Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Projektové vzdělávání v oblasti grafomotorického rozvoje dětí v mateřské škole

Diplomová práce

Autor: Bc. Tereza Coufalová
Studijní program: N7531
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Hradec Králové 2016

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: **2015/2016**

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení:	**Bc. Tereza Coufalová**
Osobní číslo:	**P13942**
Studijní program:	**N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika**
Studijní obor:	**Pedagogika předškolního věku**
Název tématu:	**Projektové vzdělávání v oblasti grafomotorického rozvoje dětí v mateřské škole**
Zadávající katedra:	**Ústav primární a preprimární edukace**

Zásady pro vypracování:

Diplomová práce se zabývá realizací projektového vzdělávání dětí v mateřské škole, které je zaměřeno na oblast grafomotoriky. V teoretické části práce jsou zpracovány informace o grafomotorickém rozvoji dítěte v předškolním období a s ním související školní zralostí. Zároveň se zde zabývá také odkladem školní docházky, kdy právě grafomotorický rozvoj bývá častým ukazatelem nezralosti dítěte v oblasti motoriky. Dále se práce zaměřuje na problematiku projektového vzdělávání v mateřské škole. Empirická část je tvořena projektem zaměřeném na rozvoj grafomotoriky, který vychází ze školního vzdělávacího programu mateřské školy, ve které byla praktická část realizována. K její realizaci jsem zvolila metodu kvalitativního průzkumu pomocí metod pedagogicko-psychologických, které velmi často využívám při práci s dětmi. Jedná se o metodu pozorování, rozhovoru řízeného i volného, diskuse, metodu nápodoby a metodu hry.

Vedoucí diplomové práce:	**Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.** Ústav primární a preprimární edukace
Oponent diplomové práce:	**PaedDr. Vladimíra Horváčková, Ph.D.**
Datum zadání diplomové práce:	**16.1.2014**
Termín odevzdání diplomové práce:	

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
děkan

PhDr. Pavel Zikl, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Králíkách dne …….

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Ivě Košek Bartošové, Ph. D. za odborné vedení této závěrečné diplomové práce, za její trpělivost, za cenné rady a přátelský přístup, který mi poskytla.

Poděkování také patří vedení Mateřské školy Moravská, které mi umožnilo realizovat čtrnáctidenní pedagogický projekt a celému pedagogickému sboru za jejich vstřícnost a podporu.

Na závěr bych chtěla poděkovat ještě svému okolí a rodině, které mne podporovalo a povzbuzovalo po celou dobu mého studia.

Anotace

COUFALOVÁ, Tereza. *Projektové vzdělávání v oblasti grafomotorického rozvoje dětí v mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. Diplomová práce

Diplomová práce se zabývá realizací projektového vzdělávání dětí v mateřské škole, které je zaměřeno na oblast grafomotoriky. V teoretické části práce jsou zpracovány informace o grafomotorickém rozvoji dítěte v předškolním období a s ním související školní zralostí. Zároveň se zde zabývá také odkladem školní docházky, kdy právě grafomotorický rozvoj bývá častým ukazatelem nezralosti dítěte v oblasti motoriky. Dále se práce zaměřuje na problematiku projektového vzdělávání v mateřské škole.

Empirická část je tvořena projektem zaměřeném na rozvoj grafomotoriky, který vychází ze školního vzdělávacího programu mateřské školy, ve které byla praktická část realizována. K její realizaci jsem zvolila metodu kvalitativního průzkumu pomocí metod pedagogicko-psychologických, které velmi často využívám při práci s dětmi. Jedná se o metodu pozorování, rozhovoru řízeného i volného, diskuse, metodu nápodoby a metodu hry.

Klíčová slova: grafomotorika, dítě předškolního věku, projektové vyučování

Annotation

COUFALOVÁ, Tereza. *Project training in graphomotorics development of kindergartens children.* Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. Dizertace Thesis.

This thesis deals realization of the projects education of children in kindergarten, which is focused on graphomotorics. The theoretical part of the thesis contains information about graphomotorical child's development in the preschool period and related school maturity. At the same deal here with the postponement of school, when just graphomotorical development is often an indicator of immaturity in the child's motor skills. The work focuses on project learning in kindergarten and related specifics of kindergarten teachers in its implementation.

The empirical part is formed by partial grafomotorics projects that are based on the school curriculum kindergarten, in which the practical part realized. For its implementation, I chose a qualitative research method using the methods of pedagogical-psychological, which very often use when working with children. It is a method of observation, interview-driven and free discussion, imitation method, a method of games.

Key words: graphomotorical, preschool age children,, project education

Obsah

ÚVOD ... **9**
1 OSOBNOST PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE ... **10**
1.1 Motorický vývoj ... **11**
1.1.1 Hrubá motorika ... 11
1.1.2 Jemná motorika ... 12
1.1.3 Vizuomotorika ... 12
1.2 Kognitivní vývoj ... **12**
1.2.1 Myšlení ... 13
1.2.2 Paměť ... 14
1.2.3 Fantazie a představivost ... 14
1.2.4 Vnímání ... 14
1.3 Sociální a emocionální vývoj ... **15**
1.4 Řeč ... **16**
2 DĚTSKÁ KRESBA ... **17**
2.1 Význam dětské kresby ... **17**
2.2 Vývoj dětské kresby ... **18**
2.2.1 Vývoj kresby lidské postavy ... 19
2.3 Specifika kresby předškolního dítěte ... **20**
3 VÝUKA POČÁTEČNÍHO PSANÍ ... **22**
3.1 Předškolní příprava na psaní ... **22**
3.2 Metody vyučování psaní ... **23**
3.3 Současná výuka počátečního psaní ... **25**
3.4 Fyziologické a psychologické základy psané řeči ... **26**
3.5 Etapy výuky psaní ... **27**
3.6 Pracovní návyky při kreslení nebo psaní ... **28**
3.6.1 Výběr kreslících psacích potřeb ... 29
3.6.2 Poloha těla při kreslení a psaní ... 29
3.6.3 Úchop psacího náčiní ... 30
3.6.4 Postavení ruky při psaní ... 31
3.6.5 Uvolnění ruky při kreslení a psaní ... 32

4 PROBLEMATIKA LATERALITY ... **33**
4.1 Diagnostika laterality ... **33**
4.2 Typy laterality ... **34**
4.3 Druhy laterality ... **34**
4.4 Vývoj laterality ... **35**
4.5 Leváctví ... **35**
5 GRAFOMOTORICKÉ OBTÍŽE ... **37**
5.1 Dysgrafie ... **37**
5.2 Nápravné programy psaní ... **38**
6 PROJEKTOVÁ METODA ... **40**
7 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE ... **42**
7.1 Cíl průzkumu ... **42**
7.2 Realizace pedagogického projektu ... **43**
7.3 Průzkumné tvrzení ... **43**
7.4 Charakteristika souboru ... **44**
7.5 Použité testové metody ... **44**
7.5.1 Testové úkoly ... 45
7.6 Zpracování výsledků ... **47**
7.7 Ověření průzkumných tvrzení ... **55**
7.8 Zhodnocené pedagogického projektu ... **59**
7.9 Shrnutí a diskuze ... **61**
ZÁVĚR ... **62**
LITERATURA ... **64**
SEZNAM OBRÁZKŮ ... **68**
SEZNAM TABULEK ... **69**
SEZNAM GRAFŮ ... **70**
SEZNAM PŘÍLOH ... **71**

Úvod

Současná západoevropská vyspělá společnost považuje za stěžejní cíl výchovy a vzdělání vytvořit u jedince takové kompetence, které mu umožní aktivní, svobodný a plnohodnotný život v dané společnosti. Hlavním úsilím všech pedagogů na různých stupních škol by mělo být vychovat vzdělané a gramotné děti, žáky a studenty. K tomu, aby si dítě zvládlo bez problémů osvojit čtení, psaní a počítání, je nutné ho soustavně a promyšleně připravovat již od mateřské školy. Právě zmíněná předškolní příprava může do značné míry ovlivnit školní úspěšnost dítěte. Učitelé v předškolních zařízeních by se měli zamýšlet nad vhodnou průpravou budoucích školáků, nicméně by příprava dětí na tomto stupni vzdělávání měla probíhat v pohodové atmosféře prostřednictvím dětské hry.

Problematika nácviku a výuky psaní je i přes současný trend práce na počítači stále aktuální a prochází neustálou osvětou. Spousta odborníků hledá účinnou metodu, jak dítě připravit na zvládnutí trivia, nicméně ne všechny dostupné publikace odpovídají možnostem a schopnostem dítěte předškolního věku. Já jsem při zpracování tohoto tématu nejvíce vycházela z publikací Jiřiny Bednářové, Vlasty Šmardové, Brigite Sindelárové a Renaty Mlčákové. Dále jsem čerpala inspiraci v *Šimonových listech*, *Pracovním sešitě předškoláka* a *Rozvoji grafomotoriky a podpory psaní*.

Mým hlavním teoretickým záměrem je přiblížit problematiku výuky psaní v prvním ročníku na základní škole a možnosti rozvoje grafomotoriky v předškolním věku. Následnou praktickou část tvoří pedagogický projekt „Moje šikovné ručičky“, který by měl sloužit jako sborník námětů pro rozvoj grafomotoriky v mateřské škole a je dodatkem k této diplomové práci. Jednotlivé činnosti jsou zařazeny tak, aby tvořily komplexní projekt a vycházely ze školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) dané mateřské školy.

1 Osobnost předškolního dítěte

Rozvoji jemné motoriky a grafomotoriky bychom měli věnovat pozornost již v předškolním období a rozvíjet jej u dítěte prostřednictvím dětských her. Počáteční výuka čtení a psaní může způsobit u malého školáka posttraumatické stavy, kterým by se mohlo částečně předcházet vhodnou předškolní přípravou. Předškolní pedagog, dle mého názoru, by měl být dítěti co nejvíce nápomocen a měl by ho vhodným způsobem na zahájení povinné školní docházky. Abychom dítě nepřetěžovali, měli bychom vycházet z jeho individuálních a vývojových předpokladů. Pro dokreslení dané problematiky uvedu v této kapitole stručný vhled do vývojových oblastí předškolního dítěte.

Jedinec během svého života prochází z hlediska fylogeneze individuálními a nezvratnými etapami, které jsou ovlivněny zráním a učením. Tyto vývojové fáze jsou charakterizovány změnami typickými pro daný věk. Jednou z těchto vývojových etap je tzv. **věk mateřské školy** nebo též **předškolní věk.** Tato životní etapa je dle Bartoňové (2004), Kutálkové (2005) a dalších vymezena jako období od tří let do zahájení povinné školní docházky. V ontogenetickém vývoji člověka má své specifické a nezastupitelné místo od pradávna. Během předškolního věku jedinec vyzrává po stránce fyzické, psychické, sociální i emocionální. Čáp (2001) uvádí, že největšího pokroku dítě dosahuje v motorickém vývoji, kdy dochází k motorickým progresům. Především se zpřesňuje koordinace párových orgánů, celková pohyblivost organismu a manipulace s předměty. Dále roste zájem o mluvenou řeč, která se permanentně zdokonaluje. Z hlediska sociálního je významným mezníkem snížení závislosti na rodině a potřeba navazování přátelských vztahů se svými vrstevníky.

Předškolní věk je také charakteristický fyziologickými proměnami. Prostřednictvím somatického vývoje dochází k výrazným změnám v tělesných proporcích. Dvořáková (2006) uvádí jako příklad protažení končetin nebo započatou výměnu dentice, která je ukončena až v mladším školním věku. Mezi čtvrtým a šestým rokem mluvíme o tzv. **období první vytáhlosti.** Dítěti se prodlužují končetiny a tělo získává proporce dospělého. Kosti v tomto období nejsou zcela osifikované, což umožňuje dítěti obrovskou flexibilitu. Dochází k rozvoji rovnováhy, rytmičnosti a obratnosti v závislosti na dozrávání mozkových hemisfér. V závěru předškolního věku pozorujeme značný pokrok v jemné motorice, která dítěti umožňuje grafický záznam či zvládnutí sebeobsluhy (Dvořáková, 2006).

1.1 Motorický vývoj

V odborné literatuře se můžeme kromě termínu motorika také setkat i s označením hybnost, já však preferuji termín motorika. Pedagogický slovník vymezuje tento pojem jako celkovou pohybovou schopnost organismu, jež zahrnuje činnosti psychomotorické, senzomotorické, vizuomotorické a grafomotorické (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Vývoj motorických schopností a dovedností probíhá po celý život, nicméně k nejzásadnějším změnám dochází právě v předškolním a mladším školním věku. Díky těmto fyziologických změnám je pohyb ucelenější, koordinovanější, obratnější a přesnější. Dále mají motorické schopnosti dle Bednářové a Šmardové (2010) vliv i na celkový vývoj dítěte.

Pedagog v mateřské škole by měl vycházet z přirozené potřeby pohybu a manipulace s předměty, prostřednictvím kterých dítě poznává okolní svět, hraje si a osamostatňuje se (Bednářová, Šmardová, 2010).

1.1.1 Hrubá motorika

Hrubá motorika zajišťuje pohyb větších svalových skupin. Dosažená úroveň hrubé motoriky je podmíněna fyzickou zdatností, výběrem motorické činnosti a podnětností prostředí k pohybové aktivitě. Bednářová, Šmardová (2010) poukazují na důsledky nedostatečné pohybové aktivity, které se negativně projevují na zdravotním stavu, vnímání vlastního schématu, prostorovém vnímání, vývoji řeči a zrakovém vnímání. Naopak dostatek příležitostí k pohybu rozvíjí a dále zkvalitňuje pohybové dovednosti. Předškolní dítě je schopno dle Mertina, Gillernové (2010) bez problémů zvládat některé koordinačně náročné sporty, jako například jízdu na kole, koloběžce, kolečkových bruslích, lyžích apod.

Allen a Marotz (2005) vytvořili přehled základních motorických schopností a dovedností, které by mělo zdravé pětileté dítě bez problémů zvládnout. Jedná se o chůzi pozpátku, chůzi po schodech se střídáním nohou a udržení rovnováhy na jedné noze (Allen a Marotz 2005).

1.1.2 Jemná motorika

Jemná motorika zaujímá zásadní postavení ve výuce čtení a psaní, proto se stává jedním z indikátorů školní zralosti. Pedagogický slovník tento pojem vymezuje jako obratnost malých svalových skupin (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). Především se dle Vágnerové (2000) jedná o pohyblivost rukou, očních víček a mluvidel.

Předškolní dítě by dle Čepičkové, Wedlichové (2005) mělo být schopno manipulovat se stavebnicemi, tvořit mozaiky a aktivně se zapojovat do rukodělných činností. Dále by mělo být schopné správně používat pracovní nástroje (nůžky, kartáček na zuby, příbor, lžíce) a zvládnout pracovat s nejrůznějšími materiály (plastelína, písek). Avšak dle mého názoru je nejdůležitější, aby si dítě osvojilo pracovní návyky při kreslení. (Viz podkapitola 3.6)

1.1.3 Vizuomotorika

Poslední zmíněnou oblastí motorického vývoje je vizuomotorika. Jedná se o proces a stav součinnosti oka a ruky. Jedná se o součinnost oka a ruky. Tato dovednost je nezbytná při psaní, orientaci v textu a koordinaci pohybů. Úroveň vizuomotoriky závisí na dosaženém stupni zrakové diferenciace, zrakové analýzy a syntézy, prostorové orientace a celkové motoriky (Bednářová, Šmardová, 2010). Dosaženou úroveň vizuomotoriky můžeme posoudit na základě jednotažného cvičení. Hodnotíme, zdali je pohyb dítěte plynulý a nepřerušovaný.

1.2 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj je započat již v raném dětství, kdy kojenec manipuluje s předměty. Prostřednictvím této aktivity vnímá a poznává okolní svět. Vývojem intelektových schopností dítěte se v minulosti zabýval Jean Piaget. Tento švýcarský psycholog přišel jako jeden z prvních s názorem, že inteligence je proces, který se mění v čase a v důsledku biologického zrání. Piaget sledoval ve svých experimentech časté chyby, kterých se děti v určitém věku dopouštěly a následně tyto chyby interpretoval ve své kognitivní teorii. Na základě tohoto pozorování definoval předškolní věk jako období **názorného myšlení**. Vágnerová (2000) na základě Piagetových poznatků charakterizuje myšlení předškolního dítěte jako prelogické a zaměřené na vizuálně prezentovanou formu reality.

Předškolní dítě by mělo vyrůstat dle Čačky (1994) v podnětném prostředí, ve kterém se dospělý stane vzorem přesného a výstižného myšlení. Dále je nutné mít při vzdělávání dětí na mysli, že úroveň poznávacích procesů je podmíněna zráním centrální nervové soustavy.

1.2.1 Myšlení

Myšlení v předškolním věku, jak jsem již zmínila, je prelogické, flexibilní a nepřesné. Předškolní dítě odmítá akceptovat náhodu, protože v něm vyvolává nejistotu. S tímto také souvisí zkreslení reality. Dítě si vytváří vlastní podobu okolního světa tak, aby byla pro něho srozumitelná a přijatelná. Jean Piaget (Piaget in Vágnerová, 2000) shrnuje charakteristické znaky myšlení dítěte předškolního věku do následujících bodů:

1. **Egocentrismus**, tj. „*ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí"* (Vágnerová, 2000, s. 102). Langmeier, Krejčířová (1998) uvádí příklad, kdy si dítě zakrývá oči a domnívá se, že není vidět.Protože ono také nikoho nevidí.
2. **Fenomenismus**, tj. „*důraz na určitou, zjevnou podobu světa*" (Vágnerová, 2000, s. 102). Dětský úsudek je fixován na zjevnou podobu světa a tento obraz není schopno opustit. Příklad fenomenismu v dětském myšlení uvádí Flavell (Flavell in Langmeir, Krejčířová, 1998), kdy se dospělý převlékne za čerta a dítě odmítá přistoupit na myšlenku, že se jedná pouze o převlek.
3. **Magičnost**, tj. „*tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat*" (Vágnerová, 2000, s. 103).
4. **Absolutismus**, tj. „*přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost"* (Vágnerová, 2000, s. 103). Na tento znak v myšlení dítěte předškolního věku má vliv potřeba jistoty. Příkladem tohoto stanoviska je reakce chlapce na reklamu, ve které vychvalují zubní pastu jako nejlepší na světě. Tento chlapec toto tvrzení odmítá s tím, že nejlepší je jiná zubní pasta, protože to tak v televizi říkali minule (Strašíková in Vágnerová, 2000).
5. **Animismus,** tj. přisuzování vlastností živých bytostí objektům, věcem a zvířatům. Například dítě žije v představě, že sádroví trpaslíci každý večer ožijí a postarají se o kytičky.

Myšlení předškolního dítěte je ovlivněno globálním a neanalytickým vnímáním, při kterém důležitou roli hraje i jeho subjektivní a bezprostřední upoutání pozornosti na daný předmět (Čačky 1994). Tento znak popsal Piaget (Piaget in Vágnerová, 2000) při pokusu s dvěma nádobami rozdílných tvarů. Tyto nádoby byly naplněny stejným množstvím korálků. Užší, ale za to vyšší nádobu dítě vnímá jako nádobu s větším množstvím. Dítě v tomto případě neakceptuje další aspekty reality, zaměřuje se pouze na výšku.

1.2.2 Paměť

Paměť je kognitivní schopnost, při které si jedinec ukládá a vybavuje informace z předchozí zkušenosti. Paměť předškolního dítěte je vázaná na jeho emocionální ladění. Tudíž v tomto období je paměť podmíněna zájmem a motivací dítěte (Čačka, 1994). Během předškolního věku převládá **mechanický typ** paměť. To znamená, že předškolní dítě uchovává informace prostřednictvím neustálého opakování tzv. *memorování*. Avšak budoucího školáka bychom měli vést k rozvoji záměrné paměti prostřednictvím písní a básní. Kolláriková, Pupala (2001) uvádí, že v tomto období je dítě schopno zapamatovat si doslovné pojmy a události.

1.2.3 Fantazie a představivost

Dětská fantazie je velmi bohatá, konkrétní, citlivá a výrazným způsobem ovlivňuje jeho úsudky. Předškolnímu dítěti stále činí velký problém rozlišit reálnou vzpomínku a fantazijní představu, proto se u dětí mohou objevovat tzv. **nepravé lži** neboli **konfabulace**. Projevy dětské fantazie mohou mít znaky animismu či antropomorfismu. Tento způsob přetvoření reality napomáhá dítěti lépe porozumět okolnímu světu (Vágnerová, 2000).

1.2.4 Vnímání

Pro předškolní dítě je důležité vnímání okolního světa, protože prostřednictvím tohoto dochází k jeho poznávání. Rizikem současné doby je podle Dana Kutálková (2005) úpadek rozvoje smyslového vnímání. Za velké nebezpečí považuje tato autorka hry s technicky dokonalými hračkami, které vedou k pasivnímu poznávání okolního světa. Dále tato autorka poukazuje na nadměrné zatěžování jednoho smyslu, což brzy způsobí útlum ostatních center v mozku. Rozvoj percepčního vnímání u dítěte bychom tedy neměli brát na lehkou váhu, protože je nutnou podmínkou k výuce čtení, psaní a počítaní.

Vnímání v předškolním věku je stále globální a neanalytické. Velká změna je patrná ve vnímání detailů. Starší předškolní dítě se již nezajímá pouze o celou věc a její funkci, ale především o její části, což je důležitým předpokladem pro nácvik analyticko- syntetické metody čtení a psaní. Dále můžeme zaznamenat pokrok ve sluchové a zrakové diferenciaci, avšak stále se objevují nedostatky, které dítě doplňuje svými smyšlenkami.

Nejvíce informací o okolním světě získává člověk prostřednictvím zrakového vnímání. Důležitou roli zastává také ve školním věku, kdy velmi výrazně ovlivňuje čtenářské dovednosti,

psaní a orientaci v prostoru (Bednářová, Šmardová, 2010). V mladším předškolním věku je zrakové vnímání zaměřeno více na celek než na detail, protože dítě lépe vidí na dálku (Vágnerová, 2000). Na konci předškolního období si dítě více všímá detailů a rozdílů (Šikulová, Čepičková, Wedlichová, 2005; Bednářová, Šmardová, 2007). Myšlení předškolního dítěte, jak již bylo zmíněno, je fixováno na vizuální podněty, protože tím získává subjektivní pocit jistoty.

Dalším důležitým smyslem, který nám umožňuje kontakt s ostatními lidmi je sluchové vnímání. Kvalitní sluch je podmínkou k rozvoji komunikačních dovedností a do určité míry ovlivňuje ontogenetický vývoj řeči a podílí se na rozvoji abstraktního myšlení. Předškolní dítě by mělo utvářet protiklady, zvládat si zapamatovat tři jednoduché úkoly, porozumět krátkým příběhům a abstraktním pojmům (Dienerová, Looseová, Piekertová, 2007).

Součástí sluchového vnímání je fonematický sluch. Jedná se o schopnost rozlišovat jednotlivé fonémy jazyka (Říčan, Krejčířová, 1997). Fonematický sluch je jedním z indikátorů školní zralosti. Zelinková (2003) varuje před rizikem vzniku specifických poruch učení u oslabení této schopnosti.

1.3 Sociální a emocionální vývoj

Dětské prožívání je do značné míry ovlivněno emocionálním laděním, avšak s vyšším věkem dítěte se vyrovnává podíl citové a rozumové stránky. Emocionální prožívání tříletého dítěte bývá proměnlivé a bez delšího trvání (Bělinová, Jírová, 1976).

Sociálním vývojem se zabýval německý psycholog Erik Erikson, který označil předškolní období za tzv. **věk iniciativy**. Dle jeho teorie v tomto věku tvoří dynamickou složku potencionální konflikt mezi posuzováním vlastní aktivity a pocitu viny. Potřebou dítěte v tomto věku je aktivita sama o sobě. Jednotlivé činnosti v něm vyvolávají citový prožitek, na základě kterého se později vytváří postoje a hodnoty.

Při posuzování školní zralosti je nutné brát v úvahu i sociální zralost, která se projevuje jako zvýšená potřeba sociálního kontaktu mimo rodinu. Už Jan Ámos Komenský (1632, in Komenský, 2007) ve spise *Informatorium školy mateřské* poukazuje na potřebu sociálního styku dítěte s vrstevníky. V tomto období tedy vznikají první přátelské vztahy, nicméně přátelství jsou velmi proměnlivá a krátkodobá. Výběr kamaráda je podmíněn pohlavím, atraktivností zevnějšku druhého dítěte, vlastnictvím určitého předmětu a způsobem chování dítěte (Vágnerová, 2000).

Z hlediska morálního vývoje má předškolní věk nepostradatelnou roli. V tomto období se dle Kohlberga (Kohlberg in Vágnerová, 2000) rozvíjí akceptování a interpretace společenských norem. Dítě stále ještě dosahuje tzv. **premorální úrovně.** To znamená, že v této fázi morálního vývoje je pro předškolní dítě správné to, co mu přinese nějaký užitek. Přijetí a zvnitřnění norem úzce souvisí s pocitem viny a s rozvojem svědomí, které se rozvíjí kolem osmého roku života (Vágnerová, 2000).

1.4 Řeč

Řeč je specifickou lidskou vlastností, která vznikla z potřeby dorozumět se s okolím. Vývoj řeči a komunikace je jedním z nejdůležitějších momentů v ontogenezi jedince, neboť jedinec začíná být aktivním článkem v sociální interakci. V období předškolního věku se rozvíjejí všechny složky řeči, dítě si tedy vytváří **komunikační kompetence.** Dětský egocentrismus se do značné míry projevuje i v jeho řeči. To znamená, že dítě sděluje vše, co je pro něj důležité, ač pro posluchače je informace nezajímavá (Bednářová, Šmardová, 2007).

Vývoj dětské řeči je velmi individuální. Některé děti mohou mít již kolem třetího roku řeč po foneticko-fonologické stránce dokončenou, u jiného se naopak může ještě v šesti letech objevovat tzv. *dyslálie*. Avšak před zahájením povinné školní docházky by dítě mělo správně vyslovovat všechny hlásky. Toleruje se pouze vadné vyslovování hlásky R a Ř, které jsou na výslovnost náročnější (Beranová, 2002).

Mezi čtvrtým a šestým rokem života nastává z hlediska vývoje řeči tzv. **období intelektualizace.** V této etapě se zvyšuje slovní zásoba na cca 3000 slov. Dále se z mluveného projevu vytrácí dysgramatismy a dítě začíná dodržovat pravidla české gramatiky (Beranová, 2002).

Významným mezníkem v tomto vývoji je zvnitřnění řeči. To znamená, že tříleté dítě řídí své chování prostřednictvím slovních instrukcí, avšak šestileté dítě již zvládá regulovat své chování prostřednictvím tzv. **vnitřní řeči** (Langmeier a Krejčíková, 1998).

2 Dětská kresba

Druhou kapitolu věnuji problematice dětské kresby. Domnívám se, že je důležité nastínit její smysl a vývoj. Někteří autoři (Mlčáková, 2009; Kutálková, 2005) označují kreslení jako předstupeň výuky psaní, protože dítě získává zkušenosti s psacím náčiním a osvojuje si pracovní návyky při psaní. Kreslení jako činnost má v mateřské škole nezastupitelnou úlohu. Většina předškolních dětí vnímá kreslení jako atraktivní formu hry, a právě toho bychom jako pedagogové měli využít a dítě v jeho výtvarném počínání podporovat.

2.1 Význam dětské kresby

„*Kresba patří mezi takzvané vizualizované projevy lidské činnosti, v nichž jedinec subjekt objektivizuje, zaznamenává své vnitřní představy, myšlení, své duševní procesy (vnímání, představování, myšlení, paměť, potřeby aj.) prostřednictvím liniového (čarového) tvaru*“ (Klivar, Polcar, 1987, s. 3).

Dětská kresba má své uplatnění zejména v diagnostickém procesu, terapii a rehabilitaci. Důležitým faktem pro psychology a pedagogy je, že kresba dítěte má především symbolickou funkci. To znamená, že dítě zachycuje realitu tak, jak ji dlouhodobě chápe (Příhoda, 1977; Vágnerová, 2000). Na tento poznatek navazují především psychologové, kteří prostřednictvím psychologických testů získávají informace o daném dítěti.

Pro představu uvedu několik psychologických testů, ve kterých má klíčové postavení dětská kresba. Jedná se například o **Jiráskův test školní zralosti**, který prostřednictvím tří úloh (kresba muže, překreslení teček a napodobení psacího písma) zkoumá školní zralost dítěte. Dalším velmi známým a psychology používaným testem je **Test začarované rodiny.** Prostřednictvím tohoto projektivního testu získáváme představu o postojích dítěte k vlastní rodině (Vágnerová, 2001). Posledním testem, který bych chtěla zmínit, je **Baumův test,** při kterém dítě kreslí strom. Díky tomuto testu získává psycholog představu o osobnosti dítěte.

Dětská kresba podává všímavému a empatickému pozorovateli informace o úrovni jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky, zrakovém a prostorovém vnímání, emocionalitě dítěte, o vztazích a postojích dítěte. Právě proto považuji dětskou kresbu za spolehlivý komunikační prostředek mezi pedagogem či psychologem a dítětem. Kutálková (2005) zdůrazňuje, že k dosažení komplexní diagnostiky je nutné sledovat nejen obsahovou náplň, ale i technickou hodnotu, čímž myslí například držení psacího náčiní, uvolnění zápěstí, vyvíjení tlaku na podložku apod.

2.2 Vývoj dětské kresby

Kresba, jak již bylo zmíněno, slouží jako vodítko pro pedagogy a psychology při diagnostice dítěte. Zvláště v dětské kresbě jsou patrné znaky, které se objevují v určitých vývojových etapách. Na základě toho můžeme z kresby dítěte vyvodit dosaženou úroveň rozumových schopností. Důležité je brát v potaz, že ne vždy koresponduje rozumová úroveň s úrovní kresby. Na tento fakt upozorňuje Bednářová, Šmardová (2010) například u nadprůměrně inteligentního dítěte, které má pohybové obtíže projevující se v kresbě.

Vývojem dětské kresby se zabývalo mnoho odborníků. Jedním z prvních, který vymezil fáze dětské kresby, byl Cyril Burt. U nás můžeme podrobné členění vývoje dětské kresby nalézt v publikaci od Mileny Lipnické (2007). Já upřednostňuji jednodušší dělení od Václava Příhody (1977), který jednotlivá období vymezuje následovně.

1. **období črtací experimentace**

Toto období je typické pro děti kolem druhého roku života. Batole získává první zkušenosti s psacím náčiním a má radost z pohybu, který zanechává stopu. Při kresbě je typický pohyb celého těla. Časté jsou obloukovité konvexní tvary bez hlubšího významu.

2. **období prvotního obrysu**

Období prvního obrysu můžeme pozorovat okolo třetího roku. *Dítě již při opakování črtů seskupí kresbu tak, aby vyjádřila význam, který má na mysli* (Mlčáková, 2009, s. 31).

3. **období lineárního náčrtu**

V této fázi již dítě zaznamenává základní podobu předmětu, zobrazuje znaky, které považuje za důležité. Typičtí v tomto období jsou tzv. **hlavonožci.**

4. **období realistické kresby**

Realistická kresba je typická pro pětileté až šestileté dítě. Kresba je realistická, plná detailů, avšak stále vychází „zpaměti“. To znamená, že dítě stále kreslí, co ví, nikoliv, co vidí.

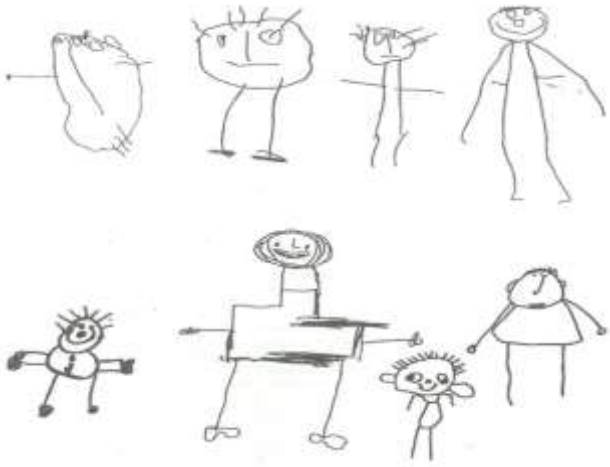
5. **období naturalistické kresby**

Období naturalistické kresby se objevuje po desátém roku života. V této fázi je dítě schopno kreslení dle předlohy, modelu a podle toho, jak se mu věci jeví (Příhoda in Mlčáková, 2009).

2.2.1 Vývoj kresby lidské postavy

Dále nemohu opomenout zmínit vývoj kresby lidské postavy, protože právě lidská postava bývá jedním z častých námětů pro jejich výtvarnou realizaci a jeden z prostředků posouzení školní zralosti. Nejčastěji se dítěti zadává kresba mužské postavy, což vychází z výše zmiňovaného Jiráskova testu školní zralosti. Následně prostřednictvím lidské kresby můžeme zhodnotit vnímání vlastní identity dítětem, obsahovou a formální stránku výtvoru.

Vývojem kresby lidské postavy se v české literatuře zabývá mnoho odborníků. Například mohu zmínit Jiráska (1977), Vágnerovou (2001) či Bednářovou, Šmardovou (2011). Pro lepší orientaci v problematice budu vycházet především z členění dle Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové, které člení jednotlivá období kresby lidské postavy na základě věku dítěte.



Obr. 1- Vývoj kresby lidské postavy v předškolním věku (Vágnerová, 2000, s. 108)

Před třetím rokem dítě experimentuje s psacím náčiním a samozřejmě se snaží graficky znázornit osoby ve svém okolí. Nejčastěji se jedná pouze o nepravidelný kruh a několik zvlněných čar (Bednářová, Šmardová, 2011). Uždil se domnívá, že pro dítě v této fázi je důležitější samotný proces kreslení než jeho výsledek (Uždil in Bednářová, Šmardová, 2011).

V období kolem třetího roku života nemluvíme ještě o kresbě lidské postavy, avšak už se zde objevují určité znaky. Nejčastěji dítě pomocí nepravidelného kruhu znázorňuje hlavu, k níž připojuje další čáry. Jedná se tedy o postavu bez trupu, jejíž končetiny vyrůstají

přímo z hlavy. Hlava již náznakem obsahuje detaily obličeje. V odborné literatuře je tato primitivní forma lidské postavy označována jako tzv. ***hlavonožec*** (Vágnerová, 2000).

V období mezi čtvrtým a pátým rokem zaznamenáváme progresi v zobrazení lidské kresby. Kresba lidské postavy je obohacena o další části těla, jako je například trup a detaily skutečné postavy (vlasy, řasy, knoflíky). Končetiny dítě stále znázorňuje jednodimenzionálně, tedy pouze prostřednictvím jedné čáry. Takovéto zachycení kresby Kucharská (2003) označuje jako **lineární**.

Kresba by měla na počátku školní docházky proporcionálně odpovídat skutečnosti, objevují se dvojdimenzionální končetiny a celkově je kresba propracovanější (Bednářová, Šmardová, 2007). Hlavním znakem tohoto období je zřetelná členitost kresby, hlava je viditelně oddělena od těla a končetiny navazují na trup.

V sedmém roce dochází stále ještě ke zpřesňováním proporcí postavy. Kresba je kvantitativně i kvalitativně bohatší. Během tohoto období se začíná objevovat i kresba z profilu (Bednářová, Šmardová, 2011).

Po devátém roce se dítě snaží zachytit kresbu v pohybu nebo v činnosti. Patrné v kresbě bývá stínování, tvarování a perspektiva. Kresba je do značné míry diferencovanější na základě pohlaví dítěte. Dívky se především zaměřují na šperky, oblečení a účesy, naopak chlapci nejraději kreslí hrdiny, kovboje apod.

Vrcholu vývoje kresby lidské postavy dosáhne člověk mezi desátým a jedenáctým rokem. Dítě začíná znázorňovat postavy v třírozměrném prostoru. Kresba by již měla obsahovat všechny části těla a obsahově by měla být bohatá (Bednářová, Šmardová, 2011).

2.3 Specifika kresby předškolního dítěte

Pro jednotlivá vývojová období jsou charakteristické znaky objevující se v kresbě. V následujícím textu se pokusím vystihnout specifika kresby typická pro předškolní věk dle Víktové (1993).

1. **Zdůraznění a vypuštění** předmětů. Předškolní dítě tvarově zdůrazňuje významné proporce, například velikost domu vůči figuře nebo listu vzhledem ke stromu. Naopak v případě, že nějaký předmět dítě nezaujme, může jej z kresby úplně vypustit (Vítková, 1993).
2. **Schematičnost** v dětské kresbě znamená zachycení pouze vlastností předmětů tak, jak je dítě zná. To znamená, že dítě kreslí to, co dobře pozná, nikoliv to,

co v daný okamžik vidí (Vágnerová, 2000). S tím často souvisí neshoda s realitou. Například dítě kreslí maminku s dlouhými vlasy, ačkoliv je jeho maminka už týden ostříhaná.

3. **Transparentnost** neboli průhlednost, je jedním z typických znaků předškolního dítěte. V kresbě to znamená, že dítě naznačuje více detailů, než je ve skutečnosti možno vidět. Například dítě nakreslí domy bez čelní stěny s veškerým nábytkem.
4. Prostřednictvím kresby dítě často vypráví příběh, během kterého spojuje několik dějových linií dohromady. V literatuře označováno jako tzv. **grafické vyprávění.**
5. Dalším znakem dětské kresby je **emotivní funkce barvy.** Prostřednictvím barvy můžeme zjistit aktuální rozpoložení a postoje dítěte.
6. V dětské kresbě je patrný tzv. **grafický automatismus**, tj. inklinace k opakování a zmnožování jednoduchých tvarů.

3 Výuka počátečního psaní

Výuku psaní považuji jako stěžejní činnost na základní škole. Osvojení psaní je považováno za psychicky náročnou činnost propojující myšlení, řeč a pohyb. Z tohoto důvodu se v této kapitole věnuji možnostem a úskalím výuky psaní v dnešní době. Zaměřuji se především na metody výuky psaní, etapy výuky psaní a pracovní návyky při psaní.

Domnívám se, že i pedagog v mateřské škole by měl být s touto problematikou obeznámen, aby zvolil vhodné vedení budoucího školáka.

3.1 Předškolní příprava na psaní

Člověk se od raného dětství setkává s různou grafickou podobou řeči. Jsou to nejrůznější nápisy, novinové články, dětské pohádkové knížky a mohla bych ve výčtu pokračovat. Není proto divu, že již předškolní dítě napodobuje znaky, které často vidí. V tomto případě ještě nemluvíme o psaní v pravém slova smyslu, ale jedná se o překreslování obrázku dle vzoru. Lipnická (2007) uvádí, že předškolní děti nejčastěji píší velká tiskací písmena, která jsou méně náročná na organizaci a koordinaci grafomotorických pohybů při psaní. Důležitá je tedy příprava dítěte na psaní, avšak nemělo by se jednat o samotnou výuku psaní. Před tímto varují Bednářová, Šmardová (2011, s. 75), dle kterých *„úskalí tkví v mechanickém osvojování písmen a číslic. Pokud je rozvíjeno pouze pamětní učení, získávání dovedností mechanickou cestu, mnoho užitku dítěti nepřináší.“*

Důležitými činiteli v nácviku psaní jsou řečové schopnosti, prostorová orientace, hrubá a jemná motorika, zrakové a sluchové vnímání. Neměli bychom zapomenout dbát na správné sezení při psaní a správné držení tužky (viz podkapitola 3.6).

Po pátém roku života je příhodné zařadit pravidelná a systematická grafomotorická cvičení, která by neměla trvat déle než 10 minut (Mlčáková, 2009).

V případě, že starší předškolní dítě nejeví o kreslení zájem nebo jej dokonce odmítá a jeho kresba odpovídá mladšímu věku, je nezbytné zahájit kompenzační cvičení, která budou zaměřena na rozvoj hrubé motoriky a až posléze na rozvoj jemné motoriky. Hrubou motoriku je možné rozvíjet pravidelným, rehabilitačním nebo rytmickým cvičením.

V mateřské škole je možné rozvíjet jemnou motoriku díky každodenním činnostem, jako je například sebeobsluha, stavebnice, mozaika, puzzle atd.

Publikace *Rozvoj grafomotoriky* (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 44-46) nabízí výčet možných činností, které podporují rozvoj jemné motoriky. Například z této publikace uvedu *skládání kostek, vkládání kuliček a korálků do lahví, navlékání korálků, knoflíků a těstovin; stavění řad z knoflíků, korálků a přírodního materiálu; házení míče na cíl; přešívání velkých knoflíků; výroba řetězu z kancelářských sponek; skládání papíru; lepení a stříhání papíru; různé šroubování; deskové a karetní hry (např. Mikádo); rýsování přímek podle pravítka; uzle na provázku; maluje prstem do sypkých materiálů – pískovničky* atd.

3.2 Metody vyučování psaní

Počáteční výuka čtení a psaní má v naší zemi bohatou historii a prošla komplikovaným vývojem. Již Jan Ámos Komenský se této problematice věnuje ve spisu *Počátkové čtení a psaní* (1655, in Komenský 1946). Tento spis měl sloužit jako metodická pomůcka pro pedagogy. Dle Komenského je důležité v začátcích výuky psaní věnovat se poznávání a kreslení složek písma nejprve křídou a až poté brkem. Kromě metodiky J. A. Komenského byly vytvořeny další postupy při výuce prvopočátečního čtení a psaní. Díky tomu se nám nabízí velmi rozmanitý výběr těchto metod.

Jednotlivé metody psaní ovlivňovaly abecedy a školské předlohy psacích písmen, které se od sebe diferencují tvarem grafémů, sklonem a vyvíjením tlaku na psací podložku. Pro jednodušší přehlednost je možné metody psaní rozdělit na syntaktické a analytické. Syntaktické vycházejí ze skládání písmen do slabik a slov, naopak analytické metody vycházejí z rozebrání slov na písmena.

Členění metod dle Mlčákové (2009).

1. **metoda kopírovací**

Jedná se o nejstarší metodu ve výuce psaní, která byla využívaná v sumerských, římských a řeckých školách. Hlavní pomůckou využívanou při této metodě byla hliněná tabulka s vyrytými tvary písmen, které žák pomocí rydla objížděl. Tato metoda byla postavena na mechanickém osvojení tvarů písmen bez metodického vedení.

2. **metoda pauzovací**

Metoda pauzovací byla opět postavena na mechanickém obtahování písmen. Příznivci této metody se domnívali, že dítě bude dokonale psát, jestliže mnohokrát obtáhne daný vzor ve správném sklonu a tvaru.

3. metoda syntetická

Autorem metody syntetické byl J. H. Pestalozzi, jehož myšlenky ovlivnily světovou pedagogiku. Hlavním principem této metody je nacvičit jednotlivé části písmene, následně z jednotlivých částí vytvořit písmeno a na závěr složit z písmen celé slovo.

4. metoda taktická

Metoda taktická vznikla ve Franci, odkud se pak dále šířila především do Německa. Za autora této metody je pokládán Andoyer. Žáci hromadně na povel pedagoga psali jednotlivé tahy, prvky písmen, písmena, slabiky, slova i věty. Učitel pouze žákům taktoval a udával povely.

5. metoda fyziologická (americká)

Metoda fyziologická má své kořeny u amerického autora Jakuba Carstairse. Během této metody se *„používaly pomůcky například smyčky ze šňůry pro předloktí, které byly zavěšeny na stropě (talantograf)“* (Mlčáková, 2009, s. 47). Dále Carstairs rozdělil psací činnosti na pohyb ramene, pohyb ruky a předloktí, pohyb ukazováčku, prostředníčku a palce. *„Žáci se učili psát 19 číslovaných prvků písma tak, aby na dané číslo dovedli napsat příslušný prvek (např. 1. dolní zátrh, 2. horní zátrh). Po důkladné přípravě skládali z prvků písmena. Celý cvik byl orientován na hbitost v psaní. Před vlastním psaním se zařazovaly volné cviky na nelinkovaném papíře“* (Mlčáková, 2009, s. 47).

6. metoda psychologicko-fyziologická

Metoda psychologicko-fyziologická apelovala na správné sezení, správné držení těla, polohu sešitu a plynulé pohyby při psaní. Dále se kladl důraz kromě fyziologického hlediska i na psychologické. To spočívalo především v pozitivním hodnocení písemných dovedností žáka. Také byla vytvořena československá latinka, která vycházela ze zásady jednoduchosti, čitelnosti a vazebnosti, což podpořilo vývoj osobitého rukopisu.

Josef Kožíšek poté navázal na tuto metodu a přepracoval ji na tzv. **metodu genetickou,** kterou se nyní děti ve vybraných školách učí číst a psát**.** Východiskem pro metodu genetickou je naučit děti nejprve velké hůlkové písmo, poté malé hůlkové písmo a až později dítě přechází na psací písmo.

7. metoda globální

Globální metoda psaní je řazena mezi analytické metody, protože žák se učí psát pouze celá slova. Propagátor této metody byl dle Mlčákové (2009, s. 48) Václav Příhoda, který vytvořil osnovy pro psaní následovně. „*V prvním pololetí děti pouze čtou tiskací latinku. V prvouce se učily kreslit a procvičovaly si některé základní tvary písmen. Teprve ve 2. pololetí děti psaly celá slova a kratší věty*.“

8. metoda analyticko-syntetická

Metoda analyticko-syntetická vychází z metody psychologicko-fyziologické. Hlavním principem je dodržování hygienických zásad a pozitivní hodnocení žáka. Dále by měl pedagog do výuky zařadit hry na zlepšení jemné motoriky (vystřihování, navlékání korálků). Nejsou opomenuty ani rozcvičovací cviky, psaní prvků jednotlivých skupin a psaní celých písmen.

V současné době se na našich školách vyučuje psaní převážně analyticko-syntetickou metodou. Pedagog dbá na rozvoj individuálního rukopisu, pracovní návyky při psaní a pozitivní hodnocení dítěte. Dále se můžeme setkat s prvky metody kopírovací a metody pauzovací v podobě obtahování písmen. Časté jsou také znaky metody syntetické, kdy se postupuje od nácviku prvků jednotlivých písmen až po vytvoření celého písmene.

3.3 Současná výuka počátečního psaní

Výuka počátečního psaní je vymezena v Rámcově vzdělávacím programu pro základní školy (dále jen RVP ZV). Vzdělávací obsah je součástí vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Žáci se učí užívat mateřský jazyk v mluvené i psané řeči. RVP ZV(2007, s. 22) vymezuje očekávané výstupy na konci 1. stupně, které se týkají písemného projevu následovně:

- Žák *„porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti.“*
- Žák *„zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním.“*
- Žák *„píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev.“*

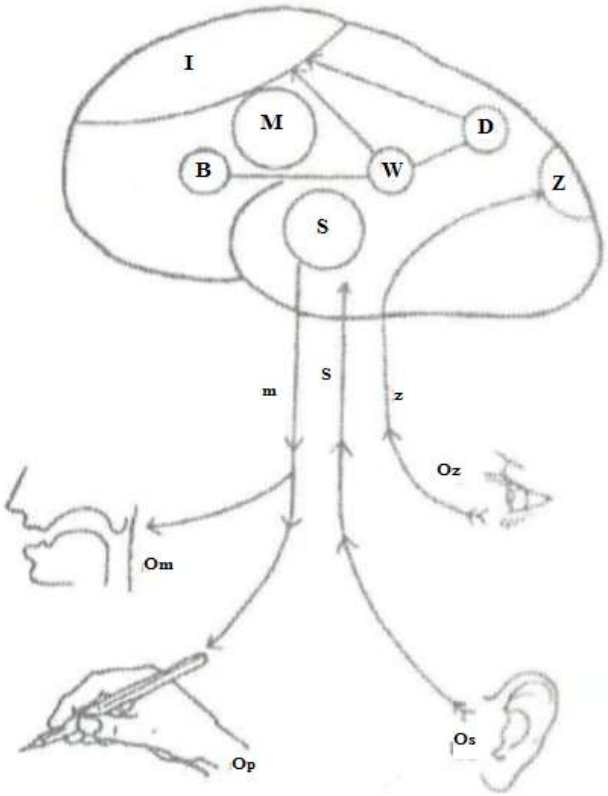
V současné době se na základních školách vyučuje dle kurikulárních dokumentů – vlastních školně vzdělávacích programů. Tyto závazné dokumenty si škola vytvořila sama na základě zásad stanovených v RVP ZV. Dále je možné od roku 1991, aby si pedagog svobodně vybral pracovní listy a jiný výukový materiál.

Mlčáková (2009) zmiňuje propojenost výuky čtení a psaní na našich školách, které následně dělí do tří etap:

1. **Předslabikové období** je spojeno s uvolňovacími kresebnými cviky, nácvikem jednotlivých elementů písma a následnou orientací v liniatuře.
2. V **období slabikářském** si dítě vytváří základní písařské dovednosti a návyky.
3. Poslední je **období poslabikové,** kdy dochází k upevnění písařských návyků a dovedností.

3.4 Fyziologické a psychologické základy psané řeči

Čtení a psaní je možné definovat jako komplexní a složitý psychologický proces. Odborníci zabývající se psychickými procesy lidského mozku dospěli k myšlence, že proces psaní a čtení ovlivňuje funkčnost a kooperaci jednotlivých mozkových center (Obr. 2). Abychom pochopili složitost těchto duševních pochodů, je nezbytné se s funkcemi vybraných mozkových center seznámit.



Os - sluchový orgán
s - sluchová dráha
S - sluchové centrum
W - sluchové centrum řeči (Wernick)
Oz - Zrakový orgán
z - zraková dráha
Z - zrakové centrum řeči (Déjerinne)
I - předpokládané centrum intelektu
B - motorické centrum řeči (Brock)
M - motorické centrum
m - motorická dráha
Om - výkonné orgány mluvené řeči
Op - výkonný orgán psaní

Obr. 2- Schéma mozkových center (Šupšáková, 1998, s. 73)

Mozkové **centrum „Z“** nám pomáhá poznávat psací a tiskací grafické znaky. Rozpoznávat zvuky lidské řeči napomáhá mozkové **centrum „W“**. Brockovo centrum (**centrum „B“**) je v těsné blízkosti s motorickým **centrem „M“** a řídí mluvenou řeč. Jednotlivá centra musí vzájemně spolupracovat a komunikovat prostřednictvím asociačních drah.

Pro upřesnění uvádí Šupšáková (1998, s. 74) konkrétní centra a dráhy, které se zapojují při různých procesech psaní.

1. Psanému slovu rozumíme při správné funkci drah a center

   Oz – z – Z – D – I (čtení potichu).

2. Čtení nahlas a čtení s porozuměním zapojují dráhy a centra

   Oz – z – Z – I –B/ M – m – Om.

3. Opis vyžaduje správnou činnost

   Oz – z – Z – I –B/ M – m – Op.

4. Diktát správně píšeme při neporušených funkcích

   Os – s – S – B/M – m – Op.

5. Vlastní myšlenky píšeme při správné funkci

   I – M – m – Op.

3.5 Etapy výuky psaní

Výuku psaní rozděluje Mlčáková (2009) do tří etap. První etapa je označovaná jako **přípravné období**. Dítě se v tomto období připravuje na psaní prostřednictvím uvolňovacích cviků. Nejprve by mělo dojít k uvolnění ramenního kloubu, proto se v počátcích doporučuje psaní ve stoje. Následně dochází k uvolnění loketního kloubu až po uvolnění zápěstí a prstů vsedě. Nácvik jednotlivých elementů by měl probíhat na velkoformátový papír. Během tohoto období by dítě mělo psát pouze velká tiskací písmena. Toto přípravné období by nemělo být uspíšené a mělo by trvat přibližně prvních 6-8 týdnů povinné školní docházky.

Následuje období, ve kterém dítě nacvičuje písmena, slova a věty. „*Nácvik nového písmene obvykle začíná sluchovou analýzou náslovné hlásky modelového slova“*(Mlčáková, 2009, s. 68). Proces nácviku jednotlivých písmen by měl začínat tím, že dítě daný pohyb napodobuje

ve vzduchu, na tabuli nebo na velký formát papíru, a až posléze dítě začíná psát do písanek, kde je dané písmenko vždy spojeno s jednoduchou říkankou.

Poslední etapou je opis, přepis a diktát. Jedná se již o náročnější kognitivní proces. Například u přepisu dítě musí převést tiskací písmo do psacího písma. Nejvyšší formou této etapy je diktát, který vyžaduje schopnost analyzovat slyšené slovo v hlásky, vybavit si tvar daného písmene a propojit písmena do slabik nebo slov.

Na závěr uvedu postup dle Šupšákové (1998, s. 77), kterým si musí dítě v procesu zautomatizovaného psaní projít.

1. Slovo správně slyšet.
2. Umět ho správně vyslovit.
3. Rozložit ho na hlásky (fonémy), které bude schopno správně řadit za sebou.
4. Hlásku spojit s příslušným písmenem a představit si ho.
5. Zvládnout napsat písmena.
6. Písmena navzájem pospojovat do slov.

3.6 Pracovní návyky při kreslení nebo psaní

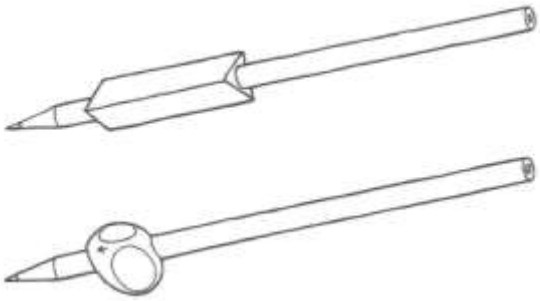
Pracovní návyky velmi výrazným způsobem ovlivňují grafický výkon dítěte. Je tedy nezbytné již od raného dětství dbát na tyto zásady. Bednářová, Šmardová (2011) mezi tyto pracovní návyky řadí výběr kreslících a psacích potřeb, polohu těla při psaní, úchop psacího náčiní, postavení a uvolnění ruky při psaní. Se synonymním pojmem *hygiena psaní* se můžeme setkat u autorky Mlčákové (2009). Tato autorka sem řadí správné sezení a držení těla při psaní; správný úchop tužky; natočení psací podložky, papíru, sešitu; osvětlení psací plochy; dobu, kdy dítě píše a vytvoření radostné pracovní atmosféry. Dále pro dokreslení problematiky uvedu výčet návyků dle Kutálkové (2005), která klade důraz na vybavení, držení tužky, sklon tužky, tlak na tužku a formát.

V této práci se budu držet třídění dle Bednářové, Šmardové (2011).

3.6.1 Výběr kreslících psacích potřeb

V úvodu této podkapitoly bych chtěla zmínit, že výběr psacího náčiní velkou měrou ovlivňuje celkový grafický výsledek. Bednářová, Šmardová (2011) zmiňují, že tvar psacího náčiní má vliv na jeho uchopení. Například příliš široké křídy a čtverhranné fixy nepodporují tzv. *špetkovitý úchop* psacího náčiní. Dále kvalita materiálu tuhy ovlivňuje tlak na psací podložku. V přípravném období se doporučuje používat měkkou tužku, která se nerozmazává.

Odborníci se shodují, že děti by v počátcích první třídy měly psát tužkou a až posléze perem s ergonomicky tvarovanou úchopovou částí. Možné je také využít mikrotužku při reedukaci nepřiměřeného tlaku na psací náčiní. Podobně nám také může posloužit měkký papír, který se při nepřiměřeném tlaku protrhne. Zmínit musím i tzv. **trojhranný program,** který usnadňuje ukotvení špetkovitého úchopu. Jedná se o trojhranné pastelky, tužky nebo nejrůznější násady na psací náčiní.



Obr. 3- Speciální násadky na tužku (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 51)

Věnovat pozornost bychom měli také volbě formátu papíru. V předškolním věku se doporučují velké rozměry papíru, za nejvhodnější se považuje formát A3. Nejmenší rozměr papíru v přípravném období by měl být formát A4. Dále je možné využívat nástěnné tabule, které napomáhají k uvolnění ramenní kloubu.

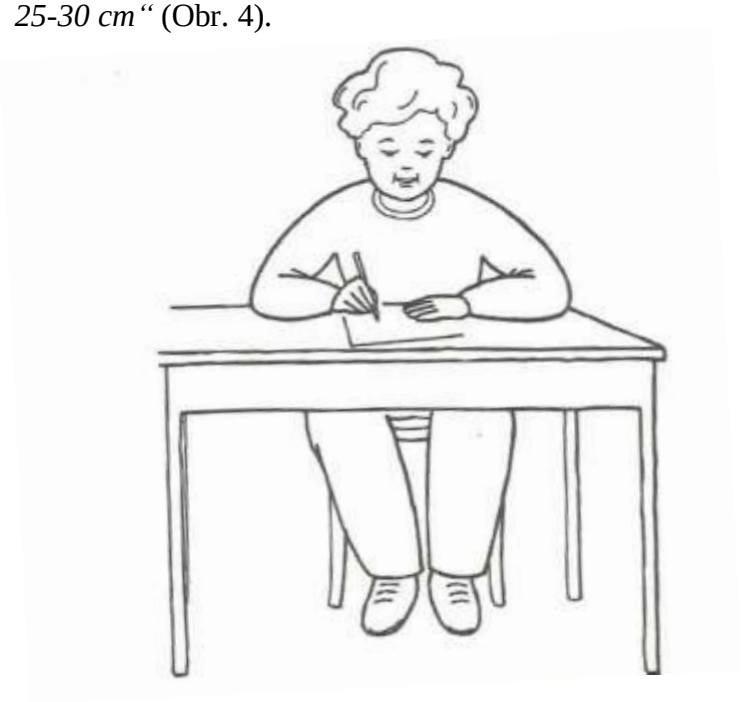
3.6.2 Poloha těla při kreslení a psaní

Pozice těla při psaní a kreslení má vliv na mobilitu, uvolnění a koordinace jednotlivých kloubů. Nejprve by dítě mělo kreslit velké tvary umístěné v horizontální poloze tak, aby došlo k uvolnění ramenního kloubu. Tohoto postupu využívá například metodika Yvety Heyrovské.

Vhodná výška stolu a židle je nezbytností při psaní v poloze vsedě. Ideálně by měla být židle tak vysoká, aby předloktí dítěte bylo v jedné rovině s deskou stolu a chodidla byla položena

celou plochou na zemi. Dítě by dle Pence (Penc in Mlčáková, 2009) mělo sedět na celém sedadle. S tímto názorem se rozchází Šupšáková (1998), která se domnívá, že by dítě mělo sedět na židli pouze ze ⅔.

Bednářová, Šmardová (2011) takto popisují správnou polohu těla při kreslení či psaní: *„Kolena svírají se židlí přibližně pravý úhel, rovněž jako lokty s deskou stolu. Tělo je mírně nakloněno dopředu, prsa se neopírají o desku stolu. Obě ramena jsou ve stejné výšce. Hlava je v protažení páteře, mírně skloněná, oči by měly být ve vzdálenosti od papíru 25-30 cm“* (Obr. 4).



Obr. 4- Správné sezení při kreslení a psaní (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 49)

3.6.3 Úchop psacího náčiní

Odborníci uvádějí, že nejvhodnějším způsobem držení psacího náčiní je tzv. **špetkovitý úchop.** Tento způsob umožňuje nejvyšší míru koordinace jemných svalových skupin ruky a prstů při psaní. Nesprávný úchop psacího náčiní dle Mlčákové (2009) může zapříčinit vyšší unavitelnost, která se projevuje zvýšenou chybovostí, sníženou rychlostí, deformací psaných tvarů nebo prodloužením automatizace jednotlivých písmen. Třetí rok života dítěte bývá nepřímým mezníkem přechodu od dlaňového ke špetkovitému úchopu.

Dle Bednářové,Šmardové (2011) je správné držení psacího náčiní stejné jak u praváků, tak u leváků. S tímto tvrzení nesouhlasí Vodička (2015), který preferuje u leváků drápovitý

úchop psacího náčiní (viz podkapitola 5.5). V této podkapitole budu tedy vycházet z metodiky Bednářové, Šmardové (2011, s. 50), podle kterých by u leváka i praváka tužka měla ležet *„na posledním článku prostředníčku, seshora ji přidržuje bříško palce a ukazováku. Ruka a prsty jsou uvolněny, nesvírají tužku křečovitě, ukazovák není prohnutý. Prsty jsou vzdáleny od hrotu tužky přibližně 3-4 cm. Tužka přesahuje řasu mezi palcem a ukazovákem. Malíček a prsteníček jsou volně pokrčeny v dlani“* (Obr. 5).

Obr. 5- Správné držení psacího náčiní u leváků, u praváků (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 50)

K navození správného špetkovitého úchopu nám mohou posloužit kompenzační pomůcky, jako jsou například trojhranné psací tužky, pryžové nástavce na tužku (Obr. 3) nebo pera s ergonomicky tvarovanou úchopovou částí. Křišťálová in Mlčáková (2009) radí použít měkkou houbičku, kterou si dítě vloží při psaní do podpaždí a tím dojde k držení tužky zdola. Další možnost navození správného úchopu popisuje Zapletal in Mlčáková (2009). Ten doporučuje, aby během nácviku psaní dítě drželo v dlani prsteníčkem a malíčkem papírovou kouli. Možné je také využít úzký kornout, do kterého zabalíme tužku. Dítě konec kornoutu ukazuje, kam směřuje tužka.

Špektovitého úchop je možné docílit i prostřednictvím běžných činností, jako je například solení, otáčení stránek v knize, navlékání korálků apod.

3.6.4 Postavení ruky při psaní

Důležité je brát v potaz i postavení ruky při psaní a kreslení. Konec tužky by měl směřovat do oblasti mezi ramenem a loktem. Díky tomu se ruka nadměrně neohýbá v zápěstí.

S postavením ruky při psaní souvisí i naklonění sešitu. Pravák by měl mít zvednutý spodní pravý roh a levák by měl mít zvednutý levý spodní roh nebo by měla být hrana sešitu vodorovně

s hranou lavice. Dle Pence (Penc in Mlčáková, 2009) by spodní okraj sešitu měl být odchýlen od okraje desky stolu o 15-25 stupňů, tak docílíme ideálního sklonu písma.

3.6.5 Uvolnění ruky při kreslení a psaní

Tlak vyvíjený na psací podložku velkou měrou ovlivňuje výkon a motivaci dítěte ke grafickému záznamu. Není-li ruka uvolněna, dochází brzy k její únavě. Nadměrně vyvíjený tlak na podložku je patrný z linie. Čáry se jeví jako vytlačené, kostrbaté a často přerušované. Uvolněnost ruky při psaní ovlivňuje výběr psacího náčiní, psychický stav dítěte, úroveň jemné motoriky a grafomotoriky.

Abychom eliminovali nepřiměřený tlak vyvíjený na psací plochu, mělo by kreslení probíhat v uvolněné a přátelské atmosféře. Velmi vhodné je využít během psaní rytmizaci, která přispívá k plynulosti pohybů. Dále je pak možné zařadit uvolňovací cviky, jako jsou jednotažná cvičení či závodní dráhy.

4 Problematika laterality

Problematika laterality se dostala do popředí zájmu vědeckého bádání v půlce minulého století především prostřednictvím úsilí českého profesora Miloše Sováka a Františka Synka. Pojem lateralita vychází z latinského slova *lateralis*, které je možné volně přeložit jako ležící na straně. Všeobecně se jedná o vztah pravé a levé strany organizmu a o odlišnosti párových orgánů. Tyto odlišnosti vychází z asymetrie lidského těla. Dále autorky Bednářová, Šmardová (2011) rozlišují tvarovou a funkční asymetrii.

S tvarovou asymetrií souvisí například uspořádání krevního oběhu nebo nesymetrie obličeje. Jedná se o vizuální odlišnost.

Naopak funkční asymetrie se projevuje přednostním používáním jednoho z párových orgánů. Rozdíly jsou patrné v aktivitě, výkonnosti nebo specializaci jednoho z členů páru tělesných orgánů ve srovnání s druhým. Funkční asymetrie je odrazem funkční převahy jedné z obou hemisfér pro různé činnosti. „*Týká se kožní citlivosti, smyslových orgánů, pohybových orgánů, schopnosti orientace prostorové i časové apod.*"(Bednářová, Šmardová, 2011, s. 39).

4.1 Diagnostika laterality

Obtíže spojené s psaním a čtením do značné míry mohou souviset s typem laterality. Pokládám tedy za nezbytné, aby předškolní pedagog znal před zahájením povinné školní docházky dominantní ruku a oko svého svěřence.

V současné době je diagnostika laterality běžnou součástí při posuzování školní zralosti, specifických poruch učení, poruch řeči, ale i při poruchách chování. Speciální pedagog či psycholog při této diagnostice nejprve zjišťuje podrobnou anamnézu dítěte, pozoruje dítě při spontánní činnosti a při kresbě a následně zrealizuje zkoušku laterality.

Diagnostických testů zaměřujících se na zjištění typu laterality je hned několik. V praxi se můžeme setkat například s **Příhodovým diagnostickým testem** složeným z šestnácti bodů (rozdávání karet, sahání po předmětu, zapínání knoflíků, tleskání apod.) nebo **Sovákovým testem** složeným z dvanácti bodů (stavění kostek, test navlékání atd.). V praxi nejpoužívanějším testem je tzv. **Zkouška laterality** (Matějček a Žlaba, 1972) zahrnující dvanáct cvičení. Z toho deset cvičení je zaměřeno na zjištění laterality horní končetiny

a dva úkoly zjišťují dominanci oka. Kompletní test laterality od Matějčka a Žlaba je k náhledu v Příloze 6. Examinátor si zaznamenává, kterou rukou nebo okem byl úkol vykonán a následně dle kvocientu pravorukosti (Obr. 6) vypočítá, o jaký typ laterality se jedná.

Dále je možná zkouška laterality pomocí kresby. Před dítě položíme papír rozdělený na dvě poloviny. Dítě požádáme, aby na jednu polovinu nakreslilo obrázek. Poté ho vyzveme, aby úplně stejný obrázek nakreslilo na druhou polovinu papíru a to druhou rukou. Na závěr examinátor porovnává, která kresba byla formálně a obsahově lépe provedena.

$$DQ = \frac{P + A/2}{N} * 100$$

Obr. 6- Výpočet kvocientu pravorukosti (Šupšáková, 1998, s. 86)

4.2 Typy laterality

Ačkoliv by se mohlo zdát, že rozlišujeme pouze dva typy laterality, tak opak je pravdou. Odborníci rozlišují typy laterality na základě stupně převahy dominantní hemisféry nebo dle vztahu laterality oka a ruky.

1. Podle **stupně** dle Žlaba a Matějčka:
    a) vyhraněné praváctví;
    b) méně vyhraněné praváctví;
    c) ambidextrie;
    d) méně vyhraněné leváctví;
    e) vyhraněné leváctví.

2. Podle **vztahu mezi lateralitou ruky a oka** dle Zelinkové:

    a) lateralita souhlasná;
    b) lateralita neurčitá;
    c) laterality zkřížená,

4.3 Druhy laterality

Každý člověk je vybaven biologickým základem, který ovlivňuje přednostní používání jednoho z párových orgánů (Sovák, 1979). Nicméně vliv prostředí, zdravotní problémy či patologická

deformace mozku mohou u jedince vyvolat nahrazení vedoucího orgánu orgánem pomocným. V pedagogické praxi tedy rozlišujeme následující druhy laterality.

1. **Genotypická** lateralita je chápána jako vrozená tendence upřednostňování jednoho z párových orgánů.
2. Vlivem prostředí může být změněn genotyp. Poté mluvíme o tzv. **fenotypické lateralitě.** Nejčastěji se v souvislosti s fenotypickou lateralitou mluví o přecvičování leváků.
3. V případě, že úplně vyřadíme vedoucí orgán, mluvíme o tzv. lateralitě **z nutnosti.** Ve většině případů se jedná o amputaci.
4. **Patologická lateralita** naopak vychází z poškození původně vedoucí mozkové hemisféry. Například u mozkové příhody může být změněna dominantní hemisféra.

4.4 Vývoj laterality

Výsledná vyhraněnost, jak bylo výše zmíněno, je závislá na mnoha činitelích a jedná se o velmi zdlouhavý proces. Dítě mezi třetím a šestým měsícem sahá po předmětech pouze jednou rukou. Druhá ruka zůstává v klidu. Postupem času se dítě naučí vykonávat pohyb zrcadlově symetricky. Kolem jednoho roku se dítě naučí vykonávat pohyby záměrně a současně oběma rukama. Nicméně až po druhém roce života je schopno vykonávat manuálně náročnější činnosti, protože se ruce dostávají pod kontrolu očí (Koch in Šupšíková, 1998). V předškolním věku, tedy v období okolo tří, čtyř až pěti let, se začíná zřetelně projevovat vyhraněnost horní končetiny (Švejcar in Šupšíková, 1998). Synek (Synek in Bednářová, Šmardová, 2011) zmiňuje, že vyhraněnost se ustálí až kolem jedenácti let.

4.5 Leváctví

Současný svět je uzpůsobený pro pravorukou společnost a levoruký jedinec se musí přizpůsobit tomuto prostředí. Nicméně některé pomůcky byly uzpůsobeny levákům. Jedná se například o škrabku na brambory, počítačovou myš či nůžky. Jedinců upřednostňující levou ruku je v populaci přibližně 10% (Šupšáková,1998; Benísková, 2007), což není zanedbatelný počet, a pedagogové by měli být schopni vhodného metodického vedení těchto dětí.

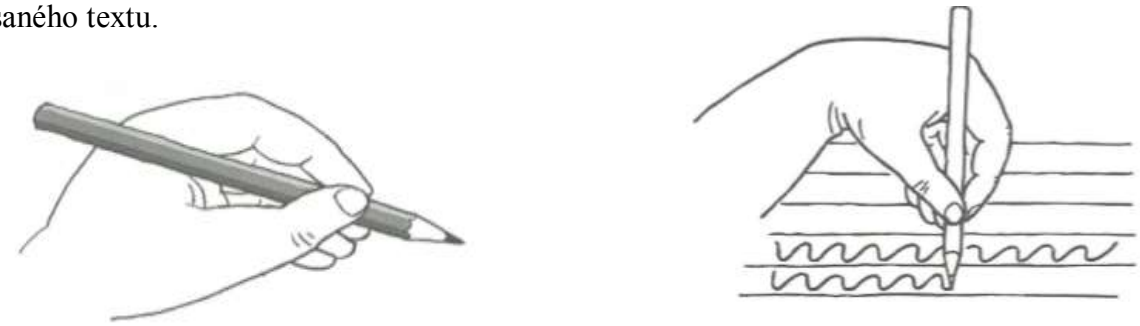
V minulosti nebylo taktéž leváctví žádnou výjimkou. Dokladem jsou životopisy známých osobností, jako například Napoleon, Leonardo da Vinci nebo Albert Einstein, kteří upřednostňovali levou ruku. Avšak je nutné zmínit také fakt, že leváctví bylo až do poloviny 20. století násilně přeučováno již v raném školním věku.

Současným trendem je nepotlačování levorukosti, neboť z výzkumů je patrné, že převýchova leváka na praváka má bezprostředně nepříznivý vliv na řeč, sluchové vnímání, zrakové vnímání, prostorovou orientaci atd. Také vznikla organizace **The Lefthanders Association**, která hájí zájmy a potřeby levorukých jedinců.

Leváctví s sebou přináší nejčastěji potíže při grafickém záznamu řeči. Abychom do jisté míry eliminovali tyto obtíže, je důležité dítěti vybrat vhodné psací pomůcky, které se nebudou rozmazávat. Dále bychom měli dbát na naklonění pracovního listu, které zabrání nesprávnému postavení ruky při kreslení nebo psaní.

Obr. 7- Naklonění papíru a postavení ruky při psaní u leváka (Bednářová, Šmardová 2011)

Jako problematické se jeví vymezení správného držení tužky. V tomto se odborníci rozcházejí. Bednářová, Šmardová (2011) považují za správný úchop takový, kdy dítě drží tužku tzv. špetkou a tužka je položena na kožní řase. Naopak Ivo Vodička (2015) tento způsob kritizuje a za přirozenější považuje tzv. **drápovitý úchop**, protože umožňuje levákovi zpětnou kontrolu napsaného textu.



Obr. 8- Možné držení psacího náčiní u leváka (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 57)

5 Grafomotorické obtíže

Naučit se číst, psát a počítat je ve vyspělé společnosti pro člověka nezbytností. Dítě by již od raného věku mělo být připravováno v mateřské škole a v rodinném prostředí ke zvládnutí trivia. Neboť si malý školák musí během několika měsíců osvojit psanou podobu řeči, kterou následně využívá při psaní a čtení.

Většina školáků je schopna se běžnými metodami tyto dovednosti naučit. Nicméně se objevují 2-3 % (Šturma in Mlčáková, 2009) dětí, které mají problémy se zvládnutím trivia. Tyto těžkosti jsou odborně označovány jako specifické poruchy učení a chování. V Mezinárodní klasifikaci nemocí jsou zahrnuty do psychických poruch a označeny jako F80- F89. Speciální pedagožka Olga Zelinková (2003) sem řadí dyslexii, dysortografii, dysgrafii, dyslexii, dyspinxii, dysmuzii, dyspraxii a dyskalkulii. Nicméně v této práci se budu zabývat pouze vývojovými poruchami psané řeči, kam se řadí **dysgrafii**.

5.1 Dysgrafie

Dysgrafie je označení pro poruchy psaní, neboť vychází z latinského slova grafein, což znamená v překladu písmo. Za dysgrafii pokládáme nedostačující úroveň vývoje grafomotoriky, která je zřejmá sníženou schopností nebo neschopností osvojení grafického projevu. Příčinou dysgrafie je dle Olgy Zelinkové (2003) deficit v oblasti hrubé a jemné motoriky. Dále je oslabena pohybová koordinace, zraková a pohybová paměť, pozornost, prostorová orientace, sluchové a zrakové vnímání. Nejčastěji se v praxi setkáváme s kombinací oslabení jemné motoriky a zrakové paměti.

Obtíže s grafickým záznamem mohou být patrné již v předškolním věku, nicméně specifické poruchy učení je možno diagnostikovat až kolem osmého roku života dítěte. Dále je nutné provést komplexní diagnostiku, která by měla zahrnovat anamnézu, pozorování a analýzu úrovně grafického, pravopisného a obsahového projevu. Nejčastěji se dítěti předkládá opis, přepis, diktát a volný písemný projev. Prostřednictvím opisu zjišťujeme grafomotorické zvládnutí tvarů písmen. Během přepisu sledujeme, zda má dítě osvojený vztah mezi tiskacími a psacími písmeny. Komplexní obraz nám podává diktát a volné písemné téma.

Olga Zelinková (2003) uvádí možné projevy dysgrafie.

- Žák si obtížně zapamatovává tvary písmen, číslic a následně je obtížně napodobuje.
- Žák má obtíže při napodobování písmen, číslic a pomalé vybavování jejich tvarů přetrvává i ve vyšších ročnících.
- Žák zaměňuje písmena nebo se u něho objevuje zrcadlové psaní písmen a číslic.
- Žák často škrtá a přepisuje písmena
- Písemný projev žáka je neupravený.
- Držení tužky je u žáka křečovité.
- Tempo písemného projevu žáka je neúměrně pomalé.

5.2 Nápravné programy psaní

Děti s deficitem dílčích funkcí zažívají během nácviku psaní stres, nepochopení, celkový neklid a přestávají věřit ve své síly (Sindelárová, 2013). Pro tyto děti bylo vytvořeno několik nápravných programů psaní. Jednotlivé nápravné programy se od sebe metodicky liší. Nicméně aby náprava byla úspěšná, je dle Mlčákové (2003) třeba dodržovat několik obecných zásad při intervenci psaní.

1. Základem je kvalitní diagnostika.
2. Nápravný postup bychom měli přizpůsobit dítěti.
3. Měli bychom vytvořit příznivou atmosféru důvěry, optimismu a spolupráce.
4. Zvolený program by měl mít komplexní ráz nápravy.
5. Dítě by mělo prožít pocit úspěchu v oblasti grafomotoriky.
6. Měli bychom udržet zájem dítěte.
7. Prognózu bychom měli odhadovat realisticky.
8. Na závěr bychom měli zajistit další vzdělávací cestu dítěti.

Nápravný program „Nebojte se psaní“

Tento program vytvořila PaeDr. Yveta Heyrovská a v odborné literatuře se můžeme setkat s názvem **metoda Heyrovské**. Program je sestaven z deseti základních lekcí, které jsou zaměřeny na uvolnění svalových částí u horní končetiny a k vyvození správného úchopu psacího načiní.

Hlavní myšlenkou tohoto programu je vytvořit u dítěte správné návyky při psaní prostřednictvím práce s výtvarnými potřebami. Terapeut využívá během jednotlivých lekcí například temperové

barvy, špejle, vatu, houbu, černou tuš apod. Dále je důležité, aby rodič doprovázel dítě na jednotlivé lekce a stal se aktivním článkem v tomto procesu.

První hodinu dítě pouze manipuluje s houbou, kterou například tvaruje pomocí nůžek. V dalších lekcích děti kreslí prostřednictvím špejle omotané vatou. Teprve až na poslední lekci dítě začíná psát tužkou nebo perem (Heyrovská, 2004).

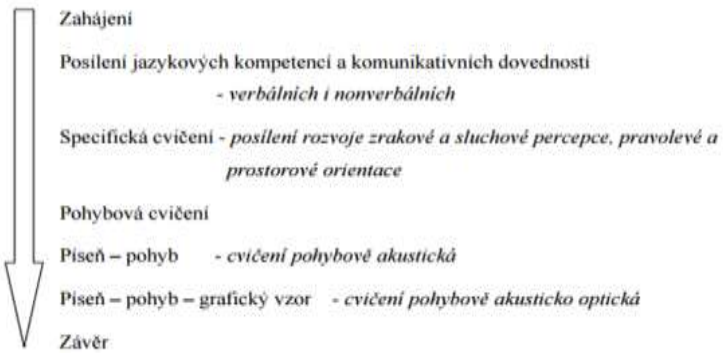
Předcházíme poruchám učení

V praxi nejpoužívanější soubor cvičení a pracovních listů používaných u dětí s oslabením dílčích funkcí. Autorkou této publikace je Brigitte Sindelárová (2013), která prostřednictvím jednoduchých her rozvíjí poznávací procesy a motoriku.

Metoda dobrého startu

Nejznámějším programem nápravy psaní u nás a v zahraničí je tzv. Metoda dobrého startu v originále označovaná jako Le Bon Départ. Tuto metodu vytvořila Thea Bugnet k rehabilitaci osob se získanými poruchami hybnosti. Později bylo zjištěno, že metoda Dobrého startu je vhodnou alternativou při nácviku psaní a čtení u dětí s oslabením dílčích funkcí.

Metoda Dobrého startu je označována také jako motoricko-akusticko-vizuální metoda, která zlepšuje souhru zrakového, sluchového a pohybového analyzátoru. Metoda je rozpracovaná do 25 lekcí. Nositelem děje je lidová píseň, ze které vychází veškeré činnosti. Dítě je nejprve obeznámeno s textem a obsahem písně. Následně je píseň doprovázena pohybem, pomocí kterého je kontrolováno a řízeno držení těla, napětí svalů, rychlost a přesnost pohybů. Klíčové v této metodě je grafické zaznamenání písně. Jana Swierkoszová vytvořila grafické vzory pro české lidové písně. Na závěr lekce by dítě mělo reprodukovat grafický vzor s hudebním doprovodem a pohybem. Pro zajímavost přikládám model cvičení dle Swierkoszové (1998, s. 12).



Obr. 9- Model cvičení (Swierkoszová, 1998, s. 2)

6 Projektová metoda

Projektová metoda je v současné době jeden ze způsobů moderního vyučování. Zvolit vhodnou formulaci, která by vystihovala hlavní myšlenky této metody, je velmi náročné. Každý autor klade důraz na jiné atributy této metody. Autorka Coufalová (2006) ve své publikaci uvádí definice **projektové metody** dle různých autorů. Například dle Kilpatrika in Coufalová (2006) je projektem každý reálný a jasně naplánovaný úkol, který je předkládán k realizaci žákům. Dle Příhody projektová metoda umožňuje žákům přímou činnost na účelně zvoleném úkolu. S výčtem různých definic bych mohla dále pokračovat. Já na závěr uvedu definici z Pedagogického slovníku (Průcha, 2003, s. 184), která dle mého názoru nejlépe vystihuje tento termín. „*Je to vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Podporuje motivaci žáků a kooperativní učení. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného nebo slovesného produktu*."

Projektová metoda má své kořeny v pragmatické pedagogice, která byla reakcí na socio-kulturní změny ve Spojených státech. Pragmatická pedagogika kritizovala formalismus, dril a pasivní učení. Naopak podporovala vlastní samostatnou činnost při řešení problémů. Za praotce projektové metody je považován John Dewey, který prosazoval výše uvedený systém pedagogiky. Propojil psychologické hledisko se sociologickým. To znamená, že modifikoval obsah a metody školní práce tak, aby korespondovala s dětskou psychikou. Avšak také usiloval o to, aby výchova odpovídala potřebám společnosti.

Dewey prosazoval myšlenku, že „*práce je východiskem a základem veškerého poznání*" (Dvořáková, 2009, s. 11). To bychom mohli chápat tak, že poznatky osvojené prostřednictví činnosti jsou efektněji zpracovány než jen pasivním viděním a slyšením. Na myšlenky Deweyho navázal profesor William Heard Kilpatrick, který je považován dle Kratochvílové (2006) za zakladatele této metody. Tento pedagog *„tvrdí, že by se děti neměly učit abstraktním pojmům a definicím na teoretické úrovni, ale formou rozhovoru, řešením problematických situací apod.* (Kilpatrick in Kratochvílová, 2006, s. 28).

U nás tuto metodu prosazoval především Žanta, který spatřoval v této metodě způsob seberozvoje každého žáka.

Za hlavní myšlenky projektového vyučování můžeme považovat snahu o hlubší motivaci žáků do dané činnosti, úzké propojení teorie s praxí a především, aby dítě ve škole žilo. Dle mého názoru projektová metoda propojuje školu s běžným životem, přičemž hlavním cílem je, aby žák získané dovednosti a poznatky uměl využít v praktickém životě. Dále učí žáky prosociálnímu chování prostřednictvím práce ve skupině.

7 Projektové vyučování v mateřské škole

Tato část diplomové práce se zabývá projektovým vyučováním se zaměřením na grafomotorický rozvoj u předškolních dětí, jakožto součást přípravného období výuky psaní. Aktuálnost této problematiky dokládá především zvyšující se četnost výskytu dysgrafie na našich školách.

Výše zmíněný fakt mne vedl k myšlence, abych vyhotovila vlastní pedagogický projekt, který by eliminoval rizika spojená se školní neúspěšností v počátcích výuky psaní u dané skupiny dětí. Vytvořila jsem tedy dvoutýdenní pedagogický projekt nazvaný „Moje šikovné ručičky“, který jsem následně realizovala v Mateřské škole Moravská. Kompletní projekt tvoří samostatný dodatek k této práci.

7.1 Cíl průzkumu

Cílem pedagogického průzkumu bylo ověřit efektivnost navrhovaných činností a grafomotorických cvičení při rozvoji grafomotoriky u předškolních dětí.

Před realizací projektu jsem stanovila pedagogický problém, který zní: Dokáží děti MŠ Moravská Králíky, věkově homogenní třídy Červený králíček, věkového složení 5-6 let, graficky zaznamenat prvky písma a jak já, jako učitelka MŠ, mohu přispět k rozvoji této dovednosti?

Zvolené indikátory:

- navození správného držení psacího náčiní
- navození správné polohy těla při psaní
- plynulý záznam daného grafomotorického prvku
- volné opření předloktí o psací plochu při zaznamenávání grafomotorických prvků
- vyvíjet přiměřený tlak na psací náčiní
- zvládnout graficky zaznamenat prvky I. a II. skupiny prvků dle členění Bednářové a Šmardové (2011)

Cíl byl realizován prostřednictvím pedagogického projektu. Každé dopoledne jsem po dobu dvou týdnů s dětmi realizovala předem připravené činnosti. Děti si samy určovaly, zdali se činnosti budou účastnit a kam činnost bude směřovat. Mým úkolem v tomto projektu byla připravit dětem činnost, motivovat děti a být jim nápomocna, budou-li to vyžadovat.

7.2 Realizace pedagogického projektu

Pedagogický projekt byl realizován v období od 5. ledna 2015 do 16. ledna 2015 pod mým metodickým vedením. Projektu se účastnilo celkem 22 dětí, avšak vstupní a výstupní test byl vyhotoven pouze se 14 z nich.

Zvolený tematický blok vycházel ze ŠVP dané mateřské školy. Během práce jsem respektovala vývojová a individuální specifika každého dítěte. V projektu se prolínají jednotlivé vzdělávací oblasti, které získávají podobu dílčích cílů. K rozvíjení zvolených dílčích cílů docházelo prostřednictvím spontánního učení, situačního učení, prožitkového a kooperativního učení hrou a předem připravených činností pedagogem. Aktivity děti vykonávaly ve všech organizačních formách- hromadné, individuální a skupinové.

7.3 Průzkumná tvrzení

Stanovila jsem si čtyři průzkumná tvrzení, která vychází z cíle průzkumu. Ověření pravdivosti těchto tvrzení je rozvedeno v podkapitole 7.7.

Průzkumné tvrzení 1
Ve výstupním testu dokáží všechny dětí správně sedět při psaní.

Průzkumné tvrzení 2
Ve výstupním testu dokáží všechny děti správně držet psací náčiní při kreslení.

Průzkumné tvrzení 3
Více jak polovina dětí zvládne ve výstupním testu vyvíjet přiměřený tlak na psací podložku.

Průzkumné tvrzení 4
Během výstupního testu děvčata dosáhnou v pracovních návycích při psaní lepších výsledků než chlapci.

Pro upřesnění ještě uvedu vymezení jednotlivých termínů:

- Za správnou polohu těla při psaní považuji: *„Kolena svírají se židlí přibližně pravý úhel, rovněž jako lokty s deskou stolu. Tělo je mírně nakloněno dopředu, prsa se neopírají o desku stolu. Obě ramena jsou ve stejné výšce. Hlava je v protažení páteře, mírně skloněná, oči by měly být ve vzdálenosti od papíru 25-30 cm.“* (Bednářová, Šmardová, 2011)

- Za správné držení psacího náčiní považuji pouze tzv. **špetkovitý úchop** tužky.
- Za přiměřený tlak vyvíjený na tužku považuji, uvolnění ramenního a loketního kloubu, zápěstí a prstů.

7.4 Charakteristika souboru

Průzkumný vzorek čítal 14 dětí narozených v meziobdobí 2009 a 2010. V době realizace projektu bylo dětem 5 a 6 let. Z celkového počtu respondentů bylo 7 děvčat a 7 chlapců. Všechny děti pocházely z Mateřské školy Moravské Králíky, třídy Červený králíček. Účastníci zařazeni do průzkumného šetření byli zdraví, bez psychických a somatických poruch a nebyl u nich diagnostikován snížený intelekt.

7.5 Použité testové metody

Prostředkem pro ověření průzkumného cíle a průzkumných tvrzení byl nestandardizovaný test zaměřený na zjištění úrovně hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky, pracovních návyků při psaní a zkoušky laterality. Před zahájením projektu jsem s každým dítětem individuálně vypracovala vstupní test (Příloha 1A, 1B, 1C, 1D). Následně po skončení projektu znovu každé dítě stejným způsobem vyhotovilo výstupní test (Příloha 2A, 2B, 2C, 2D).

Testové úlohy byly ve vstupním a výstupním testu totožné až na úkol spojený s vizuomotorikou. Při vstupním testu jsem ve zmiňovaném cvičení použila tzv. závodní dráhu z publikace *Předcházíme poruchám učení* (Sindelárová, 2013). U výstupního testu jsem ale zařadila jednotažné cvičení z publikace *Školní zralost* (Bednářová, 2010, s. 63). Dále jsem již při výstupním testu prováděna zkouška laterality, protože nepředpokládám, že by se v tak krátkém časovém úseku výrazně změnila lateralita ruky a oka dítěte.

Všechny testy byly realizovány individuálně s každým dítětem v klidném prostředí logopedické třídy. Úkoly zaměřené na zjištění úrovně grafomotorických prvků děti plnily ořezanou tužkou č. 2. K vyhodnocení pracovních listů jsem zvolila škálování (1- zvládá, 2- zvládá s dopomocí, 3- nezvládá).

Shrnuli metody použité při průzkumném šetření, použila jsem:

- vstupní a výstupní diagnostiku;
- pozorování;
- rozhovor;
- analýzu a syntézu výsledků dítěte.

7.5.1 Testové úkoly

V této podkapitole zmiňuji úkoly, které byly dětem zadávány během vstupního a výstupního testu. Zvolené úlohy odpovídaly vývojovým možnostem dítěte. Při jejich sestavení jsem vycházela z odborné literatury Bednářové, Šmardové (2011), Sindelárové (2013), Kutálkové (2005), Matějčka (2003) a Vágnerové (2000). Zvládnutí těchto úloh považuji v předškolním období za dostatečnou přípravu na výuku psaní.

Během realizace vstupního a výstupního testu jsem potřebovala následující pomůcky: nůžky; tužku č. 2; silná tmavá izolepa; kladinu; dřevěné korálky; nitku; tupou jehlu; Přílohu 1A,1B, 1C a 1D; Přílohu 2A, 2B, 2C, a 2D; zámek a klíč; tři míčky a krabičku; manoptoskop; kukátko.

Hrubá motorika

V této části jsem využila metodu pozorování. Dítě mělo za úkol ve vstupním a výstupním testu.

- Vyjdi a sejdi schody.
    - Cílem úkolu bylo **střídání nohou při chůzi po schodech**.
- Přejdi na druhou stranu.
    - Cílem úkolu bylo **přejít po vyznačené čáře**.
- Postav se na špičky.
    - Cílem úkolu byl **stoj na špičkách**.
- Přeskoč snožmo nízkou překážku.
    - Cílem úkolu bylo **přeskočit snožmo přes nízkou překážku**.
- Poskakuj pouze na jedné noze.
    - Cílem úkolu byly **poskoky na jedné noze**.
- Přejdi na druhou stranu po kladině.
    - Cílem úkolu bylo **přejít přes kladinu**.

Jemná motorika

V této části jsem využila metodu pozorování a analýzy výsledků prací dítěte. Úkolem bylo ve vstupní a výstupním testu.

- Navlékni korále z těchto dřevěných korálků.
    - Cílem úkolu bylo **navlékání korálků.**
- Vystřihni z papíru podle čáry kruh, čtverec a obdélník.
    - Cílem úkolu bylo **stříhání dle vzoru.**
- Otevři dlaň po jednom prstu.
    - Cílem úkolu bylo **otevření dlaně po jednom prstu**.
- Dotkni se bříškem palce každého zbylého prstu.
    - Cílem úkolu bylo **dotknout se palcem bříška každého prstu na ruce**.
- Zavři oči a poznej pomocí hmatu kruh, čtverec a obdélník.
    - Cílem úkolu bylo **poznat hmatem geometrické tvary.**

Grafomotorické prvky

V této části jsem použila pracovní listy, které jsem následně pomocí analýzy výsledků prací dítěte zhodnotila. Úkolem dětí bylo napodobit jednoduché grafomotorické prvky I. a II. skupiny. Zde je výčet zadaných úkolů u vstupního a výstupního testu.

- Pokus se domalovat zbytek sítě rakety.
    - Cíl úkolu byl **napodobit čáru vodorovnou a svislou**.
- Pokus se domalovat zbytek bublin.
    - Cíl úkolu byl **napodobit kruh**.
- Vstupní test: Pokus se dojet s autem do cíle.; Výstupní test: Obtáhni králíčka jedním tahem.
    - Cíl úkolu byl zvládnout **vizuomotorické cvičení**.
- Pokus se dokreslit sáňkařskou dráhu pejska.
    - Cíl úkolu byl **napodobit vlnovku**.
- Pokus se dokreslit lyžařskou dráhu pejska.
    - Cíl úkolu byl **napodobit zuby.**
- Pokus se dokreslit bruslařskou dráhu pejska.
    - Cíl úkolu byl **napodobit horní kličku.**
- Pokus se dokreslit snowboardovou dráhu pejska.
    - Cíl úkolu byl **napodobit dolní kličku.**

Hygienické návyky při psaní

V této podoblasti jsem využila metodu pozorování. Výsledky byly zaznamenány během plnění grafomotorických prvků. Zde je výčet zadaných úkolů u vstupního a výstupního testu.

- Opři předloktí o podložku.
    - Cílem úkolu bylo **opření předloktí o podložku**.
- Posaď se správně při kreslení.
    - Cílem úkolu bylo **správné držení těla při psaní**.
- Pokus se netlačit na psací podložku.
    - Cílem úkolu bylo **vyvíjet přiměřený tlak na psací podložku.**
- Pokus se správně držet tužku.
    - Cílem úkolu bylo **správně držet spací náčiní.**

Zkouška laterality

Standardizovaný test (*Zkouška laterality)* byl použit pouze při vstupním testě. Dítě plnily jednoduché úkoly a já pozorovala, kterým párovým orgánem byl úkol proveden. Následně jsem pomocí kvocientu pravorukosti (Obr. 6) určila, o jaký typ laterality se jedná.

- Vlož korálky do lahvičky.
- Pokus se zamknout zámek klíčem.
- Stiskni mi co nejvíce ruku.
- Pokus se hodit tyto tři míčky do této krabičky.
- Ukaž mi, jak jsi vysoký.
- Ukaž mi tvůj nos, ucho a oko.
- Ukaž mi, jak tleskáš v divadle.
- Podívej se tímto dalekohledem z okna.
- Podívej se na mne tímto kukátkem oběma očima.

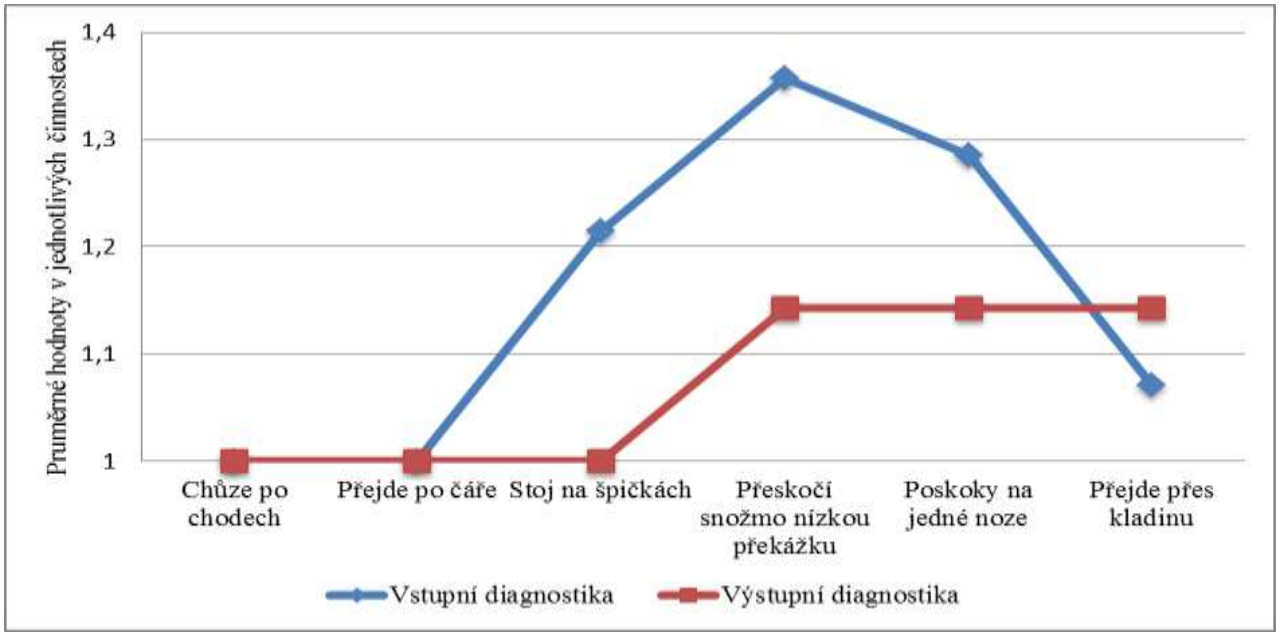
7.6 Ověření cíle průzkumu

Průzkumný cíl jsem stanovila, tak aby ověřil efektivnost navrhovaných činností a grafomotorických cvičení při rozvoji grafomotoriky u předškolních dětí. Za nástroj průzkumného šetření jsem zvolila nestandardizovaný test, který děti vyhotovovali před zahájením a po skončení pedagogického projektu. Tento test jsme sestavila, tak aby jeho výpovědní hodnota tvořila co nejkomplexnější obraz motorické úrovně dítěte. Vyhodnocení testů jsem dělala prostřednictvím škály (1- zvládá samostatně, 2- zvládá s dopomocí a 3- nezvládá vůbec).

Následně jsem z vypracovaných testů získala údaje, které jsem zpracovala do tabulek (Příloha 5A, 5B). Samotné tabulky s údaji by pro tento průzkum neměly velký význam. Proto jsem sestavila grafy, které porovnávají výsledky vstupního a výstupního testu v jednotlivých podoblastech.

Hrubá motorika

První část byla zaměřena na zjištění úrovně hrubé motoriky prostřednictvím jednoduchých cvičení (viz podkapitola 7.5). Cílem této části bylo zhodnotit provedení následujících úkolů. Jednalo se o chůzi po schodech; chůzi po čáře; stoj na špičkách; přeskok snožmo přes nízkou překážku; poskok na jedné noze a přechod přes kladinu. Zvolené úkoly jsem hodnotila pomocí škály (1- zvládá, 2- zvládá s dopomocí a 3- nezvládá vůbec). Výsledky, kterých děti dosáhly ve vstupním a výstupním testu, jsem zaznamenala do následujícího grafu.



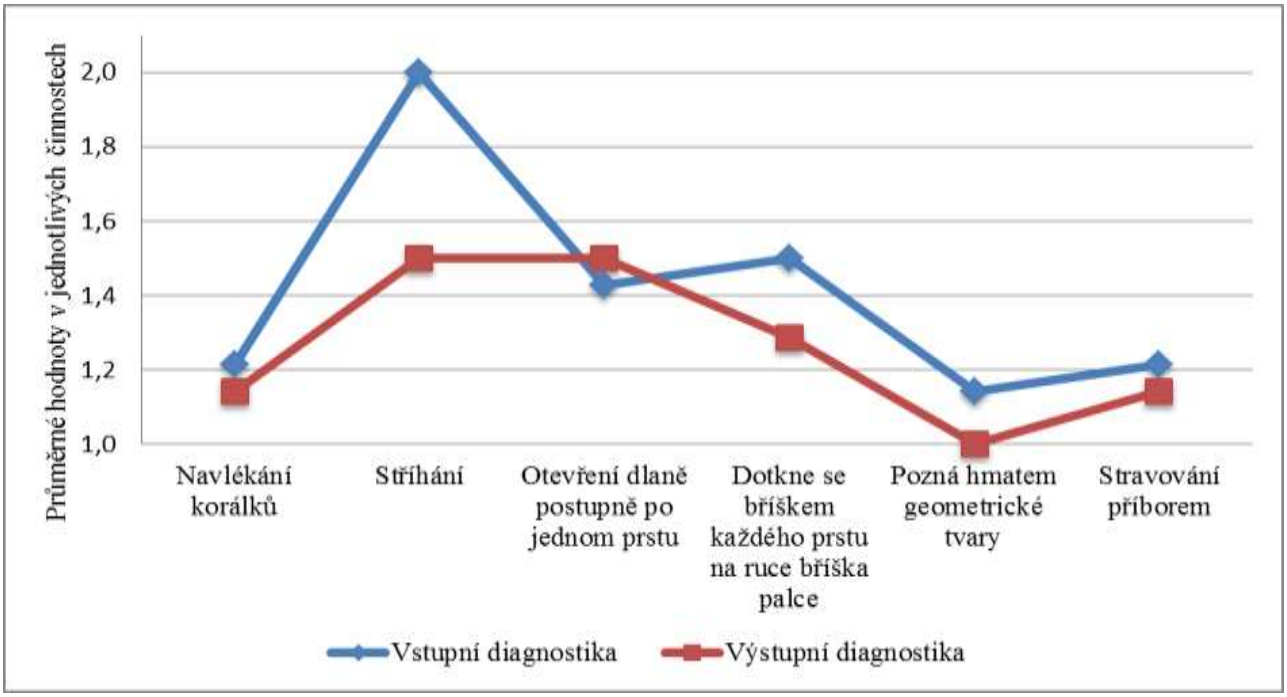
Graf 1- Vstupní a výstupní diagnostika hrubé motoriky

V této oblasti děti dosahovaly poměrně dobrých výsledků. Bez problému zvládaly ve vstupním a výstupním testu chůzi po schodech a chůzi po čáře. Nejtěžším úkolem v této části bylo pro děti přeskočit snožmo nízkou překážku. Tento úkol děti ve vstupní diagnostice splnily průměrně na hodnotu 1,36. Ve výstupní diagnostice byla průměrná hodnota tohoto úkolu snížena na 1,15. To znamená, že se děti výrazně zlepšily. Dále vykazovaly zlepšení ve stoji na špičkách, poskocích na jedné noze a přechodu přes kladinu.

Z výše uvedeného grafu je patrné, že děti dosáhly lepších výsledků ve výstupním testu. Z toho tedy usuzuji, že zvolené činnosti přispěly ke zlepšení hrubé motoriky u této skupiny dětí a byl tím naplněn průzkumný cíl.

Jemná motorika

Tato podoblast testu byla zaměřena na zjištění úrovně jemné motoriky prostřednictvím navlékání korálků; stříhání; otevření dlaně postupně po jednom prstu; dotknutí se palcem zbylých prstů, poznávání geometrických tvarů a stravováním se příborem. Zvolené úkoly jsem hodnotila pomocí škály (1- zvlád, 2- zvládá s dopomocí a 3- nezvládá vůbec). Výsledky, kterých děti dosáhly ve vstupním a výstupním testu, jsem zaznamenala do následujícího grafu.



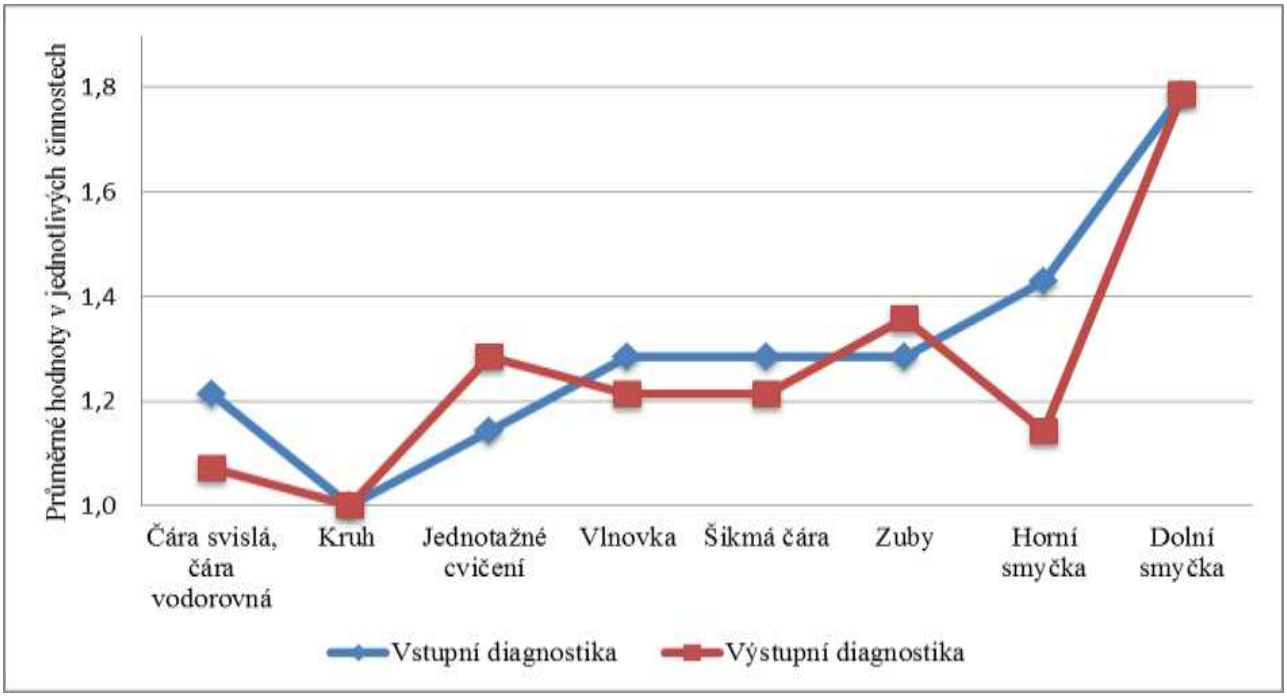
Graf 2- Vstupní a výstupní diagnostika jemné motoriky

V oblasti jemné motoriky dělalo dětem největší problémy stříhání. Při vstupním testě dosáhly děti průměrné hodnoty 2, tedy čtyři děti neuměly nůžky ani uchopit. Ve výstupním testě se děti zlepšily a průměrná hodnota se snížila na 1,5. Dále se děti zlepšily v navlékání korálků, dotýkání se palcem zbylých prstů, poznávání geometrických tvarů a stravováním se příborem. Nepatrné zhoršení jsem zaznamenala v úkolu otevření dlaně po jednom prstu.

Lepších výsledků děti dosahovaly ve výstupním testě. Tedy i v tomto případě mohu konstatovat, že byl naplněn průzkumný cíl. Opět se mi potvrdilo, že zvolené činnosti přispěly k rozvoji jemné motoriky.

Grafomotorické prvky

Stěžejní oblastí ve výuce psaní je dovednost napodobit grafomotorické prvky. Proto jsem zařadila do vstupního a výstupního testu grafomotorické prvky I. a II. skupiny. Cílem bylo zhodnotit napodobení čáry svislé; čáry vodorovné; kruhu; jednotažného cvičení; vlnovky; zubů; horní a dolní smyčky. Zvolené úkoly jsem posuzovala pomocí škály (1- zvládá, 2 zvládá s dopomocí a 3- nezvládá vůbec). Výsledky, kterých děti dosáhly ve vstupním a výstupním testu, jsem zaznamenala do následujícího grafu.



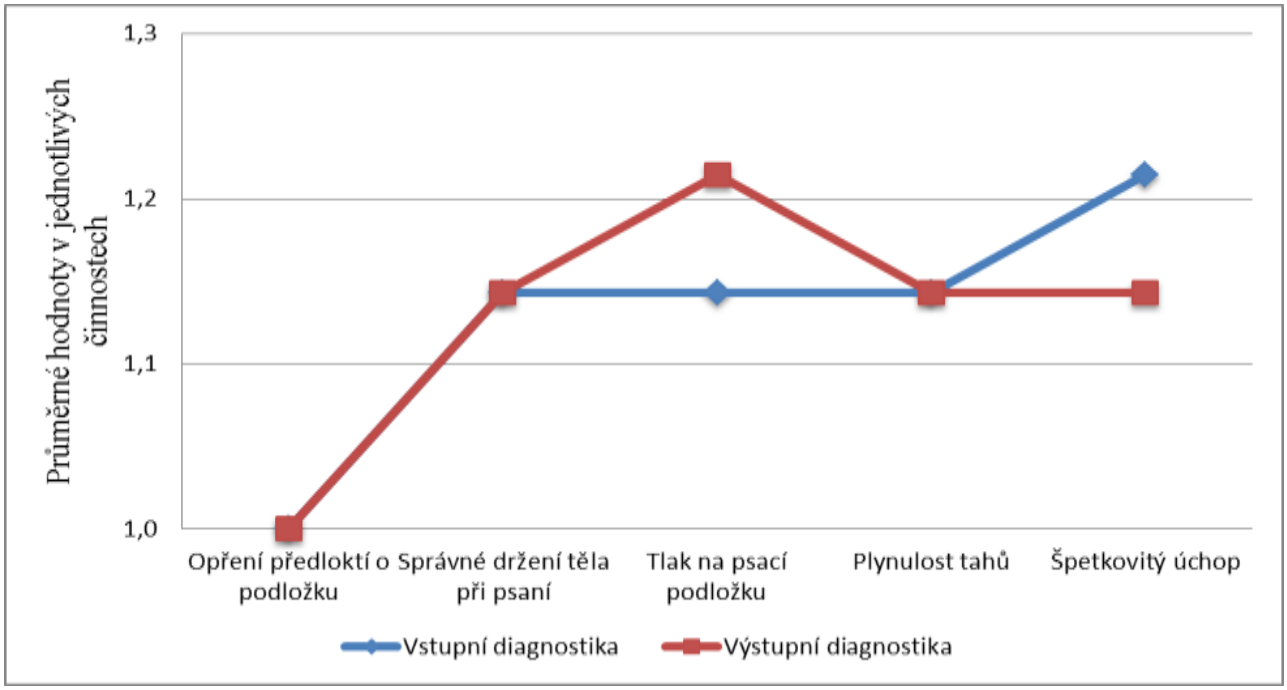
Graf 3- Vstupní a výstupní diagnostika grafomotrických prvků I. a II. skupiny

Z výsledků je patrné, že největší problémy dětem činilo napodobit dolní smyčku. Hodnota vstupního a výstupního testu zůstala v tomto úkolu neměnná. Děti vykazovaly horších výsledků v jednotažném cvičení a cvičení zaměřené na tzv. zuby. Naopak zlepšily se v napodobení čáry svislé, čáry vodorovné, vlnovce a šikmé čáry. Za zmínku stojí i to, že všechny děti zvládly při vstupním i výstupním testu nakreslit kruh.

V hodnocení této podoblasti se děti zlepšily pouze ve čtyřech úkolech a ve dvou se nepatrně zhoršily, i přesto však považuji průzkumný cíl za naplněný.

Hygienické návyky při psaní

Poslední část průzkumu se zaměřovala na pracovní návyky dětí při psaní. V této části jsem hodnotila opření předloktí o podložku; správné držení těla při psaní; vyvíjený tlak na psací podložku; plynulost tahů; špetkovitý úchop. Zvolené úkoly jsem posuzovala pomocí škály (1- zvládá, 2 zvládá s dopomocí a 3- nezvládá vůbec). Výsledky, kterých děti dosáhly ve vstupním a výstupním testu, jsem zaznamenala do následujícího grafu.



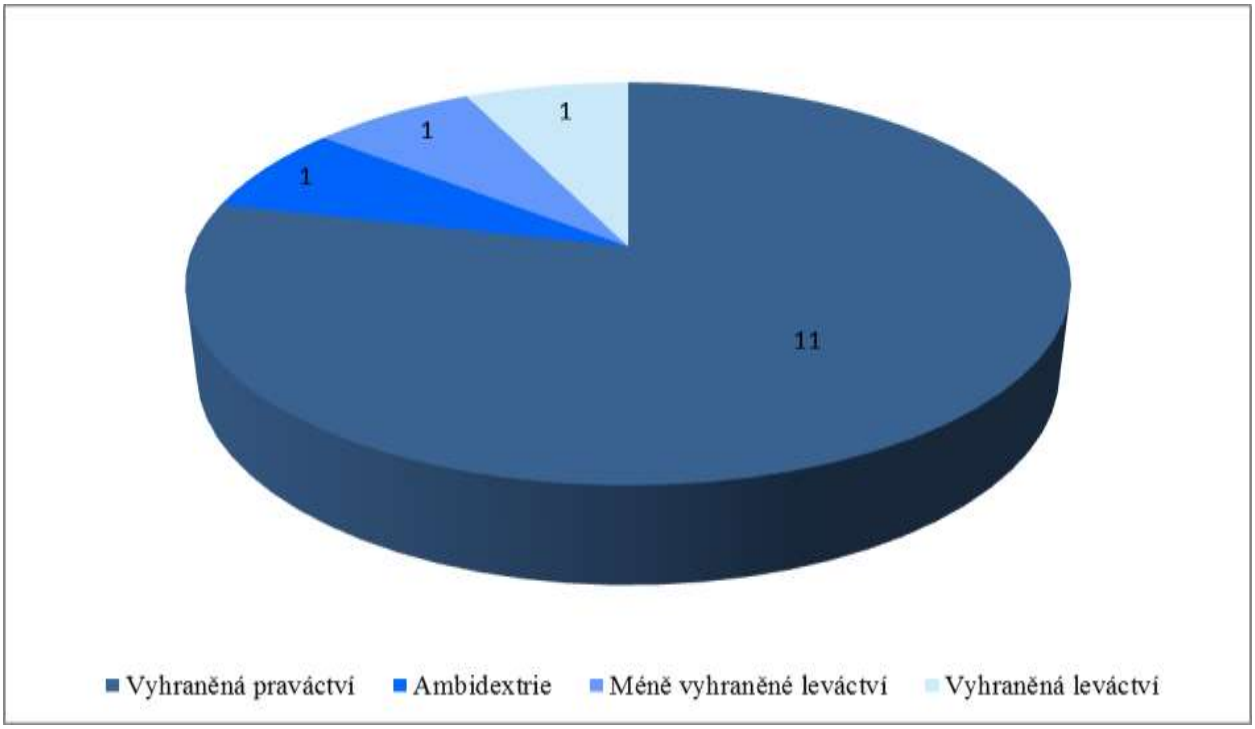
Graf 4- Vstupní a výstupní diagnostika hygienických návyků

Z výše uvedeného grafu je patrné, že dětem činilo ve vstupním testu největší obtíže správné držení tužky (tzv. špetkovitý úchop). Naopak při výstupním testu děti dosahovaly výrazně horších výsledků ve vyvíjení tlaku na psací podložku. Neměnné hodnoty jsou patrné u správného držení těla při psaní, plynulosti tahů a opření předloktí o podložku.

V hodnocení této oblasti nelze říci, zdali byl průzkumný cíl naplněn, neboť došlo v některých úkolech k progresi a v některých k regresi.

Zkouška laterality- ruka

Při vstupní diagnostice jsem se zaměřila na zkoušku laterality dle Matějčka a Žlaba. Tento test jsem zařadila, abych měla představu o počtu levorukých dětí a dětí s nevyhraněnou lateralitou- ambidextrií. Tato část zkoušky obsahovala sedm úkolů, ve kterých bylo důležité, kterou rukou dítě daný úkol provede. Poté jsem prostřednictvím kvocientu pravorukosti vypočítala, která ruka je u dítěte dominantní.

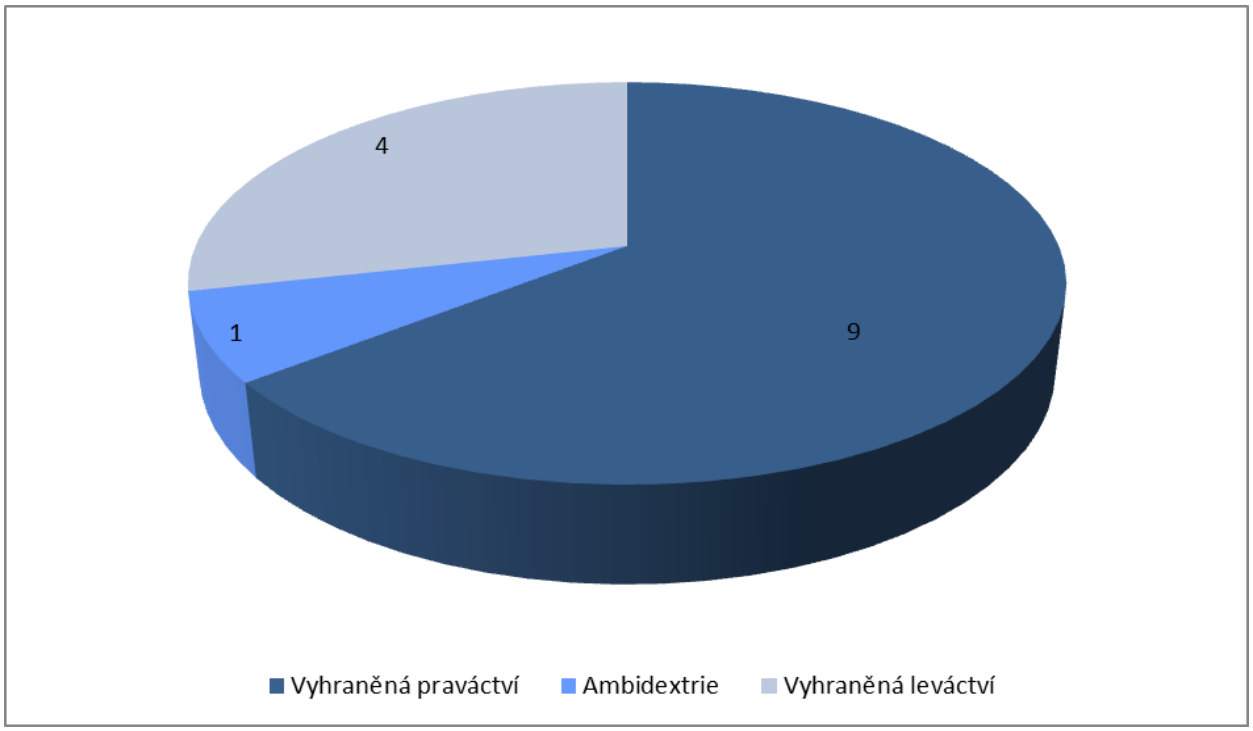


Graf 5- Zkouška laterality- ruky

Z této zkoušky laterality mi vyplynulo, že většina dětí v této třídě, konkrétně jedenáct dětí, je pravorukých. Vyhraněné leváctví nebo méně vyhraněné leváctví vykazovaly pouze dvě děti. Bohužel u jednoho dítěte mi vyšla ve zkoušce laterality ambidextrie, tedy nevyhraněnost. Jedná se o chlapce ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí, u kterého bych doporučovala návštěvu pedagogicko- psychologické poradny.

Zkouška laterality- oka

Součástí *Zkoušky laterality* byly i úkoly zaměřené na určení vedoucího oka. Opět jsem vycházela ze standardizovaného testu od Matějčka a Žlaba. Děti plnily dva jednoduché úkoly (*průhled kukátkem, průhled manoptoskopem*) a já pozorovala, které oko je dítětem v jednotlivých úkolech upřednostňováno.



Graf 6- Zkouška laterality- oko

Z provedené zkoušky laterality oka je patrné, že v této třídě má dominantní pravé oko devět dětí. Dominantní levé oko mají v této třídě čtyři děti. Pouze u jednoho dítěte v této třídě nebylo možné určit, zdali je dominantní pravé nebo levé oko. Tato zkouška je pouze orientační, protože byly provedeny pouze dva úkoly, a také výsledky této zkoušky mohou být do určité míry ovlivněny vadou zraku tzv. tupozrakostí.

Dále jsem porovnávala zkoušku laterality ruky a zkoušku laterality oka. Při tomto porovnání jsem zjistila, že jedenáct dětí v této třídě má souhlasnou lateralitu. Zkřížená lateralita mi vyšla u dvou dětí a u jednoho dítěte jsem nemohla provést porovnání.

7.7 Ověření průzkumných tvrzení

Na závěr je nutné shrnout, zdali se mnou stanovené průzkumné tvrzení potvrdily či nikoliv. Průzkumná tvrzení se týkají pracovních návyků při kreslení, konkrétně jsem se zaměřila na držení tužky, polohu těla při psaní a vyvíjení tlaku na psací podložku.

Průzkumné tvrzení 1
Ve výstupním testu dokáží všechny děti správně sedět při kreslení.

Pro upřesnění, za správnou polohu těla při kreslení považuji polohu těla, při které *„kolena svírají se židlí přibližně pravý úhel, rovněž jako lokty s deskou stolu. Tělo je mírně nakloněno dopředu, prsa se neopírají o desku stolu. Obě ramena jsou ve stejné výšce. Hlava je v protažení páteře, mírně skloněná, oči by měly být ve vzdálenosti od papíru 25-30 cm.“* (Bednářová, Šmardová, 2011). Za zvládnutí s dopomocí považuji, když dítě po upozornění změní svoji polohu těla při kreslení za správnou. Za nezvládnutí úkolu považuji každou jinou polohu než tu, kterou jsem uvedla výše, a po upozornění není dítě schopno tuto polohu změnit.

Tab. 1-Poloha těla při kreslení

Poloha těla při kreslení	Vstupní test		Výstupní test	
Zvládá	12	85,7 %	12	85,7 %
Zvládá s dopomocí	2	14,3 %	2	14,3 %
Nezvládá	0	0 %	0	0 %

Z výše uvedené tabulky je patrné, že ve výstupním testu dvanáct dětí úkol zvládlo a dvě děti jej zvládly s dopomocí. Na základě uvedených dat se mi průzkumné tvrzení nepotvrdilo.

Průzkumné tvrzení 2

Ve výstupním testu dokáží všechny děti správně držet psací náčiní při kreslení.

Pro upřesnění uvedu, že za správné držení psacího náčiní považuji pouze tzv. špetkovitý úchop. Za zvládnutí s dopomocí považuji, když dítě drží tužku nesprávným úchopem, ale po upozornění tužku uchopí správně. Za nezvládnutí úkolu považuji každý jiný úchop, než je špetkovitý úchop a při upozornění není dítě schopno správného psacího úchopu.

Tab. 2- Psacího náčiní

Správné držení psacího náčiní	Vstupní test		Výstupní test	
Zvládá	11	78,6 %	12	85,7 %
Zvládá s dopomocí	3	21,4 %	2	14,3 %
Nezvládá	0	0 %	0	0 %

Ve výstupním testě zvládlo tento úkol dvanáct dětí a dvě děti zvládly úkol s dopomocí. Z výše uvedeného je patrné, že moje průzkumné tvrzení se opět nepotvrdilo.

Nicméně je z tabulky patrné, že četnost výskytu nesprávného držení psacího náčiní se snížila. Prostřednictvím navrhovaných činností a grafomotorických cvičení došlo u jednoho chlapce ke zlepšení.

Průzkumné tvrzení 3

Více jak polovina dětí zvládne ve výstupním testu vyvíjet přiměřený tlak na psací podložku.

Pro upřesnění uvedu, že za přiměřený tlak považuji uvolnění horní končetiny tak, že linie není do papíru vyrytá, kostrbatá a přerušovaná. Za zvládnutí s dopomocí považuji, když dítě je upozorněno na uvolnění ruky prostřednictvím jednoduché říkanky. Za nezvládnutí úkolu považuji jakýkoliv nadměrný tlak, který není dítě schopno eliminovat.

Tab. 3- Tlak vyvíjený na psací podložku

Správné držení psacího náčiní	Vstupní test		Výstupní test	
Zvládá	12	85,7 %	11	78,6 %
Zvládá s dopomocí	2	14,3 %	3	21,4 %
Nezvládá	0	0 %	0	0 %

Z výše uvedené tabulky je patrné, že ve výstupním testu daný úkol jedenáct dětí zvládlo a tři děti úkol zvládly s dopomocí. Tedy v tomto případě bylo průzkumné tvrzení ověřeno.

Za nutnost považuji zmínit, že četnost výskytu nepřiměřeného tlaku na psací podložku se ve výstupním testu zvýšila. Domnívám se, že k tomuto výsledku přispělo to, že jsem u výstupního testu použila jednotažné cvičení, které bylo náročnější než závodní dráha ve vstupním testu.

Průzkumné tvrzení 4

Během výstupního testu děvčata dosáhnou v pracovních návycích při psaní lepších výsledků než chlapci.

Aby toto tvrzení mohlo být ověřené, tak jsem do následující tabulky zaznamenala průměrné hodnoty v jednotlivých úkolech u děvčat a chlapců. Tyto hodnoty jsem následně porovnala.

Tab. 4- Porovnání dívek a chlapců

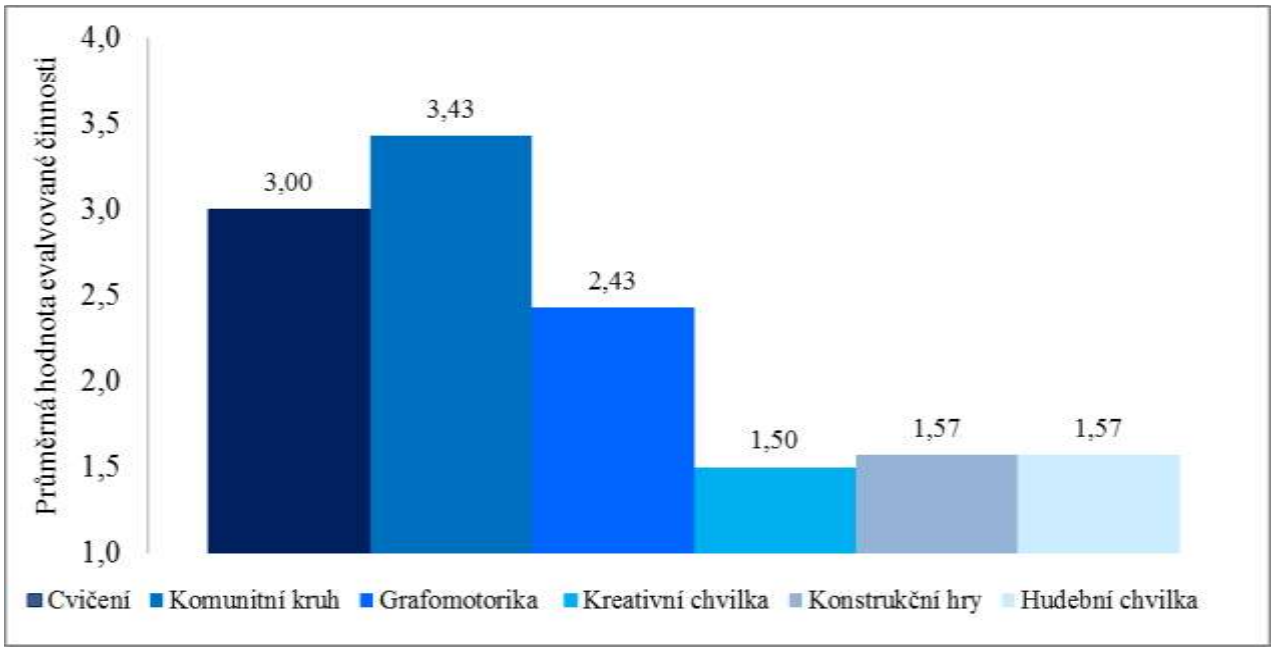
Pracovní návyky při psaní	Dívky	Chlapci
Opření předloktí o podložku	1	1
Správné držení těla při psaní	1,1	1,1
Tlak na psací náčiní	1	1,4
Plynulost tahů	1	1,3
Špetkovitý úchop	1	1,3
Celkový průměr	1,03	1,23

Z výše uvedené tabulky je patrné, že dívky dosáhly průměrné hodnoty v této oblasti 1,03 a chlapci 1,23. Tedy v tomto případě se tvrzení potvrdilo. Dívky dosáhly lepších výsledků v pracovních návycích při psaní než chlapci.

Průzkumná tvrzení, která jsem si stanovila, se mi potvrdila pouze dvě. Jednalo se o průzkumné tvrzení 3, tedy více jak polovina děti v této skupině vyvíjí přiměřený tlak na psací podložku a průzkumné tvrzení 4, kdy dívky vykazovaly lepší výsledky v pracovních návycích, než tomu bylo chlapců. Zbylá dvě tvrzení se mi bohužel nepotvrdila.

7.8 Zhodnocené pedagogického projektu dětmi

Do pedagogického projektu jsem zařadila zhodnocení vzdělávací nabídky přímo dětmi. Smyslem bylo zjistit, které činnosti mají děti oblíbené a které nikoliv. K tomuto účelu jsem vytvořila evalvační archy (Příloha 4A, 4B). Děti následně prostřednictvím škály od jedné do pěti (1- činnost se mi líbila; 2- činnost se mi trochu nelíbila;3- činnost mi byla jedno; 4- činnost se mi jen trochu líbila; 5- činnost se mi nelíbila) hodnotily činnosti podle toho, jak se jim líbily. Níže uvedený graf zaznamenává průměrné hodnocení činností dětmi.

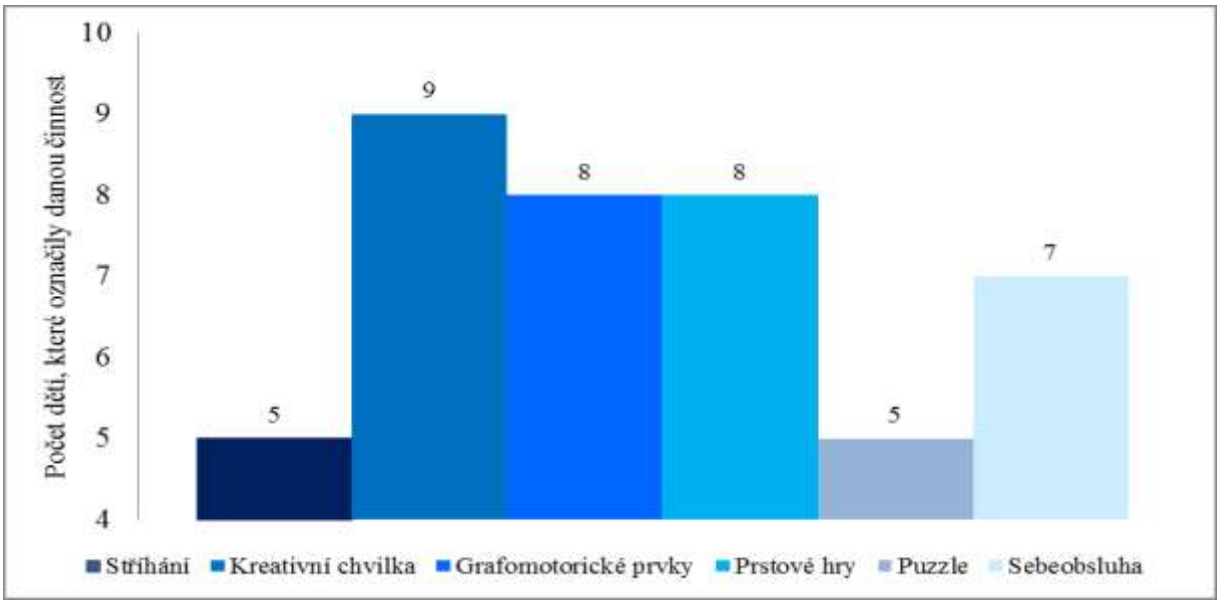


Graf 7- Zhodnocení projektu dítětem

Z grafu 7 je patrné, že děti v této třídě mají nejméně rády *komunitní kruhy*. To se mi potvrdilo i v praxi. Děti během *komunitního kruhu* nebyly pozorné a narušovaly diskuzi. Dále jsou u dětí dle evalvačního archu méně oblíbené *tělovýchovné chvilky- cvičení*.

Naopak za oblíbené činnosti děti označily *kreativní chvilky*, což se mi také v praxi potvrdilo. Děti bylo velmi lehké namotivovat k výtvarným a tvůrčím činnostem. Dokonce některé činnosti je zaujaly natolik, že jsem je zařadila do vzdělávací nabídky i v dalších dnech. Dále je z odpovědí dětí patrné, že mezi oblíbené činnosti se řadí *konstrukční hry* a *hudební chvilky*. *Konstrukční hry* nejsou popsány v tomto projektu, ale během praxe děti stavěly z dřevěných kostek věže a hrady.

Součástí zhodnocení projektu dítětem bylo označit činnosti, o kterých se domnívá, že je v nich úspěšné. Významem tohoto úkolu bylo zjistit orientačně pohled dítěte na sebe samé. Způsob vlastního hodnocení bych určitě uvítala v každé mateřské škole, aby dítě mělo povědomí o svých silných a slabých stránkách a nebálo se vlastního zhodnocení.



Graf 8- Sebereflexe dítěte

Devět dětí uvedlo, že velmi vysoké výsledky podávají v *kreativních činnostech.* Zajímavostí bylo, že tuto činnost označila všechna děvčata. Dále pak osm dětí uvedlo, že jsou dobří v *prstových hrách* a činnostech zaměřených na rozvoj *grafomotorických prvků.* Sedm dětí poté uvedlo, že jsou dobří v sebeobsluze. Sebeobsluhu uváděli především chlapci. Pět dětí uvedlo, že jsou dobří ve stříhání a ve skládání puzzlí.

Zhodnocení projektu dětmi mi umožnilo zjistit jejich názor na vzdělávací nabídku. Doposud se s tímto nesetkaly, a proto bylo náročné jim vysvětlit, jak mají při vyplňování evalvačního archu postupovat. Do budoucna bych zvolila jiný způsob škálování a hodnocení činností bych realizovala s dětmi každý den.

7.9 Shrnutí a diskuze

Projektové vyučování v mateřské škole je fenoménem moderní pedagogiky, který směřuje k zábavnějšímu a komplexnějšímu poznávání světa. Proto jsem se rozhodla, že i já vytvořím pedagogický projekt, prostřednictvím kterého podpořím grafomotorický rozvoj dítěte předškolního věku. Do projektu jsem volila takové činnosti, které podpoří celkový motorický rozvoj dítěte.

Pedagogický projekt „Moje šikovné ručičky“ byl realizován po dobu dvou týdnů v Mateřské škole Moravská. Zvolený tematický celek vycházel ze ŠVP dané školy. Projekt hodnotím z větší části za úspěšný. Děti po dobu činností spolupracovaly a dále činnosti rozvíjely svými náměty. Nutné je zmínit, že zvolené činnosti byly náročné na materiálně didaktické pomůcky, které ne vždy byly v inventáři mateřské školy. Proto jsem některé aktivity byla nucena změnit nebo je modifikovat. Za nedostatek této práce považuji nevhodné využití organizačních forem. Do budoucna bych chtěla s dětmi více pracovat individuálně nebo skupinově.

Cílem průzkumu bylo ověřit efektivnost navrhovaných činností a grafomotorických cvičení při rozvoji grafomotoriky u předškolních dětí. K tom,u abych ověřila tento cíl, jsem použila nestandardizovaný test před zahájením pedagogického projektu a po jeho skončení. Z analýzy výsledků jsem došla k závěru, že mnou navrhované činnosti přispěly k rozvoji hrubé a jemné motoriky, částečně také k rozvoji grafomotoriky. V oblasti pracovních návyků při kreslení se děti zhoršily ve vyvíjení tlaku na psací podložku, proto nepovažuji cíl za zcela naplněný.

Na začátku pedagogického projektu jsem si stanovila čtyři výzkumná tvrzení, která jsem se na základě výsledků z výstupního testu snažila ověřit. První ani druhé průzkumné tvrzení se mi bohužel nepotvrdilo. Doufala jsem, že na konci pedagogického projektu zvládnou všechny děti správně držet tužku a jejich poloha těla při psaní bude správná. To, jak výše zmiňuji, se mi nepotvrdilo. Domnívám se, že tato tvrzení nebyla z hlediska časových možností adekvátně stanovena. Potvrdilo se mi až třetí a čtvrté průzkumné tvrzení. Více jak polovina dětí vyvíjela na konci projetu přiměřený tlak na psací podložku a děvčata dopadla v pracovních návycích při psaní lépe než chlapci.

Na základě údajů, které jsem získala z hodnocení pedagogického projektu dětmi, zařadím v budoucnosti více praktických činností a omezím komunitní kruhy. Chtěla bych, aby mnou vytvořené projekty děti bavily a připravily je na praktický život.

Závěr

Smyslem této práce bylo přiblížit čtenářům problematiku grafomtorického rozvoje dítěte předškolního věku prostřednictvím projektového vyučování. V první kapitole jsem se zaměřila na stručnou charakteristiku vývoje dítěte předškolního věku. Druhou kapitolu jsem věnovala problematice dětské kresby, jakožto průpravy před samotnou výukou psaní. Další kapitola je dle mého názoru stěžejní, protože se věnuje problematice současné výuky psaní na našich školách. Pokud mluvíme o grafomotorickém vývoji, nemohla jsem nezmínit problematiku laterality a grafomotorických obtíží. Poslední kapitola v teoretické části je věnována projektovému vyučování na našich školách.

Praktickou část této diplomové práce tvoří pedagogický projekt nazvaný „Moje šikovné ručičky“, který je zaměřený na rozvoj grafomotoriky u předškolních dětí. Po dobu dvou týdnů jsem docházela do Mateřské školy Moravská, kde jsem s dětmi realizovala předem připravené činnosti. Cílem průzkumu bylo ověřit efektivnost navrhovaných činností a grafomotorických cvičení při rozvoji grafomotoriky u předškolních dětí. Tento cíl se mi nepotvrdil, ale ani nevyvrátil. Na základě získaných dat jsem zjistila, že děti vykazovaly lepší výsledky v následujících činnostech. Jednalo se o *stoj na špičkách, přeskoč snožmo nízkou překážku, poskoky na jedné noze, navlékání korálků, stříhání, poznávání hmatem geometrické tvary, stravování příborem, při úkolu horní smyčka, při úkolu vlnovka, při úkolu šikmá čára a při úkolu čára horizontální a vertikální*. Naopak horších výsledků dosáhly při *jednotažném cvičení, při úkolu zuby, při vyvíjení přiměřeného tlaku na podložku a při přechodu přes kladinu*.

S cílem průzkumu souvisí i průzkumná tvrzení, která jsem si stanovila. Pouze dvě z těchto tvrzení se mi potvrdiloy. Jednalo se o třetí tvrzení, které bylo stanoveno následovně: „Více jak polovina dětí zvládne ve výstupním testu vyvíjet přiměřený tlak na psací podložku.“ A čtvrté tvrzení, ve kterém porovnávala výsledky chlapců a dívek. Zbylá dvě tvrzení se mi nepotvrdily. Domnívám se, že hlavním důvodem nenaplnění těchto tvrzení, byl nedostatek času.

V teoretické části jsem vycházela z české odborné literatury. Získat kvalitní podklady pro zpracování tohoto tématu nebylo obtížné. Neboť problematikou rozvoje grafomtoriky se u nás zabývá nespočet autorů. Z těch nejvýznamnějších zmíním Vágnerovou, Matějčka, Mlčákovou nebo Bednářovou a Šmardovou.

Na úplný závěr bych chtěla zmínit, že zahájením včasné intervence můžeme výrazně snížit riziko poruch učení. Do budoucna bych na tuto práci chtěla navázat tím, že vytvořím vlastní sborník činností na rozvoj grafomotoriky u předškolních dětí.

Literatura

ALLEN, K. & Lynn R MAROTZ (2005). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-055-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: vymezení současné problematiky* (2004). Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3613-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina & Vlasta ŠMARDOVÁ (2007). *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press. ISBN 80-251-0977-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina & Vlasta ŠMARDOVÁ (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina & Vlasta ŠMARDOVÁ (2011). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-09.

BĚLINOVÁ, Ludmila. & Miroslava, JÍROVÁ (1976). *Jak připravit dítě pro školu?* Praha: SPN, ISBN 14-435-76.

BENÍŠKOVÁ, Tereza (2007). *První třídou bez pláče*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1906-1.

BERANOVÁ, Zuzana (2002). *Učíme se správně mluvit: logopedické hry a hrátky*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0257-6.

COUFALOVÁ, Jana (2006). *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-958-0.

ČAČKA, Otto(1994). *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum. ISBN 80-85799-03-0.

ČÁP, Jan (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.

DVOŘÁKOVÁ, Hana (2006). *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-86307-94-7.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta (2009). *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1620-9.

HARTL, Pavel & Helena, HARTLOVÁ (2000), *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-303-X.

HEYROVSKÁ, Yveta. & Hana, HRBKOVÁ, a kol. (2004) .*Nebojte se psaní – náprava grafomotorických obtíží u dětí předškolního a školního věku*. Praha: DYS-centrum.

KLIVAR, Miroslav & Miloslav POLCAR (1987). *Kresba v životě člověka: funkce a netradiční techniky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana & Branislav PUPALA (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.

KOMENSKÝ, Jan Amos (2007). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1451-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247- 1568-1.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana (2006*). Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-4142-0.

KUCHARSKÁ, Anna (2000). *Výtvarné projevy dětí 1*. In Informatorium 3-8, roč. 7, č. 8. ISSN 1210-7506.

KUTÁLKOVÁ, Dana (2005). *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 80-247-1040-4.

LANGMEIER, Josef & Dana KREJČÍŘOVÁ (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-195-X.

LIPNICKÁ, Milena (2007). *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-244-7.

LOOSE, Antje & Nicole, PIEKERT a kol. (2007). *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-256-0.

MATĚJČEK, Zdeněk (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte.* Praha: Grada. ISBN: 80-247-0870-1.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

MLČÁKOVÁ, Renata (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní.* Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-2630-4.

POKORNÁ, Věra (2001). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a kol. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. ISBN 74-06-14.

ŘÍČAN, Pavel & KREJČÍŘOVÁ, Dana (1997). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-512-2.

SINDELAROVÁ, Brigitte (2013). *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0405-3.

SWIERKOSZOVÁ, Jana (1998). *Metoda dobrého startu.* Ostrava: Kasimo s.r.o.

ŠUPŠÁKOVÁ, Božena (1998). *Písmo a písanie*. Bratislava: Vydavateľstvo UK. ISBN 80-223-1293-2.

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

VÍTKOVÁ, Marie (1993). *Speciální pedagogika v raném a předškolním věku se zaměřením*.

VODIČKA, Ivo (2015). *Nechte leváky drápat: metodika levorukého psaní, kreslení a malování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0992-8.

ZELINKOVÁ, Olga (2003). *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

Elektronické zdroje

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. V platném znění zákona č. 472/2011 Sb. [cit. 10. 4. 2016]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-c-472-2011-sbvyklady-a-informace?highlightWords=%C5%A1kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [cit. 10. 4. 2016]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání [cit. 10. 4. 2016]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Visual-Motor Integration (VMI) and Graphomotor (Handwriting) Problems as a Barrier to Learning. [cit. 10. 4. 2016]. Dostupné z: https://www.mindmoves.co.za/articles/article/VMIJulieWiidFINAL.pdf

What is the difference between writing motor skills between writing motor skills and graphomotor skills? [cit. 10. 4. 2016]. Dostupné z: http://easystart.stabilo.com/wp-content/uploads/2015/04/Chapter-2-Writing-motor-skills.pdf

Seznam obrázků

Obr. 1- Vývoj kresby lidské postavy v předškolním věku

Obr. 2- Schéma mozkových center

Obr. 3- Speciální násadky na tužku

Obr. 4- Správné sezení při kreslení a psaní

Obr. 5- Správné držení psacího náčiní u leváků, u praváků

Obr. 6- Výpočet kvocientu pravorukosti

Obr. 7- Naklonění papíru a postavení ruky při psaní u leváka

Obr. 8- Možné držení psacího náčiní u leváka

Obr. 9- Model cvičení

Seznam tabulek

Tab. 1- Poloha těla při kreslení

Tab. 2- Psacího náčiní

Tab. 3- Tlak vyvíjený na psací podložku

Tab. 4- Porovnání dívek a chlapců

Seznam grafů

Graf 1- Vstupní a výstupní diagnostika hrubé motoriky

Graf 2- Vstupní a výstupní diagnostika jemné motoriky

Graf 3- Vstupní a výstupní diagnostika grafomotrických prvků I. a II. skupiny

Graf 4- Vstupní a výstupní diagnostika hygienických návyků

Graf 5- Zkouška laterality- ruky

Graf 6- Zkouška laterality- oko

Graf 7- Evalvace dítětem

Graf 8- Sebereflexe dítěte

Seznam příloh

Příloha 1A- Vstupní a výstupní diagnostika, Vlnovka, Zuby, Horní a Dolní klička

Příloha 1B- Vstupní a výstupní diagnostika, Jednotažné cvičení

Příloha 1C- Vstupní a výstupní diagnostika, Kruh

Příloha 1D- Vstupní diagnostika, Horizontální a vertikální čára

Příloha 2A- Výstupní diagnostika, Vlnovka, Zuby, Horní a dolní klička

Příloha 2B- Výstupní diagnostika, Jednotažné cvičení

Příloha 2C- Výstupní diagnostika, Kruh

Příloha 2D- Výstupní diagnostika, Horizontální a vertikální čára

Příloha 3A- Záznamový arch, Vstupní diagnostika

Příloha 3B- Záznamový arch, Výstupní diagnostika

Příloha 4A- Evalvační arch pro dítě

Příloha 4B- Evalvační arch pro dítě

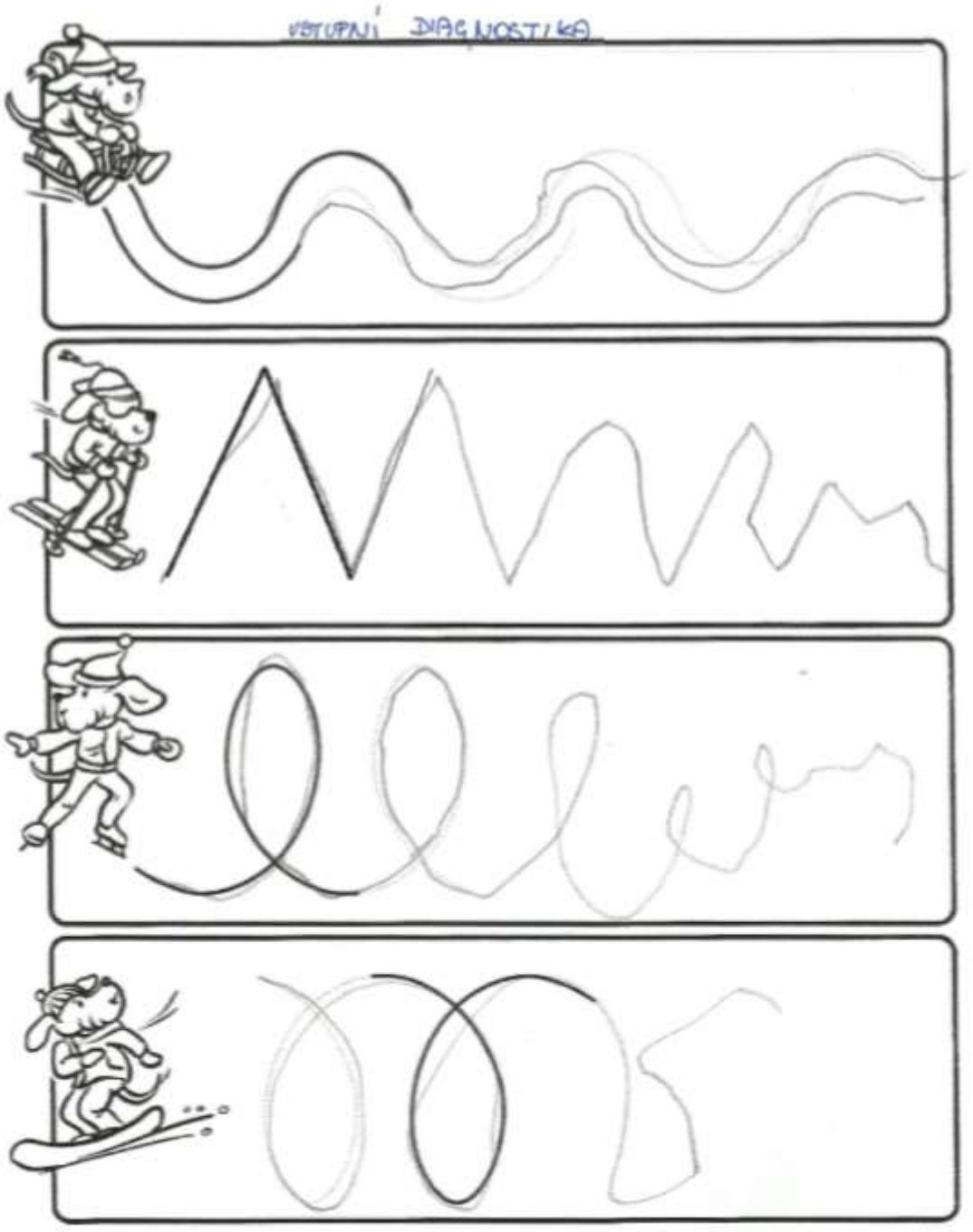
Příloha 5A- Zpracované výsledky vstupní diagnostiky

Příloha 5B- Zpracované výsledky výstupní diagnostiky

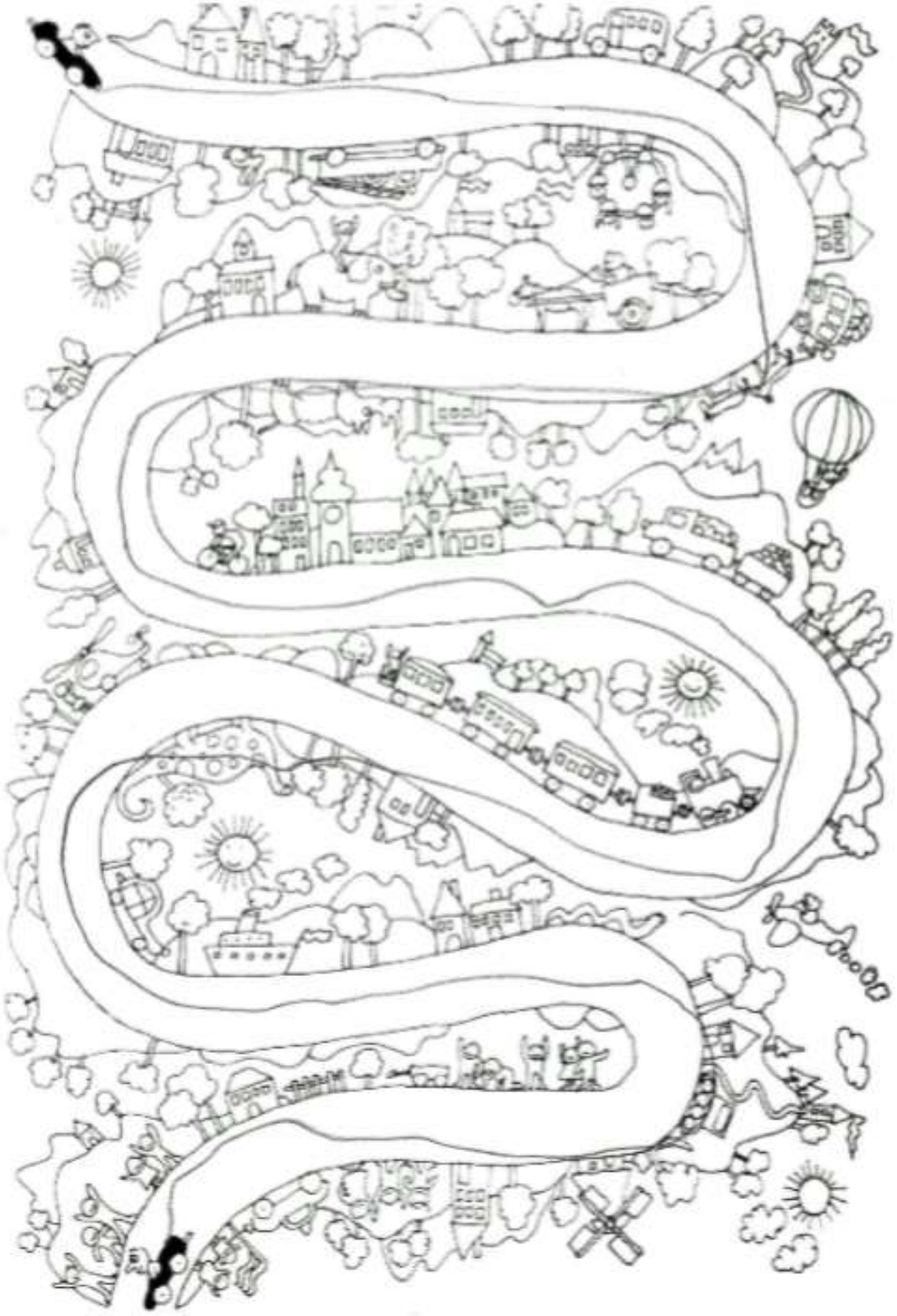
Příloha 6- Zkouška laterality

Pedagogický projekt je samostatný dodatek k této diplomové práci.

Příloha 1A- Vstupní a výstupní diagnostika, Vlnovka, Zuby, Horní a Dolní klička

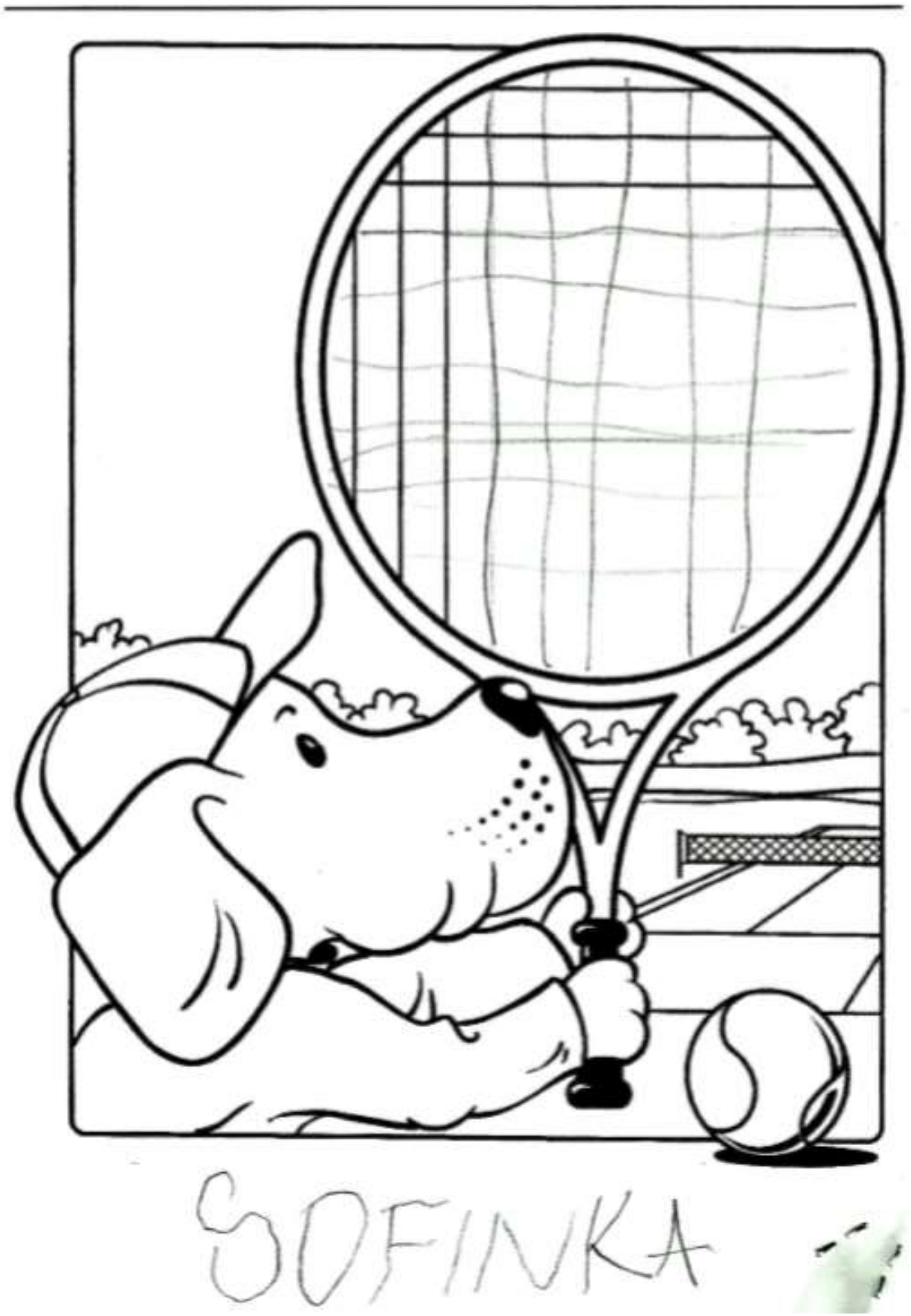


Příloha 1B- Vstupní a výstupní diagnostika, Jednotažné cvičení

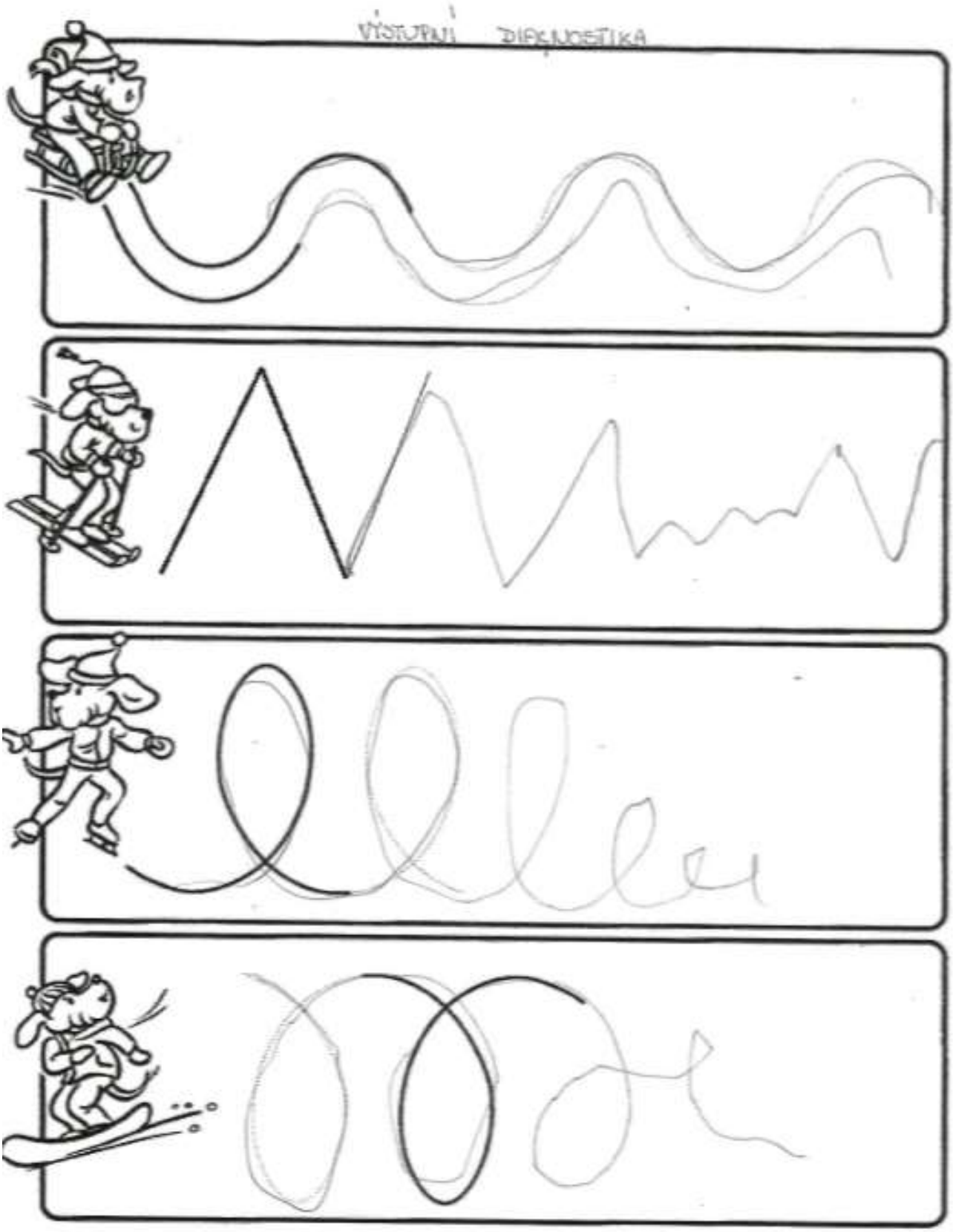


Příloha č. 1C- Vstupní a výstupní diagnostika, Kruh

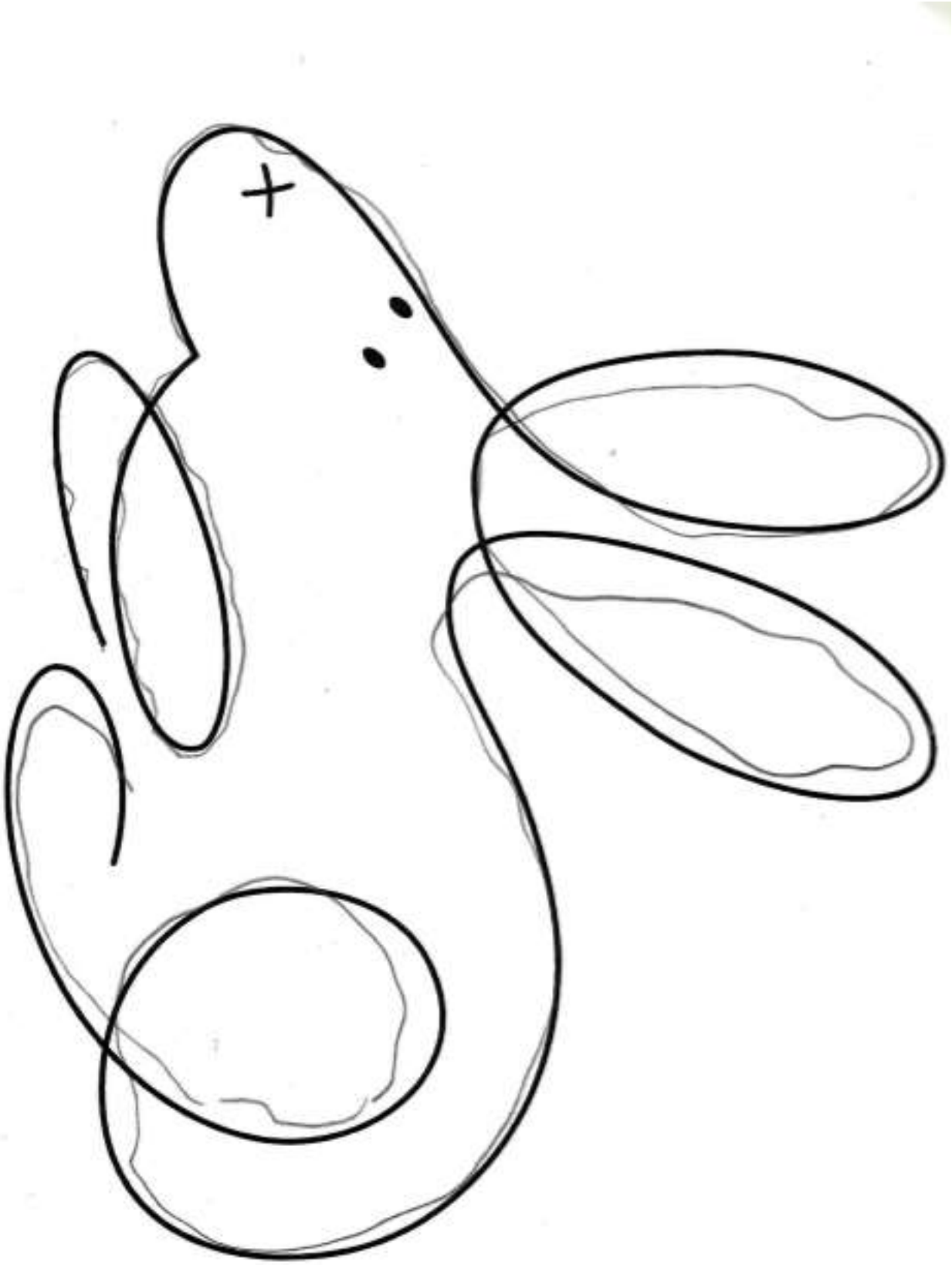
Příloha 1D- Vstupní diagnostika, Horizontální a vertikální čára



Příloha 2A- Výstupní diagnostika, Vlnovka, Zuby, Horní a dolní klička



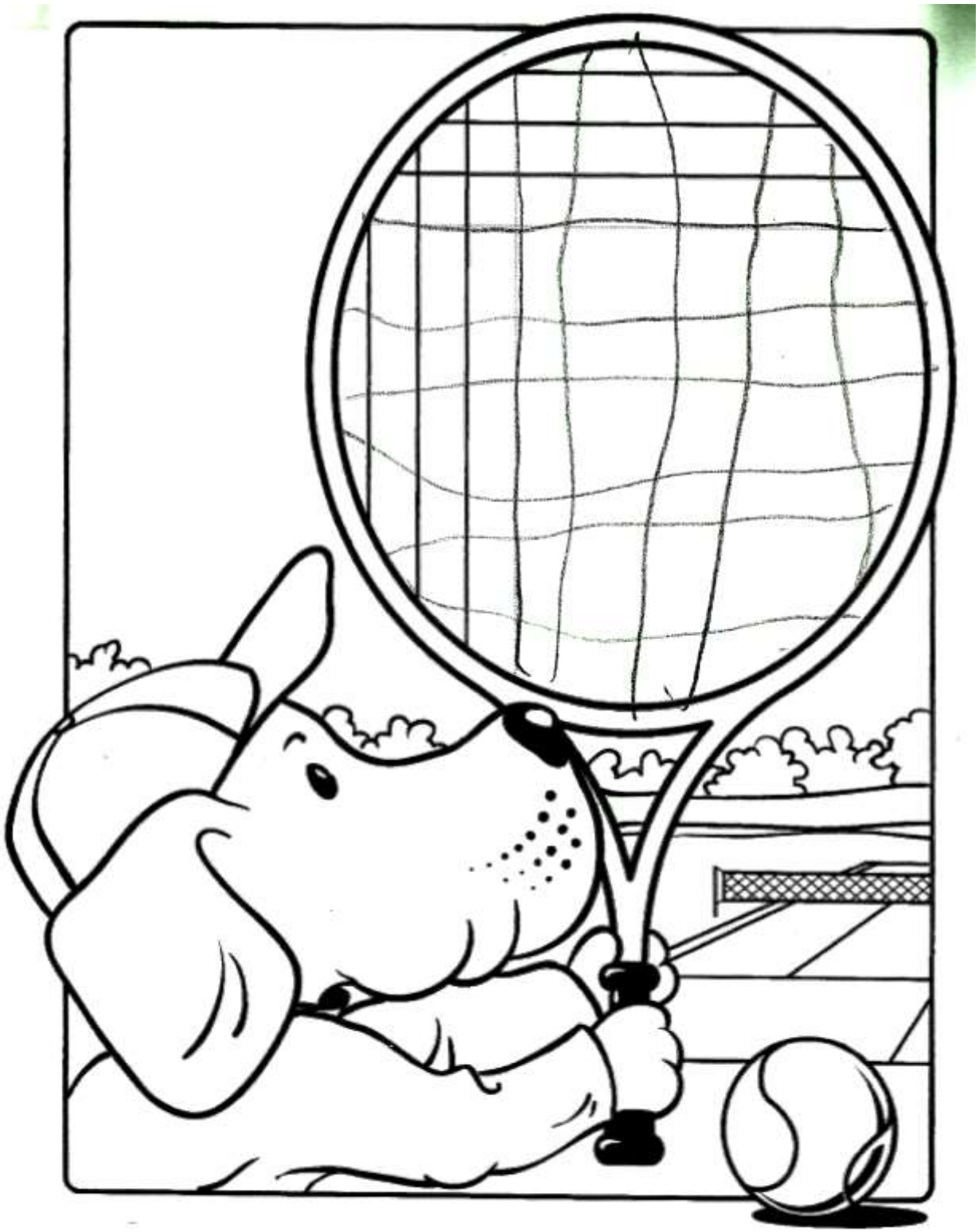
Příloha č. 2B- Výstupní diagnostika, Jednotažné cvičení



Příloha 2C- Výstupní diagnostika, Kruh

SOFINKA

Příloha 2D- Výstupní diagnostika, Horizontální a vertikální čára



VSTUPNÍ DIAGNOSTIKA

Iniciály dítěte:	SF	Název organizace:	MŠ Moravská, Králíky
Věk dítěte:	5	Třída:	Červený Králíček
Datum vstupní diagnostiky:	9.10.2024	Poznámky:	
Diagnostiku provedl/a:	Tereza Coufalová	Čas tvání diagnostiky:	

1. Hrubá motorika

Chůze po schodech- střídání nohou	1
Stoj na špičkách	1
Přeskočí snožmo nízkou překážku	1
Poskoky na jedné noze	1
Přejde přes kladinu	1

1- Zvládá; 2- Zvládá s dopomocí; 3- Nezvládá vůbec

2. Jemná motorika

Navlékání korálků	1
Střihání	2
Otevření dlaně postupně po jednom prstu	2
Dotkne se špičkem každého prstu na ruce špička palce	2
Poznů hmatem geometrické tvary	1

1- Zvládá; 2- Zvládá s dopomocí; 3- Nezvládá vůbec

3. Grafomotorické prvky

Čára svislá, čára vodorovná	1
Kruh	1
Visuomotorické cvičení	2 NETREFÍ SE MEZI ŘÁDKY
Vlnovka	1
Zuby	2 OBČAS ZAKULACENO
Horní smyčka	1
Dolní smyčka	3

1- Zvládá; 2- Zvládá s dopomocí; 3- Nezvládá vůbec

013 - JEJÍ SEŠIT

4. Hygienické návyky při psaní

Opření předloktí o podložku	1
Správné držení těla při psaní	1
Tlak na psací nářadí	1
Plynulost tahů	1
Špetkovitý uchop	1

1- Zvládá; 2- Zvládá s dopomocí; 3- Nezvládá vůbec

5. Test laterality

Vkládání korálků do lahvičky	PRAVÁ
Vkládání klíče do zámku	PRAVÁ
Stisknutí ruky examinátora	PRAVÁ
Házení míčků do krabičky	PRAVÁ
Jak jsi nejvyšší	PRAVÁ
Ukaž mi noc, ucho, oko	PRAVÁ
Zatleskání	OBĚ
Oko- průhled kukátkem	LEVÁ
Oko- průhled monoptoskopem	PRAVÁ

PRAVÁ RUKA

Příloha 3B- Záznamový arch, Výstupní diagnostika

VÝSTUPNÍ DIAGNOSTIKA

Iniciály dítěte:	SOFIE	Název organizace:	MŠ Morovská, Králíky
Věk dítěte:	5	Třída:	Červený králíček
Datum vstupní diagnostiky:	LEDEN 2015	Poznámky:	
Diagnostiku provedl/a:	Teresa Caufalová	Čas tvání diagnostiky:	

1. Hrubá motoriky

Chůze po schodech- střídání nohou	✓ 1
Přejde po čáře	✓ 1
Stoj na špičkách	✓ 1
Přeskočí snažíme nízkou překážku	✓ 1
Poskoky na jedné noze	✓ 1
Přejde přes kladinu	✓ 1

1- Vláda; 2- Zvládá s dopomocí; 3- Nezvládá vůbec

2. Jemná motorika

Navlékání korálků	✓ 1
Stříhání	s OBTÍŽEMI 2
Otevření dlaně postupně po jednom prstu	✓ 1
Dotkne se bříškem každého prstu na ruce bříška palce	✓ 1
Pozná hmatem geometrické tvary	✓ 1

1- Vláda; 2- Zvládá s dopomocí; 3- Nezvládá vůbec

3. Grafomotorické prvky

Čára svislá, čára vodorovná	1
Kruh	1
Jednotažné cvičení	1
Vlnovka	1
Šikmá čára	1
Zuby	1
Horní smyčka	1
Dolní smyčka	2

1- Vláda; 2- Zvládá s dopomocí; 3- Nezvládá vůbec

4. Hygienické návyky při psaní

Opření předloktí o podložku	1
Správné držení těla při psaní	1
Tlak na psací náčiní	2
Plynulost tahů	1
Špetkovitý uchop	1

1- Vláda; 2- Zvládá s dopomocí; 3- Nezvládá vůbec

Příloha 4A- Evalvační arch pro dítě

SOFINKA

	Jak se mi činnost líbila	Jak mi činnost šla
Stříhání	1	
Kreativní chvilka	1	
Grafomotorické cviky	1	
Prstové hry	1	
Puzzle	3	
Sebeobsluha	1	

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
Projektové vzdělávání v oblasti grafomotorického rozvoje dětí v mateřské škole
Bc. Tereza Coufalová

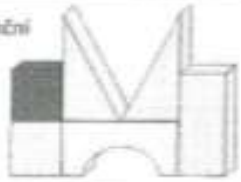
Příloha 4B- Evalvační arch pro dítě

SOFINKA

VÝSTUPNÍ HODNOCENÍ PROJEKTU

Jméno dítěte:

KOPIE

	Jak se mi činnost líbila
Cvičení	1
Komunitní kruh	5
Grafomotorika	1
Kreativní chvilka	2
Konstrukční hry 	1
Hudební chvilka	5

Příloha 5A- Zpracované výsledky vstupní diagnostiky

Hrubá motorika	TS	EM	JŠ	MH	AH	RK	JB	ŠP	VK	SB	KF	LH	SF	ES
Chůze po chodech	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Přejde po čáře	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Stoj na špičkách	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
Přeskočí snožmo nízkou překážku	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
Poskoky na jedné noze	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
Přejde přes kladinu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1

1- Zvládá; 2- Zvládá s dopomocí; 3- Nezvládá vůbec

Jemná motorika	TS	EM	JŠ	MH	AH	RK	JB	ŠP	VK	SB	KF	LH	SF	ES
Navlékání korálků	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1
Stříhání	3	2	2	3	1	1	1	2	1	3	2	3	2	2
Otevření dlaně postupně po jednom prstu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	2	2	2
Dotkne se bříškem každého prstu na ruce bříška palce	1	1	2	1	1	1	1	1	1	3	2	2	2	2
Pozná hmatem geometrické tvary	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Stravování příborem	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2

1- Zvládá; 2- Zvládá s dopomocí; 3- Nezvládá vůbec

Grafomotorické prvky	TS	EM	JŠ	MH	AH	RK	JB	ŠP	VK	SB	KF	LH	SF	ES
Čára svislá, čára vodorovná	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
Kruh	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Jednotažné cvičení	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1
Vlnovka	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2
Šikmá čára	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2
Zuby	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2
Horní smyčka	2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	3	1
Dolní smyčka	2	3	1	1	1	1	1	1	1	3	2	2	3	3

1- Zvládá; 2- Zvládá s dopomocí; 3- Nezvládá vůbec

Hygienické návyky	TS	EM	JŠ	MH	AH	RK	JB	ŠP	VK	SB	KF	LH	SF	ES
Opření předloktí o podložku	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Správné držení těla při psaní	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1
Tlak na psací podložku	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1
Plynulost tahů	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
Špetkovitý úchop	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	1

1- Zvládá; 2- Zvládá s dopomocí; 3- Nezvládá vůbec

Zkouška laterality ruka	TS	EM	JŠ	MH	AH	RK	JB	ŠP	VK	SB	KF	LH	SF	ES
Vkládání korálků do lahvičky	P	P	L	P	P	P	L	L	P	P	P	P	P	P
Vkládání klíče do zámku	P	P	L	P	P	P	L	L	P	P	P	P	P	P
Stisknutí ruky examinátora	P	P	L	P	P	P	L	P	P	P	P	P	P	P
Házení míčků do krabičky	P	P	L	P	P	P	L	P	P	P	P	P	P	P
Jak jsi vysoký?	P	P	L	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Ukaž mi nos, ucho, oko	P	P	L	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Zatleskání	P	A	A	A	A	A	P	A	P	A	P	A	A	P
Zkouška laterality oko														
Průhled kukátkem	P	P	L	P	P	P	P	L	P	L	P	L	L	P
Průhled manoptoskomepm	P	P	L	P	P	P	P	L	P	L	P	L	P	P

P- Pravá ruka/oko; L- Levá ruka/oko; A- Ambidextrie

Příloha 5B- Zpracované výsledky výstupní diagnostiky

Hrubá motorika	TS	EM	JŠ	MH	AH	RK	JB	ŠP	VK	SB	KF	LH	SF	ES
Chůze po chodech	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Přejde po čáře	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Stoj na špičkách	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Přeskočí snožmo nízkou překážku	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
Poskoky na jedné noze	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
Přejde přes kladinu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1

1- Zvládá; 2- Zvládá s dopomocí; 3- Nezvládá vůbec

Jemná motorika	TS	EM	JŠ	MH	AH	RK	JB	ŠP	VK	SB	KF	LH	SF	ES
Navlékání korálků	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
Stříhání	2	1	1	2	1	1	1	1	1	3	2	1	2	2
Otevření dlaně postupně po jednom prstu	2	1	1	2	1	1	1	1	1	3	2	1	2	2
Dotkne se bříškem každého prstu na ruce bříška palce	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2
Pozná hmatem geometrické tvary	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Stravování příborem	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1

1- Zvládá; 2- Zvládá s dopomocí; 3- Nezvládá vůbec

Grafomotorické prvky	TS	EM	JŠ	MH	AH	RK	JB	ŠP	VK	SB	KF	LH	SF	ES
Čára svislá, čára vodorovná	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
Kruh	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Jednotažné cvičení	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1
Vlnovka	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1
Šikmá čára	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2
Zuby	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2
Horní smyčka	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1
Dolní smyčka	3	1	2	1	1	1	2	1	1	3	1	2	3	3

1- Zvládá; 2- Zvládá s dopomocí; 3- Nezvládá vůbec

Hygienické návyky	TS	EM	JŠ	MH	AH	RK	JB	ŠP	VK	SB	KF	LH	SF	ES
Opření předloktí o podložku	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Správné držení těla při psaní	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
Tlak na psací podložku	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1
Plynulost tahů	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
Špetkovitý úchop	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1

1- Zvládá; 2- Zvládá s dopomocí; 3- Nezvládá vůbec

Příloha 6- Zkouška laterality (Žlab, Matějček,1972)

Zkouška laterality horní končetiny	
Vkládání korálků do lahvičky	Krabička (asi 5 x 5 cm) s korálky (průměr 2 – 3 mm, 10 ks) a lahvička (otvor hrdla o průměru asi 2 cm) stojí na stole (krabička před lahvičkou). Dítě stojí u stolu tak, aby jeho pravá i levá ruka byly přibližně stejně daleko od předložených předmětů.
Zasouvání kolíčků do otvoru	Dítě stojí na témže místě u stolu. Položíme před ně dřevěné prkénko s otvory (asi 30 cm dlouhé s pěti otvory) a před prkénko přibližně do středu dáme víčko krabičky, do něhož jsme složili 5 dřevěných kolíčků (asi 5 – 7 cm dlouhé o průměru asi 1,5 cm). Dítěti dáme pokyn, aby kolíčky do otvorů rychle zasunulo.
Vkládání klíče do zámku	Před dítě položíme visací zámek, v němž je zasunut klíč. Dítě vyzveme k vyndání klíče, poté ke strčení zpět a k zamknutí.
Házení míčků do krabičky	Na stůl doprostřed postavíme prázdnou krabici a míček (pingpongový či gumový). Požádáme dítě, aby odstoupilo asi 2 kroky a pokusilo se vhodit míček do krabičky – jemně, opatrně, přesně. Pokus opakujeme 3x.
Jakou máš sílu	Na stůl dáme krabičku z dostatečně pevné umělé hmoty (o průměru asi 6 cm) s nasazeným víčkem. Požádáme dítě, aby přistoupilo ke stolu a „ukázalo jakou má sílu.“ Má vzít krabičku jednou rukou a stisknout ji co největší silou – jsme zvědavi, zdali ji dokáže „rozmáčknout“. Pokus se neopakuje.
Stlač mi ruce k zemi	Dítěti řekneme, že nyní zkusíme jeho sílu ještě jinak. Poodsedneme od stolu a dítě si stoupne proti nám. Spojíme ruce a natáhneme je před něj. Dítě má za úkol stlačit ruce až k zemi, ale jen jednou rukou. Dominantní je paže, která je v aktivitě.
Sáhni si na ucho, nos, apod.	Vyzveme dítě, aby poodstoupilo asi o krok a vyzveme jej, aby nám postupně ukázalo, jak by se poškrábalo na uchu, na nose, na bradě, jak si sáhne na koleno… Mezi jednotlivými pokyny vždy počkáme, až dítě paži spustí, pak teprve dáme další pokyn. Za dominantní pokládáme tu paži, která byla v aktivitě při všech 4 pokusech. Jestliže dítě aspoň 1x provedlo pokyn druhou paží, hodnotíme jako A. Výjimečně se stane, že dítě použije současně obou paží – v tom

	případě to pokládáme za A.
Jak nejvýše dosáhneš	Dítě se postaví čelem ke zdi, a to velmi těsně. Dáme pokyn: „Teď mi ukaž, jak nejvýš dosáhneš. Jako kdybys chtěl dosáhnout až ke stropu.“ Dominantní je ta paže, kterou se dítě natahuje do výšky. Výjimečně se stane, že D zvedá obě paže současně – v tom případě hodnotíme jako A.
Zatleskání	Vyzveme dítě, aby nám ukázalo, jak umí zatleskat – „tak jako vždy tleská v divadle – jednou ruku do druhé“. Dítě skutečně zpravidla tleská jednou rukou do druhé, tj. tak, že jedna funguje jako podložka a druhá je aktivní. Tu pokládáme za dominantní. Jestliže dítě tleská oběma rukama současně před tělem, tj. ruce sráží, hodnotíme jako A.
Navlékání niti do jehly	Vyzveme dítě, aby opět přistoupilo ke stolu, kde mu předložíme jehlu (s tupým ouškem) a silnější nit. Pokyn zní: „Teď zkus navléknout nit do jehly.“ Za dominantní pokládáme tu ruku, která dělá pohyb. Dítě se totiž snaží buď navléknout nit do jehly nebo navléknout jehlu na nit (méně často). Jedna ruka je tedy aktivní, druhá pasivní.
Zkouška laterality oka	
Průhled manoptoskopem	Vyzveme dítě, aby si vzalo kornout (z papíru či umělé hmoty, na jedné straně průhled asi 2 cm, na opačné straně otvor pro zakrytí obličeje), který mu podáváme do obou rukou, přiložilo si jej na obličej širším otvorem a podívalo se nám oběma očima na nos. Vhodné je, máme-li po ruce nějaký malý obrázek, který podržíme před svým obličejem asi ve výši nosu – dítě nám pak má říci, co na obrázku vidí. Nechápe-li pokyn, předvedeme mu to. Pokus opakujeme 3x, a to tak, že vždy změníme místo, aby se na nás dítě muselo podívat znova. Kornout totiž vždy sejme, podívá se na nás přímo – pak jej znovu nasadí a dívá se průhledem. Dominantní je to oko dítěte, kterým se na nás dívá. Může se totiž dívat jen jedním okem – druhé hledí do papíru. Toho si ovšem není vědomo. Jestliže D oči střídá, hodnotíme jako A. Tato zkouška je zaměřena na **binokulární vidění**. Zjišťuje se směrovost, řízenost oka.
Průhled kukátkem	Na stůl položíme dětské kukátko (úzký válec, kaleidoskop) a vybídneme dítě, aby si je vzalo a podívalo se, jaký tam uvidí obrázek (obrázky na průsvitné fólii). Dítě přikládá kukátko k jednomu oku – to pokládáme za dominantní. Pokus opakujeme 3x. Jestliže se dítě

	dívá 1x levým, podruhé pravým okem, hodnotíme jako A. Tato zkouška je zaměřena na **monokulární vidění**. Zjišťuje se zaměřenost oka.

Zhodnocení zkouškových úkonů – horní končetiny

Kvocient pravorukosti = **DQ** (Dextrity Qutient, lat. dexter = pravý) vypočítáme dle jednoduchého vzorce, který vyjadřuje počet pravostranných reakcí v procentech:

$$DQ = \frac{P + A/2}{N} * 100$$

P ……..…. součet všech pouze pravostranných reakcí

A/2 …….. polovina úkonů, které byly provedeny oběma rukama, pravou i levou, tzn. nevyhraněně

n ……... počet všech úkolů

Stupňová vlastnost laterality je kvalitativně i kvantitativně vyjádřena v následujícím rozložení:

P	vyhraněné, výrazné praváctví	DQ = 100 – 90
P-	méně vyhraněné praváctví	DQ = 89 – 75
A	nevyhraněná lateralita (ambidextrie)	DQ = 74 – 50
L-	méně vyhraněné leváctví	DQ = 49 – 25
L	vyhraněné leváctví	DQ = 24 – 0