

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Fakulta pedagogická

Katedra pedagogiky a psychologie



**PROBLEMATIKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI
(SE ZŘETELEM NA GRAFICKÝ PROJEV)**

**PROBLEMS OF SCHOOL MATURITY
(WITH RESPECT TO GRAPHIC ABILITIES)**

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jana Kouřilová

Autor:

Lenka Hurdová

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci na téma „Problematika školní zralosti (se zřetelem na grafický projev)“ vypracovala samostatně na základě vlastních poznatků s použitím pramenů a odborné literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 27. 4. 2007

.....

podpis

Děkuji Mgr. Janě Kouřilové za cenné rady, připomínky a odbornou pomoc při vypracování této diplomové práce.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá problematikou školní zralosti se zřetelem na grafický projev. Je rozdělena do dvou částí. Teoretická část vymezuje pojem předškolní věk a školní zralost, zabývá se možnými příčinami školní nezralosti a jejich nápravou. Zvláštní zřetel je věnován kresebnému projevu dítěte v souvislosti se školní zralostí. Výzkumná část práce vychází z posuzování školní zralosti na základě grafického projevu dětí. Jsou posuzovány typické znaky a možné odlišnosti mezi grafickým projevem předškolních chlapců a dívek.

ANNOTATION

This thesis is named Problems of school maturity (with respect to graphic abilities). It is divided into two parts. The theoretical part defines the concept of pre-school age and of school maturity, it deals with possible reasons for school immaturity and their improvement. Special attention is given to drawing in connection with school maturity. The practical part derives from judgement of school maturity on the base of graphic abilities. The typical signs and possible differences between boys' and girls' graphic abilities are viewed.

OBSAH

1. ÚVOD.....	8
2. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
2.1. Vymezení pojmu předškolní věk	9
2.1.1. Růst a tělesný vývoj	10
2.1.2. Motorický vývoj	11
2.1.3. Percepční a kognitivní vývoj	12
2.1.4. Vývoj řeči a jazyka	13
2.1.5. Osobnostně sociální vývoj	14
2.2. Vymezení pojmu školní zralost.....	16
2.2.1. Posuzování školní zralosti	19
2.2.2. Znaky školní zralosti.....	21
2.2.3. Vstup dítěte do školy	26
2.2.4. Příprava na zvládnutí školní docházky v mateřské škole	28
2.3. Testy školní zralosti	29
2.3.1. Screening školní připravenosti.....	29
2.3.2. Individuální psychologické vyšetření	33
2.3.3. Analýza anamnestických údajů	36
2.3.4. Testy na zjištění úrovně grafomotoriky	36
2.4. Charakteristické projevy nezralosti pro školu.....	38
2.4.1. Odklad školní docházky.....	40
2.4.2. Rozvíjení školsky nezralých dětí	44
2.5. Kresba	47
2.5.1. Historie zájmu o dětský výtvarný projev	48
2.5.2. Vývojová stadia kresby.....	49
2.5.3. Zobrazení člověka v dětské kresbě	55
2.5.4. Zobrazování zvířat u předškolních dětí	56
2.5.5. Další zobrazované předměty u předškolních dětí	57
2.5.6. Zobrazování prostoru u předškolních dětí	57
2.5.7. Grafomotorika.....	58

2.5.8. Použití barvy v dětské kresbě	62
2.6. Lateralita	64
2.6.1. Typy laterality	65
2.6.2. Stupně laterality	66
2.6.3. Diagnostika laterality	67
2.6.4. Potlačování leváctví	68
2.6.5. Levoruké dítě v předškolním věku	69
3. PRAKTICKÁ ČÁST	70
3.1. Cíl výzkumu.....	70
3.2. Hypotézy	71
3.3. Charakteristika zkoumané skupiny	72
3.4. Metody výzkumu.....	73
3.4.1. Metoda získávání dat	73
3.4.2. Metoda hodnocení.....	76
3.5. Výsledky výzkumu	81
3.5.1. Nápodoba prvků písma	82
3.5.2. Nápodoba psacího písma	84
3.5.3. Kresba postavy	86
3.5.4. Využití barev	88
3.6. Diskuse, interpretace	90
3.7. Závěr výzkumné části	92
4. ZÁVĚR	93
5. SEZNAM LITERATURY	94
6. SEZNAM GRAFŮ	96
7. PŘÍLOHY	97
8. SEZNAM PŘÍLOH.....	98

1. ÚVOD

Problematika školní zralosti je natolik závažná a pro učitele na 1. stupni základní školy je natolik důležitá, že jsem si ji zvolila jako téma mé diplomové práce. Očekávám totiž, že se budu setkávat s důsledky ne zcela adekvátních rozhodnutí týkajících se nástupu do školy.

Cílem práce je seznámit se s některými používanými metodami pro zjišťování úrovně školní zralosti, úrovně grafomotoriky a všestranného duševního rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku.

V teoretické části mé diplomové práci se zaměřuji na přiblížení problematiky školní zralosti z hlediska pedagogicko-psychologického, na možné příčiny nedostatečné školní zralosti a na metody zjišťování školní zralosti či nezralosti.

V praktické části se soustředuji na zkoumání grafického projevu předškoláků v půlročním rozmezí.

Při sepisování této diplomové práce je pracováno s novodobou, ale také starší odbornou literaturou, protože pojetí školní zralosti u starších autorů je stále aktuální a neměnné.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1. Vymezení pojmu předškolní věk

Jednotliví autoři se ve vymezení pojmu „předškolní věk“ poměrně liší.

Langmeier (1991, str. 75) v širším slova smyslu označuje jako předškolní věk celé období od narození až po vstup do školy. „Předškolní období v užším slova smyslu je věkem mateřské školy, ale nebylo by správné chápat je pouze z tohoto hlediska; jednak mnoho dětí do školky nechodí, jednak rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola účelně dále staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte“.

V tomto období dítě dále vyspívá po všech stránkách – tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky.

Předškolní věk je charakterizován jako typický věk hry, která je nejdůležitější činností dítěte ve věku od tří let do šesti let nebo krátce potom. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy (např. Vágnerová, 2000; Langmeier 2002).

Etapa předškolního věku je jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka. Doba neutuchající aktivity tělesné i duševní, velkého zájmu o okolní jevy, čas, který je někdy nazýván obdobím hry, protože je to právě herní činnost, ve které se aktivita dítěte projevuje především (Šulová, 2004).

Matějček (2005, str. 138) uvádí: „Období označované jako předškolní věk je charakterizováno na svém začátku první společenskou emancipací dítěte

a na svém konci pak druhým významným krokem do společnosti, totiž nástupem do školy. Celý předškolní věk zabírá tedy zhruba čtvrtý, pátý a šestý rok věku dítěte“.

Allen (2002) hranici předškolního věku posouvá níže a jako předškolní období uvádí věk tři až pět let. Děti bývají plné energie, zvědavosti a nadšení. Během této doby se dále rozvíjejí motorické schopnosti. Ve všem, co děti v tomto věku dělají, se projevuje kreativita a fantazie.

Pro tuto práci je předškolní věk chápán úžeji jako věk od pěti do sedmi let.

2.1.1. Růst a tělesný vývoj

V období vstupu do školy se mění nápadně tělesné proporce. Dochází k celkovému protažení postavy, prodlužují se končetiny, zmenšuje se velikost hlavy, zužuje a oplošťuje se trup. Tělo ztrácí válcovitou podobu a mizí dětská boubelatost z předcházejícího období. U předškolního dítěte se snižuje se množství podkožního tuku, svalový reliéf je výraznější. Mění se poměr výšky a váhy. Dítě je vzhledem k proměně tělesné stavby relativně lehčí, je též schopné lépe své pohyby ovládat. Zlepšuje se celková koordinace hrubé motoriky.

Průměrná váha předškolního dítěte je 17 až 20 kg a jeho průměrná výška činí 107 až 117 cm. Velikost hlavy stejně jako proporce celého těla již zhruba odpovídá dospělému jedinci. Některým dětem v tomto věku začínají vypadávat „mléčné“ zuby.

Dítě v tomto věku vyroste průměrně o 5 – 7 cm, protáhnou se mu končetiny a vyvíjí se sousměrnější proporce mezi tělem a hlavou. Průměrně dítě přibere 2 – 3 kg ročně.

2.1.2. Motorický vývoj

V předškolním období dochází ke značnému rozvoji v oblasti motoriky, a to jak jemné, tak i motoriky hrubé.

O hrubé motorice se mluví v souvislosti s pohybem velkých svalových skupin (chůze, běh, lezení apod.).

U dítěte tohoto věku se zkvalitňuje a zdokonaluje pohybová koordinace, pohyby se zpřesňují, jsou účelnější a plynulejší. Tento motorický rozvoj se promítá i do rozvoje sebeobsluhy a posilování soběstačnosti dítěte (jídlo, oblékání, hygiena).

V tomto věku se též rozvíjí osifikace ruky (ta bývá dokončena kolem sedmého roku), což umožňuje rozvoj jemné motoriky. Dítě je schopno jemnějších a přesnějších pohybů rukou a prstů.

Celkové vyzrávání se týká rovněž mikromotoriky očí a mluvidel.

Oblast jemné motoriky je možné rozvíjet v mnohých hrách s kostkami, plastelínou, stříháním nůžkami podél dané čáry, navlékáním korálků, chytáním nahazovaných míčků nebo také vázáním tkaniček a rozepínáním a zapínáním knoflíků. Kromě toho se jemná motorika rozvíjí také při kresbě.

Vývoj obou skupin motoriky je vzájemně velmi úzce provázán. Není náhodou, že dítě obvykle řekne své první slovo v době, kdy začíná chodit a nápadně šikovněji manipulovat s předměty, a začíná více mluvit a přesněji artikulovat v době, kdy začíná kreslit (Kutálková, 2005).

2.1.3. Percepční a kognitivní vývoj

Vnímání předškolního dítěte je globální. Dítě však vnímá nejen celou věc, ale i její funkci a její část. Pomocí různých stavebnic cvičí proces analýzy celku v části a syntézu částí v celek, který bude potřebovat, až bude se bude učit číst.

V předškolním období se inteligence dítěte dostává z úrovně „předpojmové“ na vyšší úroveň „názorného“ myšlení, které se opírá o značně strnulé a málo vratné představy.

Langmeier (2002, str. 73) popisuje názorné myšlení: „Dítě již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných vlastností. Usuzování je zatím ale vázáno na vnímané či představované – vždy se dítě zaměřuje na to, co vidí či vidělo“.

Poznávání se v tomto věku projevuje především v zaměřenosti na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Myšlení dítěte je málo flexibilní, nepřesné a prelogické (Vágnerová, 2000).

Paměť je v předškolním období převážně bezděčná. Převažuje paměť mechanická. Kapacita mechanické paměti spolu s aktivitou a zvědavostí tohoto věku tvoří dobrý základ pro snadné přijímání informací. Paměť je spíše

konkrétní. Lépe si dítě zapamatuje konkrétní události než slovní popis. Převažuje paměť krátkodobá, i když mezi pátým až šestým rokem už nastupuje i paměť dlouhodobá (Šulová, 2004).

2.1.4. Vývoj řeči a jazyka

Jak uvádí většina autorů (např. Šulová, 2004; Langmeier, 2002) je období mezi třetím až šestým rokem obdobím zkvalitňování řečových dovedností. Na konci tohoto období již děti mluví obvykle artikulačně správně, spontánně, používají i dlouhá souvětí. Dochází k osvojování gramatických pravidel – jednoduché stupňování, časování a skloňování. roste zájem dítěte o řeč – delší dobu je schopno poslouchat čtený text. Většina dětí zná už celou řadu říkanek, písniček a pohádek. Děti rády experimentují s novými slovními výrazy, např. složeným slovem nebo slovním spojením, a spontánně je různým způsobem modifikují.

Rychlý rozvoj řeči v předškolním věku umožňuje i růst poznatků o sobě a okolním světě.

Verbální kompetence předškolního dítěte se zdokonalují v obsahu i ve formě. Děti je rozvíjejí především v komunikaci s dospělými, v menší míře je mohou ovlivnit média a komunikace s vrstevníky (Vágnerová, 2000).

Slovní zásoba dítěte činí 1 500 a více slov (Allen, 2002).

Šulová (2004) uvádí tři složky řeči:

- **Komunikativní složka řeči** – řeč je především dorozumívacím prostředkem a sehrává významnou roli v procesu sociální integrace jedince do skupiny i v rozšiřování akčního prostoru v procesu interakce jedince s personálním i předmětným prostředím.
- **Kognitivní složka řeči** – s rozvojem řeči souvisí růst poznatků a zkušeností, které nemusí být vázány na bezprostřední vlastní zkušenost, ale na čtený text, verbální popis obrázků, rozvoj představivosti takto stimulované.
- **Expresivní složka řeči** – dítě již dokáže jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity, prožitky, potřeby.

Jednotlivé složky řeči dítěte se dají rozvíjet především hravým způsobem. Děti například vymýšlí slova ne danou hlásku nebo slabiku. Velmi důležité je, aby dítě k vlastnímu mluvení dostávalo příležitost a mohlo vést rozhovory s dospělým. Vhodné je cvičit paměť dítěte, učit ho lehčí básničky a písničky a pořídit mu maňásky a dramatizovat pohádky. Jestliže má dítě poruchy ve výslovnosti, je žádoucí využít pomoc logopedické poradny.

Pro dítě v tomto věku je typická tzv. *egocentrická* řeč, která bývá spojena s myšlením a není určena pro jinou osobu (Vágnerová, 2000).

2.1.5. Osobnostně sociální vývoj

Socializace předškolního dítěte probíhá především v rodině. Dítě si zde osvojuje základní normy chování, s nimiž se postupně ztotožňuje. Zatím je pro ně důležité především to, jak bude za jejich dodržení oceněno. Rodiče

slouží dítěti jako model různých rolí, jako vzor, s nímž se identifikují. V předškolním věku se postupně uvolňuje vázanost na rodinu a na dospělé (Vágnerová, 2000).

Dítě v tomto věku bývá samostatnější, načas se obejde bez matky, když si je jisto, že nebude opuštěno natrvalo. Rodiče zpravidla poslouchá. Potřebuje, aby ho dospělí povzbuzovali a dodávali mu pocit jistoty.

V tomto věku převažuje u zdravého dítěte veselá nálada, postupně ustupuje strach z neznáma, na důležitosti nabývají sociální city - láska, nenávisť, sympatie, antipatie (Šulová, 2004).

Předškolní děti navazují kontakt s vrstevníky. Dítě často uzavírá přátelství s jedním kamarádem, při jehož výběru převažuje důraz na shodu v oblasti potřeb a zájmů.

Po společnosti druhých dětí vysloveně touží a bývají velmi šťastné, když se mohou s ostatními dětmi kamarádit a hrát si s nimi. Mezi vrstevníky se rozvíjí schopnost spolupracovat, mít pochopení pro druhého, ale také soupeření. Dítě je již schopno pomáhat slabším, vést druhé, podřídit se zájmu ostatních, řešit konflikt kompromisem.

2.2. Vymezení pojmu školní zralost

*„Co je dobře a správně založeno v malých dětech,
také v nich pravděpodobně zůstane.“*

(Brierley, 2000, str. 32)

O tom, zda je dítě způsobilé k nástupu do školy, rozhoduje celá řada činitelů. Některé z nich mají spíše biologickou podstatu a jsou závislé na procesu zrání - pojem *školní zralost*. V jiných z nich se odráží proces učení - pojem *školní připravenost* - to, jak bylo dítě stimulováno v předcházejících obdobích. Zúročuje se zde péče rodičů o podněcování dítěte, ale i např. docházka do mateřské školy (Kucharská, 2004).

Většina autorů (např. Šturma, in Říčan, 1995; Valentová, 2002; Langmeier, 2002) se shoduje na tom, že školní zralost znamená takovou fyzickou a psychickou připravenost na školu, která umožňuje dítěti se zdarem si osvojovat školní znalosti a dovednosti bez nebezpečí ohrožení fyzického a duševního zdraví při školní zátěži. Je výsledkem biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti jedince.

Školní zralost je charakteristika komplexní (např. Valentová, 2002), tzn. je složena z mnoha dílčích oblastí, v nichž musí dítě dosahovat adekvátní úrovně.

Školní zralost můžeme pojímat jako výslednici charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy.

Langmeier (1991, str. 93) souhrnně definuje školní zralost jako: „Takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:

- Je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství.
- Je vyznačen přiměřenými fyzickými i psychickými dispozicemi pro požadovaný vývoj ve škole a je provázen pocitem štěstí dítěte.
- Je současně dobrým předpokladem budoucího školního výkonu a sociálního zařazení“.

Vágnerová (2000) uvádí, že dostatečná zralost pro školu umožňuje lepší využití dětských schopností díky kvalitnější koncentraci pozornosti. Zralejší dítě se lépe soustředí a vydrží déle pracovat. V tomto smyslu se zralost stává podmínkou kvalitnějšího učení, a tudíž i lepšího výkonu, resp. také lépe hodnoceného. Tak se pro zralejší dítě stává role školáka nejen snadnější, ale i více uspokojující.

Již Jan Amos Komenský (1992, str. 92) uvažoval o době vhodné k nástupu do školy v souvislosti s procesy dozrávání. Pro vstup do školy považoval za nejvhodnější věk šest let, ovšem se zřetelem k individuálním rozdílům. Komenský uvádí dva znaky, podle kterých se pozná, zda je dítě pro vstup do školy zralé:

- „Jestliže umí, což v mateřské škole uměti mělo.
- Jestliže se při něm pozornost k dotázkám i jakáž takáž k odpovědem důmyslnost spatřuje“.

Langmeier (1991) přeformuloval Komenského podmínky do současného jazyka. Uvádí, že by si dítě mělo osvojit takové znalosti, návyky a přiměřené intelektové schopnosti, které se od něho na začátku školní docházky očekávají. Dítě by mělo být také dostatečně motivováno k budoucímu soustavnému učení ve škole.

V odborné teorii a praxi se problematika školní zralosti a připravenosti řeší od 60. let minulého století. V našem školském systému má posuzování školní zralosti a připravenosti již mnohaletou tradici, která je spojena s jmény průkopníků a realizátorů dané problematiky J. Jiráskem, J. Langmeierem, Z. Matějčkem i jinými, ale i s pedagogickou praxí mateřských škol (Valentová, 2002).

Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku šest až sedm let dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním i učením. Většina z nich je pro úspěšné zvládnutí role školáka důležitá, i když jejich význam může být různý. Kompetence, které jsou potřebné k přijatelnému zvládnutí školních požadavků, lze rozdělit do dvou skupin:

1. Kompetence, které jsou závislé na zrání. V této souvislosti lze mluvit o školní zralosti.
2. Kompetence, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení. Jejich úroveň vyjadřuje školní připravenost (Vágnerová, 2000).

Povinná školní docházka v různých školských systémech začíná v rozpětí mezi pátým a sedmým rokem věku dítěte. V České republice je pro děti rozhodující, zda do 31. srpna kalendářního roku dosáhne dítě šest let věku. Zápis do první třídy se koná mezi 15. lednem a 15. únorem. O přijetí do školy mohou požádat i rodiče dítěte, které dosáhne věku šesti let nejpozději 31. prosince. V tomto

případě však škola nemusí tento požadavek akceptovat a navíc přijetí je podmíněno pozitivním vyjádřením psychologa a dětského lékaře.

2.2.1. Posuzování školní zralosti

Určení stupně zralosti pro školu nezávisí pouze na dosažení věku šesti let, ale též na splnění celého komplexu měnících se podmínek (Kňourková, 1986).

Při posuzování školní zralosti dítěte se zkoumá jeho aktuální kognitivní, percepční, sociální, pracovní zralost, vývoj v nejranějších stádiích vývoje, zdravotní stav, lateralita, různé aspekty řečového projevu, grafomotoriky apod. Dítě s určitými parametry je pak pokládáno za zralé nebo připravené pro zahájení povinné školní docházky.

Zralé děti by měly být tělesně a duševně schopné odolávat požadavkům všedních školních dnů. Zjišťuje se i sociální způsobilost a duševní stabilita dětí, neboť obojí tvoří důležitý základ pro přiměřené chování a jednání v kontaktu s učiteli a spolužáky (Matějček, 2005).

Mertin (2003) popisuje kategorie školní zralosti:

- **Věk dítěte při vstupu do základní školy** – děti narozené v posledním trimestru (červen, červenec, srpen) se v prvních třídách vyskytují minimálně, odklad školní docházky dostávají téměř automaticky (zejména chlapci).
- **Pohlaví dítěte** – chlapci jsou méně připraveni na požadavky tradiční školy.
- **Rozvoj řečových dovedností.**

- *Schopnost učit se.*
- *Intelektové předpoklady.*
- *Soustředění.*
- *Charakteristiky tradiční pracovní zralosti* – pro základní školu je charakteristické, že dítě musí pracovat na vyzvání, bez ohledu na lákavost, přitažlivost úkolu, musí pracovat poměrně samostatně a i nepřitažlivý úkol musí dokončit v předepsaném termínu.
- *Psychomotorické tempo* – škola je stále nastavena na jakési průměrné tempo práci. Děti výrazně pomalé častěji mívají výukové problémy.
- *Přiměřená dovednost prosadit se* – dítě odpovídá na otázky, je aktivní, hlásí se, nebojí se položit otázku, dokáže požádat o pomoc, vysloví přání.
- *Grafický projev* (jemná motorika, grafomotorika).
- *Zdravotní stav* – u dětí častěji nemocných se zvyšuje pravděpodobnost, že nebudou zvládat požadavky školy.

Školní zralost po zdravotní stránce posuzuje dětský lékař při preventivní prohlídce před vstupem dítěte do školy a hodnotí přitom nejen celkový zdravotní a duševní stav dítěte, jeho výšku a váhu, správnou výslovnost, ale i povahové vlastnosti a pracovní pohotovost, přihlíží také k prodělaným chorobám, k chronickým potížím i ke zdravotnímu stavu ostatních členů rodiny.

Jestliže opomeneme somatický a zdravotní faktor, o kterém rozhoduje lékař, který má svá kritéria pro návrh na odklad školní docházky, vystupují z psychologického hlediska do popředí dva základní faktory, a to faktor vývojový, podmiňovaný věkovými zvláštnostmi, a faktor sociální připravenosti pro školu. První z nich souvisí úzce s mentálním vývojem a tedy s obecnou

inteligencí, druhý s tím, jak je dítě sociálně připraveno pro školní docházku, tj. jak si dítě osvojilo způsob styku s okolím, jaké má společenské a hygienické návyky, řečové obraty a pojmy a některé obecné vědomosti. Důležité je také, jak akceptovalo etické normy a do jaké míry si vytvořilo zábrany při uspokojování některých potřeb. Oba faktory souvisejí s problémem školní zralosti, neboť tzv. nezralé dítě může být opožděné v obou oblastech (Langer, 1999).

2.2.2. Znaký školní zralosti

Školní zralost zahrnuje tři složky: fyzickou zralost, psychickou zralost, sociální a emocionální zralost.

Školní zralostí rozumíme zralost:

1. **Tělesnou** – výška okolo 120 cm, váha cca 20 kg, stav dentice.
2. **Rozumovou** – diferencované vnímání (percepční zralost), záměrnou koncentraci pozornosti, logické zapamatování, analytické myšlení, racionální přístup ke skutečnosti, zájem o zaměstnání s cílem, zájem o nové poznatky, schopnost chápání a užívání symbolů, rozvinutí jemné motoriky ruky a vizuomotorickou koordinaci (oko-ruka).
3. **Citovou** – dosažení relativně emocionální stability reakcí dítěte (méně impulzivních reakcí) a využití citové kapacity pro motivované školní zaměstnání; děti by měly být schopné si vytvořit kladný vztah k vyučování a školní práci.
4. **Sociální** – potřeba dítěte stýkat se s jinými dětmi, podřídit se zájmům a konvencím skupiny dětí, podřídit se autoritě učitele,

začlenit se do skupiny dětí ve třídě, postupně zvládat orientaci v jednodušších sociálních situacích.

Hledisko tělesného vývoje a tělesného stavu na jedné straně a psychické a sociální vyspělosti na straně druhé nemusí být v jednotlivých případech vždy v plném souladu: existuje mnoho dětí tělesně zdatných, ale psychicky či sociálně zřetelně nezralých, a naproti tomu děti drobné, tělesně vyhlížející jako mladší, avšak pro školu vyspělé. Proto je při posuzování připravenosti pro školu zapotřebí úzké spolupráce mezi psychologem, dětským lékařem, případně dalšími odbornými lékaři podle povahy případu, stejně jako s učitelkami mateřské školy (Říčan, 1995).

Valentová (2002, str. 104) uvádí: „Při posuzování školní zralosti se pracuje převážně s následujícími konvenčními kategoriemi:

- **Kognitivní** - rozvoj vnímání, představivosti, pozornosti, paměti, myšlení.
- **Emocionálně-sociální** - přijetí nové role školáka, schopnost respektovat školní normy chování, způsob komunikace s učitelem a spolužáky aj.
- **Pracovní** - dítě by mělo převzít nejen pracovní úkoly, ale také u nich určitou dobu setrvat.
- **Somatické komponenty**, jež by měl posoudit pediatr s ohledem na zdravý vývoj dítěte“.

Dítě by mělo být už dosti samostatné. Jídlo, stolování, oblékání, toaleta a podobné věci by mu už neměly dělat žádné obtíže. Školní práce by neměla být pro ně přílišnou zátěží a neúměrným trápením – měla by mu přinášet radost a uspokojení. Psychickým předpokladem k tomu je, že dovede přijmout nějaký

úkol, že na něm bude pracovat s jistou dávkou odpovědnosti a že jej také dokončí.

Ne všechny děti splňují všechny znaky školní zralosti. Potřebné vlastnosti se u dítěte vyvinou ještě v průběhu prvního školního roku.

Biologické hledisko

Úroveň fyzické zralosti posuzuje pediatr při pravidelných lékařských prohlídkách. Kritériem fyzické zralosti je tělesná výška, tělesná hmotnost a stav dentice. Posuzování výšky a hmotnosti je nejjednodušším, ale současně nejméně průkazným ukazatelem vyspělosti dítěte, který se skutečnou zralostí pro školu souvisí jen málo významně.

Za známku školní zralosti je pokládána tzv. „první proměna tělesné stavby“. V období vstupu do školy se mění nápadně tělesné proporce. Dochází k celkovému protažení postavy, prodlužují se končetiny a zmenšuje se velikost hlavy, zužuje a oplošťuje se trup (Langmeier, 1991).

Říčan (1995) uvádí, že pro hrubý odhad školní zralosti se někdy používala dnes spíše historicky zajímavá tzv. filipínská míra. Podle ní je dítě zralé pro školu tehdy, dosáhne-li si přes hlavu na ucho na protilehlé straně.

Posouzení vývoje dítěte podle dosažené výšky a hmotnosti je nutnou součástí lékařského vyšetření, ale se způsobilostí dítěte pro školní práci to souvisí jen málo. Významnější je kvalitativní proměna tělesné stavby. Ukazuje se, že děti na začátku školní docházky mívají často mírné urychlení růstu, protahuje se jejich postava v tom smyslu, že se končetiny prodlužují rychleji

než odpovídá růstu hlavy. U většiny dětí se předpokládá započetí druhé dentice (Langmeier, 2002).

Po tělesné stránce se od dítěte při vstupu do školy vyžaduje dokonalé zvládnutí pohybů jeho těla, dobrá funkce smyslových orgánů, odolnost vůči nemocem a únavě, vytvoření základních hygienických návyků, všeobecnou, především manuální obratnost, opírající se o souhru oka a ruky.

Pro posouzení školní zralosti jsou také důležité změny motoriky. Pohyby dítěte jsou lépe koordinovány, dítě lépe šetří silami, je schopnější i drobných a přesnějších pohybů (např. při psaní a kreslení). V době vstupu do školy je už také jasně patrné, která ruka je vedoucí (Langmeier, 2002).

Psychologické hledisko

Psychická zralost je charakterizována jako určitá dosažená úroveň v oblasti poznávacích procesů.

Kolem šesti let dochází k podstatným změnám v poznávací činnosti dítěte. Dítě začíná svět chápat realisticky, je méně závislé na svých přáních a okamžitých potřebách (Langmeier, 1991).

Školsky zralé dítě je schopno z vnímaného celku vyčleňovat části a původní celek z nich opět složit, což je – pokud jde o sluchové a zrakové vnímání – předpokladem úspěšné výuky čtení a psaní. Tento vývoj lze pozorovat v dětské kresbě.

Dítě zralé pro školu musí být přiměřeně samostatné, tj. má být natolik nezávislé na rodičích, aby se dovedlo od nich na čas odloučit. Musí být připraveno přijmout novou sociální roli – roli školáka.

V motorice dospívá dítě k ukázněnější pohybové aktivitě. Po určitou dobu je schopno své motorické chování ovládnout, kontrolovat (Říčan, 1995).

Dítě musí být také emočně připraveno a motivováno pro práci ve škole. Má mít kladný postoj ke škole, k učební látce, k učiteli a ke spolužákům.

Rozdíly ve školní zralosti mezi chlapci a dívkami

U chlapců bývá sociální vyspívání v předškolním věku pomalejší a méně vyrovnané než u dívek. Ve škole se pak celkově jeví jako méně školsky zralí, a to ani ne tak pro nižší výsledky ve výkonových zkouškách, ale zejména pro nižší zralost sociální a pracovní.

Rozdíl obsahu mužské a ženské role není dán jen biologicky, ale má i své sociální vymezení. Předškolní děti si uvědomují rozdíl obou pohlaví a znají také obsah chlapecké i dívčí role. Vědí, jak vypadá a jak se má chovat chlapec či dívka, a podle toho se orientují. K rozvoji této složky identity přispívají sociokulturní vlivy, značný význam má působení médií – dětských knih, pořadů v televizi, filmů, divadelních představení, v nichž jsou určitým způsobem prezentovány děti i dospělí obou pohlaví (Vágnerová, 2000).

2.2.3. Vstup dítěte do školy

Vstup do školy představuje pro dítě nejen nový dlouhodobý vývojový úkol, ale i zvýšení nároků, který jsou na dítě kladeny. Proto by mělo dítě do školy nastoupit připravené tak, aby bylo schopné se jí přizpůsobit a mohlo být ve škole přiměřeně úspěšné. Musí být schopno účastnit se společného zaměstnání, musí se učit a pozorně sledovat vyučování, ukázněně se podřizovat učitelovu vedení. To všechno vyžaduje, aby dítě bylo na tyto nové požadavky včas připravováno. Nebude-li naopak připravené, nebude úspěšné a nebude ve škole šťastné ani spokojené.

Období, do kterého dítě vstupuje na konci předškolního věku označuje dnešní psychologie jako mladší školní věk. Vstup dítěte je limitován nejen věkem, ale i odpovídající vývojovou úrovní, která umožní dítěti zvládnout školní požadavky a úspěšně přijmout roli školáka. Doba, kdy tuto roli získá, je přesně časově určena a jako společensky významný akt ritualizována. Dítě projde rituálem zápisu a prvního slavnostního dne ve škole, který potvrzuje jednoznačnost proměny jedné z jeho rolí a počátek nové životní fáze.

Na vstup do základní školy má dítě nárok ze zákona a nikdo jej rodičům nemůže upírat. Je to ovšem závažný krok do života – a tak je rozumné, aby se rodiče přece jen poradili s odbornými pracovníky.

Nástupem do školy se uzavřelo období spontánní hry, kdy se dítě řídilo převážně svými přáními, kdy shodné požadavky vnějšího prostředí se stávaly i vnitřními požadavky samého dítěte. Škola vnáší do života dítěte soustavnou pracovní činnost, nároky na disciplinované chování, ale také nové sociální kontakty, zájmy a radost z nových poznatků (Kňourková, 1986).

V době nástupu do školy by dítě mělo být už dost samostatné. Do přípravy na školní docházku patří i nácvik hygienických dovedností a dodržování hygienických návyků. Kromě rozumové vyspělosti by měla být u dítěte vytvořena také stabilita nervového systému a pozornost dítěte. Přibližnou normou je, že dítě vstupující do školy by mělo být schopno soustředit se na jednu činnost aspoň 10 minut

Dítě, které vstupuje do školy, se musí vyrovnávat s množstvím změn v celém způsobu života. I když většina nešestiletých dětí je pro školu zralá a bez potíží po dovršení šestého roku věku zvládá školní docházku, je třeba uvážit, že existuje určité procento těch, kteří mají potíže plynoucí z toho, že všechny děti tohoto věku nejsou stejné. Určité děti totiž fyzicky i mentálně dozrávají později, určité děti potřebují na adaptaci na školní prostředí a nároky školy delší časový interval, některé děti i speciální péči. Vstup dítěte do školy je pedagogy a psychology považován za velkou změnu v životě dítěte i jeho rodiny (Dittrich, 1993).

Vstupem do školy získává dítě povinnosti, které mnozí autoři srovnávají s prací dospělého člověka. Ve škole musí dodržovat i daný řád, musí dokázat sedět určitou dobu v lavici, žít v kolektivu a přizpůsobovat se mu i uznávat autoritu jiných dospělých lidí. Ze zdravotních, ale i z psychických důvodů by mělo dítě umět správně vyslovovat všechny hlásky svého rodného jazyka, znát své jméno, adresu, jména svých rodičů i jejich zaměstnání, datum svého narození a přiměřeně i okolí svého bydliště. Mělo by umět počítat do pěti a určit množství do pěti a také kreslit tak, aby rozeznalo, kde je na ploše papíru střed, pravá a levá strana, horní i dolní část.

2.2.4. Příprava na zvládnutí školní docházky v mateřské škole

Kvalitní příprava na základní školu je jedním z cílů výchovné práce v mateřské škole. Základní škola obecně staví na výsledcích práce mateřské školy a současně má řadu požadavků, které dítě nezíská prostým zráním, přítomností ve společnosti a někdy ani jen rodinnou výchovou, ale je k němu zapotřebí specifický trénink.

Obě instituce musí koordinovat své požadavky tak, aby mezi nimi existovala jasná návaznost, aby se některé dovednosti získané v mateřské škole přechodem do základní školy neztrácely a aby naopak mateřská škola připravovala na faktické požadavky základní školy. Mateřská škola musí stanovovat své cíle a kritéria i s ohledem na požadavky a podmínky základní školy. Výrazné odlišnosti obou institucí by mohly vést k tomu, že dítě se nedokáže přizpůsobit nárokům první třídy a nebude zvládat její požadavky.

Rozdíly mezi předškolním a školním zaměstnáním jsou v naší škole stále ještě velké. Spontánní hrové činnosti v mateřské škole jsou vystřídány systematickým vyučováním, podřízeným náročným výukovým cílům. Tam, kde dítě vystačilo se spontánní pozorností, je třeba, aby se záměrně soustředilo; tam, kde si samo organizovalo svou hru, se musí ve škole podřídit činnosti kolektivní, spolupracovat s ostatními, musí se umět citově oprostít od rodiny a zároveň musí umět ovládat své citové projevy v duchu společenských norem. Tyto adaptační nároky se zmírnily v minulosti tím, že velké procento dětí prošlo a projde docházkou do mateřské školy, která v závěrečných odděleních simuluje některé školní aktivity.

2.3. Testy školní zralosti

Testy školní zralosti jsou velmi vhodné k postihnutí a popisu celkového stupně vývoje dětí, protože zkoumají velké spektrum rozdílných schopností, dovedností a předběžných znalostí, které nemusí mít nezbytně něco k dočinění se školou.

Problémem školní zralosti se v posledních desetiletích zabývala řada autorů, mimo jiné i J. Langmeier, J. Jirásek, V. Tichá, z cizích pak zvláště A. Kern, jehož test o šesti částech modifikovali a také zkrátili Jirásek a Tichá, neboť původní Kernův test byl časově náročný.

Ve vývojových testech se objevují i sociální testy, jako např. porozumění jednoduchému zákazu (Bühlerová), příkazy (Terman-Merrillová) aj.

2.3.1. Screening školní připravenosti

Screening provádějí často již školní lékaři, učitelky mateřských škol či elementaristky při zápisu dítěte do školy.

Screeningovými testy se zjišťuje rozvoj kognitivních dispozic, schopnosti analyzovat předložený tvar, dovednost grafické reprodukce a tím i úroveň rozvoje jemné motoriky, stupeň koncentrace a pracovní motivace, ochota i zájem plnit instrukce.

Hlavním úkolem screeningu je včas rozpoznat vývojovou úroveň dětí a rozhodnout o korektivních opatření. Snížené výkony ve screeningových metodách by měly být ověřeny psychologickým vyšetřením.

Orientační test školní zralosti

Česká verze Kernova testu, vypracovaná J. Jiráskem a V. Tichou, patří k nejnámějším a nejužívanějším testům školní zralosti u nás.

Původní Kernův test obsahoval šest úloh (čmárání, obkreslení jednoduché věty, nakreslení dětské postavy, obkreslení skupiny bodů a dvě úlohy simultánního postihování množství) a byl časově velice náročný. Pro naše poměry byl modifikován a zkrácen na tři úkoly:

- ***Kresba mužské postavy;***
- ***napodobení psacího písma;***
- ***obkreslení skupiny deseti bodů.***

Původní třístupňová hodnotící stupnice je u Jiráskova testu změněna na pětistupňovou. Výkon se hodnotí pěti stupni, jejichž výsledná průměrná známka je orientačním měřítkem školní zralosti. Pro jednotlivé úkoly jsou přesně stanovená kritéria hodnocení, vycházející z poznatků vývojové psychologie a empirických zkušeností s hodnocením testů u předškolních dětí.

Jiráskův test přináší mnoho důležitých informací o připravenosti dítěte pro školní vyučování kromě posouzení verbálních projevů dítěte. Později se ke klasické formě Jiráskova testu dodával ještě subtest verbálního myšlení. Dnešní baterie testů používaná v poradnách je komplexnější a opírá se o modernější testy vytvořené českými odborníky (Matějček, Vágnerová, aj.) či o klasické zkoušky, které mají blíže ozřejmit příčiny dětské nezralosti.

Česká lékařská společnost J. Ev. Purkyně uvádí: „Studie potvrdila, že Jiráskův orientační test školní zralosti je ještě po 30 letech optimální metodou

pro vytipování dětí se známkami nezralosti pro školu. Jeho předností a přínosem je přiměřenost kladených požadavků při testování předškolních dětí a správnost kritérií, užitých pro hodnocení a klasifikaci výkonů. Úkolem s největší výpovědí o dítěti je kresba mužské postavy. Nejtěžším úkolem pro děti se ukázalo zobrazení psacího písma, nejméně obtížným úkolem pak obkreslení skupiny bodů. Stále se potvrzuje fakt, že dívky jsou ve stejném věku významně lépe připraveny pro školní docházku než chlapci. To se projevilo i v počtu dětí, které splnily orientační test školní zralosti – u dívek je to 85 %, u chlapců pouze 68 %. Děti, které daný test nesplnily, by měly být doporučeny k dalšímu odbornému psychologickému vyšetření. Všechny tyto děti však nemusejí být nutně nezralé pro školní docházku, neboť na výsledek testu mohla mít vliv i momentální indispozice (Nováková, 2002)“.

Diagnostická činnost učitelek mateřských škol

Zkušená učitelka hodnotí individuální vzdělávací pokroky a může včas zachytit nerovnoměrnosti či jiné odlišnosti ve vývoji dítěte. Pozorování dětí ve výchovných situacích upřesňují posuzovací stupnice, pozorovací schémata a dotazníkové metody.

Obrazově slovníková zkouška

Kondáš vytvořil další metodu sloužící k vyšetřování jisté dimenze zralosti pro školu, která zjišťuje slovní zásobu a pohotovost u dětí před vstupem do školy. Materiál testu tvoří 30 barevných obrázků a úkolem dítěte je sdělit experimentátorovi, co je na obrázku, resp. co vyobrazené osoba dělá. Kondáš doporučuje test kombinovat s Jiráskovou úpravou Kernova testu a s kresbou lidské postavy podle Goodenoughové (Vágnerová, 2001).

Pozorovací schéma na posuzování školní zralosti

Schéma má pomáhat při hodnocení způsobilosti dítěte ke vstupu do školy a poukázat na ty oblasti všestranného duševního rozvoje osobnosti dítěte, které je třeba podpořit.

Ve schématu se hodnotí celkem pět hlavních oblastí a jejich podoblastí:

- ***Řečové projevy*** – výslovnost, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnosti, navazování komunikace.
- ***Činnost a hra*** – osvojování nových činností, motivace k hrovým činnostem, přijímání sociálních rolí.
- ***Sociabilita*** – aktivnost při navazování sociálních kontaktů, kultura sociální komunikace.
- ***Emocionalita dítěte a její projevy.***
- ***Motorika*** – ovládání pohybové aktivity, zručnost, grafomotorika.

Každá oblast je hodnocena na třístupňové škále. Jednotlivé stupně jsou operacionálně definované.

Edfeldtův reverzní test

Test zjišťující připravenost ke čtení. je zaměřen na zachycování sklonu dítěte rozlišovat či nerozlišovat zrcadlové tvary, tzv. reverzní tendenci. Mapuje percepční zralost či nezralost.

2.3.2. Individuální psychologické vyšetření

Při výskytu pochybností či problémů zjištěných při screeningu školní připravenosti dochází k podrobnému vyšetření, prováděnému v pedagogicko-psychologických poradnách odbornými psychology.

Testy rozumových schopností diagnostikující úroveň mentálního rozvoje dítěte. Jejich výsledky je nutno interpretovat v souvislosti s celkovým průběhem vyšetření a v kombinaci s dalšími údaji o dítěti.

Zkouška vědomostí předškolních dětí

Test Matějčka a Vágnerové obsahuje 40 otázek zaměřených na deset oblastí (zvířata, rostliny, hry a další). Položky ve zkoušce zachycují vědomosti dětí, které jsou výsledkem jejich zvědavosti a aktivity, ale též výsledkem vlivu sociálního prostředí jako zdroje informací.

Autoři ji doporučují jako verbální doplněk k Jiráskově adaptaci Kernova testu.

Zkouška Termann – Merillové

Zkouška je zaměřena na zjišťování všeobecné úrovně mentálních schopností. Řešení rozmanitých úloh pomáhá psychologovi udržet kontakt s dítětem a zvyšuje úroveň motivovanosti.

Goppingenská zkouška připravenosti pro školu

Upravená K. Adamovičem roku 1990. Zkouška obsahuje deset subtestů po osmi úkolech orientovaných na následné oblasti.

- *Schopnost postihovat a rozlišovat tvary* – s odhadem připravenosti na výuku čtení.
- *Úroveň jemné motoriky* – s odhadem připravenosti k výuce psaní.
- *Schopnost postihovat velikost, pořadí, množství* – připravenost k výuce počtů.
- *Pozorovací schopnost.*
- *Kritické pozorování, orientace v prostoru.*
- *Koncentrace pozornosti.*
- *Schopnost zapamatování a znovupoznání* – zjišťování úrovně pamětního učení a pracovního úsilí.
- *Porozumění pojmům, představám i sociálním situacím.*
- *Porozumění obsahu řeči.*
- *Úroveň rozvoje všeobecných rozumových schopností* – rozbor kresby postavy, stromu.

Podle výsledků zkoušky lze stanovit úroveň celkového rozvoje dítěte. Zkouška je časově příliš náročná.

Ravenovy progresivní matice pro děti

Test zjišťuje úroveň rozvoje myšlenkových operací, je také zkouškou koncentrace pozornosti. Obecně je vhodný pro děti, které mají z různých důvodů nedostatky ve verbální oblasti.

Vývojový test zrakového vnímání

Zkouška diferencuje úroveň rozvoje percepčních schopností pro výuku čtení a psaní. Obsahuje pět subtestů zaměřených na vizuomotorickou koordinaci, na rozlišení figury a pozadí, na konstantnost tvaru, na polohu v prostoru a prostorové vztahy. Tento test se používá jen zřídka.

Test rizika poruch čtení a psaní

Diagnostika předpokladů ke čtení a psaní hraje důležitou úlohu při prevenci specifických poruch učení. Umožňuje včasné odhalení nedostatků a obtíží dítěte při osvojování dovedností čtení a psaní i zajištění odpovídající nápravy.

Weepmannův test sluchového rozlišování

Zkoušku zaměřenou na schopnost dítěte analyzovat rozdíly mezi podobnými hláskami upravil v roce 1974 Z. Matějček. Obsahuje 25 dvojic slov, které se v jedné hlásce liší nebo jsou stejné. Kvalita výkonu poukazuje na možnosti osvojování základů čtení a psaní písmen.

Zkouška laterality

Zjišťuje dominanci jednoho z párových orgánů – oko, ruka, noha. Dále se sleduje překřížená lateralita, u těchto dětí mohou nastat obtíže v psaní i pracovním vyučování.

2.3.3. Analýza anamnestických údajů

Ke komplexnímu vyšetření dítěte patří též analýza anamnestických údajů o sociálním a výchovném prostředí i zdravotním stavu dítěte.

Údaje se získávají dotazníkovou metodou s řízeným rozhovorem s rodiči. Z vnějších činitelů ovlivňující vývoj dítěte se sledují údaje o rodině, dále pak údaje o docházce dítěte do mateřské školy a o osobách, které mají vliv na výchovu dítěte.

Z osobnostní anamnézy se sleduje psychosomatický vývoj dítěte od narození, průběh těhotenství a porodu. Sledují se osobní vlastnosti dítěte, průběh adaptace v novém sociálním prostředí a schopnost navazování sociálních vztahů s dětmi a dospělými.

2.3.4. Testy na zjištění úrovně grafomotoriky

Orientační test školní zralosti

Česká verze Kernova testu, vypracována J. Jiráskem a V. Tichou. Test obsahuje kresbu mužské postavy, která je hodnocena pětistupňovou škálou.

Test hvězd a vln

Jedná se o kresebnou techniku, kterou pro českou populaci přepracovali v roce 1993 Kucharská a Šturma.

Kresba lidské postavy

Zkouška je modifikací kresebných testů Goodenoughové od Vágnerové a Šturmy z roku 1982. Umožňuje diagnostiku mentálních i osobních charakteristik dítěte. Podle testu kresby postavy lze hodnotit vývoj percepce, senzomotorickou koordinaci, orientačně i úroveň mentálního vývoje.

Test obkreslování

Verzi Testu obkreslování poprvé sestavili Matějček a Vágnerová. Při obkreslování předlohy se výrazně projeví úroveň rozvoje motoriky.

2.4. Charakteristické projevy nezralosti pro školu

Školní nezralost je vlastně souhrnný název pro skupinu znaků, které mohou způsobovat rané školní selhání dítěte.

Začátek školní docházky je pro každé dítě velikou změnou, se kterou se musí umět vyrovnávat. U nepřipraveného dítěte dochází na začátku školní docházky k různým obtížím, stejně tak jako mívají různé potíže děti pro školu ještě nezralé. Příčin nezralosti ze zdravotních hledisek je celá řada a jsou brány při posuzování dítěte v úvahu. Posunutí školní docházky o jeden rok není pro dítě újmou, ale pomocí.

Říčan (1995, str. 214) uvádí: „Za nezralé označíme děti trpící dílčím oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, přičemž jejich celková rozumová úroveň odpovídá širší normě, tj. není nižší než lehký podprůměr. Pokud by dítě bylo výrazně podprůměrné, nepůjde již asi jen o školní nezralost, nýbrž také o jisté celkové snížení předpokladů pro zvládnutí požadavků základní školy“.

U školsky nezralých dětí se může jednat například o zpomalení duševního vývoje dítěte vlivem čtených nemocí v předškolním věku, následkem těžkého porodu, nebo na základě jistých dědičných vlastností a chorob, popř. v důsledku jiných příčin, ovlivňujících ze zdravotního hlediska školní zralost, a není proto vhodné vinit z toho dítě nebo mít pocit vlastní viny.

Nezralost může být somatická nebo psychická nebo současné somatická i psychická. Psychická se projevuje např. nedostatečným rozvinutím samostatnosti, nezralostí okolního světa, neschopností se systematicky učit, neschopností plnit úkoly, nedostatky sociálního chování k vrstevníkům

a k dospělým, nedostatkem rozvoje základních etických zásad a celkovou opožděností mentálního vývoje. Dítě musí mít odpovídající somatický vývoj i zdraví, přiměřenou slovní zásobu a motoriku, přiměřenou koncentraci a vytrvalost pozornosti, sociální přizpůsobivost, schopnost plnit úkoly, podřizovat se kázni a mít odpovídající inteligenci. Má mít také sociální návyky.

Do skupiny nezralých dětí lze zahrnout mnohé děti příliš neklidné či nápadně zabrzděné a utlumené, překotné, impulzivní, nebo naopak zdlouhavé a těžkopádné, děti neobratné, nesoustředěné, odbíhající od úkolu ke hře, kterou by si nejradyji určovaly samy, infantilní, závislé, nesamostatné, přecitlivělé, příliš bázlivé či dokonce plačtivé, ale stejně tak i prudké, výbušné, nepodřídiv, vzdorné, špatně navazující kontakt s učitelem anebo s ostatními dětmi, příliš stažené do sebe, nekomunikující, se sklonem k negativismu v chování či mutismu atd. Všechny tyto děti potřebují zaměřenou pozornost, jež by objasnila příčiny problému, a porozumění a pomoc.

Jirásek (1968) uvádí příčiny školní nezralosti:

- Nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu,
- opožděný mentální vývoj, snížení inteligence,
- nerovnoměrný vývoj, oslabení dílčích schopností a funkcí,
- neurotický povahový vývoj, neurotické rysy a symptomy,
- nedostatky ve výchovném prostředí a působení na dítě.

Dítě, které není zralé pro školu a které bylo přesto zařazeno do školy, mívá různé obtíže. Obyčejně hůře prospívá nebo musí alespoň vynaložit na učení mnohem větší námahu. Některé děti se později přece jen přizpůsobí a zvládají poměrně dobře školní nároky, u jiných je nutné hledat nápravné opatření,

například zařazení žáka do vyrovnávací třídy nebo do jiného speciálního školního zařízení.

Nezralost pro školu se u dětí projevuje větší dráždivostí, emoční labilitou a snadnější unavitelností. Takové dítě není schopné zvládnout zátěž školních nároků. Nezralost nervového systému funguje jako blokáda přijatelného uplatnění jeho rozumových schopností (Vágnerová, 2000).

2.4.1. Odklad školní docházky

Odklad školní docházky je preventivní opatření, která má chránit děti školně nezralé před selháváním.

Odklad školní docházky o jeden rok vstoupil do psychologické praxe jako ochranný prostředek před neúměrným přetěžováním dětí. Tehdy také do praxe vstoupily psychologické zkoušky školní zralosti, jimiž dnes prochází většina dětí navštěvujících mateřské školy (Matějček, 2005).

Za nejčastější příčiny odkladů školní docházky bývají uváděny tyto příčiny:

- Problémy v oblasti řeči,
- problémy s pozorností a soustředěností,
- problémy v grafomotorice,
- problémy pracovního tempa (pomalost),
- problémy vědomostního rázu (orientace ve světě).

Současná legislativa uvádí:

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

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

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

(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 (Školský zákon č. 561/2004 Sb.).

Rozhodnutí o odkladu na základě žádosti rodičů a odborného doporučení vydává ředitel školy, kde bylo dítě zapsáno. Posoudit, zda je dítě k nástupu do školy přiměřeně tělesně nebo duševně vyspělé, tj. zda je školně zralé, případně doporučit odklad školní docházky, je záležitostí odborníků. Jednotlivé instituce zmíněné v zákoně posuzují tu stránku vývoje dítěte, která přísluší jejich odbornosti. Lékař hodnotí zdravotní stav dítěte a může

doporučit odklad školní docházky ze zdravotních důvodů. V pedagogicko-psychologické poradně se provádí psychologické vyšetření zaměřené na posouzení celkové psychické připravenosti dítěte a zahrnuje jednotlivé složky školní zralosti. Speciálně pedagogická centra se zaměřují na péči o děti se smyslovými vadami a mentálním postižením.

V současné době je udělován odklad školní docházky přibližně jedné čtvrtině populačního ročníku. Vysoké počty odkladů způsobují, že se mírně zvyšuje průměrný věk nástupu do první třídy. Starší děti jsou vyspělejší. Protože je v tomto věku znát každý měsíc, o který je dítě starší, dochází ke zvyšování požadavků první třídy. Je to dáno tím, že učitel přizpůsobuje tempo i nároky možnostem většiny třídy. Starší děti zvládají učivo snadněji, déle vydrží pozorné, jsou fyzicky zdatnější. Oproti tomu nejmladší děti se snadno dostanou do situace, kdy nestačí tempu, jsou dříve unavené, dřív jim dojdou síly. Jeví se pak jako nezralé přesto, že ve skutečnosti se projevují zcela přiměřeně svému věku (Zähme, 2005).

Posouzení tělesného vývoje a zdravotního stavu

Zdravotní a tělesný stav dítěte hodnotí většinou dětský obvodní lékař, případně odborný lékař, jestliže se u něho dítě dlouhodobě léčí. Nejčastějšími zdravotními důvody pro odklad školní docházky jsou častá nemocnost a celkově nižší odolnost organismu.

U dítěte, které není pro školu zralé ze zdravotních či jiných hledisek, se může kromě jiných potíží projevovat i neuróza, která se v menším měřítku projevuje u některých citlivých a málo připravených dětí již při vstupu do mateřské školy, není však pro dítě tak závažná jako při vstupu do školy. Neurotické potíže způsobují, že se dítě těžko přizpůsobuje novému prostředí, odmítá

společnost jiných dětí, nespolupracuje s nimi a u některých dětí se v této situaci projevuje i nepokoj a objevují se různé potíže – dítě si stěžuje na bolesti břicha, hlavy, má nucení na zvracení, některé děti mají průjmy, jiné zácpy, trpí nechutenstvím, poruchami řeči, jsou neklidné v noci (Bedrychová, 1980).

Pokud rodiče uvažují o odkladu školní docházky ze zdravotních důvodů, je třeba vždy situaci pečlivě prokonzultovat s lékařem. Příslušný dětský lékař zná většinou dítě delší dobu, sleduje jeho tělesný a zdravotní vývoj často od narození a dovede tedy perspektivně posoudit, jak dalece je jeho tělesný vývoj opožděn a jeho organismus oslaben. Odhalí, zda daný stav ohrožuje úspěšnost začátku školní výuky.

Děti, u kterých byly zjištěny závažnější smyslové vady, jsou většinou v péči odborných lékařů a je na nich, aby posoudili, jak dalece smyslová vada bude ovlivňovat školní výuku a jaká opatření je třeba udělat (odklad školní docházky či zařazení do speciální školy). Rodiče těchto dětí se též mohou obrátit s žádostí o posouzení školní zralosti na speciálně pedagogické centrum.

Velký vliv na zdravotní stav a rozvoj osobnosti dítěte má pohybová výchova. Proto je třeba dopřát dětem dostatek pohybu na čerstvém vzduchu, učit je správné, vzpřímené chůzi a přirozenému běhu, zacvičit si s ním jednoduché cviky, naučit je kotoulu dopředu atd.

Posouzení psychické zralosti

Otázky pracovní a sociální zralosti a rozvoje jednotlivých funkcí jsou v kompetenci pedagogicko-psychologických poraden. Rodiče se na ně mohou obrátit, jestliže se chtějí o nástupu svého dítěte do školy poradit. V poradně

pak probíhá psychologické vyšetření, které je strukturováno tak, aby jednotlivé složky školní zralosti zachytilo.

Pokud se zjistí, že v některé oblasti vývoj dítěte neodpovídá nástupu do školy, je většinou stále dost času se na zmíněnou oblast zaměřit a procvičit ji. Často jde o rozvoj grafomotoriky, či rozvoj funkcí zrakového a sluchového rozlišování.

2.4.2. Rozvíjení školsky nezralých dětí

Rodiče dětí se školním odkladem musí dbát na dodržování některých zásad, aby odklad školní docházky skutečně z jakéhokoliv důvodu splnil očekávání. Během ročního odkladu dítě vyspěje, osvojí si lépe chybějící dovednosti a bude tak lépe připravené zvládat požadavky první třídy v následujícím roce.

Pokud dítě nevyhovuje nevysloveným požadavkům, je rodičům doporučováno několik možností:

- Zařazení dítěte do mateřské školy, práce s dítětem v mateřské škole podle individuálního programu,
- zařazení do speciálních mateřských škol,
- zařazení do přípravných tříd na základní škole či do skupinových setkávání pro děti z jiných etnických skupin a z málo podnětného prostředí, která se realizují v průběhu školního roku v základní škole či v poradenské instituci, nejčastěji v pedagogicko-psychologické poradně,

- různé typy podpůrných programů (práce pod vedením speciálního pedagoga, psychologa, apod.),
- podnětné publikace, které pomáhají rodičům při přípravě dětí pro vstup do školy.

Zaměřené rozvíjení a odborná náprava

Školní připravenost se dnes ověřuje dostatečně včas před předpokládaným vstupem do školy, aby v případě potřeby bylo možno využít zbývajících času k cílené pomoci. V řadě pedagogicko-psychologických poraden a na dalších pracovištích byly vypracovány komplexní programy zaměřené na rozvíjení funkcí a schopností pro školu zvláště významných. Procvičuje se zejména:

- Třídění a seskupování předmětů podle určitých znaků,
- skládání a rozkládání celků,
- logické myšlení řešením jednoduchých hádanek a hříček,
- paměť, pozornost, smyslová orientace,
- prostorová orientace,
- výslovnost, slovní zásoba a veškeré vyjadřovací schopnosti,
- jemná motorická koordinace,
- vizuomotorická koordinace,
- spolupráce a dělba rolí při společných úkolových hrách atd.

Přípravné třídy

Cílem přípravné třídy je systematicky připravovat školsky nezralé děti a děti ze sociokulturní znevýhodňujícího prostředí k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu od prvního ročníku základní školy a předcházet tak u nich případným neúspěšným začátkům ve školní docházce, které by mohly ohrozit průběh jejich dalšího vzdělávání a tím i jejich perspektivy v dalším životě. Stanoveného cíle se dosahuje uplatňováním nejrůznějších výchovně vzdělávacích prostředků, které svým obsahem i formou odpovídají stupni vývoje dětí. Základem je organizovaná činnost dětí – různé druhy her (didaktické, konstruktivní, soutěživé), rozhovor, učení, vycházky, pracovní, pohybové, hudební a výtvarné činnosti.

Přípravnou třídu je možno zřízovat při základních, mateřských a zvláštních školách s počtem 10 – 15 dětí. Jestliže je přípravná třída zřízena při základní nebo při zvláštní škole, počítá se do doby vyučování 20 vyučovacích hodin rozdělených na kratší časové úseky se střídáním činností podle potřeb dětí. Pokud je zřízena na mateřské škole, podřizuje se režimu mateřské školy.

Přípravná třída se nezapočítává do povinné školní docházky, děti se neklasifikují. Na konci školního roku se stručně slovně zhodnotí, s jakým výsledkem dítě přípravnou třídu absolvovalo.

Po jednom, maximálně po třech letech pobytu v této třídě se dítě zařazuje do zcela běžné třídy na základní škole, kam bylo původně zapsáno (Školský zákon).

2.5. Kresba

Piaget (1997, str. 61) uvádí: „Kresba je jednou ze symbolických funkcí, v níž se projeví tendence zobrazit realitu tak, jak ji člověk chápe. Je formou sémiotické funkce, která má ve vývojové řadě místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Podobně jako symbolická hra je kresba provázena funkční radostí a má sama v sobě svůj cíl“.

Kresba bývá pokládána za východisko i svorník výtvarné kultury. Stála na počátku lidských kulturních dějin a svou výjimečnou pozici si udržela dodnes: jako umělecký prostředek, jako jedinečný intelektuální nástroj pro obrazné zachycení představ i jako jediný druh vizuálního zobrazení, který je přirozeně dostupný tvůrčím a receptivním aktivitám lidského jedince již od raného věku (Pražská skupina školní etnografie, 2005).

Kreslení je nejužívanější technikou zobrazovací. Tužka obyčejná nebo barevná a kus čistého papíru umožňují člověku kresbou zachytit jejich myšlenky, touhy a přání nebo pohotově vyjádřit vztah k okolní skutečnosti. Dětem jejich bezprostřednosti nedělá obtíže uchopit tužku a něco kreslit po papíře, buď nahodilě čmáranice, nebo svoji představu. děti doma často vidí rodiče nebo sourozence psát, a tak se snaží je napodobovat tím, že kreslí. Do kreslení se psychika dětí zapojuje zcela zjevně a záměrně. Odráží se v něm dětská představivost, paměť, fantazie, cíle a vůle.

Kresba má i velký výchovný význam, zejména v navazování kontaktu a účinné spolupráce. Dítě by nikdy nemělo být do kreslení nuceno, ale měla by být snaha vyvolat v něm potřebu k této činnosti.

2.5.1. Historie zájmu o dětský výtvarný projev

Člověk kreslil již odedávna. Nejstarší grafické stopy lidské ruky vznikaly na stěně jeskyň přibližně před třiceti tisíci lety. O kresbách, které se objevily na zdech po celé věky zasypaných a znovu odkrytých, nelze někdy říci, zda jsou to stopy ruky dětí nebo dospělých.

Názor na výchovnou hodnotu kreslení se objevil už v době starého Řecka. Aristoteles se domníval, že schopnost zobrazit skutečnost je něco, co se má pěstovat od dětství. V této době už děti v raném věku modelovaly z hlíny i vosku.

Opravdový pedagogický zájem věnoval dětským výtvarným činnostem až J. A. Komenský, který uvádí, že děti mají malovat a psát už v mateřské škole. Dítě má mít přístup k psacím potřebám, aby s nimi mohlo kreslit čáry, háky, kliky, tečky, kolečka. To vše nejlépe formou hry, při které se naučí správnému držení psacích potřeb (Komenský, 1992).

Svámi názory na dětskou kresbu přispěl také J. J. Rousseau a J. H. Pestalozzi. Ti však viděli v zobrazování jen nástroj poznání reality.

Zájem o výtvarný projev se vystupňoval až v druhé polovině 19. století, kdy skoro všichni psychologové viděli v dětském kreslení možnost vhledu do dětské duše a zkoumali výtvarný projev objektivními metodami. Značně pokročilo bádání o podstatě výtvarného výrazu zásluhou tvarové psychologie. Souvisí to s tím, že dětská představa o světě je vždy úplná, i když přitom nepřesná a zjednodušená (Uždil, 1978).

Ve dvacátých letech 20. století vytvořil G. H. Luquet několik studií o dětské kresbě a vymezil její stadia, která dodnes zůstávají platná. Před ním zastávali autoři dva protikladné názory. Jedni se domnívali, že první dětské kresby jsou ve svém základě realistické, že se přidržují skutečných předloh a že kresby podle představy se objevují poměrně pozdě. Druzí naopak zdůrazňovali, že první kresby idealizují skutečnost. Luquet ukázal, že dětská kresba je do osmi až devíti roků ve svém záměru v podstatě realistická, ale že dítě zprvu kreslí to, co ví o osobě nebo o předmětu; teprve mnohem později graficky vyjadřuje, co na ni vidí (Piaget, 1997).

Pro poznání podstaty dětské kresby, a zejména pro úlohu výtvarného projevu ve výchově, měly u nás význam práce např. Otakara Hostinského a Františka Čády. Z cizích autorů stojí za zmínku např. Herbert Read.

2.5.2. Vývojová stadia kresby

Tak jako se vyvíjí psychická a fyzická stránka dětské osobnosti, tak se vyvíjí a mění i výtvarný projev. Vývojovým změnám podléhá vnější forma projevu, obsahová bohatost zobrazených prvků, způsob zobrazení skutečnosti, stupeň citové a intelektuální účasti, celková technická a výtvarná úroveň ztvárnění daného tématu a podobně. Podobnost dětských kreseb, určité společné znaky objevující se ve výtvarných výpovědích dětí vedly psychology k domněnce, že v daném věkovém období kreslí každé dítě stejně a že vývoj dětské kresby předchází přesně ohraničenými obdobími.

Banaš (1989) uvádí tři vývojová stadia kresby:

Období bezobsahových čmáranic se u normálně vyvíjejících dětí kryje s prvním až třetím rokem fyzického věku. Kreslení čmáranic se postupně zdokonaluje. Vývin pokračuje ve směru asociativních kreseb, v kterých dítě napodobuje pohyb dospělých, zvláště pohyb při psaní. Plynulá čára se uzavírá a vznikají první ovály a jiné obrazce připomínající trojúhelník, čtyřúhelník se zaokrouhlenými úhly. Jsou to první grafické tvary evokující obraz skutečnosti, ale v podstatě nic nezobrazují, nemají žádný věcný obsah.

Období volné obsahové spontánní kresby, kdy si dítě začíná uvědomovat, že kresba má určitý význam, že kresbou může zobrazit vnímanou skutečnost. Výtvarný projev dostává obsah. Jde o poměrně dlouhé období – začíná v předškolním věku a vrcholí koncem mladšího školního věku, v období docházky do 4. až 6. ročníku základní školy. Děti kreslí z vnitřní potřeby a vnitřního podnětu. Zobrazená skutečnost je silně poznamenaná subjektivním hodnocením, fantazií, dětskou naivitou vysvětlování a chápání různých jevů a vztahů. Proto hovoříme též o období dětského naivního realismu.

Období uvědomělé výtvarné činnosti – týká se kresby žáků staršího školního věku.

Read (1967) uvádí obecně přijatý pohled vývoje dětského kreslení:

- **Čárání** – ve věku 2 – 5 let, jež se dále dělí:
 - a) Bezzáměrné črtání tužkou – čistě svalové pohyby z ramene.
 - b) Záměrné črtání tužkou – na toto čárání je soustředěna pozornost a může být případně pojmenováno.
 - c) Napodobivé črtání tužkou – převládající zájem je dosud svalový, ale pohyby celé paže jsou vystřídány pohyby zápěstí

a pohyby prstů jeví tendenci vystřídat pohyby zápěstí, obvykle ve snaze napodobit pohyby dospělého kreslíře.

d) Lokalizované čarání – dítě se snaží znázornit význačné části objektu – stadium přechodné ke stadiu .

- **Linie** – ve věku 4 let. Nyní se rozvíjí zraková kontrola. Lidská postava se stává oblíbeným námětem; kruh naznačuje hlavu, tečky oči a dvě prosté čáry nohy. Řidčeji může se přidat druhý kruh naznačující tělo a ještě řidčeji další dvě čáry jako ruce. Nohy obvykle naznačeny dříve nežli ruce a tělo. Úplné spojení částí nelze dosud dosáhnout a často se o to dítě ani nepokouší.
- **Popisný symbolismus** – ve věku 5 – 6 let. Lidská postava podána již téměř přesně. Charakteristické tvary umístěny nadmíru hrubě a každý z nich proveden konvenční formou. Obecné „schéma“ vykazuje u různých dětí jisté typové odchylky, ale totéž dítě drží se ve většině případů a po dlouhou dobu značně houževnatě téhož oblíbeného tvaru.
- **Popisný realismus** – ve věku 7 – 8 let. Kresby jsou dosud spíše logické nežli vizuální. Dítě klade na papír to, co ví, nikoliv to, co vidí, a dosud myslí spíše na rodový typ nežli na přítomného jedince. Pokouší se sdělit, vyjádřit nebo vypočítat všecko, nač si vzpomíná, nebo všecko, co je na kresleném objektu zajímavé. „Schéma“ věrněji vystihuje detaily; jednotlivé podrobnosti však vyplývají spíše z myšlenkové asociace nežli z rozboru vjemů. Objevují se pokusy o tvář z profilu, ale dítě dosud nedbá o perspektivu, neprůhlednost, zkracování a všechny důsledky jednotnosti stanoviska. Vzdělává zájem o dekorativní podrobnosti.
- **Vizuální realismus** – ve věku 9 – 10 let. Dítě přechází ze stadia kreslení z paměti a podle představy do stadia kreslení podle přírody.
 - a) Dvojměrná fáze – kresba pouze v obrysu.

- b) Trojrozměrná váze – pokusy o znázornění hmotnosti. Pozornost se věnuje i překrývání a perspektivě. Mohou se objevit i pokusy o lehké stínování a příležitostně i o zkrácení.
- **Potlačení** – ve věku 11 – 14 let. Pokrok, pokud jde o pokusy reprodukovat objekty, je nyní přinejlepším pracný a pozvolný a dítě začíná být rozčarováno a ztrácí odvahu. Zájem se přenáší na projev mluvní, a i když v kreslení pokračuje, na prvním místě stojí konvenční kresba a lidská postava se vyskytuje jen zřídka.
 - **Umělecké oživení** – v raném dospívání. Asi od 15 let kreslení poprvé rozkvétá v opravdové umění. Kresby nyní již vypravují. Obě pohlaví se jasně odlišují. Dívky jeví zálibu v barevné bohatosti, v půvabných tvarech, v krásné linii. U chlapců vyúsťuje kresba ve směru více technickém a mechanickém. Mnozí však, a možná většina, tohoto posledního stadia nikdy nedosáhnou. Potlačení v předešlém stadiu zasáhlo příliš hluboko.

Znaky kresby předškolních dětí

Spontánní obsahové dětské kresby, tzn. výtvarné projevy počínající od druhého až třetího roku do jedenáctého případně až dvanáctého roku života, se vyznačují charakteristickými znaky, typickými jen pro toto období:

- **Difúzní kresba** - objevuje se na počátku období dětského naivního realismu. Na pokreslené ploše se nacházejí volně rozložené, jakoby rozházené zobrazené předměty, postavy, různé kresebné prvky. Zobrazené objekty nejsou nijak propojené, chybí nějaká logická souvislost, která by je dávala do vzájemného myšlenkového celku.
- **Deformace** - zobrazené obrysy předmětů anebo postav neodpovídají viděné skutečnosti. Určitá část, která je funkční,

tj. pověřena nějakým úkolem, je značně zvětšena nebo zmenšena v poměru k ostatním proporcím figury.

- **Transparence** - transparence znamená průhlednost, tzn. rentgenologický pohled při zobrazování, ať jde o předměty průhledné či neprůhledné. Dítě zobrazí všechny znaky, o kterých ví, i když z neprůhlednosti vpředu stojícího předmětu vyplývá, že nemohou být vidět.
- **Více pohledovost** - střídání pozorovacích hledisek se v dětské kresbě projevuje tak, že dítě nakreslí např. jeden předmět zároveň zepředu i z profilu. Dítě si ještě neuvědomuje prostorové vztahy, nemá rozvinuté předpoklady, schopnost prostorového a plastického vidění.
- **Automatismus** - jedná se o mechanické opakování jednoho tvaru, setrvání při kreslení toho jistého prvku a jeho stále znásobování stejným způsobem. Opakováním se dítě zdokonaluje svalovou koordinací, upevňují se nové zručnosti a návyky.
- **Antropomorfismus (polidšťování)** - projevuje se ve zvýšeném zájmu dítěte o zobrazení lidské figury – člověka a v připisování věcem anebo zvířatům lidských vlastností. Polidšťování v dětské kresbě je dané tím, že v počátečních představách dítě nedokáže ještě diferencovat rozdílnosti mezi životem člověka a zvířete.
- **Charakteristická barevnost** - projevuje se subjektivní preferencí určitých barev. Dítě se snaží barevně zobrazit předměty i postavy děje. S představou předmětu se mu vybavuje i jeho barva. U některých typicky zbarvených předmětů bývá barva pro dítě neměnná, takže se stávají téměř automatismem.
- **Charakteristický způsob zobrazení prostoru** - pokus o prostorové vyjádření začíná až tehdy, když je žák schopný postřehnout a uvědomit si, že některé linie se sbíhají, že kruhové tvary se jeví

jako elipsy, že stejně velké předměty v dálce jsou menší. Na základě logické úvahy a porovnávání viděné skutečnosti se snaží ve své kresbě zobrazit postřehnuté jevy.

- **Kresba v předškolním věku** - kresby dětí předškolního věku mají často společné znaky. Tento jev je označován jako naivní realismus, který je typicky dětský způsob zobrazení skutečnosti, v němž se uplatňují zvláštní výrazové prostředky. Vzniklý obraz vyjadřuje dětské představy o světě, nikoli přímý vjem skutečnosti. Dítě zobrazuje především ty znaky, o kterých ví nebo které je zajímají a kterým přikládá větší význam.

Dětská kresba je ukazatelem grafomotorických schopností a vizuomotorické koordinace, ale i citového vnímání světa kolem sebe. Kresby dětí předškolního věku vypovídají velice nápadně odrážejí rodinné prostředí, citové zázemí nebo frustraci psychických potřeb u dětí vyrůstajících v narušené rodině nebo bez rodiny. Výtvarné projevy dítěte jsou jakýmsi hmatatelným svědectvím o jeho duševním vypsívání – vypovídají totiž o světě dítěte mnohdy to, co ono samo slovy ani vyjádřit nemůže.

Výtvarné projevy předškoláka jsou individuální, bezprostřední, primitivní, ale povětšinou značně kreativní a vedou k radostnému sebevyjádření dítěte. Rodiče i předškolní zařízení by měli podporovat možnost spontánního uměleckého vyjadřování dítěte, především vytvořením vhodných podmínek, jako jsou pracovní prostor, dostatek různých vhodných materiálů, klid pro práci, dostatek podnětů. Hodnocení kresebných výtvorů dětí rodiči má být šetrné a pravdivé, dítěti by měl být věnován čas, aby si mohl s dospělým o jeho kresebných výtvorech pohovořit a aby bylo povzbuzeno k další kresebné činnosti

Pokud předškolní dítě nekreslí rádo, může to znamenat, že se vyhýbá tomu, co mu nejde, že tedy některá z funkcí, které jsou nezbytné pro kreslení, mohou mít určitý vývojový deficit. Stejně nerado může kreslit dítě, které nesprávně drží tužku, má křečovitou nevolněnou ruku a ta ho při kreslení bolí.

2.5.3. Zobrazení člověka v dětské kresbě

Obrazy lidské postavy se v dětské kresbě objevují koncem druhého roku, častěji pak v průběhu třetího roku.

První podobou lidské postavy je tzv. hlavonožec. Uzavřený ovál „hlavy“ nepociťuje dítě jako obrys, který by měl souhlasit se siluetou skutečné hlavy, ale v zobrazení „hlavy“ je zároveň obsaženo i tělo, na ovál jsou připojeny paprskovité čáry – nohy. Hlavonožec obsahuje důležité lidské znaky, které mají hodnotu symbolu: ústa, oči, někdy i nos a vlasy.

Pak se trup opravdu osamostatní. Zpočátku bývá menší než hlava, protože ta znamená víc. Trup mívá různou podobu, někdy v něm lze rozeznat i „bříško“, jindy je hranatý. Někdy se hned na počátku objeví podlouhlý typ lidské figury, který je už dobře členěn a má dokonce i krk.

Vývoj pak pokračuje tím rychleji, čím víc dítě kreslí a čím víc je vystaveno pozitivním výchovným podnětům. Kolem pátého roku věku dítěte obsahuje kresba i končetiny. Paže nasazuje k trupu – k „ramenům“. Hlava bývá brzy ozdobena vlasy, velmi často trčících jeden vedle druhého nebo i složených do účesů, kudrnatých apod. Začínají se také objevovat detaily jako jsou např. knoflíky nebo klobouk.

Zpočátku platí, že ženská a mužská postava je zobrazována přibližně stejně. Dítě kreslí obecné znamení pro člověka, které se hodí na obě pohlaví a které překlene i všechny další individuální rozdíly mezi lidmi. Další vývoj zpravidla probíhá tak, že postavy se rozlišují kloboukem, šaty; znaků však rychle přibývá až je již na první pohled zřetelně odlišena ženská postava (nápadné účesy, rozkreslení šatů, střevíčky apod.).

Pohyb postav lze ze začátku spíše uhodnout ze vzájemné blízkosti a souvztažností věcí. Pokrčení údů je pro dítě velmi obtížné zobrazit. Vztažené paže se naopak vyskytují poměrně brzy, již ve čtvrtém roce.

Zobrazení chůze si brzy vyžádá pokus o zobrazení z profilu, který je na rozdíl od panáka nesymetrický, a tedy už značně náročný. Velmi charakteristickým stadiem, na kterém je vidět, že profil není závislý jen na zrakové vzpomínce, ale i na představivé práci, je tzv. smíšený profil, v němž je spojen pohled ze strany i zepředu.

Před nástupem do školy by měla být kresba lidské postavy již natolik rozvinutá, že obsahuje všechny hlavní části (hlavu, trup, ruce, nohy, krk, vlasy) a končetiny jsou kresleny plošně – tj. dvěma čarami.

2.5.4. Zobrazování zvířat u předškolních dětí

Obrazy zvířat se v dětské výtvarné reprodukci objevují velmi často. Zprvu se příliš neliší od obrazů lidí. Postava zvířete se vyvíjí z postavy člověka, jeden grafický typ z typu staršího a již upevněného.

Předškolní dítě kreslí zvířata především z profilu. Jen hlava se svou zlidštěnou tváří bývá často zobrazována zepředu.

2.5.5. Další zobrazované předměty u předškolních dětí

Předškolní děti často zobrazují dům a dopravní prostředky.

Dům je vždy vybaven těmi vlastnostmi, které souvisejí s jeho užíváním: má okna, komín a dveře opatřené klikou. Některé domy jsou zobrazeny bez přední stěny, aby tím bylo vidět, co se děje v domácnostech.

Dopravní prostředky, tzn. především auto, vlak i loď. Dítě má rádo pohyb a všechno to, co se hýbe nebo pohyb umožňuje.

2.5.6. Zobrazování prostoru u předškolních dětí

Předškolní dítě zobrazuje především ty věci, o kterých ví a které je zajímají, přičemž se nezabývá otázkou, zda jsou všechny vidět z určitého pomyslného místa.

Prostor obklopující předměty a dokreslující jejich vzájemné vztahy je zobrazován až tehdy, jakmile dítě začne považovat dolní okraj papíru za jakousi zem, k níž postavy a věci tíhnou. Úloha spodního okraje jako „země“ bývá někdy zdůrazněna čarou sledující tento okraj. Někdy bývá modrou čarou naznačeno i nebe.

Způsob zobrazení je tedy závislý na tom, co má být zobrazeno. Na příkladu, jak dítě zobrazuje prostor, se velmi zřetelně ukazuje, že jeho kreslení je hledáním, vynalézáním a svého druhu také myšlením (Uždil, 1980).

2.5.7. Grafomotorika

Grafomotorika je slovo cizího původu označující pohyby nutné pro psaní, které nemá jednoslovný český ekvivalent.

Grafomotorikou označujeme soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní a kreslení. Psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky, ale je řízeno psychikou. Grafomotorika tedy může být nápomocna při diagnostice psychických stavů (únavy, strachu), procesů a vlastností, při diagnostice poruch a nemocí jedince (Průcha, 2001).

Rozvoj grafomotoriky má velký význam zejména v předškolním období. To, jak si dítě osvojí držení tužky, jak se s ní naučí zacházet, jak jistě bude v kresebných pohybech, se zúročí při osvojování psaní hned v prvních písankách.

K tomu, aby dítě psalo, potřebuje účasti 500 svalů – nejen svalů ruky a celé horní končetiny, ale i očí, hlavy, trupu, dítě jako by psalo téměř celým tělem (Brtníková, 1980).

Grafomotorika se u dětí v předškolním věku rozvíjí zcela přirozeně při kreslení a malování. V této době je nejvhodnější používat měkké pastelky. Děti totiž většinou chtějí, aby při kreslení pastelka zanechávala zřetelnou čáru – pokud

by dostaly tedy do ruky tvrdou tužku nebo propisovačku, nutilo by je to příliš tlačít na papír.

Ruka by při kreslení či při malování měla být celkově uvolněná – v rameni, lokti i v zápěstí. K tomu nejlépe slouží cvičení na větších formátech papíru. Tyto uvolňovací cviky může dítě zkusit vestoje u stolu, u kolmé stěny (tabule) nebo v kleku na zemi. Později, když už dítě „netrénuje“, ale skutečně kreslí, stačí menší formát papíru, např. A3, později A4.

Vybavení pro psaní

Dítě by mělo mít židli tak vysokou, aby mělo loket ve stejné výšce jako deska stolu.

Nohy by měly být ohnuty do pravého úhlu a měly být opřeny a nekývat se ve vzduchu, k tomu může posloužit podnožka.

Správná výška stolu i židle a jejich vzájemný poměr mohou významně omezit zbytečné vrtění na židli a učinit sezení pohodlné. Ideální je mírně šikmá deska stolu – děti u ní sedí rovně.

Správné držení tužky

Při kreslení nebo psaní musí být uvolněná nejen celá paže, ale i prsty. Ty mají svírat kreslicí pomůcku bez zbytečné křečovitosti.

Existuje několik úchopů držení tužky:

- **Válcový** – prsty jsou při úchopu aktivní, předmět je však sevřen v dlani;
- **špetka** – předmět je držen bříškou palce, ukazováku a prostředníku;
- **štipka** – bříška palce a ukazováku jsou v opozici;
- **cigaretový** – předmět je mezi ukazovákem a prostředníkem;
- **tužkový** – správné držení tužky; bříška palce a ukazováku v opozici, prostředník zespoda podpírá (Svobodová, 1997).

Nejobvyklejší a také nepohodlnější držení tužky využívá tři prstů – na prostředníku tužka leží, ukazovák a palec ji shora přidržují. Ostatní svaly ruky jsou uvolněné a dovolují snadnou manipulaci s tužkou do různých směrů.

Pro správný úchop tužky můžeme využít i speciální pomůcku, tzv. trojhránek, který se nasazuje na tužku nebo pastelku.

Když dítě správně sedí a kreslí si, měla by tužka mířit přibližně někam za rameno. Úhel se může měnit od směru přímo k rameni až do 45 stupňů.

Nejjednodušším opatřením, jak dosáhnout správného sklonu tužky, je svislá kreslicí plocha, umístěná přibližně ve výšce horní poloviny těla. Dítě kreslí na ploše zhruba ve výši očí a níž a sklon tužky k rameni je nejpřirozenější, všechny ostatní bývají spíše nepohodlné. Proto dítě využije jen výjimečně, když to vyžaduje nějaký detail kresby. Občasné využití svislé plochy ovšem problém nevyřeší a později bude třeba správný sklon nacvičit.

Pokud dítě na tužku příliš tlačí, může to být tím, že ji příliš pevně, křečovitě drží, nebo má pevně přitisknuté zápěstí k podložce a kreslí jen prsty, případně

se obě okolnosti kombinují. Pevně přitisknuté zápěstí se řeší většinou nejprve kreslením na velkou plochu, pokud možno svislou. Dítě pracuje se silnou voskovku nebo tzv. kreslicí kuličku.

Grafomotorické cviky

V posledním předškolním roce je obvyklou náplní mateřské školy také příprava na psaní.

Než se předškolní dítě naučí „napsat“ nový základní tvar, pokouší se ho nejdříve znázornit jen prstem ve vzduchu, poté ho dítě obkresluje na papíře a nakonec ho zkusí samo bez předlohy.

Dítě postupně „píše“:

- ***Kruh,***
- ***ovál*** – nejdříve svislý, ležatý a poté šikmý ovál připomínající hodní kličky,
- ***oblouček,***
- ***osmičku,***
- ***rovnou čáru*** – čára zdola nahoru, šikmá čára zdola nahoru,
- ***tvar a posun ruky zleva doprava*** – spirály, vlnky, kopečky,
- ***horní a dolní kličky.***

2.5.8. Použití barvy v dětské kresbě

Řeč barev je součástí základní a velmi obsáhlé symboliky, s níž je možné setkat se v nejrozmanitějších oblastech života.

Výběru barvy nelze upřít psychologickou hodnotu, ale při psychologické interpretaci výsledků je nutné přihlížet k věku subjektu.

Lüscher (1997) vytvořil ze žluté, červené, modré a zelené barvy celistvý, harmonicky probíhající barevný kruh, který je symbolem úplnosti a harmonie. Právě úplnost a harmonie čtyř základních barev je umožňuje vzájemně propojovat do harmonicky vyváženého stavu. Pohled na každou barvu zprostředkovává určitý pocit. Podle provedených pokusů se ukázalo, že každá určitá barva u každého člověka v každé kultuře vyvolává nejen naprosto stejný vjem, nýbrž také naprosto stejný pocit. Oranžovočervená působí na každého vzrušivě a tmavomodrá každého uklidňuje. V tom spočívá objektivní všeobecná platnost psychologie barev.

Pleskotová (1987) popisuje kromě jiného i psychologický význam těchto čtyř barev:

- **Žlutá a oranžová** - odmítá-li někdo žlutou, prozrazuje tím své zklamání a nedůvěru v budoucnost. Oranžová je barvou slavnostní, vyvolává pocit radosti, je spojena s představou slunce, tepla, bohatství, zlata a úrody.
- **Červená** – je výrazem životní síly, potěšení, aktivity. Upřednostňují ji lidé energičtí, cílevědomí, tvořiví, schopní soustředěného vypětí a usilovné práce, také prudké povahy a násilníci.

- **Modrá** – je barvou klidu, uspokojení, souladu, také chladu, hloubky, dálky a touhy. Mají ji rádi citliví lidé, kteří hledají lásku a oddanost, lidé přepracovaní, unavení, ti, co nemají rádi změny.
- **Zelená** – lidé, kteří ji mají rádi, si stojí na svém, ničeho se nezaleknou, mají sklon pečovat o druhé, ale také je rádi kontrolují a ovládají. Touží po obdivu a uznání. Tito lidé jsou stateční, houževnatí, umínění a málo přizpůsobiví.

O dětech záliba v určitých barvách platí ještě daleko víc než u dospělých (Uždil, 1978).

Dítě používá barvy dvěma způsoby. Buď napodobuje přírodu (zobrazuje modré nebe, zelenou trávu, žluté slunce) nebo se nechává vést svojí fantazií, zřetelně rozlišuje tóny, hledá takovou skladbu, kde by se barvy náležitě uplatnily jedna vedle druhé.

Dítě si nejprve volí podle libosti jednu barvu, kterou maluje celý výkres, později si vybírá více barev podle účelu. Předškolní dítě již většinou pracuje se třemi a více různými barvami.

2.6. Lateralita

Pojem lateralita znamená přednostní užívání jednoho z párových orgánů hybných (ruky, nohy) a smyslových (oka, ucha), popř. převahu jedné poloviny orgánu nepárového (např. jazyka) a je odrazem aktivity odpovídajících korových polí mozku. Podle převahy užívaného orgánu se rozlišuje praváctví, leváctví a ambidextrie, tj. nevyhraněná lateralita při které člověk používá obou rukou na stejné úrovni.

Leváctví je přirozeným projevem lateralit u člověka stejně tak jako praváctví (Sovák, 1966).

Rozlišuje se lateralita *tvarová*, tj. tvarové rozdíly párových orgánů (velikost, objem) a *funkční*, tj. rozdíly ve výkonnosti, zdatnosti, obratnosti. Tvarové rozdíly párových orgánů nejsou vždy v naprostém souhlasu s rozdíly funkčními. V posuzování lateralit rozhoduje nikoli tvar, ale funkce. Ten z párových orgánů, kterého se přednostně používá pro některé zvláště náročné, jemné nebo nebezpečné úkony se nazývá orgánem vedoucím. Přednostní užívání znamená, že člověk svým vedoucím párovým orgánem určité úkony vykonává lépe a raději, snáze a rychleji než odpovídajícím orgánem druhé strany. Pokud se na výkonu účastní oba párové orgány, pak orgán vedoucí koná hlavní práci, zatímco druhý orgán pomocný při tom pomáhá.

Vrozená lateralita se nemusí projevit navenek. Vlivem pravoruké civilizace může dítě tlakem vnějšího prostředí začít učivat méně šikovnou levou ruku. Proto je důležité rozlišovat *fenotyp*, tj. projev lateralit navenek daný jak dominancí, tak i způsobem výchovy, a *genotyp*, tj. vrozený typ lateralit daný dominancí.

Sovák (1996, str. 10) uvádí: „Lateralita je odrazem dominance. Dominance je vlastnost jedné z mozkových polokoulí řídit vývojově nejvyšší výkony člověka a je podložena i větší zdatností nervové tkáně. Dominance je vrozená a dědičná; je jevem biologickým. Lateralita je projekcí asymetrické činnosti mozkových hemisfér; její projevy ve výkonnosti motorické i smyslové jsou závislé též na podmínkách společenských a výchovných“.

Preference ruky je zřejmá ve třech letech a závisí na vrozeném základu dominance mozkových hemisfér. Ve čtvrtém roce se laterální preference vyhraňuje ještě výrazněji. Znamená to, že dítě vykonává určité činnosti lépe a raději jednou rukou. Dominantní ruka se uplatňuje zejména ve složitějších úkonech náročných na koordinaci.

Preference ruky má nejvýznamnější vztah ke stranovým nesouměrnostem mozku. Naslouchání řeči aktivuje u praváků levou hemisféru, zatímco u leváků stejné podněty vyvolávají přibližně stejnou aktivaci obou hemisfér.

2.6.1. Typy laterality

Při posuzování projevů laterality je nutné rozlišit vrozený základ určený dominancí a případné změny v projevech, vyvolané pravorukou kulturou.

Vyhraněná lateralita

Vyhraněná lateralita znamená souhlasnou dominanci ruky a oka.

Zkřížená lateralita

Dominance nebývá vždy záležitostí jenom jedné mozkové polokoule. Může se stát, že u některých lidí řídí určité funkce hemisféra pravá a jiné funkce hemisféra levá. To jsou lidé, kteří např. přednostně užívají ruky pravé a oka levého. V takových případech jde o lateralitu zkříženou, nesouhlasnou. Dominantní polokoulí zůstává ta, která řídí spolu s vedoucí rukou zároveň funkci řeči.

Ambidextrie

Ambidexterní lidé mají nevyhraněnou lateralitu, což znamená, že mohou užívat obě ruce stejně dobře pro činnost v oblasti hrubé i jemné motoriky.

2.6.2. Stupně laterality

Kromě různých typů laterality existují i různé stupně laterality. To je nejzřetelnější na lateralitě horní končetiny. Jsou lidé, jejichž pravorukost nebo levorukost je velmi silně vyjádřená. U jiných je zase sotva naznačena, takže rozdíly v užívání té či oné ruky nejsou nijak zvlášť nápadné. Čím jsou tyto rozdíly větší, tj. čím vyšší je stupeň laterality, tím hodnotnější je základ pro rozvoj nejvyšších kvalit osobnosti.

2.6.3. Diagnostika laterality

Při diagnostikování laterality jde především o zjištění původního typu laterality, a to především genotyp leváctví a pak i stupeň leváctví.

První soubor zkoušek laterality u nás vznikl již v roce 1936, byl určen pro školní praxi a autorem byl Příhoda. Později se lateralitou zabýval Z. Sovák. Z hlediska diagnostiky laterality je v současné době užívána Zkouška laterality Matějčka a Žlaba, která byla ověřována v šedesátých letech. Zkouška je sestavena tak, že ji lze použít u dětí i dospělých a pracovat s ní může psycholog, pedagog i lékař.

Diagnostické testy jsou určeny pro horní končetinu, dolní končetinu a pro senzomotorickou laterality.

- **Testy pro horní končetinu** – navlékání korálků, stavění kostek, skládání stavebnic, zasouvání klíče do zámku, dotknutí se špičky nosu, stříhání nůžkami podél čáry,...
- **Testy pro dolní končetinu** – posouvání předmětu po čáře,...
- **Testy senzomotorické laterality** – test naslouchání a pozorování.
- **Test obrázku a písma.**

Test kresby je pokládán za velmi důležitý a významný pro hodnocení laterality. Dítě je postupně vyzváno, aby nakreslilo obrázek. Po dokončení kreslí ten samý obrázek druhou rukou. U obou kreseb se sleduje nejen technika, ale i obsah. Kresba vedoucí rukou je obvykle větší, čáry jsou rovnější, jistější a obvykle bohatší v detailech.

2.6.4. Potlačování leváctví

Přirozeným důsledkem pravoruké kultury a civilizace je preferování strany i ruky pravé a potlačování ruky levé. Levorukost se většinou pokládá pod vlivem předsudků z minulých dob za jev nežádoucí, často se také stával znakem méněcennosti. Dispozici k různým poruchám však vytváří nikoli samo leváctví, ale jeho potlačování a přecvičování.

Způsoby přecvičování leváctví

Přecvičování, tj. narušení vrozené laterality znamená hrubý zásah do poměrů mozkové dominance a může u levorukého dítěte vyvolat nejrůznější poruchy, i když se koná tzv. šetrným způsobem.

Jestliže se dítě přecvičuje násilně a drsně, pak přirozeně k následkům z přecvičování přistupují ještě i nejrůznější reakce obranné, popř. neurotické.

Následky přecvičování leváctví

Následky přecvičování se projevují u dětí v oblasti hybnosti, řeči, intelektového rozvoje a charakteru. Čím silnější je levorukost, tím horší jsou následky přecvičování.

Následky přecvičování levorukosti nejsou u všech dětí stejné. Záleží na typu a stupni laterality, na odolnosti nervového systému dítěte, na způsobu přecvičování, na době, kdy se s přecvičováním začalo, při jakých úkonech apod.

Sovák (1966) uvádí na základě výzkumu levorukých dětí tyto následky přecvičování:

- **Motorický neklid** – při vynucování pravorukých činností se projevuje jako zvýšená a nežádoucí aktivita buď jen levé ruky, nebo i celého těla.
- **Změny v chování** – nastávají již v průběhu přecvičování. Některé děti se stávají plačtivými, jiné děti se jeví jako agresivní.
- **Potíže v psaní pravou rukou** – přecvičený levák nezvládne dobře výkon psaní svou nevedoucí rukou. Písmo je neurovnané, nekoordinované až nečitelné.
- **Neurózy** – především neuróza úzkostná a negativismus.
- **Koktavost** – koktavost může bez jakýchkoli jiných zákroků vymizet, když přecvičování přestane.
- **Odpor ke škole** – projevuje se jako nechuť ke školní docházce, provázená někdy až ranním zvracením před vyučováním.
- **Výkyvy v prospěchu.**
- **Výkyvy pozornosti.**
- **Enuresis** – noční, někdy i denní pomočování.

2.6.5. Levoruké dítě v předškolním věku

Už od útlého věku má mít dítě možnost svobodně a bez omezování používat své vedoucí ruky. Týká se to uchopování hraček, užívání lžice, používání tužky a jiného náčiní. U některých dětí není dominance v předškolním věku ještě dostatečně zřejmá a užíváme označení nevyhraněná lateralita. Většinou si však dítě samo jednu ruku spontánně vybere.

3. PRAKTICKÁ ČÁST

3.1. Cíl výzkumu

Vlastní výzkum sledoval dosaženou úroveň kresby u dětí předškolního věku a její eventuální změnu, která se projevila v časovém rozmezí šesti měsíců.

Při zkoumání nápodoby grafické předlohy bylo cílem odpovědět na tyto otázky:

1. Umí dítě předškolního věku napodobit grafickou předlohu?
2. Jak děti ke grafické předloze přistupují?
3. Jak se nápodoba písma vyvine v rozmezí šesti měsíců?
4. Jsou lepší výsledky dosaženy u chlapců nebo u dívek?

Cílem výsledků zkoumání kresby postavy bylo odpovědět na tyto otázky:

1. Jaká je úroveň kresebného projevu žáků předškolního věku?
2. Jak se kresba dětí vyvine během půlroku?
3. Odpovídá kresebný projev přijetí do ZŠ nebo odkladu?
4. Umí děti předškolního věku při kresbě využívat barvu?
5. Jaké barvy děti při kresbě používají?
6. Liší se nějak výrazně kresba chlapců od kreseb dívek?

3.2. Hypotézy

Ve výzkumné části byly ověřovány následující hypotézy:

1. Během šesti měsíců se grafomotorika dětí výrazně zlepší.
2. Při druhém výzkumu bude grafický projev většiny dětí splňovat kritéria školní zralosti pro vstup do školy.
3. Grafický projev dívek bude rozdílný (lepší) než grafický projev chlapců.
4. Objeví se rozdíly mezi výkony dětí v jednotlivých mateřských školách.

3.3. Charakteristika zkoumané skupiny

Test byl proveden na vzorku 26 předškolních dětí ve věku od 5;0 do 7;5 let v mateřské škole v Jihlavě a v Českých Budějovicích. Mezi testovanými dětmi bylo 14 dívek a 12 chlapců.

Při prvním výzkumu v prosinci 2004 v Jihlavě byl průměrný věk dětí 5;8 let, v Českých Budějovicích byl průměrný věk dětí 5;7 let (tzn. věkové rozpětí 5;3 – 6;7). Druhý výzkum probíhal o šest měsíců později v červnu 2005, kdy byl u dětí v Jihlavě průměrný věk 6;2 let a průměrný věk dětí v Českých Budějovicích 6;1 let (věkové rozpětí 5;10 – 7;2).

V mateřské škole v Jihlavě pracují učitelky od roku 2003 podle Rámcově vzdělávacího programu pro mateřské školy. Děti jsou zde rozděleny do heterogenních tříd, kde jsou v jedné třídě děti tříleté až po děti předškolní. Při tomto rozdělení se mohou mladší děti učit nápodobou od starších spolužáků, starší žáci se učí pomáhat mladším dětem, starat se o ně. Učí se vzájemné toleranci. Při výchovné práci je dětem předškolního věku věnována větší pozornost, dětem je zadáván složitější úkol z daného tématu, na kterém pracují především samostatně. Mladší žáci provádějí úkol ve zjednodušené formě za pomoci učitelů. Předškolní děti se rozvíjí v oblasti vývoje řeči, grafomotoriky, pozornosti, v oblasti pracovních návyků, zrakového a sluchového rozlišování, orientace a vztahů v prostoru a čase, předpočetných představ, přiřazování a rozeznávání barev, sociálního vývoje a emocionálního vývoje.

V mateřské škole v Českých Budějovicích pracují děti v homogenních třídách. Od roku 2003 zde pracují podle Rámcově vzdělávacího programu pro mateřské školy.

3.4. Metody výzkumu

Výzkumná část byla prováděna v několika etapách. Jedná se o metodu získávání dat a následně o metodu jejich hodnocení.

3.4.1. Metoda získávání dat

Metoda získávání dat vychází aplikování několika částí posuzování školní zralosti v časovém rozmezí půl roku ve dvou mateřských školách. První část výzkumné práce proběhla v prosinci roku 2004, kdy byl průměrný věk dětí 5;8 let. Druhá část probíhala v červnu 2005, kdy byl průměrný věk dětí 6;2 let.

Ve výzkumné části je používána modifikovaná forma Jiráskova Orientačního testu školní zralosti pro napodobení psacího písma a modifikace Jiráskova Orientačního testu školní zralosti pro kresbu pána.

Kromě zadávání testu bylo pracováno s některými anamnestickými údaji, především se jednalo o osobní a rodinnou anamnézu.

Během získávání dat bylo postupováno dle předem stanovených instrukcí, které zajistily co možná nejpřesnější zachycení dat.

Instrukce k výzkumné části

Instrukce pro psaní podle grafické předlohy: „Máte na papíře předepsané krátké a dlouhé čáry, kličky a oblouky. Zkuste dopsat řádku až na konec stránky.“

„Na dalším řádku je něco napsáno. Vy jste se ještě psát neučily, ale zkuste, jestli byste to taky uměly. Podívejte se, jak je to napsané, a na prázdné místo pod větou to taky tak napište.“

Po dokončení nápodoby grafické předlohy dostaly děti druhý list papíru, kam měly barevně nakreslit lidskou postavu.

Instrukce pro barevnou kresbu lidské postavy: „Chtěla bych, abyste mi na list papíru nakresli lidskou postavu. Můžete kreslit sebe, někoho z rodiny nebo svého kamaráda. Použijte pro kresbu pastelky. Nakreslete obrázek opravdu tak, jak to nejlépe dovedete. Máte na to dost času, pracujte velmi pečlivě.“

„Děti, které se už umí podepsat, si své listy podepíší.“

Podle okolností byly děti povzbuzovány. Těm, které váhaly co kreslit, bylo zdůrazňováno, že nejde o to, aby kresba byla dokonalá, ale aby se o ní pokusily tak, jak to nejlépe dovedou.

Po skončení kresby byl proveden individuální pohovor s každým dítětem nad jeho kresbou. „Pověz mi něco o svém obrázku. Koho jsi nakreslil?“ Tato identifikace pomohla odstranit případné těžkosti při skórování.

Děti byly na začátku práce i v jejím průběhu motivovány pochvalou.

Podmínky k práci

Pro první část výzkumu mělo každé dítě k dispozici tužku č. 2 a papír formátu A4 postavený na výšku s předepsanou předlohou. Guma dítěti nabízena nebyla, ale bylo mu umožněno v práci škrtnat.

Pro druhou část výzkumu, barevnou kresbu lidské postavy, mělo každé dítě k dispozici tužku č. 2, pastelky základních barev a papír formátu A4 postavený na výšku. Guma dítěti nabízena nebyla.

Při psaní ani kreslení neměly děti na stolku nic víc než potřebné pomůcky. Byly odstraněny také knížky nebo obrázky s vyobrazením lidské postavy, které by mohly dítě inspirovat k obkreslování. Děti jsou rozsazeny tak, aby se jim zabránilo v napodobování kreseb sousedů, aby nedošlo k tomu, že dítě si práci zjednoduší a napíše, resp. nakreslí, jen to, co kreslí soused. Zároveň mělo rozsazení sloužit k tomu, aby o zadání nemohly diskutovat s ostatními dětmi.

Motivace dětí k práci byla spontánní, šlo o činnost pro ně zajímavou.

Práce byla zadána skupinově. Skupina byla volena tak, aby bylo možno s dětmi navázat osobnější kontakt (13 dětí) a zároveň sledovat průběh jejich práce.

Pro práci byla vytvořena taková atmosféra, v níž by děti psaly a kreslily podle svých nejlepších možností. Důraz byl kladen na to, aby se cítily dobře, uvolněně. Dětem bylo dáno najevo, že nejde o zkoušku, že tu nejsou výkony dobré nebo špatné, pokud dítě píše, kreslí, jak nejlépe dovede. K zachování uvolněné atmosféry byl dětem ponechán čas na práci dle jejich vlastní potřeby. Počítáno bylo přibližně s deseti až patnácti minutami.

3.4.2. Metoda hodnocení

Získaná data byla následně hodnocena podle hodnotících škál daného testu nebo jejich modifikací. Výsledky byly pečlivě zaneseny do přehledných tabulek a grafů.

Hodnocení nápodoby prvků písma

Ze všech typů prvků písma byly vybrány šikmé čáry, horní kličky a dolní oblouky. Jejich hodnocení vychází z modifikace Jiráskova orientačního testu školní zralosti. Hodnotící škála je pětistupňová, v níž známka 1 znamená nejlepší výkon a známka 5 výkon nejhorší.

1. Šikmé čáry:

- 1 - Alespoň pět čar je šikmých – úhel přibližně 75° . Pravidelné střídání dlouhé a krátké čáry. Čáry nejsou dvakrát větší než v předloze. Dodržení vodorovné linie s maximálním vychýlením o 30%.
- 2 - Pravidelné střídání dlouhé a krátké čáry. Čáry nejsou šikmo nakloněny. Čáry nejsou dvakrát větší než v předloze. Dodržení vodorovné linie s maximálním vychýlením o 30%.
- 3 - Ještě zřetelné střídání dlouhé a krátké čáry. Na velikosti čar ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.
- 4 - Na velikosti čar nezáleží. Nestřídají se krátké a dlouhé čáry.
- 5 - Čmárání.

2. Horní kličky:

- 1 - Horní kličky na sebe pravidelně navazují nebo jsou spojeny vždy po třech. Kličky nejsou dvakrát větší než v předloze. Dodržení vodorovné linie s maximálním vychýlením o 30 %.
- 2 - Ještě zřetelné horní kličky. Na velikosti ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.
- 3 - Lze rozpoznat alespoň čtyři horní kličky.
- 4 - Celek ještě tvoří řádku jakýchkoliv kliček.
- 5 - Čmáranice.

3. Horní oblouky

- 1 - Horní oblouky na sebe pravidelně navazují nebo jsou spojeny vždy po třech. Oblouky nejsou dvakrát větší než v předloze. Oblouky obsahují vratný tah. Dodržení vodorovné linie s maximálním vychýlením o 30 %.
- 2 - Ještě zřetelné horní oblouky. Oblouky obsahují vratný tah. Na velikosti ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.
- 3 - Lze rozpoznat alespoň čtyři horní oblouky s vratným tahem.
- 4 - Celek ještě tvoří řádku jakýchkoliv oblouků.
- 5 - Čmáranice.

Hodnocení nápodoby psacího písma

Pro test napodobení psacího písma byla vybrána věta Les ju la. Jeho hodnocení vychází z Jiráskova orientačního testu školní zralosti. Hodnotící škála je pětistupňová, v níž známka 1 znamená nejlepší výkon a známka 5 výkon nejhorší.

- 1 - Zcela dobře čitelné napodobení napsané předlohy. Písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad písmenem „j“ a tečka za větou. Opsaná věta se neodchyluje od vodorovné linie o více než 30 %.
- 2 - Ještě čitelné napodobení napsané věty. Na velikosti písmen ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.
- 3 - Je patrné členění písma alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň čtyři písmena předlohy.
- 4 - S předlohou jsou si podobná alespoň dvě písmena. Celek ještě tvoří řádku „písma“.
- 5 - Čmárání.

Celkové hodnocení kresby postavy

Jiráskův test kresby pána byl pozměněn na kresbu barevné lidské postavy, který vychází z hodnocení modifikovaného Jiráskova Orientačního testu školní zralosti. Hodnotící škála je pětistupňová, v níž známka 1 znamená nejlepší výkon a známka 5 výkon nejhorší.

- 1 - Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy (popř. je zakrývá čepice nebo klobouk), v obličeji oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou. Vyjádření oblečení. Postava je nakreslena tzv. syntetickým způsobem. Uši mohou být skryty pod vlasy. Nohy nemusí být dole zahnuty, stačí jakékoliv vyjádření chodidel.
- 2 - Splnění všech požadavků jako na jedničku kromě syntetického způsobu zobrazení. Tři chybějící části (krk, vlasy, jeden prst ruky, ne však část obličeje), mohou být prominuty, jsou-li však vyváženy syntetickým způsobem zobrazením.
- 3 - Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy jsou nakresleny dvojčarou. Tolerujeme vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel.
- 4 - Primitivní kresba s hlavou a trupem. Končetiny (stačí jen jeden pár) jsou vyjádřeny pouze jednoduchými čarami.
- 5 - Chybí jasné zobrazení trupu („hlavonožec“ nebo „překonávání hlavonožce) nebo obou párů končetin. Čmárání.

Hodnocení využití barev

- 1 - Využití více než tří barev, které odpovídají realitě.
- 2 - Využití dvou barev.
- 3 - Využití více barev, které nemusí být odpovídající realitě.
- 4 - Využití pouze jedné barvy.
- 5 - Odmítnutí barvy.

3.5. Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu dokládají následující grafy s tabulkami. V praktické části diplomové práce jsou uváděny pouze nejdůležitější grafy a tabulky, jednotlivé dílčí grafy a tabulky jsou součástí příloh.

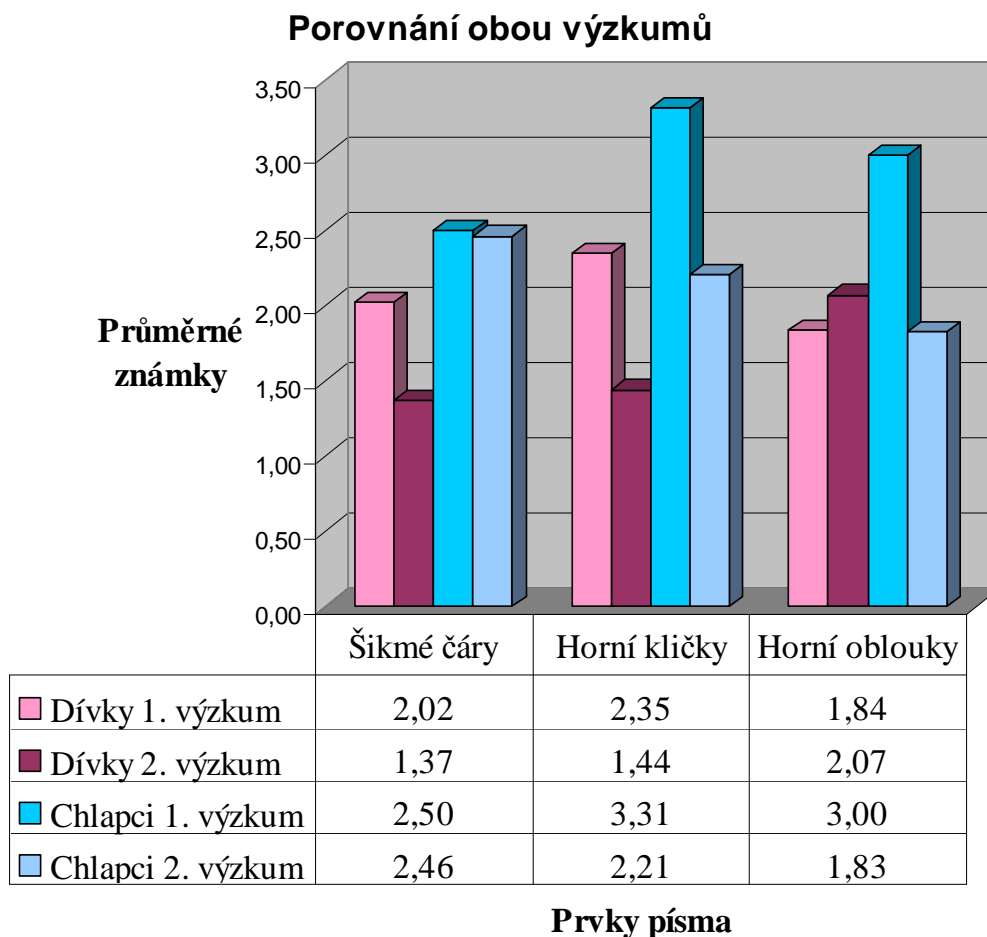
Grafy a tabulky jsou řazeny v následujícím pořadí:

1. Porovnání výsledků prvního a druhého výzkumu z obou mateřských škol. Různé věkové kategorie zde nejsou uvedeny, graf uvádí pouze průměrné výkony všech dívek a chlapců, aby více vyniklo zlepšení (resp. zhoršení) během půlročního vývoje dětí.
2. Porovnání výkonů dětí z jednotlivých mateřských škol.

Barevně jsou od sebe odlišeny výsledky dívek a chlapců jednotlivých zkoumaných věkových kategoriích, které jsou záměrně zaznamenány v jednom grafu pro lepší porovnání dosažených výsledků.

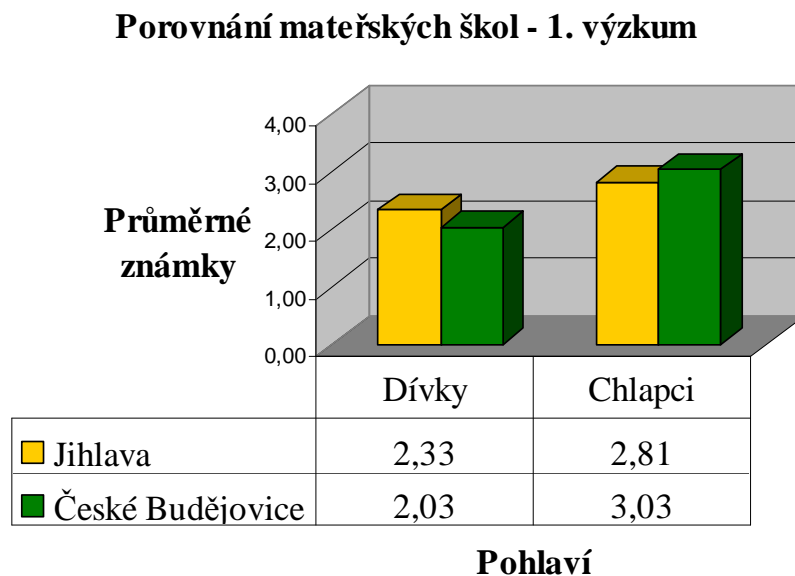
3.5.1. Nápodoba prvků písma

Graf 1: Nápodoba prvků písma – oba výzkumy

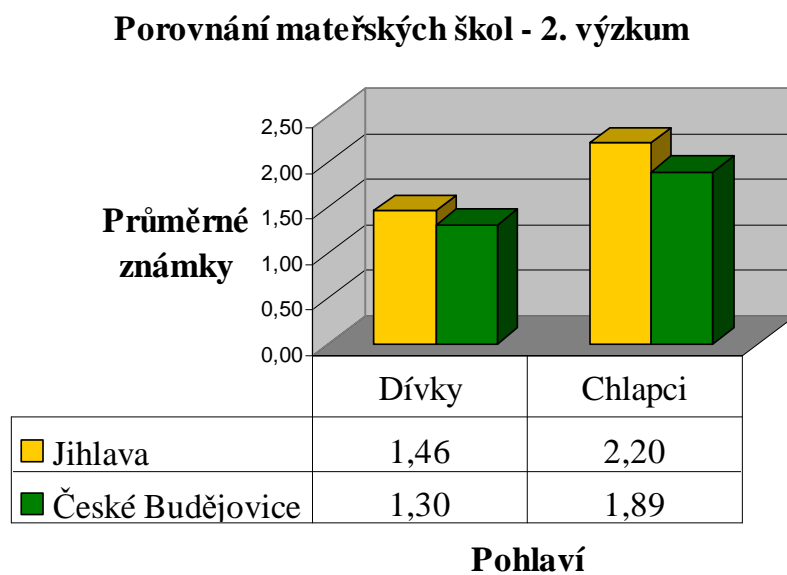


Graf 1 je zaměřený na vyhodnocení nápodoby prvků písma (šikmé čáry, horní kličky, horní oblouky). Je zde porovnáván rozvoj grafomotoriky během časového odstupu půl roku. Na uváděných výsledných hodnotách je zcela zřejmé, že se při druhém výzkumu dosažené výsledky výrazně zlepšily. Toto zcela koresponduje s tvrzením, že na konci předškolního období dochází k ukončování rozvoje osifikace ruky, což umožňuje jemnějších a přesnějších pohybů rukou a prstů.

Graf 2: Nápodoba prvků písma – porovnání MŠ 1



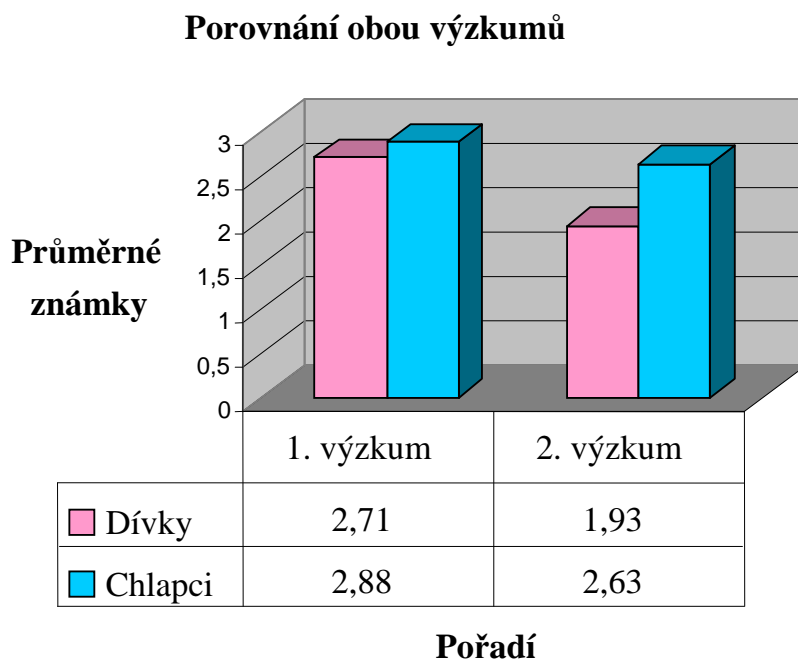
Graf 3: Nápodoba prvků písma – porovnání MŠ 2



Grafy 2 a 3 ukazují, že lepších výsledků dosáhly většinou děti z mateřské školy v Českých Budějovicích.

3.5.2. Nápodoba psacího písma

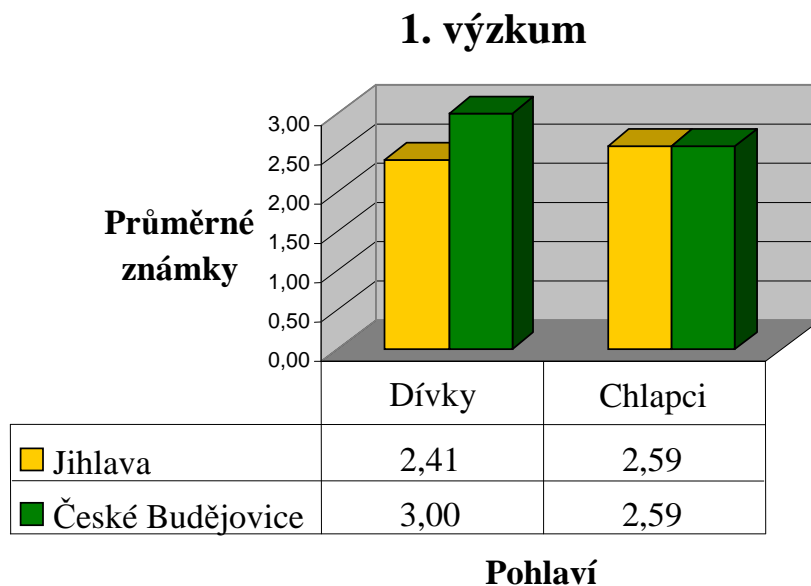
Graf 4: Nápodoba psacího písma – oba výzkumy



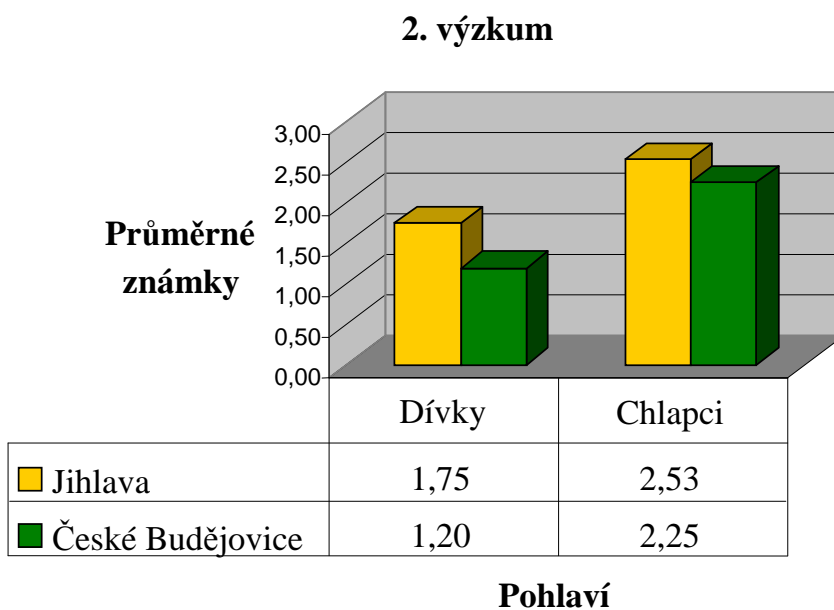
Graf 4 je vyhodnocením nápodoby psacího písma. Dokazuje zlepšení dívek i chlapců během jejich půlročního vývoje. Souvisí to se zkvalitňováním a zdokonalováním pohybové koordinace. V předškolním věku se totiž pohyby rukou zpřesňují, jsou tedy účelnější a plynulejší.

Lepších výsledků dosáhly v obou výzkumech dívky proto, že u chlapců bývá sociální a pracovní vypsívání v předškolním věku pomalejší a méně vyrovnané než je tomu u dívek.

Graf 5: Nápodoba psacího písma – porovnání MŠ 1



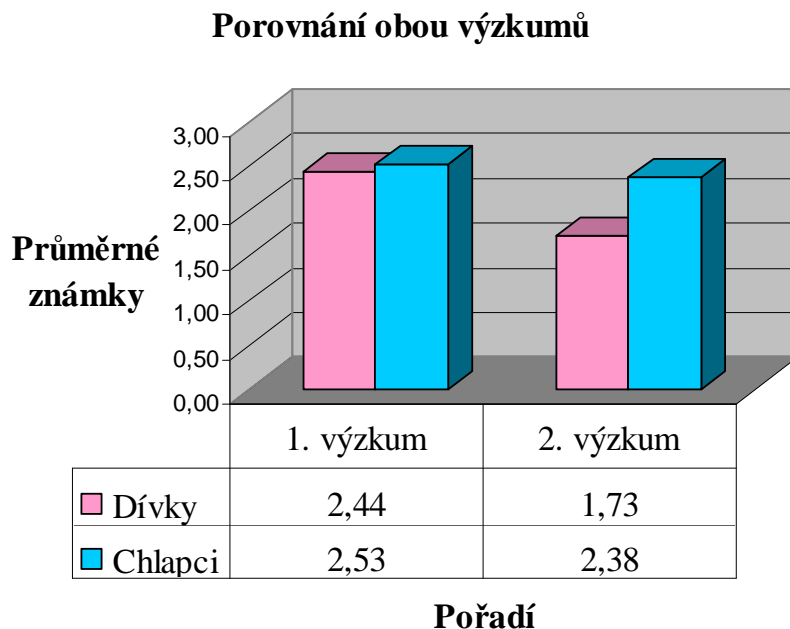
Graf 6: Nápodoba psacího písma – porovnání MŠ 2



Grafy 5 a 6 ukazují, že lepších výsledků při prvním výzkumu dosáhly především děti z mateřské školy v Jihlavě. Oproti tomu při druhém výzkumu se lepší výsledky objevují u dětí z mateřské školy v Českých Budějovicích.

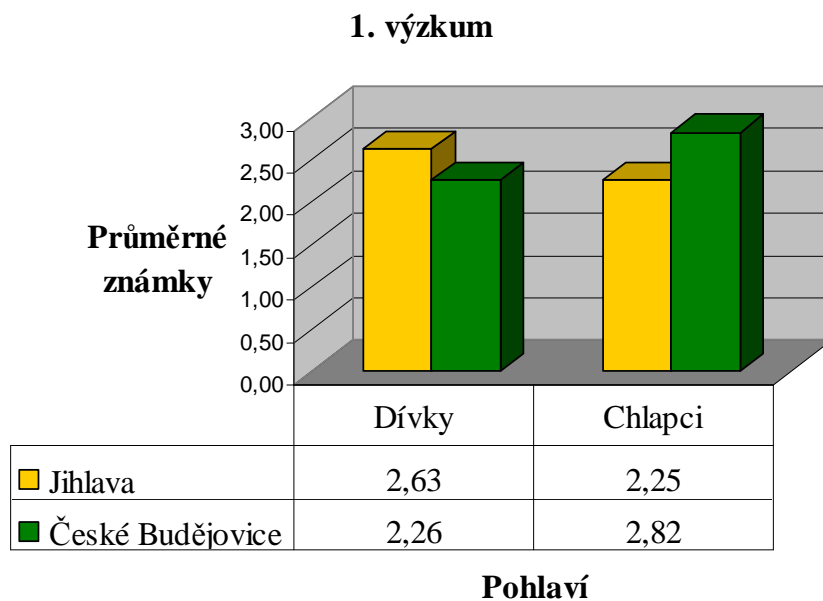
3.5.3. Kresba postavy

Graf 7: Kresba postavy – oba výzkumy

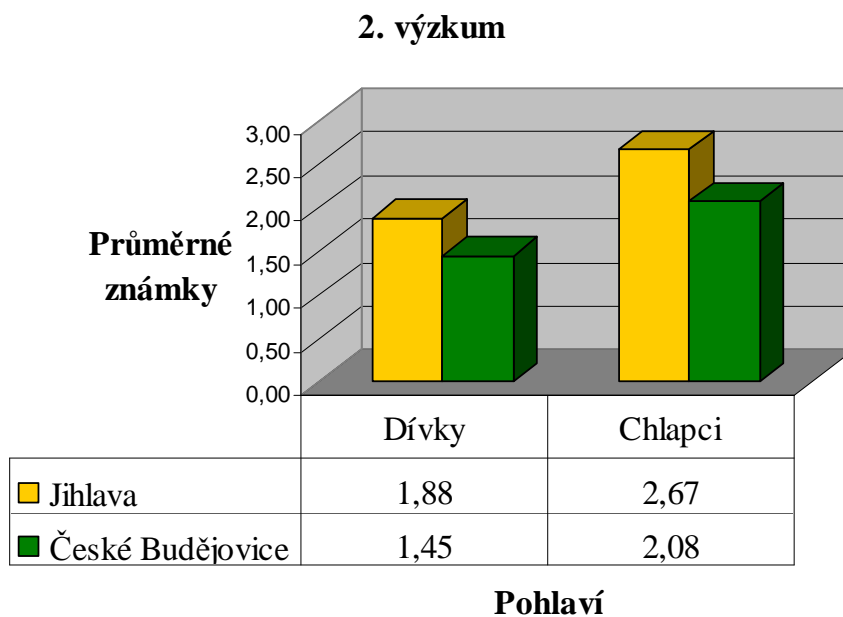


Graf 7 zobrazuje vyhodnocení kresby postavy. Vyplývá z něj, že výsledky dívek jsou v obou výzkumech lepší než výsledky chlapců. Dívky jsou v předškolním věku sociálně i pracovně vyvinutější, proto si mnohem dříve než chlapci všimají různých detailů postavy (účes, části obličeje, správný počet prstů, částí těla,...). Chlapci také daleko později než dívky začínají zobrazovat oděvy a jejich doplňky než dívky.

Graf 8: Kresba postavy – porovnání MŠ 1



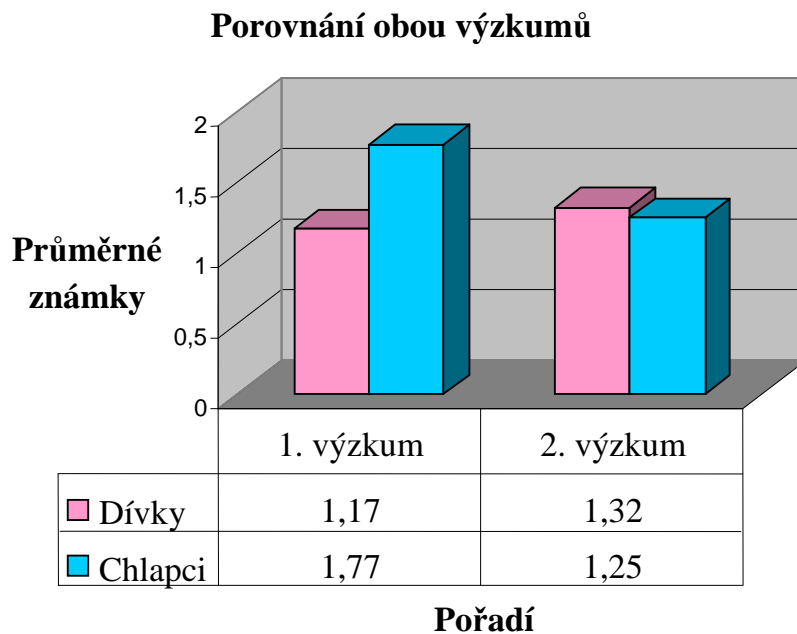
Graf 9: Kresba postavy – porovnání MŠ 2



Grafy 8 a 9 ukazují téměř ve všech kategoriích lepší výsledky dětí z mateřské školy v Českých Budějovicích.

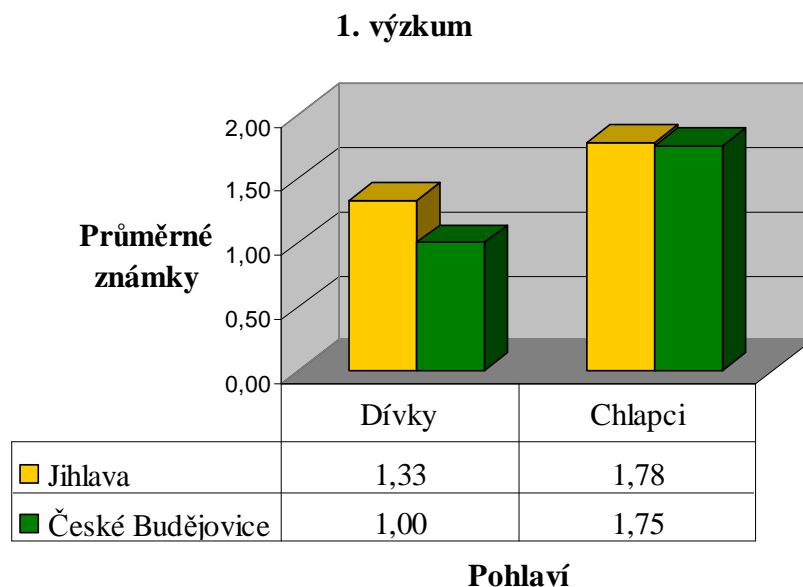
3.5.4. Využití barev

Graf 10: Využití barev – oba výzkumy

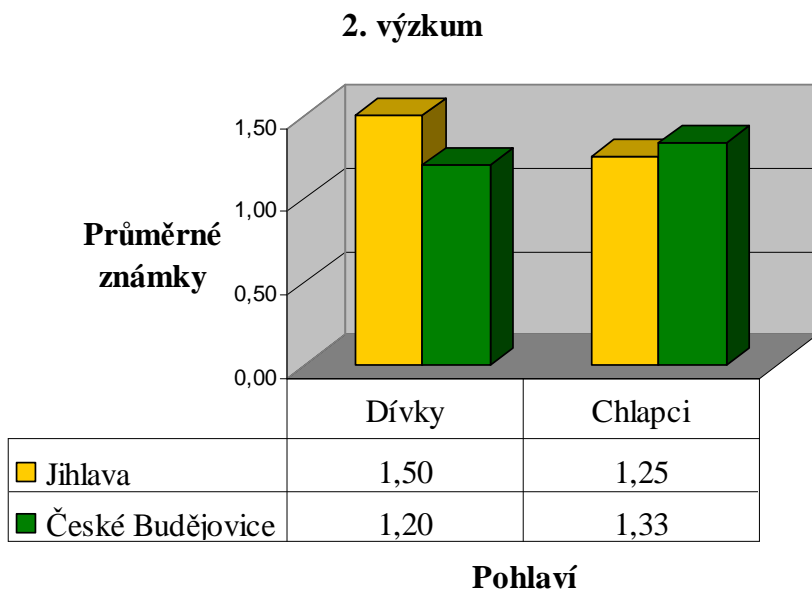


Graf 10 zobrazuje vyhodnocení výsledků testu pro využití barev v kresbě postavy. Ukazuje, že dívky mnohem dříve používají více nabízených barev. Může to souviset s tím, že mnohem dříve zobrazují detaily kresleného oděvu, k čemuž si vybírají více barev podle účelu. Chlapci předškolního věku si volí podle libosti jednu barvu, kterou malují celý výkres.

Graf 11: Využití barev – porovnání MŠ 1



Graf 12: Využití barev – porovnání MŠ 2



Grafy 11 a 12 dokazují lepší výsledky dětí z mateřské školy v Českých Budějovicích.

3.6. Diskuse, interpretace

Výsledky užitých testů školní zralosti pomohly k ověřování formulovaných hypotéz.

H1: Během šesti měsíců se grafomotorika dětí výrazně zlepší

Hypotéza 1 byla absolutně potvrzena. Alespoň mírné zlepšení grafomotoriky bylo zaznamenáno u všech zkoumaných dětí. Toto tvrzení koresponduje s údaji uváděnými v teoretické části.

H2: Při druhém výzkumu bude grafický projev většiny dětí splňovat kritéria školní zralosti pro vstup do školy

Hypotéza 2 byla potvrzena. Téměř 90% dětí z obou mateřských škol dosahovalo při zápisu odpovídající úrovně školní zralosti. U zbývajících 10% dětí byl realizován odklad školní docházky.

H3: Grafický projev dívek bude rozdílný (lepší) než grafický projev chlapců

Hypotéza 3 byla potvrzena. Mezi chlapci a dívkami je významný rozdíl ve prospěch dívek. Zjištěné výsledky ukazují, že dívky jsou ve vývoji kresby a písma na vyšší úrovni než chlapci, jsou tedy motoricky obratnější, mají lepší vizuomotorickou koordinaci, a tím jsou i lépe připravené pro zvládnutí školních

výkonů. Toto zjištění koresponduje s údaji uváděnými v teoretické části diplomové práce.

H4: Objeví se rozdíly mezi výkony dětí v jednotlivých mateřských školách

V hypotéze 4 byl potvrzen rozdíl mezi výkony dětí z obou mateřských škol. Výkony dětí z mateřské školy v Českých Budějovicích jsou dle dokládajících grafů evidentně lepší než výkony dětí z mateřské školy v Jihlavě.

Lepší výsledky zkoumaných dětí v Českých Budějovicích však dokládají pouze přiložené grafy a tabulky. Při pozorování samotných kreseb a prvků písma je totiž na první pohled evidentně zřejmý lepší estetický výkon dětí z mateřské školy v Jihlavě. To dokazuje, že Jiráskova pětistupňová hodnotící škála zcela nepokrývá všechny prvky kresby. Jako příklad bylo zvoleno několik srovnávacích kreseb v kapitole Přílohy.

3.7. Závěr výzkumné části

Jako shrnutí výzkumné části lze uvést, že se předškolní děti neustále a rychle rozvíjejí nejen v oblasti grafomotoriky, kde dochází k ukončení osifikace ruky a tím tedy k jemnějším a přesnějším pohybům rukou a prstů. Proto je velice předčasné tyto děti hodnotit již v době státem stanoveného zápisu do školy, protože jak je zcela zřejmé, během půlročního odstupu dochází k velkému rozvoji po všech stránkách osobnosti.

Zjištěné výsledky ukazují, že dívky jsou ve vývoji grafomotoriky na vyšší úrovni než chlapci. Jsou tedy motoricky obratnější, mají lepší vizuomotorickou koordinaci a také jejich sociální a pracovní vyspívání je rychlejší než u chlapců stejného věku.

Dále je nutno podotknout, že i když jsou chlapci v této vývojové fázi mírně pozadu za vývojem dívek, měli by k nim být rodiče i učitelé shovívavější především v hodnocení školní zralosti. Většina chlapců tento náskok dívek dožene již v prvních letech školní docházky.

Překvapivým závěrem hodnocení dosažených výsledků dětí z různých mateřských škol je, že lepších výsledků dosáhly děti z jiné mateřské školy než bylo očekáváno. Při pozorování samotných kreseb a prvků písma je totiž na první pohled evidentně zřejmý lepší estetický výkon dětí z mateřské školy v Jihlavě. To dokazuje, že Jiráskova pětistupňová hodnotící škála zcela nepokrývá všechny prvky kresby. Proto by se nemělo vyhodnocení výsledků podle Jiráskovy škály brát jako směrodatné, ale mělo by se doplnit o další hodnotící škály např. test Šturmy a Vágnerové Kresba postavy, podle níž lze hodnotit vývoj percepce, senzomotorickou koordinaci, orientačně i úroveň mentálního vývoje.

4. ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo nastínit problematiku školní zralosti a nezralosti nejen teoreticky, ale především také prakticky, což je pro práci učitele na 1. stupni základní školy velice důležité. Dobře provedený zápis do školy, opřený o jednoduché screeningové posouzení školní zralosti dětí a o poznání jejich osobních a rodinných charakteristik může být dosti spolehlivý pro odhad vhodnosti vstupu dítěte do školy.

V diplomové práci je popsán zkoumaný předškolní věk a prvky školní zralosti popř. nezralosti, přičemž popisuje možnou nápravu školsky nezralých dětí. Je zde uvedeno několik typů psychologických testů, které školní zralost (resp. nezralost) dítěte pomáhají určovat. Zvláštní zřetel je věnován kresebnému projevu dítěte v souvislosti se školní zralostí.

Výsledkem praktické části je zjištění skutečného stavu grafomotoriky u předškolních dětí. Přínosem by mohl být návrh hodnotících škál pro zjištění nápodoby grafické předlohy a kresby postavy.

Shromážděné informace mohou sloužit k dalšímu zkoumání a i když se jednalo pouze o vzorek předškolních dětí, jsou výsledná šetření velmi zajímavá a pro mě a mou profesi učitelky velice užitečná.

5. SEZNAM LITERATURY

- Allen, E., Marotz, L.** (2002): Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let. Portál, Praha
- Banaš, J.** (1989): Didaktika výtvarné výchovy. Slovenské pedagogické nakladatelství, Bratislava
- Brierley, J.** (2000): 7 prvních let života rozhoduje. Portál, Praha
- Bedrychová, J., Bělinová L., Brtníková, M.** (1980): Výchova dítěte předškolního věku. Horizont, Praha
- Budíková, J.** (2004): Je vaše dítě připraveno do školy? Computer Press, Brno
- Dittrich P.** (1993): Pedagogicko-psychologická diagnostika. H&H, Jinočany
- Jirásek, J., Tichá, V.** (1968): Psychologická hlediska předškolních prohlídek. Státní zdravotnické nakladatelství, Praha
- Kňourková, M.** (1986): Vývoj dítěte a jeho úskalí. Avicenum, Praha
- Komenský, J. A.** (1992): Informatorium školy mateřské. Kalich, Praha
- Kutálková, D.** (2005): Jak připravit dítě do 1. třídy. Grada Publishing, Praha
- Langer, S.** (1999): Problémový žák na 1. stupni ZŠ (školy obecné) s úvodem do problematiky školní zralosti dítěte. Kotva, Hradec Králové
- Langmeier, J.** (1991): Vývojová psychologie pro dětské lékaře. Avicenum, Praha
- Langmeier, J., Langmeier, M., Krejčířová, D.** (2002): Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie. H&H Vyšehradská, Praha
- Lüscher, M.** (1997): Čtyřbarevný člověk. Knížky dostupné každému, Praha
- Matějček, Z.** (2005): Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. Grada Publishing, Praha
- Mertin, V., Gillernová, I.** (2003): Psychologie pro učitelky mateřské školy. Portál, Praha
- Pleskotová, P.** (1987): Svět barev. Albatros, Praha

- Pražská skupina školní etnografie** (2005): Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy. Karolinum, Praha
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.** (2001): Pedagogický slovník. Portál, Praha
- Říčan, P., Krejčířová, D.** (1995): Dětská klinická psychologie. Grada Publishing, Praha
- Svobodová, J.** (1997): Předškolní příprava dítěte s postižením hybnosti v SPC. Masarykova univerzita, Brno
- Šulová, L.** (2004): Raný psychický vývoj dítěte. Karolinum, Praha
- Uždil, J.** (1978): Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Státní pedagogické nakladatelství, Praha
- Uždil, J., Šašinková, E.** (1980): Výtvarná výchova v předškolním věku. Státní pedagogické nakladatelství, Praha
- Valentová, L.** (2002): Diagnostika školní zralosti. In Moussová, H., Dublinský, J.: Diagnostika. Pedagogicko-psychologické poradenství II. Univerzita Karlova, Praha
- Vágnerová, M., Svoboda, M., Krejčířová, D.** (2001): Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Portál, Praha
- Vágnerová, M.** (2000): Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Portál, Praha
- Zähme, V.** (2005): Co by děti měly znát. Rebo Productions, Dobřejšovice
- Nováková, R., Prokopec, M.** (2002): Školní zralost současných pražských předškolních dětí posuzovaná podle Jiráskova testu školní zralosti (online). Dostupné z <http://www.clsjep.cz/Ukazclanek2.asp?clanek=9379&jazyk=&cislo=57> (citováno dne 14. 1. 2007)
- Školský zákon** o předškolní, základní, střední, vyšším odborném a jiném vzdělání § 37 zákona č. 561/ 2004 Sb. (online). Dostupné z <http://www.zakonycr.cz/seznamy/5612004Sb.html> (citováno dne 26. 11. 2006)

6. SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Nápodoba prvků písma – oba výzkumy	82
Graf 2: Nápodoba prvků písma – porovnání MŠ 1	83
Graf 3: Nápodoba prvků písma – porovnání MŠ 2	83
Graf 4: Nápodoba psacího písma – oba výzkumy	84
Graf 5: Nápodoba psacího písma – porovnání MŠ 1	85
Graf 6: Nápodoba psacího písma – porovnání MŠ 2	85
Graf 7: Kresba postavy – oba výzkumy	86
Graf 8: Kresba postavy – porovnání MŠ 1	87
Graf 9: Kresba postavy – porovnání MŠ 2	87
Graf 10: Využití barev – oba výzkumy	88
Graf 11: Využití barev – porovnání MŠ 1	89
Graf 12: Využití barev – porovnání MŠ 2	89

7. PŘÍLOHY

8. SEZNAM PŘÍLOH

Nápodoba písma – 1. výzkum; dívky

Obr. 1: Jihlava – nejhorší výkon	100
Obr. 2: České Budějovice – nejhorší výkon	100
Obr. 3: Jihlava – nejlepší výkon	100
Obr. 4: České Budějovice – nejlepší výkon.....	101

Nápodoba písma – 1. výzkum; chlapci

Obr. 5: Jihlava – nejhorší výkon	102
Obr. 6: České Budějovice – nejhorší výkon	102
Obr. 7: Jihlava – nejlepší výkon	103
Obr. 8: České Budějovice – nejlepší výkon.....	103

Nápodoba písma – 2. výzkum; dívky

Obr. 9: Jihlava – nejhorší výkon	104
Obr. 10: České Budějovice – nejhorší výkon	104
Obr. 11: Jihlava – nejlepší výkon	105
Obr. 12: České Budějovice – nejlepší výkon.....	105

Nápodoba písma – 2. výzkum; chlapci

Obr. 13: Jihlava – nejhorší výkon	106
Obr. 14: České Budějovice – nejhorší výkon	106
Obr. 15: Jihlava – nejlepší výkon	106
Obr. 16: České Budějovice – nejlepší výkon.....	107

Kresba postavy – 1. výzkum; dívky

Obr. 17: Jihlava – nejhorší výkon	108
Obr. 18: České Budějovice – nejhorší výkon	108
Obr. 19: Jihlava – nejlepší výkon	108
Obr. 20: České Budějovice – nejlepší výkon.....	108

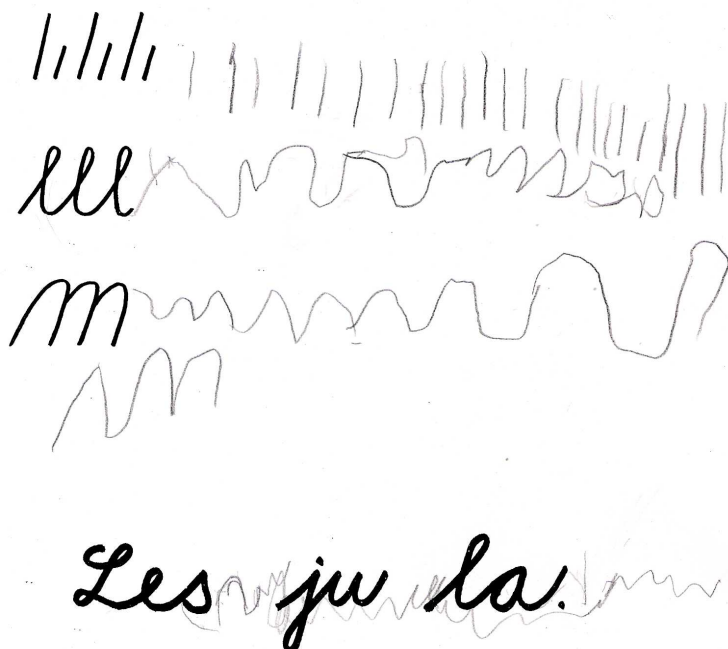
Kresba postavy – 1. výzkum; chlapci

Obr. 21: Jihlava – nejhorší výkon	109
---	-----

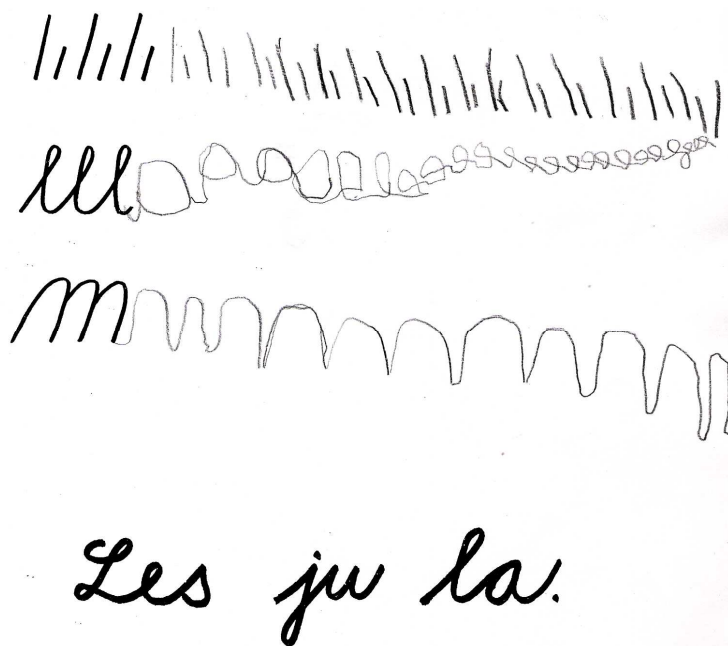
Obr. 22: České Budějovice – nejhorší výkon	109
Obr. 23: Jihlava – nejlepší výkon	109
Obr. 24: České Budějovice – nejlepší výkon.....	109
Kresba postavy – 2. výzkum; dívky	
Obr. 25: Jihlava – nejhorší výkon	110
Obr. 26: České Budějovice – nejhorší výkon	110
Obr. 27: Jihlava – nejlepší výkon	110
Obr. 28: České Budějovice – nejlepší výkon.....	110
Kresba postavy – 2. výzkum; chlapci	
Obr. 29: Jihlava – nejhorší výkon	111
Obr. 30: České Budějovice – nejhorší výkon	111
Obr. 31: Jihlava – nejlepší výkon	111
Obr. 32: České Budějovice – nejlepší výkon.....	111

Porovnání výsledků nápodoby písma dívek – 1. výzkum

Obr. 1: Jihlava – nejhorší výkon



Obr. 2: České Budějovice – nejhorší výkon



Obr. 3: Jihlava – nejlepší výkon

Handwritten musical notation for the first part of the exercise, consisting of three lines of rhythmic patterns. The first line contains vertical strokes of varying lengths. The second line contains cursive letters 'l', 'e', and 'e'. The third line contains cursive letters 'm'.

Les ju la.
les ju la.

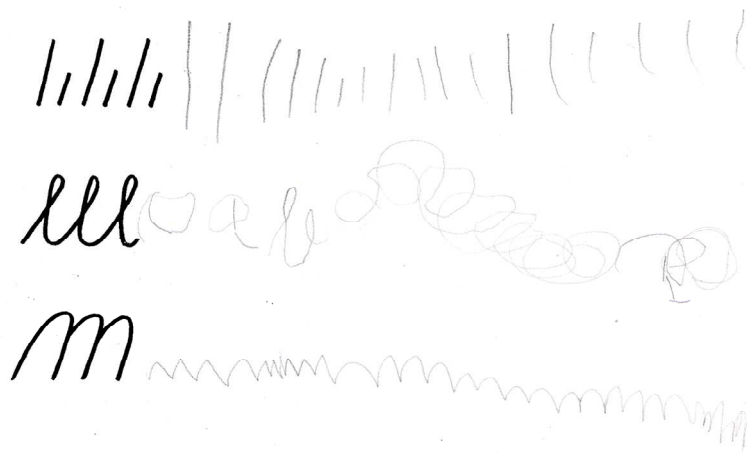
Obr. 4: České Budějovice – nejlepší výkon

Handwritten musical notation for the second part of the exercise, consisting of three lines of rhythmic patterns. The first line contains vertical strokes of varying lengths. The second line contains cursive letters 'l', 'e', and 'e'. The third line contains cursive letters 'm'.

Les ju la.
les ju la.

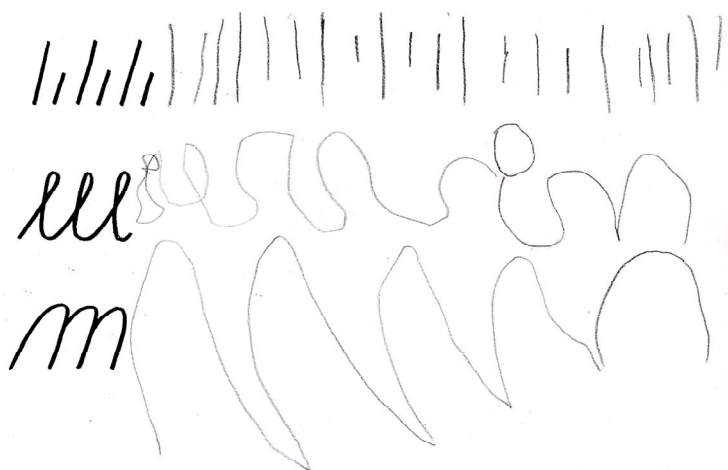
Porovnání výsledků nápodoby písma chlapců – 1. výzkum

Obr. 5: Jihlava – nejhorší výkon



Les ju la.

Obr. 6: České Budějovice – nejhorší výkon



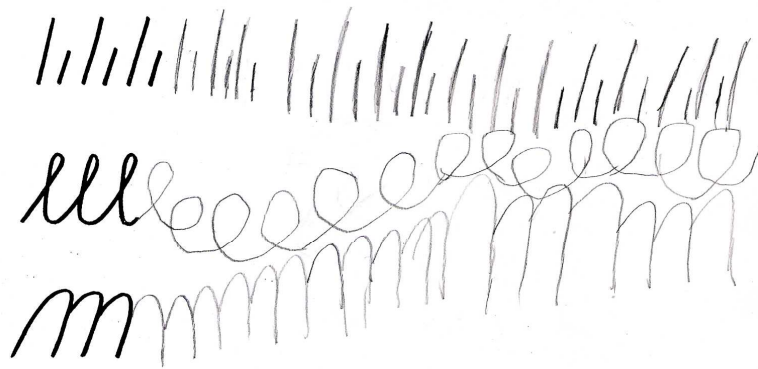
Les ju la.

Obr. 7: Jihlava – nejlepší výkon



Les ju la.
Les ju la.

Obr. 8: České Budějovice – nejlepší výkon



Les ju la.
Les ju la.

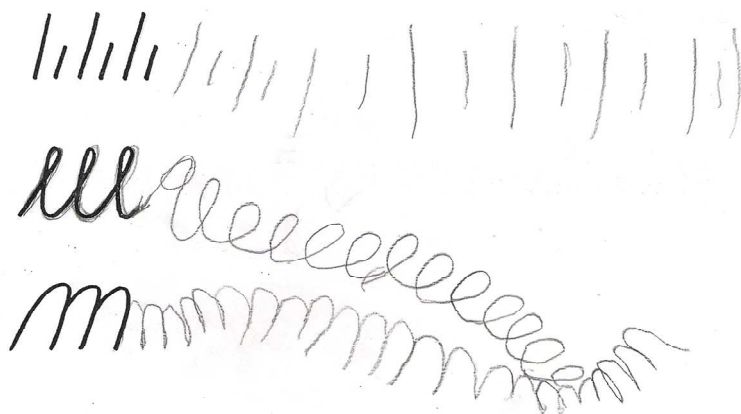
Porovnání výsledků nápodoby písma dívek – 2. výzkum

Obr. 9: Jihlava – nejhorší výkon



Les ju la.
Les ju la.

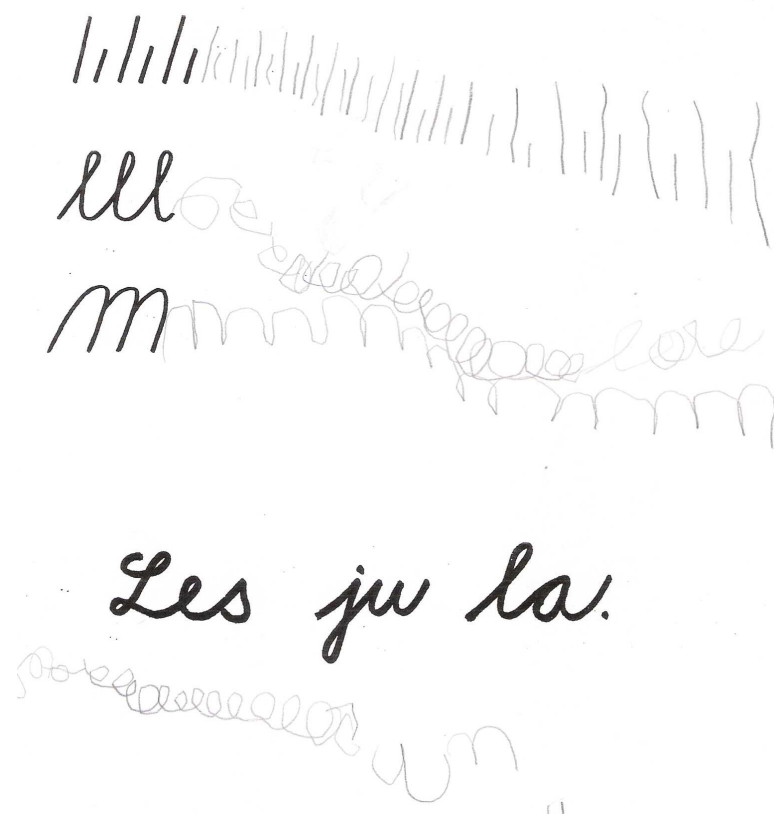
Obr. 10: České Budějovice – nejhorší výkon



Les ju la.
Les ju la.

Porovnání výsledků nápodoby písma chlapců – 2. výzkum

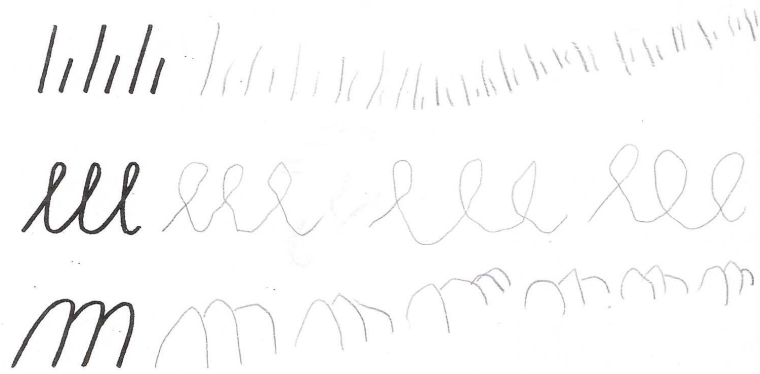
Obr. 13: Jihlava – nejhorší výkon



Obr. 14: České Budějovice – nejhorší výkon

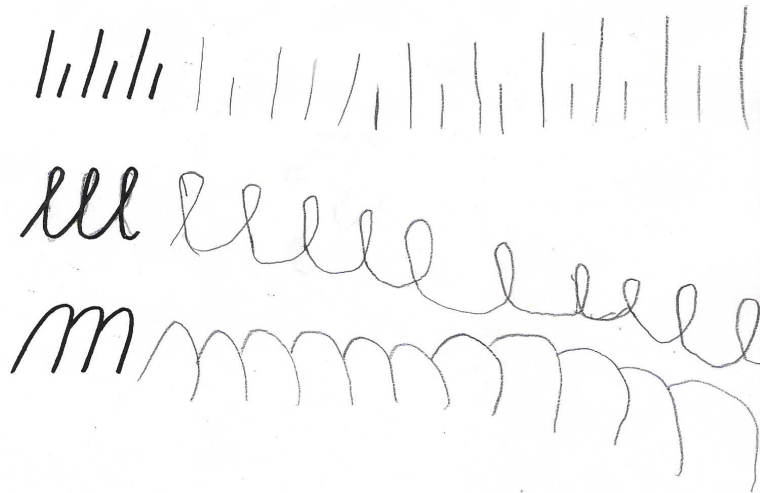


Obr. 15: Jihlava – nejlepší výkon



Les ju la.
Les ju la.

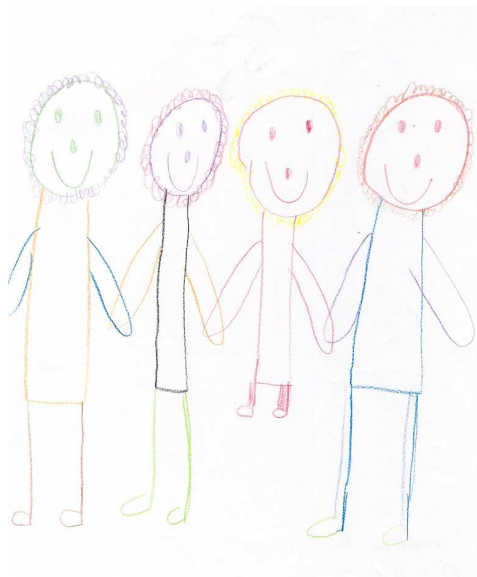
Obr. 16: České Budějovice – nejlepší výkon



Les ju la.
Les ju la.

Porovnání výsledků kresby dívek – 1. výzkum

Obr. 17: Jihlava – nejhorší výkon



Obr. 18: České Budějovice – nejhorší výkon



Obr. 19: Jihlava – nejlepší výkon



Obr.20: České Budějovice – nejlepší výkon



Porovnání výsledků kresby chlapců – 1. výzkum

Obr. 21: Jihlava – nejhorší výkon



Obr. 22: České Budějovice – nejhorší výkon



Obr. 23: Jihlava – nejlepší výkon



Obr. 24: České Budějovice – nejlepší výkon

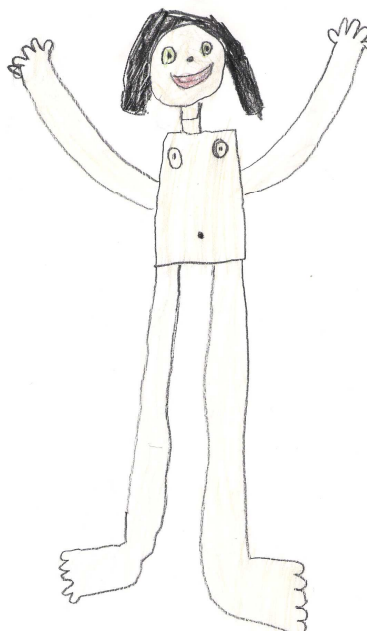


Porovnání výsledků kresby dívek – 2. výzkum

Obr. 25: Jihlava – nejhorší výkon



Obr. 26: České Budějovice – nejhorší výkon



Obr. 27: Jihlava – nejlepší výkon



Obr. 28: České Budějovice – nejlepší výkon



Porovnání výsledků kresby chlapců – 2. výzkum

Obr. 29: Jihlava – nejhorší výkon



Obr. 30: České Budějovice – nejhorší výkon



Obr. 31: Jihlava – nejlepší výkon



Obr. 32: České Budějovice – nejlepší výkon

