

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2019

Jaroslava Jurová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra technické a informační výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jaroslava Jurová

Problematika leváctví při tvořivě-technických činnostech v mateřské škole

Olomouc 2019

Vedoucí práce: PhDr. Pavlína Částková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně na základě uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

Podpis:.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Pavlíně Částkové, Ph.D. za veškerou pomoc, odborné vedení, rady, připomínky a veškerý čas, který mi věnovala.

Také děkuji učitelkám mateřských škol za ochotu při poskytování rozhovorů, bez kterých by nemohla vzniknout empirická část.

Obsah

Úvod	8
I. Teoretická část.....	9
1 Vymezení základních pojmů	9
1.1. Leváctví	9
1.2. Tvořivé činnosti, tvořivost v kontextu technické výchovy	10
1.2.1. Tvořivě technické činnosti v MŠ.....	10
1.2.2. Směřování k cílům RVP PV.....	13
1.3. Předškolní vzdělávání v kontextu technické výchovy.....	15
2 Lateralita.....	17
2.1. Vymezení pojmu	17
2.2. Dimenze laterality.....	17
2.2.1. Stupně laterality	18
2.2.2. Druhy laterality.....	18
2.3. Obourukost, ambidextrie	18
2.4. Faktory a dispozice leváctví	19
2.5. Přeučování leváků.....	19
3 Diagnostika laterality.....	20
3.1. Zkoušky laterality	21
3.1.1. Možnosti orientačního zjištění pro učitelku MŠ	21
3.2. Učitel a jeho role.....	22
3.2.1. Kompetence a role učitele MŠ.....	22
3.2.2. Učitel při tvořivě-technických činnostech.....	23
4 Specifika dítěte předškolního věku ve vztahu k tvořivě-technickým činnostem	24
4.1. Předškolní věk a jeho vymezení	24
4.2. Tělesný vývoj	24

4.3. Kognitivní vývoj.....	25
4.4. Sociální a emoční vývoj	26
4.5. Motorika, grafomotorika, kresba	27
4.5.1. Motorika	27
4.5.2. Grafomotorika	27
4.5.3. Kresba.....	28
5 Levoruké dítě ve světě praváka	30
5.1. Pomůcky pro leváky	31
5.1.1. Psací potřeby	31
5.1.2. Kuchyňské potřeby	32
5.1.3. Pracovní nástroje	33
5.2. Dostupnost pomůcek pro leváky v současnosti.....	33
5.2.1. Nástroje v tvořivě-technických činnostech v MŠ a jejich využití leváky	34
II. Empirická část.....	36
6 Kvalitativní výzkum	36
6.1. Cíl výzkumu	36
6.2. Výzkumný soubor	37
6.2.1. Stručná charakteristika jednotlivých respondentek	37
6.3. Metoda sběru dat	38
6.4. Analýza dat.....	39
6.4.1. Možné problémy.....	40
6.4.4. Pomůcky	42
6.4.5. Spolupráce	43
6.5. Interpretace	44
Závěr.....	47
Seznam použité literatury	48
Elektronické zdroje.....	51

Seznam použitých zkratek	52
Seznam příloh	53
Přílohy	54
Anotace	56

Úvod

Při své pedagogické praxi v rámci studia na střední a později i na vysoké škole jsem se setkávala s různými dětmi předškolního věku. U některých dětí jsem zpozorovala, že činnosti provádějí převážně levou rukou. Pamatuji si i případ, kdy děvče – považováno za levačku – začalo stříhat nůžkami pravou rukou bez nejmenších problémů. Téma leváctví mi přišlo vždy zajímavé a přitažlivé, i když já sama jsem pravačka. Když se s leváctvím spojila má záliba ve tvoření, vzniklo téma bakalářské práce, která pojednává o problematice leváctví v tvořivých činnostech u dětí předškolního věku.

Tato práce je určena zejména učitelkám mateřských škol, které by problematika leváctví mohla zajímat, dále pak rodičům levorukých dětí, kteří mají zájem se o svém potomku dozvědět nové informace a také studentům pedagogických oborů, které toto téma zaujalo.

Cílem mé práce je shrnout teoretické znalosti o dětech levácích se znalostmi z tvořivých činností a pokusit se je propojit s praxí, tedy daty získanými prostřednictvím rozhovorů a vytvořit tak souhrn ucelených informací o problematice levorukých dětí při tvořivých činnostech v MŠ. Cílem empirické části je zjistit, jaké problémy se mohou objevovat u levorukých dětí při tvořivě-technických činnostech.

Bakalářská práce se člení na šest kapitol. První kapitola poskytuje vhled do tématu, najdeme zde objasnění základních pojmů a seznámení s tím, čeho se tato práce týká. Specifikovala jsem pojmy leváctví, tvořivé činnosti a tvořivost v kontextu technické výchovy. Ve druhé kapitole se dostáváme ke stěžejnímu bodu práce, kterým je laterálníta. Zde jsem vymezila laterálnítu, její stupně i druhy a také se zabývala otázkou obourukosti nebo přeučování leváků, které už dnes není naštěstí tak časté. Diagnostikou laterality, zkouškami, jako i možnostmi orientačního zjištění pro učitelky mateřských škol se zabývám ve třetí kapitole, která současně zahrnuje roli učitele a jeho kompetence. Čtvrtá kapitola se zabývá dítětem předškolního věku, které má spolu s učitelem významné místo i v empirické části. Předposlední, pátá kapitola pojednává o dostupných pomůckách pro leváky a jejich využívání v rámci tvořivě-technických činností. Závěrečná šestá kapitola obsahuje empirický výzkum, kdy bylo prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami mateřských škol zjišťováno, jaké problémy mohou nastat u dětí předškolního věku při tvořivě-technických činnostech. Kapitola dále zahrnuje popis výzkumného souboru, metodu sběru dat, jejich analýzu a interpretaci.

I. Teoretická část

1 Vymezení základních pojmů

Pro úvodní vhled do tématu bakalářské práce uvádíme seznámení s následujícími pojmy, které se této práci týkají.

1.1. Leváctví

Sovák (1966, s. 9) vysvětluje, že: „*Leváctví je přirozeným projevem laterality u člověka stejně tak jako praváctví.*“ To, zda bude jedinec pravákem nebo levákem, záleží na hemisférách mozku. „*Jestliže je vrozeně zdatnější například pravá mozková polokoule, pak je zdatnější také levá ruka. U praváka je tomu naopak.*“ (Sovák, 1973, s. 12).

Křišťanová (1998) souhlasí se Sovákem (1966, 1973). Ve své publikaci uvádí, že užívání levé ruky je pro člověka naprosto přirozené a měli bychom tyto jedince respektovat.

Leváctví se však netýká pouze rukou, s převahou užívání levé strany se můžeme setkat také u nohou, očí nebo uší. Neznamená to však, že by jedinec druhý párový orgán vůbec nevyužíval, ale že činnosti zvládá lépe a rychleji právě užíváním jeho vybraného párového orgánu. Toto platí zejména u činností a úkonů, které jsou svým charakterem obtížnější (Křišťanová, 1998, Sovák, 1973).

Sovák (1973) dodává, že leváctví není důvodem nejrůznějších narušení a vad, ale až přecvičování vede k těmto poruchám. Již v té době zastával názor, že individuální přístup musíme uplatňovat i u dětí leváků.

Zda bude dítě levákem, je dáno zčásti dědičností. Každý jedinec je individuální a leváctví či praváctví se u něj může objevit už v prvním roce, u některých to může být až později. Častější vybírání jedné ruky pozorujeme zejména s vývojem motoriky dítěte (Sovák, 1973). Problematikou laterality se budu více zabývat v 2. kapitole s názvem Lateralita.

1.2. Tvořivé činnosti, tvořivost v kontextu technické výchovy

Čáp a Mareš (2001, s. 153) považují tvořivost neboli kreativitu (z lat. *creo* – tvořím) za „*soubor vlastností osobnosti, které umožňují tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení problémů. Přitom tvůrčí činnost se zpravidla vymezuje jako taková činnost, jejímž výsledkem je něco nového. Tvůrčí řešení problému je takové, kdy se nevystačilo se známými, již hotovými schémata řešení, ale bylo nutno najít nový způsob řešení.*“

Podle Fichnové a Szobiové (2012, s. 5) je tvořivost „*schopnost vytvářet nové, neobvyklé, originální způsoby řešení*“. Definice tvořivosti jako takové je velmi nejednotná, výše uvedené definování je řečeno jen zjednodušeně, hodně odborníků se na něm však shoduje.

Bean (1995) si ve své publikaci klade otázku, zda je podmínkou pro to, aby měli rodiče tvořivé děti, jejich vlastní tvořivost. Následně na ni odpovídá, že pro rozvíjení tvořivosti je opravdu lepší, aby byli tvořiví i rodiče dětí, protože děti své rodiče často napodobují. Dále nám sděluje myšlenku, že každý člověk v sobě má potenciál k tomu být tvořivý. Neméně důležité je, aby rodiče poskytovali svým dětem dostatek hraček, předmětů a materiálů, prostřednictvím kterých se mohou tvořivě vyjadřovat a rozvíjet již od útlého věku. Produktem dětské tvořivosti je pak „*psaní, kreslení, mimické projevy, tanec, mluvení, stavění kostek a hraní si*“ (Bean, 1995, s. 18).

Pro rozvoj tvůrčích činností v mateřské škole využíváme nejrůznějších pracovních činností, rozmanitých předmětů včetně věcí denní potřeby, výtvarného materiálu, přírodnin. Vše musí být přizpůsobeno věku dětí a jejich možnostem, důraz klademe na bezpečnost. Postupujeme od činností jednodušších až po ty více složité. Tvořivost rozvíjíme nejen spontánně, ale také záměrnou činností pedagoga. Záleží pak již na pedagogových zkušenostech a možnostech, jak přitažlivé náměty pro děti vytvoří (Stolinská a kol., 2015).

1.2.1. Tvořivě technické činnosti v MŠ

Tvořivě technické činnosti a jejich rozvoj již od předškolního věku je důležitý zejména pro budoucí život dětí. Jsou jakýmsi základem pro pozdější rozvoj pracovních dovedností a také kreativity obecně. Je důležité nejen získávání znalostí, poznatků a dovedností v těchto oblastech, ale aby děti dokázaly nabyté schopnosti dále využívat. Tyto kompetence budou mít velký význam při výběru budoucího povolání a uplatnění se na trhu práce (Fasnerová, Petrová, 2015).

V současné době plné technologií je velmi zásadní zařazovat u dětí více praktických a pracovních činností, her s nejrůznějším materiálem jako je papír, dřevo, přírodniny a také činností s nářadím a náčiním. Velmi záleží na zkušenostech a kompetencích pedagoga, jak dokáže děti namotivovat k těmto druhům činností (Stolinská a kol., 2015).

Fasnerová a Petrová (2015, s. 15) uvádí následující rozdělení „*oblastí polytechnického vzdělávání*“, které by neměly v mateřské škole chybět, jsou jimi: „*práce s přírodním a technickým materiálem, práce konstrukční, pěstitelské práce, domácí práce a práce s informačními a komunikačními technologiemi.*“

Při *práci s přírodním a technickým materiálem* děti nejraději objevují vlastnosti nejrůznějších materiálů, zkoumají, jak se materiál chová v různých situacích. Mluvíme v tomto případě zejména o materiálu, který obklopuje dítě a vyskytuje se běžně kolem nás – papír, voda, písek apod. Při práci je důležité respektovat individualitu každého dítěte. Ne všechny materiály jsou vhodné pro děti, proto je musíme pečlivě vybírat s ohledem na bezpečnost dětí. Fasnerová a Petrová (2015, s. 16) do této oblasti zařazují práci s: „*modelovací hmotou, papírem, přírodním materiálem, textilem, dřevem, plastem, kovem a sklem*“.

Modelovací hmota zahrnuje velké spektrum materiálů od hlíny, plastelíny, moduritu, sádry, těsta až po hmotu FIMO. Slouží k výrobě nejrůznějších šperků, dekorací, pečení, ale také k prostému modelování věcí kolem nás. Využíváme techniky „*hnětení, stlačování, roztahování, ohýbání, válení, oddělování, přidávání, tvarování,...*“ (Fasnerová, Petrová, 2015, s. 16). Při práci s modelovací hmotou mají praváci i leváci stejné možnosti.

Při práci s papírem bychom měli děti seznámit zejména s nejrůznějšími druhy papírů (novinový, balicí, barevný, kartonový, hedvábný) a možnosti práce s nimi: lepení, střihání, trhání, muchlání, skládání. Při těchto činnostech rozvíjíme jemnou motoriku dětí. Při práci s papírem by u dětí leváků mohla být problematická práce s nůžkami, důležitá je názorná ukázka paní učitelky a správný slovní pokyn (Zátopková, Malkusová, 1989; Fasnerová, Petrová, 2015). Dle Honzíkovej (2006) je dobré využívat také zbytkový a odpadový materiál, tím můžou být roličky, kartónové tubusy, krabice, proužky ze skartovačky a další.

Manipulace s přírodním materiálem obsahuje navlékání, spojování, svazování nebo barvení. Při vrtání a dalších obtížnějších úkonech je již nutná pomoc učitelky, zejména kvůli bezpečnosti dětí. Přírodní materiál je snadno dostupný, využíváme šišky, žaludy,

kaštiny, bukvice, listy, jeřabiny, kamínky, kůru a spoustu dalších materiálů, které se dají nasbírat přímo s dětmi při vycházce (Zátopková, Malkusová, 1989).

Práce s textilem zahrnuje různé druhy materiálů, jako je např. lněné plátno, hedvábné odstřížky, vlna, nitě, provázky. Děti je pak využívají k sestavování látek do různých tvarů buď libovolně, nebo dle předlohy. V pozdějším věku je můžeme nechat pevnější kusy látek rozstříhat nebo vystříhovat do různých tvarů a následně lepit na podklad. Textilní materiály je vhodné kombinovat s jinými materiály (Zátopková, Malkusová, 1989; Mojžíšek, Zátopková, 1979). Honzíková (2006) zahrnuje do textilních technik i hru s barvou – batikování a malbu na textil. Při těchto činnostech nenacházíme žádné znevýhodnění pro děti leváky, pozor si však opět musíme dát při práci s nůžkami, neboť stříhání textilií je náročnější než stříhání papírenských materiálů.

Pro dřevo a práci s ním by měly být v mateřské škole podle Zátopkové a Malkusové (1989) vytvořeny podmínky, zejména prostorové. V případě, že nejsou školy vybaveny dílnou, je možné přizpůsobit běžnou školní třídu k aktivitám tohoto typu. Z dřevěných a přírodních materiálů užíváme různých špejlí, špalíčků, větviček, hoblin a korků (Fasnerová, Petrová, 2015; Mojžíšek, Zátopková, 1979). Děti mohou špejle lámat a spojovat je, u starších dětí využíváme kombinování dřeva s dalším materiálem – papírem, přírodninami i textilem. U nejstarších dětí můžeme vyzkoušet zatloukání hřebíčků, u složitějších činností je nutná pomoc učitelky (Mojžíšek, Zátopková, 1989). Podle Zátopkové a Malkusové (1989) můžeme vyzkoušet šroubování šroubků i uhlazování skelným papírem.

Pro práci s kovem v mateřské škole doporučují Zátopková a Malkusová (1989) mít vytvořené podmínky, obdobně jako u dřeva. Děti se snažíme s kovem seznámit spíše jako s materiálem, který má v našem životě důležitý význam. Činnosti v mateřské škole zahrnují jednoduché vyrábění z drátků a alobalu v kombinaci s dalšími materiály.

Z plastových materiálů využíváme zejména obaly, fólie, pásky, izolepu nebo víčka z láhví. Tento materiál pak dále stříháme, trháme, oblepujeme a kombinujeme opět s dalšími materiály (Mojžíšek, Zátopková, 1979).

Sklo využíváme zejména v podobě korálků různých barev a velikostí. Jinak není tento materiál v mateřských školách příliš vyhledávaný (Fasnerová, Petrová, 2015).

Co se týká *konstrukčních montážních a demontážních prací*, mají z hlediska rozvoje dětí velký význam. Používáme nejrůznější kostky, destičky, krabice, stavebnice dřevěné, kovové nebo plastové. Děti pak skládají jednotlivé části různě na sebe, vedle sebe, spojují je

pomocí šroubů, kolíků a tyček, vytváří modely podle návodů a předloh. Řadíme sem i hry na pískovišti (Zátopková, Malkusová, 1989). Honzíkova (2006) uvádí následující druhy stavebnic, které sem také patří: Merkur, LEGO, Seva, Cheva, puzzle, mozaika, molitanové stavebnice a další.

Pěstitelské práce jsou skvělou příležitostí pro děti, kdy vlastní pěstitelskou činností rozvíjí kladný vztah k přírodě. Současně učíme děti dovednostem a návykům při práci s nářadím, které musí odpovídat věku a možnostem dětí. Děti učíme bezpečné manipulaci s nářadím, tj. hrábě, lopatky, rýče a další nářadí a pomůcky, a jejich uklízení na správné místo (Zátopková, Malkusová, 1989).

Domácí práce zahrnují schopnosti, znalosti, ale také praktické dovednosti dětí, které se týkají starosti o domácnost – děti by měly mít povědomí o přípravě nějakého jednoduchého jídla – vědět, jaké suroviny k němu potřebují; znát, k čemu jsou některé domácí spotřebiče a v neposlední řadě mít povědomí o správném chování při jídle (Fasnerová, Petrová, 2015).

A i když se snažíme děti od nejrůznějších ICT (Information and Communication Technologies; česky též IKT = informační technologie pro komunikaci a práci s informacemi) technologií odpoutávat, přesto nesmíme opomenout oblast *práce s informačními a komunikačními technologiemi*. Už v mateřské škole se setkáváme s televizí, přehrávači, interaktivními tabulemi a dalšími zařízeními. Cílem v této oblasti není, aby se děti naučily každé ze zařízení perfektně ovládat, ale spíše se je naučily využívat pro svůj rozvoj (Fasnerová, Petrová, 2015).

Při používání těchto materiálů a technik dětmi bychom vždy měli brát v potaz individualitu každého dítěte, to souvisí i s přednostním užíváním pravé nebo levé ruky. Problémy u dětí leváků mohou nastat, pokud se paní učitelka neustále snaží vkládat pomůcky a náčiní do jejich pravé ruky nebo na pravou stranu dítěte. K tomuto problému se vyjádřil ve své publikaci Synek (1991), který rozhodně toto „podstrkování“ předmětů na pravou stranu nedoporučuje. Dalším problémem může být pro levoruké děti využívání pomůcek, nářadí a náčiní k těmto činnostem, kterým se věnuji v podkapitole 4.2.1.

1.2.2. Směřování k cílům RVP PV

Za pomoci tvořivě technických a polytechnických činností u dětí rozvíjíme nejen pracovní kompetence, ale i: „kompetenci komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální, občanskou i kompetenci k učení“ (Fasnerová, Petrová, 2015, s. 5).

Fasnerová a Petrová (2015) dále uvádí, jak dochází k naplňování a rozvíjení jednotlivých kompetencí za pomoci polytechnického vzdělávání. *Kompetence k učení* – dítě své nabyté vědomosti, dovednosti a schopnosti používá ve skutečných situacích; bádá, vyzvídá, zkouší; získává základní informace o přírodě a technice; ptá se a snaží se získávat odpovědi; má zájem rozumět věcem kolem sebe. *Kompetence k řešení problémů* – přemýšlí o záležitostech a problémech autonomně a nezávisle na ostatních (pokud je dokáže vyřešit sám), u složitějších problémů požádá o pomoc dospělého; využívá své vlastní zkušenosti. *Kompetence komunikativní* – vhodnými slovy formuluje své nápady, informace; má ponětí o slovech vztahující se k technice a dokáže je upotřebit; ovládá technologické přístroje nacházející se v jeho okolí. *Kompetence sociální a personální* – ví, k jakým následkům vede jeho chování; je empatické; umí pomoci ostatním; umí se adaptovat na změny podmínek. *Kompetence činnostní a občanské* – ví, v čem je dobré a co je naopak jeho slabým místem; chová se bezpečně při zacházení s novými materiály, nářadím a náčiním.

Stolinská a kol. (2015) se vyjadřuje ke vzájemné propojenosti polytechnického vzdělávání s rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. V každé oblasti je stanoven *cíl pro učitele, vzdělávací nabídka a očekávané výstupy* v souvislosti s polytechnickým vzděláváním. V oblasti *Dítě a jeho tělo* je cílem vývoj motoriky, zejména jemné a hrubé, dále získání dovedností a schopností dítěte podle jeho vlastních individuálních a věkových možností. Vzdělávací nabídku pak tvoří činnosti, které jsou spojeny s manipulací s různými věcmi objevující se v okolí dítěte, najdeme zde i činnosti praktické a činnosti týkající se sebeobsluhy dítěte. Očekávaným výstupem je spolupráce oka a ruky dítěte, dokáže manipulovat s věcmi kolem něj: „*předměty denní potřeby, hračkami, pomůckami, drobnými nástroji, sportovním náčiním a nářadím, výtvarnými pomůckami a materiály,...*“ (Stolinská a kol., 2015, s. 10).

Propojenost (poly)technického vzdělávání pak nalzáme i ve všech ostatních oblastech (kterými jsou *Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět*).

Stolinská a kol. (2015, s. 12) chce „*poukázat na to, že polytechnické vzdělávání má v RVP PV (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání) významné postavení a záleží především na škole a její filozofii, jak jej bude aplikovat.*“

1.3. Předškolní vzdělávání v kontextu technické výchovy

Téměř každý z nás navštěvoval v dětství mateřskou školu. Někdo na ni vzpomíná rád, někomu možná naopak zůstala na mysli přísná paní učitelka, jiný už si na léta strávená v mateřské škole příliš nepamatuje. Častokrát se toho však v mateřské škole odehrává mnohem více, než by si mnozí rodiče mohli myslet.

Deissler (1994) hovoří o mateřské škole jako o „*výchovném zařízení doplňující rodinu.*“ V mateřské škole se uskutečňuje předškolní vzdělávání. „*Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy.*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání - RVP PV, 2018, s. 6). Mateřská škola „*představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT.*“ Toto je ukotveno ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání - RVP PV, 2018).

Předškolní vzdělávání se snaží zejména navazovat na výchovu v rodině a dále ji prohlubovat. Mateřská škola je prostředím, které umožňuje dítěti rozvíjet se pomocí všestranných podnětů při nejrůznějších činnostech společně s jeho vrstevníky. Vytváří tak jakýsi pevný základ, na kterém dítě může stavět do budoucna. Jedním z úkolů je také individuální rozvoj dítěte, který pomáhá maximálnímu možnému rozvoji osobnosti (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání - RVP PV, 2018).

V průběhu času došlo k mnohým změnám mateřských škol a jejich vývoje. Změnil se zejména individuální přístup, respektování potřeb dětí, výchova je více obrácena k dítěti, učitelky se mohou vzdělávat na vysokých školách a také mají již pracující učitelky zájem o jejich další vzdělávání a sebevzdělávání. Mezi další proměny si uvedme možnost alternativních škol, snížení počtu dětí ve třídě, vytváření heterogenních tříd nebo například začlenění (integrace a inkluze) dětí s postižením do klasických mateřských škol (Kořátková, 2014).

O významu technické výchovy v mateřské škole hovoří Kolláriková a Pupala (2001). Podle jejich názoru není hlavním cílem ani tak rozvoj zručnosti u dítěte, jako spíše rozvoj vnímání, představivosti a myšlení, současně s rozvojem vynalézavosti a tvořivosti. Tvořivě-technické činnosti mají významnou úlohu pouze tehdy, když k nim dítě dojde cestou vlastního hledání a objevování. Na učitele jsou tím pádem kladeny vysoké nároky, musí činnosti vytvářet takovým způsobem, kde se upotřebí dětská originalita a jejich zájmy. Činnosti by neměly vést pouze k vytváření několika stejných kopií dětských výrobků, kdy dítě nevyužilo

svou představivost a zejména nemělo radost z volného zacházení s materiálem a nástroji. Významné jsou *objevné činnosti*, které souvisí s *bádáním*. Učitel by měl dát dětem možnost samostatné práce, kdy děti hledají odpovědi na otázky vlastní činností. Autoři se zmiňují, že spousta vědců projevovala svůj zájem o bádání již v dětství, kdy pozorovali různé předměty a prováděli s nimi experimenty. Právě toto by měla dětem umožnit i mateřská škola.

2 Lateralita

V této kapitole se zabýváme vymezením pojmu lateralita, jejím rozdělením na stupně a druhy, také se zmíníme o ne příliš časté obourukosti. V závěru kapitoly objasníme faktory, které mohou vést k leváctví a také jaký dopad může mít pro leváky přeučování.

Mezi prvními, kdo se začali lateralitou a její problematikou zabývat byl Miloš Sovák. Již v letech, kdy vznikaly jeho první publikace, pro něj leváctví nebylo nic tak nenormálního a strašného, jako pro některé rodiče, kteří dokonce leváctví jejich dětí (a často i svoje) zapírali a snažili se o necitelné přeučování na praváky. V jedné ze svých publikací (1973) se Sovák snaží přesvědčit nejen rodiče, ale i celou společnost, že přeučování může mít pro jejich dítě mnohem horší následky, než by si dokázali připustit. Přeučováním leváků se dále budu zabývat v kapitole 3.5.

2.1. Vymezení pojmu

Autorů, kteří se zabývají lateralitou a vymezením tohoto pojmu je několik (Sovák, 1966, 1979; Drnková, Syllabová, 1991; Křišťanová 1998). Sovák (1966, s. 8-11) vymezuje lateralitu jako: *„převahu jednoho z párových orgánů. Lateralita je odrazem dominance: dominance je vlastnost jedné z mozkových polokoulí řídit vývojově nejvyšší výkony člověka a je podložena i větší zdatností nervové tkáně.“*

Křišťanová (1998, s. 7) chápe tento pojem jako: *„odlišnost, nesouměrnost, rozdílná aktivita jednoho z párových orgánů.“* Leváctví (a praváctví) je pak *„přirozený projev laterality.“*

2.2. Dimenze laterality

Sovák (1966, s. 8) rozlišuje lateralitu *„tvarovou a funkční“*. Lateralita *„tvarová“* souvisí s velikostí a objemností párových orgánů. Větší význam u laterality má hodnocení funkčních rozdílů – tedy funkce jednotlivých orgánů. Důsledkem toho pak lidé dávají přednost pravé ruce, pravému uchu či oku. Tyto orgány označujeme jako *„vedoucí“*.

S lateralitou souvisí i pojmy *genotyp* a *fenotyp*. Genotyp = *„vrozený typ laterality, daný dominantí.“* U toho typu může dojít ke změně, zejména přecvičováním. Fenotyp laterality je pak dán tím, jak se jedinec projevuje vlivem působení prostředí (Sovák, 1966). Drnková a Syllabová (1998) tvrdí, že genotyp se změnit nemůže.

Sovák (1966) hovoří i o *lateralitě překřížené*. K té dochází v případě, pokud má jedinec vedoucí ruku pravou, ale vedoucí oko je levé. Dominance se tedy netýká pouze jedné mozkové hemisféry, ale obou polokoulí – je rozložena „*překříženě*“.

2.2.1. Stupně laterality

Drnková, Syllabová (1998, s. 13) dělí lateralitu do pěti tříd, každá z nich má svou značku: „*L = vyhraněné, výrazné leváctví; L- = méně vyhraněné, mírné leváctví; A = nevyhraněná, neurčitá lateralita; P- = méně vyhraněné, mírné praváctví; P = vyhraněné, výrazné praváctví.*“ Daný stupeň se vyjadřuje „*indexem laterality*“, k vypočítání tohoto indexu užíváme „*Cuffův vzorec*“, nebo „*kvocientem pravorukosti*“, který má k výpočtu také dán svůj vzorec.

2.2.2. Druhy laterality

Sovák (1973) rozlišuje několik druhů laterality. *Rozený pravák* má již od malička vedoucí pravou ruku. *Rozený levák* je po vývojové stránce stejně hodnotný typ jako pravák, je však ovlivněn prostředím. *Levák výchovou správně vedený* se pravákovi vyrovná, nebo jej dokonce předstihne. Je to dáno tím, že byl správně vychován pro pravoruké prostředí. *Levák nepřecvičený* má často problémy právě s okolním prostředím, které je více uzpůsobeno pravákům. *Levák přecvičovaný* je nucen používat pravou, méně obratnou ruku. *Leváctví patologické* je případem, kdy došlo k poškození mozku, zručnost pravé ruky je omezená a jedinec musí používat ruku levou. K *leváctví z nutnosti* dochází v případech, kdy jedinec přišel o pravou ruku a musí se tak naučit užívat ruku levou, v tomto případě však nedochází k žádným následkům, protože pravá ruka byla vyřazena z činnosti. Jako poslední se můžeme setkat s *dítětem vrozeně obourukým*, v tomto případě je dítě stejně šikovné při užívání obou rukou. Je to důsledkem toho, že není zvolena vedoucí mozková hemisféra.

2.3. Obourukost, ambidextrie

Podle Synka (1991, s. 94) je ambidextr člověk „*se stejnou mírou pohybové dokonalosti u obou rukou.*“ Dále dodává, že jedinci, kteří jsou považováni za ambidextry, se narodili jako leváci. Dokázali se ovšem tak přizpůsobit pravorukému prostředí, že se činnosti naučili vykonávat i rukou pravou. Tito jedinci pak nevzrušeně vykonávají činnosti pravou rukou, i když levou rukou jim to jde stejně dobře, ne-li lépe. U vrozených praváků se mluví o ambidextrii jen teoreticky, není potřeba zlepšovat dovednosti druhé ruky, když to od nich není vyžadováno. Právě z tohoto důvodu se o levácích tvrdí, že předstihnou svými

motorickými schopnostmi praváky – umí využívat jejich nevedoucí ruku o hodně lépe, než je tomu u praváků.

K ambidextrii se vyjadřuje i Healey (2002). Podle jejího názoru dokáže ambidextrní jedinec i náročné činnosti, kterými jsou kreslení a psaní. Těmito schopnostmi oplývá ovšem jen málo jedinců.

2.4. Faktory a dispozice leváctví

Sovák (1966, 1985) zastává názor, že na leváctví má vliv dědičnost, dispozice k užívání pravé nebo levé ruky máme vrozené. Svou roli sehrávají i společenské podmínky a výchova. Leváctví lze ovlivnit výchovou, ovšem ne vždy dochází k pozitivnímu výchovnému působení. Výchovou můžeme jedince také poškodit – to se týká zejména přeučování nebo potlačování leváctví.

S tímto názorem souhlasí Healey (2002), podle ní má preference pravé nebo levé ruky také souvislost s genetikou a dědičností. Levorukost se dědí po generace, takže pokud jsou rodiče nebo jeden z nich leváci, je pravděpodobné, že i jejich děti budou upřednostňovat levou ruku.

Zajímavý je i názor Synka (1991, s. 56), podle kterého: *„Co je skutečně vrozené a co výchovou získané, to stále zatím opravdu nevíme.“*

2.5. Přeučování leváků

Sovák (1966, 1973); Drnková, Syllabová (1991); Synek (1991) a Healey (2002). Ani jeden z těchto autorů nesouhlasí s přecvičováním či potlačováním leváctví, důvodem jsou negativní následky a poruchy, které se projevují v několika oblastech.

Podle Sováka (1973) platí, že čím je leváctví u jedince silnější, tím horší jsou pro něj následky způsobené přecvičováním. U dětí jde nejčastěji o pohybový neklid – vyrušování, neposednost, dále jsou to změny chování – dítě se stává více uplakané nebo se u něj naopak objeví agrese, paličatost či vymýšlení si. Dalším následkem jsou problémy při psaní – problémy jsou jak v úhlednosti, čitelnosti, tak i rychlosti psaní. V souvislosti se školou se objevuje odpor ke škole, zhoršení nebo výkyvy v prospěchu, dyslexie a dysgrafie. Mezi dalšími příznaky jsou uváděny i neurózy a koktavost. Dítě se začne jevit jako neobratné, neví „co s rukama“. Osobnost dítěte i jeho vztahy k okolí jsou narušeny.

3 Diagnostika laterality

Tato kapitola poskytuje informace o lateralitě a možnostech jejího správného diagnostikování, uvedeme si autory, kteří k této diagnostice vytvořili vlastní soubory zkoušek. Uvedeme si možnosti, jak může učitel u dětí předškolního věku orientačně zjistit laterality. Na závěr zmíníme důležitost role učitele v mateřské škole i při tvořivě-technických činnostech.

Křišťanová (1998) uvádí, že vyšetření laterality je důležité zejména pro další rozvoj dítěte. Jedinec by měl být vyšetřen komplexně. Vyšetření je významné zejména u dětí, které budou vstupovat do základní školy, a mělo by u nich být určeno, jakou rukou budou psát, případně zda se u nich budou při psaní vyskytovat nějaké problémy spojené s leváctvím.

S hodnocením laterality začínají u dětí již jejich rodiče, ale toto hodnocení bývá většinou velmi subjektivní. Prvotní diagnostika prováděna odborníkem se uskutečňuje učitelkami v mateřských školách, je brána pouze orientačně. Komplexní testy se provádí v pedagogicko-psychologické poradně, kde rodič dostane další doporučení (Kucharská, Švancarová, 2004).

Bednářová, Šmardová (2006) i Křišťanová (1998) doporučují komplexní diagnostiku, která zahrnuje *anamnézu, pozorování a objektivní zkoušky*. Sovák (1966) využívá *anamnézu, testy a hodnocení výsledků*.

V anamnéze se zjišťuje, kteří další členové rodiny jsou leváci. Důležité jsou informace o motorickém a řečovém vývoji dítěte a jejich aktuální stav. Poté se zabýváme postojem rodičů k preferenci pravé či levé ruky u dítěte. Dalším významným bodem je pozorování spontánních a řízených činností. Pozorujeme, kterou ruku dítě více užívá, případně která je šikovnější, nebo zda dokonce dítě využívá obě ruce stejně. Nabízíme dítěti takové činnosti, při kterých můžeme dobře pozorovat práci rukou (např. stříhání, manipulace s předměty). Součástí je volná kresba a kresba podle předlohy – důležité je, jak dítě drží tužku, zda na ni tlačí, jak je linka plynulá a jestli dítě tužku předělává z jedné ruky do druhé. K těmto informacím přidáme zkoušku laterality. Teprve až po získání těchto komplexních informací můžeme začít laterality vyhodnocovat. Někdy je zapotřebí delší časový odstup (Bednářová, Šmardová, 2006).

3.1. Zkoušky laterality

Zkoušek týkajících se laterality můžeme nalézt hned několik. Asi nejpoužívanější je *Zkouška laterality* od Zdeňka Matějčka a Zdeňka Žlaba (1972). Tato zkouška obsahuje 10 úkolů. Pro ukázkou uvádím první polovinu úkolů. *Korálky do lahvičky* – dítě stojící u stolu vkládá 10 korálků do lahvičky, je důležité vkládat korálky po jednom. *Zasouvání kolíčků* – dítě zasouvá 5 kolíků do určených otvorů. *Klíč do zámku* – dítě vydělává klíč ze zámku a následně ho vrací zpět. *Míček do krabičky* – dítě hází míčkem do krabičky, opakujeme třikrát. U každého z úkolů jsou stanoveny přesně dané pomůcky, jejich rozmístění a také místo, kam se má dítě postavit a kde má mít ruce. Výsledky zapisujeme do dané tabulky s možným výsledkem pravák/levák/ambidextr. Po provedení všech 10 úkolů doplníme výsledky do vzorce, ten nám určí *počet pravostranných reakcí v procentech*. Podle těchto procent zjistíme, zda je dítě vyhraněný pravák, méně vyhraněný pravák, nevyhraněný apod. (Matějček, 1972 in Křišťanová, 1998).

Další test laterality pochází od Miloše Sováka (1966). Je rozdělen do 4 částí a zahrnuje test: „*pro horní končetinu, pro dolní končetinu, testy sensorické laterality a test obrázku a písma*“ (Sovák, 1966, s. 53-57). Každá z těchto částí obsahuje jednotlivé testy. U testu pro horní končetinu se autor zaměřuje na ruce, zahrnuje *test sepnutí rukou* – dítě spojí prsty obou rukou, pozorujeme, který palec je nahoře; *test navlékání* – kdy vedoucí ruka je ta, která navléká nit do jehly; *test stavění kostek* – zde je důležité, kterou rukou dítě skládá kostky úplně na vrcholu; a poslední *test mozaiky* – dítě skládá pomocí „hříbečkové“ stavebnice ornament. Test dolní končetiny je zaměřen na vedoucí pravou či levou nohu, test sensorické laterality určuje vedoucí oko a ucho a závěrečný test obrázku a písma posuzuje kresbu oběma rukama. Při provádění testů stopujeme čas, důležité je, aby dítě toto testování pokládalo za hru a nevědělo o něm, opakujeme ho 4x v různých časových obdobích (Sovák, 1966).

Zkoušky laterality nalezneme také u Z. Drnkové (1977, in Křišťanová, 1998), A. Kučery (1965, in Drnková, Syllabová, 1991) nebo M. Haley (2002).

3.1.1. Možnosti orientačního zjištění pro učitelku MŠ

Drnková, Syllabová (1991) doporučují v mateřské škole sledovat, jakou rukou dítě drží příbor u oběda. Při pobytu venku si pak máme všimnout, jakou rukou drží dítě lopatku při stavění bábovek na pískovišti. Dobré je také pozorování manipulace s míčem – házení, chytání, koulání. Dále sledujeme, jak si dítě zavazuje tkaničky u bot nebo jak navléká

korálky. Podle Sováka stačí na určení laterality 4 nebo 6 úkolů, dle Matějčka a Žlaba postačuje úkolů 10.

Učitelka MŠ (mateřské školy) může také využít komplexní souhrn informací, který popisuje Bednářová a Šmardová (2006) a který jsem zmiňovala výše v úvodu páté kapitoly. Tedy *anamnézu, pozorování spontánních i řízených činností a kresbu* doplněné o zkoušky laterality.

Křišťanová (1998) uvádí zásady, kterými je dobré se řídit, aby bylo naše posuzování objektivní. Patří sem výborná znalost všech úkolů. Dítěti neříkáme, proč s ním úkoly provádíme. Vymyslíme si pro dítě motivaci k úkolům. Diagnostikování probíhá v příjemné a klidné místnosti, kde nás nikdo neruší. Při vyšetřování stojí dítě proti nám. Všechny pomůcky musí být dopředu nachystané. Pomůcky dáváme před dítě tak, aby k nim pravá i levá ruka měly stejně daleko. Všechny výsledky si zapíšeme, ať už tajně v průběhu, nebo na konci zkoušek. Zkoušení musí být objektivní. Naše závěry nesmí být unáhlené a zbrklé.

3.2. Učitel a jeho role

Role učitele se měnila s vývojem institucí a také s tvorbou nových kurikulárních dokumentů. Od roku 1990, kdy si začali učitelé tvořit své vlastní vzdělávací programy, přibyla například role manažera nebo role projektanta. Role učitele jsou odrazem jeho povinností, jakými úkoly, které plní. Role musí být učiteli vždy vlastní a měly by pro něj mít smysl (Šmelová, 2006).

3.2.1. Kompetence a role učitele MŠ

Vašutová (2004, s. 105) hovoří o následujících učitelských kompetencích: *„předmětová/oborová; didaktická a psychodidaktická; pedagogická; diagnostická a intervenční; sociální, psychosociální, a intervenční; manažerská a normativní; profesně a osobnostně kultivující; ostatní předpoklady.“*

Syslová (2013) tyto kompetence aplikuje na učitele mateřských škol. Zahrnují jak vědomosti učitele o svém oboru – tedy předškolní pedagogice – a dalších příbuzných disciplínách a jejich aplikaci v edukační činnosti, tak i znalosti učitele při tvorbě vzdělávacích programů, jejich hodnocení s přihlédnutím k individuálním možnostem dětí. Dále pak teoretické a praktické znalosti podmínek výchovy, respektování práv dětí, využívání metod pedagogické diagnostiky. Nedílnou součástí je vytváření pozitivní atmosféry ve třídě, znalost účinných možností komunikace nejen s dětmi, ale i jejich rodiči. V neposlední řadě

tyto kompetence zahrnují orientaci v legislativě a normách, schopnost vést, uspořádat, reflektovat a hodnotit svou výchovně-vzdělávací činnost. Spadá sem i zodpovědnost za administrativu a dokumentaci, schopnost skupinové práce a spolupráce. Na závěr pak všeobecný přehled učitele, který je schopen předávat dětem.

Tomanová (2001, in. Šmelová, 2006) uvádí následující „*role předškolního pedagoga: role pečovatelky, komunikátora, učitelky, vůdce, manažera, obhájce a poradce.*“ *Role pečovatelky* zahrnuje ochranu dětí před hrozbami a nástrahami, naplňování základních psychických potřeb, zajišťuje hygienické návyky. *Role komunikátora* spočívá v utváření kontaktů a komunikaci s lidmi. *V roli učitelky* zprostředkovává dětem vědomosti o okolním světě, vytváří podmínky pro spontánní i situační učení, dokáže provádět pedagogickou diagnostiku, motivovat i hodnotit. *Roli vůdce* zastupuje při organizování činností, ale také při práci s rodiči nebo dalšími orgány. *Roli manažera* vykonává při řízení mateřské školy i samostatných částí, zastupuje mnoho manažerských funkcí, součástí této role je i zpětná vazba a zhodnocení. *Roli obhájce* plní při obhajování dětí a nesprávném zacházení s nimi, jakožto i neuspokojování jejich potřeb a také snaze o následné zlepšení. Poslední *role poradce* je naplňována při poradenské činnosti s rodiči dětí, které mají nějaké nedostatky nebo jsou naopak v některé oblasti nadměru talentované (a také všem ostatním dětem a jejich rodičům). Pomáhá doporučit, se kterými odborníky v případě potřeby spolupracovat.

3.2.2. Učitel při tvořivě-technických činnostech

Výše v podkapitole 6.3.1. jsem zmiňovala, které kompetence jsou důležité pro učitele mateřské školy. Stolinská a kol. (2015) uvádí, které z těchto kompetencí jsou důležité v propojení s polytechnickým vzděláváním. Jde o *kompetenci předmětovou* a *kompetenci didaktickou a psychologickou*. *Kompetence předmětová* pojednává o pedagogovi, který oplývá mezipředmětovými vědomostmi. Právě tyto vědomosti mají v polytechnických činnostech své důležité místo. Dále počítáme s předpoklady pedagoga k pracovním činnostem a znalostmi ohledně ICT technologií. *Kompetence didaktické a psychodidaktické* jsou zaměřeny na znalosti učitele týkající se oboru didaktiky. Učitel by měl umět polytechnické činnosti správně naplánovat a promyslet, protože jejich realizace může být více obtížná oproti jiným činnostem. Učitel musí promyslet nejen organizaci, volbu metod a forem, ale také přizpůsobit charakter činnosti věku a individuálním možnostem dětí. Pro takového učitele, který dodržuje výše uvedené, bude jednodušší zakomponovat činnosti polytechnického charakteru do edukačního procesu.

4 Specifika dítěte předškolního věku ve vztahu k tvořivě-technickým činnostem

Tato kapitola pojednává o dítěti předškolního věku, jeho vývoji tělesném, kognitivním, sociálním a emočním. Pozornost je věnována také jeho motorice, grafomotorice a kresbě, které nám mohou posloužit k určení laterality a k získání dalších informací o vývoji dítěte.

Na dítě předškolního věku čeká několik mezníků. Prvním, vstupním mezníkem, je vstup do mateřské školy, u každého dítěte se však věk vstupu do mateřské školy trochu mění. Důvodů může být hned několik – rodiče už potřebují nastoupit do zaměstnání, nebo může být důvodem dítě samotné, kdy už samo vyžaduje získávání nových kamarádů, zapojení se do kolektivu a změnu prostředí. Dalším, neméně důležitým mezníkem, je odchod z mateřské školy a nástup do první třídy školy základní (nebo dnes také nástup do přípravného – někdy též zvaného nultého – ročníku).

4.1. Předškolní věk a jeho vymezení

Předškolní věk můžeme vymezit jako jedno z vývojových období od 3 do 6 let věku dítěte. Důležitým mezníkem mezi předškolním a školním věkem dítěte je právě vstup do školy a s ním spojená sociální, ale i tělesná a psychická zralost pro tuto změnu (Vágnerová, 2000).

Matějček (1998, s. 8) se zmiňuje, že rodiče často nutí děti do učení, aby šly do školy řádně připravené. Rodiče si myslí, že jim tak ulehčí vstup do základní školy, tím na ně však přenáší svou úzkost a nelibost ke škole. Proto bychom neměli přikládat slovu „předškolní“ zas tak velký význam, ale spíše bychom se měli snažit, aby byla tato léta pro dítě obdobím, kdy si hraje, poznává okolní svět a učí se spontánně a přirozeně, což mu přináší radost – nabyté vědomosti a poznatky pak bude ve škole uplatňovat stejně jednoduše a spontánně, jak byly získány.

4.2. Tělesný vývoj

Uvedení autoři (Matějček, Pokorná, 1998, Allen, Marotz, 2008) se shodují, že výška 3letého dítěte se pohybuje průměrně kolem 100 cm a dítě váží mezi 13 – 17 kg. Takové dítě

dále dokáže skákat, kopat do balónu nebo také jezdit na tříkolce či odrážedle (Allen, Marotz, 2008).

Ve 4 letech pak dítě šplhá po stromech, dokáže lézt po žebříku, nedělá mu problém se rychle zastavit a poté rozběhnout (Allen, Marotz, 2008). V 5 letech má dítě hlavu skoro stejně velkou jako dospělý člověk. V tomto roce může začít výměna mléčného chrupu. Dítě už bezpečně zvládá chůzi do nebo ze schodů, při které jde střídavě pravou a levou nohou (Allen, Marotz, 2008).

Špaňhelová (2004) hovoří o velkém rozvoji v motorice dítěte předškolního věku. Dítě provádí pohyby dokonaleji a s lepší koordinací. Je schopno skákat, běhat, zdolávat překážky, což souvisí i s jeho lepší zručností. Dochází jak ke zlepšení jemné motoriky (modelování, hra s kostkami,...), tak i hrubé motoriky – dítě je hbitější.

Pro dítě předškolního věku má velký význam pohyb. Ten je spojen s velkou řadou činností od jízdy na kole až po jednoduché modelování nebo kreslení u stolu. Dítě tedy střídá náročnější pohyby spojené s hrubou motorikou až po ty, u kterých si více odpočine – např. hra s legem nebo jinými stavebnicemi. Odpočívání je vždy jen krátké, čím je dítě starší, tím méně odpočinku mu stačí a tím více činností provede, než se unaví (Matějček, Pokorná, 1998).

4.3. Kognitivní vývoj

J. Piaget (1970, in. Vágnerová, 2000) mluví o uvažování dětí jako o „*názorném, intuitivním myšlení. Takové myšlení je málo flexibilní, nepřesné a prelogické.*“ Dítě předškolního věku vnímá egocentricky, hodnotí věci kolem něj podle sebe (Kucharská, Švancarová, 2004).

Kolem 3 let bude dítě soustředěně poslouchat, pokud mu budeme číst pohádku nebo vyprávět příběh, který dítě rádo doprovází vlastními slovy. Hra probíhá nápodobou: připravuje oběd jako maminka nebo opravuje nějakou věc po vzoru tatínka. Dítě dále dokáže rozeznat základní geometrické tvary, má znalosti ohledně základů barev (Allen, Marotz, 2008, s. 103).

Ve 4 letech se již dokáže soustředit na četbu po delší dobu. V textech a pohádkových knížkách začíná objevovat některá písmenka, zejména ty, která souvisí s jeho jménem. Začíná se orientovat v číslovkách a počtech. Kolem 4 let se dále projevuje tvořivost dítěte, zvládá práci s nůžkami, lepidlem, modelínou i nejrůznějšími barvami. Je důležité, abychom dítě ocenily a ono tak bylo podníceno k další činnosti (Bacus, 2004, s. 68).

V 5 letech dokáže dítě roztrdit věci podle dvou rysů, např. barva a velikost. Dítě už se orientuje v číslovkách a počítání do 20, některé děti zvládají napočítat do 100 i více. Orientuje se v základních časových údajích. Dítě v tomto věku se neustále na něco vyptává, je zvědavé a objevuje s velkou radostí a elánem (Allen, Marotz, 2008, s. 119).

4.4. Sociální a emoční vývoj

Dítě v období kolem 3 let už začíná chápat, že se musí dělit s ostatními, počkat, až na něj dojde řada, vystřídat se. Začíná se zapojovat do kolektivu, vytváří si první přátelství. Některé děti se více zapojují do kolektivu, jsou v roli vůdce, jiné stojí spíše na okraji skupiny (Bacus, 2004, s. 42). V tomto věku jsou častými slovy dítěte „já taky“ – chce se zapojit mezi ostatní, zúčastnit se různých aktivit. Na počátku je často hra paralelní, která postupně přechází ve hru s ostatními – kooperativní. Při hrách mohou vznikat různé konflikty, ty bychom však měly nechat vyřešit děti samotné, tedy v případě, že nedochází k tělesnému ubližování mezi dětmi. Dítě postupně začíná rozlišovat pohlaví – co dělá maminka a co tatínek – co je typické pro kluka a co pro holku (Allen, Marotz, 2008, s. 107).

Čtyřleté dítě už si vytváří stálá přátelství s ostatními dětmi. Přesto mezi nimi někdy dojde ke konfliktu – většinou si své rozbroje vyřikávají slovně. Dítě už rozlišuje své pohlaví, dochází k separaci her mezi děvčaty a chlapci. Také někdy přebírají určité vzory chování od svých rodičů, jsou na ně hrdé. Mezi dítětem a jeho rodinou se vytváří důvěrná spojitost. Dítě tráví se zálibou čas s rodiči na výletech, rodinných sešlostech, dovolených (Bacus, 2004, s. 69). V tomto období se dítě zapojuje do činností s dalšími dětmi. Většinu aktivit chce zvládat samostatně, ale pokud mu něco nejde, dokáže se vytočit k nepřičetnosti (Allen, Marotz, 2008, s. 112).

V pátém roku věku je dítě velmi kamarádké, má rádo pobyt ve společnosti ostatních kamarádů. Začíná se orientovat v řádném chování, co je správné a co ne. Některé děti již umí snášet prohru, jiné se s ní vyrovnávají stále těžce. Je potřeba dětem opakovat zásady správného chování (Bacus, 2004, s. 124). Bacus (2004) se shoduje s autorkami Allen a Marotz (2008), které uvádí, že je dítě rádo ve společnosti ostatních kamarádů, začíná být empatické k ostatním lidem, ale i zvířatům a má už jisté ponětí o tom, jak se chovat.

Bacus (2004) ve své knize uvádí, že každé dítě je jiné, a proto bychom neměli být znepokojeni, pokud naše dítě přesně neodpovídá charakteristice v nejrůznějších příručkách.

4.5. Motorika, grafomotorika, kresba

4.5.1. Motorika

Hrubá motorika zahrnuje základní pohyby dítěte od běhání, skákání, lezení přes chytání, házení až po chůzi po schodech a mnohé další. Pokud má dítě málo pohybu a je si nejisté, měli bychom mu zajistit pohybovou aktivitu při spontánní hře s ostatními kamarády a k ní přidat cvičení, ať už v mateřské škole při pohybové chvílce, gymnastiku, nebo jiné pohybové kroužky. Jestli má však dítě nadále obtíže, je třeba zajistit konzultaci s některým z odborníků (lékař, rehabilitační zaměstnanec), který určí další postup (Bednářová, Šmardová, 2006).

Hrubou motoriku můžeme rozvíjet vycházkou třeba do zoologické zahrady, která bude jistě dítěti sympatická. Dítěti můžeme nabídnout švihadlo, gumu, lezení po stromech, ve městě návštěvu parku s průlezkami, na vesnici pak hledání hub s tím, že pro ten malý pod keříčkem se vejde určitě jen on. Další aktivitou pro rozvoj hrubé motoriky může být návrh zahrát si na schovávanou, jít vyvenčit psa a házet mu míček nebo si jít třeba zaplavat (Kutálková, 2005).

Jemná motorika, na rozdíl od té hrubé, která se týká velkých svalových skupin, je obratností a zručností rukou, prstů, ale zahrnujeme sem i motoriku mluvidel. Samozřejmě od sebe nesmíme tyto dvě složky oddělovat, protože jsou vzájemně propojeny (Kutálková, 2005). Jemnou motoriku rozvíjíme každý den, aniž bychom si to uvědomovali, v nejrůznějších činnostech, např. zapínání knoflíků. Dítě v předškolním věku se hodně učí nápodobou, pozoruje dospělého a chce také pomáhat při činnostech, od kterých je však často odrazováno s tím, že mu to stejně nepůjde. Toto je však nejlepší doba na to, aby se dítě zapojilo a rozvíjelo jemnou motoriku v přirozených činnostech (Bednářová, Šmardová, 2006).

Jemnou motoriku můžeme dále rozvíjet navlékáním korálků, stavbou z kostek, lega, hrou s přírodním materiálem, nejrůznějšími druhy stavebnic, tvořením – které zahrnuje lepení, stříhání, malování, kreslení a mnohé další činnosti (Bednářová, Šmardová, 2006).

4.5.2. Grafomotorika

Doležalová (2016, s. 21) vysvětluje grafomotoriku jako „*soubor senzomotorických činností, které jedinec vykonává při kreslení a psaní.*“

Na počátku grafomotorického vývoje je dětská radost spojená s tím, že dítě čárá pastelkou po papíru a ta zanechává stopu. Častokrát se čárání nevyskytuje jen na papíře,

ale i na okolních předmětech. Zprvu je neplánované, později se se zráním nervové soustavy zdokonaluje a začíná být koordinováno. Pohyb, který vycházel z ramenního kloubu, se uvolňuje a začíná vycházet ze zápěstí a konečků prstů (Lipnická, 2007).

Při provádění grafomotorických cviků v mateřské škole je vhodné, aby dítě nesedělo u stolu. Vhodnou polohou může být například stoj – dítě pak provádí cvičení na válci papíru připevněném na stěně nebo tabuli. Pokud dítě stojí, je pro něj snadné pohybovat celou rukou, může se rozmachovat do stran, zároveň dojde ke správnému držení psacího nástroje. Dalšími vhodnými polohami může být turecký sed, dřep či klek. U těchto poloh však hrozí nebezpečí nesprávného dýchání (Doležalová, 2016). Kutálková (2005) dodává, že při grafomotorických cvicích postupujeme u leváků stejně jako u praváků, musíme si však dát pozor na správné naklonění psacího náčiní.

Měli bychom mít na paměti, že grafomotorika a její vývoj nesouvisí pouze s oblastí jemné motoriky a senzomotoriky, ale musíme ji brát v souvislosti s celkovým rozumovým vývojem dítěte (Lipnická, 2007).

4.5.3. Kresba

Kucharská a Švancarová (2004, s. 40) uvádí, že: „*Pro dítě je kreslení přirozená činnost, která mu umožňuje vyjádřit svou představu o světě.*“

Dětská kresba je plná fantazie a emocí, kdežto dospělý hodnotí hlavně to, aby byla kresba správná. Pro učitelku v mateřské škole je kresba nesmírně důležitá, protože může prozradit spoustu věcí vypovídajících o dítěti. Kresba je také důležitá kvůli vlastnímu nácviku psaní. K bezproblémovému psaní nám pomůže, pokud budeme u dítěte trénovat grafomotorické schopnosti a dovednosti ještě před nástupem do školy. Prostřednictvím kresby nám také může dávat dítě najevo, co ho trápí a co ještě zcela nedokáže povědět slovy, takže kresba u dětí slouží také jako prostředek uvolnění. V neposlední řadě má kresba výchovný charakter – kdy následně vedeme s dítětem o obrázku rozhovor (Kucharská, Švancarová, 2004, s. 40).

Abychom poznali, zda je dítě zralé pro školu ať už v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky nebo oblasti koordinace oka a ruky, můžeme využít Jiráskův orientační test školní zralosti – v něm nalezneme seznam předmětů a jevů, které má dítě nakreslit pro posouzení výše zmíněných oblastí – např. lidská postava, květina, překreslení skupiny teček atp. (Bednářová, Šmardová, 2006).

Bednářová, Šmardová (2008, s. 5) se zmiňují, že po třetím roce věku můžeme u dítěte začít pozorovat špetkové držení tužky. Kutálková (2005) ještě doplňuje, že čím je dítě starší, tím hůře se u něj přeučuje správné držení tužky, stále je však lepší pokus o nápravu ještě v posledním ročníku mateřské školy, než ve škole při samotném nácviku psaní.

Stručný vývoj kresby

První kontakt tužky s dítětem můžeme pozorovat už na konci 1. roku, kdy má dítě tužku jako prostředek ke hře – různě tužku uchopuje, tluče s ní o okolní věci. První pohyby s tužkou jsou neplánované, neřízené, zpočátku jde o nic neříkající čáranice. Mezi 2. a 3. rokem se pozměňuje směr čar, můžeme pozorovat jakýsi nepravidelný ovál. Zpočátku dítě vždy nakreslí obrázek a poté jej pojmenuje, ale až mezi 4. – 5. rokem dítě nejdříve řekne, co by chtělo nakreslit a pak se pustí do práce. Postupně se stává kresba více koordinovanou a korigovanou, dítě si dopředu stanovuje, co bude kreslit a svůj záměr se snaží dodržet. Častým znakem kresby je transparentnost – dítě kreslí, co ví, nikoliv to, jak je to v reálu (Kucharská, Švarcová, 2004).

Kresba lidské postavy

U tříletého dítěte se při kresbě postavy setkáváme nejdříve s tzv. hlavonožcem. Jde o objekt, který má hlavu a z ní vystupují nohy, častokrát je jich více než doopravdy člověk vlastní. Hlava většinou obsahuje oči, ale není to vždy pravidlem. Dále dítě dokresluje další části obličeje – pusu a nos. Kolem 4. roku věku se objevují ruce a následně pak prsty, opět v náhodném počtu, uši se objevují až později (Matějček, 2005). V šestém roce dítě správně napojuje končetiny tam, kde mají být. Na hlavě se objevují vlasy (Bednářová, Šmardová, 2006). Poslední na řadě je oblečení, které je nejdříve nakresleno stylem „rentgenového vidění“ – pod oblečením vidíme ruce i nohy, až postupem času se tato průhlednost ztrácí. Nakonec dítě kresbu doplňuje nejrůznějšími detaily od knoflíků přes náušnice až po klobouk či další doplňky (Matějček, 2005).

Matějček (2005) dodává, že se opět setkáváme s rozdělením mužského a ženského pohlaví, kdy každé z dětí kreslí to, co je jeho pohlaví blíže – děvčata šaty, náušnice, oblečení má nejrůznější doplňky, kdežto chlapci používají detailů poskrovnu.

V dalších letech se kresba dále vyvíjí a zdokonaluje se, tělo i doplňky jsou více propracované. Po sedmém roce věku se setkáváme s kresbou z boku (Bednářová, Šmardová, 2006).

5 Levoruké dítě ve světě praváka

V následujícím textu se zabýváme vlivem pravorukého prostředí na leváka. Uvedeme pomůcky, které jsou určeny levákům a také jejich dostupnost. V poslední řadě se zaměříme na nástroje a náčiní využitelné při tvořivě-technických činnostech v mateřské škole.

Vodička (2007, s. 12) říká, že: „*Leváci si na pravoruké prostředí v podstatě nestěžují, v pravorukém prostředí totiž odmala vyrůstají a postupně se mu přizpůsobují, zvykají si na něj a ani často neví, že leccos dělají jinak.*“ Dále dodává, že k uvědomění leváka, že dělá něco jinak, dochází až tehdy, když se má podílet na nějaké činnosti s pravákem nebo když jej někdo s úžasem pozoruje při práci.

Sovák (1973) popisuje důležitý vliv rodiny na dítě v otázce leváctví. Právě z rodiny by mělo pramenit, že leváctví je naprosto normální a tuto myšlenku by mělo přejímat i samo dítě. Upozorňuje však také na to, že bychom se neměli leváctvím dítěte zabývat více, než je třeba. Stačí mu říct, že každý používá tu ruku, kterou má více „šikovnou“.

Podle Vodičky (2007) většině praváků ani nedochází, kolik předmětů je upraveno a vytvořeno pro pravákův snadnější život. Týká se to spousta věcí kolem nás, otvírání víček na láhvích, otvorů pro vkládání kreditních karet, otevírání pračky a dalších. Nejvíce si leváci musí dávat pozor na bezpečnost při užívání pracovních nástrojů a nářadí, které jsou také uzpůsobeny pravákům, ale leváka by mohlo nářadí snadno zranit.

Levák má dvě možnosti, jak se orientovat v pravorukém prostředí. Buď se musí adaptovat, nebo jej bude toto prostředí poškozovat. Ale i v případě, že se na pravoruké prostředí adaptuje, přesto musí v některých situacích pravou ruku používat, což pro něj však může být výhodou. Dochází totiž k procvičování nevedoucí ruky a v tom může mít oproti pravákovi navrch (Sovák, 1966).

Vodička (2007) ještě dodává, že je na učitelích a rodičích dítěte, aby mu při různých činnostech a také celkově ve zvládnutí jeho leváctví pomáhali. Především musíme pořád myslet na to, že levoruké dítě využívá svou levou stranu a to jak v pohybových hrách, tak i při jiných činnostech. Obzvláště citlivě musíme pracovat s dětmi, které svou „strannost“ ještě nemají vyhraněnou a s trpělivostí a bez nátlaku vyčkávat, jakou stranu si nakonec vyberou.

„Levorukému dítěti budeme nápomocni ve všech situacích, kdy se jeho leváctví sráží s pravorukou civilizací.“ (Sovák, 1973, s. 74).

5.1. Pomůcky pro leváky

Pomůcky pro leváky nebyly v minulosti příliš k mání. Důvodem bylo zejména to, že se levoručí lidé často přizpůsobovali pravorukým podmínkám, a tak nebyl důvod vyhledávat či vyrábět tyto pomůcky. Leváci se zkrátka vždy snažili přizpůsobovat pohybům, které vykonával pravák, i když jim to trvalo delší dobu a byla potřeba vynaložit větší úsilí. Ve 20. století dochází ke změně a nastává hledání postupů, jak využít ve společnosti i ty jedince, kteří se něčím odlišují – včetně leváků. Nejdříve se vyráběly předměty a pomůcky stranově obrácené, častokrát pouze na zakázku, jednalo se o nejrůznější náčiní a nářadí ke sportu, hudební nástroje a také pracovní nástroje. Poté došlo i na výrobu sériovou a rozšíření pomůcek o školní a kancelářské potřeby nebo pomůcky pro domácnost (Vodička, 2013, online).

Pro leváka může být problémem zejména nevhodná ergonomie nářadí a nástrojů. Pokud jako praváci uchopíme klasické nůžky do levé ruky a papír do pravé, sotva těžko vystříháme pravidelný kruh, ale aspoň si vyzkoušíme, s jakými situacemi se musí denně vypořádávat leváci (Dům a byt, 2015, online).

5.1.1. Psací potřeby

Vodička (2007) uvádí rady týkající se psacích potřeb, které vycházejí nejen z jeho vlastních zkušeností, ale také ze zkušeností jeho dětí – leváků. Při výběru *papíru* je vhodné zvolit takový, který má větší plošnou váhu. U tenčího papíru by mohlo snadno dojít k protržení.

Plnicí pero je dle Vodičky (2007) nejlepší pomůckou ke psaní, někomu by se mohlo zdát zastaralé, ale tento názor opět autor vyvrací – podle něj žádná jiná psací pomůcka není tak dobrá, jako právě toto pero. Tuto skutečnost si uvědomují i výrobci psacích potřeb, kteří se snaží spojit klady tohoto pera a kuličkové tužky. Hlavní výhodou má být snadné klouzání po papíře, nemusíme tlačit a stopa je krásně plná. Největší nevýhodou je naopak snadné rozmazání textu. Zajímavé je, že autor doporučuje pro leváka výběr plnicího pera stanoveného pro praváky. Je to prý z důvodu, že: „*Levák – drápal využívá téměř stejných možností při psaní jako pravák.*“ (Vodička, 2007, s. 54). Samozřejmě je důležité vybrat pero kvalitní a stejně tak musí mít odpovídající kvalitu i inkoust.

Jako další psací prostředek se nabízí *fix*. Je doporučen spíše jen jako doplňující materiál ke „*zvýrazňování textu, podtrhávání, ohraničování a samozřejmě také ke kreslení.*“ (Vodička, 2007, s. 60). U používání fixu leváky vidíme nevýhody především v tom,

že na sebe fix „psaním proti“ nabaluje nečistoty z papíru, špiní se a po nějaké době přestává psát.

Nesmím opomenout ani *grafitové tužky a pastelky*, které se objevily již v 17. století. Užívání tužek je pro leváky výhodou, zejména pokud je tužka měkká a oni tudíž nemusí na psaní vynakládat příliš velké síly. Nevýhodou v užívání tužek je jejich snadná rozmazatelnost. Děti se začínají učit psát s tužkou, v počátcích se mohou objevovat značné rozdíly mezi psaním leváků a praváků, při přechodu na jinou psací potřebu – tedy pero, se písmo začne zdokonalovat a poté už lze jen obtížně určit, který text psal pravák a který levák. Pastelka se od tužky liší svou barevností a stejně jako tužky, i pastelky se těší u leváků své oblibě (Vodička, 2007).

Při malbě *štetcem* se doporučuje pohybovat se z pravé strany na levou. Důležité je správné uspořádání pomůcek, které bude opačné, než to pravákově. Nevýhody mohou opět spočívat v rozmazávání barev (Vodička, 2007).

Na závěr autor dodává, že ať už pracuje levák s jakoukoliv psací potřebou, vždy bude pravděpodobně znevýhodněn oproti pravákům. Proto bychom měli mít nejen my, ale i levák dostatek trpělivosti a snahy, aby své písmo a rukopis zdokonalil.

Křišťanová (1998) doporučuje *násadky z moduritu*, které se umístí na psací potřebu. „*Dítě si do hmoty vtiskne navlhčené prsty tak, aby sklon psacího náčiní odpovídal správnému držení. Násadku dáme 2-3 minuty vařit a po ztvrdnutí přetřeme lakem.*“ (Křišťanová, 1998 in Tymichová, 1985, s. 30). I když už dnes používáme jiné násadky bez otláčování prstů dítěte, určitě stojí tato dříve používaná pomůcka za zmínku.

Nejen při psaní by mělo dítě sedět u stolu vlevo, sešit má být natočený levým okrajem nahoru. Pro leváky existují dokonce speciální písanky, kde jsou vzory písmen na pravé straně (Dům a byt, 2015, online).

5.1.2. Kuchyňské potřeby

Překážkou pro leváka může být již samotné uspořádání kuchyně a spotřebičů. Takovým příkladem je mytí nádobí ve dřezu, který je uzpůsoben pro praváky a levák pak odkládá nádobí na opačnou stranu přes pravou ruku. Kuchyně je většinou uzpůsobena tak, že od dřezu postupujeme k přípravě pokrmu a dále pak ke sporáku, pro leváka by měly být tyto zóny naopak. Problém může vyřešit kuchyňský ostrůvek (Dům a byt, 2015, online).

Problémy nastávají také při práci s kuchyňskými nástroji. Nevýhodu může mít levák při manipulaci s varnou konvicí, pokud ji chytí do levé ruky, stupnice s ukazatelem vody se mu přetočí dozadu. Dalšími problémovými nástroji jsou škrabka na brambory, otvírák na konzervy, odměrné nádoby a další jednostranné pomůcky (Dům a byt, 2015, online).

Velká část z kuchyňských potřeb se dá využít stejně dobře jak pro leváka, tak i pro praváka. Některé náčiní a pomůcky vyžadují větší obezřetnost, zejména práce s noži. Dnešní trh však nabízí množství kuchyňského náčiní určeného i levákům od škrabky na ovoce a zeleninu přes vývrtky až po otvíráky na konzervy (Healey, 2002).

5.1.3. Pracovní nástroje

S pracovními nástroji jako je kladivo, motyka, kleště, hrábě nebo rýč by levák problém mít neměl, protože můžeme říct, že jsou využitelné pro obě strany. Problém nastává u nástrojů, které jsou využitelné jen pro pravou stranu. V dnešní době je spousta nástrojů a pomůcek upravena právě pro levákovo snadnější používání. Jednou z nich je stáčecí metr, který je uzpůsoben pro vytahování levou rukou. Dále pak tesařská sekyra orientovaná na levou ruku, elektrický kolečkový nůž, lámací planžetové nože, okružní pila pro leváky – u které madlo držíme levou rukou. Nebezpečná a špatně ovladatelná může být vibrační bruska, kterou zapínáme stisknutím dvou tlačítek pomocí ukazováku a palce, při držení levou rukou není tlačítko čím zmáčknout a leváci pak musí vymýšlet nejrůznější nebezpečné způsoby, jak brusku uvést do chodu i levou rukou (Dumy, 2013, online).

5.2. Dostupnost pomůcek pro leváky v současnosti

Dnešní trh nám nabízí velké množství pomůcek určených právě levákům. Většinu věcí máme k dostání na internetových obchodech (<https://prolevaky.cz/>, <http://www.obchodprolevaky.cz/>), kde si snadno a v pohodlí našeho domova vybereme. V roce 2007 vznikl také kamenný obchod s pomůckami pro leváky v Praze, který se později otevřel i v Brně. V současnosti bychom ho však hledali pouze obtížně, dle slov majitele bylo důvodem neúspěchu zejména to, že jsou leváci už zvyklí na věci pro praváky. Dalším důvodem je prý nejistota leváků, kteří si nejsou jistí, zda by tyto pomůcky byly dostupné všude. Je tedy otázkou, zda mají leváci zájem o tyto pomůcky, nebo už se naučily přizpůsobit se pravorukému světu natolik, že pomůcky určené levákům nevyhledávají (Vodička, 2013, online).

Pokud však máme zájem o pomůcky určené levákům, určitě se vyplatí zapátrat i na jiných internetových obchodech s klasickými potřebami a pomůcky určené pro leváky objevíme. V internetovém obchodě <https://activacek.cz/> stačí pouze zaškrtnout políčko „pro leváky“ a předměty se nám samy roztřídí. Pozor bychom si měly dát na ty pomůcky, které jsou určeny jak levákům, tak i pravákům, zda jsou opravdu vhodné pro „obě ruce“, nebo se nás pouze snaží obchodník nějakým způsobem obejít.

Některé pomůcky jsou dobře využitelné, hlavně pokud potřebujeme být rychlí a přesní. Další pomůcky nám slouží spíše k naší bezpečnosti – nářadí pro domácí práce, jiné jsou kombinací předchozího – nůžky pro leváky.

Při vybírání těchto pomůcek je důležité přemýšlet i nad jejich využitím a kvalitou. Při hledání můžeme narazit na pravítko, které má číslování zprava doleva nebo také na hodiny, jejichž chod ručiček se pohybuje obráceně – tedy v protisměru. Záleží pak na každém z nás, jaký si „udělá obrázek“ o využitelnosti, nápomocnosti a zejména smysluplnosti těchto předmětů.

5.2.1. Nástroje v tvořivě-technických činnostech v MŠ a jejich využití leváky

Při práci s modelovací hmotou využíváme válečky, podložky, plechy na pečení, špachtle, očka nebo nože (Honzíková, 2006). Levorukým dětem by mohla činit problém zejména práce s nožem.

Práce s papírem zahrnuje používání nůžek, tužek, pravítek, lepidel, štětců a dalších potřeb (Honzíková, 2006). Leváci mohou využít nůžky určené přímo pro ně, se kterými by jim měla jít práce lépe než s těmi pro praváky (Obchod pro leváky, 2014, online).

Při činnostech, kdy pracujeme s textilem, není nástrojů a nářadí mnoho. Starší děti mohou využívat nůžky – leváci tedy opět nůžky určené levákům. Jinak pracujeme pomocí svých rukou. Při vázání různých stužek je pro levoruké děti důležitá zejména správná názorná ukázka paní učitelky, která se musí přizpůsobit levákovi (Zátopková, Malkusová, 1989).

Pomůckami pro činnosti z přírodního materiálu jsou nůžky, provázky, stužky, lepidla, štětce a barvy. Složitější činnosti jako je navrtávání přírodnin musí zajistit učitelka (Zátopková, Malkusová, 1989). Pro práci leváků s nůžkami a provázkem platí stejné pravidlo, jako u textilu.

Za předpokladu, že máme vytvořeny v mateřské škole podmínky pro práci se dřevem (v podobě dílniček), můžeme k těmto činnostem využívat pilky, kladívka, hřebíčky, šroubky,

šroubováky nebo skelný papír. Vše musí být uzpůsobeno věku dětí a jejich schopnostem, pracují pouze nejstarší děti (Zátopková, Malkusová, 1989). Pro děti levoruké může být u těchto nástrojů problémem zejména to, že jsou uzpůsobeny pro praváky a manipulace leváky tak může být obtížnější a vyžadovat více zručnosti (Vodička, 2013, online).

K práci s materiály jako je kov, sklo a plast příliš nástrojů a pomůcek nevyužíváme. Pouze sem můžeme zařadit již zmíněné základní nástroje, které využíváme ke kombinovaným technikám – nůžky, lepidlo, provázek atd.

Při montážních a demontážních pracích nejsou u některých stavebnic pomůcky, nástroje ani nářadí potřeba. U jiných využíváme maticové klíče, šroubováky, někdy také nůžky, měřidlo, lepidlo, brusný papír a další (Honzíková, 2006).

Sovák (1966) zastává názor, že někdy může být leváctví dokonce výhodou. Levoruké děti jsou totiž vlivem pravorukého prostředí nuceny posilovat i ruku méně obratnou, tedy pravou. A právě větší obratnost i nevedoucí ruky jim může být výhodou také při tvořivě-technických činnostech. Zajímavý příklad uvádí Sovák (1973), kdy si mistr všimnul, že jeho levorucí učni měli obtíže, a proto jim upravil nástroje podle levé ruky a nechal je i levé ruky užívat, což vedlo ke spokojenosti všech.

Z uvedeného tedy vyplývá, že nejdůležitější je, aby učitelka mateřské školy respektovala děti jak pravoruké, tak i levoruké a žádným způsobem se nesnažila levorukost dětí přeučovat, potlačovat nebo jakýmkoliv způsobem ovlivňovat, ale snažila se dítě podporovat a vytvářet podmínky pro jeho další rozvoj.

II. Empirická část

6 Kvalitativní výzkum

V této kapitole se budeme zabývat vytýčením cíle výzkumu, popíšeme zvolený výzkumný soubor a metody, které byly použity ke sběru dat a jejich analýze. Také popíšeme postup při zpracování těchto dat a jejich interpretaci.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Kvalitativní přístup byl zvolen z důvodu prozkoumání problematiky leváctví do hloubky, nedochází ke kvantifikaci dat ani vytváření statistik.

6.1. Cíl výzkumu

Levoruké děti v předškolním věku tvoří poměrně různorodou skupinu, ke každému dítěti musíme přistupovat individuálně a to se týká i dětí leváků. Navíc zde nastává problém s nevyhraněností, kdy u těchto dětí častokrát nelze ještě říci, jestli budou více užívat ruku pravou nebo levou. Záměrem výzkumu není výsledná data zobecnit na všechny levoruké děti, ale spíše se pokusit nastínit, jaké problémy se mohou u těchto dětí objevovat v kontextu tvořivě-technických činností. Výzkum byl uskutečněn prostřednictvím rozhovorů s učitelkami mateřských škol.

Cílem výzkumu je zjistit, jaké problémy se mohou objevovat u levorukých dětí při tvořivě technických činnostech. Dále charakterizovat způsoby práce učitele s levorukými dětmi při těchto činnostech. V poslední řadě pak zjistit vybavenost pomůckami pro leváky a jejich využitelnost při tvořivě-technických činnostech.

Součástí výzkumu je vytvoření souboru otázek pro polostrukturovaný rozhovor, analyzování získaných dat prostřednictvím technik tzv. „otevřeného kódování“ a „vyložení karet“ a jejich vyhodnocení.

Byly stanoveny následující výzkumné otázky: *Jaké problémy se mohou objevit u levorukých dětí při tvořivě-technických činnostech. Jakým způsobem pracují učitelky*

s levorukými dětmi při těchto činnostech. Jaká je vybavenost pomůckami pro leváky a jak jsou využívány.

6.2. Výzkumný soubor

Při výběru výzkumného souboru – tedy učitelek mateřských škol, které hovořily o dětech levácích, bylo stanoveno kritérium, aby se ve třídě dané učitelky nacházel alespoň jeden levák, tedy aby měla učitelka určitou zkušenost s těmito dětmi. Nejdříve byly učitelky vybírány na základě osobních kontaktů, aby o problémech byly schopny hovořit otevřeně. Dále byla využita metoda sněhové koule – učitelky, se kterými byl již rozhovor proveden, odkazovaly na další učitelky, které by se mohly k tomuto tématu vyjádřit.

Celkově bylo kontaktováno 6 učitelek, z nichž všechny souhlasily s provedením rozhovoru. Některé však vyjádřily obavy, že toho k této problematice příliš neví, jiné potvrdily, že byly při provádění rozhovoru mírně nervózní, aby neřekly něco nesprávného.

Všechny učitelky si přály zůstat v anonymitě, což jsem jim před započítím rozhovoru slíbila a plně respektovala, nikde se tak nevyskytuje jméno žádné z nich, se zpracováním údajů z rozhovorů však souhlasily všechny. Všechny zvolené respondentky byly ženy, nenacházel se mezi nimi žádný muž. Délka praxe jednotlivých učitelek se pohybovala od začínajících učitelek (délka praxe 3 roky), přes učitelky s více zkušenostmi (délka praxe 5 a 6 let), až po učitelky expertky (délka praxe 27 a 40 let). Z těchto učitelek 2 působí ve třídách heterogenních, ostatní ve třídách homogenních – z toho jedna u dětí tříletých, jedna u dětí 4-5 letých a dvě u dětí 5-6 letých.

6.2.1. Stručná charakteristika jednotlivých respondentek

Rozhovor č. 1

První z rozhovorů proběhl s učitelkou, která má 6 let praxe a působí v heterogenní třídě, kterou navštěvují děti od 3 do 6 let. Rozhovor se uskutečnil ve sborovně v prostředí mateřské školy, kde byl dostatečný klid. Respondentka odpovídala klidně a s rozvahou, většinu otázek se snažila více rozvést. Uvedla, že má s leváky již nějaké zkušenosti.

Rozhovor č. 2

Další rozhovor se uskutečnil s učitelkou, která má za sebou 3 roky praxe také v heterogenní třídě a do mateřské školy nastoupila hned po dokončení střední školy. Rozhovor probíhal na neutrálním místě v prostředí klidné kavárny. Některými otázkami si

nebyla příliš jistá, ale dokázala zodpovědět všechno. Sama uvedla, že s leváky má zatím málo zkušeností, což je dáno i dobou v praxi.

Rozhovor č. 3

V pořadí třetí rozhovor proběhl s učitelkou, která má již hodně zkušeností daných celoživotní praxí v oboru. Momentálně má ve třídě tříleté děti, proto se k nim vztahovaly i odpovědi, kde byl neustále brán v úvahu věk dětí a jejich individuální zvláštnosti. Odpovídala jistě a promyšleně, spoustu otázek doplňovala příklady z praxe. Rozhovor proběhl ve třídě mateřské školy, když byly děti na pobytu venku.

Rozhovor č. 4

Další z rozhovorů se konal s učitelkou, která má sice zatím jen tříletou praxi, ale víceleté zkušenosti s vedením výtvarného kroužku pro děti předškolního a mladšího školního věku. Učí ve třídě předškolních dětí, kde se také uskutečnil rozhovor, mezitím co byly děti na zahradě. Klidně promýšlela každou otázku a bez problémů na všechny odpověděla.

Rozhovor č. 5

Předposlední, pátý, rozhovor probíhal s učitelkou s pětiletou praxí, vedoucí třídu předškolních dětí. Již od počátku se mi svěřila s jejími obavami, že k tématu toho pravděpodobně příliš neví. Navzdory tomu byly její odpovědi nejobsáhlejší a poskytovaly spoustu zajímavých informací. Při odpovídání své odpovědi hodně rozváděla a odůvodňovala, takže její obavy o neznalosti problematiky se ukázaly jako zbytečné.

Rozhovor č. 6

S posledním rozhovorem souhlasila učitelka s 27letou praxí, která učí ve třídě 4-5 letých dětí. Rozhovor probíhal v prostředí mateřské školy v jedné z tříd. Odpovědi byly poměrně stručné, ale výstižné. Po skončení rozhovoru se mi učitelka svěřila, že si připadala trochu nervózně, což bylo vzhledem k osobní známosti i její dlouholeté praxi mírně překvapující.

6.3. Metoda sběru dat

K získání kvalitativních dat byl použit hloubkový polostrukturovaný rozhovor, jehož cílem „je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 13). Označení „hloubkový rozhovor“ „můžeme definovat jako

nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 159).

Se všemi respondentkami bylo předem domluveno osobní setkání na klidném místě, které bylo zvoleno samotnými učitelkami (většinou šlo o prostředí mateřské školy) a kde rozhovor proběhl.

Před začátkem rozhovoru byly respondentky seznámeny s obsahem výzkumu a krátce seznámeny se souborem otázek, také byly zodpovězeny případné dotazy. Předem bylo požádáno o souhlas s nahráváním rozhovoru na diktafon, se kterým souhlasily všechny respondentky s výjimkou jedné, v tomto případě byl rozhovor zapisován ručně. Všechny účastnice byly ujistěny, že data nebudou šířena žádným jiným způsobem, pouze zpracována do této práce.

Rozhovor je sestaven jako soubor otázek, kdy na sebe jednotlivé otázky navazují, nejsou rozděleny do tematických okruhů. V případě potřeby navazuje na základní otázku ještě otázka doplňující, která upřesňuje otázku základní.

6.4. Analýza dat

Po dokončení a nahrání všech rozhovorů bylo dalším postupem elektronické přepsání jednotlivých rozhovorů do písemné podoby. Následně došlo pro větší přehlednost a další práci s rozhovory k jejich vytištění.

Pro analýzu dat byla zvolena technika tzv. „otevřeného kódování“. Tuto jednoduchou a účinnou techniku je možné využít v řadě kvalitativních výzkumů. Při tomto kódování *„je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“* (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 211).

Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) k otevřenému kódování dále doporučují rozdělit text na části podle významu slov a vět. Při vytváření kódů nám mohou pomoci návodné otázky. Autoři také upozorňují na nejčastější chyby, kterým je třeba se vyhnout.

Ke kódování můžeme využít software, který nám ulehčí práci a kódy sám vytvoří, ten ale nemáme k dispozici a proto byla zvolena technika „kódování v ruce“, označována také jako „metoda papír a tužka“. K jednotlivým odpovědím v rozhovorech byly tedy přiřazeny kódy vepisováním tužkou nad zvolené ohraničené jednotky.

Jakmile byly okódovány všechny rozhovory, bylo důležité si u každého kódu poznačit, kde se v textu nachází pro jeho snadnější dohledání. Poté následovala kategorizace těchto kódů do jednotlivých kategorií, do kterých byly kódy rozdělovány podle určité podobnosti. Na základě vytvořených kódů jsme utvořili 5 kategorií, se kterými se dále pracovalo. Opět pro lepší přehlednost byly kategorie zvýrazněny v jednotlivých výtiskových rozhovorech.

Kategorie vytvořené kódováním jsou:

- Možné problémy
- Rozdíly
- Přizpůsobení
- Pomůcky
- Spolupráce

Jako další postup byla zvolena technika „vyložení karet“, která je vhodným pokračováním techniky otevřeného kódování. Dále postupujeme tak, že *„kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádáme do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestavíme text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií“* (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 226).

6.4.1. Možné problémy

V této kategorii se zabýváme tím, jaké problémy mohou nastat u dětí leváků při tvořivě technických činnostech. Většina respondentek měla za to, že žádné problémy nepozorují, poté ale některé uvedly problémové činnosti a místa.

Respondentka (1): *„aby prsty nezakrývaly psaní a nesmazaly si to“*...Respondentka (4): *„Jediný problém, který vzniká, je při stříhání. Když se zapomenou a vezmou si pravácké nůžky, tak jim to prostě nejde“*...Respondentka (6): *„Problémem jsou pracovní listy, protože když je zadání na levé straně, tak si to levák při vyplňování zakrývá.“* Další respondentka (3) se nevyjádřila ke konkrétním problémům: *„...záleží na šikovnosti dítěte.“* Další respondentka (5) uváděla bezproblémovost: *„Oni jsou s tím už tak sžití, že mě to ani nenapadne, když s nimi pracuju, že to mají jinak.“* Poslední respondentka problémy neuváděla: (2): *„Možná, co si pamatuju, leváci se mi zdáli i více šikovnější.“*

6.4.2. Rozdíly

Další kategorií jsou rozdíly, které mohou vznikat mezi pravorukými a levorukými dětmi při tvořivých činnostech.

Při posuzování nejdříve respondentky žádné rozdíly nepozorovaly. Respondentka (1): „Levoruké děti jsou někdy lepší, někdy stejné a někdy horší. Nejsou ale ničím výjimečné.“ ... Respondentka (2): „Nikomu nejde nic líp nebo hůř.“ ... Respondentka (3) brala opět v úvahu věk dětí ve třídě a vliv dědičnosti: „...u těch tříletých dětí ten rozdíl není nějaký velký, že by se hodně lišili od těch pravorukých dětí... Některé dítě má vrozené, že bude manuálně zručné, může být levák a je daleko šikovnější, než dítě, které je méně šikovné a nemá to v těch genech a je to pravák...“ ... Další respondentka (6) brala v úvahu ovlivnění zájmy a zálibami: „...záleží na tom, jaký mají vztah k tomu tvoření a je jedno, jestli je to pravák nebo levák. Děti pracují podle toho, jak je ta činnost baví, nezáleží, jakou rukou“ ... Poslední tři respondentky shledaly, že jsou levoruké děti při těchto činnostech dokonce šikovnější. Respondentka (4): „Paradoxně musím říct, že ty levoruké děti jsou nejšikovnější... Opravdu, ty děti co mám, tak ty mají nejhezčí práce.“ ... Respondentka (5): „Celkem mě to překvapuje, ale ty děti co mám ve třídě, tak mně přijdou šikovnější... jsou obratnější, lépe si poradí. Myslela jsem si, že to bude naopak, ale opravdu tyto děti mají všechno přesně vystříhané, pěkné... Jsou rychlejší a hbitější... Když něco děláme a některý z leváků je třeba jinak otočený, tak to zvládne i pravou rukou.“ ... Respondentka (2) doplňuje: „Možná, co si pamatuju, leváci se mi zdáli i více šikovnější.“

6.4.3. Přizpůsobení

V této kategorii se zabýváme učitelem a jeho způsoby práce s levorukými dětmi při tvořivě-technických činnostech.

Na otázku týkající se individuálního přístupu a přizpůsobování se levorukým dětem některé respondentky odpovídaly záporně: Respondentka (4): „Ne, to neřeším a ani jsem nezjistila, že by měli potřebu mít nějaké zvláštní podmínky, nebo aby na to byl brán ohled, tak to ne. Spíš je nechávám, aby si oni sami zvolili to místo, aby seděli tam, kde je jim to nej příjemnější.“ ... Další respondentka (5) byla podobného názoru: „Ne. Toto vůbec neděláme, ... vyloženě kdyby to byla nějaká složitější věc, co všem ukazuju, tak jim to ukážeme, ale neukazuju jim to jinak z jejich strany. Už jsme předškoláci, takže to neřešíme, ale když byly menší, je pravda, že jsme jim to ukazovali z té jejich strany.“ ... Další z respondentek (2) již uvádí jisté přizpůsobení se prostřednictvím názorných ukázek: „Toto mě popravdě ani nenapadlo, vyhradit mu jiné místo na sezení. A asi na tom něco bude, že si mohou zavazet a strkat se, ale nikdy jsem to nezaznamenala. Jinak dětem samozřejmě ukazuju, jak co mají dělat, ale je fakt, že nejdříve beru jako pravák všechno do pravé a až potom si uvědomím, že pro děti leváky to musím ukázat jinak.“ ... Zbylé účastnice odpovídaly v otázce přizpůsobení

se těmto dětem kladně. Respondentka (1): „*Těmto dětem podle vedoucí ruky určujeme místo na sezení... vysvětlíme si to, že dané levoruké dítě používá levou ruku a je pro něj přirozenější podle toho i sedět.*“ ...Respondentka (3): „*...názorné ukázky stoprocentně... když dětem něco názorně ukazují, tak je tam větší individuální péče u nich... jdu za nimi a ukážu jim to ještě individuálně*“ ...Respondentka (6): „*...leváky usazují k levé straně stolu, aby se nestrkali s praváky... také se musí myslet na to, že se jim má zadat opačné zadání*“.

6.4.4. Pomůcky

V této kategorii předkládáme vybavenost pomůckami pro leváky, jejich užívání a způsob chystání těchto pomůcek k tvořivě-technickým činnostem.

Při zjišťování vybavení pomůckami pro leváky většina respondentek uváděla pouze minimální vybavení, žádná však neuvedla, že jsou pomůcky nedostatečné a je potřeba opatřit další. Jedna z respondentek (6) dokonce uvedla, že o dalších pomůckách pro leváky nemá přehled: „*Využíváme nůžky pro leváky. Jinak vlastně ani nevím, jaké další pomůcky pro leváky jsou.*“ ...Další respondentka (4) odpovídala obdobně: „*Co je vyhraněno jen pro leváky, tak opravdu jen ty nůžky. Jinak ty děti používají všechno normálně.*“ ...Respondentka (3): „*Máme nůžky pro tyto děti, ty využíváme... to je tak asi zatím všechno.*“ ...Respondentce (5) připadá minimální vybavenost dostačující, hovoří i o jejich ne/využívání: „*Máme jenom nůžky pro leváky, nic jiného nemáme... nemáme potřebu něco nového pro ně pořizovat, oni jsou s tím už sžití. Zdá se mně, že to stačí. Taky mi přijde, že naši leváci už těmi nůžkami pro leváky ani nestříhají, co chytanou, tak tím stříhají.*“ ...Další respondentka (2) rozšiřuje toto vybavení o jednu pomůcku, stále je však se stávající výbavou spokojená: „*Máme nůžky a tužky pro leváky,... jinak nic. Když nad tím přemýšlím, tak si myslím, že všechno máme. Děti za den tolik činností nedělají, aby potřebovaly speciální škrabku na brambory jak dospělí, takže všechno máme... děti si poradí.*“ ...Poslední z respondentek (1) uvedla oproti ostatním poměrně obsáhlejší vybavení: „*Používáme tužky pro leváky se zářezy, zádržné systémy na tužky – tzv. motýlek, ...dále násadky, které sedí jak pravákovi tak i levákovi a ještě nůžky pro leváky. Děti je používají naprosto spontánně, nemám dojem, že by nám něco chybělo.*“

Součástí této kategorie je i příprava pomůcek na tvořivě-technické činnosti, zabýváme se jí zejména z toho důvodu, zda nedochází k „podstrkování“ předmětů a pomůcek k pravé straně dítěte, na což upozorňoval zejména Sovák (1979) nebo Synek (1991).

Většina respondentek uvedla, že pomůcky chystají děti s případnou pomocí učitelek. Respondentka (1): „*Vedeme děti k samostatnosti, takže si vše chystají samy. Levákům dáváme instrukce, které nůžky jsou pro ně, kdyby se spletli, tak to poznají a jdou si nůžky vyměnit.*“...Respondentka (5): „*Chystají si je samy, takže cokoliv, co potřebují, si vytáhnou a vezmou samy. A když už něco chystám, tak to dávám doprostřed stolu, takže si to každý vezme, jak potřebuje.*“...Respondentka (6): „*Občas si děti chystají pomůcky samy, většinou je ale máme uprostřed stolu a děti si pomůcky samy berou.*“...V dalších případech chystají pomůcky pro děti samy učitelky, které je umisťují doprostřed stolu, odkud si je děti libovolně berou podle potřeby. Respondentka (2): „*My jsme všichni spolu u stolu, praváci, leváci, dám jim doprostřed košík s nůžkami, oni si je vezmou a stříhají, pak je zase vrátí.*“...Respondentka (4): „*...já to chystám doprostřed stolu, takže každý si to přizpůsobí, jak sám potřebuje*“...Respondentka (3): „*Připravuji je já, pomůcky nedávám žádným dětem k žádné ruce, pomůcky jsou ve středu stolu a děti si je podle potřeby a podle toho jak jim co vyhovuje, tak si je samy berou.*“

6.4.5. Spolupráce

V této kategorii uvádíme spolupráci s rodiči dětí, případně s dalšími odborníky zejména ve spojitosti s problémem nevyhraněnosti, která může být také zdrojem problémů při tvořivě-technických činnostech v mateřské škole.

Pouze jedna z respondentek (3) neuvedla spolupráci s žádným z odborníků: „*Lateralita se sama ustálí nebo...projeví.*“...Všechny ostatní respondentky uváděly ohledně vyhranění laterality spolupráci s dalšími osobami. Respondentka (1): „*...ve 4,5 letech již bývávají děti vyhraněné. V případě, že není, upozorňujeme rodiče, aby se poradili s odborníkem v pedagogicko-psychologické poradně*“...Respondentka (5): „*My jsme to nechávali tak, s tím, že se mu to vyhraní samo, ale jemu se to nevyhranilo ani v předškolácích, ... takže jsme ho poslali do pedagogicko-psychologické poradny.*“...Respondentka (6): „*...u předškolních dětí už si musí samy určit ruku, nebo se pošle do pedagogicko-psychologické poradny*“...Respondentka (2): „*...jeden je nevyhraněný, ještě není předškolák, ale příští rok už bude a chci to teď začít řešit s maminkou, jestli si nechtějí zajít do PPP (pedagogicko-psychologické poradny)*“...Respondentka (4): „*Ten chlapec, který je nevyhraněný už by samozřejmě měl být, protože půjde do školy, takže se to bude řešit přes poradnu.*“

6.5. Interpretace

Mezi největší problémy leváků, se kterými se setkávají učitelky mateřských škol při tvořivě-technických činnostech, patří zejména problémy se stříháním, dále může být problémem zakrývání zadání, které často mívá pravák na levé straně, takže je mu umožněno bez problémů kreslit na pravou stranu, kdežto levák si bude toto zadání zakrývat. Jedním z problémů může být i možnost rozmazání si práce, v tomto případě už záleží na učiteli, aby dětem vysvětlil správný směr, kterým postupovat.

Na problematiku stříhání upozorňují Zátopková, Malkusová (1989), které popisují správný metodický postup při stříhání, ale i dodržování bezpečnosti, na což musí učitelka klást důraz zejména také u dětí leváků. Učitelka dává dětem správný metodický pokyn, vede leváky k tomu, aby využívali správné pomůcky – tedy nůžky určené levákům.

Při zjišťování vybaveností pomůckami pro leváky se ukázalo, že většina mateřských škol má pro tyto děti vyhrazeny pouze nůžky pro leváky a žádné další speciální pomůcky nevyužívají. Při dotazu na využívání pomůcek pro leváky byla odpověď jedné z respondentek: „...jinak vlastně ani nevím, jaké další pomůcky pro leváky jsou...“ Zde se nabízí otázka, do jaké míry jsou vlastně učitelky informované a kolik mají zkušeností s levorukými dětmi. Další z respondentek po skončení rozhovoru uvedla, že by bylo vhodné nějaké školení, protože si myslí, že nemá dostatek zkušeností a informací.

Přehled pomůcek je uveden v kapitole 5.1., která může být nápomocná právě pro ty učitelky, které nemají v této oblasti příliš přehled. Následně po zjištění vybavenosti bylo zkoumáno, jak jsou tyto pomůcky využívány. Většina učitelek uváděla, že nůžky děti využívají, z vlastní zkušenosti však musím konstatovat, že děti někdy neví, které nůžky jsou určeny pravákům a které levákům, důsledkem toho si pak berou špatné nůžky. Jedna z respondentek uvedla: „...taky mi přijde, že naši leváci už těmi nůžkami pro leváky ani nestříhají, co chytanou, tak tím stříhají...“ Nabízí se otázka, z jakého důvodu leváci nůžkami pro ně určenými nestříhají, zda je učitelka dostatečně nepobízí, a nebo jsou ovlivněni pravorukým prostředím natolik, že se nůžkám pro praváky už přizpůsobili. Touto myšlenkou se zabývá Vodička (2007), podle kterého si leváci na pravoruké prostředí zvykli a tak kolikrát ani nevyhledávají speciální pomůcky určené pro levou ruku. Z toho vyplývá, že učitelky nepotřebují obrovské množství pomůcek pro leváky, protože tyto děti jsou schopné se přizpůsobit a poradit si i s klasickou pomůckou. Problémy by mohly nastat v případě

specifičtějších pomůcek určených k tvořivě-technickým činnostem, jako jsou nože, pilky, sekyrky, k jejich využívání však v mateřských školách příliš nedochází.

V souvislosti s dřívějším častým přeučováním dětí leváků na praváky vyvstala otázka, zda k určitému ovlivňování levorukých dětí nedochází i nyní. Proto bylo zjišťováno, jakým způsobem jsou pomůcky chystány a kam jsou umístovány. Jak už jsem se zmiňovala, Sovák (1979) a Synek (1991) upozorňovali na předkládání předmětů k pravé ruce dětí, tomu však podle odpovědí respondentek nedochází, pomůcky jsou většinou umístěné uprostřed stolu a děti si je berou podle potřeby tou rukou, kterou samy chtějí. Pokud si ale děti chystají pomůcky samy, je důležité, aby učitel zkontroloval, na kterou stranu si dítě pomůcku položilo a pak nedocházelo k tomu, že má např. levák barvy na pravé straně stolu a tím pádem musí pořad překřížovat ruce.

S tímto souvisí působení učitele při tvořivě-technických činnostech, který by měl podle Sováka (1973) uplatňovat u těchto dětí individuální přístup. Z rozhovorů však vyplynulo, že některé učitelky v přizpůsobování se levorukým dětem některé věci opomíjejí. Týká se to zejména úpravy zasedacího pořádku, kdy je pro leváka lepší sedět po levé straně a také názorných ukázek předváděných z pohledu leváka. Takže i učitel do velké míry ovlivňuje problematiku leváků a v mnoha případech může těmto dětem práci usnadnit (názornou ukázkou, volbou vhodných pomůcek a informací k jejich správnému užívání, zasedacím pořádkem) nebo jim také přitížit (nerespektováním jeho individuálních potřeb). Přitom údělem nejen učitelů, ale i rodičů dětí je, dle Vodičky (2007), levorukým dětem pomáhat tak, aby své leváctví zvládaly.

V poslední řadě se zabýváme tím, zda leváctví znevýhodňuje tyto levoruké děti oproti pravorukým. Nejdříve se objevovaly názory, že nikdo není v ničem ani lepší, ani horší, učitelky uváděly vliv dědičnosti nebo zájmů dítěte. Poté se však ukázalo, že některé levoruké děti jsou ve srovnání s pravorukými šikovnější, obratnější a preciznější. Samozřejmě zde nechceme tyto děti porovnávat, pouze se zamyslet, čím to může být způsobeno. S odpovědí by nám mohl pomoci Sovák (1966), který zastává názor, že levoruké dítě vyrůstající v pravorukém prostředí je někdy tímto prostředím nuceno používat i ruku pravou, tím ji procvičuje a právě v tomto má navrch oproti pravákovi, který není „nucen“ v některých případech levou ruku používat. Přidává se i Vodička (2007), podle kterého se levák vyrůstající v pravorukém prostředí přizpůsobuje a často mu ani nemusí docházet, že dělá spoustu věcí jinak.

Zjištěná data pravděpodobně nelze vztáhnout na celou skupinu levorukých dětí. Svůj vliv zde sehrává dědičnost, schopnosti dětí, jejich zájmy i věk. Také musíme brát v úvahu zkušenosti jednotlivých učitelek a jejich vědomosti ohledně leváctví, které mohly mít vliv na jejich odpovědi v rozhovorech. Cílem bylo poukázat na možné problémy, které se mohou objevovat u levorukých dětí při tvořivě-technických činnostech, dále zjistit, jak pracují učitelky s těmito dětmi a závěrem se zmínit o vybavenosti pomůcek pro leváky, čehož bylo dosaženo.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá zjištěním možných problémů, které mohou nastat při tvořivě-technických činnostech u dětí předškolního věku. Je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou.

V teoretické části jsou objasněny základní pojmy, které souvisí se zkoumanou problematikou, je zde podrobněji popsána lateralita a možnosti její diagnostiky. Také tady nalezneme charakteristiku učitele, jeho rolí a kompetencí. Dále pak specifika dítěte předškolního věku. V poslední řadě obsahuje teoretická část vliv pravorukého prostředí na leváka a možnosti využívání pomůcek pro leváky.

V empirické části jsem provedla kvalitativní výzkum formou polostrukturovaných rozhovorů s učitelkami mateřských škol, kdy jsem zjišťovala, jaké problémy se mohou objevovat u dětí leváků při tvořivě-technických činnostech, jak může tuto problematiku ovlivňovat učitel svým působením a také k využívání jakých pomůcek dochází při těchto činnostech.

Cílem výzkumu bylo odpovědět na následující výzkumné otázky: *Jaké problémy se mohou objevit u levorukých dětí při tvořivě-technických činnostech. Jakým způsobem pracují učitelky s levorukými dětmi při těchto činnostech. Jaká je vybavenost pomůckami pro leváky a jak jsou využívány.* Cílem celé práce bylo vytvořit souhrn ucelených informací o problematice levorukých dětí při tvořivých činnostech v MŠ. Vytvořením teoretické části a jejím propojením s analýzou provedených rozhovorů bylo těchto cílů dosaženo.

Doufám, že tato práce bude přínosem jak pro učitelky mateřských škol, rodiče levorukých dětí, tak i další studenty věnující se této problematice.

Seznam použité literatury

ALLEN, K. Eileen, MAROTZ, Lynn R. Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let. Vyd. 3. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2008, 187 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 9788073674212.

BACUS-LINDROTH, Anne. Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let. Přeložil(a) Lucie HUČÍNOVÁ. Praha: Portál, c2004, 174 s. ISBN 8071788627.

BEAN, Reynold. Jak rozvíjet tvořivost dítěte. Přeložil Jiří BUMBÁLEK. Praha: Portál, 1995, 86 s. ISBN 8071780359.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní. Brno: Computer Press, 2006, 80 s. Dětská naučná edice. Metodika. ISBN 80-251-0977-1.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 807178463X.

DEISLER, Hans Herbert. Každodenní problémy v mateřské škole: pomoc pro učitelky a rodiče. Praha: Portál, 1994, 108 s. ISBN 8071780103.

DOLEŽALOVÁ, Jana. Rozvoj grafomotoriky v projektech. Vydání druhé. Praha: Portál, 2016, 166 s. ISBN 978-80-262-1146-4.

DRNKOVÁ, Zdena, SYLLABOVÁ, Růžena. Záhada leváctví a praváctví. 2. dopl. vyd. Praha: Avicenum, 1991, 88 s. ISBN 8020101136.

FASNEROVÁ, Martina, PETROVÁ, Jitka. Tvorba didaktických pomůcek se zaměřením na rozvoj polytechnických dovedností pro děti předškolního věku: metodická podpora pro učitele mateřských škol v oblasti polytechnického vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 29 s. ISBN 978-80-244-4731-5.

FICHNOVÁ, Katarína, SZOBIOVÁ, Eva. Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání. Vyd. 2. Přeložila Hana VAŇKOVÁ. Praha: Portál, 2012, 130 s. ISBN 978-80-262-0195-3.

HEALEY, Jane M. Leváci a jejich výchova. Přeložil Jiří PAPOUŠEK. Praha: Portál, 2002, 111 s. ISBN 8071787019.

HONZÍKOVÁ, Jarmila. Materiály pro pracovní činnosti na 1. stupni ZŠ. Plzeň: Západočeská univerzita. Pedagogická fakulta, 2006, 115 s. ISBN 8070434538.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 8071785857.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, 256 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4435-3.

KŘIŠŤANOVÁ, Ladislava. Diagnostika laterality a metodika psaní levou rukou. 4. upr. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998, 45 s. ISBN 8070419148.

KUCHARSKÁ, Anna, ŠVANCAROVÁ, Daniela. Bezstarostné roky?: kroky a krůčky předškolním věkem: poradenství pro rodiče. Praha: Scientia pedagogické nakladatelství, 2004, 89 s., [30] dvojlistů obr. příl. ISBN 807183291X.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty a hry, kresba, školní zralost. Praha: Grada Publishing, 2005, 165 s. ISBN 8024710404.

LIPNICKÁ, Milena. Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie. Přeložila Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2007, 62 s. ISBN 978-80-7367-244-7.

MATĚJČEK, Zdeněk, POKORNÁ, Marie. Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk. Jinočany: Nakladatelství a vydavatelství H+H, 1998, 205 s. ISBN 8086022218.

MOJŽÍŠEK, Lubomír, ZÁTOPKOVÁ, Miluše. Metodika pracovní výchovy v mateřské škole pro IV. ročník středních pedagogických škol. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, 141 s. Učebnice pro střední odborné školy. ISBN (Váz.).

SOVÁK, Miloš. Metodika výchovy u leváků. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, 157 s. ISBN (Brož.).

SOVÁK, Miloš. Výchova leváků v rodině. 5. vyd. Ilustroval Vladimír HÁJEK. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973, 88 s.

SOVÁK, Miloš. Výchova leváků v rodině. 7. vyd. Ilustroval Vladimír HÁJEK. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, 117 s.

- STOLINSKÁ, Dominika. Polytechnické vzdělávání v prostředí mateřské školy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 320 s. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4735-3.
- SYNEK, František. Záhady levorukosti: asymetrie u člověka. Praha: Horizont, 1991, 175 s. ISBN 8070120541.
- SYSLOVÁ, Zora. Profesionální kompetence učitele mateřské školy. Praha: Grada, 2013, 158 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4309-7.
- ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠMELOVÁ, Eva. Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe. II. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 159 s. ISBN 8024413736.
- ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. Dítě v předškolním období. Praha: Mladá fronta, 2004, 71 s. ISBN 8020411879.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie, HADJ MOUSSA, Youcef. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0
- VODIČKA, Ivo. Nechte leváky drápat!. Litoměřice: Ivo Vodička, 2007, 88 s.
- ZÁTOPKOVÁ, Miluše, MALKUSOVÁ, Alena. Pracovní výchova v mateřské škole: (dílní metodická příručka k programu výchovné práce pro mateřské školy). Praha: Naše vojsko, 1989, 144 s.

Elektronické zdroje

Dům a byt. [online]. Business media cz, s.r.o., © 2006–2019 [cit. 2019-02-05]. Dostupné z www: https://www.dumabyt.cz/rubriky/interier/bydlime/ergonomie-naradi-pro-nelehky-zivot-levaku_22204.html

Nůžky a psací potřeby pro leváky. [online]. WayInvest s.r.o, © 2014 [cit. 2019-01-08]. Dostupné z www: <http://www.obchodprolevaky.cz/>

Prolevaky.cz. [online]. Praha: Division of Personal Mastery s.r.o., © 2005-2018 [cit. 2019-01-08]. Dostupné z www: <https://prolevaky.cz/>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2018. 50 s. [cit. 2018-12-19]. Dostupné z www: <<http://www.msmt.cz/file/45304/>>.

Školní a výtvarné potřeby, online papírnictví. [online]. ACTIVA spol. s r.o.: © 2019 [cit. 2019-01-08]. Dostupné z www: <https://activacek.cz/>

VODIČKA, Ivo. Dumy: Leváci a leváctví – Levák v dílně [online]. 2013 [cit. 2019-02-05]. Dostupné z www: <http://dumy.cz/material/103087-levaci-a-levactvi-levak-v-dilne>

VODIČKA, Ivo. Leváci a leváctví: Pomůcky pro leváky [online]. Litoměřice: Vodička, 2013 [cit. 2019-01-08]. Dostupné z www: <https://www.levactvi.cz/pomucky-pro-levaky/obchody-pro-levaky/>

Seznam použitých zkratk

RVP PV = Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ICT technologie = Z anglického Information and Communication Technologies (česky též

IKT = informační technologie pro komunikaci a práci s informacemi)

PPP = Pedagogicko-psychologická poradna

MŠ = Mateřská škola

Seznam příloh

Příloha č. 1... Rozhovor č. 5

Přílohy

Příloha č. 1... Rozhovor č. 5

1. Kolik dětí leváků se nachází ve vaší třídě? Případně dětí nevyhraněných? Kolik z toho je chlapců a kolik děvčat?

U nás se nacházejí 4 leváci, 1 je nevyhraněný a z těch 4 dětí jsou 3 holky a 1 kluk.

2. Jakým způsobem pracujete s dětmi, které ještě nemají vyhraněnou ruku?

To my spíše necháváme tak přirozeně, zkoumáme a zapisujeme, kterou rukou pracují víc. Takže např. před ně dáváme různé předměty, říkáme jim, ať vybírají a píšeme si, kterou ruku využívá víc. I třeba u stříhání, dáme mu vždy všechno doprostřed, abychom viděli, kterou ruku dítě natáhne. To samé při kreslení, nebo také děti necháváme vybírat různé věci z krabice a tak. Jinak neříkáme dětem, kterou rukou by měly co dělat, spíše to pozorujeme.

3. Od jakého věku dítěte se snažíte, aby si vybralo pravou/levou ruku? Je to až poslední předškolní rok nebo dříve?

Dříve ne. My jsme to nechávali tak, s tím, že se mu to vyhraní samo, ale jemu se to nevyhranilo ani v předškolácích, má to tak půl na půl, takže jsme ho poslali do pedagogicko-psychologické poradny, aby se na něj podívali. Poslední měsíc mi přijde, že se přiklání více k pravé ruce, ale bude mu 6 let – takže až teď v tom předškolním roce.

4. Jak reagují pravoruké děti na děti levoruké? Snaží se je opravovat nebo si toho spíše nevšímají?

Vůbec si toho nevšímají, ještě jsem si nevšimla, že by to někdo řešil, nebo vůbec vnímal. Jenom se nám jednou stalo, že jedné holčičce přinesly nůžky pro leváky, když pomůcky rozdávaly děti. Ale jinak ne.

5. Pozorujete mezi pravorukými a levorukými dětmi viditelné rozdíly při tvořivě-technických činnostech? (Těmito činnostmi se rozumí práce s různým materiálem – modelovací hmota, papír, přírodniny, textil, dřevo, plast, kov, sklo, hry se stavebnicemi a legem, pěstitelské práce,...)

Celkem mě to překvapuje, ale ty děti co mám ve třídě, tak mně přijdou šikovnější. Já nevím čím to je, jestli musí zapojovat i tu pravou ruku, ale přijde mně, že jsou obratnější, lépe si poradí. Myslela jsem si, že to bude naopak, ale opravdu tyto děti mají všechno přesně

vystříhané, pěkné,... zdá se mně, že jsou takoví obratnější. Nevím, proč, ale u všech 4 leváků to pozoruju. Jsou rychlejší a hbitější... jestli si dávají víc pozor, nebo... netuším.

6. Všímate si, že mají děti leváci větší problémy při tvořivých činnostech než praváci?

Pokud ano, jaké problémy to jsou?

Právě že vůbec ne. Oni jsou s tím už tak sžití, že mě to ani nenapadne, když s nimi pracuju, že to mají jinak. Když se nad tím pak zamýšlím zpětně, tak opravdu tady ty 4 děti se mně zdají, že jsou šikovnější. Když něco děláme a některý z leváků je třeba jinak otočený, tak to zvládne i pravou rukou.

7. Snažíte se přizpůsobit levorukým dětem při tvořivých činnostech? (Místo na sezení, názorné ukázky a předvádění činností z pohledu leváka – držení tužky, práce s nůžkami...)

Ne. Toto vůbec neděláme, když máme nějaký úkol nebo činnost, tak dětem vše vysvětlím, mají už všechno nachystané a dělají si to samy. Vyloženě kdyby to byla nějaká složitější věc, co všem ukazuju, tak jim to ukážeme, ale neukazuju jim to jinak z jejich strany. Už jsme předškoláci, takže to neřešíme, ale když byly menší, je pravda, že jsme jim to ukazovali z té jejich strany.

8. Jaké pomůcky určené levorukým dětem při těchto činnostech využíváte? Zdají se Vám pomůcky dostatečné nebo některé postrádáte? Pokud nějaké chybí, které to jsou?

Máme jenom nůžky pro leváky, nic jiného nemáme. A teď jak máme šikovné děti, tak ani nemáme potřebu něco nového pro ně pořizovat, oni jsou s tím už sžití. Zdá se mně, že to stačí. Kdyby někdo měl nějaký problém, tak bychom to asi řešili. Taky mi přijde, že naši leváci už těmi nůžkami pro leváky ani nestříhají, co chytanou, tak tím stříhají. Dělá se jim to sice špatně, ale viděla jsem to několikrát...

9. Jak postupujete, když chystáte pomůcky pro tvořivou činnost pro leváka? Kam mu pomůcky umístíte? Nebo si děti připravují své pomůcky samy?

Chystají si je samy, takže cokoliv, co potřebují, si vytáhnou a vezmou samy. A když už něco chystám, tak to dávám doprostřed stolu, takže si to každý vezme, jak potřebuje.

Anotace

Jméno a příjmení:	Jaroslava Jurová
Katedra:	Katedra technické a informační výchovy
Vedoucí práce:	PhDr. Pavlína Částková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Problematika leváctví při tvořivě-technických činnostech v mateřské škole.
Název v angličtině:	The issue of left-handedness in creative-technical activities in the kindergarten.
Anotace práce:	V práci se zabývám problematikou leváctví dětí předškolního věku. Cílem je vytvořit souhrn ucelených informací o problematice levorukých dětí při tvořivých činnostech v MŠ. Cílem empirické části je zjistit, jaké problémy se mohou objevovat u levorukých dětí při tvořivě-technických činnostech.
Klíčová slova:	Lateralita, levorukost, levák, tvořivá činnost, předškolní věk, učitel mateřské školy.
Anotace v angličtině:	I deal with the issue of left-handedness of preschool children in the thesis. The goal is to make summary of comprehensive information about the issue of left-handed children in creative activities in the kindergarten. The goal of the empirical part is to determine what kind of problems may appear at children in creative activities.
Klíčová slova v angličtině:	Laterality, left-handedness, left-handed person, creative activity, preschool age, kindergarten teacher.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Rozhovor č. 5
Rozsah práce:	53 stran

Jazyk práce:	Český
---------------------	-------