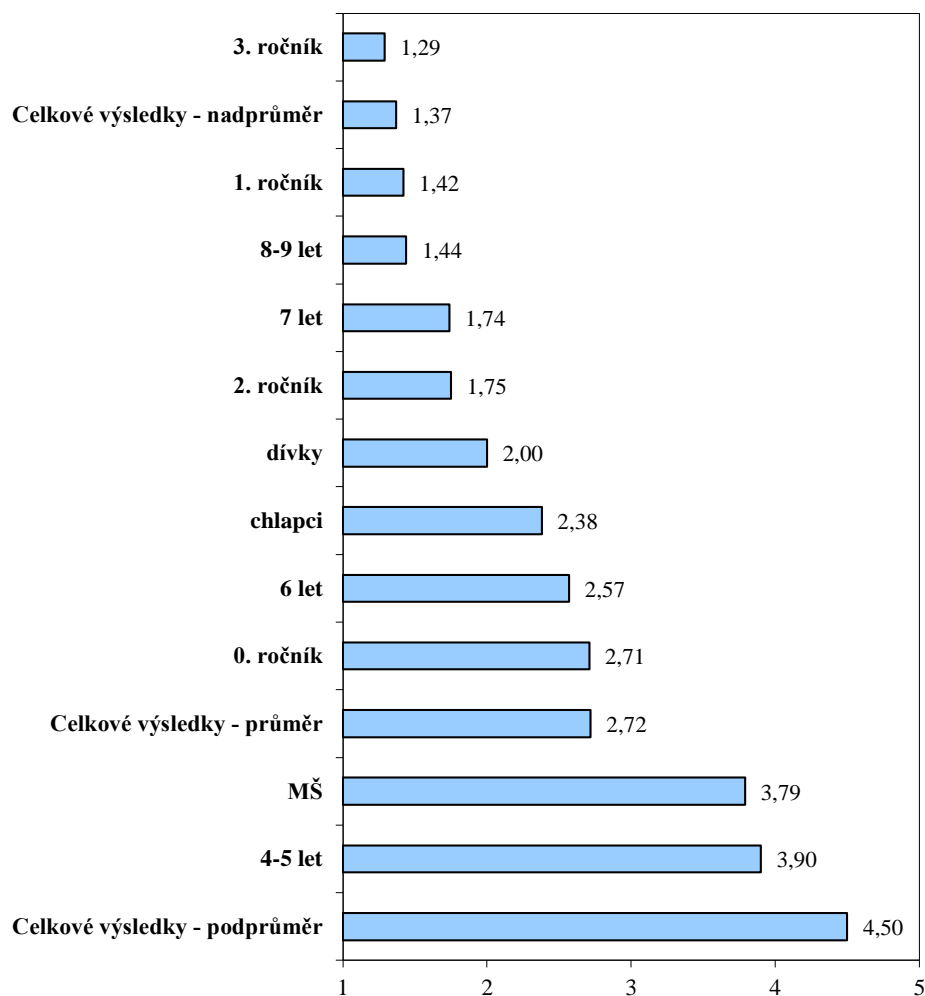
Napodobení psacího písma „Eva je tu“ (podle věku)



Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

Naproti tomu u grafu: č. 7 *napodobení psacího písma „Eva je tu“ podle věku* mají změny pravidelný, z hlediska hodnot vzestupný charakter a v zásadě odpovídají předpokladům rovnoměrného zlepšování. Z hodnot je dobře patrná přímá závislost věku a hodnocení, kdy čím vyšší věk – tím lepší hodnocení.

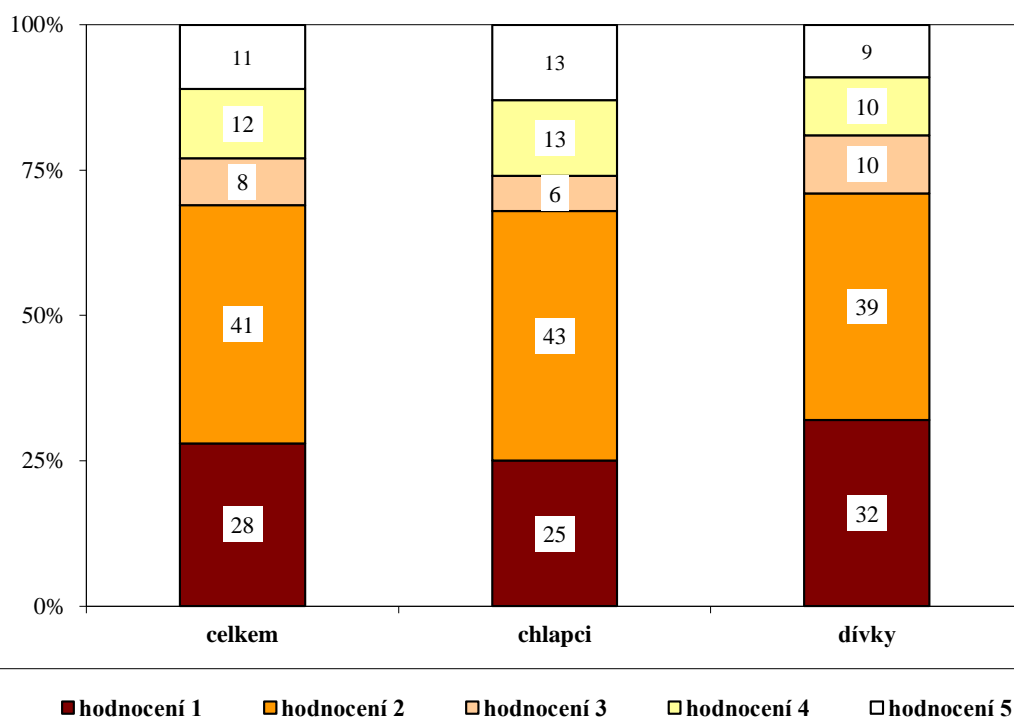
**Napodobení psacího písma „Eva je tu“
(srovnání průměrných hodnocení za vybrané skupiny žáků,
seřazeno od nejlepších)**



Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

Grafu č. 8: *napodobení psacího písma „Eva je tu“ (průměrné hodnocení)* znázorňuje, jakých průměrných hodnocení docílily vybrané skupiny žáků. V tomto grafu vybočuje z normálu hodnocení 1. ročníku, které získalo průměrnou známku 1,42 oproti známce 1,75 2. ročníku. Tento paradox je dán tím, že v 1. třídě se děti intenzivně zabývají grafomotorikou. Další dílčí výsledek je, že dívky mají lepší průměrnou známku než chlapci.

Obkreslení skupiny teček (podle pohlaví)



Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

Vysvětlivky ke grafu: obkreslení skupiny teček (podle pohlaví)

1 = Téměř dokonalé napodobení předlohy. Tolerance jen velmi malého vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obkresleného obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být více než o polovinu. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou.

2 = Počet i sestavení bodů musí odpovídat předloze. Můžeme prominout vychýlení až tří teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.

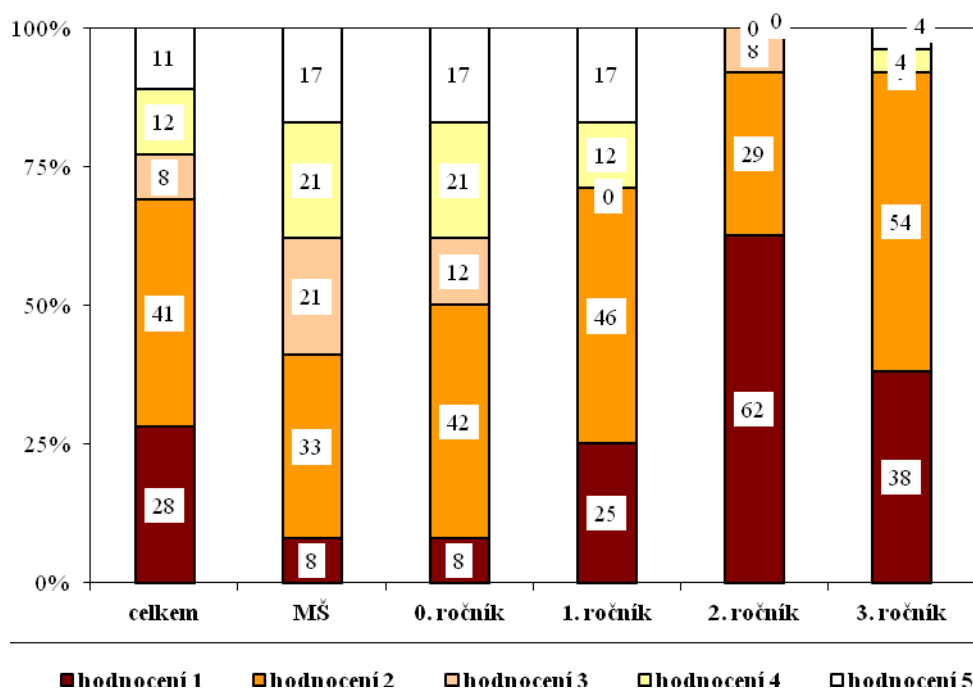
3 = Obkreslený celek se svým obrysem podobá předloze. Výškou a šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být 10, nesmí jich být více než 20 a méně než 7. Tolerujeme jakékoliv pootočení.

4 = Obrazec se svým obrysem nepodobá předloze, skládá se ještě z teček. Na počtu a velikosti obrazce nezáleží. Jiné tvary například čáry nejsou přípustné.

5 = Čmárání.

Graf č. 9: *obkreslení skupiny teček podle pohlaví*. Tento graf nevykazuje žádné výraznější rozdíly mezi pohlavími.

Obkreslení skupiny teček (podle ročníku)

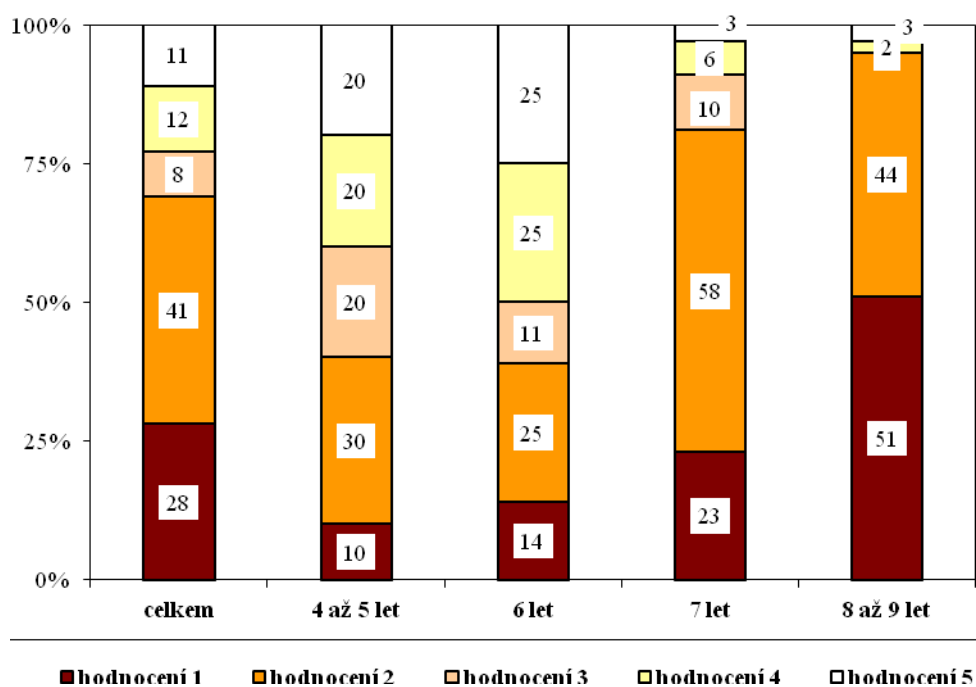


Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

Graf č. 10 *obkreslení skupiny teček podle ročníku*. Z grafu je patrná markantní převaha 2. ročníku, který získal zhruba dvojnásobně vyšší počet procent v hodnocení 1, než-li 1. a 3. ročník

Obkreslení skupiny teček

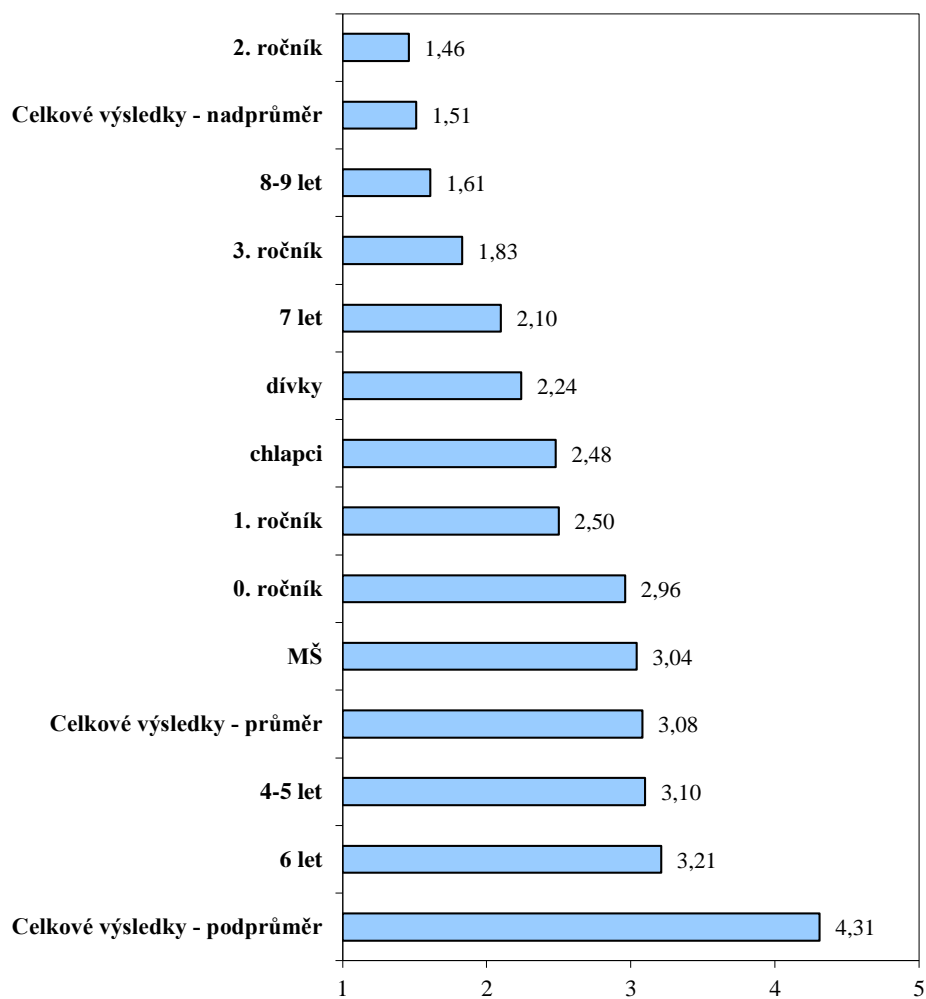
(podle věku)



Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

Graf č. 11 *obkreslení skupiny teček podle věku*. Tento graf má lineární průběh a nevykazuje žádné překvapivé hodnoty. Platí zde opět přímá úměra věku a hodnocení.

Obkreslení skupiny teček
(srovnání průměrných hodnocení za vybrané skupiny žáků,
seřazeno od nejlepších)

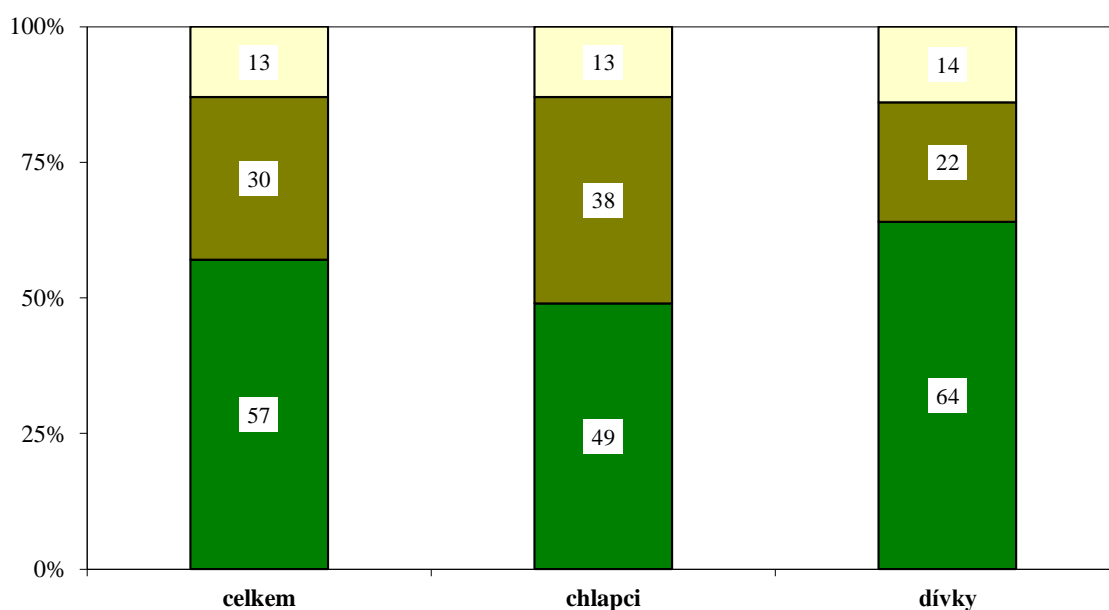


Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

Grafu č. 12: *obkreslení skupiny teček (průměrné hodnocení)* znázorňuje, jakých průměrných hodnocení docílily vybrané skupiny žáků. V tomto grafu vybočuje hodnocení 2. ročníku, který získal o téměř půl stupně lepší známku než 3. ročník. Rovněž v tomto hodnocení jsou dívky nepatrně lepší než chlapci.

Celkové výsledky – úroveň školní zralosti*

(podle pohlaví)



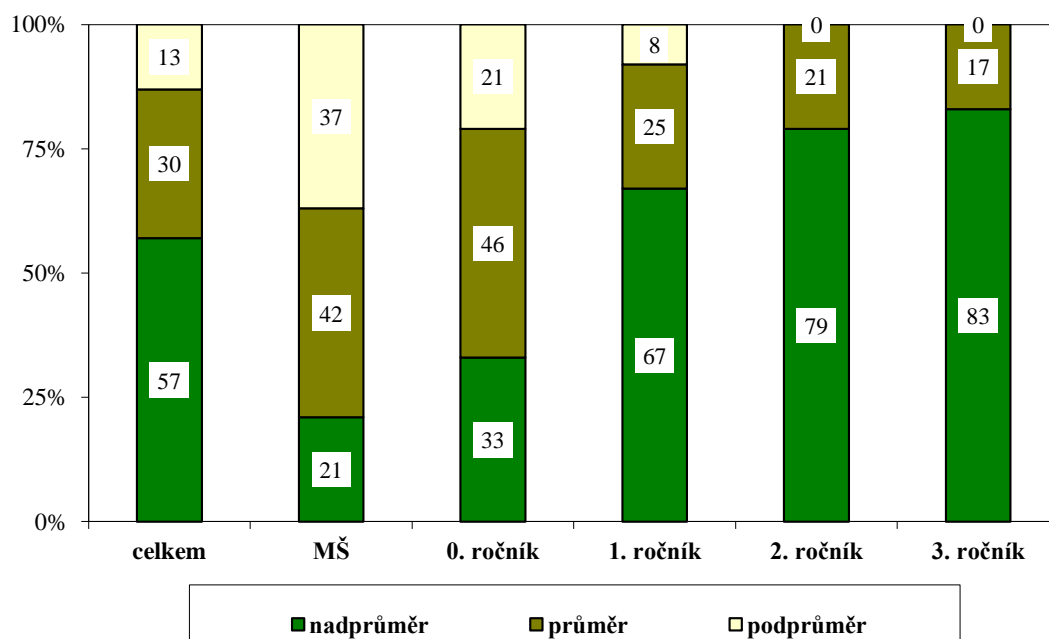
Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

*Celkový výsledek v testu tvoří součet známek z předchozích 3 úloh a slouží jako ukazatel dosažené úrovně školní zralosti:

Součet bodů 3 – 6 : podprůměr (PP), 7 – 11 : průměr (P), 12 – 15: nadprůměr (NP)

Graf č. 13: *celkové výsledky – úroveň školní zralosti (podle pohlaví)* ukazuje fakt, že dívky dosáhly vyšší procentuální hodnoty v nadprůměrném hodnocení než chlapci. Oproti tomu v průměrném hodnocení docílili vyšší hodnoty chlapci a podprůměr ukazuje téměř stejnou hodnotu u obou pohlaví.

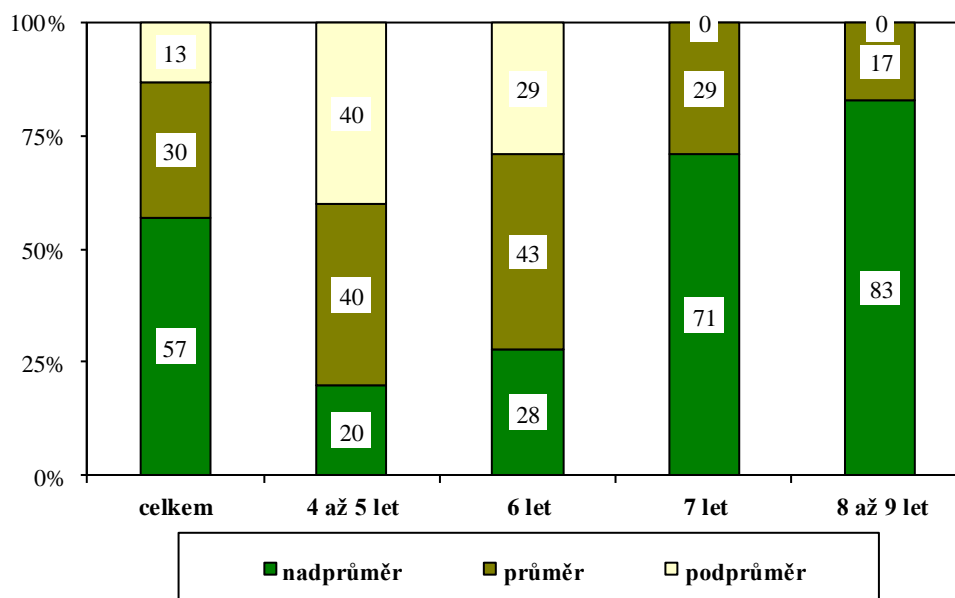
Celkové výsledky – úroveň školní zralosti*
(podle ročníku)



Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

Graf č. 14: celkové výsledky – úroveň školní zralosti (podle ročníku) u nadprůměru změny vykazují pravidelný charakter. Za zmínku stojí hodnota dosažená 1. ročníkem, jenž je v porovnání s 0. ročníkem o polovinu vyšší. Tento výsledek potvrzuje skutečnost, že by děti v 1. ročníku měly být způsobilé, tedy vyzrálé, pro adaptaci a absolvování školní docházky. Průměrné hodnocení vykazuje změny s nepravidelným charakterem a platí zde úměrnost čím vyšší věk, tím lepší hodnocení. U podprůměrného hodnocení s přibývajícím věkem hodnoty postupně klesají.

Celkové výsledky – úroveň školní zralosti*
(podle věku)

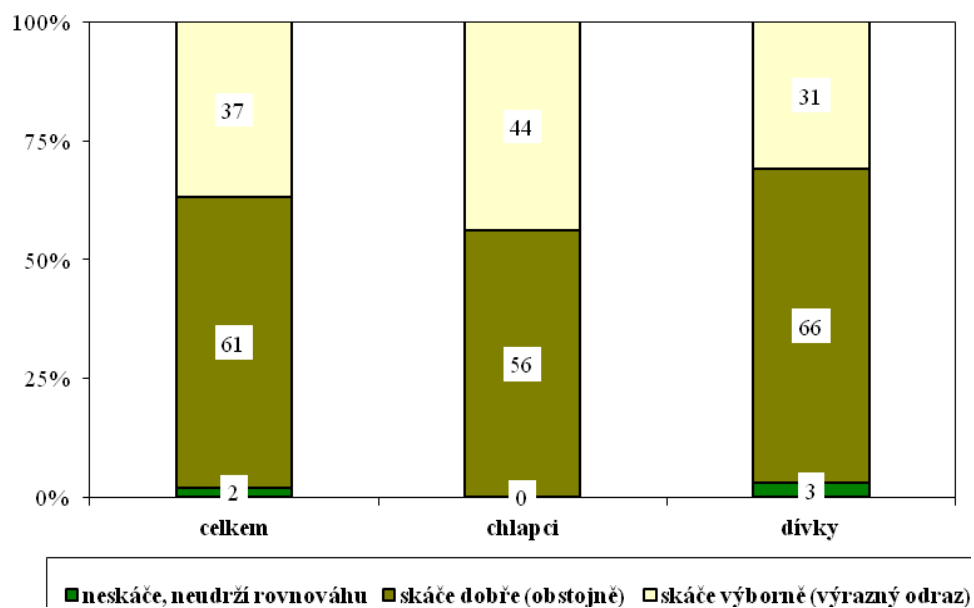


Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

Graf. č. 15: celkové výsledky – úroveň školní zralosti (podle věku) má obdobný průběh jako graf č. 14: celkové výsledky – úroveň školní zralosti (podle ročníku). Výrazné navýšení zaznamenáváme u věkové kategorie 7 let, která dosáhla v nadprůměrném hodnocení 71 %. Šestileté děti dosáhly pouze 28 %.

Skok po jedné noze

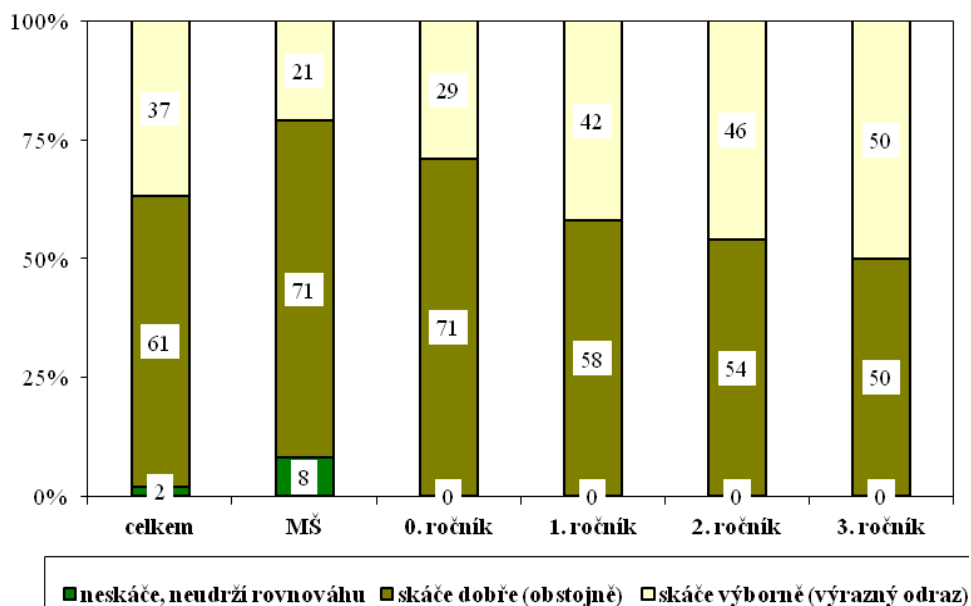
(podle pohlaví)



Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

Graf č. 16: *skok po jedné noze (podle pohlaví)*. U hodnocení skoku „skáče výborně“ dosahují výrazně lepších výsledků chlapci. Dívky dosáhly lepších výsledků u hodnocení „skáče dobře“. Poslední hodnocení „neskáče, neudrží rovnováhu“ se vyskytlo pouze u dívek a to v zanedbatelné hodnotě.

Skok po jedné noze (podle ročníku)

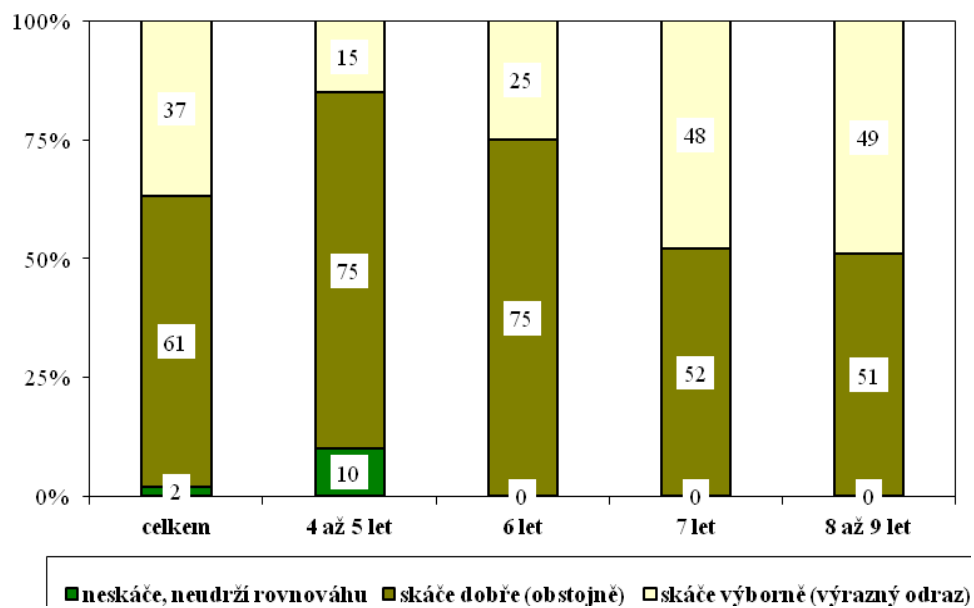


Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

U grafu č. 17: *skok po jedné noze (podle ročníku)* mají změny pravidelný charakter. Hodnocení „neskáče, neudrží rovnováhu“ vykazuje pouze MŠ. U hodnocení „skáče výborně“ platí pravidlo, že čím vyšší ročník, tím lepší procentuální hodnota. U hodnocení „skáče dobře“ mají hodnoty klesající tendenci, vyjma MŠ a 0. ročníku, kde jsou hodnoty stejné.

Skok po jedné noze

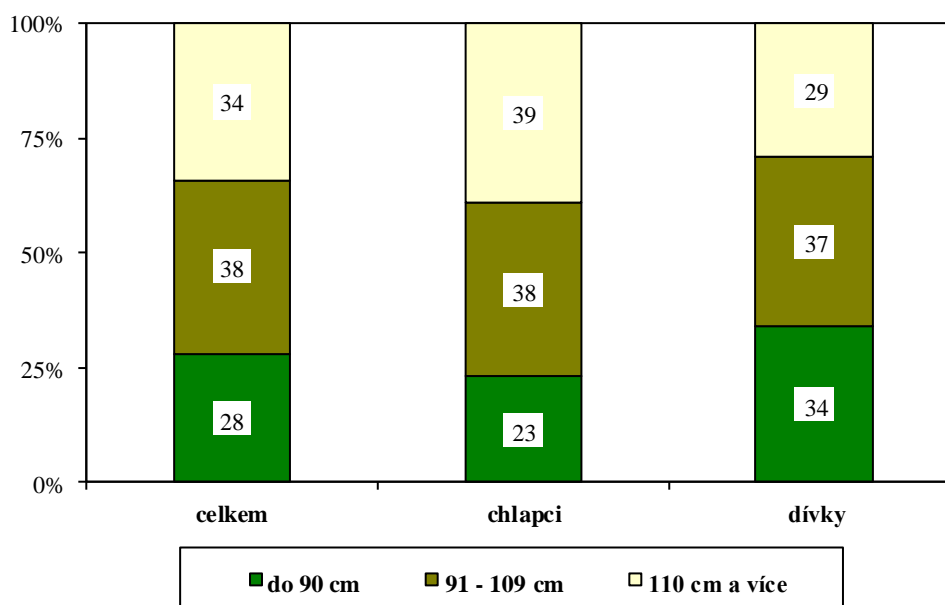
(podle věku)



Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

Graf č. 18: *skok po jedné noze (podle věku)* naznačuje víceméně podobný průběh jako graf č. 17: *skok po jedné noze (podle ročníku)*.

Skok z místa (podle pohlaví)

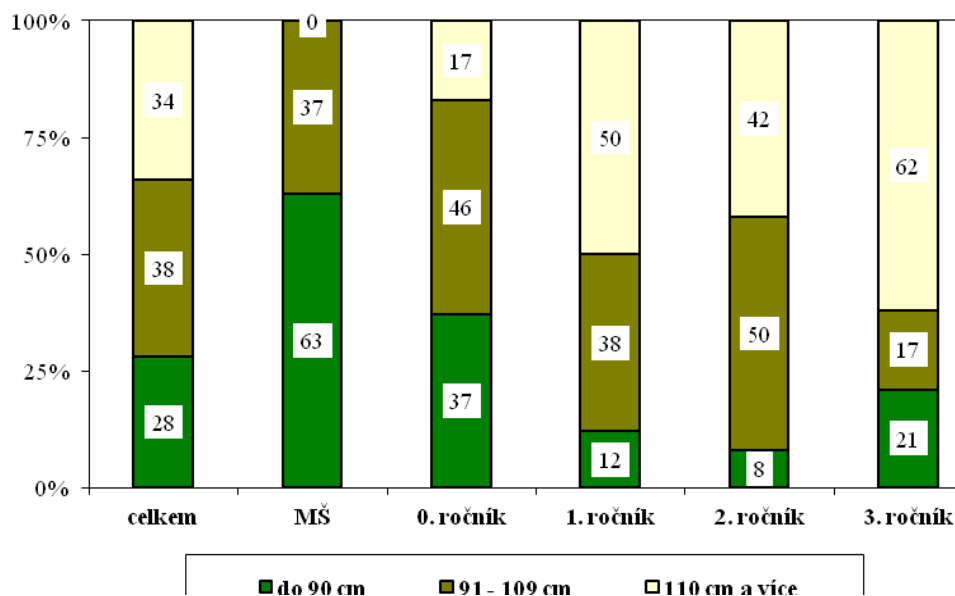


Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

U grafu č. 19 *skok z místa (podle pohlaví)* nebyly procentuální rozdíly příliš markantní. Dívky dosáhly vyšší hodnoty pouze u skoku do 90 cm. Chlapci docílili vyšší hodnoty u skoků od 91 do 109 cm a u 110 cm a více.

Skok z místa

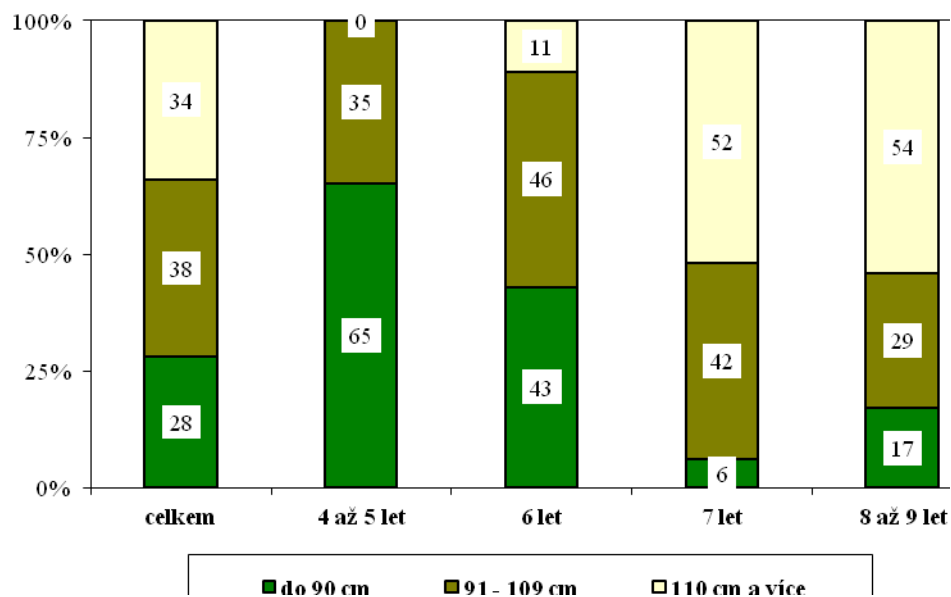
(podle ročníku)



Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

Graf č. 20 *skok z místa (podle ročníku)*. Tento graf vykazuje proměnlivé výsledky. U skoku do 90 cm dosáhly očekávaně nejvyšší hodnoty děti MŠ. Překvapivé je, že 3. ročník ve vzdálenosti skoku do 90 cm dosáhl vyšší procentuální hodnoty než ročník 1. a 2. Co se týče skoku 110 cm více, je zajímavé, že 1. ročník překonal ročník 2.

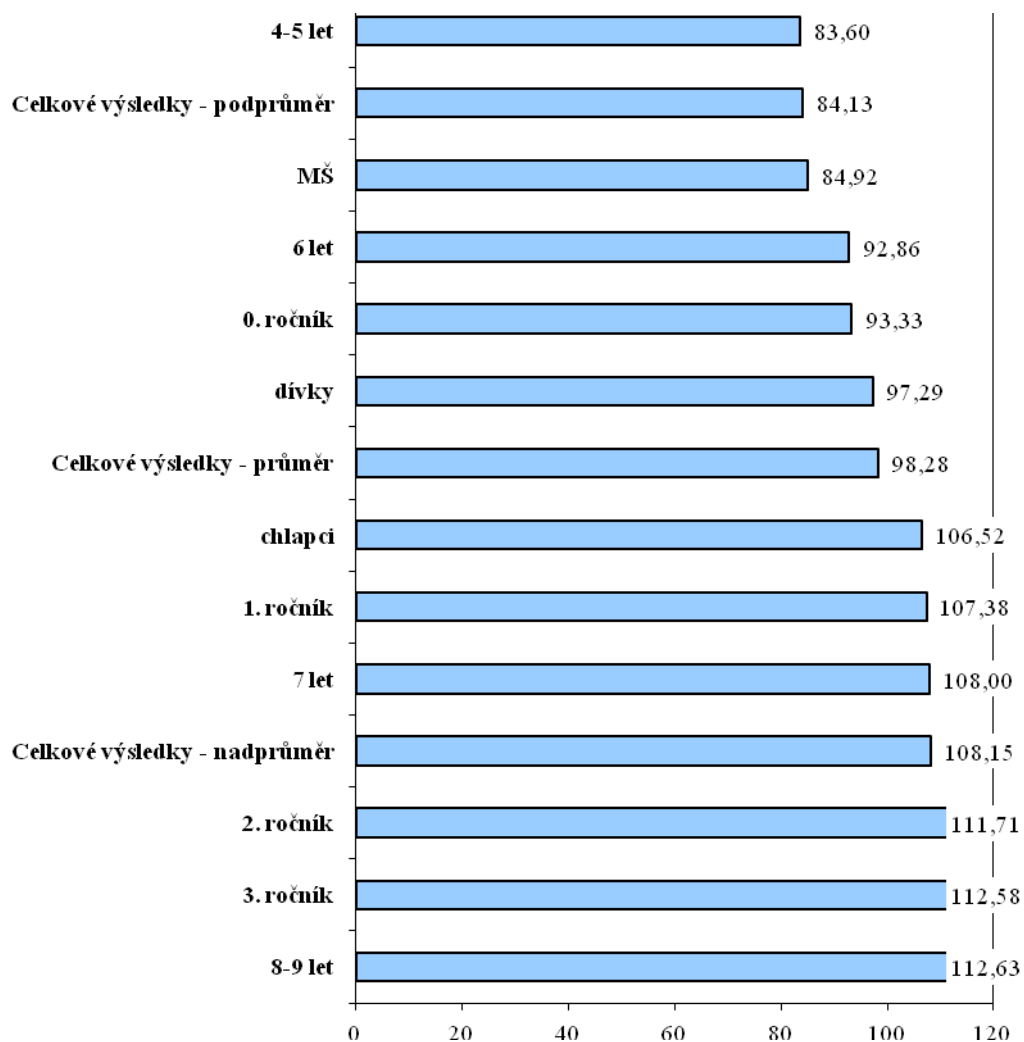
Skok z místa (podle věku)



Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

Graf č. 21 *skok z místa (podle věku)* ukazuje lineární průběh výsledků pouze u skoku 110 cm a více. Zde je jasně patrné, že s přibývajícím věkem narůstá délka skoku. U skoku do 90 cm stojí za povšimnutí hodnota dětí šestiletých, sedmiletých a osmi až devítiletých. Věková kategorie 6 let dosáhla 43 %. V porovnání s touto hodnotou děti sedmileté dosáhly pouze 6 % a poslední věková kategorie 8 až 9 let zaznamenala nárůst na 17 %.

Skok z místa
(srovnání průměrných hodnocení za vybrané skupiny žáků,
seřazeno od nejkratšího skoku po nejdelší)



Zdroj: Hájková, vlastní šetření, 2014

Graf č. 22 *skok z místa (průměrné hodnocení)* znázorňuje, jakých průměrných hodnocení docílily vybrané skupiny žáků. Za povšimnutí stojí hodnoty 1. ročníku, který dosáhl 107,38 cm a ročníku 0., jenž docílil pouze 93,33 cm. Tyto děti jsou stejného věku, proto zde zmiňuji právě tyto dva ročníky.

Tabulka č. 6: Souhrnný přehled výsledků jednotlivých testů

		Celkem	Pohlaví		Ročník					Věk			
			dívka	chlapec	MŠ	0. ročník	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4 až 5 let	6 let	7 let	8 až 9 let
Pohlaví	dívka	49,2%	100,0%		58,3%	37,5%	45,8%	58,3%	45,8%	65,0%	39,3%	48,4%	48,8%
	chlapec	50,8%		100,0%	41,7%	62,5%	54,2%	41,7%	54,2%	35,0%	60,7%	51,6%	51,2%
Total	Počet	120	59	61	24	24	24	24	24	20	28	31	41
Ročník	MŠ	20,0%	23,7%	16,4%	100,0%					100,0%	14,3%		
	0. ročník	20,0%	15,3%	24,6%		100,0%					50,0%	32,3%	
	1. ročník	20,0%	18,6%	21,3%			100,0%				35,7%	45,2%	
	2. ročník	20,0%	23,7%	16,4%				100,0%				22,6%	41,5%
	3. ročník	20,0%	18,6%	21,3%					100,0%				58,5%
Total	Počet	120	59	61	24	24	24	24	24	20	28	31	41
Věk	4 roky	5,0%	6,8%	3,3%	25,0%					30,0%			
	5 let	11,7%	15,3%	8,2%	58,3%					70,0%			
	6 let	23,3%	18,6%	27,9%	16,7%	58,3%	41,7%				100,0%		
	7 let	25,8%	25,4%	26,2%		41,7%	58,3%	29,2%				100,0%	
	8 let	23,3%	27,1%	19,7%				70,8%	45,8%				68,3%
	9 let	10,8%	6,8%	14,8%					54,2%				31,7%
Total	Počet	120	59	61	24	24	24	24	24	20	28	31	41
Kresba	hodnocení 1	17,5%	23,7%	11,5%	8,3%	16,7%	12,5%	33,3%	16,7%	10,0%	3,6%	25,8%	24,4%
	hodnocení 2	40,8%	49,2%	32,8%	37,5%	25,0%	58,3%	41,7%	41,7%	35,0%	39,3%	45,2%	41,5%
	hodnocení 3	29,2%	16,9%	41,0%	25,0%	33,3%	20,8%	25,0%	41,7%	25,0%	25,0%	29,0%	34,1%
	hodnocení 4	8,3%	5,1%	11,5%	12,5%	20,8%	8,3%			10,0%	28,6%		
	hodnocení 5	4,2%	5,1%	3,3%	16,7%	4,2%				20,0%	3,6%		
Total	Počet	120	59	61	24	24	24	24	24	20	28	31	41
Písmo	hodnocení 1	42,5%	54,2%	31,1%	12,5%	12,5%	66,7%	50,0%	70,8%	10,0%	28,6%	48,4%	63,4%
	hodnocení 2	25,8%	20,3%	31,1%	12,5%	37,5%	25,0%	25,0%	29,2%	15,0%	25,0%	29,0%	29,3%
	hodnocení 3	13,3%	8,5%	18,0%	8,3%	25,0%	8,3%	25,0%		5,0%	17,9%	22,6%	7,3%
	hodnocení 4	6,7%	5,1%	8,2%	16,7%	16,7%				15,0%	17,9%		
	hodnocení 5	11,7%	11,9%	11,5%	50,0%	8,3%				55,0%	10,7%		
Total	Počet	120	59	61	24	24	24	24	24	20	28	31	41
Tečky	hodnocení 1	28,3%	32,2%	24,6%	8,3%	8,3%	25,0%	62,5%	37,5%	10,0%	14,3%	22,6%	51,2%
	hodnocení 2	40,8%	39,0%	42,6%	33,3%	41,7%	45,8%	29,2%	54,2%	30,0%	25,0%	58,1%	43,9%
	hodnocení 3	8,3%	10,2%	6,6%	20,8%	12,5%		8,3%		20,0%	10,7%	9,7%	
	hodnocení 4	11,7%	10,2%	13,1%	20,8%	20,8%	12,5%		4,2%	20,0%	25,0%	6,5%	2,4%
	hodnocení 5	10,8%	8,5%	13,1%	16,7%	16,7%	16,7%		4,2%	20,0%	25,0%	3,2%	2,4%
Total	Počet	120	59	61	24	24	24	24	24	20	28	31	41
Celkový výsledek	NP	56,7%	64,4%	49,2%	20,8%	33,3%	66,7%	79,2%	83,3%	20,0%	28,6%	71,0%	82,9%
	P	30,0%	22,0%	37,7%	41,7%	45,8%	25,0%	20,8%	16,7%	40,0%	42,9%	29,0%	17,1%
	PP	13,3%	13,6%	13,1%	37,5%	20,8%	8,3%			40,0%	28,6%		
Total	Počet	120	59	61	24	24	24	24	24	20	28	31	41
Skok po jedné noze	neskáče, neudrží rovnováhu	1,7%	3,4%		8,3%					10,0%			
	skáče dobře (obstojně)	60,8%	66,1%	55,7%	70,8%	70,8%	58,3%	54,2%	50,0%	75,0%	75,0%	51,6%	51,2%
	skáče výborně (výrazný odraz)	37,5%	30,5%	44,3%	20,8%	29,2%	41,7%	45,8%	50,0%	15,0%	25,0%	48,4%	48,8%
Total	Počet	120	59	61	24	24	24	24	24	20	28	31	41
Skok z místa	do 90 cm	28,3%	33,9%	23,0%	62,5%	37,5%	12,5%	8,3%	20,8%	65,0%	42,9%	6,5%	17,1%
	91 - 109 cm	37,5%	37,3%	37,7%	37,5%	45,8%	37,5%	50,0%	16,7%	35,0%	46,4%	41,9%	29,3%
	110 cm a více	34,2%	28,8%	39,3%		16,7%	50,0%	41,7%	62,5%		10,7%	51,6%	53,7%
Total	Počet	120	59	61	24	24	24	24	24	20	28	31	41

Tabulka č. 7: Korelační koeficienty

	q2 Ročník	q3 Věk	q4 Kresba	q5 Písmo	q6 Tečky	q8 Skok z místa	q9 Skok po jedné noze
Ročník	1,000	0,903	-0,299	-0,621	-0,427	0,481	0,253
Věk	0,903	1,000	-0,384	-0,640	-0,485	0,539	0,354
q4 Kresba	-0,299	-0,384	1,000	0,616	0,560	-0,262	-0,284
q5 Písmo	-0,621	-0,640	0,616	1,000	0,582	-0,399	-0,266
q6 Tečky	-0,427	-0,485	0,560	0,582	1,000	-0,350	-0,318
q8 Skok z místa	0,481	0,539	-0,262	-0,399	-0,350	1,000	0,634
q9 Skok po jedné noze	0,253	0,354	-0,284	-0,266	-0,318	0,634	1,000

Z grafu korelačních koeficientů můžeme určit míru závislosti jednotlivých testovaných prvků. Co se týče „věku“, když pomineme vztah s „ročníkem“, který by s věkem logicky tvořil nejvyšší míru závislosti – přímé úměry, pak nejvyšší míru vzájemné souvislosti vykazuje se „skokem z místa“ (hodnota 0,539) a naopak souvislost s „písmem“ vykazuje nepřímou úměrnost (hodnota -0,640). „Kresba“ má nejvyšší hodnotu korelačního koeficientu ve vztahu s „písmem“ (0,616), což je poměrně očekávaný výsledek. Nejméně přímá úměra potom platí u vztahu s „věkem“. Jak vyplývá z předchozího vztahu, „písmo“ má logicky nejvíce přímou úměrnost s „kresbou“, nejméně pak rovněž s „věkem“ (-0,640). „Tečky“ mají nejvyšší míru přímé úměrnosti s „písmem“ (0,582), nejmenší s „věkem“ (-0,485). „Skok z místa“ má logicky nejvyšší míru přímé úměrnosti se „skokem po jedné noze“ (0,634), druhou nejvyšší pak s „věkem“ (0,539). Nejnižší míru přímé úměrnosti má ve vztahu s „písmem“.

Souhrnně by se dalo říci, že co se týče grafu korelačních koeficientů, jsou výsledky očekávané a logicky zdůvodnitelné. Dvojice kritérií, které spolu nejvíce souvisí, mají také nejvyšší míru přímé úměrnosti, jako „například „věk“ a „skok z místa“, nejnižší míru přímé úměrnosti mají pak dvojice, které mezi sebou mají víceméně irelevantní vztah, např. „skok z místa“ a „písmo“. Jediná dvojice, která má poněkud překvapivý výsledek, je vztah „věku“ a „písma“, kde je hodnota korelačního koeficientu -0,640, což je nejnižší hodnota v tomto grafu vůbec a vyplývá z toho paradoxní fakt, že „věk“ a „písmo“ spolu souvisí nejméně ze všech testovaných aspektů.

Poznámka k tabulce č. 7 – do výsledného hodnocení jsem nezařadila kritérium „ročník“, jelikož má velice podobné hodnoty jako „věk“.

Tabulka č . 8: T - test

Control Variables		Correlations						
		q2 Ročník	q3 Věk	q4 Kresba	q5 Písmo	q6 Tečky	q8 Skok z místa	
q9 Skok po jedné noze	q2 Ročník	Correlation	1,000	0,899	-0,245	-0,594	-0,378	0,428
		Significance (1-tailed)	.	0,000	0,004	0,000	0,000	0,000
		df	0	117	117	117	117	117
	q3 Věk	Correlation	0,899	1,000	-0,316	-0,605	-0,420	0,434
		Significance (1-tailed)	0,000	.	0,000	0,000	0,000	0,000
		df	117	0	117	117	117	117
	q4 Kresba	Correlation	-0,245	-0,316	1,000	0,584	0,517	-0,111
		Significance (1-tailed)	0,004	0,000	.	0,000	0,000	0,115
		df	117	117	0	117	117	117
	q5 Písmo	Correlation	-0,594	-0,605	0,584	1,000	0,544	-0,308
		Significance (1-tailed)	0,000	0,000	0,000	.	0,000	0,000
		df	117	117	117	0	117	117
	q6 Tečky	Correlation	-0,378	-0,420	0,517	0,544	1,000	-0,203
		Significance (1-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	.	0,014
		df	117	117	117	117	0	117
	q8 Skok z místa	Correlation	0,428	0,434	-0,111	-0,308	-0,203	1,000
		Significance (1-tailed)	0,000	0,000	0,115	0,000	0,014	.
		df	117	117	117	117	117	0

T - test je korelace jednotlivých zkoumaných veličin a jejich statistika významnosti

Ve výsledcích t-testu korelačních koeficientů jsou významné pouze koeficienty, kde je hladina významnosti nižší než 5% (0,005). Statisticky nevýznamné jsou pouze dvě korelace „skoku z místa“.

5. Diskuze

Pro testování jemné a hrubé motoriky v rámci testů školní zralosti jsem si vybrala děti v rozmezí od mateřské školy až do 3. ročníku základní školy. Věkové rozpětí u těchto dětí je 4 - 9 let, tedy období předškolního a přibližně poloviny mladšího školního věku. Podle odborné literatury (viz. Hájek, 2001) je období mladšího školního věku počítáno od 6 do 11 let, proto tedy přibližně poloviny tohoto období.

Test na jemnou motoriku – Jiráskův orientační test školní zralosti obnáší tři již zmíněné subtesty. Podle odborné literatury (Švancara, Švancarová a kol., 1980) všechny tři úkoly rozpoznávají vyspělost jemné motoriky a schopnost vizuomotorické koordinace. Standardně se u dětí diagnostikuje pouze zralost týkající se právě jemné motoriky. Ve své práci jsem zvolila navíc metodu testování motoriky hrubé, neboť se domnívám, že dítě by mělo být způsobilé pro vstup do 1. třídy nejen podle výsledků z testů jemné motoriky, ale právě i motoriky hrubé. Mnou zvolené pohybové testy zohledňují motorickou koordinaci, sílu, schopnost odrazu a rovnováhu. Podle mého názoru by se u dítěte mělo nahlížet na výsledky z obou složek motoriky, protože jedinec by měl být komplexně zralý, a to i včetně pohybové gramotnosti. Jiráskův orientační test školní zralosti se aplikuje na děti předškolního věku a maximálně na děti 1. ročníku základní školy. Odborní pracovníci diagnostikují, zda je konkrétní jedinec způsobilý pro školní docházku. V praktické části své diplomové práce jsem v testování pokračovala u 2. a 3. ročníku. Záměrem bylo zkoumat vývoj motorických dovedností u prvostupňových dětí a zároveň porovnat výsledky s dětmi předškolními. Pro testování byl vybrán i 0. ročník, u něhož je zajímavé porovnání výsledků s ročníkem 1. Děti z obou zmíněných ročníků dosahují stejného věku, ale lepších výsledků v testování docílily očekávaně děti 1. ročníku. Tyto děti by oproti 0. ročníku měly být zralé. 0. ročník slouží jako tzv. příprava na začátek školní docházky. Děti se zde učí grafomotorickému projevu, čtení a počítání, ale nikoliv v takové míře jako děti v 1. ročníku.

Testováním jednotlivých ročníků jsem dospěla k výsledkům, které při srovnání prokazují tyto údaje: (Hlavním kritériem pro porovnávání je pohlaví a věk). U prvních dvou subtestů (kresba, písmo) na zjištění úrovně jemné motoriky dosáhly lepších procentuálních výsledků dívky. Ve třetím subtestu (obkreslení skupiny teček) se neobjevily významné rozdíly mezi pohlavími. Co se týče porovnání podle věku, tak u prvního subtestu (kresba) se vyskytly velice proměnlivé výsledky. Děti MŠ dosáhly nejnižších procentuálních výsledků. Výjimka byla u tohoto testu zaznamenána u 0. ročníku, který převýšil 1. ročník. Stejně tak 2. ročník překonal ročník 3. Zbylé dva subtesty (písmo, obkreslení skupiny teček) vykazují zjištění, že čím vyšší věk, tím lepší procentuální hodnocení. Celkové výsledky ze tří subtestů jemné motoriky podle pohlaví ukazují, že v nadprůměrném hodnocení dosáhly lepších procentuálních výsledků dívky, oproti tomu v hodnocení průměrném chlapci. Podprůměr vykazuje téměř identické hodnoty. Porovnání celkových výsledků podle věku ukazuje u nadprůměru lineární růst, u průměru nelineární růst a u podprůměru hodnoty klesají. V tomto případě platí přímá úměrnost: čím vyšší věk, tím lepší hodnocení. Zde se můj výzkum shoduje s odbornou literaturou (viz. Svoboda, 2009), kde je uvedeno, že s navyšujícím věkem se celkové výsledky ze tří subtestů na zjištění úrovně jemné motoriky zlepšují. Obecně lze shrnout, že v mém výzkumu lepších výsledků dosahují dívky. Podle odborné literatury (viz. Langmeier, Krejčířová, 1988) dívky zpravidla dosahují dříve školní zralosti a obvykle je u menšího procenta z nich požadován odklad školní docházky. Jejich prospěch v prvních třídách bývá lepší a jejich mentální výbava je univerzálnější, zatímco u chlapců je specializovanější.

Zajímavé jsou výsledky testů hrubé motoriky a zejména pak srovnávací analýza výsledků. Skok po jedné noze podle pohlaví zaznamenává převahu chlapců u hodnocení „skáče výborně“. Hodnocení „neskáče, neudrží rovnováhu“ se vyskytlo pouze u dívek. U skoku po jedné noze podle věku opět platí pravidlo, že čím vyšší věk, tím vyšší procentuální hodnota. Hodnocení „neskáče, neudrží rovnováhu“ znázorňuje graf č. 18 str. 82. pouze u dětí čtyř až pětiletých. Skok z místa podle pohlaví nevykazuje výraznější rozdíly mezi chlapci a dívkami. U skoku z místa podle věku je jasně patrné, že s přibývajícím věkem narůstá úspěšnost výsledků. V testech hrubé motoriky

nenajdeme ve výsledcích do 1. ročníku rozdíly mezi chlapci a dívkami. Ve 2. a 3. ročníku se začínají postupně zvyšovat výkony v těchto testech u chlapců. Zde se mé poznatky plně shodují s odbornou literaturou (viz. Hájek, 2001), která uvádí, že rozdíly v motorice mezi chlapci a dívkami nejsou příliš výrazné, s přibývajícím věkem se však zvětšují. Právě ve věku 8 – 11 let dosahují častěji lepších výsledků chlapci než dívky.

6. Závěr

Školní zralost zahrnuje soubor dovedností a schopností, jenž dítě získalo v předchozím vývojovém období. Pro vstup do školy dítě dozrává přibližně v šesti letech, samozřejmě musíme brát v potaz, že každý jedinec je individualita, a tudíž je jeho vývojové tempo odlišné. Při posuzování školní zralosti je důležité zaměřit se na všechna hlediska. Je stěžejní posoudit fyzickou a sociální vyspělost dítěte, rozumové schopnosti, emoce, motivaci, morálku a v neposlední řadě pohybovou gramotnost. Vstup dítěte do školy je velká událost nejen pro dítě samotné, ale i pro jeho rodiče. Je fakt, že existují inteligentní a šikovné děti, které pro své dočasné vývojové opoždění ve škole zbytečně selhávají, čímž ztrácejí motivaci pro další vzdělávání. Jestliže tyto děti dostanou roční odklad školní docházky, získají tak čas pro fyzické a psychické dozrání. Po absolvování ročního odkladu by měly zvládat školní povinnosti a následně je jim umožněno zažívat úspěch ve škole. Bohužel velká většina rodičů vidí odklad školní docházky pouze z negativního hlediska a dokonce si myslí, že tímto je jejich dítě označováno za méně inteligentní. Už si ale neuvědomují, že když pošlou své dítě do školy nezralé, tak mu mohou v budoucnu přivodit velké množství nepříjemností, mezi které spadá například i výukové a výchovné problémy. U dítěte se také může projevit nezralá práce schopnost, což znamená, že by dítě mohlo zaostávat za svými vrstevníky. Z toho by jedinec mohl mít snížené sebevědomí spojené s odporem k učení. Dítě v tomto ohledu často trpívá neurotickými obtížemi, které způsobují psychické problémy spojené s úzkostmi, pláčem, přecitlivělostí, podrážděností, psychomotorickým neklidem a jinými potíži.

Z mého výzkumného šetření je zřejmé, že existují významné rozdíly ve vývoji motorických dovedností u dětí předškolního a prvostupňového věku. Dále je patrné, že výsledky testů v oblasti jemné a hrubé motoriky jsou odlišné v závislosti na stupni

školní zralosti. Platí zde přímá úměrnost, čím vyšší ročník či věk, tím lepší výsledky, narůstající úroveň školní zralosti a rozdíly ve vývoji mezi jednotlivými jedinci. Zajisté se v mém šetření objevily výjimky, kde někteří jedinci svými výsledky znatelně převyšují ostatní jedince nebo naopak jsou u nich výsledky dosti podprůměrné.

V průběhu testování se neobjevily žádné výrazné komplikace. Jiráskův test na zjištění úrodně jemné motoriky probíhal bez problémů u všech testovaných dětí. Výjimka se vyskytla v MŠ, kde se u jedné dívky objevilo vzdorovité chování a test odmítla podstoupit. Paní učitelka z MŠ ji do testování přesvědčovala, ale k ničemu to nevedlo a z tohoto chování vyvozují závěr, že dítě pro absolvování tohoto testu musí být v psychické pohodě a nesmí být do něčeho nuceno nátlakem. U testování hrubé motoriky, tedy u pohybových testů, se nevyskytl sebemenší problém. Z reakcí dětí při testování se domnívám, že děti braly testy jako zábavu a odreagování od běžné školní práce.

Při definování souhrnu dosažených výsledků ve spojitosti se stanovenými pracovními hypotézami jsem dospěla k tomuto závěru:

Hypotéza č. 1: U dětí předškolního a prvostupňového věku existují významné rozdíly ve vývoji motorických dovedností.

Tato hypotéza se potvrdila mým výzkumným šetřením. Opravdu existují významné rozdíly ve vývoji motorických dovedností mezi těmito dvěma věkovými obdobími, viz. výsledky a diskuze.

Hypotéza č. 2: Výsledky testů na jemnou a hrubou motoriku v rámci školní zralosti se u jednotlivých ročníků budou lišit v závislosti na stupni školní zralosti.

Tato hypotéza se opět potvrdila mým výzkumným šetřením. Výsledky testů v rámci školní zralosti se u jednotlivých ročníků odlišují. Čím vyšší ročník či věk, tím lepší stupeň školní zralosti. Samozřejmě se zde vyskytují ojedinělé výjimky, které jsou ale v celkovém počtu 120 testovaných dětí zanedbatelnou částí.

Domnívám se, že testování hrubé motoriky by mělo být součástí testů školní zralosti, neboť hodnocení hrubé motoriky může významně přispět k objektivnímu posuzování školní zralosti.

7. Seznam použité literatury

Allen, K. Eileen. Marotz, Lyn. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. 187 s. ISBN 80-7178-614-4.

Bednářová, Jiřina. Šmardová, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět od tří do šesti let*. 1. Vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2007. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

Bednářová, Jiřina. Šmardová, Vlasta. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1.vyd. Brno : Computer Press, 2010. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

Beníšková, Tereza. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada, 2007. 168 s.
ISBN 978-80-247-1906-1.

Čelíkovský, Stanislav. *Antropomotorika pro studující tělesnou výchovu*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 286 s. ISBN 80-04-23248-5.

Dittrich, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany : H & H, 1993. 121 s.
ISBN 80-85467-06-2.

Dvořáková, Hana. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí s hendikepy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2000. 96 s. ISBN 80-7290-005-6.

Dvořáková, Miloslava. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 1999. 169 s. ISBN 80-7040-282-2.

Dylevský, Ivan. *Speciální kineziologie*. 1. Vyd. Praha: Grada, 2009. 184 s.

ISBN 978-80-247-1648-0.

Edelsberger, Ludvík. Kábele, František. *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 176 s.

Gajda, Vojtěch. Fojtík, Igor. *Úvod do kinantropologie*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. 53 s. ISBN 978-80-7368-572-0.

Gajda, Vojtěch. Zahradník, David. *Cvičení z antropomotoriky*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2000. 63 s. ISBN 80-7042-169-7.

Hájek, Jeroným. *Antropomotorika*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2001. 95 s. ISBN 80-7290-063-3.

Klindová, Ľuboslava. Kollárik, Karol. Bronišová, Eva. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. 216 s. ISBN 14-340-74.

Kohlíková, Eva. *Fyziologie člověka*. FTVS UK, Praha, 2007.

Kutálková, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 165 s.

ISBN 80-247-0855-8.

Kyrbiová, Amanda. *Nešikovné dítě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 206 s. ISBN 80-71784-24-9.

Langmeier, Josef. Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1998. 131 s. ISBN 80-86180-03-4.

Lisá, Lidka. Kňourková, Marie. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1986. 276 s. ISBN 08-084-86.

Matějček, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. 182 s. ISBN 80-247-0870-1.

Matějček, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986. 335 s. ISBN 08-011-86.

Matějček, Zdeněk. Dytrych, Zdeněk. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén 1994. 214 s.

ISBN 80-85824-06-X.

Měkota, Karel. Petr, Blahuš. *Motorické testy v tělesné výchově*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 335 s. ISBN 14-467-83.

Mertin, Václav. Gillernová, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X.

Opatřilová, Dagmar. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. 52 s. ISBN 80-210-3242-1.

Perič, Tomáš. Dovalil, Josef. *Sportovní trénink*. 1. vyd. Grada Publishing, 2010. 160 s. ISBN 978-80-247-21187.

Průcha, Jan. Walterová, Eliška. Mareš, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

Přinosilová, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 2007. 178 s. ISBN 978-80-7315-142-3.

Silbernagl, Stefan. Despopoulos, Agamemnon. *Atlas fyziologie člověka*. 6. vyd. Grada Publishing, 2004. 448 s. ISBN 80-247-0630-X.

Svoboda, Mojmir. Krejčířová, Dana. Vágnerová, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 792 s. ISBN 978-80-7367-566-0.

Šimíčková-Čížková, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 175 s. ISBN 80-244-0629-2.

Švancara, Josef. a kol., *Diagnostika psychického vývoje*. 3. vyd. Avicenum 1980. 367 s. ISBN 08-084-80.

Trojan, Stanislav. *Fyziologie a léčebná rehabilitace motoriky člověka*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2001. 226 s. ISBN 80-247-0031-X

Třesohlavá, Zdeňka, Černá, Marie, Kňourková, Marie. *Dříve než půjde do školy*. Praha: Avicenum, 1990. 121 s. ISBN 80-201-0015-6.

Vágnerová, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.

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

Zajícová, Václava. *Školní zralost dítěte při nástupu do základní školy*. Diplomová práce, vedoucí: Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. 141 s.

Zelinková, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 206 s. ISBN 80-7178-544-X.

8. Internetové zdroje

< <http://www.donbosco.cz/rec/motorika/> > [Citováno 3.2. 2014]

< <http://www.healthline.com/galecontent/goodenough-harris-drawing-test> > [Citováno 5.2. 2014]

< <http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/Bender-Gestalt+Test> > [Citováno 9.3. 2014]

Dostupné z www: Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky

<http://www.ippp.cz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=4&Itemid=2> [Citováno 17.3. 2014]

Sbírka zákonů č. 72/2005, §5, Poradna

Sbírka zákonů č. 72/2005, §8, Poskytování poradenských služeb

Sbírka zákonů č. 561/2004, §36, Povinnost školní docházky

Sbírka zákonů č. 561/2004, §37, Odklad povinné školní docházky

9. Přílohy

Příloha I.: Jiráskův test školní zralosti MŠ – nadprůměrné hodnocení

TEREZKA S

Jméno:

Test školní zralosti

MS

1. Nakresli postavu muže a ženy (pan, paní)



2. Napodobení věty

Eva je tu

Eva je tu

3. Obkreslení skupiny bodů



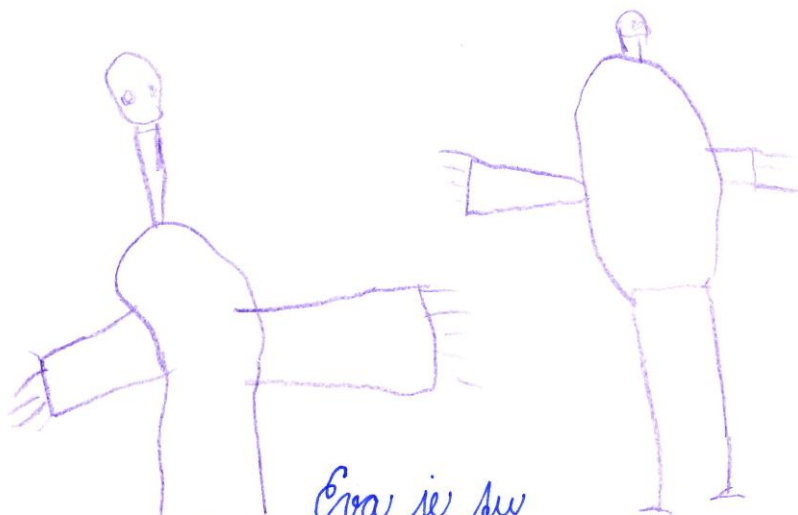
MP

Příloha II.: Jiráskův test školní zralosti MŠ - podprůměrné hodnocení

Imeša 5 let
Jméno: A

Test školní zralosti

1. Nakresli postavu muže a ženy (pan, paní)

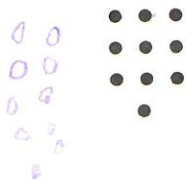


2. Napodobení věty

Eva je su

Imeša

3. Obkreslení skupiny bodů



TP

Příloha III.: Jiráskův test školní zralosti 0. ročník - nadprůměrné hodnocení

HANA, 6

Jméno:

Test školní zralosti

0. ročník

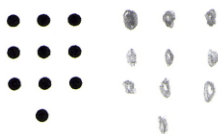
1. Nakresli postavu muže a ženy (pan, paní)

2. Napodobení věty Eva je su

Eva je su

1

3. Obkreslení skupiny bodů

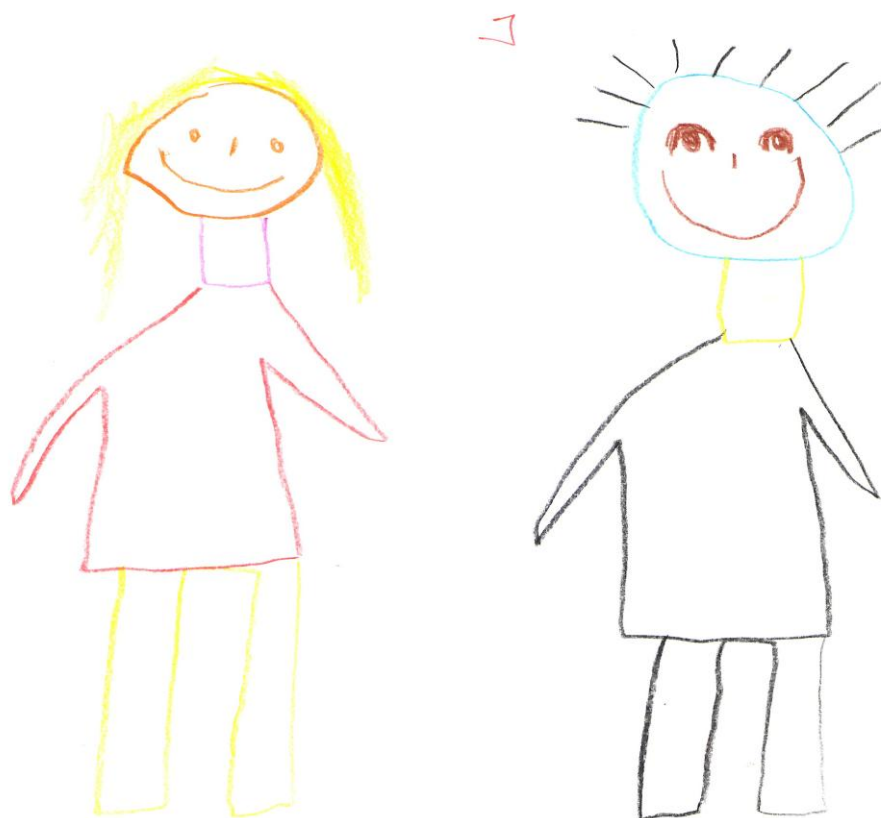


1



nadpřínar

Příloha III.: Jiráskův test školní zralosti 0. ročník – nadprůměrné hodnocení - kresba



Příloha IV.: Jiráskův test školní zralosti 0. ročník – průměrné hodnocení

MČHAL Jméno:
Test školní zralosti 0. ročník

1. Nakresli postavu muže a ženy (pan, pani)

2. Napodobení věty Eva je su

2. M A P O d o l e o i k

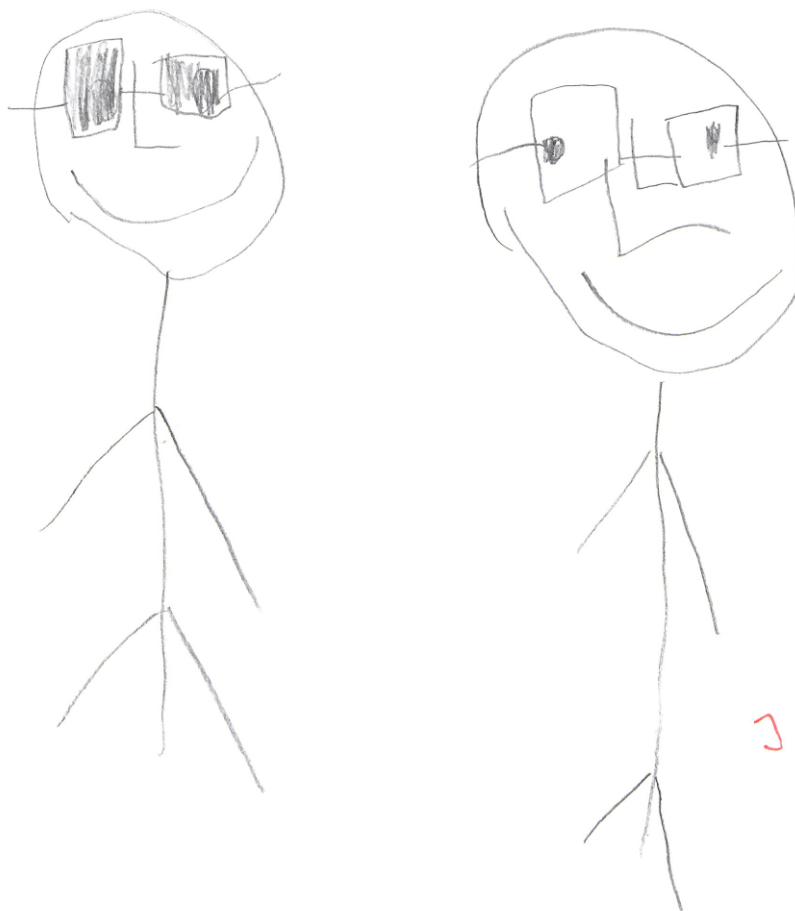
3. Obkreslení skupiny bodů



11

průměr

Příloha IV.: Jiráskův test školní zralosti 0. ročník – průměrné hodnocení – kresba



Příloha V.: Jiráskův test školní zralosti 1. ročník – nadprůměrné hodnocení

Bára 6

Jméno:

Test školní zralosti

1. ročník

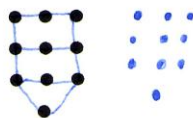
1. Nakresli postavu muže a ženy (pan, paní)

2. Napodobení věty *Eva je tu*

Eva je tu

1

3. Obkreslení skupiny bodů

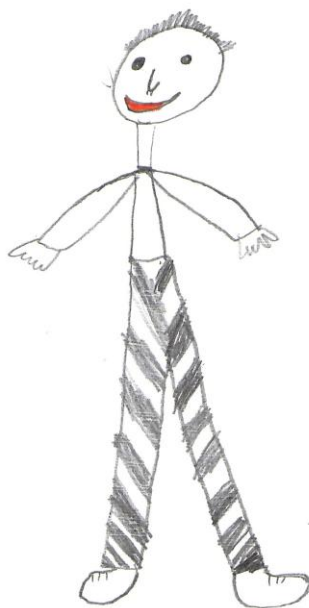
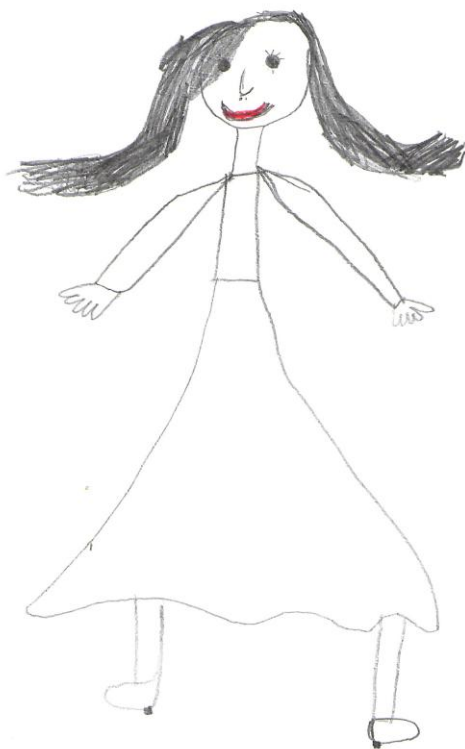


2



maximálně

Příloha V: Jiráskův test školní zralosti 1. ročník – nadprůměrné hodnocení – kresba



1

Příloha VI.: Jiráskův test školní zralosti 1. ročník – průměrné hodnocení

Dominika

Jméno:

1. ročník Test školní zralosti

7 PUL. ROKU

1. Nakresli postavu muže a ženy (pan, pani)

2. Napodobení věty *Eva je su*

Eva je su

3. Obkreslení skupiny bodů



1

4
průměr

Příloha VI.: Jiráskův test školní zralosti 1. ročník – průměrné hodnocení – kresba



1

2

Příloha VII.: Jiráskův test školní zralosti 2. ročník – nadprůměrné hodnocení

8 let

Jméno: *Paťa*

Test školní zralosti *2. ročník*

1. Nakresli postavu muže a ženy (pan, paní)



1

2. Napodobení věty *Eva je sv.*

Eva je sv.

1

3. Obkreslení skupiny bodů



1

①

MT

Příloha VIII.: Jiráskův test školní zralosti 2. ročník – průměrné hodnocení

T A' DA

Jméno: TADIK, BAB

Test školní zralosti - 2. ročník

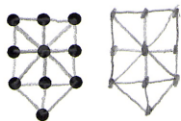
1. Nakresli postavu muže a ženy (pan, paní)

2. Napodobení věty Eva je su
Eva je su

Je su Eva.

7

3. Obkreslení skupiny bodů



2



7

Příloha VIII.: Jiráskův test školní zralosti 2. ročník – průměrné hodnocení – kresba



3

Příloha IX.: Jiráskův test školní zralosti 3. ročník – nadprůměrné hodnocení

Jméno: *Teruza*
8 let

Test školní zralosti

3 ročník

1. Nakresli postavu muže a ženy (pan, paní)



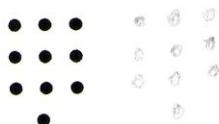
2

2. Napodobení věty *Eva je su*

Eva je su.

1

3. Obkreslení skupiny bodů



1
4

MP

Příloha X.: Jiráskův test školní zralosti 3. ročník – průměrné hodnocení

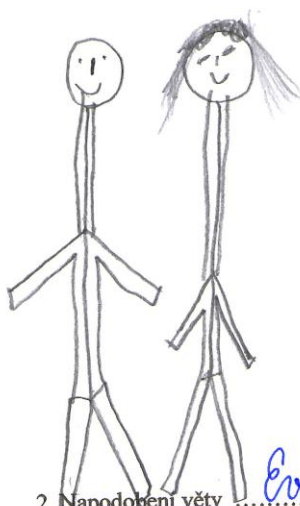
FILIP

Jméno: 1

Test školní zralosti

3. ročník

1. Nakresli postavu muže a ženy (pan, paní)



1

2. Napodobení věty

Eva je tu

Eva je tu Eva je tu Eva je tu Eva je tu

2

3. Obkreslení skupiny bodů



2

(4) P