

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA MATEMATIKY, FYZIKY A TECHNICKÉ VÝCHOVY

**PSYCHOMOTORICKÉ DOVEDNOSTI
NA 1. STUPNI ZŠ V HISTORICKÉM
KONTEXTU**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Iva Kohoutová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Jarmila Honzíková, Ph.D.

Plzeň, 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 28. března 2014

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala paní Doc. PaedDr. Jarmile Honzíkové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, které mi při psaní této práce poskytovala.

Obsah

Úvod	8
1 Úloha pracovních činností ve vývoji lidstva	10
1.1 Práce, význam práce pro rozvoj člověka.....	10
1.2 Úloha a význam pracovní výchovy	12
2 Historie pracovní výchovy v učebních osnovách	13
2.1 Historie pracovní výchovy	13
2.2 Ruční práce ve vývoji školských soustav	18
2.3 Pracovní výchova v podmínkách českého a slovenského školství	20
2.4 Technické vzdělávání na 1. stupni ZŠ.....	21
2.5 Místo pracovní výchovy na 1. stupni ZŠ	22
2.6 Pracovní výchova jako předmět v současné škole	24
3 Psychomotorika	28
3.1 Psychomotorika jako psychologický pojem	28
3.2 Psychomotorika jako zábavná výchova pohybem	29
3.3 Oblasti psychomotoriky	31
3.4 Psychomotorické hry a motivace.....	34
3.5 Postavení psychomotoriky v systému věd	34
3.6 Psychomotorika u nás a v zahraničí	37
4 Psychomotorický vývoj	41
4.1 Vývoj psychomotoriky v jednotlivých oblastech	42
5 Taxonomie cílů jako možnost rozvoje psychomotorických dovedností	48
5.1 Pojem taxonomie výukových cílů, jejich využití	48
5.2 Taxonomie M. Simpsona	51
5.3 Taxonomie psychomotorických (výcvikových) cílů R.H. Davea	52

5.4	Návrh taxonomie cílů – Ján Bajtoš.....	53
6	Vytvoření testovací baterie pro zjišťování úrovně psychomotorických dovedností.....	55
6.1	Dovednost, psychomotorická dovednost	55
6.2	Psychomotorické didaktické testy	57
6.3	Testovací baterie psychomotorických dovedností	58
6.4	Návrh testovací baterie.....	61
	Závěr.....	70
	Resumé.....	72
	Summary.....	72
	Seznam literatury.....	73

Úvod

Během studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ jsem měla možnost absolvovat předměty Pracovní činnosti a materiály a Didaktiku pracovní výchovy. Oba předměty mě velice bavily a měla jsem zájem dozvědět se o této oblasti více informací.

Od té doby jsem věděla, že bych chtěla psát svoji diplomovou práci právě pod Katedrou matematiky, fyziky a technické výchovy, u vedoucí práce paní Doc. PaedDr. Jarmily Honzíkové, Ph.D.

Při navržení tématu Psychomotorické dovednosti na 1. stupni ZŠ v historickém kontextu, jsem netušila, kolik zajímavých otázek mě čeká zpracovat a co vše nového a užitečného se díky tomuto tématu dozvím. Otázky se nejprve týkaly předmětu pracovní činnosti, o kterém už jsem díky absolvovaným zápočtům a zkouškám některé informace věděla. Dále se otázky vztahovaly k samotnému pojmu psychomotorika, postavení psychomotoriky v systému věd, rozvoji psychomotoriky v České republice a v našem školství, způsobům identifikace úrovně psychomotorických schopností a v neposlední řadě otázky směřovaly i k samotným psychomotorickým pomůckám. Zpočátku jsem o psychomotorice věděla jen málo informací a bála jsem se, že toto téma nesplní moje očekávání a cíle.

V průběhu sbírání literatury a sepisování informací a poznatků mě ale velice začalo lákat, zodpovědět si právě tyto otázky a dozvědět se tak o tématu psychomotorických dovedností na 1. stupni ZŠ více informací. Věděla jsem, že tyto znalosti jistě dále využiji i ve své praxi. Díky své diplomové práci tak budu seznámena s využitím psychomotoriky v různých předmětech, budu vědět o několika psychomotorických pomůckách a navíc už budu informována i o tom, jak účinné psychomotorické hry a pomůcky se výuce používají.

Hlavním cílem diplomové práce je vytvoření testovací baterie pro zjišťování úrovně psychomotorických dovedností u žáků mladšího školního věku. Tohoto cíle lze ale dosáhnout až po prostudování různé literatury, která souvisí s pracovními činnostmi, psychomotorikou, s vývojem dítěte v mladším školním věku a dalšími teoretickými poznatky, bez nichž by testovací baterie nemohla vzniknout.

Tato práce obsahuje proto jak poznatky teoretické, tedy historii pracovních činností a psychomotoriky, tak i objevy praktické. Mezi ně jsem zahrnula vlastní vytvoření baterie psychomotorických pomůcek a jejich využití na 1. stupni základní školy.

1 Úloha pracovních činností ve vývoji lidstva

Svoji diplomovou práci bych v první části pojala spíše z teoretického hlediska. Psychomotorické dovednosti úzce souvisí s pracovní výchovou. Hlavně tedy psychomotorické pomůcky, které se při pracovní výchově mohou vyrábět, probíhá tak pracovní proces. Souvislostí je ale i jemná motorika, využívána v pracovní výchově, díky níž procvičujeme psychomotorické dovednosti. Zaměřím se proto na práci a pracovní činnosti, na jejich rozvoj v průběhu vývoje lidstva a také na to, co vůbec samotný pojem práce představuje. Dále se zaměřím na úlohu pracovních činností a výchovy pro člověka, i na samotnou historii pracovní výchovy. V neposlední řadě bude nutno uvést, jaké místo má pracovní výchova v dnešním školství a jaké je její celkové pojetí.

1.1 Práce, význam práce pro rozvoj člověka

Pokud vycházíme z psychologie činnosti, jednání a chování, najdeme pojem práce mezi základními druhy lidské činnosti.

Definice pojmu

Práce je obecně definována jako: „*Tělesné nebo duševní činnosti zaměřené na výdělek, výživu, uspokojení potřeb, tvorbu hodnot.*“ (Hartl, 2004, s. 195)

- Lidská činnost - každá navenek projevená aktivita člověka,
 - souhrn rozmanitých výkonů konaných k uspokojení svých vlastních potřeb, zájmů a splnění požadovaných úkolů.
- Z hlediska obsahu, resp. účelu rozeznáváme tři základní druhy lidské činnosti:
 - hra,
 - učení,
 - práce.

Když se zaměříme pouze na pojem práce, můžeme ho charakterizovat právě takto:

- Práce je uvědomělá činnost zaměřená na utváření hmotných a duchovních hodnot.

Práci pak v zásadě dělíme na tělesnou (fyzickou) a duševní. (Kohoutek, 2000)

Pracovní činnost

Obecně ji lze charakterizovat jako: „*Cílevědomý, plánovitý a produktivní proces, charakterizovaný myšlenkovou představou výsledku práce a plánem pořadí všech operací.*“ (Hartl, 2004, s. 195)

Pracovní činnost, v níž člověk přetváří přírodní objekt ve výrobek, který slouží k uspokojení potřeb, je hlavním činitelem všech lidských tělesných i psychických kvalit, tedy i tvořivosti a předpokladů k ní. (Hlavsa, 1981)

Existuje několik činitelů, kteří ovlivňují průběh a výsledky práce. Patří mezi ně povaha práce, osobní předpoklady a osobní vlastnosti pracujícího, čím a jak je pracující motivován, má-li vhodné prostředí pro práci (světlo, teplo, vybavení, klid atd.). Samozřejmě i únava se zde stává limitujícím faktorem.

Příčin vyčerpání, přepracování může být hned několik. Nepřiměřené prodloužení činnosti, přílišná intenzita vykonávané činnosti, neodpovídající životní podmínky (práce a odpočinek, denní pořádek), dále nevhodné podmínky k činnosti jako je hluk, nevhodné mikroklima, různé zatížení jednotlivých funkcí nebo tělesných orgánů, včetně jednostranného zatížení organismu (sezení, stání, vykonávání pohybu pouze jednou rukou) a v neposlední řadě mezi příčiny vyčerpání patří i nadměrné požadavky, ať už ze strany zaměstnavatele, nebo kladení vysokých požadavků, cílů sám na sebe.

Je velice vhodné dodržovat několik zásad a předejít tak zbytečnému vyčerpání nebo přepracování. Vhodné je přizpůsobovat činnost individuálnímu tempu, dodržovat přestávky mezi prací, nedělat zbytečné činnosti kolem, které jsou pro hlavní práci nepotřebné, zabezpečit v místnosti dostatečné světlo a pravidelně větrat, co nejvíce využít přestávek k odpočinku a hlavně každou svoji práci, činnost vykonávat pozitivně a s nadšením.

Jaký je vlastně význam práce pro člověka? Práce je jedním ze základních činitelů, kteří přispěli ke vzniku lidské psychiky (vědomí). Díky práci lidé začali zhotovovat a používat různé pracovní nástroje, což dokonce vedlo k zdokonalení nejen tělesných orgánů, zejména ruky, ale i psychických procesů, jako jsou cítění, vnímání, myšlení, pozornost a také ke zlepšení vlastností osobnosti. Práce jako taková, vzájemná spolupráce a práce ve skupinách vedla ke kolektivnímu životu, jehož nezbytnou podmínkou byla potřeba vzájemně se dorozumívat, naslouchat si a respektovat se. Práce se dokonce na samém počátku podílela i na vzniku lidské řeči, která pak umožnila předávat pracovní a další zkušenosti z generace na generaci. (Kohoutek, 2000)

1.2 Úloha a význam pracovní výchovy

Z tohoto pohledu vidíme, že: „ *Práce je cílevědomá fyzická a duševní lidská činnost, probíhající mezi člověkem a přírodou*“ (Vodáková, 1983). Při vytváření kvalit člověka, jak fyzických, tak i psychických, je práce úplným základem. Práce, pracovní činnost tak vlastně odděluje, vyzdvihuje člověka ze světa zvířat. Po dobu, kdy se rozvíjel člověk samotný, vyvíjela se i pracovní činnost lidí, s tím i různé pracovní nástroje a náčiní. Ve vývoji lidské společnosti má právě pracovní činnost nezastupitelné místo a i díky ní společnost stále vzkvétá. (Honzíková, Bajtoš, 2004)

Co vystihuje pojem pracovní výchova? Pracovní výchova může vystihovat například: „*Přípravu dětí a mládeže na práci. Na počátku 20. století spojena s myšlenkou tzv. pracovní školy (J. Dewey, C. Freinet aj.). Systematická výuka podle vědeckých disciplín zde byla nahrazena projekty a projektovými soustavami komplexní povahy.*“ (Průcha a kol., 1995, s. 164)

2 Historie pracovní výchovy v učebních osnovách

2.1 Historie pracovní výchovy

Mezi nejstarší úlohy při vychovávání řadíme právě výchovu pracovní. Již v počáteční lidské společnosti bylo dítě od malička připravované pro vykonávání práce. Když ale vzniklo otrokářství, pohled na práci i výchovu se zcela změnil. Více se odlišilo rozhraní mezi psychickou a fyzickou prací, rozvinul se zde i větší nepoměr mezi výchovou vyšší a nižší vrstvy obyvatelstva. Právě k tomuto problému vyslovil několik názorů ne jeden z filozofů antické doby. Právě Platón a Aristoteles přisuzovali fyzickou práci lidem nesvobodným, považovali to za jejich úděl. Na druhé straně byla vyšší vrstva, kterou cvičili se zaměřením na řečnictví a k přehledu v právu a dějinách literatury.

Čtvrté století přináší po vyzdvižení křesťanství na náboženství s oficiální platností další změny ve výchově a vzdělávání. Z hlediska vzdělávacího se objevuje pohled na učení o vztahu jedince s okolím. Hlavním protagonistou tohoto směru je Tomáš Akvinský (1225 - 1274), který předkládá metody, díky kterým redukuje proces poznání a představ na výklad pomocí slov a učebnice. Spolu s těmito názory byla na církevních a klášterních školách tělesná práce považována za trest a za konání, díky němuž se má zmírňovat lidské vzrušení k nežádoucím činnostem.

V souladu s církví se začleňuje do systému výchovy i výchova rytířská. Jejím posláním je vést jedince k tzv. „sedmi rytířským ctnostem“, což obsahovalo plavání, jízdu na koni, střelbu z luku, skládání veršovaných textů a písní, také lov a šachovou hru. I tato výchova byla oproštěna od práce.

Teprve 14. – 16. století přineslo rozvoj řemesel a obchodu, což vedlo k posílení hospodářství. Začal velký rozmach vědy, literatury a umění. Nastupující vládnoucí vrstva šíří uctívání zdravého těla, aktivního člověka, který má radost ze života. Do škol už začínají vstupovat náznaky pracovní výchovy. Mezi humanistické propagátory řadíme do této doby francouzského pedagoga Françoise Rabelaise (1483 – 1553), který napsal knihu *Gargantua a Pantagruel*, v níž uvádí spojení práce s praktickým životem jako součást výchovy. Podobný pohled na výchovu měl i Erasmus Rotterdamský (1466 – 1536), který začlenil do svého výchovného

celku i vzdělávání se v povinnostech běžného života, což bylo považováno jako doplněk k výchově rozumové, zbožnosti a učení se slušnému chování. Sice zde byla pracovní výchova jen malou součástí, ale už samotné její začlenění do výchovy a vzdělávání bylo oproti předcházejícím obdobím velkým pokrokem.

Dalším významným představitelem byl i Thomas More (1478 – 1535), který se snažil na základě utopistických koncepcí, tedy nereálného pojetí, vybudovat společnost, kde by se práce významně spojovala s výchovou. Tyto své myšlenky rozvinul v knize s názvem *Utopie*. Byl zde kladen důraz na to, aby se každé vychovávané dítě učilo práci v zemědělství a k tomu se navíc školilo alespoň v jednom z dalších řemesel.

V 15. A 16. století se rozvíjí humanismus, neboli lidství a zvyšuje se krize katolické církve, díky níž nastupuje reforma náboženství. Ta byla představovaná hlavně Martinem Lutherem (1483 – 1546). Jeho reforma začala vstupovat i do výchovy. V Německu vznikají církevní protestantské školy, kde je ale pracovní výchova na nejnižších stupních zařazena jen minimálně. Tento styl výchovy se odráží od Lutherova tvrzení, že pracovní činnost, kterou vykonáváme v zaměstnání, je úlohou, kterou nám určil Bůh, ale ten není šťasten z práce jako takové, ale z poslušnosti člověka. Pouze Jednota českých bratří práci oceňovala, ostatní práci opovrhovali. Už v rodině by dle ní měly děti vychovávat k pracovním činnostem, hlavně k práci rukodělné. Tyto požadavky se dodržovaly právě ve školách českobratrských.

Jednota českobratrská inspirovala pak v mnoha směrech Jana Amose Komenského (1592 – 1670), který pracovní výchově přikládá význam již od raného věku dětí. V jeho knize *Informatorium školy mateřské* dává rady matkám a učitelům. Píše zde o seznamování dětí s hospodářskými a rukodělnými činnostmi již od jejich nejútlejšího věku. (Honzíková, Bajtoš, 2004)

V národní škole řadí praktická cvičení spolu se zpěvem a řemesly do odpoledního vyučování. Základní škola by měla být zaměřena na to, aby žáky od 6 – 12 let naučila veškerým činnostem, které budou využívat v běžném životě. Komenský souhlasil s názorem Jednoty bratrské, že práce je úděl, který určil Bůh, ale na druhé straně se ve svém díle *Velká didaktika* přiklání k myšlence, že mladé lidi je dobré navíc učit prací k vytrvalosti.

Podpora pracovní výchovy by měla přicházet nejen od učitelů, ale i od rodičů a okolí. Hlavně rodiče mají jít svým dětem příkladem a ukázat jim tak, že práce má pro člověka určitý význam a nezastupitelné místo v jeho životě. Komenský již také přemýšlel nad produktivním věkem, který nazývá školou práce, praxe, kde by ale mělo být stále místo pro další vzdělávání, tedy pro samostudium.

V 17. a 18. století se mohutně mění odvětví ekonomiky, politiky i kultury. Právě proto se opět změnil pohled na pracovní výchovu. Nový směr představil John Lock (1632- 1704). Právě on zahrnul do vzdělávání i výchovu k práci. Navrhoval mladým hochům, kteří pocházeli z dobrých rodin, aby se naučili nějakému řemeslu nebo práci na poli. Od Komenského se ve svém pojetí liší tím, že k pracovní výchově přistupuje z pohledu různých společenských vrstev. Navrhoval pracovní školy, které zřizovala obec, kde se vyučovaly děti od 3 – 1č let, byly to tzv. Working Schools. Zde děti pracovaly celý den jen při skromné stravě.

18. století přineslo další pojetí od Jeana Jacqueuse Rousseaua (1712 – 1778). Jeho dílo s názvem Emil aneb o výchově je pro pedagogiku stejným přínosem jako například Komenského Didaktika. V jeho díle najdeme návody a nápady, jak vychovávat. Objevuje se zde i předmět výchovy rozumové. Navrhl současně pokyny vhodné pro výuku. Jsou to:

- neučit se během vyučování pouze z knih,
- využívat alternativní metody, které žáky motivují a dovedou je k samostatnosti,
- vyzdvihuje ruce jako jeden z předmětů výuky.

Emil v této knize pracoval přímo v řemeslné dílně jedné rodiny, která považovala práci za nejpodstatnější předmět vychovávání. Rousseauovy návrhy na pracovní výchovu byly obsaženy v reformních školských myšlenkách v době francouzské revoluce.

Tyto nápady propagoval i Antoine Nicolas de Condorcet (1743 – 1794), který obdivuje vědecké objevy a usiluje o začlenění vědeckých prací do základního vzdělávání. Jeho nápady, jako jsou školy vybavené různými stroji, modely a nástroji, započaly působení technické výchovy na základních školách. S dalším návrhem pak přichází L. M. Lepelletier (1760 – 1793), který usiluje o vzdělávání v tzv. domech národní výchovy již u dětí od 5 do 12 let. Má sem být začleněna i

pracovní výchova, ale největší zastoupení tu má zemědělství, přesněji obdělávání půdy.

19. století přináší rostoucí a stále se rozvíjející výrobu ve střední Evropě, proto se zvyšuje i význam pracovní výchovy. Nejvýznamnějšími představiteli, kteří se v této době o problematiku zajímají, jsou Pestalozzi, Owen a Marx.

(Honzíková, Bajtoš, 2004)

K ideám Rousseaua se plně hlásil Jan Jindřich Pestalozzi (1746 – 1827). Základním prvkem celého jeho výchovného systému je výchova prací k práci. Důležité místo má i mravní výchova a rozvoj lidskosti právě prostřednictvím využití fyzické práce. Žáci mají jejím prostřednictvím získat nejen znalosti, ale i dovednosti. V roce 1777 zřídil Pestalozzi v Neu Hofu ústav pro 50 sociálně slabých dětí. Chovanci si vlastní rukodělnou činností měli vydělávat na své potřeby. Žáci v něm např. tkali a předli, pracovali na pozemcích a na zahradě. Kromě fyzické práce učil Pestalozzi děti čtení, psaní, počítání a pořádal exkurze do dílen řemeslníků a vzorných hospodářství.

(Scigiel, 1987)

Angličan Robert Owen (1771 – 1858) požadoval omezení dětské práce v továrnách, alespoň na hranici 12 let věku dítěte. Také chtěl prosadit v celém národě vědeckou, pracovní, intelektuální a morální výchovu. V roce 1820 sestavil návrh, kde představil dva typy škol:

- 1. druh (2- 6 let), kde by probíhala příprava ve výchovném zařízení při podniku,
- 2. druh (od 6 do 12 let), ten by se dělil na dva typy:
 - denní škola (do 10 let),
 - večerní škola navštěvovaná dětmi pracujícími v továrně.

Podle Owena byla cílem pracovní výchovy jak příprava na budoucí povolání, tak význam mravní, jako je vztah k práci a pracovitost.

Dalším představitelem tohoto období je Karel Marx (1818- 1883). Ve svých nápadech se ve velké míře odráží od názorů Owena. Marx bojuje za práva a postavení dělnické třídy, a proto v jeho názorech hraje hlavní roli pracovní výchova. Přestože Marx odsuzuje práci dětí v továrně, pokládá ji za důležitý

prostředek výchovy. Do procesu rozvoje jedince tak začleňuje i výchovu duševní, tělesnou výchovu, vojenský výcvik a výchovu polytechnickou. Právě posledně jmenovaná představuje pro děti seznámení s výrobními procesy a ovládnutí zacházení s primárními nástroji všech výrobních oblastech.

Pracovní výchovu vyzdvihl v 19. Století i Konstantin Dmitrijevič Ušinskij (1824- 1871). Motivaci získal v Německu a Švýcarsku, kde trávil několik let. Práci sice viděl jako trest a výchovu chápal jako harmonický celek národnosti, jazyka, práce a vědy, z jiného pohledu ale na ni nahlížel jako na předpoklad ke zlepšování tělesné, mravní a rozumové stránky člověka. Věděl, že práce může být pro člověka smyslem života, štěstím, i vyjádřením volnosti.

Na konci 19. století a na začátku 20. století byla škola ovlivněna herbartismem, který vyčleňoval pracovní výchovu, jež se podle tohoto směru redukovala mravní výchovu. Vzniklo hnutí za reformní pedagogiku, které bylo proti herbartovskému intelektualismu. Nelíbilo se jim oddálení od běžného života a vzniklá pasivita žáka. Vzniklo tedy nové pojetí, dle něhož byla veškerá výchova postavena na potřebách dítěte.

Z několika vzniklých koncepcí je tou nejdůležitější pojetí Georga Kerchensteinera (1854- 1932), který kladl obrovský důraz právě na pracovní výchovu. Chtěl propojit duševní s tělesnou složkou. Využíval mezipředmětové vztahy, takže nepojal pracovní výchovu jen jako ruční práce, ale propojoval ji i s matematikou a přírodovědou, takže obsahovala i prvky technické výchovy. Chtěl, aby dítě samo dosahovalo cíle, využilo k tomu své ruce, vlastní tvořivost a tím upevňovalo vlastní pracovní návyky. (Honzíková, Bajtoš 2004)

Americký pedagog John Dewey (1859 – 1952) je představitelem velmi známé koncepce pracovní školy konce 19. století. Jeho pedagogika podceňuje však úlohu teorie a na první místo klade pracovní činnost, což bylo jedním z nedostatků této výchovy, jelikož tak docházelo k celkovému snížení všeobecného vzdělávání. V jeho škole byla řada dílen, laboratoří, též kuchyň, muzeum a knihovna. V jeho vyučovacím procesu tak má zásadní místo osobní zkušenost dítěte, která plyne z řešení praktických problémů. Dítě se zabývalo tím, co ho zajímalo a pokud narazilo na problém, mělo se poučit v knihovně či muzeu. Učitel byl pouze jeho poradcem, nikoliv vedoucí osobností. (Scigiel, 1987)

Dalším známým pedagogem byl Anton Semjonovič Makarenko (1888-1939). Zaměřoval se většinou na mladé provinilce, pro které založil pracovní skupinu, v níž aplikoval principy hromadné výchovy. Jejím základem byla auto-disciplína a aktivita při začleňování do procesu výroby. Výchova byla tedy založena na výrobním procesu a aktivní tělesné výchově. (Honzíková, Bajtoš 2004)

Po roce 1940 se myšlenka polytechnického vzdělávání čím dál více rozšiřovala mezi pedagogy – teoretiky, politiky, a též i mezi učiteli na školách. První konference k polytechnické výchově se u nás konaly již roku 1953. Učitelé se na nich poprvé hlouběji a v širším rozsahu seznamovali s významem polytechnického vzdělávání, dozvídali se více o jeho cílech a úlohách ve výchovně - vzdělávacím procesu. Školský zákon z roku 1953 nevěnoval patřičnou pozornost pracovní výchově a polytechnickému vzdělávání, což byla škoda, proto usnesení ze sjezdu KSČ v roce 1954 zdůrazňovalo, že škola má vychovávat mládež se všestranně rozvinutými psychickými i tělesnými schopnostmi, tudíž že škola má postupně zavádět polytechnické vzdělávání. Od 1. 9. 1957 byly do škol dány pokusné učební plány a učební osnovy s předměty pro polytechnické vyučování v 1. – 5. ročníku, a to pro předmět ruční práce, který už byl v těchto třídách zavedený ve školním roce 1954/55, dříve však neměl vyhraněný polytechnický charakter.

V roce 1969 a 1970 byla navržena změna názvu povinného předmětu na technickou výchovu. V 1. – 3. třídě měla být dotována jednou hodinou týdně, ve 4. a 5. třídě dvěma hodinami. Ve skupině volitelných se objevily též předměty jako základy techniky a základy polnohospodářství. (Vodáková a kolektiv, 1982)

2.2 Ruční práce ve vývoji školských soustav

Již za vlády Marie Terezie (1740- 1780) se dívky učily ve školách šít a plést. Později zavedl Kindermann v jeho industriálních školách výuku šití, předení, pletení, dále chov včel, práci v kuchyni a na zahradě. V roce 1869 byla zavedena osmiletá školní docházka. Díky tomu se do vyučování začlenily ruční práce pro dívky, pod vedením speciálně vyškolené učitelky. V osnovách z roku 1898 nebyl sice daný počet hodin pro ruční práce, ale tento předmět obsahoval pletení, háčkování, spravování punčoch, šití, spravování prádla i nákresy stříhů. Mezi válkami už se vyučování zaměřovalo i na motivaci a na dodržování určitých zásad

při práci. Zde se už navrhovalo i propojení různých předmětů, tzv. mezipředmětové vztahy. Mezi ruční práce patřila i nauka o látkách, tedy jaké druhy existují, jaké je jejich využití a kde se dají koupit.

Většinou byly ruční práce dotovány třemi hodinami v týdnu, na vyšším stupni i čtyřmi hodinami týdně. Tento předmět se vyučoval od 3. třídy. V roce 1933 se ruční práce rozrostly o hospodaření v domácnosti. Chlapci si mohli navrhnout obsah předmětu dle svých zájmů a z těch pak učitel sám vybral. Existovalo několik možných témat. Ta se z jednoho pohledu týkala žáka samotného, kam spadalo vázání stuh a kravat, zavazování uzlů, úprava oděvů, šití tašek a peněženek. Dále se téma mohlo týkat i malých dětí, sem třeba patřila výroba hraček z látek, maňásků a loutek. V neposlední řadě se téma mohlo vztahovat k domovu. Do něho pak byla zahrnuta výroba podložek na stůl, šňůr, tašek, rohožek, polštářů a dalších věcí využitelných v domácnosti. (Honzíková, Bajtoš 2004)

Ruční práce se spojovaly s různými předměty:

- s prvoukou, vlastivědou (udržování lidových tradic, zvyků, krojů, nástrojů z různých krajů),
- s historií kulturní (učit se různým druhům pletení, vymýšlet nové nápady, motivy, imitovat historické výrobky),
- s tělesnou výchovou (šití obleků na tanečky, stuh, švihadel).

Ruční práce měly tak být pro dívky přípravou pro běžný život a pro fungování domácnosti. Učivo obsahovalo různé činnosti, z nichž si určitě každá nějakou oblíbila. Patřilo sem háčkování, vyšívání, pletení, výroba dekorativních předmětů, učení se kombinaci barev a také práce s korálky.

Po roce 1945 se usilovalo o jednotné vzdělávání, které bylo zaměřeno hlavně na mateřský jazyk a od pracovních činností se v této době úplně upustilo. Ty byly do škol znovu zavedeny po vyzkoušení až v roce 1956. Podle osnov z roku 1960 se do prvního stupně základních škol začlenil pak přímo předmět pracovní vyučování, který měl dvě zaměření:

- práce s drobným materiálem, papírem a kartónem, dřevem, tkaninou, kovem, modelovací hmotou, práce kombinované a konstrukční,

- práce pěstitelské.

Postupně docházelo k rozvoji obsahu předmětu. Objevovaly se a začleňovaly nové materiály, pomůcky, nástroje, pokyny k bezpečnosti při práci, k úklidu a hygieně. Každý blok obsahoval ukázkové výrobky a každá činnost měla své místo v určitém ročníku. Během dalších několika let neprošlo pracovní vyučování žádnými zásadními změnami. Pouze osnovy vydané v roce 1991 změnilly počty hodin, které byly stanoveny na 4 hodiny týdně pro 3. a 4. ročník pro výchovu hudební, pracovní a výtvarnou a učitelé si mohli tyto výchovy libovolně dotovat. Rok 1996 přinesl rozdělení výchovně vzdělávacího systému na 3 programy škol.

- Základní škola – zde jsou pracovní činnosti zařazeny v předmětu nazvaném praktické činnosti a učivo je obsaženo v jednotlivých komplexech.
- Národní škola – učivo definováno jednotlivými ročníky.
- Obecná škola – zde pracovní činnosti nejsou samostatným předmětem, ale jsou začleněny do všech ostatních předmětů. (Honzíková, Bajtoš 2004)

Původ ručních prací zcela určitě souvisí s lidskou touhou po zvelebování svého zevnějšku, zdobení sebe samého, svého oděvu i svých příbytků. Zdobených oděvů z historie mnoho nezůstalo, ale touhu po zdobení dosvědčují různé spony, gombíky, jehlice apod. (http://cs.wikipedia.org/wiki/Ruční_práce)

2.3 Pracovní výchova v podmínkách českého a slovenského školství

Také na rozvoj školství v Čechách a na Slovensku měl vliv ekonomický a politický rozvoj a dění ve světě.

Již na přelomu 18. a 19. století požadovali naši učitelé spojení pracovní výchovy s výukou. Proto založil Ferdinand Kindermann (1740- 1801) tzv. industriální školu. Cíle a úkoly v těchto školách odrážely potřeby hospodářství a jeho rozvoje. Základním požadavkem bylo učit děti s radostí vykonávat pracovní činnosti a rozvíjet zručnost. Tyto školy se v Čechách, díky dobrému vlivu

Kindermanna na všechny složky státu, rozvíjely velmi rychle. Již na začátku roku 1792 se jich u nás otevřelo 500. (Honzíková, Bajtoš 2004)

Mezi přední vlastenecké učitele 19. století patřil také Karel Slavoj Amerling (1807 – 1884). Podle něho nemá škola probíhat mezi prázdnými zdmi a lavicemi, ale má být vybavena náležitými sbírkami obrazů, přírodnin, pomůcek atd. Mají v ní být také zřízeny dílny a u škol pozemky, kde by byli již nejmladší žáci náležitě zaměstnáváni. Tím dojde k rozvíjení patřičných schopností a vloh dítěte. (Scigiel, 1987)

Pracovní výchovu také propagoval Gusta Adolf Lindner (1828- 1887). Ve školách ji považoval za důležitou složku vyučování, a proto chtěl zavést, kromě běžných výukových předmětů i ty, které jsou zaměřené na výrobu.

Slovenským představitelem byl Samuel Tadešík (1742- 1820), který je zakladatelem prvního zemědělsko-průmyslového ústavu, v němž představoval specializovanou školu s vlastními pracovními místnostmi, jako jsou dílny a další potřebné vybavení. Nebyla to jen instituce pro mládež, ale i pro ostatní občany.

Pokrokovější názory propagoval Drahotín Makovický (1818- 1884). Na výchovu k práci pohlížel i z jiné strany, než jen jako na prostředek k vykonávání řemesla. Viděl v ní i využití zručnosti ke zkoumání a objevování něčeho nového. Tuto myšlenku se snažil rozvíjet hlavně ve fyzice.

V Československé republice měli vliv na propagaci zavádění pracovní výchovy hlavně J. Úleh, O. Kádner, O. Chlup a T. G. Masaryk. Ta se v této době vyučovala jen v malé míře a v nízké kvalitě. Od roku 1922 se ale ve školách zavedly ruční práce pro chlapce, což vycházelo z pedagogiky Kerschensteina. (Honzíková, Bajtoš 2004)

2.4 Technické vzdělávání na 1. stupni ZŠ

Mnoho autorů (Uždil, 1988, Matějček, 1986) při charakterizování technické výchovy v mladším školním věku dává do souvislosti hru s prací a tvořivou činností. Dítě pracuje a tvoří hrou ve hře. Je to převládající spontánní činnost v tomto věku. Kategorie hry, práce a tvořivé činnosti podle Uždila (1988) je jen dočasně fungujícím

označením. Z vývojového hlediska se hra u mladších dětí jeví jako předchůdce a základ práce a tvořivé činnosti.

Základní filozofie technického vzdělávání na 1. stupni ZŠ vychází z poznání, že technika je jednou z podmínek současné i budoucí existence člověka v pozitivním i negativním smyslu. Je potřebné připravit mládež na tento společenský jev, aby se techniky nebála, aby nerezignovala před její složitostí, aby ale dokázala i čelit jejím negativním dopadům.

Ve 20. století, kdy se technika vyvíjela nejintenzivněji, vystřídalo se několik koncepcí vzdělávání (Kožuchová a kol., 1997). Několik významnějších koncepcí mělo nadnárodní charakter, jiné souvisely s celkovou orientací vzdělávání v dané oblasti.

(Kolláriková, Pupala, 2001)

2.5 Místo pracovní výchovy na 1. stupni ZŠ

Na 1. stupni základních škol se v současné době pracuje podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV).

Pracovní vyučování na prvním stupni podává žákům primární pracovní dovednosti a návyky při práci s různým materiálem, i při pěstitelských pracích. Snaží se učit žáky, aby poznávali již opracovaný materiál a využívané nástroje, nářadí a pomůcky, dodržovali hygienické požadavky a bezpečnost při práci.

(Škára, 1984)

„ Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů. „ (RVP ZV, 2007)

O co se tedy jedná, co vše sem spadá? Pracovní vyučování – pracovní výchova - pracovní činnosti – Člověk a svět práce (může být i jiný název dle ŠVP) = Vyučovací předmět na základní škole, který zahrnuje technickou výchovu, rodinnou výchovu a pěstitelské práce. Směřuje k rozvoji technických znalostí a dovedností z pracovní činnosti, schopnosti pracovat ve skupině a působí na celkový vztah k práci. (Průcha a kol., 1995)

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV pro orientaci rozčleněn do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou vždy utvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více, svým obsahem blízkými, vzdělávacími obory:

Tab. 1 Přehled vzdělávacích oblastí a oborů (vlastní tvorba)

VZDĚLÁVACÍ OBLAST	VZDĚLÁVACÍ OBOR
Jazyk a jazyková komunikace	<i>český jazyk a literatura, cizí jazyk</i>
Matematika a její aplikace	<i>matematika a její aplikace</i>
Informační a komunikační technologie	<i>informační a komunikační technologie</i>
Člověk a jeho svět	<i>člověk a jeho svět</i>
Člověk a společnost	<i>dějepis, výchova k občanství</i>
Člověk a příroda	<i>fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis</i>
Umění a kultura	<i>hudební výchova, výtvarná výchova</i>
Člověk a zdraví	<i>výchova ke zdraví, tělesná výchova</i>
Člověk a svět práce	<i>člověk a svět práce</i>

Právě pracovní výchova má své místo v oblasti **Člověk a svět práce**.

Tato oblast zahrnuje široké spektrum pracovních činností a technologií, přivádí žáky k získání základních uživatelských dovedností v nejrůznějších odvětvích lidské činnosti a přispívá k utváření životní a profesní orientace žáků.

Pojetí vzdělávací oblasti Člověk a svět práce vychází z konkrétních životních situací, žáci v nich tedy přijdou do styku s běžnou lidskou činností a technikou v nejrůznějších podobách. Cílem této oblasti je zaměřit se na praktické pracovní dovednosti a návyky, tím tedy doplňovat celé základní vzdělání o komponent, bez kterého se člověk neuplatní v běžném životě. Právě tímto se diferencuje od ostatních vzdělávacích oblastí a je jejich určitou protiváhou. Člověk a svět práce je založen na tvůrčí myšlenkové spoluúčasti žáků.

Vzdělávací obsah se uskutečňuje na 1. i 2. stupni vzdělávání a je určen všem žákům, to znamená chlapcům i dívkám bez rozdílu. Podle věku žáků se tak postupně utváří systém, který žákům umožňuje získat důležité informace z oblasti vykonávání práce a je jim tak nápomocný při výběru dalšího profesního zaměření. Proto je velmi vhodné zařazovat do vzdělávání žáků co největší počet tematických okruhů. (RVP ZV, 2007)

2.6 Pracovní výchova jako předmět v současné škole

Abych získala přehled o tom, jak pracovní výchova probíhá v dnešní době v určité základní škole, poprosila jsem o informace paní učitelku z Masarykovy základní školy v Klenčí pod Čerchovem, kde bydlím. Další informace tedy vycházejí z rozhovoru s pedagogem a ze Školního vzdělávacího programu (dále ŠVP) této školy, který samozřejmě vychází z RVP ZV.

Charakteristika vyučovacího předmětu

- Obsahové, časové a organizační vymezení.

Předmět pracovní činnosti se vyučuje v 1. až 5. ročníku po jedné hodině týdně. Žáci se v něm učí pracovat s různými materiály a osvojují si základní pracovní dovednosti a návyky. Učí se plánovat, organizovat a hodnotit pracovní výsledky

samostatně i v týmu. Výuka probíhá v učebnách 1. stupně, využívají se i odborné učebny (školní dílny a žákovská kuchyně) a například i učebna výpočetní techniky. Předmět poskytuje žákům široký prostor pro rozvinutí již získaných manuálních i praktických dovedností, pro uplatnění jejich vlastních zkušeností, vědomostí a poznatků v samostatné tvořivé činnosti. Má také žákům umožnit rozvíjet jejich představivost, technické a tvořivé myšlení, dávat příležitost pro řešení jednoduchých úkolů a problémů. Při výuce předmětu se prolínají duševní i fyzické činnosti, které rozvíjejí praktické dovednosti a návyky potřebné v běžném životě. Formují zároveň osobnost žáka, jeho vlastnosti, motorické a tvořivé schopnosti a ve velké míře přispívají ke spojení školy se životem, k další životní a profesní orientaci.

Žáci se při výuce seznamují s novými materiály, nářadím, nástroji a pomůckami, moderními a pracovními postupy, zdokonalují své návyky organizovat a plánovat pracovní činnost, učí se dbát o bezpečnost práce a ochranu zdraví sebe i ostatních.

Pracovní činnosti patří do vzdělávacího oboru Člověk a svět práce, jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, a je na 1. stupni rozdělen do čtyř tematických okruhů:

- Práce s drobným materiálem:
 - vytváření předmětů z tradičních i netradičních materiálů, poznávání vlastností materiálů,
 - funkce a využití pracovních pomůcek a materiálů,
 - jednoduché pracovní postupy a organizace práce,
 - lidové zvyky, tradice a řemesla.
- Konstrukční činnosti:
 - práce se stavebnicemi (plošné, prostorové, konstrukční),
 - sestavování modelů,
 - práce s návodem, předlohou, jednoduchým náčrtem.

- Pěstitelské práce:
- základní podmínky pro pěstování rostlin,
- péče o nenáročné rostliny.

- Příprava pokrmů:
- pravidla správného stolování,
- příprava tabule pro jednoduché stolování.

Ve všech tematických okruzích jsou žáci vedeni k dodržování zásad bezpečnosti a hygieny při práci.

Klíčové kompetence a výchovné a vzdělávací strategie

- Kompetence k učení:
 - žáci si osvojují základní pracovní dovednosti a návyky z různých pracovních oblastí, učí se používání vhodných nástrojů, nářadí a pomůcek při práci i v běžném životě,
 - učitel umožňuje žákům používat různé materiály, vhodné nástroje a nářadí.
- Kompetence k řešení problémů:
 - učitel zadává úkoly způsobem, který umožňuje volbu různých postupů,
 - žáci promýšlejí pracovní postupy při plnění zadaných úkolů,
 - učitel se snaží rozvíjet u žáků tvořivost.
- Kompetence komunikativní:
 - žáci si rozšiřují slovní zásobu v oblasti pracovních nástrojů, nářadí a pomůcek, učí se popsat postup práce.
- Kompetence sociální a personální:
 - učitel vede žáky ke spolupráci a vzájemné pomoci,
 - žáci pracují ve skupině, vytvářejí společné práce.

- Kompetence občanské:
 - učitel vytváří u žáků pozitivní vztah k práci,
 - učitel umožňuje žákům, aby hodnotili své činnosti nebo výsledky.
- Kompetence pracovní:
 - učitel vede žáky k dodržování obecných pravidel bezpečnosti a hygieny včetně používání ochranných pracovních prostředků,
 - učitel vede žáky ke správným způsobům užití materiálu a pracovních nástrojů,
 - žáci správně a zodpovědně zachází s pracovními pomůckami.

Rozvíjení klíčových kompetencí má žákům pomáhat k dosažení znalostí, dovedností, postojů a návyků k ochraně a zlepšování životního prostředí.

(ŠVP ZŠ Klenčí pod Čerchovem)

3 Psychomotorika

3.1 Psychomotorika jako psychologický pojem

Co je PSYCHOMOTORIKA?

Psychomotorika podle slovníku cizích slov znamená koordinaci vědomého ovládní pohybového ústrojí. (www.slovníkcizichslov.cz)

Další upřesnění uvádí, že jde o: „*Souhrn pohybových projevů člověka, jako volní i mimovolní pohybové činnosti včetně gestikulace, mimiky a grimas. Odráží okamžitý psychický stav člověka.*“ (Hartl, 2004, s. 216)

Psychomotorika jako pojem znamená v tom nejširším slova smyslu těsné spojení psychiky (duševních procesů) a motoriky (tělesných procesů, pohybu). Upozorňuje též na úzkou souvislost psychického a motorického prožívání. Již od dob antického Řecka se nese známé úsloví „Ve zdravém těle, zdravý duch.“. Pohyb představuje takto jednu z nejdůležitějších složek udržení si zdraví, jak po tělesné, tak i po psychické a sociální stránce. Bohužel se dnes věnuje motorickému vývoji a zapojování pohybových aktivit do činností ve školách velmi málo pozornosti. Velmi často se právě tyto dvě složky oddělují, převládá důraz na rozvoj rozumových schopností, což má potom za následek defektní motorický vývoj a s tím spojený i narušený vývoj psychický. (Herm, 1997)

V užším slova smyslu zobrazuje psychomotorika souhrn pohybových motorických aktivit člověka, které jsou projevem jeho psychických funkcí a jeho psychického stavu. Způsobuje to tedy motorickou akci, která vyplývá z oblasti psychických procesů (vnímání, myšlení, paměť) nebo psychických stavů (nálada, celkové ladění člověka). (Blahutková a kol., 2007).

Vztah mezi psychikou a motorikou můžeme pozorovat již v každodenním životě na každém z nás. Veškerý pohyb, jako např. úsměv, mávnutí ruky, ochablý postoj, mnutí rukou, vyjadřují duševní pochody, odehrávající se v mysli člověka. Představme si například, jak se nám rozbuší srdce, když se blíží osoba, kterou milujeme, která nás přitahuje, jak se nám zvýší dechová frekvence, když se chystáme na náročnou zkoušku, jak se nám potí ruce a klepou kolena, když se blíží chvíle našeho prvního setkání.

Ke konci minulého století se však pojem psychomotorika začal používat i v trochu jiné souvislosti, než jen spojitosti psychických a pohybových procesů. Tato souvislost je v něm zachována stále, ale postupně se tento pojem stal označením i pro pohybovou výchovu, která klade důraz na prožitek z pohybu. (Rösslerová, 2007)

Psychomotorika je soubor tělesné výchovy, používá však pohyb jako výchovnou pomůcku. Mluví se o výchově pohybem, o výchově sice cílené a odpovědné, ale i o zábavné a dovádivé. Přispívá k iniciativě, samostatnosti, kreativitě a uznává neobyčejnost každého jedince. Nekoncentruje pozornost jen na rozvíjení pohybových schopností, ale zajímá se i o psychické vlastnosti (např. odvahu a bojácnost, sebevědomí i podceňování se) a také mezilidské vztahy (např. otevřenost, uzavřenost, ostýchavost, družnost). Je zde kladen důraz na uvědomování si svých vnitřních pocitů a citů, na empatii, na spolupráci s ostatními i na vzájemné pomáhání. (Adamírová, 1995)

Psychomotorika vychází z holistické koncepce jedince a jeho sloučení tělesné, psychické a sociální oblasti, spojení lidského jedince s materiálním a sociálním okolím. Vystihuje úzké spojení mezi psychikou, tedy duševními procesy a motorikou, tedy procesy tělesnými, jejich souvislost, kontinuitu a prolínání. Vztahuje se k postupnému vývoji každého jedince. Již u dětí je vzájemná interakce psychiky a motoriky bezprostřední a samovolná (pomocí pohybu dítě prohlíží okolí a předměty, tedy hmatem i ústy, při radosti skáče, tleská,...).

(Dvořáková, Michalová, 2004)

V neposlední řadě se psychomotorika začleňuje i mezi studijní a vědní obory. Pod termínem psychomotorika, nebo také motologie se studuje ve státech západní Evropy. (Dvořáková, Michalová, 2004)

3.2 Psychomotorika jako zábavná výchova pohybem

Definice psychomotorického pohybu – *„Pohyb daný dráhou, rychlostí a silou. Lze zkoumat jeho stránku mechanickou, fyziologickou a psychologickou.“* (Hartl, 2004, s. 216)

Základy psychomotoriky jako zábavné výchovy pohybem spadají do období 20. let 20. století, kdy ve Francii vznikala léčebná tělesná výchova pro mentálně postižené v rámci léčebné tělesné výchovy. Rozvinula se z francouzských zvyků bezprostředního cvičení, rytmické gymnastiky, různých tanečních směrů a pantomimy za přispění lékařů, terapeutů, ale i psychologů a sociologů. Jako cíl této léčebné tělesné výchovy nebyl stanoven výkon, ale právě prožitek z pohybu, na jehož základě se zdokonalovaly některé psychické funkce nemocných a postižených pacientů. Z toho se postupem času vyvinula psychomotorika jako pohybová výchova, nejen pro nemocné, ale i zdravé a toto označení se začalo používat i u nás. (Adamírová, 1995)

Psychomotorika je systémem tělesné výchovy, který využívá pohyb jako edukačního prostředku. Mluvíme tak o výchově pohybem. Nesoustřeďuje pozornost jen na rozvíjení pohybových schopností, na tělesnou zdatnost, ale i na psychickou a společenskou složku, která je individuální pro každého jedince. Jedná se o formu pohybové aktivity, která příkládá důraz hlavně na prožitek z pohybu, nikoli na výkon (Blahutková, 2003). Dohlíží na to, aby cvičení odpovídalo úrovni pohybových schopností žáků, a bere v úvahu i jejich psychické vlastnosti a také mezilidské vztahy. V psychomotorice je kladen důraz na uvědomování si vlastních pocitů a citů. Umět být empatický, chápat ostatní lidi a respektovat je, v co nejbližším kontaktu s druhými spolupracovat a pomáhat jim. (Adamírová, 2003)

Jako cíl psychomotoriky je tedy brán především prožitek z pohybu, vytváření bio-psychosociální pohody, posilování kladného vztahu k pohybové aktivitě, osobní růst, zdraví, rozvoj pohybových dovedností. V souvislosti s širším pojmem psychomotorika zde dochází ke sloučení, neboť se nejedná pouze o pohybovou výchovu, ale je zde zahrnut i osobnostní rozvoj nejen po stránce fyzické, ale také psychické a sociální.

Psychomotorika je spojena s mnoha jinými vědními disciplínami a vzájemně se s nimi prolíná. Psychomotorika, jako výchova pohybem, je úzce spojena s pedagogikou. Dále má vliv na osobnost člověka. Díky ní často dochází ke kladným změnám vnějšího chování vzhledem k vlivu na emociální stránku osobnosti, což poukazuje na spojitost s psychologií (Blahutková, Koubová, 1995).

Dále do psychomotoriky zasahuje sociologie, a to vzájemným působením jedince s kolektivem, spoluprací, oboustranným kontaktem, způsoby komunikace apod. Pomocí psychomotoriky se také snažíme o rozvoj fyzické zdatnosti, rovnováhy a obratnosti, což značí sepjetí s tělesnou výchovou, dále také s etikou, která učí odpovědnosti za druhého, hře fair play a vzájemné pomoci. Mezi související obory je možno určitě zařadit i estetiku, v níž se jedinec učí chápat krásu pohybem, vystihnout hudbu pohybem. V neposlední řadě se tu vyskytují i prvky ze sexuologie, kdy se při některých psychomotorických cvičeních a hrách odstraňují bariéry stydlivosti mezi jedinci různého pohlaví v komunikaci či přímém kontaktu. V posledních letech vzniká součinnost i s dramatickou, výtvarnou a pracovní výchovou. (Blahutková a kol., 2007)

Cílem výuky by hlavně mělo být dítě šťastné, které má prožitek z pohybu. V psychomotorice vždy na začátku pracujeme s jednotlivci, potom ve dvojicích a až nakonec ve skupině. Nejdříve necháme jednotlivce s pomůckou seznámit. Jde o to, aby se snažil získat co nejvíce poznatků o vlastnostech předmětu (druhu materiálu, barvě, tvaru, velikosti, aj.). Potom se seznamuje s tím, jaké jsou možnosti využití daného předmětu při jednotlivých činnostech a hrách. (www.fsps.muni.cz)

Jako cíl je také brán vyrovnaný jedinec, po stránce fyzické, psychické i sociální, který má schopnost vystupovat sebevědomě, jednat plánovitě, s určitým cílem a kontrolou nad sebou samým. Je ale schopen konat i vstřícně a ohleduplně při udržení si své individuality. (Adamírová, 1995)

3.3 Oblasti psychomotoriky

V psychomotorice nejde pouze o to, aby člověk prožíval radost z pohybu, ale jedním z cílů je také to, aby jedinec uměl pochopit a poznat sám sebe, našel kladný vztah ke svému okolí a zvládal navazovat kontakt s lidmi, kteří v něm žijí. Jen tak se vytváří základ pro zrod a udržování sociálních vztahů během celého života.

Szabová (2001) uvádí dělení psychomotoriky na několik dílčích oblastí:

a) Neuromotorika

Neuromotorika představuje výkonnou motorickou složku, tzv. motorickou odpověď na podněty z vnějšího a vnitřního prostředí člověka. Do neuromotoriky patří jemná a hrubá motorika, koordinace prstů, sladění pohybů, tělesné schéma, stabilita a orientace v prostoru.

b) Senzomotorika

Senzomotoriku pojímá jako motorickou akci nebo reakci jedince na podněty, které zachytí zrakem, sluchem, hmatem, čichem, chutí atd. V psychomotorice se často využívá hudebního doprovodu, protože je dokázáno, že děti reagují na sluchové podněty, a velmi spontánně tak vyjadřují své emoce motorickými projevy.

c) Sociomotorika

Sociomotorika je u nás málo aplikovaný a známý pojem. Řadíme sem motorické projevy člověka na podněty vysílané ze sociálního prostředí. Je označením pro pohyb, chování, akce a reakce člověka v rodině, škole, mezi vrstevníky, v zaměstnání, v různých charakteristických skupinách a vlastně ve společnosti jako takové. (Szabová, 2001)

Toto dělení má důležitý význam hlavně v raném věku dítěte, později dochází k frekventovanějšímu prolínání jednotlivých oblastí, rozvíjejí se simultánně a vzájemně se velmi ovlivňují. Není možné je od sebe oddělit, naopak, je třeba využít toto mnohostranné působení k prospěchu jednotlivce nebo skupiny.

Podle Adamírové (2003) je základem získat díky pohybu co nejvíce zkušeností o osobě z hlediska fyziologického, kognitivního a emocionálního a umět je využívat pro své sebepoznání, sebezdokonalování, ale i chování a jednání. Diferencuje tak tři kompetenční oblasti, které je potřeba rozvíjet. V každé z nich pak rozlišuje jednotlivé složky.

I. Kompetenční oblast (oblast vlastního těla a JÁ) obsahuje tyto komponenty procesu:

- schéma těla, jeho velikost, jednotlivé části,

- svalový tonus a uvolnění, propojenost tělesného a duševního napětí,
- stabilita a labilita – rovnováha,
- klid, různé stupně zatížení (funkce vnitřních orgánů),
- prostor, pohyb v prostoru, jeho kontrola,
- city a pocity.

II. Kompetenční oblast (oblast materiální, věcná) zahrnuje následující složky:

- prostředí,
- věci a předměty: přírodní materiály, předměty používané k denní potřebě, náčiní i nářadí, specifické psychomotorické pomůcky.

III. Kompetenční oblast (společenská) obsahuje tyto složky:

- sociální vnímání,
- navazování kontaktů,
- komunikace,
- vzájemná spolupráce,
- vytváření vlastností, odpovědnost, připravenost pomáhat.

Z uvedeného přehledu je patrné, že sociální oblast je neodlučitelnou součástí výchovy pohybem. Jak uvádí Dvořáková (2002), při některých pohybových činnostech si vystačí člověk docela sám, ale většina se jich odehrává s kamarádem, ve skupině, někdy i ve spolupráci, ale i v rámci soupeření. Dochází tedy k bezprostřednímu pěstování jak osobnostních, tak sociálních vlastností a vztahů.

Důležitým kladným rysem psychomotoriky je, že její nároky zvládne každý jedinec. Vždy se dají jednotlivá cvičení přizpůsobit úrovni a požadavkům dané skupiny, se kterou budeme pracovat. I lidé, kteří při běžném sportu nebo tělesné výchově nemívají úspěch, nacházejí v psychomotorice své uplatnění. Jsou zde chváleni, povzbuzováni, což je pro ně samotné i pro jejich další vztah k pohybu velmi důležité (Blahutková a kol., 2007). V psychomotorice se naskýtá prostor právě pro navození příjemných pocitů a vypuštění či odstranění těch negativních,

které mohou zpomalovat následný rozvoj v různých oblastech.
(www.psychomot.cz)

3.4 Psychomotorické hry a motivace

Dalším důležitým činitelem v psychomotorice je motivace. Ve škole ji využíváme jako prostředek, který zvyšuje účinnost učení žáků. Je velmi důležitá a potřebná, navozuje atmosféru a není dobré ji uspěchat. Výsledkem kvalitní motivace je zájem o problém, větší pracovní činnost a chuť do ní.

V psychomotorice se k motivaci užívá především barevností nářadí a náčiní (míčky, kuličky, padáky), jednoduchostí nářadí a náčiní (noviny, pivní tácky, písek, voda, jogurtové kelímky) a originalitami (vozíky, hadice, deky, papírové rolky z metráže) a návratu k přírodě a k sobě samému.

Hrou pobízíme k seberealizaci a k vlastnímu vyjádření. Psychomotorické hry mají silný emotivní efekt a staví nás mnohdy do nepřírodných situací, které nám umožňují odhalit určité stránky naší osobnosti, které jsme doposud neznali nebo jsme o nich ani nevěděli.

Při hrách využíváme především rozum, city a naši fantazii, tím dochází k rozvoji naší osobnosti. Hry nám tak umožňují ukazovat naši jedinečnost a současně nás zapojují do kolektivu.

Psychomotorické hry jsou od ostatních her odlišné tím, že zde není nikdo poražený a nikdo není vítězem. Vítězové jsou všichni zúčastnění.

(Blahutková, 2007)

3.5 Postavení psychomotoriky v systému věd

Otázka zdraví je v dnešní hektické době velmi aktuální. Mnozí se jí zabývají tak pilně a dopodrobna, že se objevují nové pohledy na zdraví člověka. Tyto otázky zkoumají i různé vědní disciplíny (psychologie, filosofie, pedagogika, sociologie, estetika, etika, sexuální výchova, fyziologie), které spolu více či méně souvisí a vzájemně se prolínají a doplňují. Jde o změt' přírodních, lékařských, společenských a technických vědních oborů. (Blahutková, 2007)

Z praktického hlediska se dopad orientuje hlavně do praxe tělesné výchovy, tělesné výchovy zdravotně oslabených a postižených, rekreačního sportu, výkonnostního a vrcholového sportu včetně sportovní přípravy mládeže.

(Charvát, 2002)

Pedagogika

Prostřednictvím psychomotorických činností dochází k rozvoji osobnosti. Tyto činnosti jsou nápomocny k rozvoji již od časného dětství. Za pomoci prostých cvičení je možné rozpoznat vývojové opoždění a poruchy dítěte a přitom je pozitivně ovlivňovat (Hermová, 1994). Psychomotorické hry také dávají k dispozici vhodné podněty a kritéria pozorování pro pedagogické vedení tzv. problémových dětí (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, syndrom ADH, ADHD, hyperaktivita apod.)

Psychologie

V herních činnostech je možnost poznat, a částečně tak rozvíjet osobnosti člověka. Při hrách je možné sledovat projevy temperamentu, úzkosti, strachu, obavy, prožitku ze hry, ostychu při činnosti s netradičním materiálem, prožitky z vnímání vlastního těla apod. Díky psychomotorickým hrám lze řešit i obtížné životní situace, kterým musí jedinec čelit.

Velmi významné a užitečné postavení má psychomotorika jako forma psychoprolaxe (příprava na tělesnu či duševní zátěž) u jedinců s různými závislostmi (drogová závislost, alkoholismus, gamblerství apod.). Pomocí různých herních činností je těmto jedincům umožněna zpětná adaptace do společnosti.

Psychomotorickou činnost lze také s úspěchem využívat v psychoterapii, zejména v oblasti kinezioterapie. Tento pojem označuje pohybová cvičení při léčbě duševních poruch a chorob. (Blahutková, 2007)

Sociologie

Psychomotorické činnosti mají také podíl na rozvoji osobnosti ve vztahu jedince ke kolektivu, pomáhají odstranit sociální fobie a jsou schopné řešit i otázku komunikace.

Fyziologie

Různé výzkumy prokázaly, že psychomotorické činnosti mají významný vliv a význam pro zdraví člověka. Nejen, že pozitivně působí na svalový systém, ale také kladně usměrňují systém dýchací, srdeční i oběhový. Pomocí různých cvičení lze ovlivňovat správné držení těla, vyvíjet nervosvalovou koordinaci, prostorovou orientaci a rovnováhu.

Etika

Psychomotorické činnosti působí morálně na člověka, rozvíjejí mezilidské vztahy, přispívají k mezilidské komunikaci, napomáhají k rozvoji asertivity, učí jedince naslouchat druhým a vhodnému chování a jednání ve společnosti.

Estetika

Prostřednictvím psychomotorických činností lze u člověka vhodným způsobem rozvíjet vnímání a prožitky krásy z lidského pohybu, cit pro estetické vnímání a vlivem využívání barevných předmětů (náčiní, nářadí) může u jedinců docházet k pocitům libosti. Dále je psychomotorika spojena s vnímáním rytmu podnětů a pohybů, vybízí k aktivitě a fantazii.

Sexuální výchova

Mnohá psychomotorická cvičení lze provádět ve dvojicích, dochází tak k vytváření vztahů k opačnému pohlaví a k poznávání osobnosti. Při kontaktech a kontaktních činnostech je nutné brát zřetel na určité zásady, zejména u ostýchavých jedinců. Ne každému je třeba dotyk při hře příjemný. Psychomotorické hry mohou také upozornit na problematické sexuální chování, zejména ve vztahu k agresivitě a k projevům sexuálního násilí již v raném věku. (Blahutková, 2003)

Filosofie

Psychomotorickou činností je také možné přispívat k rovnováze osobnosti po duchovní stránce, především ve vztahu k hledání smyslu života a k jeho naplňování. Vztahuje se také k filosofickým otázkám bytí a vědomí. Při

psychomotorických činnostech se stává, že si jedinci pomocí nich hledají svoji vlastní spirituální cestu, cestu víry, víry v sama sebe, víry v partnera, víry v rodinu apod. (Blahutková, 2007)

3.6 Psychomotorika u nás a v zahraničí

Principy psychomotorické terapie mají své historické kořeny i vědecky ověřované postupy. Termín „psychomotorika“ má svůj původ v Německu. Wilhelm Griesinger, jeden ze zakladatelů neuropsychiatrie, použil termín psychomotorika poprvé v roce 1844.

Psychomotorika, jako součást pohybu, se ve Francii objevila ve 20. letech 20. století. Vyvinula se zde z francouzských tradic běžného tělocviku, rytmické gymnastiky, tamních tanečních směrů a pantomimy. Zajišťována byla ze strany lékařů, terapeutů a k jejímu vzniku přispěli i psychologové a sociologové. (Adamírová, 2003)

V 30. letech se rozšířila do Švýcarska a Lucemburska. V té době se také souběžně rozšiřovala do celé Evropy. Nejdříve nebyla využívána celoplošně v rámci školní tělesné výchovy, ale sloužila jako podpůrná metoda v léčebné tělesné výchově a tělesné výchově zdravotně oslabených žáků. Postupem času ale pronikala do tělesné výchovy zdravých dětí, protože dodržovala a komplexně rozvíjela osobnost dítěte. (Mužík, 1991)

Jak se postupně měnily společenské a ekologické podmínky, docházelo k rozvoji psychomotoriky. I v Německu značnou mírou podpořili tělovýchovní pedagogové různých typů škol, lékaři, terapeuti, psychologové a sociologové. (Adamírová, 2003)

V současné době je psychomotorika rozdělena na dvě základní větve, a to větev lékařskou a větev pedagogickou. V mateřských školách i základních a speciálních školách, ale také v zájmové tělesné výchově a mimoškolních aktivitách, se jedná o větev pedagogickou. (Adamírová, 2003)

Psychomotorika v ČR:

Mezi ergoterapeuticky zaměřené psychiatry, kteří ve větší míře zřizovali na svých odděleních sportovní činnosti v rámci podpůrné režimové léčby, patřil MUDr. Zdeněk Bašný (*1920). Pořádal tělesná cvičení s aktivačním nebo relaxačním působením. Postupem času se do cvičení zařazovaly jednoduché sestavy z jógy. Používalo se vždy cvičení, které bylo vhodné vzhledem k diagnóze, závažnosti onemocnění, aktuálnímu psychosomatickému stavu nemocného a zaměření léčby. Na základě jeho zkušeností byly vytvořeny základy Psychomotorické terapie, která se v České republice vyskytovala pod názvem kinezioterapie. (<http://www.psychomot.cz/>)

Pro rozvoj psychomotorické terapie v Čechách jsou důležité zejména poznatky českých neurologů se zaměřením právě na kineziologii. Jejich poznání vycházelo převážně z neurologie německé. Jejich snahy vyústily v založení pražské rehabilitační školy, známé zejména v Německu jako „Prager Schule“. Dodnes můžeme sledovat ve fyzioterapii dopady vlivu neurologicky orientovaných lékařů. (Véle, 1997)

Vývoj psychologie sportu měl velký význam pro rozvoj psychomotoriky v péči o psychiatrické pacienty v České republice. Psychologové sportu rozvíjeli zájem o propojení psychických procesů v průběhu pohybové činnosti a vlivem pohybové činnosti na psychiku a osobnost. Vznik studijního oboru Tělesná a pracovní výchova zdravotně postižených (1990), podpořil prof. Václav Hošek, děkan FTVS a předmět Kinezioterapie – Psychomotorické terapie psychiatrických pacientů, představila svoji odbornou práci a publikační činností včetně habilitační a disertační práce Běla Hátlová. (<http://www.psychomot.cz/>)

Za rozvoj psychomotoriky, v oblasti tělesné výchovy, vděčí Česká republika i paní docentce Jiřině Adamírové, která se jako vysokoškolská učitelka se zájmem o zdravotní tělesnou výchovu (v 80.tých letech byla předsedkyní komise zdravotní tělesné výchovy v tehdejší ČSTV) zasloužila o uspořádání 1. semináře psychomotoriky s lektory ze zahraničí v roce 1992. Její vývoj podporovala dnešní Unie zdravotní tělesné výchovy při ASPV (asociace Sport pro všechny). Jednalo se o semináře psychomotoriky, které byly vedeny zahraničními lektory. Jako první v České republice působili zde i lektoři z Lucemburska. Prováděli zde nejen

lektorskou činnost, ale seznamovali také české klienty s psychomotorickými pomůckami a učebními materiály. Důležitou podporou bylo uskutečnění projektu, který vypracovala Asociace pro rozvoj psychomotoriky a nepostradatelná byla i finanční podpora ministerstva zahraničních věcí Lucemburska. Českou psychomotoriku významně podpořili i lektoři psychomotoriky z německého Kielu. Konkrétně se jedná o možnosti dalšího vzdělávání lektorů, dodávání učebních pomůcek, příruček, učebnic, videokazet apod. (Rösslerová, 2007)

V roce 1994 bylo založeno Evropské sdružení pro rozvoj psychomotoriky. Účastnili se ho také zástupci naší sekce psychomotoriky. Tato sekce se zaměřuje především na podporu vývoje psychomotoriky, uskutečňování seminářů pro cvičitele, učitele, vychovatele. Nepostradatelnou aktivitou je publikování informačních a metodických článků. I v současné době tato spolupráce pokračuje a dále se prohlubuje, např. s Rakouskem. (Adamírová, 2003)

Psychomotorika ve školské oblasti:

Psychomotorika je podporována Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Je zahájena úzká spolupráce s univerzitou v Marburgu (Německo). V rámci mezistátní dohody s Ministerstvem vnitra již proběhly semináře pro učitele z různých oblastí ČR a proškolení učitelů pedagogických fakult, neboť doposud se psychomotorika na školách objevovala pouze bezděčně. Z toho, jak významným přínosem je psychomotorika pro tělesnou, pohybovou a osobnostní výchovu, vyplývá, že i nadále bude podporována MŠMT.

V současné době probíhají školení pro učitele mateřských škol, základních a praktických škol Pedagogickými centry např. v Praze, Brně, Plzni. I pro studenty jsou pořádány výběrové kurzy na PF v Brně, Plzni, Olomouci atd. Na základních školách v Brně je psychomotorika začleněna do učebního programu pro učitele. (Adamírová, 2003)

Psychomotorika může tvořit ucelený tělovýchovný program celých učebních hodin, nebo může sloužit jen jako doplněk v tělovýchovném programu. V obou případech funguje jako pomocník k uspokojování zájmů a potřeb zdravých dětí, nebo dětí s různými druhy postižení či oslabení. Zábavná cvičení a hry

v psychomotorice se zaběhly velmi rychle. Je však třeba dále přemýšlet nad jejím využitím z hlediska výchovy osobnosti. (Adamírová, 2003)

V praxi je ve školách vhodné začlenění psychomotorických aktivit do odlišných vyučovacích předmětů, hlavně do tělesné výchovy, do hudebně pohybové výchovy, ale také do jiných předmětů, které vyžadují kooperaci spolužáků ve třídě, vývoj komunikačních schopností atd.

Psychomotorika, jako pohybová aktivita, lze řadit do všech úseků hodiny-úvodní, rušná, průpravná i závěrečná část. Psychomotorika je jedním z prvků tělesné výchovy, nenahrazuje však celou hodinu tělesné výchovy. (Blahutková, 2007)

4 Psychomotorický vývoj

Jelikož studuji obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy a tato diplomová práce se vztahuje k tomuto období, vycházím z klasifikace školního věku dle Vágnerové (2005). Je to věková skupina dětí navštěvujících 1. - 5. třídy základní školy, tedy děti ve věku 6,7 – 10,11 let. Tato klasifikace dělí etapu školního věku na tyto tři fáze:

1. mladší školní věk (6,7 – 8,9),
2. střední školní věk (8,9 – 11,12),
3. starší školní věk, tedy období 2. stupně základní školy.

Těmto fázím se budu ve své práci věnovat. Nejdříve je třeba stanovit definici:

Co je to psychomotorický vývoj dítěte?

Tento složený název označuje vývoj dítěte po stránce pohybové a psychické. Jde o složitý a komplexní proces, do kterého spadá mnoho složek, jako například hrubá motorika – zde patří např. otáčení se z bříška na záda, lezení po čtyřech, stavění se, chůze. Dále pak jemná motorika, kam patří především práce rukou, manipulace s hračkou atd. Psychomotorický vývoj dítěte zahrnuje taktéž dovednosti sociální, poznávací, mentální, vývoj v oblasti orální (zpracování potravy v pusince, příprava na řeč a řeč samotná) a další.

(www.psychomotoricka-poradna.cz)

Blíže se budu věnovat období raného školního věku. Ten začíná od samotného nástupu do školy a trvá přibližně do osmi až devíti let. Hlavní činností se v tomto období stává učení a sociální učení. Také bývá označováno fází píle a snaživosti (Vágnerová, 2005). Krejčířová a Langmaier (1998) pojmenovávají toto období jako věk střízlivého realismu.

Mladší školní věk

Nejpodstatnější oblastí tvořivosti je stále hra, ale již s vyšší intelektovou, prožitkovou a fantazijní náplní. Jedinci přijímají role a stanoviska druhých, hrají hry s pravidly. Realitu chápou z více pohledů a objektivněji. Tento pokrok dává tvůrčí činnosti již jistý řád (např. ve výtvarném projevu je vnímání prostoru a vztahů více realistické a dítě podle těchto skutečných představ tvoří).

U žáků mladšího školního věku už můžeme zapojit problémovou výuku. Ta se vytváří na příkladech a sporné otázky a úlohy mají hlavně podobu aplikace poznatků. Tvorbu uskutečňují ve výtvarném, hudebním, literárním a dramatickém vyjádření. V tvůrčích programech se používají cvičné problémy, interpretace obrázků, doplňování a asociační cvičení. Tato cvičení je možno rozvrhnout dle jednotlivých tvůrčích schopností. (Hlavsa a kolektiv, 1981)

V tomto období se dále vyvíjí i jemná motorika, při kreslení, psaní, hře s hračkami - lego, autíčky, panenkami. Manipulace s různými předměty – puzzle, stavebnice, knihy, míče a také aktivity s rozdílným materiálem – lepení, modelování, stříhání. Vylepšuje se i koordinace pohybů (při oblékání, komplikovanější činnosti a hrách – na někoho, na něco), stabilita (dřep, hry s poskoky, jako je „panák“, skoky přes švihadlo), orientace v prostoru (světové strany). Právě práce ve skupině je pro toto období dítěte velmi vhodná, jen ve výjimečných případech zahrnujeme práci individuální, ale i v tomto případě se snažíme o pozdější zařazení žáka do skupiny. Hry ve skupinách jsou velkým přínosem pro žáky v mladším školním věku, spolužáci se vzájemně motivují, aktivizují se k činnosti, žáci na sebe vzájemně působí a společně komunikují. Hry jsou tak pružnější a urychlují vývoj žáků. (Szabová, 1999)

4.1 Vývoj psychomotoriky v jednotlivých oblastech

Vývoj motoriky

Tělesný růst je po tzv. první proměně tělesné stavby, kdy dojde k protažení postavy, končetin, zplošťuje se trup a hlava se v poměru k velikosti těla zmenšuje, rovnoměrný a plynulý. Během prvních ročníků prvního stupně základní školy se výrazně zdokonaluje jemná i hrubá motorika. Cílené pohyby se stávají hbitějšími, přesnějšími a důraznějšími. Dítě vnímá stavbu svého těla a získává orientaci v prostoru. Zlepšuje se senzomotorická koordinace ruka – oko i motorická koordinace celého těla (Čačka, 2000). Cíleně se především v prvním ročníku věnujeme rozvoji grafomotoriky, kdy postupujeme od kloubu ramenního, přes loket k zápěstí a špetkovému úchopu. (Přinosilová, 2004)

Smyslové vnímání

Značné pokroky projevuje v tomto období zraková a sluchová percepce, která mezi pátým a sedmým rokem dozrává. Dokonce se během tohoto období zdvojnásobuje sluchová ostrost. Zraková ostrost se také pozdvihne asi o padesát procent. Dítě již nevnímá komplexně, ale už je schopno vnímat části i drobné detaily. Percepce se postupně stává diferencovanou a integrovanou. Z dítěte se v tomto věku stává pozorovatel, schopný cílevědomého vnímání toho, na co záměrně dává pozor. Dítě je schopno diferencovat pozadí a figuru. Je nutné, aby se naučil soustředit jen na důležité informace, což se při vyučování projevuje například zaměřením se na výklad učitele a nerozptylování se ostatními zvuky. S vnímáním souvisí i funkce seriality (schopnost a dovednost řadit úkony v adekvátním pořadí za sebou) nebo sekvenční percepce, která umožňuje správně vnímat a pochopit jevy a skutečnosti tak, jak následují po sobě. Od této funkce se odvíjí schopnost anticipace. Je to schopnost spojit viděný obraz se slyšeným slovem (spojení foném – grafém) je další zdokonalující se funkcí v tomto věku (Piaget, Inhelderová, 2001). Dále se rozvíjí funkce intermodálního kódování, která umožňuje koordinaci a sloučení více způsobů vnímání. Tyto procesy se vyvíjejí spolu s rozumovými schopnostmi. (Krejčířová, 1984)

Pro toto období je z pohledu zrakového vnímání důležitý rozvoj vidění na blízko. Zdokonaluje se totiž schopnost, jak ovládat akomodaci oční čočky, která působí na přesnost vidění na různou vzdálenost a umožňuje rovněž rozlišovat drobnosti. Diferencování detailů je v tomto období klíčové pro rozpoznávání jednotlivých tvarů písmen a číslic.

Dalším znakem zrakového vnímání v tomto období je konstantnost vnímání, což vyjadřuje schopnost rozlišit tvar, bez ohledu na jeho polohu (Vágnerová, 2005). Dále je to schopnost systematické explorační, kdy už žák při spatřování nepostupuje nahodile, ale jeho pozorování má nějaký systém. Rozvíjí se schopnost rozlišovat věci a jevy podobné a totožné a schopnost vizuální analýzy a syntézy., což znamená schopnost zrakové rozebírání a naopak optické skládání věcí.

V oblasti sluchové percepce je potřeba podotknout především rozvoj fonemického sluchu a fonologické diferenciaci, nutný pro výuku psaní v prvopočátku. Rozvíjení probíhá podle nejčastější, a to analyticko-syntetické

metody. Sluchové vnímání řeči má implicitní charakter, kdy dítě vnímá obsah, ale ne hláskovou strukturu toho, co je sdělováno. (Minaříková, 2007)

Myšlení a řešení problémů

Při řešení problémů a hodnocení jevů je pro žáky opěrným bodem dosavadní zkušenost a jejich myšlení je vázáno na skutečnost. Na počátku školní docházky je dítě schopno řešit v mysli jen ty problémy, které si dokáže představit, tedy vyvolat jejich paměťové vjemy. Pokud se setkají s pro ně neznámým a obtížným úkolem, přikloní se k intuitivnímu řešení. Čačka (2000) připomíná Piagetův název tohoto období - fáze konkrétních logických operací. Dítě je schopno logicky uvažovat pouze o takových věcech a jevech, které si může názorně představit. Jejich mínění je vyvoláváno vyprávěním na základě vzpomínek nebo využíváním názorných pomůcek. Postupem času je dítě schopno reálný prožitek zobecnit a vytvářet pojmy. Zpočátku ještě při zobecňování vybírá induktivní přístup. Postupně užívají deduktivní přístup a svoje úvahy sdružují, což jim umožňuje propojovat informace, které získali v různé době. Poznávání se stává objektivnější, žák prvního ročníku začíná chápat souvislosti a vztahy a posuzovat skutečnost podle více hledisek. Jde o schopnost decentrace, kdy jedinec již nelpí na nápadných nebo jednotlivých vybraných znacích (Piaget, Inhelderová, 2001). Žáci, kteří jsou ve věku šesti, až osmi let si uvědomují, že různí lidé mohou mít různé názory. Taktéž si uvědomují trvalost podstaty určitého objektu, jejich vlastností nebo znaků, tj. schopnost konzervace. Již chápe, že jedna skutečnost může mít více podob, i když všem nerozumí nebo je nezná. Dokáže rovněž přijmout proměnlivost, jako základní vlastnost reality. (Čačka, 2000)

Dítě v tomto věku je schopno chápat identitu, nevratnost jako složku proměnlivosti, kdy žáci začínají chápat zpětný návrat myšlenkových operací i různých jiných proměn a vzájemné spojení různých myšlenkových procesů do jednoho sledu. (Langmaier, Krejčířová, 2000)

Žák v prvním roce školní docházky je rovněž schopen klasifikovat, a to podle kritéria, které je z jeho pohledu nejvhodnější. Právě tato nutná podmínka ukazuje na jeho vývojovou úroveň. V tomto věku si nejčastěji všímají viditelných znaků nebo funkčnosti. Žáci od sedmého roku mají schopnost třídit i řadit objekty podle dvou kritérií. (Vágnerová, 2005)

Postupně začínají chápat kauzalitu, ve všem se snaží hledat pokud možno jasnou souvislost, příčinu. Vždy je jeden pojem příčinou druhého. (Čačka, 2000)

Pro zpracování a porozumění informacím si mladší žáci většinou vybírají postup, při němž vyřazují ty informace, které jsou pro ně nesrozumitelné, a zpracovávají jen ty, které chápou, jsou pro ně zajímavé, nebo které považují za významné. Nejsou při tom ale schopni posoudit, zda se jedná o informace užitečné a potřebné. Proto řešení problému jako celku nemusí být vždy správné.

Výchozí činností se ve škole stává učení. Zatímco v první třídě se ještě uplatňuje učení senzomotorické, od druhého ročníku už převládá učení pamětné. (Čáp, Mareš, 2001)

Na počátku školní docházky žáci obvykle ještě nejsou schopni kritického sebehodnocení. Nedokážou vnímat odlišnosti ve schopnostech a dovednostech mezi svými vrstevníky, ale naopak jsou přesvědčeni, že umí totéž, a stejným způsobem i přemýšlejí. Nezvládnou reálně ohodnotit nejen vlastní schopnosti a výkony, ale ani obtížnost úkolu, do kterého se pouští. (Čačka, 2000)

Paměť a pozornost

Paměť je na počátku školní docházky převážně mechanická. Zprvu si žáci zapamatují nahodile a nesystematicky informace a události, které je nějakým způsobem zaujaly nebo ovlivnily.

S přibývajícím věkem je však ukládání do paměti stále více logické. Během mladšího školního věku se zvyšuje i kapacita paměti. Zatímco 6 – 7leté děti jsou schopny podle Piageta reprodukovat větu o šesti slovech, žáci na konci prvního stupně základní školy mohou zopakovat větu o osmi slovech. To je důsledkem upotřebení logických souvislostí. Od šesti let postupně roste i rychlost zpracování informace a její uložení do paměti. Pro mladší školní věk je charakteristický způsob uchovávání v paměti opakování. (Minaříková, 2007)

Vývoj dětské paměti se projevuje ve třech oblastech (Vágnerová, 2005):

1. zvýšením kapacity paměti a rychlosti zpracování informací,

2. osvojením paměťových strategií, jejich efektivnějším a flexibilnějším využitím,
3. rozvojem paměti, tj. obecných znalostí o fungování paměti i o vlastních paměťových schopnostech.

Emoční a sociální vývoj

Emoční vývoj i socializace, tj. začleňování jedince do společnosti, prochází od počátku školní docházky dynamickým vývojem. Hlavním zdrojem formativních (utvářejících) vlivů již přestává být výhradně rodina a dítě získává možnost různorodějších interakcí mezi svými vrstevníky. (Řezáč, 1998)

Žák přijímá v novém prostředí nové sociální role a tím si získává určité postavení ve skupině. Na straně jedné se sblíží se s rolí žáka a spolužáka, z druhé strany spatřuje roli učitele. Výrazně se také upevňují sexuální role podle vzorců chování, které se od každého očekávají v různých pozicích a situacích.

Uvědomělejší je i sebehodnocení a sebepojetí, i když je pro ně stále charakteristická jistá labilita a zřejmá závislost na okamžitém dění kolem jeho osoby. Nejdříve vnímá a popisuje jen svoje vnější charakteristiky. Postupně si uvědomuje svoje vlastnosti i vlastnosti lidí kolem. Dítě se ještě neumí zcela zbavit závislosti svého vnitřního ladění na vnějších projevech chování. Jde o neschopnost introspekce, žák je tedy ještě neschopný zkoumat vlastní duševní stavy. (Čačka, 2000)

Rychle narůstá i schopnost seberegulace, což znamená plánování změn v chování na základě zjištěných rozdílů mezi chováním a normou. Dítě v roli žáka musí přijmout postavení, kdy je jedním z mnoha svých vrstevníků, a být schopen ovládnout své aktuální potřeby. S tím souvisí skutečnost, že chápe nejen svoje pocity, ale orientuje se i v emocích a očekáváních svého okolí. Poznává, že svoje pocity může kontrolovat a ve vhodných situacích uschovat před svým okolím. Dítě už ovládá sociální chování, tj. ví, co je dovoleno a co naopak nesmí. Podobně akceptuje i základní hodnoty, tj. rozlišuje, co je a není žádoucí. Sociální chování, hodnotové orientace i morální jednání jsou však ještě nestálé, nahodilé, spíše závislé na situaci, v níž se dítě nachází. Fázi morálního jednání a chování charakteristickou pro tento věk zahájení nazval Piaget (2001) etapou heteronomní

morálky, kdy je morálka určována zákazy a příkazy druhých, především rodičů a učitelů. Asi po sedmém roce věku nastupuje podle Piagetovy teorie morálka autonomní, ta již znamená samostatnou, nezávislou kázeň. Tehdy je už dítě schopné samo rozlišit správnost jednání. Jeho soudy jsou však velice nepružné, aplikuje je v každé situaci bez ohledu na motiv jednání. Toho je dítě schopno až po jedenáctém roce. (Piaget, Inhelderová, 2001)

Mění se i vztah k vrstevníkům. Zatímco koncem předškolního věku a začátkem první třídy jsou nově vzniklé vztahy mezi dětmi spíše nahodilé, založené na společné zkušenosti, společném prožitku, žáci mladšího školního věku tvoří stejně hodnotnou skupinu. Ve druhé třídě děti začínají tvořit mezi sebou tři až čtyřčlenné skupinky, kde se již objevují počátky vnitřní struktury vztahů. (Čačka, 2000)

V tomto věku je typické pozitivní, optimistické ladění vztahů. Děti lépe chápou svoje pocity a mohou je přesně určit. Ve školním věku děti začínají užívat a rozumět formě emoční komunikace, když projevují empatii, umí už se vcítit do pocitů ostatních, prokazují i sociální oporu a vyjadřují takto svoje pocity. Uvědomují si, že mohou svoje emoce řídit a regulovat, tato schopnost se postupně rozvíjí i během dalších vývojových období. (Vágnerová, 2005)

5 Taxonomie cílů jako možnost rozvoje psychomotorických dovedností

Proč využívat právě cíl jako možnost rozvoje psychomotorických dovedností? Na tuto otázku bychom mohli odvětit stručnou odpovědí. Splněním těchto cílů dojdeme ke zvyšování úrovně dovedností u žáků. Díky jim víme, čeho chceme při rozvíjení osobnosti dosáhnout a směřujeme tedy určitou cestou, s daným záměrem.

5.1 Pojem taxonomie výukových cílů, jejich využití

Při formulaci specifických cílů, které se užívají při výchově a vyučování, je důležité pamatovat na to, že se vyskytuje několik úrovní osvojování učiva, jimž odpovídají i příslušné cíle. Jde o klasifikaci cílů, které se označují jako taxonomie. Nezbytnou podmínkou bývají samostatné odvětví psychické činnosti při učení učících se jedinců.

V současných vzdělávacích systémech je důležitým pojmem výukový cíl. Výuka se realizuje na jeho základě, jako je výsledek analýzy učiva a pedagogicko - psychologické diagnostiky třídy resp. jednotlivých žáků. V druhé polovině 20. století se však také objevily pedagogické proudy, které stanovování výukových cílů kritizovaly. V tomto případě jde o antiautoritativní pedagogiku, která navrhuje mimo jiné i některé současné didaktické principy či organizační formy a metody, které jsou uplatňované v současných vzdělávacích systémech. Domnívám se, že některé přístupy mohou být v pedagogické praxi užitečné, proto mi nepřijde vhodné některé principy bez vyzkoušení odmítat. Je vhodné se řídit následujícími pravidly:

- Učitel by neměl nastavovat takové cíle, které by žákům mohly způsobit přílišný stres, byly by pro ně jen těžko dosažitelné.
- Pokud učitel takový cíl nastaví, neměl by používat tresty za neúspěch při jeho dosahování.

- Chce-li učitel po svých žácích, aby zrealizovali či vymysleli něco nového, co nebylo ještě probráno, měl by jim dát podklady s veškerými dostupnými prameny a zdroji a poskytnout jim svoji pomoc.

Výukový cíl můžeme vymežit jako "představu o kvalitativních a kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, kterých má být dosaženo ve stanoveném čase v procesu výuky" (Kalhous, Obst, 2002). Výukový cíl by neměl být určen pouze učitelem. Příhodnější přístup je stanovení výukového cíle na základě kooperace a diskuze mezi učitelem a žáky. Žák není pouze pasivním předmětem výuky, ale měl by být aktivním subjektem, který výuku spoluutváří. Tím, že žáci mají podíl na stanovení výukového cíle, dochází k jejich vnitřnímu příjmu a k identifikaci s ním. Teprve pak plní významnou usměrňovací úlohu v jejich učebních činnostech. Z hlediska praktické použitelnosti ve výuce je dobré výukové cíle rozčlenit do následujících kategorií:

- **kognitivní** (vzdělávací, informativní) - definují vědomosti (matematické pojmy, vzorce), intelektuální dovednosti a schopnosti (řešení matematické úlohy), které si žák osvojí,
- **afektivní** (postojové, hodnotové, emocionální, výchovné) - obsahují osvojování postojů, vytváření hodnotové orientace (např. odpovědný přístup k řešení ekologických otázek) a sociálně komunikativních dovedností (např. vyslechnout názor druhého, hledat argumenty pro obhájení svého způsobu řešení problému aj.), dosažení těchto cílů je hlavním záměrem výchovy v užším slova smyslu,
- **psychomotorické** (výcvikové, operační, činnostní) - zahrnují osvojování psychomotorických dovedností (manipulaci s přístroji či jinými pomůckami, sestavování elektrického obvodu nebo experimentální aparatury) a jsou nejčastěji předmětem výcviku.

(<http://dielektrika.kvalitne.cz/taxonomie.html>)

K čemu jsou taxonomie vzdělávacích cílů?

Proč se zabývat taxonomiemi? K čemu jsou vůbec užitečné? Taxonomie vzdělávacích cílů jsou známé a užívají se od konce 50. let 20. století. Jsou většinou

přijímané, ale někdy i odmítané, a také často kritizované. Mohou být učiteli nápomocny v sebehodnocení: „Je moje výuka dostatečně náročná?“ Ale jsou také pomocníkem k hodnocení učitele samotného: Je jeho výuka dostatečně náročná?

K čemu jsou dobré taxonomie vzdělávacích cílů? Lze je využít pro vlastní práci učitele? Jsou užitečné pro vytváření standardů? Prostá a krátká odpověď by byla: taxonomie jsou užitečné všude tam, kde je potřeba rozeznávat obtížnost učiva (diferenciaci) a kde připravujeme a kontrolujeme dosažené výsledky výuky, například standardy vzdělávacích cílů.

(<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>)

V učitelově praxi mají taxonomie následující významy (podle Marzano & Kendall, 2007):

1. Jsou pomocníkem při vytváření vzdělávacích cílů nebo je pomáhají hodnotit;
2. vytvářejí prostředek/rámec pro klasifikaci vzdělávacích cílů;
3. tvoří rámec pro plánované celostátní a místní standardy, které chápou také žáci/studenti; dodáváme, že i rodiče a laická veřejnost;
4. je to rámec pro navrhování kurikula;
5. je to rámec pro kurikulum, které směřuje k vývoji myšlení (odpoutání od mechanického nácviku a opakovaného procvičování, které však na určité úrovni poznávání/vzdělávání je nutné). (Marzano, Kendall, 2007)

Taxonomie výukových cílů je uspořádání cílů výuky dle jejich náročnosti. První cílové úrovně jsou méně obtížně z hlediska výkonů studentů. V dalších cílových úrovních náročnost roste.

Psychomotorické cíle (výcvikové) - sledují vytváření psychomotorických dovedností a návyků. Nejznámější je taxonomie H. Davea (1968). Obsahuje pět kategorií. Známa a vhodná je i taxonomie M. Simpsona, která rozeznává 7 úrovní psychomotorických cílů. (Pecina, 2012)

5.2 Taxonomie M. Simpsona

Tato taxonomie je přiměřená pro výuku mladších žáků. Zahrnuje navíc dvě kategorie, ve kterých se Simpson ujišťuje, že žáci budou schopni danou činnost zdolávat. Taxonomie byla uveřejněna v roce 1966 v americkém časopise „Illinois Journal of Home Economics“, v knižní podobě vyšla až roku 1972. Obsahuje sedm kategorií:

1. Vnímání - Žák používá svoje smyslové orgány a získává (nebo si vybavuje v paměti) představy o budoucí činnosti.
2. Zaměření - Mentální fyzická nebo emocionální příprava na činnost.
3. Řízená motorická reakce.
4. Automatizace jednoduchých motorických dovedností.
5. Automatizace komplexních motorických dovedností.
6. Schopnost motorické adaptace.
7. Motorická tvořivost.

(<http://kof.zcu.cz/st/rz/prace/grausova.pdf>)

1. Vnímání činností – žák je schopen použít smyslové orgány pro získání představy o motorické činnosti. Žák sám vybere, vymezí, identifikuje, rozezná. Příklad: Žák podle povrchu materiálu vybere vhodný nástroj na jeho obrábění.

2. Přípravenost na činnost – žák je připraven na činnost po stránce psychické, fyzické i emocionální. Žák ukáže, začne, pozná, reaguje. Příklad: Žák zná postup při skládání lodičky.

3. Napodobování činnosti, řízená činnost - žák opakuje úkony, které předvádí učitel. Počáteční stádium při osvojování úplné dovednosti. Žák zhotoví, sestaví, vyrobí, změří, opraví. Příklad: Žák změří hlavní rozměry výrobku podle ukázky.

4. Mechanická činnost - žák vykonává činnost přesně, spolehlivě a bezpečně. Příklad: Žák připraví nástroj pro použití. Žák přitluče hřebík.

5. Komplexní automatická činnost - student vykonává přesně, rychle, správně a automaticky komplexní složité činnosti. Příklad: Žák bezchybně a samostatně ovládá používání tkalcovského stavu.

6. Přizpůsobení činnosti - žák dokáže měnit, modifikovat, přizpůsobovat činnosti obměněným podmínkám. Příklad: Žák změní použité metody spojování podle použitého materiálu. Žák přizpůsobí způsob povrchové úpravy podle podmínek, za jakých bude výrobek použit.

7. Tvořivá činnost – žák používá vyzkoušené způsoby činnosti v nových, ale i v problémových situacích. Žák sestaví, vytvoří, naplánuje, složí. Příklad: Žák navrhne vhodný materiál podle podmínek použití pro zhotovení výrobku. (Pecina, 2012)

Tvořivost v procesu edukace tvoří základní činnostní princip socializace, sebeutváření a formování osobnosti žáka. Podílí se významnou mírou na rozvíjení kognitivních, ale i emocionálních a esteticko - mravních stránek osobnosti žáka. (Lokšová, Lokša, 2001).

Přestože podle odborné literatury je taxonomie E. Simpson doporučována pro mladší žáky, myslím si, že se dá velmi dobře uplatnit i u žáků starších nebo studentů. Výhodou této taxonomie jsou kategorie, ve kterých se učitel přesvědčí, zda je žák schopen danou činnost zvládnout.

5.3 Taxonomie psychomotorických (výcvikových) cílů R.H. Davea

Jednou z nejstarších taxonomií pro tuto oblast je Daveova (1968), která zahrnuje 5 kategorií. Jednotlivé kategorie jsou vyvozeny z fází utváření pohybových dovedností od plně vědomé kontroly až po její plnou automatizaci.

Taxonomie výcvikových cílů zpracovaná R. H. Davem:

- 1. imitace** - nápodoba činností na základě pozorování,
- 2. manipulace** - praktická cvičení podle vzoru nebo slovního návodu, schopnost rozlišovat a volit,
- 3. korekce** - zpřesňování činností, zaměřené na jejich účinnost,
- 4. koordinace** několika činností v požadovaném sledu,
- 5. automatizace** činností. (Kühnlová, 1997)

5.4 Návrh taxonomie cílů – Ján Bajtoš

Teoretické a aplikační zpracování prvních taxonomií cílů vyučovacího procesu vycházelo ze dvou skutečností. První skutečností byla záměrná změna osobnosti žáka, ke které docházelo ve vyučovacím procesu a druhou skutečností bylo strukturální chápání osobnosti žáka. Uvedená fakta se stala základem pro členění jednotlivých taxonomií cílů, které jsou zpracované především ve všeobecnějších rovinách školské didaktiky. Při formulaci konkrétních, specifických cílů rozvíjejících psychomotorickou oblast osobnosti žáka je třeba mít na zřeteli, že existuje více úrovní učení se. Když by mělo být v moderní škole jednou z prioritních úloh dosažení cílů i v psychomotorické oblasti, tj. cílů výcvikových, bylo by pak pro učitele důležité vědět, že i tato kategorie cílů má různé úrovně osvojení. Jako příklad je možno uvést vnímání činnosti, napodobování činnosti, automatická činnost apod. (Bajtoš 1988). V podstatě jde o klasifikaci cílů vyučovacího procesu. Aby se zdůraznil hierarchický charakter klasifikace, označuje se jako taxonomie cílů. V současnosti známe více taxonomií, jejichž autory jsou v psychomotorické oblasti R. H. Dave, A. J. Harrow, M. Simpson. Pro vyučování laboratorních předmětů je vhodná taxonomie rozpracovaná F. Lőschem (1975), která je určená pro dosahování změn ve všech stránkách osobnosti žáka. Pro rozvoj psychomotorických zručností ve vyučování předmětu technická výchova na ZŠ je vhodná námi navrhnutá taxonomie cílů. Její podstata vychází z úpravy a modifikace už známých taxonomií, tj. z taxonomie F. Lőscha a z taxonomie M. Simpsona. Je potřebné připomenout, že v rámci moderních trendů v pedagogice (humánní pedagogika, konfluentní pedagogika – proces splynutí s druhým bez uvědomovaného odlišení se, eklekticismus v teorii pedagogického konstruktivismu – směr myšlení, kdy se jedinec nadržuje hotových vzorů) by se měly v uvedených předmětech rozvíjet osobnosti žáků nejen po stránce psychomotorické, ale i po stránce afektivní a také po stránce kognitivní. Soulad námi navrhnuté taxonomie s teoriemi výcvikové výuky, s teoriemi percepčně - motorického učení a s teorií psychomotorického rozvíjení osobnosti podle Blooma, nám potvrdil její praktickou aplikaci a využitelnost při vyučování předmětu technická výchova. Námi upravená a modifikovaná taxonomie má těchto sedm úrovní učení se v psychomotorické oblasti:

- **připravenost** (žák je psychicky, fyzicky a emocionálně připravený vykonávat určitou činnost),
- **imitace** (napodobování činnosti, tj. žák opakuje úkony demonstrované učitelem),
- **manipulace** (realizační činnost podle instrukcí, tj. žák samostatně realizuje mechanické činnosti podle instrukcí učitele),
- **preciznost** (do popředí vystupuje přesnost realizace činnosti, tj. žák vykonává méně komplexní činnosti přesně, snadno, rychle a zručně),
- **koordinace** (harmonická realizace různých činností, tj. žák vykonává bez obtíží, přesně, okamžitě, bezchybně a automaticky komplexní složité činnosti),
- **automatizace - naturalizace** (získávání rutiny při činnostech, tj. všechny činnosti žák vykonává automaticky, s rutinou),
- **adaptace a tvořivost** (žák dokáže měnit, modifikovat, přizpůsobovat činnost změněným podmínkám a osvojené způsoby činnosti používá v nových, neznámých a problémových situacích).

(<http://www.fhvp.unipo.sk/ktechv/inedutech2005/prispevky/02.pdf>)

6 Vytvoření testovací baterie pro zjišťování úrovně psychomotorických dovedností

Pro zjišťování úrovně psychomotorických dovedností je možné použít běžné hry, hračky, i předměty z každodenní potřeby. Také je možné vymyslet nové, neobvyklé hry a předměty. Je ale velice důležité, abychom dbali na správný výběr, aby daná hračka (hra, předmět, náčiní) byla vhodná právě pro testování psychomotorických dovedností.

6.1 Dovednost, psychomotorická dovednost

„Dovednost je učením získaný předpoklad pro vykonávání určité činnosti nebo její části, je to postup či strategie určité činnosti.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 81)

Dovednost je *na základě schopností a učení nácvikem získaná připravenost ke správnému, rychlému a úspornému plnění určitých úkolů*. Dovednosti překračují pouhé návyky svojí schopností reagovat na rychle proměnlivé podmínky (při řízení auta např. na změny počasí či terénu atp.). Vyskytují se nejen v oblasti manipulační, ale i intelektuální. Patří k nim tedy jak zvládnutí fotbalu, obsluha soustruhu, vystřihování, tak i sebevzdělávání. (Čačka, 2001)

„Dovednost je učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou. Dělí se na intelektové, senzomotorické, motorické, sociální a jiné.“ (Hartl, 2004, s.51)

„Pohybová dovednost je učením získaný předpoklad účelně, rychle a úsporně řešit daný pohybový úkol. Je zřejmé, že pohybové dovednosti jsou komplexem psychomotorických projevů člověka.“ (tv4.ktv-plzen.cz)

Psychomotorická dovednost je získaná motorická akce, která vyplývá z psychické aktivity člověka, která je projevem jeho psychických funkcí a jeho psychického stavu. (Szabová, 1999)

Jedním z prioritních úkolů předmětu pracovních činností je právě učení se psychomotorickým dovednostem. Na postupy, jak učit psychomotorickým dovednostem existují v praxi dva rozdílné názory. V prvním směru je využíván

postup prostého napodobování a stálého opakování, na druhé straně je vyzdvihován postup, při kterém učitel vede žáky k tomu, aby při učení přemýšleli, využívali vlastní vědomosti, kontrolovali si průběh a výsledky své práce, rozebírali své chyby a snažili se jim předcházet. Toto tvrzení už je mezi odbornou veřejností spíše akceptováno, ale zatím bylo zkoušením zkoumáno pouze okrajově. (Honzíková, Janovec, 2012)

V procesu osvojování psychomotorických dovedností se prolíná několik fází, z nichž je nejdůležitější první, tzv. kognitivní (poznávací) fáze. Pokud by se právě tato fáze zanedbala, ztížilo by se tak další osvojování psychomotorické dovednosti. Během tohoto počátečního období se žák seznamuje s činností, postupem a provedením. Velice důležitým okamžikem je zde názorná ukázka, která je doplněná slovní instrukcí. Tato etapa je velice obtížná pro vnímání, představy, paměť, myšlení a řeč.

Ve druhé fázi se využívá informací, které jsou již získané a provádí se první pokusy o danou činnost. Je nezbytné dbát na kontrolu a sebekontrolu žáka, práci s chybami a zpětnou vazbu.

Při poslední fázi žák postupuje samostatněji. Tato etapa je časově nejnáročnější. Stále je zde vhodná názorná ukázka, slovní instrukce, vlastní cvičení, sebekontrola a kontrola, analýza chyb a jejich odstraňování, tedy zpětná vazba. Činnosti si zde žák již automatizuje. Při osvojování psychomotorické dovednosti tedy nejde o mechanický, několikrát opakovaný nácvik, ale záleží hlavně na motivaci, intelektu, na celé osobnosti žáka. (Čáp, Mareš, 2001)

„Různé psychomotorické dovednosti vyžadují různý metodický postup“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 381).

Z výzkumného šetření problematiky osvojování psychomotorických dovedností se ukázalo, že naše pedagogická veřejnost projevuje určitou, celkem uspokojivou úroveň tvořivých schopností, využívá různé metody a formy práce. Kreativita našich pedagogů se ovšem projevuje hlavně tvořivou prací se vzdělávacím obsahem, méně již v oblasti cílů, ale i forem a metod práce. Vyšlo najevo, že lze problémové a projektové metody považovat za velmi důležité při učení psychomotorickým dovednostem. (Honzíková, Janovec, 2012)

Osvojení dovedností v pracovní výchově je prováděno:

- správným využíváním technických termínů (názvy pomůcek, náradí, vlastností materiálů a názvů nástrojů),
- čtením elementárních výkresů nebo obrazové předlohy a na jejich základě určení potřebného druhu a množství materiálu,
- přenášením tvaru produktu v daných rozměrech na materiál (polotovary),
- přípravou a realizací pokusu dle instrukcí a písemného návodu. (Škára, 1984)

6.2 Psychomotorické didaktické testy

Psychomotorické didaktické testy poskytují možnost nestranně prověřit a klasifikovat psychomotorické výkony žáků. Jejich vytvoření je ale poměrně namáhavé. Počet úkolů v tomto typu didaktického testu by neměl být příliš vysoký, hlavně kvůli časové náročnosti. Do jisté míry je test omezen i množstvím užitých pomůcek, které se musí předem nejen pořídit, vyrobit ale i nějakým způsobem k žákovi dopravit a poskytnout mu je. Při vytváření úloh psychomotorického didaktického testu je nezbytné vycházet z taxonomií cílů pro psychomotorickou oblast zahrnující motorické dovednosti a návyky, za účasti psychických procesů a činnosti, náročné na vnímání, pohyby, vzájemné spojení vjemů a pohybů. Pro výuku předmětů orientovaných na rozvoj psychomotorických dovedností se mimo jiné používá taxonomie M. Simpsona, blíže popsána v předchozí kapitole. (Bajtoš, 2007)

Ukazatelé kvality testu

O kvalitě testu rozhoduje jeho objektivita, reliabilita (přesnost a spolehlivost), validita (platnost) a citlivost (rozlišovací schopnost).

Objektivita znamená, že výsledek testu závisí pouze na žákovi, ne na dalších okolnostech mimo něj (tj. nepromítá se do něj především subjektivní vliv učitele).

Reliabilita (spolehlivost) je ukazatelem přesnosti, spolehlivosti měření.

Validita znamená, že test měří opravdu to, co měřit má, že zjišťuje tu dovednost, na dané úrovni, o jaké se tvůrci domnívají, že měří.

Citlivý test svými výsledky dobře rozlišuje výkon různých žáků. Citlivý test by měl rozložit výsledky žáků po celé škále hodnocení, ne jen vyvozovat dobré a špatné výsledky. (Chráška, 1999)

6.3 Testovací baterie psychomotorických dovedností

V dnešní době je stále těžké nalézt vytvořenou testovací baterii, která by byla ve výuce osvědčená, nápaditá a hlavně dostupná. Proto jsem se rozhodla navrhnout vlastní testovací baterii pro zjišťování úrovně psychomotorických dovedností v oblasti manuální činnosti, u žáků mladšího školního věku. V testovací baterii využiji běžné hračky, ale i vlastní vytvořené předměty, které se staly podkladem pro její vytvoření.

Snažila jsem se respektovat podmínky pro vytvoření testovací baterie, proto jsem sestavila jen 5 jednotlivých testů, které nejsou časově náročné. Využila jsem snadno dostupné pomůcky, které jsem buď doma měla, nebo jsem je vyrobila, pro oživení z netradičního materiálu. Všechny pomůcky, které jsou pro testování potřebné, se dají snadno přenášet a žák s nimi může lehce manipulovat. Pro testování by nejvhodnějším místem byla všem dostupná plocha školní lavice, u některých testů by byl vhodný i koberec v zadní části třídy, kde by žák měl více prostoru pro manipulaci.

Všechny testy byly navrženy tak, aby v nich převládala manuální činnost (jemná motorika), která je v pracovní výchově nejvíce využívána. Jednotlivé testy by měly poskytovat možnost objektivního prověřování a hodnocení psychomotorických dovedností žáků. Aby ale hodnocení všech žáků bylo stejné, nestranné, je potřeba dodržet určité zásady a brát ohled na tyto činitele působící na průběh a výsledky testování:

- **vnější podmínky:**
 - klid - při testu by měl mít žák klid, ticho, ale ani on by neměl rušit ostatní žáky, pokud testování probíhá při výuce,

- mikroklima prostředí - před testováním je vhodné místnost vyvětrat, klidně nechat okno otevřené, pokud by ale do třídy nepronikal ruch z ulice, ve třídě nesmí být zima, ale ani přetopeno, žáci musí mít při testování dostatek světla,
- denní doba – důležité je také naplánovat, zda test žákovi předložíme dopoledne nebo odpoledne, nejvhodnější doba je pro žáky v ranních a dopoledních hodinách, testování by nemělo probíhat po namáhavé činnosti, po jiném testu, po dlouhé samostatné práci,
- rušivé předměty – v místě, kde bude testování probíhat, by neměly ležet další předměty, které by mohly žáka rozptylovat,
- povaha testovacích pomůcek – pomůcky by měly být pestré, jednoduché, zadání úkolu jednoznačné a přehledné.
- **vnitřní podmínky:**
 - tělesný a psychický stav jedince – nemoc, špatná nálada, rozrušení předchozí činností,
 - stav pozornosti, stupeň intelektuálního vývoje,
 - subjektivní vztah k manipulačním činnostem,
 - základní biologické potřeby (jídlo, pití, únava,...).

(Čáp, Mareš, 2001)

Podmínky, které působí na pracovní výkon subjektů jsou i množství žáků ve třídě a fyzikální faktory prostředí školy a třídy.

(Langová, Kodým a kol., 1987)

- **motivace:**

- velice důležitý činitel, který může ovlivnit žáky při testování, před jednotlivým testem bychom měli žáka vhodně motivovat, rozhodně neříkat, že právě teď bude testován, pojmout úkol spíše jako hru,
- motivace ale sehrává i úlohu vnitřního činitele, pobízí člověka, aby něco dělal, nebo naopak mu v činnosti zabraňuje,

- motivace může být ze strany učitelů mimořádnou výchovnou příležitostí, kdy mohou podpořit zájem i u slabších žáků a vyslovením pochvaly mohou zvýšit jejich sebevědomí. (Dytrtová, 1988)

Jednou z hnacích sil pro podnícení aktivity, samostatnosti a tvořivosti při práci žáků je i motivace, která má vzbudit zájem žáků o učební činnost. Pohnutky k činnosti mohou vycházet z vnějších motivů (pochvala, nátlak aj.) nebo vnitřních (potřeb, zájmů, pudů atd.). V praktických činnostech může žáky k tvořivé, samostatné a aktivní práci motivovat pracovní námět. Pracovní námět má být přiměřený duševním i tělesným schopnostem žáků. Má být zhotovitelný v plánované době při uplatnění vhodné organizační formy a z dostupných materiálů. Je dobré, aby docházelo k mezipředmětovým vztahům, rozvíjela se představivost, tvořivost a technické myšlení žáků. (Honzíková, 2003)

Faktory ovlivňující volbu pomůcek, předmětů

Využívání učebních pomůcek v praxi vypadá zdánlivě jednoduše. Není to ale úplně pravda. Učitel by měl dodržovat určité zásady, které vedou k co nejefektivnějšímu využití předmětů.

- učitel má mít přehled o učebních pomůčkách, které má k dispozici,
- před výukou (testováním) by měl ověřit jejich funkčnost,
- učitel musí znát všechny pomůcky a jejich funkci,
- předměty předkládáme žákům až těsně před „testováním“ (dřívější předložení by odvádělo pozornost žáků od probíhající činnosti),
- předměty volíme s ohledem na cíl, věk a úroveň psychického vývoje žáků,
- instrukce volíme tak, aby směřovaly jen k daným předmětům a danému úkolu.

(Dostál, 2008)

6.4 Návrh testovací baterie

Jednotlivé testy žáci provádějí individuálně. Většina testů je hodnocena na základě přesně změřeného času, u některých testů se ještě přihlíží na přesnost. Vyzkoušením se dospěje, který čas bude určovat nadprůměrnou, průměrnou a podprůměrnou úroveň. Díky testu dokážeme hodnotit zručnost žáků. K vyvození závěrů je ale zapotřebí vyzkoušet testovací baterii alespoň u 100 žáků v různých třídách 1. stupně základních škol. Navržené testy jsou vhodné zejména pro žáky 1.-3. tříd. Pro 4. a 5. ročník základních škol by byla potřeba zvýšit obtížnost u jednotlivých testů. Např. využít menší kostky, zvýšit počet víček, provlékat přímo jehlou a nití menší dírky.

Pro objektivnost testování výkonů jednotlivých žáků by bylo podle mého názoru vhodné, aby každý test žák vyzkoušel alespoň 3x. Doporučila bych to kvůli činitelům (blíže popsaným v předešlé kapitole), kteří ovlivňují jedince při vykonávání činnosti. Čas z jednotlivých testů bych zapsala a udělala z něj konečný průměr. Bylo by vhodné zapisovat si také poznámky o přesnosti provedení každého úkolu. Nevýhodu bych ale viděla v časové náročnosti a také v upadání zajímavosti pro žáky, testy už by jim mohly přijít „okoukané“.

K ověření funkčnosti jednotlivých testů jsem si vzala na pomoc svoji neteř, která navštěvuje 4. třídu základní školy. Jednotlivé úkoly pro ni byly zajímavé, vždy se těšila na nové. Každé zadání hned pochopila a všechny testy bez problémů zvládla. Činnosti plnila v průměru okolo 20 vteřin, což splňuje přiměřenou náročnost baterie vzhledem k času. U každého názvu testu uvádím průměrný čas, za který vykonala jednotlivé činnosti moje neteř, tedy žákyně 4. třídy. Jednotlivé testy jsou doplněny fotografiemi vlastní tvorby.

1. Komín z dřevěných kostek (≈ 7 s.)

Žák se pokouší postavit z dřevěných kostek co nejvyšší komín pokládáním kostek na sebe. Má k dispozici 10 kostek o velikosti 5x5 cm. Měří se čas, za který komín postavil a počet použitých kostek. Pokud by komín spadl, dáme dítěti další možnost k postavení. Můžeme si ale potom k času připsat, že žák splnil úkol na 2, 3,... pokus.

ZADÁNÍ PRO ŽÁKY: „Pokus se z dřevěných kostek sestavit co nejvyšší komín, pokládáním kostek na sebe.“

Při ověřování funkčnosti testu jsem si uvědomila, že při tomto úkolu máme možnost zjistit i vyhraněnou lateralitu žáků. V tomto směru je ale lepší nechat žáky test vyzkoušet vícekrát.



Obr. 1 Kostky ke stavbě komínu



Obr. 2 Seznámení žáka s činností



Obr. 3 Průběh stavby



Obr. 4 Dokončený komín

2. Třídění plastových víček (≐ 17 s.)

Žák má na lavici (na koberci) hromádku plastových víček. Jeho úkolem je víčka roztrždit podle barev. Test obsahuje 6 barev po 5 víčkách. Je důležité upozornit žáky, jak mají roztrždřená víčka pokládat. Pro snazší manipulaci je dobré víčka třídít prázdným otvorem nahoru. Žák může do víček vložit prsty a lépe tak s nimi pohybovat. U mladších žáků bych ale způsob položení víčka nezadávala, nechala bych je manipulovat tak, jak jim to vyhovuje, jak je to pro ně nejpřirozenější. Naopak u starších žáků bych využila pokládání víček plnou plochou vzhůru (jako když je víčko na lahvi), byla by tak zvýšena obtížnost testu. Měření je celkový čas od prvního doteku, k poslednímu roztrždřenému víčku.

ZADÁNÍ PRO ŽÁKY: „Zkus si zahrát si na Popelku a roztrždi jednotlivá víčka podle barev.“



Obr. 5 Víčka ke třídění



Obr. 6 Seznámení s činností



Obr. 7 Průběh třídění



Obr. 8 Roztrždřená víčka

3. Provlékání (≅ 41 s.)

Žákovi je předložena destička s dírkami po obvodu, vlna s korálkem na konci připevněná ke špejli. Vhodnější pomůckou by byla spíše tkanička s uzlíkem (korálkem) na konci a plastovým zacelením (zatavením) na začátku. Úkolem je provléci vlnu (tkaničku) všemi dírkami. Měříme čas a kvalitu provlékání, zda žák postupoval systematicky, nevynechal žádnou díрку.

ZADÁNÍ PRO ŽÁKY: „Vyzkoušej si provléknout pomocí špejle a vlny postupně za sebou všechny dírky v podložce.“

Během ověřování jednotlivých testů mě napadlo vytvořit destičky v různých tvarech, které by žáky více motivovaly k činnosti. Otvory v destičkách by mohly být, pro zvýšení obtížnosti, vytvořeny „cik-cak“ nebo do nějakého obrazce.



Obr. 9 Různé šablony k provlékání



Obr. 10 Seznámení s činností



Obr. 11 Průběh provlékání

4. Překrývání tvarů (≐ 21 s.)

Na koberci jsou rozložené různé tvary z pěnové desky. Před sebou má žák hromádku stejných tvarů. Úkolem je umístit jednotlivé tvary vždy na stejné, které leží na koberci. Tvary by se měly přesně překrývat. Test obsahuje 8 různých dvojic tvarů. Měříme čas a přihlížíme také k přesnosti překrytí.

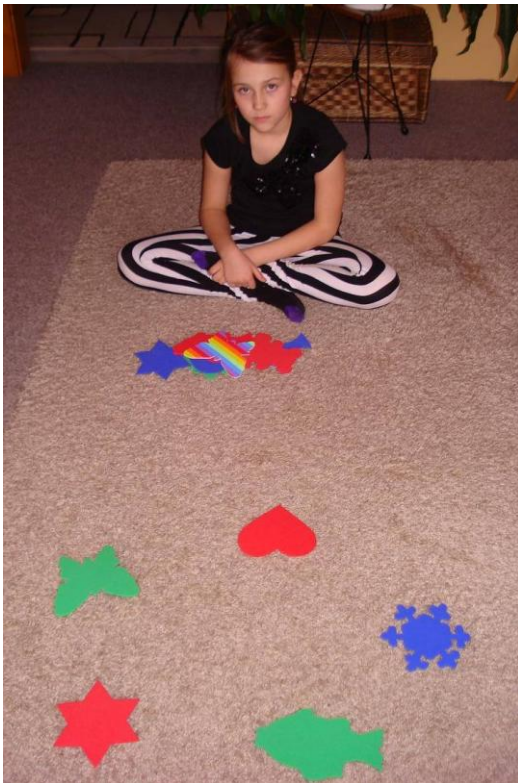
Během vytváření testovací baterie jsem se rozhodla utvořit 2 sady tvarů. První sada obsahuje naprosto stejné dvojice tvarů (srdce, ptáček, motýl, ryba, zajíc,...) a druhá sada zahrnuje obrázky, které bude žák přiřazovat (jablko s vykresleným listem, želvu s dokresleným krunýřem, šneka s dokreslenou ulitou,...) a tvary, které budou rozloženy na koberci (jen tvar obrázků, bez detailů – jablko, želva, šnek,...).

ZADÁNÍ PRO ŽÁKY: „Pokus se správně přiřadit všechny tvary a snaž se je překrýt tak, aby spodní nebyl vůbec vidět.“

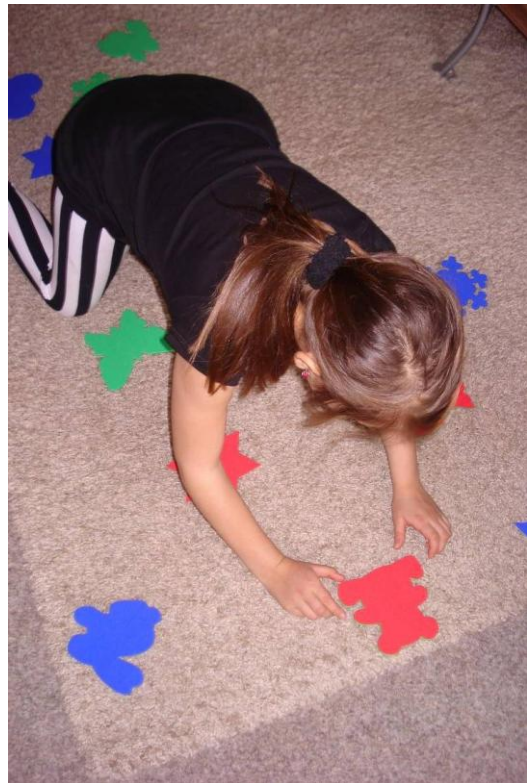
„Zkus najít tvary, ke kterým by se hodily jednotlivé obrázky a přilož je pečlivě na ně tak, abys je zakryl.“



Obr. 12 Dvojice tvarů pro překrývání



Obr. 13 Seznámení s činností



Obr. 14 Průběh překrývání tvarů



Obr. 15 Dvojice tvarů (zvýšená obtížnost)



Obr. 16 Průběh překrývání tvarů (zvýšená obtížnost)

5. Hradba z dřevěných kostek (≅ 29 s.)

Žákovi je předložen 3D obrázek zahrady na čtverci A4 a dřevěné kostky. Jeho úkolem je poskládat kostky po obvodu celé čtverčky. Měříme čas, za jaký žák kostky poskládá, také bereme ohled na přesnost poskládání.

Na obrázku je vyznačena čára, ke které žáci přikládají jednotlivé kostky, vnitřní spodní hranou, vedle sebe.

ZADÁNÍ PRO ŽÁKY: „Vyzkoušej si postavit plot z dřevěných kostek okolo celé zahrady. Snaž se skládat kostky vedle sebe přesně podél vyznačené čáry.“

Bylo by dobré nechat žáka nejdříve vyzkoušet, jak zadání pochopil, popřípadě mu část úkolu názorně předvést.



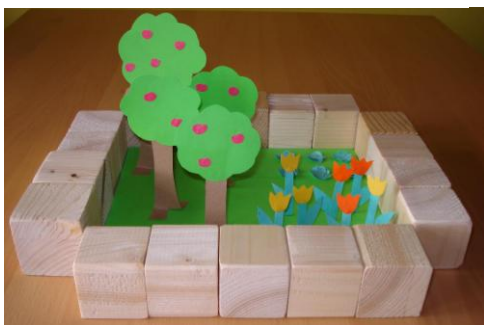
Obr. 17 Zahrádka a kostky ke stavbě plotu



Obr. 18 Seznámení s činností, zadávání úkolu



Obr. 19 Průběh stavby plotu



Obr. 20 Konečná oplocená zahrádka

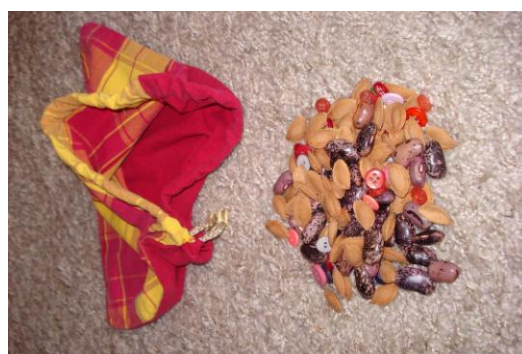
6. Vkládání předmětů (≅ 15 s.)

Na koberci je prázdný látkový pytlík a hromádka smíchaných fazolí, pecek od švestek a knoflíků. Žák se pokouší vložit do prázdného pytlíku všechny rozsypané předměty. Může využít obě ruce a předměty vkládat svým osobitým stylem. Záměrně jsem k tomuto testu vybrala místo na koberci a ne na lavici, aby žáci nenahnuli celý obsah z desky lavice rovnou do pytlíku, ale aby procvičovali jemnou motoriku, tedy úchop drobných předmětů. Měří se čas, za který uloží vše zpět do pytlíku.

ZADÁNÍ PRO ŽÁKY: „Byla jsem dnes nešikovná a rozsypala jsem na lavici všechny fazole, knoflíky a pecky. Pomohl bys mi, prosím, složit vše zpět do pytlíku?“



Obr. 21 Látkový pytlík, knoflíky, fazole, pecky



Obr. 22 Pomíchaný obsah pytlíku



Obr. 23 Průběh vkládání



Obr. 24 Dokončování vkládání

Tab. 2 Návrh tabulky k hodnocení testovací baterie (vlastní tvorba)

JMÉNO + PŘÍJMENÍ:		POŘADOVÉ ČÍSLO:	
PRIMÁRNÍ SUBJEKTIVNÍ HODNOCENÍ:			
VSTŘÍCNOST ŽÁKA:			
ČÍSLO TESTU	Ú/N	ČAS	POZNÁMKY

Primární subjektivní hodnocení – prvotní hodnocení žáka z pohledu učitele.

Vstřícnost žáka – jak žák k činnostem přistupuje.

Ú/N – úspěšnost/neúspěšnost žáka při jednotlivých testech.

Poznámky – důležité připomínky k průběhu jednotlivých testů.

Podle vyplněných tabulek lze zjistit, na základě času a úspěšnosti, průměr celé třídy a rozčlenit tak výkony na podprůměrné, průměrné a nadprůměrné. Tuto baterii určitě využiji ve své praxi a věřím, že mi pomůže k hodnocení zručnosti všech žáků ve třídě.

Závěr

Díky literárním pramenům a internetovým zdrojům, které jsem při své práci prostudovala, jsem dospěla k řadě závěrů a získala odpovědi na své otázky z úvodu.

Ujistila jsem se, že práce má v životě člověka nesmírný význam. Prací si člověk nezískává jen obživu, ale práce má na formování osobnosti člověka vliv. Domnívám se, že práce je základem lidského života, základem života společnosti, veškeré kultury a společenského pokroku. Ověřila jsem si ve své praxi, že právě pracovní činnosti poskytují velký prostor pro rozvoj schopností a dovedností, představitosti, iniciativy, aktivity a tvořivosti dětí.

Po dokončení diplomové práce mohu napsat, že jsem velice ráda za výběr tématu, který mi byl navržen. O pojmu psychomotorika, psychomotorické dovednosti, jsem dříve měla jen zběžnou představu, ale dnes už vím, co tyto pojmy z různých hledisek znamenají, s čím vším souvisejí, kde všude se s nimi můžeme setkat, jak se vyvíjely a jak důležité mají místo právě ve výchově a vzdělávání na 1. stupni ZŠ.

Při svém bádání jsem zjistila, že právě psychomotorika hraje ve vyučování na 1. stupni ZŠ velkou roli a že díky ní žáci základních škol dělají velké pokroky ve výchově a vzdělávání. Touto prací bych chtěla upozornit, že psychomotorika je součástí osnov a měli bychom jí proto věnovat čas. Psychomotorika má vliv na celkový rozvoj osobnosti dítěte, ovlivňuje držení těla, tělesný rozvoj a napomáhá k získání specifických pohybových dovedností. Žáci se učí ovládat své tělo, koordinovat své pohyby a svalstvo. Učí se porozumět svému tělu, ovládat jeho reakce a uvědomovat si zážitek ze hry.

Psychomotorice se u nás dříve nevěnovalo tolik pozornosti, ale dnes už vznikají nové studie, knihy, články a doporučení, které psychomotoriku dostávají do popředí zájmu. V rámci pedagogické praxe se učitelé setkávají s různými žáky. Každý žák je jiný, individuální. Psychomotorika tuto individualitu respektuje a zároveň působí na žáky svou zábavnou a hravou formou.

Cílem diplomové práce bylo vytvořit testovací baterii pro zjišťování úrovně psychomotorických dovedností u žáků mladšího školního věku. Svého cíle jsem v diplomové práci dosáhla, sestavila jsem baterii, která obsahuje 6 testů. Pro lepší představu jsem k testům přiložila ukázky fotodokumentace jednotlivých činností, pořízených během praktického ověřování předkládaného materiálu. Funkčnost baterie jsem si ověřila jen na několika respondentech, proto se těším, až ji budu mít možnost vyzkoušet přímo v praxi, ve své třídě. Doufám, že by návrh testovací baterie mohl být přínosem i pro další učitele na 1. stupni ZŠ a vhodnou inspirací při plánování výuky a zjišťování zručnosti jednotlivých žáků.

Resumé

Tato práce s názvem „Psychomotorické dovednosti na 1. stupni ZŠ v historickém kontextu“ byla vypracována jako diplomová práce studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Západočeské univerzitě v Plzni.

V diplomové práci jsou objasněny teoretické pojmy související s historií pracovních činností a pracovní výchovy. Dále práce obsahuje pojem psychomotorika, její postavení u nás a v zahraničí, výskyt psychomotoriky v českém školství. Důležitým bodem je také psychomotorický vývoj dítěte mladšího školního věku, na který je právě toto studium zaměřeno. Završením diplomové práce je vytvoření testovací baterie pro zjišťování úrovně psychomotorických dovedností.

Summary

This work, entitled „Psychomotor skills at the first degree of primary school in historical context“ was developed as a diploma thesis of teaching for first degree of primary school at University of West Bohemia in Pilsen.

In diploma thesis there are clarified theoretical concepts relating to history of working activities and working education. Furthermore the thesis contains term „psychomotor“, it's status in our country and abroad as well as occurrence in the czech school system. Significant point is also child's psychomotor development in it's youngish school age, for which is this research aimed. Crown of the diploma thesis is formation of battery of tests to find out a level of psychomotor skills.

Seznam literatury

1. ADAMÍROVÁ, J. *Hravá a zábavná výchova pohybem – Základy Psychomotoriky*. vyd. Praha, 1995. ISBN 80-86586-27-8.
2. ADAMÍROVÁ, J. *Hravá a zábavná výchova pohybem: Základy psychomotoriky*. Praha: Česká asociace sport pro všechny, 2003.
3. BAJTOŠ J. *Návrh taxonomie cieľov vyučovania pre rozvoj psychomotorickej zložky osobnosti žiaka v technickej výchove*. Dostupné z internetového zdroje: <http://www.fhvp.unipo.sk/ktechv/inedutech2005/prispevky/02.pdf>
4. BAJTOŠ, J. *Psychomotorická zložka osobnosti žiaka - formovanie, rozvoj a hodnotenie v technicky orientovaných predmetoch*. Košice : EQUILIBRIA, 2007. 114 s. ISBN 978-80-89284-07-8.
5. BLAHUTKOVÁ, M. *Psychomotorika*. Brno: Masarykova Univerzita, 2007. 92 s. ISBN 978-80-210-3067-4.
6. BLAHUTKOVÁ, M., KOUBOVÁ, J. *Psychomotorika aneb prožitky z pohybu*. Brno: MU, 1995.
7. BLAHUTKOVÁ, M. *Psychomotorika*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003, 92 s. ISBN: 80-210-3067-4 (brož.)
8. ČAČKA, O. *Nástin psychologie: pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001, 377 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3194-X.
9. ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatel Jan Šabata, 2000, 92 s. ISBN 80-723-9060-0.
10. ČÁP, J. *Psychologie pro učitele: pro doplňující pedagogické studium*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001.. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-717-8463-X.
11. DOSTÁL, J. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Vyd. 1. Olomouc: Votobia, 2008. ISBN 978-80-7220-310-9.
12. DVOŘÁKOVÁ, H., MICHALOVÁ, Z. *Využití psychomotoriky ve škole*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2004.

13. DYTRTOVÁ, R., *Pedagogická praxe z pracovního vyučování*. Praha, SPN 1988.
14. HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004.
ISBN 80-717-8803-1.
15. HERM, S. *Psychomotorické hry: 92 her zaměřených na motorický rozvoj dětí v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-717-8018-9.
16. HLAVSA, J. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.
17. HONZÍKOVÁ, J., BAJTOŠ J. *Diadaktika pracovní výchovy na 1. stupni ZŠ*. Plzeň, Západočeská univerzita v Plzni, 2004, ISBN 80-7043-255-1.
18. HONZÍKOVÁ, J., JANOVEC, J., *Journal of Technology and Information Education, Časopis pro technickou a informační výchovu*, 1/2012, Volume 4, Issue 1, ISSN 1803-537X
19. HONZÍKOVÁ, J. *Teorie a praxe tvořivosti v pracovní výchově*. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 2003, ISBN 80-702-0124-X.
20. CHARVÁT, M. *Sociální aspekty sportovních aktivit*. Brno: Paido, 2002.
ISBN 80-731-5029-8.
21. CHRÁSTKA, M. *Didaktické testy*. Vyd. 1. Brno: Paido, 1999.
ISBN 80-859-3168-0.
22. KALHOUS, Z. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002.
ISBN 80-717-8253-X.
23. KOHOUTEK, R. *Psychologie práce a řízení*. Brno: CERM, 2000.
ISBN 80-214-1552-5.
24. KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 80-717-8585-7.
25. KREJČÍŘOVÁ, E. *Vývojová psychologie pro učitele*. Praha : SPN, 1984.
26. KÜHNLOVÁ, H. *Vybrané kapitoly z didaktiky geografie 1*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. 55 s. ISBN 382-92-97.
27. LANGMAIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha, H+H 1998

28. LANGOVÁ, M., KODÝM, M., (Eds): *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*.
Praha, Academia 1987.
29. LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Teória a prax tvorivého vyučovania*. Prešov: ManaCon, 2001.
30. MARZANO, R., KENDALL, J. *The New Taxonomy of Educational Objectives*. 2. vydání. Thousand Oaks, California : Corwin Press. A Sage Publications Company, 2007. 193 s. ISBN 1-4129-3629-2.
31. MINAŘÍKOVÁ, R. *Rozvoj komunikačních schopností žáků mladšího školního věku na základní škole*, Diplomová práce, Brno, 2007.
32. MUŽÍK, V. *Didaktika tělesné výchovy pro 1. stupeň základní školy*. 1. vyd. Překlad Kristina Lišková. Brno: Masarykova univerzita v Brně, c1991.
ISBN 80-210-0338-3.
33. PECINA, P., *Didaktika odborných předmětů, Výuková opora*, Brno 2012.
34. PIAGET, J., INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., v Portálu 3. Překlad Kristina Lišková. Praha: Portál, 2001, 53 s. ISBN 80-717-8608-X.
35. PIAGET, J., INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Překlad Kristina Lišková. Praha: Portál, 2010, 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.
36. PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. 1995. ISBN 978-80-262-0403-9.
37. PŘINOSILOVÁ, D. Speciálně pedagogická diagnostika v období raného a předškolního věku. In Vítková, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno, Paido, 2004. ISBN 80-731-5071-9.
38. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007)*. Praha: VÚP, 2007.
39. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie: integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Editor Marie Vítková. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-859-3148-6.

40. RÖSSLEROVÁ, I. *Využití netradiční psychomotorické pomůcky (PET láhve) v hodinách tělesné výchovy na 1. stupni základní školy, Diplomová práce*, Brno 2007.
47. SCIGIEL, M.: *Dějiny pracovní výchovy*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1987.
48. SZABOVÁ, M. *Preventivní a nápravná cvičení: pohybové hry pro děti od 6 do 14 let*. 1. vyd. Praha: 2001. ISBN 80-7178-504-0.
49. SZABOVÁ, M. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky*. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-2776-9.
50. ŠKÁRA, I. *Didaktika pracovního vyučování (technických prací) v 1. – 4. ročníku základní školy*. Praha: SPN, 1984.
51. Školní vzdělávací program ZŠ Klenčí pod Čerchovem.
52. VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN: 80-246-0956-8.
53. VÉLE, F. *Kineziologie pro klinickou praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-716-9256-5.
54. VODÁKOVÁ, J., HEC, J., LADA, S., ŠTRICOVÁ, M., UHARČEK, A., *Didaktika pracovního vyučování II*. Praha, SPN, 1982.
- Internetové zdroje dostupné z:**
55. http://cs.wikipedia.org/wiki/Ruční_práce
56. <http://www.slovník-cizích-slov.cz>
57. <http://www.fsps.muni.cz>
58. <http://www.psychomot.cz>
59. <http://www.psychomotoricka-poradna.cz>
60. <http://dielektrika.kvalitne.cz/taxonomie.html>

61. <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-html/>

62. <http://kof.zcu.cz/st/rz/prace/grausova.pdf>

63. <http://www.fhpv.unipo.sk/ktechv/inedutech2005/prispevky/02.pdf>

64. <http://tv4.ktv-plzen.cz>