

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

## Diplomová práce

Romana Fussová

Rozvoj grafomotoriky u žáků primární školy

Olomouc 2017

vedoucí práce: Doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Rozvoj grafomotoriky u žáků primární školy* vypracovala samostatně. Všechny literární a odborné zdroje, které jsem v práci využila, řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne:

podpis:

Poděkování:

Děkuji Doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, ochotu a vstřícnost.

# Obsah

ÚVOD.....	6
1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání .....	8
1.1 Jazyk a jazyková komunikace.....	9
1.2 Komunikační a slohová výchova .....	10
2 Charakteristika dítěte mladšího školního věku.....	12
2.1 Fyzický a pohybový vývoj.....	12
2.2 Kognitivní vývoj .....	13
2.3 Citový a sociální vývoj .....	15
3 Grafomotorika .....	17
3.1 Pojem grafomotorika .....	17
3.2 Požadavky na písemný projev .....	17
3.3 Kvalitativní a kvantitativní znaky písma .....	18
3.4 Rozvoj grafomotoriky a vývoj kresby .....	19
3.5 Rané poruchy grafomotoriky .....	19
3.6 Prevence a kompenzační pomůcky v grafomotorice .....	20
4 Hygienické a pracovní návyky při psaní .....	22
4.1 Správná poloha těla při kreslení a psaní .....	22
4.2 Úchop psacího náčiní.....	24
4.3 Postavení ruky a natočení psací podložky při psaní .....	27
4.4 Výběr psacích potřeb .....	28
5 Uvolňovací a rozvíčovací grafomotorické cviky, grafické prvky .....	30
5.1 První, druhá a třetí skupina uvolňovacích grafomotorických cviků.....	30
5.2 Grafické prvky .....	33
6 Grafická porucha řeči .....	39
6.1 Pojmové vymezení poruchy.....	39
6.2 Specifické poruchy čtení a psaní.....	39
6.3 Projevy specifických poruch učení při osvojování čtení a psaní .....	41

6.4	Diagnostika specifických poruch učení .....	42
6.5	Reedukace SPU se zaměřením na dysgrafii.....	44
7	Program pro rozvoj grafomotoriky.....	47
7.1	Charakteristika vlastního výzkumu, cílů a metod.....	47
7.2	Charakteristika místa šetření.....	48
7.3	Charakteristika výzkumného vzorku žáků.....	49
7.4	Vlastní šetření .....	52
7.5	Analýza výsledků šetření u jednotlivých dětí .....	54
7.6	Analýza hygienických a pracovních návyků žáků.....	61
7.7	Analýza typu písma při volném psaní.....	64
7.8	Závěr šetření .....	70
	ZÁVĚR.....	72
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ.....	73
	SEZNAM OBRÁZKŮ .....	77
	SEZNAM TABULEK .....	77
	SEZNAM GRAFŮ .....	77

## ÚVOD

Mladší školní věk je obdobím od nástupu dítěte do školy až po dospívání. V tomto období často zaznamenáváme různá úskalí, která mohou nastat při vstupu dítěte do školy, tedy problematiku školní zralosti, ale také nezvládnutí nových povinností v roli žáka.

U dítěte dochází k velké změně režimu dne, na který nebylo doposud zvyklé. Musí se pravidelně připravovat na vyučování, respektovat ostatní spolužáky ve třídě a zvykat si na novou sociální skupinu, ve které se pohybuje. Dítě v tomto věku přechází od fantazie k reálnému pohledu na okolní svět. Získává své prvotní životní zkušenosti a objevují se první náznaky jeho vlastního názoru na svět v jeho blízkém okolí. Snaží se pochopit podstatu prostředí, ve kterém žije. Pociťuje radost z pohybu, věnuje se mnoha sportovním aktivitám, má zájem být v něčem dobrý. Raduje se z nově nabytých zkušeností a touží po nových informacích. Veliké rozdíly můžeme pozorovat v oblasti psaní a kreslení. Problematika v oblasti grafomotoriky mě zajímá po celou dobu mého studia, a proto jsem si ji zvolila jako téma diplomové práce.

Abych zjistila, zda může docházet ke zlepšení v této oblasti i v období mladšího školního věku, byl zpracován program pro rozvoj grafomotoriky. Poznatky a zkušenosti ze svého působení bych chtěla využít v diplomové práci.

Diplomová práce je rozčleněna do sedmi hlavních kapitol, z nichž prvních šest se zabývá teoretickou částí práce. První kapitola se zaměřuje na základní poznatky v oblasti kurikulárních dokumentů, které jsou pro české školství zásadní. Výchozím dokumentem je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Druhá kapitola je zaměřena na charakteristiku dítěte mladšího školního věku. Zabývá se fyzickým a pohybovým vývojem, kognitivním vývojem, citovou a sociální oblastí. Třetí kapitola vymezuje pojem grafomotorika. Popisuje požadavky na písemný projev žáka, rozvoj grafomotoriky a vývoj kresby, rané poruchy grafomotoriky, prevenci a kompenzační pomůcky v této oblasti. Čtvrtá kapitola blíže charakterizuje hygienické a pracovní návyky žáků při psaní. V pořadí další, tedy pátá kapitola, se blíže zabývá grafomotorickými cviky a grafickými prvky. Poslední kapitola teoretické části diplomové práce, je zaměřena na grafickou poruchu řeči, její projevy, diagnostiku a reedukaci.

Sedmá kapitola zahrnuje výzkumnou část. Výzkumné šetření je zaměřené kvalitativně a jeho hlavním cílem je zjistit, zda absolvování programu pro rozvoj grafomotoriky pomáhá v rozvoji jednotlivých oblastí a může napomoci ke zlepšení v oblasti grafomotorického projevu dítěte. V empirické části jsem využila techniku přímého pozorování, rozhovoru s žáky

a pedagogem a analýzu písemného projevu určitých žáků. Zkoumaným vzorkem budou vybrané děti mladšího školního věku, které se budou účastnit programu pro rozvoj grafomotorického projevu.

# I. Teoretická část

## 1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Tato kapitola je věnována základním poznatkům o kurikulárních dokumentech, které jsou stěžejní pro české školství. Každý pedagog je povinen z nich vycházet a pracovat s nimi. Výchozím dokumentem je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Dále se seznámíme s pojmy jako klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, vzdělávací obory, očekávané výstupy a učivo.

*„Základní vzdělávání je spojeno s povinností školní docházky. Plnění povinnosti školní docházky se řídí § 36 až 43 školského zákona.“ (RVP ZV, 2016, s. 7)*

Národní program rozvoje vzdělávání České republiky, který byl publikován dne 7. dubna 1999 na základě usnesení vlády, v sobě zahrnuje základní cíle vzdělávací politiky. Tyto cíle byly zveřejněny v podobě směrodatného vládního dokumentu, tzv. „Bílé knihy“, ze které vychází systém kurikulárních dokumentů.

Kurikulární dokumenty jsou tvořeny ve dvou úrovních:

**Státní úroveň** v podobě *Národního programu vzdělávání* obsahuje závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání tzv. *rámcové vzdělávací programy (RVP)*;

**Školní úroveň** tvoří *školní vzdělávací programy (ŠVP)*, které zpracovávají podle rámcových vzdělávacích programů jednotlivé školy;

Kurikulární dokumenty, ať už na státní úrovni nebo školní, jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.

RVP ZV navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání svým obsahem i požadavky a je výchozím dokumentem pro středoškolské vzdělávání. Vymezuje vše, co je žák povinen v základním vzdělávání splnit. Jedná se o souhrnný pedagogický dokument, který ovlivňuje a usměrňuje vzdělávání žáků ve všech typech škol, které poskytují základní vzdělání. Ohraničuje očekávání státu při výstupu žáka ze základního vzdělání a to v podobě klíčových kompetencí.

**Klíčové kompetence** prezentují přehled vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou podstatné pro osobní rozvoj jedince, plnohodnotné zapojení do společnosti a pro jeho uplatnění v budoucím životě.



RVP ZV vymezuje kromě klíčových kompetencí také **vzdělávací obsah, očekávané výstupy** a konkrétní **učivo**, které má být splněno. RVP ZV je závazný dokument, který zpracovává stát, není určen konkrétně k výuce. Jednotlivé školy si proto připravují svůj školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, dále ŠVP, jehož zpracování je plně v kompetenci školy.

Hlavní součástí dokumentu jsou vzdělávací oblasti a obory. RVP ZV definuje devět **vzdělávacích oblastí**, které shrnují obsah celého základního vzdělávání. Na základě cílů konkrétní vzdělávací oblasti si škola ve svém ŠVP stanovuje vzdělávací strategie vyučovacích předmětů. Vzdělávacími oblastmi jsou: Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk), Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství), Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis), Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova), Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova), Člověk a svět práce.

**Vzdělávací obsah** RVP ZV vychází z individuálních schopností a možností žáků. Formuje očekávané výstupy a učivo na 1. a 2. stupni základního vzdělávání. První stupeň je v tomto dokumentu rozdělen na 1. období, které zahrnuje 1. – 3. ročník a 2. období, které pojímá 4. – 5. ročník.

**Očekávané výstupy** jednotlivých vzdělávacích oborů obsahují výčet vědomostí a schopností, které by měl žák při výstupu z daného období zvládnout. Konkrétní výstupy jsou zaměřené na běžné využití v životě. Osvojení **učiva** napomáhá při získávání klíčových kompetencí. Je důležitou součástí ŠVP a stává se pro něj závazné.

**Průřezová témata** jsou relativně samostatnou částí RVP ZV. Tato témata jsou založena na aktuálních tématech a problémech společnosti. Slouží k širšímu rozhledu a poznání žáka. Při aplikaci těchto témat do výuky zařazujeme nové metody a organizační formy práce, které přispívají k individuálnímu uplatnění žáka a zlepšují spolupráci skupiny. Do skupiny těchto témat aktuálně zařazujeme: Osobnostní a sociální výchovu, Výchovu demokratického občana, Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchovu, Mediální výchovu a Environmentální výchovu.

## 1.1 Jazyk a jazyková komunikace

Hlavní vzdělávací oblastí základního vzdělávání je Jazyk a jazyková komunikace. Žák se rozvíjí v oblasti mateřského jazyka, a to v podobě ústní i písemné podoby spisovného jazyka. Učí se různým jazykovým sdělením, kterým se snaží porozumět a vytvářet je. Učivo této oblasti

je zaměřeno na rozvoj vnímání, vyjadřování žáka, čtení s porozuměním, práci s literárním textem a v cizím jazyce také na psaní jednoduchých textů.

Vzdělávacími obory této oblasti jsou **Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk**. Český jazyk a literatura, jakožto vzdělávací obor, se dále dělí na tři specifické složky, kterými jsou: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Tyto složky se vzájemně ve výuce prolínají.

### **Komunikační a slohová výchova**

Tyto výchovy vedou žáka k porozumění různým jazykovým sdělením, k rozvoji slovní zásoby, řečových schopností a komunikačních dovedností. V této oblasti se snažíme o co nejkvalitnější rozvoj komunikace a vyjadřování žáka. Součástí je také osvojování vědomostí a dovedností v oblasti psaní, se kterou je spojena technika psaní, krátké texty a čtení s porozuměním. Na prvním stupni je psaní samostatnou částí této složky.

### **Jazyková výchova**

Zaměření této složky je spojeno s osvojováním a užíváním mateřského jazyka v podobě psané i mluvené.

### **Literární výchova**

Pokládá základy pro pozdější čtenářské dovednosti a návyky, ale také pro budoucí postoje k literatuře. Právě četbou se žáci seznamují se základními literárními formami a učí se rozpoznávat realitu od fikce.

## **1.2 Komunikační a slohová výchova**

Tato složka vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, pojímá samostatné očekávané výstupy a učivo. Učivo je rozčleněno na čtení, naslouchání, mluvený projev, psaní a formy společenského styku. Stěžejním faktorem této složky je osvojení mateřského jazyka v písemné i mluvené podobě.

**Očekávané výstupy** jsou rozčleněny do prvního a druhého období. V **prvním období** se výstupy zaměřují na řeč a psaní. V oblasti řeči by měl žák ovládat výslovnost, tempo a pravidelnost, porozumění základním pokynům, čtení jednoduchých textů s porozuměním. V oblasti psaní by si měl žák osvojit základní hygienické a pracovní návyky, čitelnost písma i číslic, přepis a opis vět a analýzu a syntézu slov.

V **druhém období** se při výstupu žáka očekává, že by měl zvládat jednoduché vyprávění. Může se jednat o krátký příběh, zážitek nebo krátké vyprávění podle zadané předlohy či ilustrace. V mluveném projevu by se žák měl vyjadřovat souvisle a za pomoci odpovídající slovní zásoby. Dbát na správnou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo řeči. V oblasti psaní by měl žák ovládat opis a přepis krátkého textu. V písemném projevu by měl dodržovat jistou úpravu a čitelnost písma.

**Učivo** je pro tuto složku vzdělávacího oboru rozčleněno na čtení, naslouchání, mluvený projev, psaní a formy společenského styku. Jednotlivé části jsou dále členěny na konkrétní body. V části **čtení** se zaměřujeme na analyticko-syntetické činnosti, vyvozování písmen a hlásek spojené s diferenciacními cvičeními, tvoření jednoduchých vět a orientaci ve čteném textu současně s tichým čtením. **Naslouchání** se dále rozvíjí v koncentrační cvičení. Část nazvaná jako **mluvený projev** pokládá základy techniky mluveného projevu. Zahrnuje osvojování správného dýchání, tvoření hlasu, správné výslovnosti, přízvuku, intonace a rytmizace. Tato část se prolíná s částí **formy společenského styku**, kdy v obou částech dbáme na osvojení základních komunikačních pravidel. Jedná se o osvojení rozdílných sdělení, jako jsou pozdrav, poděkování, omluva, vzkaz, dopis, atd. Rozvíjení psychomotorických schopností, jemné motoriky a pohybové koordinace je obsaženo v části **psaní**. Konkrétními body učiva o psaní jsou dále: psaní písmen, slabik, slov, vět, číslic, opis a přepis. Kromě toho část zahrnuje osvojení základních hygienických návyků při psaní, techniku psaní, a to včetně plynulého psaní slov, úpravy a vzdálenosti mezi písmeny a slovy.

V této kapitole jsme si upřesnili základní poznatky o kurikulárních dokumentech. Konkrétně jsme se zaměřili na RVP ZV a jeho části. Shrnuli jsme očekávané výstupy a učivo pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura. Konkrétně jsme si přiblížili složku Komunikační a slohová výchova, která obsahuje očekávané výstupy a učivo o psaní.

## 2 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

V této kapitole se zaměříme na charakteristiku dítěte mladšího školního věku. Objasníme si základní faktory jeho fyzického a psychického vývoje. V neposlední řadě se také zaměříme na citový a sociální vývoj dítěte v tomto věku.

Podle Langmeiera, Krejčířové (1998) jako mladší školní věk dítěte označujeme období mezi 6. -7. rokem až 11. -12. rokem, tedy dobu od nástupu dítěte do školy až po dospívání, které je spojováno s prvními pohlavními změnami a specifickými psychickými projevy. Vágnerová (2000) rozděluje toto období do dvou odlišných etap: raný školní věk a střední školní věk. Thorová (2015) označuje toto období také jako období středního dětství, které dále dělí na rané střední dětství (6-9 let) a pozdní střední dětství (10–12 let). V tomto vývojovém mezníku můžeme zaznamenat u dítěte jistá úskalí jako právě problematiku školní zralosti, ale také nezvládání nových povinností dítěte v roli žáka (příprava na vyučování, apod.).

Langmeier, Krejčířová (1998) toto období označuje jako věk střízlivého realismu. Školák už není natolik závislý na své fantazii či představivosti a přáních jako dítě předškolního věku, ale snaží se dle svého pochopit, jak věci fungují doopravdy. Snaží se pochopit podstatu okolního světa. Tyto znaky můžeme pozorovat v jeho řeči, kresbách, ale také v zájmu o knihy – nejčastěji encyklopedie.

V následujících podkapitolách se zaměříme na komplexní charakteristiku vývoje žáka mladšího školního věku.

### 2.1 Fyzický a pohybový vývoj

U dítěte mladšího školního věku můžeme pozorovat jen nenápadné změny, které se týkají jeho tělesného růstu. Jeho tělesný růst je tedy zpomalený a zrovnoměrněný. Dochází k nepatrným změnám v jeho tělesné hmotnosti. Tento poznatek je ovšem u dětí dnešní doby velice individuální. Individuální růstové i hmotnostní křivky se často u dětí tohoto věku liší a proto dochází k tomu, že biologický věk dítěte nemusí odpovídat jeho kalendářnímu věku. (Šimíčková-Čížková a kol., 2010) Pro toto období vývoje dítěte je charakteristický také růst velkého svalstva a dlouhých kostí, čehož si můžeme povšimnout na potřebě dítěte se neustále pohybovat. Můžeme pozorovat také velkou pohybovou vzrušivost a rychlejší pohyby dítěte. U dítěte tohoto věku dochází k rostoucímu zájmu o pohybové aktivity – sportovní a pohybové

hry, výkony, které jsou závislé na obratnosti, vytrvalosti a síle. Díky dokončení osifikace zápěstních kůstek můžeme pozorovat veliké pokroky a lepší výkony v oblasti psaní a kreslení.

Růst velkého svalstva a dlouhých kostí ovlivňuje také správné držení těla dítěte. V tomto období proto mohou díky těžkým taškám vznikat prvotní náznaky pozdější skoliózy či lordózy. Je tedy důležité zařazovat v tělesné výchově i zdravotní a kompenzační cviky.

Pohybový vývoj v tomto období je charakterizován velkou pohybovou vzrušivostí a netrpělivostí. Až kolem 10. roku dítěte se rozvíjí jeho vytrvalost, rychlost a přesnost pohybu. Můžeme také pozorovat rozdíly mezi pohlavími. Tyto rozdíly mohou mít veliké množství odůvodnění, avšak podle Langmeiera, Krejčířové (1998) jde o povzbuzení nebo naopak tlumení ze strany rodičů. Také je však lze vysvětlit očekáváním učitele, který podporuje či naopak brzdí rozvoj pohybových dovedností a schopností.

## **2.2 Kognitivní vývoj**

Toto období je charakterizováno dynamickým rozvojem poznávacích procesů. Právě proto, že dítě v tomto věku objevuje reálný svět a poznává, jak věci fungují, jak se chová jeho okolí, jeho vrstevníci a dozvídá se mnoho užitečných a nových informací. Získává své prvotní zkušenosti, díky kterým dokáže řešit některé problémy, a objevují se první náznaky jeho vlastního názoru na okolní svět. Dochází tedy ke komplexnímu rozvoji osobnosti.

### **Smyslové vnímání**

Proces vnímání vzniká na základě analyzátorů, na něž působí podněty jednoho konkrétního jevu či předmětu. Hartl, Hartlová (2000, s. 672) definují vnímání jako „*proces přijímání nejjednodušších izolovaných prvků, tzv. počítků.*“ Vjemy vznikají u dítěte přímým působením předmětu nebo jevu na jeho smysly. V období mladšího školního věku můžeme pozorovat nápadné změny zejména v oblastech zrakové a sluchové percepce. Dítě je v tomto období pozornější a vnímavější, věci důkladně zkoumá a je vytrvalejší. Rozvíjí se také zraková analýza a syntéza, tedy to, že dítě v tomto období dokáže obraz rozčlenit a zase ho sestavit zpět až do nejmenších detailů. Dítě nevnímá pouze nezaujatě, ale vnímá záměrně pozorováním.

### **Myšlení, paměť a pozornost**

Myšlení má charakter konkrétního myšlení, tudíž je dítě schopné provádět více myšlenkových operací než doposud, avšak pouze pomocí konkrétních jevů. V tomto věku má

dítě veliký problém s abstrakcí. Nedokáže vnímat abstraktní pojmy tak, aby jim zcela rozumělo nebo si je dokázalo představit. Pojmy jako láska, radost nebo zloba si dítě zatím nedokáže představit, umí si je pouze spojit s konkrétním projevem. S tím také souvisí proces učení, který je v tomto období doprovázen konkrétními předměty či jevy. Proto je důležité propojovat učivo s konkrétními věcmi, reálnými ukázkami a osobním prožitkem či zkušeností. Dochází také k oslabování představ a fantazie, které jsou nahrazovány rozumovými schopnostmi. Dítě si v tomto období přestává vymýšlet.

Krátkodobá i dlouhodobá paměť je ve školním věku pevná. Rozvíjí se díky učení a převažuje paměť mechanická. Dítě si uchovává informace pomocí neustálého opakování. Na rozdíl od předchozích období převažuje paměť úmyslná. Dítě touží po informacích, vzrůstá vytrvalost, rychlost zapamatování a už kolem 10. roku můžeme u dítěte sledovat schopnost vnímání některých abstraktních pojmů. Už v 1. třídě můžeme pozorovat touhu dítěte po nových informacích. Děti se do školy těší, rády plní domácí úkoly, vzniká zde potřeba číst, objevovat nové věci, získávat vědomosti.

V tomto věku se také výrazně mění pozornost dítěte. Doposud byla neúmyslná, ale nyní se rozvíjí v aktivní úmyslnou. Zvyšuje se také schopnost soustředění, kdy je dítě schopno soustředit se na více aspektů učebního procesu. Je to dáno jistou potřebou dítěte, které chce získat nové informace, učit se novým věcem, a proto se na ně dokáže více soustředit.

## **Řeč**

Velký rozvoj můžeme pozorovat také v oblasti řeči dítěte mladšího školního věku. Řeč je jeden ze základních předpokladů pro úspěšné učení. Mluva dítěte se mění z vnější dialogické na vnitřní řeč monologickou, což znamená, že můžeme u tohoto dítěte pozorovat, že přestává „myslet“ nahlas. Vývoj řeči podmiňuje také další psychický vývoj dítěte, a proto je důležité v tomto věku řeč rozvíjet co nejvíce. Dítě si začíná osvojovat řeč čtenou a psanou, obohacuje si slovní zásobu. V této oblasti jsou však mezi dětmi značné rozdíly, což způsobuje prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Jestliže se dítě pohybuje v prostředí, kde mu není dán prostor svou slovní zásobu a řeč rozvíjet, může mít ve škole značné problémy s osvojením čtení a psaní. V tomto období je proto důležité s dítětem číst, mluvit a povídat si. Tato úskalí se ovšem snaží právě škola kompenzovat. Dítě začíná tvořit složitější věty, souvětí a setkáváme se s tím, že děti začínají odpovídat celou větou, a nikoliv pouze slovem či souslovím. Dítě se snaží vyjadřovat své myšlenky, svůj názor a snaží se přispívat k diskuzi ve třídě, v rodině nebo mezi vrstevníky.

Počet slov, která dítě používá (aktivní) či naopak nepoužívá, ale rozumí jim (pasivní), průběžně stoupá po celou školní docházku. Avšak počet slov, které dítě ovládá, se významně liší dle prostředí a schopností dítěte. Jestliže se dítě pohybuje v prostředí, kde je mu dán dostatek podnětů k navýšení slovní zásoby, je jeho rozvoj slovní zásoby rychlejší. Naopak u dětí, které nemají adekvátní podmínky, může docházet k tomu, že s nástupem do školy mají slovní zásobu velice omezenou, mnohdy pouze pár slov. Během prvních let ve škole se můžeme také setkat s některými logopedickými vadami dítěte, které je potřeba omezit, pracovat s nimi a v neposlední řadě je také důležitá logopedická péče.

## 2.3 Citový a sociální vývoj

Rozvoj citové a sociální stránky dítěte je výrazně ovlivněn vstupem do školy. Osobami, které formují osobnost jedince, už tedy nejsou pouze rodiče, ale lidé okolo dítěte – učitel, vrstevníci a další.

### Citový a emocionální vývoj

Emoce jsou definovány jako: „*silný cit, stav vzrušení projevující se zvláštním chováním doprovázeným až fyziologickými změnami organismu.*“ (Petráčková a kol., 1997, s. 195) V období mladšího školního věku můžeme pozorovat rozvoj vyšších citů, které vznikají na základě kontaktu s lidmi a společností. Dítě v tomto období projevuje radost z poznání, radost z objevování nového. Tyto city můžeme definovat jako **city poznávací**. Dalšími city, které dítě v tomto věku poznává, jsou sociální neboli **společenské city**, které vznikají především z kontaktu s lidmi. Vznikem prvních přátelství se dítě učí soucitu, sounáležitosti a jiným dovednostem. Dalším významným druhem citů v tomto období jsou **city morální a etické**, kdy dítě projevuje vztah k dobru a zlu. Dítě v tomto období rozlišuje pouze dobré a zlé, nic mezitím dosud nezná.

### Sociální vývoj

Velký vliv na socializaci dítěte má právě škola. Podílí se na ní učitel, rodina, spolužáci, žáci ve škole. Dítě při vstupu do školy přijímá nové, pro něj neznámé, role školáka a spolužáka.

Rodina má stále nejdůležitější roli ve vztahu dítěte ke společnosti. Dítě vnímá rodinu jako místo bezpečí, jistoty, stability a jako citovou kompenzaci a oporu v těžkých situacích, které mohou být spojovány právě se školou. Pokud pro dítě rodina nefunguje jako citová opora, může

se to projevit na chování dítěte. To se stává agresivním, egoistickým a často izolovaným. Pokud rodina zastává místo dobrého zázemí, dítě se naopak raduje z nových poznatků a do školy se těší.

I přesto, že nejdůležitější je v životě dítěte právě rodina, můžeme se v nižších ročnících setkat s tím, že učitel je pro dítě větší autoritou než rodič. Piaget, Inhelderová (2001) rozděluje morální vývoj dítěte na: morální heteronomii a morální autonomii. U dítěte se v prvních ročnících školní docházky setkáváme s **morální heteronomií**, což znamená, že cokoliv řekne učitel, dítě považuje za správné a pravdivé. Mezi 4. -5. třídou se začne u dítěte projevovat **morální autonomie**, což se projevuje tím, že dítě začíná chápat a mít vlastní postoj k pravdě a morálce.

Dítě se s vrstevníky setkává již v mateřské škole, kde jsou vztahy víceméně založené na jednoduchých vazbách. První skupiny dítě tvoří se stejným pohlavím. V 1. a 2. třídě mohou vznikat vztahy na základě hry, místa bydliště, předchozí zkušenosti. Při příchodu do školy dítě zaujímá určitou roli v kolektivu. Z počátku se setkáváme s oblíbeností či neoblíbeností dítěte. Mezi 4. – 5. třídou dítě začíná zaujímat určitou pozici ve třídě a při hodnocení žáků ve třídě uplatňuje morální kritéria (spravedlnost, trpělivost, dochvilnost aj.), která vychází z osobnosti dítěte a jeho vlastního názoru.

V mladším školním věku by dítě mělo vyzkoušet mnoho zájmů. Zatím se zde projevuje povrchní výběr např. podle kamaráda, přání rodičů apod. Zájmy mohou být v tomto věku různé. Setkáváme se se zájmy sběratelskými (pohlednice, pokémoni, kartičky, aj.), zájmy sportovními (fotbal, plavání, hokej, sportovní a pohybové hry) a také se zájmy spojenými s uměním (hudební, výtvarné). Pro dítě v tomto období je pro formování osobnosti velice důležité něco vytvářet a dosáhnout určitého výsledku. Rozvoj zájmů samozřejmě závisí na prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, způsobu života jeho rodiny, trávení volného času, či postoji rodičů k rozvoji zájmů.

V této kapitole jsme se zaměřili na charakteristiku jednotlivých oblastí vývoje dítěte mladšího školního věku. Objasnili jsme si základní souhrn znaků pro fyzický, psychický, ale také citový a sociální vývoj.



## 3 Grafomotorika

V kapitole se zaměříme na objasnění pojmu grafomotorika, dále se zaměříme na stručný přehled grafomotorického vývoje, rané poruchy grafomotoriky, jejich prevenci a kompenzaci. Zaměříme se na základní požadavky na písmo a psaní.

### 3.1 Pojem grafomotorika

*„Termínem grafomotorika rozumíme tu část jemné motoriky a psychických funkcí, kterou potřebujeme při kreslení a psaní, a jejíž stupeň vývoje významnou měrou poznamenává kresbu i písemný projev.“* (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 5) *„Grafomotorika je soubor psychomotorických činností, jež jedinec vykonává při psaní.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 73)

V grafomotorice je potřeba u žáka podporovat pohyb, který je založený na koordinaci oka a ruky. Při rozvoji grafomotoriky se tento pohyb a koordinace při něm zlepšuje. Důležitou součástí je motivace žáka pro danou činnost. Samotnou motivací pro žáka může být grafické zobrazení světa a prostředí, ve kterém se pohybuje. Učí se koncentraci a zdokonaluje techniku grafického projevu.

Podle Bednářové, Šmardové (2011) stupeň vývoje grafomotoriky dítěte, velice ovlivňuje jeho kresbu a psaný projev. Při posuzování školní zralosti je úroveň grafomotoriky a vizuomotoriky jedno ze základních kritérií.

### 3.2 Požadavky na písemný projev

*„Psaní jako grafická forma jazykového vyjadřování, je jedním z nejvyužívanějších komunikativních prostředků, jež lidstvo vytvořilo. Slouží k trvalému záznamu myšlenek i mluveného slova, posiluje a doplňuje přirozenou schopnost lidské paměti.“* (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999, s. 65)

Cílem předmětu psaní je osvojení písma jako základního nástroje gramotnosti. Slouží k vyjadřování, dorozumívání a ke komunikaci. Pro naplnění tohoto cíle je důležitá automatizace správného psacího pohybu. Základními požadavky na písmo a psaní jsou **čitelnost, úhlednost a plynulost**. (Fabiánková, Havel, Novotná, 1999) Napsaná písmena a číslice musí odpovídat normě, tvar musí být zřetelný, odpovídá výškou i šířkou, sklonem a jsou napsána bez

přerušování, jedním tahem. Úhlednost spočívá v plošném uspořádání a v zachování poměru. Řádky jsou oddělené, tvary písmen do sebe nezasahují a písmena se podobají předepsaným tvarům. Plynulost je charakterizována psaním jedním tahem, bez přerušování.

V prvních ročnících základní školy jsou žákům naznačovány linky a pomocné linky, které napomáhají při jednotlivých částech písmen. (Fasnerová, 2014)

### 3.3 Kvalitativní a kvantitativní znaky písma

Fabiánková, Havel, Novotná (1999) rozlišují znaky písma na **kvalitativní** (tvar, výška, úměrnost, sklon, hustota a rytmizace, jednotažnost písmen, úprava) a **kvantitativní** (rychlost).

#### Kvalitativní znaky písma

**Tvar** je nejdůležitějším znakem písma, který rozhoduje o čitelnosti a úhlednosti písma. Výuka psaní se zaměřuje na jednotnost tvarů a není možné užívat dvojí tvary písma. Písmena by měla být štíhlá a dobře čitelná. (Fasnerová, 2014) **Výška** písmen zahrnuje výšku a šířku písma. Rozlišujeme písmena střední výšky (a, e, i, o, u, n, r, s, v, z), písmena s horní délkou (b, d, h, k, l, t a většina písmen velké abecedy), písmena s dolní délkou (g, y, j, p, q) a poslední skupinou jsou písmena s horní i dolní délkou (f, G, Q, J, Y). Číslice dosahují dvou třetin velikosti písmen s horní délkou.

**Úměrnost** písma chápeme jako poměr mezi písmeny. Správný poměr je vyjádřen takto 1:1:1. **Sklon písma**, je úhel, který svírá osa písmene s linkou. Penc (1961) uvádí sklon písma v rozmezí mezi 60° do 90°. **Hustota a rytmizace** je dána rozestupy mezi jednotlivými písmeny, mezerami a vzdálenostmi mezi řádky. Uspořádání písmen, slov a odstavců do estetických celků je dáno správnou rytmizací. **Jednotažnost** vyžaduje psaní jedním tahem, bez přerušování. Uplatňuje se pouze v případech psaní jednotažných písmen. U psaní dvojtážných (K, T, X) nebo u trojtážných (F) ji nemůžeme dodržet.

#### Kvantitativní znaky písma

**Rychlost** psaní je dána počtem napsaných písmen za určitý časový limit, obvykle za jednu minutu. Jestliže žák nemá dostatečně osvojenou dovednost psát, nemůžeme přistoupit k hodnocení rychlosti a písma. Každý žák má své určité tempo, rychlost a při nucení do velké rychlosti může docházet k nedokonalostem v čitelnosti a správnosti. Jestliže vyvineme na žáka nátlak při rychlosti psaní, může mimo jiné dojít také ke ztrátě motivace pro činnost. Na základě

výzkumu byly stanoveny standardní hodnoty rychlosti při psaní jednotlivých věkových skupin. Hodnoty: 1. ročník – 10 písmen, 2. ročník – 20 písmen, 3. ročník – 32 za jednu minutu. Tyto hodnoty jsou pouze orientační.

### 3.4 Rozvoj grafomotoriky a vývoj kresby

Podle Bednářové, Šmardové (2011) je vývoj řeči spojován s vývojem kresby dítěte. V obou těchto oblastech se můžeme setkat s poměrně velkými rozdíly mezi dětmi. Vývoj v grafomotorice začíná při kreslení dítěte, a to již od batolecího období. V tomto období můžeme pozorovat první náznaky úchopu psacího náčiní.

Podle Langmeiera, Krejčířové (1998) se v období okolo 2. roku dítěte setkáváme s pokusy o **čmárání**. V počátcích tohoto období dítě pouze manipuluje s psacím náčiním, mává s ním a pozoruje ho. Později můžeme pozorovat spontánní tahy po papíře. Jedná se o pokusy nepromyšlené, hrubé a často přesahující hranici papíru. Na konci období je dítě schopno napodobovat kruhy, ale pouze na základě předlohy.

V předškolním období už je dítě natolik zručné, že zvládá napodobit různý směr čar. Osvojuje si nápodobu **vertikálních, horizontálních i kruhových čar** podle předlohy. (Langmeier, Krejčířová, 1998) Kolem čtvrtého roku zvládne kresbu křížku a v dalších letech začíná zvládat kreslit jednoduché geometrické tvary. Čtyřleté dítě začíná s prvními pokusy o znázornění **postavy, tzv. hlavonožce**.

Kolem pátého roku dítěte začíná být postava detailnější a propracovanější. Mezi pátým až sedmým rokem dítě kreslí správně tužkou. (Looseová, Piekertová, Dienerová, 2001) Kreslení i psaní zvládá v linkách a jejich tvar se zmenšuje. Během osmého roku dítěte se začíná písmo individuálně vyhraňovat.

### 3.5 Rané poruchy grafomotoriky

Prvotní signály žáka lze odhalit za pomoci specificky zaměřených speciálně pedagogických či psychologických testů a zkoušek. V pedagogické činnosti lze ovšem použít omezený počet diagnostických nástrojů. Pedagog si tedy všímá individuálních zvláštností v kresbě i písemném projevu a zaměřuje se na osobnostní rozvoj dítěte. Primárními signály může být neschopnost nápodoby jednoduchých předkreslených tvarů.

Grafický projev dítěte bychom neměli porovnávat s vrstevníky. Kvalita jednotlivých vývojových etap se může individuálně lišit. Rané signály dítěte předškolního věku, u něhož můžeme předpokládat problémy v oblasti grafického projevu, lze pozorovat těmito projevy, které považujeme za pouze orientační. Žáci se špatným úchopem mohou v některých případech trpět jistou psychickou poruchou. (Fasnerová, 2012)

Lipnická (2007) uvádí tyto rizikové projevy: dítě nevyhledává kreslení, držení tužky je křečovitě a doprovází ho špatný úchop, kreslí prvky, které můžeme běžně pozorovat u vývojově nižšího stupně, nedokáže napodobit základní grafické prvky a tvary, má zhoršenou motorickou koordinaci, při grafickém projevu střídá v úchopu náčiní obě ruce, může mít narušenou percepci a projevují se problémy v koncentraci.

Tyto projevy mohou být podkladem pro pozdější rozvoj specifických vývojových poruch učení. Podle Bednářové, Šmardové (2011) je důležité při prvotních signálech začít ihned vhodně pracovat. Včasná a systematická práce jim může napomoci v dozrávání schopností pro pozdější zvládnutí čtení, psaní a počítání.

### **3.6 Prevence a kompenzační pomůcky v grafomotorice**

Dítě mladšího školního věku dokáže spolupracovat v didaktických aktivitách, které mají vždy konkrétní obsah a cíl. Jestliže se zaměříme na obsah aktivity a pečlivě ji promyslíme, může mít edukační i terapeutický efekt. Jednotlivé aktivity zaměřené na grafomotoriku by měly podporovat správné grafomotorické dovednosti a návyky, a pozitivně motivovat k činnostem spojovaným se čtením a psaním.

#### **Didaktické aktivity**

Didaktické aktivity pro rozvoj grafomotoriky a podpory psaní sepsala Lipnická (2007). Jedná se o soubor didaktických her, které jsou řazeny do bloků činností s hrami a o navazující pracovní listy, které mají rozvíjet grafomotoriku.

První skupinou jsou aktivity zaměřené na záměrné ovládnutí pohybů celého těla. Tyto aktivity posilují svaly a svalové skupiny. Další skupina činností je zaměřena na koordinaci jemné motoriky a smyslového vnímání. V těchto hrách dítě manipuluje s předměty ve spojení se smyslovou kontrolou. Aktivity zaměřené na uvědomění si vlastního těla, udržování koordinace a prostorové orientace se zařazují do skupiny taktilně-kinestetického vnímání. Činnosti zaměřené na obratnost, ať už grafomotorickou či artikulační, jsou další skupinou. Zde

jsou aktivity zaměřené na kreslení, počáteční psaní, uvolňování pohybů. Oblast artikulační obratnosti je zaměřena na součinnost artikulačních a pohybových orgánů.

Již v předškolním období je důležité zaměřit se na osvojování grafomotorických návyků. Mezi ně můžeme zařadit správnou koordinaci pohybů očí s rukou, správné držení psacího náčiní a podporovat koncentraci při aktivitách.

### **Pohybové cvičení**

Cvičení, která jsou zaměřené na rozvoj jemné motoriky, můžeme upevňovat a zařazovat během celého dne. V předškolním i mladším školním věku je vhodné cvičení motivovat říkankami, písničkami nebo úryvky z knih. Příklady některých pohybových cvičení zpracovala Lipnická (2007): louskání prsty, roztahování spojených prstů ve vějíř, hra na klavír, mávání ruky všemi směry, postupné dotýkání prstů obou rukou, dramatizace kapek, kreslení ve vzduchu, aj.

### **Kompenzační pomůcky**

Manipulace s drobnými předměty podporuje rozvoj motoriky a zejména drobné prstové svalstvo. Rozvíjí hned několik funkcí, a to například motorické, poznávací a především smyslové. Podporuje soustředění, pečlivost a představivost. Vhodné pomůcky mohou být různé mozaiky, puzzle a rozstříhané obrázky, které podporují analýzu a syntézu, dále domino, různé druhy stavebnice a manipulace s korálky.

Pomůcky, které mohou ještě více rozvíjet motoriku dítěte, najdeme mnohdy v běžné domácnosti nebo si je spolu s dítětem sami vytvoříme. K tvoření můžeme využít odlišný materiál, barvy, tvary, velikosti. Pracovat můžeme s potravinami, přírodninami, textiliemi nebo technickým materiálem.

Základ, pro pozdější správné hygienické a pracovní návyky při psaní, pokládáme již v předškolním vzdělávání. Je důležité dítě správně vést, motivovat ho a volit vhodné materiály, pomůcky a metody pro práci.

## 4 Hygienické a pracovní návyky při psaní

V této kapitole se budeme zabývat hygienickými a pracovními návyky, které jsou důležité z hlediska prevence tělesných patologií. Nejprve se budeme zabývat správnou polohou těla při kreslení a psaní, dále technikou správného úchopu psacího náčiní a materiálními podmínkami vnějšího prostředí s tím spojenými (psací podložka, psací potřeby, atd.).

Podle Bednářové, Šmardové (2011) je velice důležité, jak se dítě v předškolním věku naučí správně hygienickým a pracovním návykům při kreslení. Hygienické a pracovní návyky jako správné sezení, držení tužky a další aspekty pro pozdější výkony v psaní a čtení ve škole. Správné držení těla můžeme ovlivnit sezením při psaní, tudíž je v dnešní době nesmírně důležitý výběr stolu a židle, u kterého dítě bude pracovat. Tento výběr může předcházet některým pozdějším ortopedickým a očním vadám. Správné držení tužky ovlivňuje rozvoj koordinace jemné motoriky. U dětí předškolního věku, u kterých vytváříme správné hygienické a pracovní návyky, je také nesmírně důležitá motivace k práci a společná účast na činnosti. Penc (1961, s. 55) popisuje tyto návyky takto: *„Na správném navození těchto dovedností a vypěstování návyků závisí úspěch žáků v psaní, jakost a rychlost, tj. čitelnost, hbitost a úhlednost jejich písma.“*

Úplně od počátku, kdy dítě začíná s kresbou, dbáme na správné sezení, správné držení těla a správnou volbu pracovního náčiní. Jestliže u dítěte předškolního věku vytvoříme špatné až chybné návyky, mohou tyto aspekty negativně ovlivnit jeho další vývoj motoriky a výkon při kreslení a psaní. Pokud dítě špatně motivujeme a nepodporujeme ho v činnosti, která působí kladně na rozvoj návyků, může získat negativní postoj.

Podle Mlčákové (2009) patří k hygieně psaní: správné sezení a držení těla při psaní, správný úchop tužky, natočení psací podložky, papíru, sešitu, osvětlení psací plochy, doba, kdy dítě píše, vytváření radostné pracovní atmosféry.

Podle Bednářové, Šmardové (2011) patří k pracovním návykům: výběr kreslicích a psacích potřeb, sezení, úchop psacího náčiní, postavení ruky při psaní, uvolnění ruky při psaní.

### 4.1 Správná poloha těla při kreslení a psaní

Prve dítě začíná s kreslením velkých tvarů, a proto je vhodné nechat dítě kreslit ve stoje. Dochází k uvolnění ramenního kloubu a později k lepšímu uvolnění ruky při psaní. Pokud dítě

začíná s kreslením velkých tvarů, necháme ho například kreslit na velkou plochu, ať už papírovou nebo například na plochu hřiště. Dětem se nejlépe začíná kreslit s takovým náčiním, které za sebou nechává výraznou stopu. Proto je nejvhodnější dětem dát do ruky oválnou křídou nebo v případě papíru pastelku s širokou stopou. Později dítě vedeme ke kreslení vstoje u svislé plochy – dbáme na to, aby papír nebo tabule byly ve výši očí. I tyto volné pohyby ruky umožňují lepší uvolnění ramenního kloubu.

Při poloze vsedě (obr. 1) dle Bednářové, Šmardové (2011, s. 49) „*by dítě mělo mít vytvořeno dobré podmínky podle své postavy. Není vhodný nábytek pro dospělou postavu bez přizpůsobení pro dítě.*“ Žák potřebuje při psaní a kreslení dostatek prostoru kolem sebe, neměl by být omezován stísněným prostředím okolo sebe. Pokud žák nemá dostatečný prostor, může docházet k tomu, že se omezuje pohyb paže a písmo může být zkreslené a má vliv na výsledek. Názor na polohu těla při sezení se v literatuře mírně odlišuje.

Podle Bednářové, Šmardové (2011) by měla být **chodidla** žáka opřena o celou plochu země nebo podložku, neměla by se pohybovat volně ve vzduchu. Váha těla žáka by měla spočívat na celé ploše sedací části židle. Podle Pence (1961) by nohy žáka měly být mírně od sebe, kolena ohnuta přibližně v pravém úhlu a chodidla opřena celou plochou o podlahu nebo o podložku. Žák nemá nohy křížem či snad každou nohu v jiné poloze, předchází tak nestabilnímu sezení. Žák sedí na celé ploše židle, což zaručuje jeho dostatečnou stabilitu na rozdíl při poloze, kdy žák sedí pouze na přední polovině sedadla nebo na přední hraně židle. Šupsáková (1991, s. 54) „*doporučuje, aby dítě sedělo na židli tak, že 2/3 stehů jsou na sedadle a 1/3 je volná.*“ Podle Mlčákové (2009) by dítě mělo sedět tak, aby paty byly od sebe mírně vzdálené, špičky o něco více a pravá noha by měla zaujímat místo mírně dopředu před levou. Touto polohou odlehčujeme zatížení pravé ruky. Dochází tedy k tomu, že váha těla se přenáší na levou ruku.

Poloha **hlavy** při psaní a kreslení by měla být následující. Hlavu by žák měl mít v prodloužení páteře, dochází tak k mírnému sklonění nad papírem. Velice důležitá je vzdálenost očí od psací plochy, aby nedocházelo k poškození zraku nebo jiným ortopedickým vadám. Mlčáková (2009) uvádí, že vzdálenost mezi špičkou pera a očima by měla odpovídat asi 30 cm. Penc (1961) uvádí, že jestli žák naklání hlavu na stranu, může docházet ke špatnému vedení písma na řádku či k špatnému sklonu písma.

**Trup** by měl být v mírném předklonu, avšak hrudník by se neměl dotýkat přední hrany psacího stolu. Šupsáková (1991) uvádí, že hrudník by měl být od přední desky vzdálen okolo 3-6 cm. Váha trupu nespočívá na předloktí, ale na sedadle židle. Paže a předloktí žáka zajišťují

stabilitu a rovnováhu celého těla. Ramena jsou srovnána ve stejné výšce. Lokty jsou od trupu mírně oddáleny. (Penc, 1961)

Polohu předloktí popisuje Penc (1961, s. 55) takto: „*obě předloktí leží souměrně na psací desce, nikoliv na její hraně, a směřují k sobě v pravém úhlu, jehož předpokládáný vrchol je před středem písářova těla, kde se ruce téměř stýkají.*“

Autoři (Křivánek, Wildová, 1998, Doležalová, 1998) se v literatuře shodují, že hygienické požadavky na sezení při kreslení či psaní, může žák správně dodržovat pouze v případě, kdy sedí ve školním nábytku, který odpovídá jeho tělesné výšce. Neodpovídající školní nábytek komplikuje rozvoj techniky psaní a může správným hygienickým návykům zabraňovat.



Obrázek 1: Poloha vsedě – správné sezení při kreslení a psaní (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 49)

## 4.2 Úchop psacího náčiní

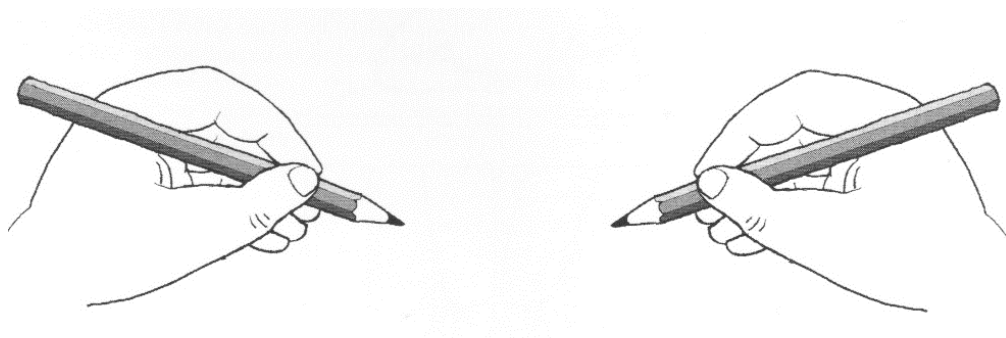
Penc (1961, s. 60) popisuje úchop psacího náčiní následně: „*pero (tužku) drží první tři prsty pravé ruky: palec, ukazováček a prostřední prst; všechny jsou při tom mírně ohnuty. První článek prostředního prstu podpírá držátko z pravé strany zdola, palec přidržuje držátko z levé strany a ukazováček shora.*“

V dnešní době se odborníci přiklání k tzv. špetkovému úchopu (obr. 2). Podle Bednářové, Šmardové (2011) dochází právě tímto úchopem k nejvyšší míře koordinace mezi jemnými



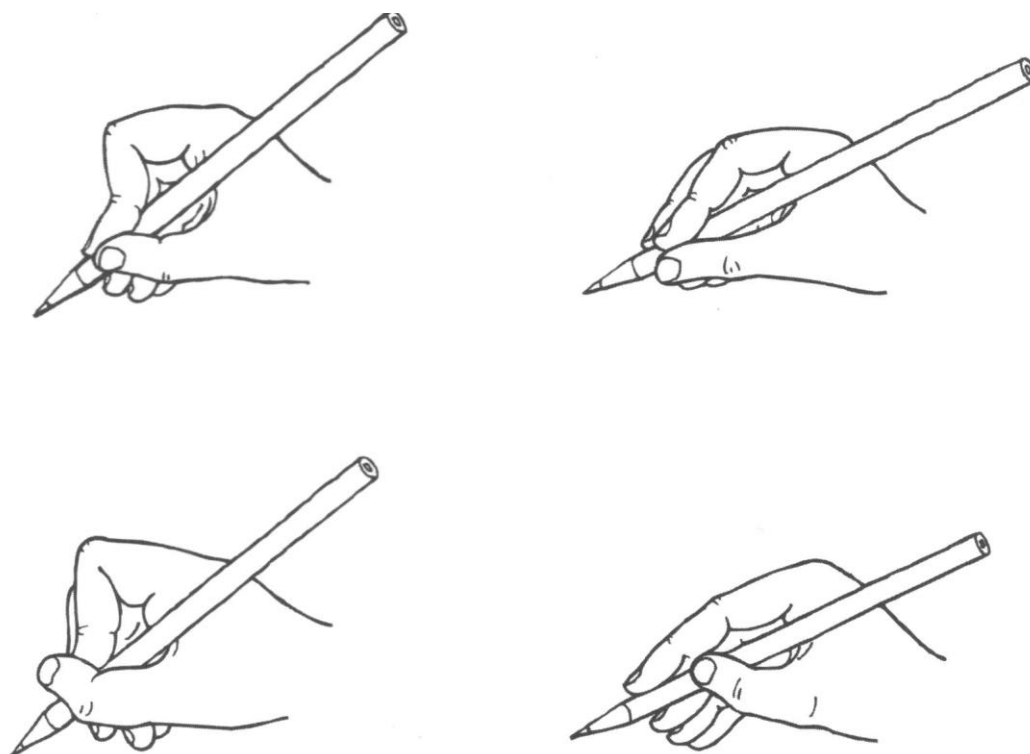
svalovými skupinami ruky a prstů. Jedná se o nejsnazší držení, které vede ke zpřesnění pohybů a umožňuje kvalitní a odpovídající uvolnění ruky a prstů při psaní. Jestliže uchopíme pracovní náčin jiným úchopem, dojde k snadnějšímu unavení ruky, nepříjemným bolestivým pocitům v ruce a v neposlední řadě také ke ztrátě koncentrace a motivace k činnosti. Ztráta koncentrace a vysoká unavitelnost v případě špatného úchopu také zapříčiňuje zvýšenou chybovost, snižuje rychlost psaní a dochází k deformaci tvarů písma.

*„Tužka leží na posledním článku prostředníku, seshora ji přidrží bříško palce a ukazováku.“* (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 50) Ruka i prsty by měly být uvolněny, tužka není svírána křečovitě a ukazovák nesmí být prohnutý. Další dva prsty ruky jsou volně pokrčeny v dlani. Špetkový úchop pracovního náčiní můžeme s žáky nacvičit při cvičeních jemné motoriky, jako např. různé úchopy korálků, kostiček, drobných předmětů nebo například „solení“. Bednářová, Šmardová (2011) prosazují, že jestliže žákům tento úchop tvoří problém a nejsou ho schopni navodit, je vhodné používat tzv. „trojhranný program“ – tužky a pastelky jsou ve tvaru trojúhelníku. Aktuálně můžeme k tomuto programu využít přímo prakticky vyráběné trojhranné pastelky či tužky nebo pořídit žákovi násadku na tužku v trojhranném tvaru.



Obrázek 2: Správné držení psacího náčiní u leváků, u praváků (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 50)

V průběhu praxe se můžeme setkat s nesprávným úchopem psacího náčiní (obr. 3). Za výrazně nesprávný úchop považujeme úchop takový, kdy je tužka zasunuta mezi prsty, případně jsou prsty vyrovnány v řadě a jediný palec tvoří opozici. (Bednářová, Šmardová, 2011) Jemné odchylky od správného úchopu jsou často opomíjeny a z tohoto důvodu je jejich pozdější odstranění složitější.



Obrázek 3: Nesprávné úchopy psacího náčiní (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 52)

V prvním úchopu můžeme vidět, že jsou prsty ve správném postavení, avšak jemná odchylka od úplné správnosti je, že prsty jsou v křeči a dochází k výraznému prohnutí ukazováku.

U druhého úchopu vidíme nesprávný úchop v tom, že při držení tužky se všechna bříška prstů dotýkají tužky. Tento typ úchopu označujeme jako dráповitý.

Předposlední z nákrēsů nám ukazuje špatný úchop v tom, že palec přesahuje ukazovák, což způsobuje sníženou koordinaci.

Čtvrtý a poslední nákrēs nám ukazují posun palce a ukazováku. Prsty jsou uvolněny, ukazovák je téměř nepohyblivý.

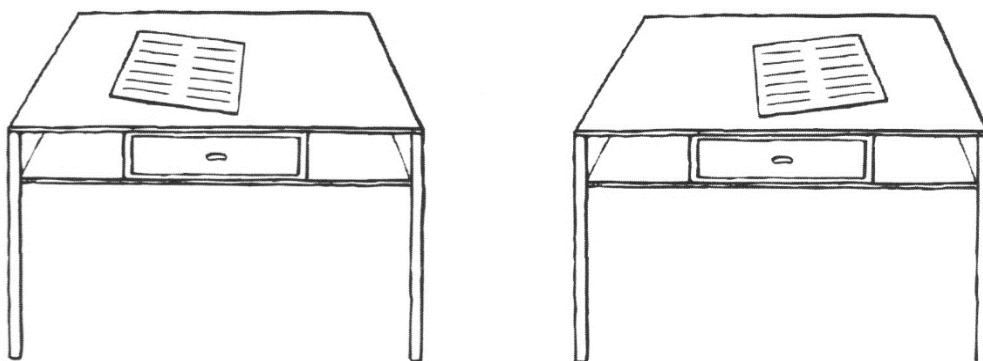
Špatný úchop ovlivňuje pohyb ruky a její koordinaci. Může docházet k mačkání až trhání papíru. Pokud dojde k zásahu pedagoga či rodiče včas, dochází velmi rychle a snadno k nápravě. S používáním pomůcek, ať už preventivních či reedukačních, by žák neměl být přehlčován a práce s nimi by neměla být přeháněna.

### 4.3 Postavení ruky a natočení psací podložky při psaní

#### Postavení ruky při psaní

Důležitým aspektem je také postavení ruky při psaní nebo kreslení. „*Směr horního konce tužky směřuje vždy do oblasti mezi ramenem a loktem (konec tužky s ramenem svírají úhel přibližně 45 stupňů.*“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 54) Dochází k tomu, že ruka je uvolněná, pohyb po papíře je plynulejší a vychází z ramene a z lokte. K nadměrnému ohýbání či vytáčení často dochází u leváků. Důsledkem může být únava žáka, bolestivost celé paže a v neposlední řadě ztráta koncentrace a motivace k psaní. Pro reedukaci tohoto problému můžeme použít cvičení, kdy dochází k uvolnění ramenního kloubu – míchání, kroužení, aj. Tento problém také může nastat, jestliže žák nemá dostatečný prostor pro psaní nebo má málo prostoru pro tvorbu.

Tužku nebo pero držíme tedy lehce, bez křeče, zhruba 3-4 cm nad hrotem tak, aby svíralo s papírem úhel přibližně 45°. U žáků píšících pravou rukou směřuje pero k pravému rameni, u leváků směřuje pero k levému rameni. (Křivánek, Wildová, 1998) Naklonění pracovního listu či sešitu usnadňuje správné postavení ruky. U leváků je levý horní roh nakloněn nahoru a u praváků je pravý horní roh nakloněn nahoru (obr. 4).



Obrázek 4: Nákres náklonu papíru u leváků a u praváků (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 54)

#### Natočení psací podložky (papíru, sešitu)

Penc (1961) doporučuje, aby okraj sešitu byl od okraje desky školní lavice či stolu odchýlen o 15-25°. Jedná se o docílení správného sklonu písma v úhlu 75°. Doležalová (1998) doporučuje, aby spodní okraj u praváků svíral se spodním okrajem desky školní lavice či stolu úhel 15-20° a levý spodní roh sešitu žáka, mířil proti středu hrudi. Křivánek, Wildová

(1998) poukazují na to, že by leváci neměli natáčet list papíru, ale řádky by měly být vodorovné. Sledujeme, jaká poloha papíru žákovi nejlépe vyhovuje.

Se správným natočením psací podložky také souvisí osvětlení pracovní plochy žáka. Při psaní či kreslení je nejvhodnější denní světlo, je-li však nutností použít světlo umělé, je lepší použít matné sklo, které rozptyluje světelné paprsky a nepůsobí tak silně. (Šupšáková, 1991)

#### 4.4 Výběr psacích potřeb

Výběr psacího náčiní je velice důležitý z hlediska pozdějšího grafického výkonu. Tvar psací potřeby má vliv na správné držení a v neposlední řadě je také velice důležitá kvalita tuhy, která se podílí na tlaku na podložku. Staudková (2001) doporučuje pro nácvik uvolňovacích cviků měkké pastelky nebo jiný měkký barevný materiál. Tvar psacího náčiní by měl být takový, aby u žáka podpořil správné držení.

Žáci mohou během celého prvního ročníku používat k psaní tužku. Při nácviku psaní přistupujeme velice individuálně. Perem žák začíná psát tehdy, když je připraven. „*Linie, kterou dítě vede plnicím perem, nás okamžitě, tak jako linie psaná tužkou, informuje o stavu úrovně grafomotoriky.*“ (Mlčáková, 2009, s. 65) Nikde v oficiálních dokumentech není přímo nařízeno či určeno, čím by žák měl psát a v jakou dobu. Psací nástroj žáka by měl zanechávat určitou viditelnou stopu bez velkého tlaku na papír. Velice důležitá je proto spolupráce s rodiči, kteří se z velkého procenta podílejí na výběru psacího náčiní pro své dítě. Je nezbytná zpětná vazba, jak se žákovi s psacím náčiním pracuje. Jestliže pracovní náčiní žákovi nevyhovuje, můžeme doporučit lepší alternativy a upravit tím přístup žáka k psaní.

Penc (1961) doporučoval při nácviku psaní, tedy při přípravných cvicích, používat obyčejnou tužku č. 2. Křišťanová (1998) doporučuje, aby leváci používali tzv. mikrotužku, se kterou se snáze manipuluje a má tenký hrot. Křivánek, Wildová (1998) doporučují pro psaní leváků pera místo tužek, které se podle nich rozmazávají. Za vhodné psací náčiní považují například tornáda a kuličková pera. Podle Bednářové, Šmardové (2011) jsou naprosto nevhodné kuličkové propisovací tužky. Kuličkové propisovací tužky nejsou vhodné z toho důvodu, že pro rovnoměrné otáčení kuličky musí žák vyvinout tlak. Mlčáková (2009) zastává názor, že tornádo je nevhodné a doporučuje „klasické“ bombičkové plnicí pero.

Při výběru pera tedy podle Pence (1961) požadujeme, aby špička pera nezadrhávala na papíru. Mohlo by dojít k tomu, že pohyb po papíře je neplynulý a tudíž je písmo kostrbaté.

Touto kapitolou jsme si shrnuli základní poznatky v oblasti hygienických a pracovních návyků při psaní. Zabývali jsme se správnou polohou těla, držetím psacích potřeb, úchopem a správnou polohou ruky při psaní. Tyto návyky nám mohou být oporou při reedukaci dysgrafie, kterou se budeme zabývat v poslední kapitole.

## 5 Uvolňovací a rozcvičovací grafomotorické cviky, grafické prvky

Správným uvolněním a rozcvičením ruky za pomoci grafických prvků a grafomotorických cviků můžeme předcházet pozdějším patologickým jevům. V této kapitole se tedy zaměříme na skupiny grafomotorických cviků, grafické prvky a způsob práce s nimi.

Po prvotním zaměření na hrubou a později jemnou motoriku, se dostáváme do oblasti grafomotorických dovedností, které rozvíjíme a procvičujeme pomocí uvolňovacích a rozcvičovacích grafomotorických cviků. Žáci se poprvé setkávají s grafomotorickými prvky již v předškolním období a to pomocí I. a II. skupiny cviků. Hlavním cílem těchto cviků je uvolnění ruky před samotným psaním, ale také kreslením. Při řádném rozvoji grafomotorických dovedností dochází i ke zlepšení koordinace ruky a oka. Nesmí ovšem docházet k opomíjení dalšího procvičování hrubé a jemné motoriky. Před zahájením přípravného období by mělo u žáka dojít ke správnému uvolnění ramenního kloubu, poté loketního kloubu, samotného zápěstí a prstů ruky. Uvolňovací cviky provádíme vždy před samotným kreslením a později i před psaním. S cviky začínáme na velkých plochách a později přecházíme na větší papír na pracovní ploše a až nakonec docházíme k pozici vsedě u stolu. Samotné grafomotorické cviky můžeme doprovázet rytmickými říkankami, básničkami, písničkami. Cviky nemusíme zavádět pouze pomocí tužky a papíru, ale zprvu můžeme použít mouku, písek nebo krupici. „Pro názornost si můžeme rozcvičovací cviky rozdělit do tří skupin. Skupiny jsou rozděleny podle obtížnosti. Pro předškolní věk je vhodná I. a II. skupina, ve školním věku můžeme přiřadit III. skupinu cviků.“ (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 58)

### 5.1 První, druhá a třetí skupina uvolňovacích grafomotorických cviků

Na úplném začátku nácvičku psaní je důležité, aby si učitel prověřil, zda je žák schopen s nácvikem písma začít. Z tohoto důvodu by měl každý učitel začít s tzv. přípravným obdobím. Toto období vede k uvolnění a rozcvičení ruky pro správné psaní. Učitel má k dispozici, pro tuto řadu uvolňovacích grafomotorických cviků, mnoho publikací, které jsou metodicky velice dobře zpracované a odlišují se v motivaci.

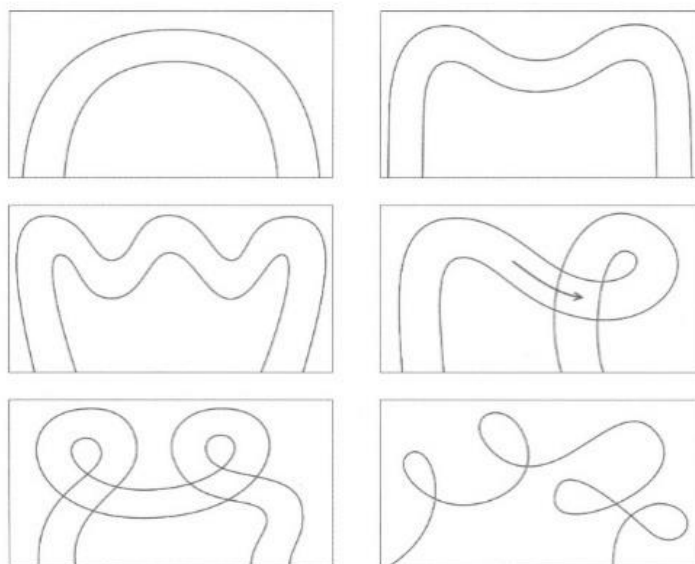
Podle Bednářové, Šmardové (2011) rozlišujeme tři skupiny uvolňovacích grafomotorických cviků:

## První skupina uvolňovacích grafomotorických cviků

Do I. skupiny uvolňovacích grafomotorických cviků řadíme ty, které jsou pro žáka nejméně náročné. Podle Bednářové, Šmardové (2011) můžeme tyto nejméně náročné cviky nazvat jako „závodní dráhy“ (obr. 5). Tyto dráhy pomáhají žákům držet směr a správné vedení linie. Žák provádí cvik mezi dvěma liniemi, kde je dodržena dostatečná šířka mezi nimi. Tyto cviky nejsou pro žáka nijak náročné.

Při použití motivace „závodní dráhy“ podle Bednářové, Šmardové (2011) dochází k tomu, že u žáka je navozen pocit rychlosti, což usnadňuje lepší uvolnění ruky a žák se naučí lépe sledovat a nepřerušovat linii.

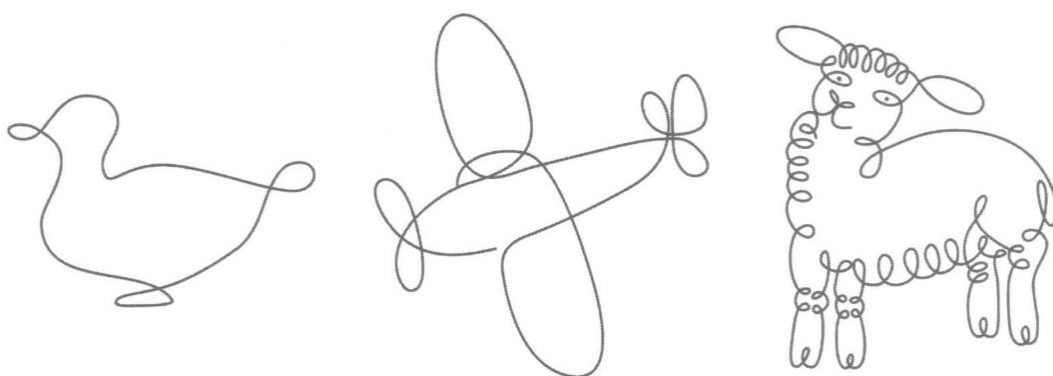
Bednářová, Šmardová (2011) uvádí, že příklady drah na obrázcích jsou poskládány od těch nejjednodušších po složitější. Zpočátku žák kopíruje dráhu bez záhybu a později se dostává ke složitějším se záhyby. Pokud žák zvládá dráhy se záhyby, je vhodné zařadit dráhy se smyčkami. Obtížnost těchto cviků se dá také zvyšovat tím, že linie dráhy přibližujeme a prostor pro vedení čáry je tedy užší. Poslední typ dráhy již není tvořen dvěma liniemi a prostorem mezi nimi, ale pouze jednou linií. Žák musí vést stopu přesně po vyznačené čáře. Dbáme na to, aby žák vedl pohyb plynule. Pokud by byl přerušován, nedochází k uvolnění ruky, a tudíž je toto cvičení neúčinné. Jestliže jsou tato cvičení pro žáka obtížná, můžeme k projetí dráhy zprvu použít prst nebo malé autíčko.



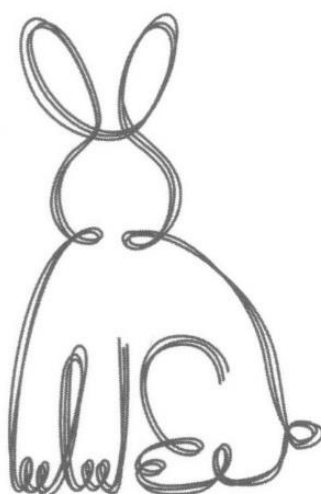
Obrázek 5: Uvolňovací grafomotorické cviky (dráhy, cesty) od nejméně náročných po obtížnější (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 59)

## Druhá skupina uvolňovacích grafomotorických cviků

Do této skupiny zařazujeme cviky, které jsou již pro žáka náročnější. Jedná se především o jednotažné cviky (obr. 6). Opět se u žáků snažíme o plynulý a nepřerušovaný pohyb. Žák může zprvu chybovat v tom, že jsou čáry nepřesné, odchylují se od původní linie, což ovšem není tak důležité jako právě plynulost vedení čáry. Obtahujeme tvar několikrát za sebou (obr. 7). Jednotažné cviky je možno provádět hned několika způsoby. Jednou z možností je přímo na papír, kde je již jednotažný cvik nakreslen. Dále můžeme použít průsvitnou fólii, kdy ovšem může dojít ke skluzu tužky. V neposlední řadě je vhodné použití průklepového papíru, kdy žák může nejlépe pozorovat svůj výtvar a dále s ním pracovat.



Obrázek 6: Příklady jednotažných uvolňovacích cviků, od nejjednoduššího po obtížnější (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 60)

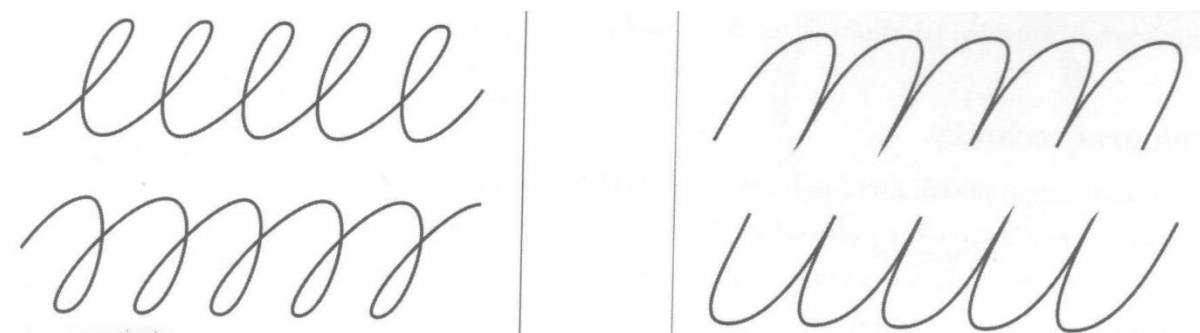


Obrázek 7: Příklad hotového jednotažného cviku (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 60)



### Třetí skupina uvolňovacích grafomotorických cviků

Tato skupina cviků předpokládá, že žák má již určitou zkušenost a zručnost. Patří tam takové grafomotorické prvky, které se již podobají některým písmenům z abecedy (obr. 8). Nutné je, aby žák měl osvojený plynulý pohyb tužky po papíře, pohyb ruky ve vodorovné rovině a vedení pohybu zleva doprava. Prvky nejsou pro žáka jednoduché, proto dbáme na správnost provedení a následně, až po zautomatizování prvků, se dají tyto cviky považovat za uvolňovací.



Obrázek 8: Obtížné varianty uvolňovacích cviků (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 61)

Seznámili jsme se s uvolňovacími cviky podle Bednářové, Šmardové, avšak u dalších autorů se můžeme setkat s řazením odlišným. Například Fabiánková, Havel, Novotná (1999) rozdělují cviky na první až desátý kresebný cvik. Jedná se například o cviky: zvířátko, které hledá úkryt, zobání ptáčků, pohyb včely kolem květu, motání klubíčka a další. Při nácvičce správného pohybu je vhodné nejprve vyzkoušet tah ve vzduchu, poté obtáhnout předkreslený motiv a následně by se žák měl pokusit o samostatné provedení. Je vhodné tah několikrát zopakovat. Samotné obrázky by se měly žákům líbit a motivovat je pro následující práci.

## 5.2 Grafické prvky

Jestliže chceme, aby docházelo u žáka ke správnému rozvoji grafomotorických dovedností, musíme znát posloupnost vývoje těchto znaků. Jestliže chceme u žáka dosáhnout co nejlepších výsledků, nesmíme volit náhodné prvky nebo motivaci, ale měli bychom využít právě grafických prvků. Učiteli dnešní doba nabízí spoustu materiálů, které jsou kvalitně metodicky zpracovány. Je ovšem na učiteli, aby vybral vhodné prvky pro jeho žáky. Náročnost

těchto prvků musí být vždy přizpůsobena aktuálním možnostem dítěte. Podle Bednářové, Šmardové (2011) může dojít k negativnímu účinku, jestliže vybereme takové prvky, náměty či motivace, které neodpovídají náročnosti a jsou výrazně vývojově vyšší.

V této podkapitole se budeme zabývat skupinovým rozdělením grafických prvků Bednářové, Šmardové (2011). Jednotlivé skupiny, které na sebe navazují, odpovídají konkrétnímu věkovému období. Avšak každý žák je vývojově odlišný, má své určité tempo, svou úroveň provedení, a proto se nemusíme znepokojovat, jestliže žák nezvládá v daném období určitý, konkrétní prvek. Je zcela přirozené, že může docházet k odklonům u vývoje některých grafických prvků. Jestli ovšem žákovi dělá určitý prvek problém, je důležité ho opakovat, procvičovat a důkladně se něj zaměřit až do doby, kdy dochází k automatizaci. Poté s žákem můžeme přejít k dalším navazujícím prvkům.

Podle Bednářové, Šmardové (2011) můžeme při navozování prvků, které jsou pro žáka složitější a obtížnější použít následující podpůrné techniky. První z nich je **slovní opora, instrukce**, kdy učitel napomáhá žákovi s tím, odkud kam má vést čáru, nebo používáme rytmické říkanky, které vedou žáka k plynulosti a rytmizaci pohybu. Druhou podpůrnou techniku označujeme jako **zrakovou oporu**, kdy žákovi napomohou při vedení čáry vyznačené body nebo naznačené linie. Poslední podpůrnou techniku nazýváme **opora hmatová**, kdy můžeme při navozování prvků použít vymodelování tvaru a žák si jej může osahat. V počátcích je vhodné volit kombinaci těchto podpůrných technik. U žáka tak dochází ke komplexnímu rozvoji a daný jev vnímá několika smysly.

### **Zvyšování obtížnosti prvků**

Při zvyšování obtížnosti prvků je důležité mít na paměti, že každý z prvků lze uskutečnit v různém stupni obtížnosti. Je tedy rozdíl, pokud žák kreslí na velký formát papíru, na malý formát papíru nebo na jiný typ povrchu. Vždy musíme volit prvek a stupeň obtížnosti tak, abychom postupovali od jednodušších ke složitějším. Podle Bednářové, Šmardové (2011) zvyšujeme obtížnost prvků hned několika aspekty. Mezi základní řadíme zmenšování velikosti prvků, zvýšení hustoty jednotlivých čar, snižování až postupné vynechání podpůrných technik, střídání velikosti a tvaru jednotlivých prvků a v neposlední řadě klademe větší požadavek na přesnost provedení kresby.

### **První skupina grafických prvků**

Tato skupina grafických prvků je charakteristická pro věkovou skupinu dětí od 3 do 4,5 let. Řadíme zde prvky, jako jsou svislé rovné čáry, vodorovné čáry a uzavřený kruh (obr. 9).

Většina dětí zvládne nejprve svislé rovné čáry, které můžeme motivovat jako padající déšť. Posléze dochází k tomu, že dítě zvládá vést vodorovné čáry, a nakonec se čára uzavírá do kruhu. Dalšími prvky první skupiny jsou tečky, oblouky a šikmé čáry vedené pomocí opěrných bodů.

Při **svislých čarách** dbáme na to, aby pohyb vycházel od ramenního kloubu a došlo k pohybu celé paže. Zpočátku volíme varianty pohybu od předmětu k předmětu nebo spojujeme dva stejné obrázky. Postupně docházíme k tomu, že je čára přesnější, udržuje směr a je cílenější.

**Vodorovné čáry** vedeme zleva doprava. Tímto vedením dochází, mimo jiné, k zautomatizování očních pohybů, které jsou později potřebné při čtení i psaní. Opět procvičujeme pomocí spojování bodů, obrázků. Jako motivaci můžeme použít například obrázky, kdy dochází ke spojování – klec, síť, plot, žebřík.

Velice obtížným prvkem je **kruh**. Kruhy opakovaně obkreslujeme, opakováním dochází k automatizaci pohybu a díky tomuto prvku si dítě uvědomuje pohyb ramenního kloubu. Jako motivaci je vhodné použít například motivy bubliny, sněhové koule, ovoce, motýla létajícího kolem květiny.



Obrázek 9: Základní prvky první skupiny (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 74)

## Druhá skupina grafických prvků

Druhá skupina grafických prvků je určena pro věkové období od 4 až 5,5 let. Pro prvky této skupiny je důležitá širší škála koordinovaných pohybů než u předchozí skupiny. Také by mělo u těchto prvků docházet k záměrnému udržení vzdálenosti nejčastěji mezi jednotlivými liniemi. Radíme zde grafické prvky, jako jsou spirála, šikmé čáry, vlnovky, elipsu a kreslení zubů tzv. ostrých obrátů (obr. 10).

**Spirála** je velice náročná na koordinaci pohybu a také na odhad vzdálenosti mezi čarami, které se nejen nedotýkají předchozí linie, ale také se postupně zvětšují. Při nácvičku je vhodné opět postupovat od větších formátů, kdy si dítě spirálu projíždí prstem nebo tužkou po předkreslené stopě.

Provedení a zvládnutí **šikmé čáry**, která je vedena různými směry můžeme pozorovat u kresby sluníčka. Vedení čar je rozprostřeno do všech směrů. Šikmá čára je vždy vedena od středu k vnější straně okraje. Je důležité, aby dítě papír neotáčelo a i přesto udrželo požadovaný tvar.

Prvek, který ve výsledném tvaru potřebuje časté procvičování a soustředění dítěte, je **vlnovka**. V tomto případě jde o zvládnutí spodního i horního oblouku. Zprvu se snažíme o to, aby si tvar dítě osvojilo. Tudiž nejde o přesnost provedení, čáry se mohou překrývat a oblouky mohou mít různou velikost. Později přecházíme k tomu, že tyto aspekty zpřesňujeme. Snažíme se o to, aby se jednotlivé čáry nepřekrývaly, vlny byly stejně veliké a udržujeme vzdálenost mezi jednotlivými čarami.

**Elipsa** patří mezi nenáročné prvky. Avšak může dojít u dítěte ke špatnému rozlišení kruhu, spirály a elipsy. Důležité je tedy nespěchat v navození dalšího prvku a důkladně upevnit prvek předchozí.

Mezi další grafické prvky této skupiny patří kreslení **zubů** neboli ostrých obrátů. Jedná se o zvládnutí šikmé čáry a změny směru v jejím vedení. Klademe důraz na plynulý, nepřerušovaný pohyb. Nejčastější prvotní chybou při tomto prvku je zakulacení zubu nebo nedodržení velikosti a pravidelnosti zubu. Při zavádění můžeme použít různé prvky, které nám ke správnému provedení napomohou. Jedná se například o vedení linie od bodu k bodu různými směry, obtahování tvaru nebo o rytmický slovní doprovod: „Hou a zastavit, hou a zastavit...“.



Obrázek 10: Základní prvky druhé skupiny (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 74)

### Třetí skupina grafických prvků

Věkové období pro tuto skupinu grafických prvků je období od 5 do 6,5 let. Grafické prvky této skupiny vyžadují opět správnou koordinaci ruky a rozsah pohybu vertikálním i horizontálním směrem. Základními prvky této skupiny jsou horní a dolní smyčky a oblouky s vratným tahem (obr. 11). Opět je vhodné začínat s obtahováním předtištěného vzoru a později přecházet k tomu, že žák realizuje prvek samostatně. Doporučováno je opět využít slovní podporu.

Nejobtížnější je pro žáka u **horní smyčky** uvědomit si, kterým směrem má smyčku zatočit. **Spodní smyčku** zavádíme obdobně jako horní. Používáme stejné metody a dbáme opět na plynulost pohybu, a aby pohyb vycházel z ramenního kloubu. Tzv. arkády neboli **horní oblouky s vratným tahem** a **spodní oblouky s vratným tahem** tzv. girlandy, je vhodné propojovat se slovním doprovodem a vysvětlením, jak daný prvek provést. U arkád nám může dopomoci slovní doprovod: „po čáře nahoru a hop“ a u girland slovní instrukce: „po čáře dolů a hou nahoru“.



Obrázek 11: Základní prvky třetí skupiny (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 74)

#### Čtvrtá skupina grafických prvků

Poslední skupinu grafických prvků tvoří prvky písma. Skupina obsahuje prvky jako stoupající čára, srdcovka (později z ní vychází písmeno s), horní a dolní zátrh, horní a dolní klička, prvek písmene a, o (obr. 12). Nezbytné je, aby žák zvládl prvky všech předchozích skupin. Kruhy z první skupiny, kdy se žák naučil pohybu celé paže a pohybu vycházejícího z ramenního kloubu, napomohou psacím písmenům C, E, Ch.

Šikmé čáry, které si žák osvojil ve druhé skupině grafických prvků, napomohou ve zvládnutí správného sklonu písma. Ostré obraty neboli zuby, se kterými se žák setkal ve druhé skupině grafických prvků, napomohou později v ostrých obrazech písma.

**Stoupající šikmá čára s mírným prohnutím** je základním prvkem pro tvoření písma. Na rozdíl od šikmé čáry klasické se zde mění to, že nyní šikmá čára stoupá a je doprovázena mírným prohnutím.

**Horní a dolní zátrh** tvoří základy pro písmena m, n, e, l, b... **Horní a dolní klička** se skládá ze stoupající šikmé čáry, kličkového obratu a šikmé čáry bez prohnutí, tzv. dešťové čáry.

**Srdcovka**, jak jsme již naznačili v předchozím textu, slouží jako základ pro pozdější zavedení písmena s. Předškoláci tento prvek kreslí jako lipový list. Nesmírně důležité je nepřetržitě střídat velikosti jednotlivých prvků, aby došlo k úplnému zautomatizování. Nesmíme zapomínat na vhodnou motivaci, která podpoří odhodlání a soustředěnost žáka.



*Obrázek 12: Základní prvky čtvrté skupiny (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 74)*

Za pomoci uvolňovacích a rozvíčovacích grafomotorických cvičení dochází k plynulému a harmonickému uvolnění ruky, které je významné pro další osvojování psaní a také pro to, aby se předešlo přílišnému tlaku a křečovitému držení psacích potřeb.

## 6 Grafická porucha řeči

S poruchami čtené a psané řeči se u dětí setkáváme velice často. V této kapitole si tedy pojmově vymezíme grafické poruchy řeči, blíže se zaměříme na poruchy čtení a psaní, jejich projevy, diagnostiku a reedukaci. Tuto kapitolu ovšem nezaměříme na pohled speciálního pedagoga, ale budeme se zabývat běžnými projevy poruch, které může zaznamenat pedagog ve vlastní praxi.

### 6.1 Pojmové vymezení poruchy

Podle Mlčákové (2009) termínem grafické poruchy řeči rozumíme narušení psané a čtené řeči. Používanějším termínem je pojem specifické vývojové poruchy učení nebo specifické poruchy učení. Tyto poruchy bývají označovány zkratkou SPU.

Specifické vývojové poruchy učení jsou definovány jako: *„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. sensorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“* (Zelinková, 2003, s. 10)

Mezi specifické poruchy čtení a psaní řadíme vývojové dyslexie, dysortografie, dysgrafie a někdy vzácně se vyskytující dyskalkulie. Předpona dys- podle Zelinkové (2003) znamená deformaci či rozpor. Jedná se tedy o poruchy, kdy došlo k nedostatečnému nebo nesprávnému vývoji dovednosti. Nemluvíme o afunkci, kdy dochází k úplné ztrátě funkce, ale o dysfunkci.

Základní příčina je ve zřetelných zvláštích centrální nervové soustavy. Porucha je dána geneticky nebo určitými komplikacemi během těhotenství. Výjimečně může vznikat po narození dítěte. (Peutelschmiedová, 2003)

### 6.2 Specifické poruchy čtení a psaní

**Dyslexie** patří k nejznámější specifické poruše učení. Jedná se o specifickou poruchu čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst běžně užívanými výukovými metodami.

Hovořilo se o ní nejdříve, a to z toho důvodu, že nejvíce a nejnápadněji ovlivňovala úspěch žáka ve škole. Slovo dyslexie pochází z řečtiny a je spojením slova lexis a předponou dys-. Slovo lexis znamená slovní vyjadřování, řeč, jazyk a předpona dys- označuje nedostatečnou funkci. (Matějček, 2003)

Klasické vymezení pojmu dyslexie, bylo přijato Světovou neurologickou federací v Dallasu. „*Specifická vývojová dyslexie je porucha projevující se neschopností naučiti se čísti, přestože se dítěti dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost.*“ (Zelinková, 2003, s. 17)

Za obsáhlejší definici, pro tuto poruchu učení, považujeme formulaci výzkumného výboru Ortonovy dyslektické společnosti ve spolupráci s Národním centrem pro poruchy učení: „*Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje potížemi při dekódování jednotlivých slov, odrážející obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže při dekódování jednotlivých slov se často objevují nečekaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového poškození. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu s různými formami jazyka a vedle potíží se čtením často zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu.*“ (Zelinková, 2003, s. 18)

**Dysgrafie** neboli porucha osvojování psaní. Podle Zelinkové (2003) je postižena grafická stránka písemného projevu, jeho čitelnost a úprava. Podle Matějčka a kol. (1987) se žák s dysgrafií nenaučí správně psát, ačkoliv netrpí ani smyslovou vadou ani závažnou pohybovou poruchou. Dysgrafik nemá nedostatečnou inteligenci a ani problémy v oblasti citových vztahů. Zmiňuje také, že může docházet k chybné diagnostice dysgrafie u přecvičených leváků. Ti také mohou mít obtíže při psaní a písmo může být neúhledné. V těchto případech se nemusí jednat o dysgrafii.

Poruchu osvojování pravopisu nazýváme **dysortografie**. Zelinková (2003) uvádí, že se porucha nejčastěji projevuje v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů. Druhotně je postižena oblast gramatických pravidel. Porucha se projevuje v osvojování a aplikaci gramatických pravidel. Matějček a kol. (1987) uvádí, že pojem dysortografie se často podřazuje pojmu dyslexie. Rozlišení pojmů dyslexie a dysortografie nastává pouze v případech, kdy je potřeba rozlišit poruchu pravopisu a čtení.

Mezi další specifické poruchy učení řadíme **dyskalkulii**. Podle Zelinkové (2003) je **dyskalkulie** definována jako porucha při osvojování matematických dovedností. „*Projevuje se výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů, v chápání a provádění matematických*



*operací.*“ (Zelinková, 2003, s. 10) Dyskalkulii dělíme dle charakteru na několik typů. První typ, praktognostický, je charakterizován neschopností pochopení pojmu číslo. Dalšími typy jsou: verbální (neschopnost postupně vyjmenovat řadu čísel), lexická (nedokáže číst čísla, číslice, operační symboly), grafická (neschopnost psát matematické znaky), operační (neschopnost aplikovat matematické operace) a poslední ideognostická (neschopnost pochopit matematické pojmy).

K méně častým specifickým poruchám řadíme dyspraxii a dysmúzií. Porucha, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů je definována jako **dyspraxie**. (Zelinková, 2003) Často opomíjenou specifickou poruchou učení je **dysmúzie**. Jedná se o poruchu v oblasti hudebních dovedností a jejich osvojování.

Poslední specifickou poruchou učení, která je také často v literatuře vynechávána je **dyspinxie**. Podle Matějčka a kol. (1987) se jedná o specifickou poruchu kreslení.

### 6.3 Projevy specifických poruch učení při osvojování čtení a psaní

Specifické poruchy učení se neprojevují pouze při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou doprovázeny dalšími obtížemi, které označujeme jako průvodními znaky. (Zelinková, 2003) Žák s SPU může mít také problémy v ostatních oblastech vývoje. Například v chování, citové vyzrálosti nebo v navazování sociálních kontaktů. Vymezením jednotlivých projevů SPU při osvojování čtení a psaní se zabývala Zelinková (2003).

#### Dyslexie

Porucha postihuje čtyři základní znaky čtenářského výkonu. Jedná se o rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu. V dalších odstavcích se konkrétně zaměříme na jednotlivé znaky.

Prvním znakem je **rychlost**. Žák často luští písmena, hláskuje, velice dlouze slabikuje, domýšlí si slova. Můžeme se ovšem setkat také s tím, že žák čte příliš rychle až zbrkle.

Dalším již zmíněným znakem je **správnost** či **chybovost**. Nejčastějšími chybami u dyslexie jsou záměny tvarově podobných písmen (b-d-p) a zvukově podobných písmen (t-d).

Třetím základním znakem čtenářského výkonu je **technika čtení**. Chybou může být tzv. dvojí čtení. S touto chybou se můžeme setkat při výuce metodou analyticko-syntetickou. Slovo čte žák sám pro sebe, potichu po hláskách a poté ho vysloví nahlas. Pokud je žák učen metodou

genetickou, může dojít ke špatnému spojování písmen, popřípadě není schopen písmena spojit do slov.

**Porozumění** je závislé na předchozích znacích, tedy přiměřeně rychlé analýze a syntéze slova a vnímání obsahu slova. Rychlost, správnost, technika čtení a porozumění mohou být u žáka zasáhnuti odlišně. Buď z hlediska intenzity anebo v rozdílných kombinacích.

### **Dysgrafie**

Dysgrafie je specifickou poruchou učení, která se projevuje v písemném projevu žáka. Zejména v oblasti čitelnosti a úpravy. K nejčastějším projevům řadíme obtížné zapamatování tvarů písmen a jejich nápodobu. Setkáváme se se záměnou písmen, zrcadlovým psaním písmen a číslic. Často jsou písmena nepřiměřeně velká, nebo naopak malá a pro čtenáře obtížně čitelná. Při nahlédnutí do písemného projevu žáka, které je častokrát neupravené, vidíme intenzivní škrtnání nebo přepisování písmen. Žákův písemný projev vyžaduje příliš mnoho energie, vytrvalosti a času.

### **Dysortografie**

Dysortografie, tedy specifická porucha pravopisu, se vyskytuje často ve spojení s dyslexií. Projevuje se ve dvou oblastech. První oblastí jsou specifické dysortografické chyby. Obtíže při osvojování gramatického učiva a jeho aplikace považujeme za druhou oblast. Může se jednat o chyby v oblastech rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, dále rozlišení měkkých a tvrdých slabik (dy-di, ty-ti, ny-ni) a odlišování sykavek. Další specifickou chybou, která je velice častá, je vynechání písmen, jejich přidání nebo přesmyknutí slabik.

I přes snahu věnovat učení dostatek času a pozornosti, žák není schopen zvládnout gramatickou stránku jazyka bez velkých obtíží. Žák je schopen naučit se pádové otázky, ale problém nastává v případě určení pádu podstatného jména. Další problémy mohou nastat v učivu o vyjmenovaných slovech. Žákovi nečiní problém naučit se řadu vyjmenovaných slov a jejich význam, ale není schopen přiřadit slova příbuzná.

## **6.4 Diagnostika specifických poruch učení**

*„Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Jejím cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních*

*vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.*“ (Zelinková, 2003, s. 50)

Diagnózu stanovují specializovaná pracoviště, jako například pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum na základě doporučení školy, učitele nebo rodiče. Prvotní diagnostiku stanovuje učitel, který s žákem tráví několik hodin denně. Zná jeho chování a všímá si nedostatků, které mohou být příčinou nebo později projevem specifických poruch učení. Vstupní vyšetření zahrnuje rozhovor s rodičem, dítětem a někdy i s učitelem. Rozhovor s učitelem může být nahrazen také zprávou učitele či vyplněným dotazníkem. Na základě těchto podnětů je stanovena rodinná a osobní anamnéza, se kterou se dále pracuje.

Podle Zelinkové (2003) diagnostika v běžné nebo specializované třídě se liší od té, která je prováděna na specializovaném pracovišti. Sledování žáka je dlouhodobé a je často ovlivněno atmosférou školy, třídy a osobností učitele.

### **Diagnostika SPU v běžné třídě základní školy**

Pedagogická diagnostika, v běžné třídě, je uskutečňována pod vedením učitele. Zaměřuje se na úroveň vědomostí i psychických funkcí a sleduje jejich odchylky od norem. Při diagnostice je důležité zaměřit se na zvláštnosti v projevu žáka a zaznamenávat je.

Jestliže má učitel podezření na některou ze specifických poruch učení, zaměřuje se na určité oblasti v projevu žáka. (Zelinková, 2003) Sleduje jeho úroveň čtení, rychlost projevu, porozumění, chybovost a soustředěnost. Při psaní pozoruje držení psacího náčiní, rychlost a přesnost při vybavování tvarů, čitelnost, úpravu, ale také pravopis. V oblasti pravopisu si učitel všímá jevů, ve kterých žák nejčastěji chybuje. Při počítání, učitel sleduje zvládnutí pojmosloví a schopnost aplikace matematických operací. Mezi další aspekty patří sluchové a zrakové vnímání, tedy s tím spojena schopnost analýzy a syntézy. V řeči žáka si učitel všímá slovní zásoby a také reprodukce rytmu. Dalšími projevy, které učitel sleduje, jsou orientace v prostoru, určování levé a pravé strany, chování a role žáka v kolektivu. Učitel by měl vždy znát rodinné prostředí žáka a způsob výchovy.

Tyto projevy mohou, avšak nemusí, být příznaky poruchy. Je třeba vyloučit další příčiny, které mohly k těmto projevům vést. Například dlouhodobá nemoc dítěte, střídání učitelů, nezralost dítěte, apod. Pokud učitel použije ve výuce žáka vhodné metody a pomůcky, může dojít ke zlepšení jeho úrovně.

## Diagnostika poruchy psané řeči

Grafická, pravopisná a obsahová stránka nám pomáhá hodnotit úroveň psaní žáka. (Zelinková, 2003) Mezi diagnostické nástroje řadíme opis, přepis, diktát a volný písemný projev.

**Opis** textu nám ukazuje grafomotorické zvládnutí tvarů písmen a jejich uspořádání ve slova nebo věty. Jestliže žák opisuje nesmyslný text, nemůže si pomoci kontextem a zjišťujeme tak osvojení uvedené dovednosti. U **přepisu** sledujeme totéž jako u opisu, ale s tím rozdílem, že přepis nám ukazuje zvládnutí vztahu mezi tiskacími a psacími písmeny. **Diktát** je komplexní cvičení, které předpokládá dostatečně rozvinuté zrakové i sluchové vnímání, grafomotoriku, znalost a aplikaci gramatických pravidel. Dovednost samostatného písemného projevu a zvládnutí grafické a pravopisné stránky nám ukazuje **volné téma (sloh)**. Vhodné je zařazovat témata žákům jasná, jako například: Co rád děláš? Co by sis přál? (Zelinková, 2003)

Nehodnotíme pouze písemný projev žáka, ale také správné hygienické a pracovní návyky při psaní. Tedy způsob sezení při psaní, držení psacího náčiní, pracovní tempo žáka, tvary písmen, velikost písmen, rychlost vybavování písmen a uspořádání na ploše. (Zelinková, 2003)

## 6.5 Reedukace SPU se zaměřením na dysgrafii

Matějček a kol. (1987) rozepsal všeobecné zásady, které se osvědčují při intervenci specifických poruch učení. Tyto zásady lze individuálně modifikovat.

První zásada je zásada kvalitní diagnostiky, která je východiskem pro následnou nápravnou péči. Nelze uplatňovat jednu nápravnou metodu při reedukaci více žáků. Musíme dbát na individualitu žáka, jeho potřeby a volit tedy vhodné metody při nápravě. Dále bychom měli vytvořit příznivou atmosféru, která bude provázena optimismem a spoluprací mezi žákem, rodiči, učiteli a pedagogickými pracovníky. Tato zásada souvisí se zásadou umožnit dítěti prožít úspěch. Prognózu žáka bychom měli odhadovat realisticky a zajistit mu další životní dráhu a to především kontaktem s osobami, které ho budou nadále vzdělávat a vychovávat.

### Reedukace dysgrafie

Dysgrafie je způsobena především nedostatkem v oblastech jemné a hrubé motoriky, pohybové koordinace, paměti, pozornosti a prostorové orientace. U žáka nedochází ke správné koordinaci systémů, při nichž dochází k převodu sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby. (Zelinková, 2003)

## **Rozvíjení motoriky**

Při rozvíjení **hrubé motoriky** provádíme s žákem cvičení paží a ramene. Jestliže nedojde k správnému uvolnění, dochází ke křečovitému pohybu a svalstvo je v nepřetržitém napětí. Žák drží psací náčiní křečovitě a tlačí na podložku. Dochází tak k únavě žáka, bolesti ruky a ztrátě zájmu a motivace. Cvičení a uvolňování ruky a pletence ramenního můžeme zařazovat před i v průběhu psaní. Jedná se o pohyby paží a dlaní. Tyto cviky by měly být doprovázeny vhodnou motivací, která podněcuje zájem žáka. K cvikům, které nám uvolní a procvičí pletenec ramenní, řadíme různé obměny kroužení, mávání, upažování a vzpažování. Samotné uvolnění ramene nám nestačí, a proto také aplikujeme procvičování dlaně, zápěstí. Jedná se o podobné cviky, tedy kroužení, tlačení dlaněmi proti sobě, pohyby vzad, vpřed, do stran, zavírání a otevírání v pěst.

**Jemnou motoriku** u žáka rozvíjíme pomocí činností jako je modelování, vytrhávání, skládání papíru a navlékání korálků. Činnosti můžeme provádět i v jiných předmětech než při výuce čtení a psaní. Jemnou motoriku rozvíjíme také pomocí různých pohybů prstů.

## **Držení psacího náčiní**

Správné držení psacího náčiní vede k plynulosti psaní. Kontrolujeme úchop žáka. Jestliže je náčiní ve špatném úchopu, dochází opět k únavě žáka, neplynulosti pohybu a ztrátě koncentrace. V tomto případě přecházíme ke správnému a prvotnímu nácviku úchopu (viz kapitola: 4.2 Úchop psacího náčiní).

## **Uvolňovací cviky**

Průpravné cviky, které žáka provází před nácvikem psaní, provádíme zprvu na velké plochu, kterou postupně zmenšujeme. Žáci mohou používat náčiní s dobře viditelnou stopou, jako je křída, štetec, fixy a později pastelky a tužky. Důležité je dbát na to, aby žák netlačil na psací náčiní nebo podložku.

Postupně přecházíme z jednodušších grafických prvků do složitějších grafomotorických cviků. Dbáme na plynulost pohybu a pravidelný rytmus.

## **Psaní písmen a spojů mezi písmeny**

Žák musí vědět, jak písmeno a jeho tvar vzniká. Učitel by měl tedy písmeno napsat na tabuli a svůj pohyb popsat. Vhodné mohou být básničky, přirovnání, říkadla. S žáky můžeme cvičit paměť také tím, že tvar písmene kreslí ve vzduchu. Někdy si mohou zavřít i oči. Žáka nenecháváme psát bez pomocných linek.

Spojování písmen může být velice obtížné. Zvláště pokud žák nemá správně zafixované opěrné body písmene. Včasná kompenzace vede ke správným návykům při psaní. Není vhodné tyto problémy přecházet, jejich kompenzace je později náročnější a nemusí dojít k nápravě.

V této kapitole jsme si vymezili problematiku specifických poruch učení, popsali jsme konkrétní poruchy a zaměřili jsme se na diagnostiku a reedukaci dysgrafie.

## II. Empirická část

### 7 Program pro rozvoj grafomotoriky

#### 7.1 Charakteristika vlastního výzkumu, cílů a metod

##### Cíl výzkumu:

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, zda absolvování programu pro rozvoj grafomotoriky, pomůže ke zlepšení písemného projevu u žáků mladšího školního věku.

##### Dílčí cíle:

1. Zjistit, zda byly tyto hodiny pro žáky přínosné.
2. Zjistit hygienické a pracovní návyky žáků.
3. Určit typ písma, který žák zvolí při volném psaní.

##### Metodologie výzkumu:

Pro splnění stanovených cílů ve výzkumné práci byly využity následující techniky:

- rozhovory s žáky a pedagogem
- přímé pozorování vybraných žáků
- analýza písemného projevu žáků

Pro tuto práci byl zvolen kvalitativní výzkum, a to z důvodu malého počtu respondentů.

##### Časové rozvržení

červenec – srpen 2015	Příprava programu, příprava pomůcek, shromáždění pracovních listů;
září 2015	Vstupní test (analýza písemného projevu), rozhovor s žáky;
září 2015– únor 2016	Hodiny podpůrného programu;
březen 2016	Výstupní test (analýza písemného projevu);
duben 2016	Analýza a zpracování dat výzkumu a pokroků žáků;

Tabulka 1: Časové rozvržení programu

## 7.2 Charakteristika místa šetření

Základní škola, ve které samotný výzkum probíhal, se nachází v Olomouckém kraji. Vybraná základní škola je státní. Rok, od kterého tato škola působí, není historicky doložen. Na této ZŠ jsem v průběhu studia působila jako studentka v rámci pedagogické praxe.

Základní škola se nachází na okrajové části města. Je spojena s mateřskou školou a v její blízkosti se nachází tramvajová zastávka. Budova školy je třípodlažní. V přízemí jsou umístěny šatny žáků. Kromě zázemí žáků je zde také ordinace zubního lékaře, kterou mohou žáci navštěvovat při pravidelných prohlídkách. Druhé a třetí patro, v nichž jsou umístěny třídy od 3. – 9. ročníku, slouží mimo jiné také jako zázemí pro učitele. Nalezneme zde kabinety pro učitele, ředitelnu, sborovnu a odborné učebny. Třídy 1. a 2. jsou umístěny ve vedlejší budově. Součástí školy je i školní jídelna, která se nachází v další budově nedaleko školy. Základní škola má své školní hřiště, které je za určitých podmínek volně přístupné veřejnosti. Žáci školy mohou navštěvovat jedno ze čtyř oddělení školní družiny. Školní družina funguje v ranních hodinách od 6:00 – 7:45, v odpoledních hodinách od 11:40 – 16:30. Tato škola nabízí pro žáky širokou škálu kroužků a dalších aktivit v rámci školní družiny.

Vybavení školy se postupně zlepšuje a doplňuje různým novým materiálním vybavením. Třídy jsou prostorné, poměrně moderně vybavené a zřizují se zde interaktivní tabule. Ve třídách je mnoho nástěnek, které umožňují učitelům a žákům vyzdobení třídy vlastním tvořením. Nábytek ve třídách odpovídá hygienickým požadavkům, počtu dětí a je přizpůsoben jejich věku. Učitelé zde mají své prostory pro přípravu pedagogické činnosti. Každý učitel má kabinet, který sdílí většinou se dvěma dalšími kolegy.

Základní škola je zapojena do několika projektů. Jedním z těchto projektů je projekt Evropské Unie – Ovoce do školy. Cílem tohoto projektu, je podpora v oblasti správných stravovacích návyků ve výživě dětí. Další projekty jsou zaměřeny na čtenářství a čtenářskou gramotnost. V neposlední řadě bych ráda zmínila projekt Edison, který zahrnuje návštěvu zahraničních studentů, kteří žáky učí o kultuře v jejich zemi. Velikou výhodou je, že tato výuka probíhá v anglickém jazyce.

Škola se účastní různých soutěží. V letošním školním roce se na škole konalo školní kolo soutěže Pythagoriáda. Této soutěže se zúčastnili žáci vyšších ročníků. Dále se žáci účastní soutěží jako Olympiáda v anglickém jazyce, Odpadová olympiáda. V soutěži Odpadová olympiáda žáci plnili úkoly týkající se třídění odpadu. Žáci druhého stupně se účastní soutěže Přírodovědný klokan.



## 7.3 Charakteristika výzkumného vzorku žáků

Do výzkumného vzorku bylo zařazeno 5 žáků mladšího školního věku. 4 chlapci a 1 dívka. Tito vybraní žáci navštěvovali 3. třídu základní školy. Společně vykazovali nedostatky v oblasti písemného projevu a v oblasti správných hygienických a pracovních návyků. Většina z nich se pohybuje v sociálně slabším prostředí. V rámci třídy se tito žáci neuměli přizpůsobit tempu třídy, byli nesoustředění a nedokončovali činnosti.

### **Případové studie:**

#### **Chlapec 1 (dále jen CH1)**

##### **Rodinná a školní anamnéza:**

Chlapec má 10 let. Žije v neúplné rodině. Jejich zázemí tvoří byt na okraji města. Matka pracuje jako uklízečka. Pohybuje v sociálně slabém prostředí. Původně bydlel spolu s matkou a starším sourozencem, který ale v průběhu minulého roku odešel do péče otce. Starší sourozenec navštěvoval stejnou základní školu. Výchova je ze strany matky velmi liberální, dítě nemá nastavená pravidla a hranice chování. Matka je pracovně vytížená a z tohoto důvodu nemá na chlapce čas, aby se mu mohla věnovat. Ze strany rodičů, zejména matky, není zájem o spolupráci s třídní učitelkou, či školou.

Tento chlapec působí klidným dojmem, je velice tichý. Ovšem dokáže být velmi kamarádský, nicméně často se nechá strhnout ke zlobení. Chlapec není z rodinného prostředí zvyklý na motivaci, nevěří si. Působí dojmem, že je pro něj škola nezajímavá a neobohacující. Málokdy se dokáže pro jakoukoliv činnost nadchnout. Pokud ho ovšem nějaká práce, často samostatná, nadchne, dokáže být pracovitý a soustředěný.

Veliké nedostatky projevuje v českém jazyce, v oblasti pravopisných jevů a v matematice při jednoduchých matematických operacích. Naopak při aktivizujících hrách dokáže projevit zájem a soustředěnost.

#### **Chlapec 2 (dále jen CH2)**

##### **Rodinná a školní anamnéza:**

Chlapec má 10 let. Žije v neúplné rodině spolu se starší sestrou. Matka je zaměstnancem České pošty. Tento chlapec se pohybuje v sociálně slabém prostředí. Zájem o chlapce, ze strany jeho rodičů, je malý. Nevěnují se dostatečně jeho přípravě do školy, žák není motivován,

kontrolován v činnostech a nemá vytvořený pevný denní režim. Spolupráce rodičů, zejména matky s třídní učitelkou je nevyhovující. Školu rodiče považují za něco, co žák musí splnit. Starší sestra, která navštěvuje 6. třídu stejné základní školy vykazuje podobné vlastnosti a postoje, jako její mladší bratr.

Chlapec je kamarádký, ovšem pokud se ve třídě objeví nějaký konflikt, je většinou u toho. Nemá vytvořené návyky pro plnění svých povinností. Často působí dojmem, že je mu vše jedno, že ho nic nezajímá. Na druhou stranu dokáže být velice snaživý a ihned se to projeví na jeho prospěchu a chování. Bohužel mu tato snaha dlouho nevydrží.

Aktivní a soustředěný bývá v hodinách matematiky. Četné nedostatky má však v českém jazyce v oblasti pravopisných jevů. Největší problém mu dělají vyjmenovaná slova, kdy nedokáže rozpoznat samostatný význam slov ve větě, tzn. nedokáže rozpoznat, zda jde o slovo vyjmenované, příbuzné či nikoliv.

### **Chlapec 3 (dále jen CH3)**

#### **Rodinná a školní anamnéza:**

Chlapec má 9 let. Žije v neúplné rodině s mladší sestrou. Matka momentálně nezaměstnaná a otec pracuje jako dělník. Chlapec pochází ze sociálně slabého prostředí. Rodiče nemají dostatečný zájem o jeho přípravu do školy a o učení. V rodině funguje babička, která se snaží dětem dostatečně věnovat a motivovat je pro učení. Mladší sestra navštěvuje tutéž školu jako chlapec. Navštěvuje 2. třídu. Komunikace na úrovni učitel – rodič je nevyhovující. Rodiče neprojevují zájem o jakoukoliv spolupráci nebo pomoc.

Chlapec většinou nemá dostatečně připravené věci do školy. Je nepořádný, pořád něco hledá, nesoustředí se na práci, kterou má vypracovávat. Při činnostech je nepozorný až roztěkaný. Jestliže je vyvolán, neodpovídá, není schopen správně odpovědět. V hodinách často vyrušuje spolužáky i učitele. V poslední době začal být drzý na své okolí. Pokud něco provede, nedokáže se přiznat a uznat chybu.

Veliké nedostatky v učení můžeme sledovat v matematice a českém jazyce. V českém jazyce není schopen splnit ani jednoduché úlohy, bez větších obtíží a bez většího počtu chyb. V matematice není schopen logicky uvažovat. Pokud je vyvolán k tabuli, nedokáže vypočítat ani jednoduché matematické operace. Při nápomoci učitele se často uráží a nereaguje. V dalších předmětech se projevuje minimálně. Při činnostech ve dvojicích, ve skupině často nespolupracuje a nezapojuje se ani do prezentace.

## **Chlapec 4 (dále jen CH4)**

### **Rodinná a školní anamnéza:**

Chlapec má 9 let. Žije v neúplné rodině spolu se svou starší sestrou. Matka chlapce je momentálně nezaměstnaná a otec chlapce pracuje jako pomocný dělník. Chlapec pochází ze sociálně slabšího prostředí. V rodině lze pozorovat, že se mu věnují, avšak snaha je krátkodobá. Jeho starší sestra je opakem svého bratra, snaží se, je pracovitá, avšak prospěchově patří mezi průměrné žáky. Spolupráce s rodiči je běžná, avšak málo častá.

V hodinách je chlapec nepozorný, pořád si musí s něčím hrát, nevěnuje učiteli pozornost. Často nepracuje na tom, co má, ale hraje si s jakýmkoliv předmětem ve své lavici. Na chlapci můžeme pozorovat, že nemá smysl pro jakoukoliv povinnost. V rodině je zvyklý nepracovat, nemá žádné povinnosti, které by musel plnit. Pokud ho ovšem učitelka požádá o pomoc je velice ochotný.

Nedostatky v oblasti učení můžeme pozorovat u chlapce ve většině předmětů. Často neplní zadání učitele. Chlapec musí být upozorňován, aby začal pracovat, a neustále nad ním musí být udržován dohled. V českém jazyce, v oblasti pravopisu, zaostává za svými vrstevníky. Zájem nachází v některých úlohách z matematiky, avšak jeho tempo je pomalé, a tak často nedokončí úlohu a opíše si ji z tabule. V prvouce je často aktivní a rád se zapojuje do rozhovoru. Rád sděluje jakékoliv zkušenosti nebo zážitky.

## **Dívka 1 (dále jen D1)**

### **Rodinná a školní anamnéza:**

Dívce je 9 let. Žije v úplné rodině, nemá sourozence. Spolupráce rodičů s učitelkou je dobrá. Rodiče se dívce doma věnují, avšak v oblasti školy a učení moc ne. Dívka se umí nadchnout pro činnosti, umí být soustředěná.

Ve škole se projevuje jako hodně snaživá, kamarádká vůči kolektivu. Jestliže někdo potřebuje pomoci, ráda pomůže. Často však působí dojmem, že neví, kam se zařadit nebo co dělat. Je hodně hravá a ráda něco tvoří, vyrábí. V kolektivu je dosti tichá, neprosazuje se za každou cenu.

V učení můžeme u dívky pozorovat nedostatky hlavně v oblasti matematické. Nechápe základní matematické operace. Při řešení slovních úloh nedokáže aplikovat dosavadní poznatky z reálného života. Málokdy si dokáže něco představit. Nedostatky v českém jazyce se nejvíce projevují v oblasti čtení. Často nedokáže číst s porozuměním, často se vrací, čte znovu. Je nesoustředěná, vše ji vyruší. V hodinách výtvarné výchovy nebo pracovní výchovy ráda tvoří

nové věci, má nové nápady, jak něco vylepšit, udělat jinak. O přestávkách raději něco tvoří v lavici.

Většina dětí pochází ze sociálně slabého prostředí. Často se setkává s tím, že se žákům rodiče doma věnují málo nebo vůbec. Mnoho z nich má velké problémy v českém jazyce, a to zejména v oblasti pravopisu a samotného písemného projevu. Mnohdy jim dělá problém logické uvažování, základní propojování poznatků.

## 7.4 Vlastní šetření

Během pedagogické praxe v této třídě proběhlo zjišťování, kdo má problémy v oblasti správného písemného projevu. Toto zjišťování probíhalo po celou dobu pedagogické praxe v této třídě. Sledování nebylo zaměřeno pouze na správný písemný projev, ale také na správné hygienické a pracovní návyky, komunikaci a soustředěnost žáků. Po rozhovoru s učitelkou jsme vybrali celkem 5 žáků, 4 chlapce a 1 dívku, kteří v této oblasti měli největší problémy. Tito žáci neprojevovali problémy v oblasti písemného projevu, ale také často v oblasti sociální a komunikační.

Program na rozvoj grafomotoriky, probíhal každý týden ve 2 hodinách přímého působení. První a poslední hodina byla testovací. V první hodině žáci absolvovali vstupní test, kdy opisovali text, který sloužil k diagnostice kvalitativních znaků písma. V poslední hodině žáci absolvovali výstupní test, kdy opisovali tentýž text, který poté sloužil k porovnání s počátečním testem. Tento program probíhal ve vyučování žáků, v nepravidelných hodinách. Všechny tyto hodiny byly zaměřeny na zlepšení písemného projevu za pomoci základních grafických prvků, grafomotorických cvičení a různého procvičování a uvolňování.

Tyto hodiny tedy zahrnovaly:

- **Cvičení pro zlepšení jemné motoriky** (skládání z papíru, poznávání drobných předmětů hmatem, prstová cvičení, aj.)
- **Cvičení zaměřená na artikulaci** (jazykolamy, aj.)
- **Cvičení pro zlepšení sluchového vnímání** (vytleskávání slabik, určování počtu slabik, určování první a poslední hlásky, rozpoznávání různých zvuků, aj.)
- **Cvičení pro zlepšení zrakového vnímání** (pracovní listy – hledání rozdílů, třídění věcí podle barev, popis „co vidíš“)
- **Cvičení zaměřená na grafomotoriku** (uvolňovací cviky, metoda obtahování, pracovní listy, grafické prvky na velké formáty)

- **Cvičení pohybová** (louskání prsty, „hra na klavír“, postupné dotýkání prstů obou rukou, dramatizace kapek, kreslení ve vzduchu, aj.)

Na konci každé hodiny následovalo shrnutí. Zopakovali jsme si s žáky, co jsme dělali, co jsme tím procvičili, k čemu nám to slouží, co aktivity zlepší. Žáci se sami vyjádřili, které činnosti je bavili více, které méně. Společně jsme se poté dohodli na následující hodině, na co bude zaměřena, co budeme dělat.

Všechny činnosti zaměřené na grafomotoriku byly s využitím publikací zaměřené na tuto oblast. Nejčastěji využívané publikace byly: *Co si tužky povídaly* (Bednářová, 2005), *Mezi námi pastelkami* (Bednářová, 2005), *Na návštěvě u malíře* (Bednářová, 2006) a *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní* (Lipnická, 2007). Písemný projev byl posuzován podle základních kvalitativních znaků písma:

- tvar
- výška
- úměrnost
- sklon
- hustota
- jednotažnost
- úprava

Diagnostika byla zaměřená i na vedlejší oblasti. U žáků byly pozorovány hygienické, pracovní návyky a koncentrace při činnostech. Se skupinou 5 žáků jsem pracovala společně v samostatné místnosti. Pracovní tempo bylo přizpůsobeno schopnostem žáků a úkoly jim byly předkládány od jednodušších po složitější. Každá hodina byla na konci zhodnocena žáky i mnou. Stupně zvládnutí počátečního a konečného testu byl zaznamenán do tabulky a hodnocen následovně:

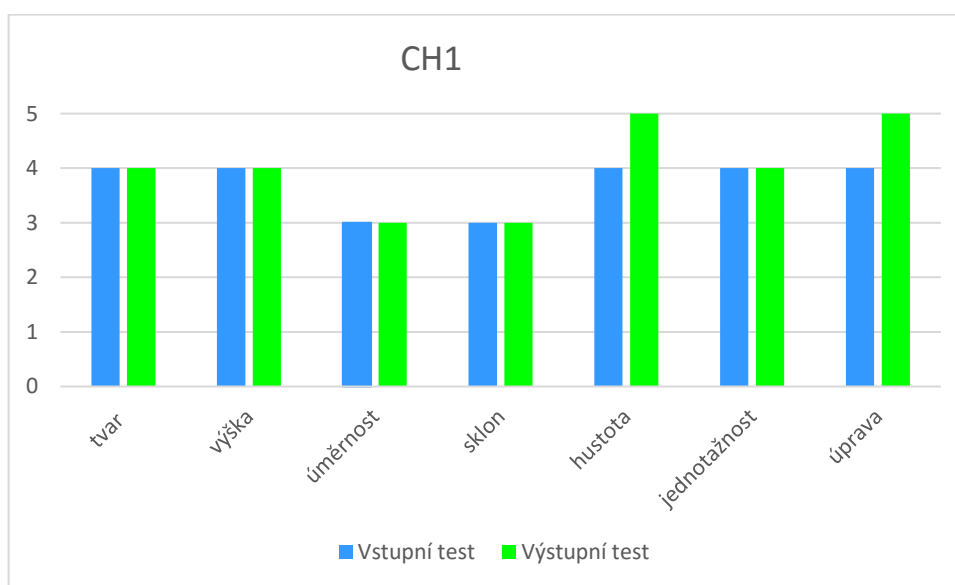
- 5 bodů – kvalitativní znak byl splněn na 100–81%
- 4 body – kvalitativní znak byl splněn na 80–61%
- 3 body – kvalitativní znak byl splněn na 60–41%
- 2 body – kvalitativní znak byl splněn na 40–21%
- 1 bod – kvalitativní znak byl splněn na 20–0%

Prvky byly v dané oblasti vyhodnoceny průměrnými body a vneseny do grafů (viz následující kapitola).

## 7.5 Analýza výsledků šetření u jednotlivých dětí

Výsledky počátečního a závěrečného šetření byly zaznamenány do grafů. Jednotlivé sloupce zaznamenávají hodnocení určitého kvalitativního znaku. Tyto kvalitativní znaky byly rozvíjeny po dobu 6 měsíců.

### CH1 – Chlapec



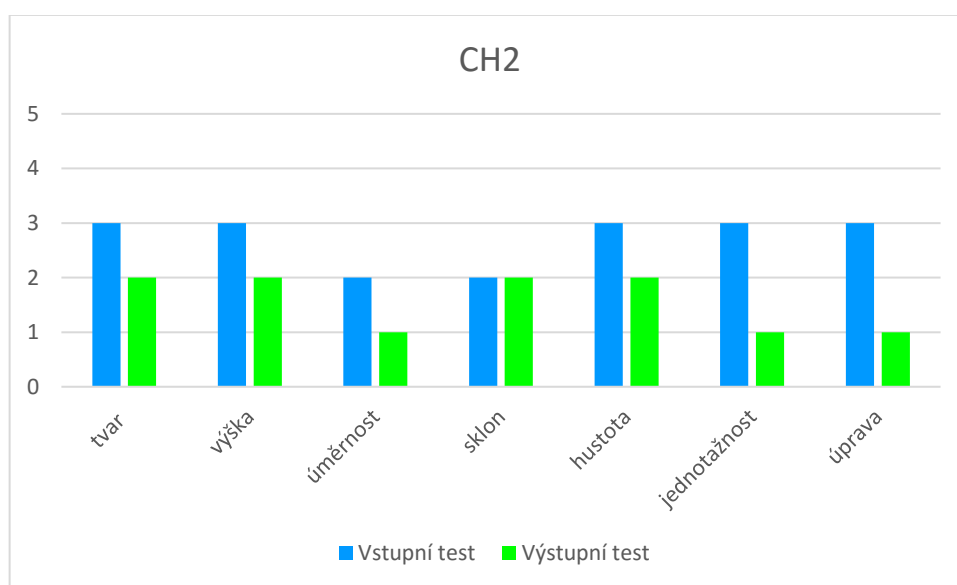
Graf č. 1: Analýza výsledků písemného projevu – CH1

**Tvar** písma při vstupním testu je velice obdobný tvaru při testu výstupním. Žák nejvíce chybí v písmenech *y*, *r*. Při psaní *y* žák nedodrží horní zátrh. Toto písmeno není napsáno v celém textu ani jednou správně. V písmeni *r* není dodrženo ostrý vratný tah při psaní háčku a stejně tak dochází k nežádoucímu tahu při šikmé čáře, vedené k lince vratným tahem. Při psaní písmene *s* dochází u žáka k deformaci písmene. Písmeno je široké a při šikmé čáře dochází k ostrému zahnutí. **Výška** písma odpovídá normě ve většině písmen střední výšky a při psaní písmen *s* dolní délkou. Problém nastává při psaní písmen *s* horní délkou, kdy není dodržena výška u písmene *t*. Ve vstupním testu je patrná také častá chybovost při psaní písmene *k*. V testu výchozím dochází k mírnému zlepšení, avšak písmeno *t* je v úrovni písmen střední výšky. Některá písmena jsou značně široká. Konkrétně u písmene *r* můžeme vidět, že psaný háček je téměř až na spodní lince. **Úměrnost** písma je v obou testech téměř na stejné úrovni. Písmena střední výšky odpovídají normě. Písmena s dolní délkou nejsou správně úměrná. Konkrétně nejčastěji při psaní *y*. Úměrnost je dodržena při psaní velkých písmen abecedy,

a některých písmen s horní délkou (*d, l*). Neúměrnost můžeme pozorovat v psaní písmen *k* a *t*. **Sklon** písma je v obou testech obdobný. I přesto, že žák měl při psaní nakloněný papír, nedochází ke správnému sklonu písma. Písmo je stojaté, místy vějířovité. Ve vstupním testu jsou rozestupy mezi jednotlivými písmeny menší než v testu výstupním. **Hustota** a **rytmizace** písma je lépe dodržena v testu výstupním. Při vstupním testu jsou některá písmena špatně čitelná. Nejsou zde pravidelné rozestupy mezi písmeny ani větami. Vzdálenost mezi písmeny je často zvětšena prodloužením čar. **Jednotažnost** písmen je v obou testech takřka totožná. Jedním tahem nejsou často dodržována písmena *m, a, p*. Některá písmena jsou navazována nad linkou. Je tedy dodržena jednotažnost, avšak písmeno neleží na lince. Konkrétně písmeno *e* v návaznosti na některé souhlásky. **Úpravu** písemného projevu můžeme u tohoto žáka hodnotit kladně. Písmena jsou dobře čitelná, ve většině textu je dodržena správná rytmičtost. Negativně bych v úpravě hodnotila vstupní test. Docházelo v něm k častému přepisování písmen, škrtnání a chybovosti.

Po absolvování programu tedy došlo ke zlepšení v oblasti hustoty a úměrnosti písemného projevu. Žák byl více soustředěný. Výstupní test je méně chybový, nedocházelo ke škrtnání či opravám v textu. Ke zhoršení nedošlo v žádné ze sledovaných oblastí. Během programu chlapec spolupracoval, projevoval nadšení o různé aktivity. Plnil pokyny dle zadání a byl soustředěný na činnosti. Chlapec je introvertní povahy, ale během programu se zapojil do všech prováděných aktivit.

## CH2 – Chlapec



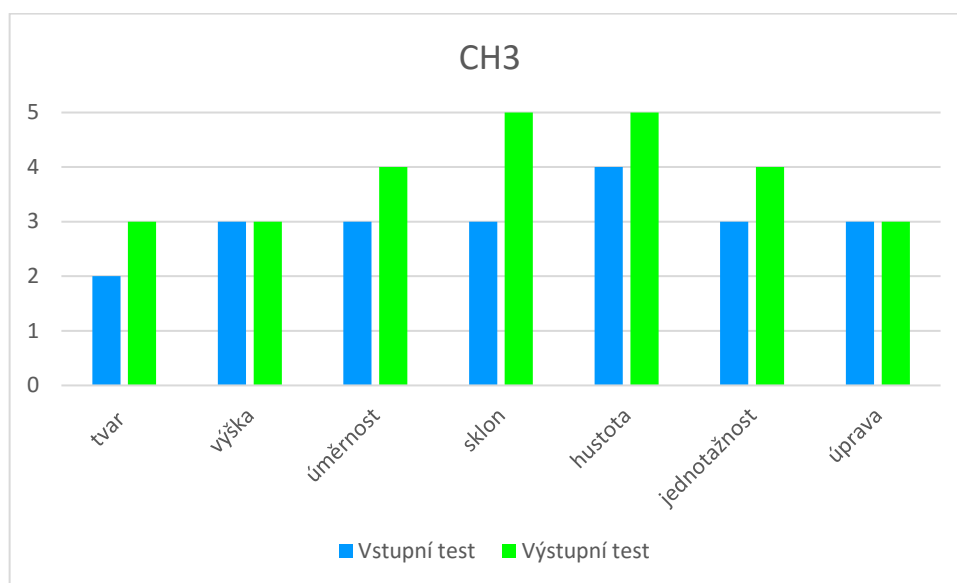
Graf č. 2: Analýza výsledků písemného projevu – CH2

**Tvar** písmen v jednotlivých testech se od sebe významně neliší. Tvar je o něco málo lepší v testu vstupním. Dochází k chybnému psaní písmene *y*, *a*. U písmene *y* dochází k nedodržování horního zátrhu. V psaní písmene *a* dochází k nedotažení oválu písmene. Při psaní písmen *b*, *t* nebyl dodržen háček, „okénko“ při vratném tahu. V obou testech jsou špatně psána velká psací písmena *B*, *P*. Žák nezačíná písmeno sklonovou čarou, ale čarou směřující k počátku písmene. Vytvoří tedy jakýsi úzký ovál, na který poté napojuje obloučky. **Výška** písma je opět lépe zachována ve vstupním testu. Výška u písmen střední výšky a písmen s horní délkou, žákovi nedělají problém. Při psaní písmen s dolní délkou není výška dodržena. **Úměrnost** písmen je lépe splněna ve vstupním testu. V testu výstupním se nedá mluvit o úměrnosti písmen. Každé písmeno je psáno různě. Písmena střední výšky jsou často ve stejné úrovni, jako písmena s horní délkou. Písmena jsou častokrát psána pod linkou. Při psaní otazníku žák nedodržuje správnou úměrnost, tečka je psána pod řádek. V testu vstupním otazník úplně vynechává. **Sklon** písma neodpovídá standartnímu úhlu, který svírá osa písmen s linkou. Písmo je spíše stojaté až rozvrácené. **Hustota a rytmizace** je přijatelnější ve vstupním testu. Výstupní test je špatně čitelný. Hustota není pravidelná ani v jednom ze zkoumaných testů. Rozestupy mezi jednotlivými písmeny a slovy jsou různé. Vzdálenost mezi písmeny se zvětšuje i zmenšuje. Žák píše s menšími nedostatky v **jednotažnosti** ve vstupním testu. V testu výstupním není jednotažnost dodržena ani v jednom slově z celého zkoumaného textu. **Úprava** písemného projevu tohoto žáka je zcela rozdílná v obou testech. Zatímco v testu vstupním se žák snažil o úpravu, nedocházelo k častému opravování či škrtání, tak v testu výstupním je úprava na velmi špatné úrovni. Při výstupním testu jsou velice časté opravy, škrtání, oprava písmen, záměna tvarů písmen, chybovost ve zdvojených souhláskách. Žák často spojuje slova. Můžeme zde vidět i několik vět, kdy žák začíná větu velkým písmenem a některá následující slova píše také s velkým písmenem. Ve vstupním testu je chybovost nejčastěji v délce samohlásek. Držení psacího náčiní bylo u tohoto žáka velice křečovitě.

Tento žák byl během programu velice introvertní. Zpočátku neprojevoval aktivitu ani nadšení pro zadané činnosti. Nedokázal se plně soustředit, cokoli ho vyrušilo od činnosti. Ke konci programu začal mít větší zájem o aplikované činnosti, začal více spolupracovat s ostatními. Výstupní test byl psán propiskou, i když žákům bylo doporučeno pero/tornádo. Žák několikrát písmena obtahoval, nedokázal si uvědomit správný tvar písmene. U tohoto žáka tedy došlo v konkrétních oblastech písemného projevu ke zhoršení. Při výstupním testu projevoval jistý neklid a známky nervozity. Z tohoto důvodu mohlo dojít ke zhoršení písemného projevu ve výstupním testu.



### CH3 – Chlapec



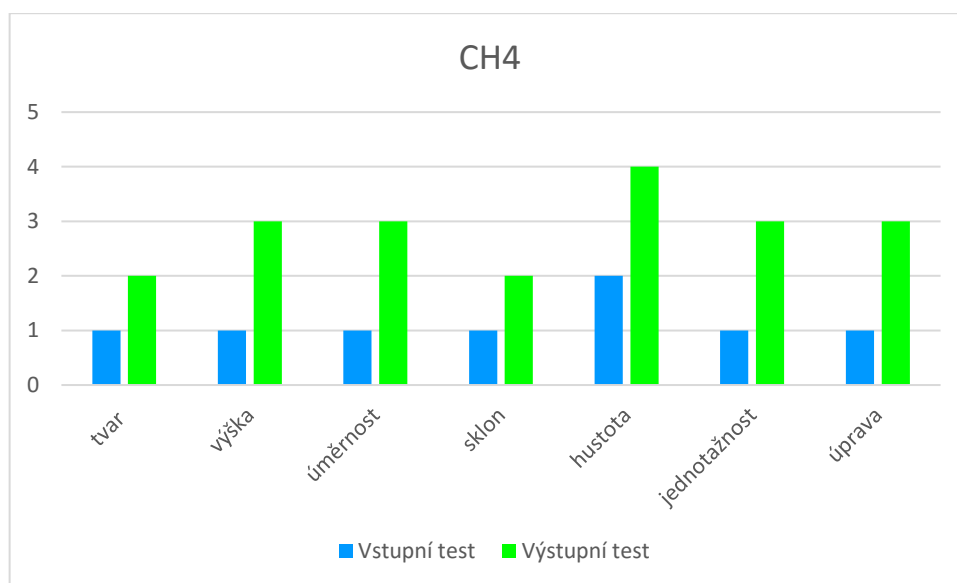
Graf č. 3: Analýza výsledků písemného projevu – CH3

**Tvar** písmen se v obou testech mírně liší. Zatímco ve vstupním testu žák chybuje ve tvaru písmen *r*, *b*, *p*, tak v testu výstupním pouze v písmeni *p*. Písmeno *r* žák píše velice široce, chybuje v ostrém vratném tahu při psaní háčku a stejně tak i v šikmé čáře vedené k lince vratným tahem po napsání háčku. Při psaní psacího písmene *b*, žák chybuje v háčku, který se připojuje krycím vratným tahem. Dále žák chybuje ve tvaru písmene *p*. Špička písmene je ve stejné úrovni jako druhá část písmene, tedy zkrácena. Druhá část písmene nemá obloukový tvar, je vedena ostře. Dolní délka není u písmene dodržena. Žák dolní délku zkracuje těsně pod linku. Psaní písmen s dolní délkou neodpovídá svou **výškou**. Naopak u písmen velké abecedy je výška dodržena. V obou testech je výška i šířka písmen na stejné úrovni. **Úměrnost** písmen je lepší v testu výstupním. Ve vstupním testu žák nedodržuje spodní délku písmene. Při psaní velkých písmen abecedy a písmen s horní délkou dochází k neúměrnosti. Písmena s horní délkou převyšují písmena velká. V testu výstupním je úměrnost písmen s horní délkou a velkých písmen na stejné úrovni. Avšak není dodržena u písmen s dolní délkou. V oblasti **sklonu** písma došlo ke zlepšení. Ve vstupním testu je písmo stojaté až rozvrácené. V testu výstupním je písmo normální. **Hustota a rytmizace** písmen v obou testech je podobná. Žák si ve výstupním testu dává větší pozor na mezery mezi slovy, dodržuje šířku písmen. V oblasti rytmizace je žákův projev lepší v testu výstupním. Každá věta textu je na samostatném řádku, písmena nejsou na konci řádku deformována. **Jednotažnost** je ve vstupním testu o něco horší než v testu výstupním. Vázanost písmen není dodržena při spojení písmene *y* s kteroukoli následující

souhláskou. Jednotaznost není dodržena ani při psaní slov dlouhých a složených. **Úprava** písemného projevu je v obou testech téměř shodná. Text je čitelný, avšak některá písmena jsou opravována a přeškrťována. Ve vstupním testu můžeme při poslední větě textu vysledovat, jak žák nebyl schopen napsat slovo „*schoval*“. Slovo je zde několikrát škrtnuté, a nakonec je vynechána souhláska.

U žáka došlo ke zlepšení v mnoha oblastech písemného projevu, jak můžeme pozorovat na grafu. U tohoto žáka byl vysledován největší pokrok v oblasti tvaru písmen, úměrnosti, sklonu, hustotě a v jednotaznosti. Zpočátku žák neprojevoval nadšení pro jakoukoliv činnost, narušoval činnosti a snažil se vyrušovat i ostatní žáky. Později dokázal být soustředěný a dokončoval činnosti se zaujetím. Byl nadšený z toho, že mu někdo věnuje pozornost. Doma bohužel takové zázemí nemá.

#### CH4 – Chlapec



Graf č. 4: Analýza výsledků písemného projevu – CH4

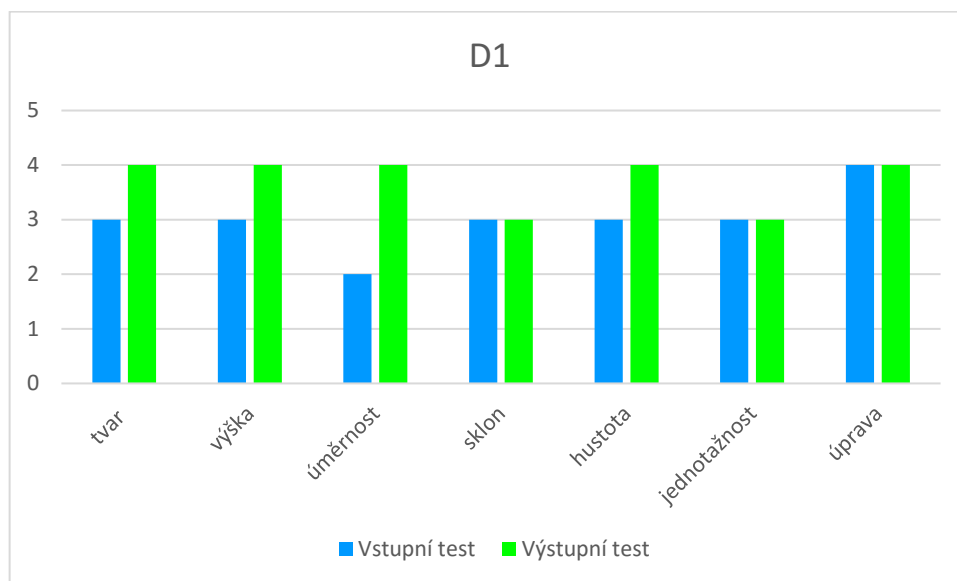
Písmena ve vstupním testu jsou téměř neidentifikovatelná. **Tvar** absolutně neodpovídá požadavkům. Tvar písmen je kombinovaný s tvary jiných písmen. Žák nemá absolutně představu o tom, jak má písmeno vypadat. Při psaní písmen *p*, žák úplně vynechává druhou část písmene. Písmeno tvoří pouze špička, tedy tvar podobný číslu jedna. V textu si žák plete psaní písmene *m*, *n*. Písmeno *y* je natolik deformováno, že je špatně čitelné. Žák úplně vynechává často spodní délku nebo nedodrжуje horní zátrh. Dalším tvarově velice špatným písmenem, je písmeno *k*, které je shodné s písmenem *h*. Žák úplně vynechává klíčkový obrat. V testu

výstupním dochází k mírnému pokroku. Tvar písmen je dodržován o něco lépe. Pokrok je vidět v psaní písmene *k*, kdy už je dodržen kličkový obrat. Žák také rozlišuje psaní písmen *m*, *n*.

Ve vstupním testu není splněn ani následující znak. **Výška** ani šířka písmen neodpovídá požadavkům. Žák nedodržuje rozdílnost ve výšce písmen střední výšky, horní délky ani dolní délky. Písmena s dolní délkou jsou téměř ve stejné výšce jako písmena velké abecedy. Při výstupním testu můžeme pozorovat pokrok. Žák si více uvědomuje rozdíly mezi velikostí písmen. Avšak šířka písmen je stále nadsazená. **Sklon** písmen je v prvním testu na každém řádku rozdílný. Můžeme vidět písmo stojaté, rozvrácené i vějířovité. Každé písmeno je vedeno jiným směrem, každé slovo má svůj sklon. **Hustota a rytmizace** písma je velice špatná ve vstupním testu. Žák nedodržuje jakékoliv pravidelné rozestupy mezi písmeny nebo slovy. Dochází ke spojování slov. Při testu výstupním je hustota o pár procent lepší. Žák se snaží psát tak, aby byly znatelné mezery mezi slovy. Na konci řádku často píše písmena blízko sebe a nedochází k automatickému rozdělení slov. Ve vstupním testu se téměř nedá mluvit o **jednotažnosti** písma. Většina písmen ve slově je psána samostatně, s nadzvednutím pera od papíru. V testu výstupním dochází ke zlepšení v této oblasti. Jednotažnost nedodržuje žák v menším procentu případů. **Úprava** písemného projevu je v prvním z hodnocených testů na velmi nízké úrovni. Text je nepřehledný, špatně čitelný. Písmena jsou přeškrťována, několikrát přepisována, často jsou psány pod linkou i nad linkou. První písmena daného slova začínají na správné lince a poté pokračují směrem vzhůru. V testu výstupním lze viditelně pozorovat pokrok v této oblasti. Věty jsou psány bez většího přepisování.

Tento žák byl během programu velice nesoustředěný. Nikdy nepracoval na činnosti, která mu byla zadána. Rád si hrál s pomůckami okolo sebe, vyrušoval ostatní. Některé aktivity ho později dokázaly zaujmout, avšak spíše narušoval kolektiv. Ke zlepšení došlo ve všech zkoumaných oblastech písemného projevu. Na konci programu se žák dokázal více soustředit, avšak na velice krátkou dobu.

## D1 – Dívka



Graf č. 5: Analýza výsledků písemného projevu – D1

**Tvar** jednotlivých písmen není na špatné úrovni, spíše tedy splňuje normy. Ovšem při psaní písmen velké abecedy dochází ke zdobení a tím často i k deformaci písmene. Při psaní písmene *y* nedodrhuje ve většině případů horní zátrh. V testu výstupním můžeme vidět rozdílnost v psaní písmene *y*, kdy je horní zátrh dodržen. Můžeme zde pozorovat chybný tvar písmene *a*. Není správně tvořen ovál písmene. Místo tahu směrem nahoru a pak zpět, vede tah směrem dolů. Ve vstupním testu není dodržena správná **výška** písmen. Písmena jsou malá, drobná. Šířka písmen odpovídá. V testu výstupním dochází ke zlepšení v této oblasti, písmena jsou psána se správnou výškou. Menší nedostatky můžeme pozorovat u písmen s dolní délkou. **Úměrnost** v prvním ze zkoumaných testů je nepřiměřená. Písmena velké abecedy jsou neúměrná písmenům střední výšky. Písmena s dolní délkou jsou zkrácena. V testu výstupním dochází k viditelnému zlepšení. Správná úměrnost se projevuje mezi písmeny velké abecedy a písmeny střední výšky. Není dodržena úměrnost mezi písmeny horní a dolní délky. Písmena dolní délky jsou, stejně jako v předchozím případě, zkrácena. **Sklon** písmen je v obou zkoumaných testech identický. V obou případech je písmo pod úhlem 90°, tedy toto písmo vyhodnocujeme jako stojaté. **Hustota a rytmizace** písmen je ve výstupním testu hodnocena lépe. V prvním testu žákyně nedělá rozestupy mezi jednotlivými písmeny. Díky spojovacím čarám, které jsou mezi písmeny zkracovány, jsou písmena malá. V testu výstupním dochází ke zlepšení, písmena jsou větší, rozestupy mezi nimi jsou znatelnější. **Jednotažnost** je spíše splňována v obou testech. Není dodržována při spojení písmen *c* a některých samohlásek, a také

v případech návaznosti souhlásek na písmeno *a*. **Úpravu** písemného projevu hodnotím u této žákyně v obou testech stejně. Objevuje se zde několik málo prepisů písmen, škrtnání, ale písmo je čitelné. V některých slovech žákyně vynechává písmena.

Žákyně byla během celého programu plně soustředěná. Dokázala se nadchnout pro jakoukoliv činnost. Aktivitu jí bavily, odcházela vždy s kladným hodnocením hodiny. V menší skupině lidí neměla problém s komunikací, pokud měla prostor, dokázala se smysluplně vyjádřit. Celkově písemný projev není na špatné úrovni, avšak když má psát pod tlakem (např. diktát), dochází k větší chybovosti při psaní. U této žákyně došlo ke zlepšení v oblastech sklonu písma, jednotažnosti a úpravě písemného projevu.

U čtyř z pěti zkoumaných žáků došlo ke zlepšení v určitých oblastech. U jednoho z chlapců (CH2) došlo ke zhoršení písemného projevu. Chlapec byl v den výstupního testu neklidný, nesoustředěný a projevoval známky nervozity. Z tohoto důvodu mohlo dojít k negativnímu písemnému projevu ve výstupním testu. Ke zlepšení u ostatních žáků nejčastěji docházelo v oblasti tvaru písma, úměrnosti a hustotě.

## 7.6 Analýza hygienických a pracovních návyků žáků

Úroveň hygienických a pracovních návyků byla zdokumentována při výstupním testu, který žáci v rámci programu uskutečnili. Na nesprávné návyky byli žáci upozorňováni, avšak náprava byla krátkodobá.

### CH1 – Chlapec



Obrázek 13: Držení psacího náčiní CH1 (portfolio autora, 2016)

Chlapec píše pravou rukou. Při postavení ruky jsou prsty v křeči, ukazovák žáka je nadměrně prohnutý (obr. 13). Hlava není dostatečně vzdálena od papíru, podložky. Trup je mírně vytočen do strany, hrudník se nedotýká stolu. Lokty nejsou na podložce. Obě ruce se pohybují volně ve vzduchu, bez opory. Druhá ruka nepřidrčuje papír. Nohy žáka jsou zkrříženy pod židlí. Natočení papíru není správné, a proto nedochází ani ke správnému sklonu písma.

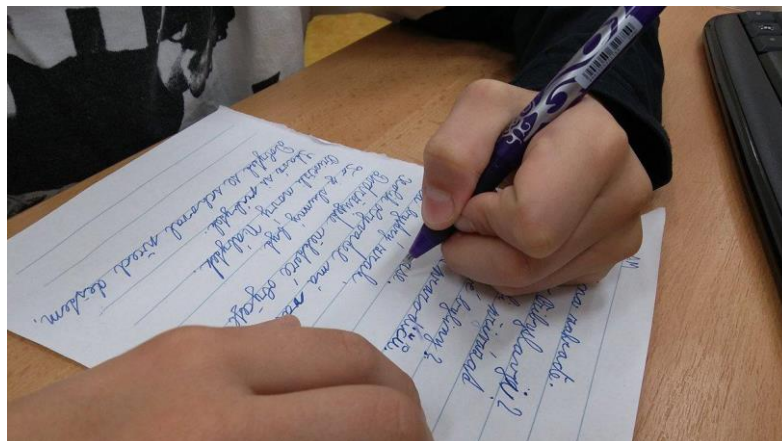
## CH2 – Chlapec



Obrázek 14: Držení psacího náčiní CH2 (portfolio autora, 2016)

Chlapec píše pravou rukou. Držení psacího náčiní je nepřirozené, křečovitě. V tomto případě vidíme nesprávný úchop, palec se nachází před ukazovákem (obr. 14). Hlava je v dostatečné vzdálenosti od pracovní plochy. Trup je mírně předkloněn, v jedné ose, avšak dotýká se psacího stolu. Lokty se pohybují volně, mimo pracovní plochu. Obě ruce tedy nemají dostatečnou oporu pro psaní. Druhá ruka přidrčuje papír a můžeme pozorovat mírné natočení papíru. Nohy má žák překřížené.

## CH3 – Chlapec



Obrázek 15: Držení psacího náčiní CH3 (portfolio autora, 2016)

Chlapec píše levou rukou. Držení psacího náčiní je křečovitě. Psací náčiní není drženo správně. Žák má prohnutý ukazovák a prsty jsou v křeči (obr. 15). Hlava je v dostatečné vzdálenosti. Trup je v jedné ose, mírně předkloněn. Hrudník se nedotýká psací podložky. Oba lokty jsou na pracovní podložce. Lokty mají oporu pro psaní. Druhá ruka přidržuje papír, který není nakloněn. Nohy žáka jsou mírně překřížené.

#### CH4 – Chlapec



Obrázek 16: Držení psacího náčiní CH4 (portfolio autora, 2016)

Chlapec píše pravou rukou. Držení psacího náčiní není správné. Při psaní má žák prohnutý ukazovák a prsty jsou v křeči (obr. 16). Hlava je v dostatečné vzdálenosti od papíru. Trup je mírně nakloněn do strany, nedotýká se pracovního stolu. Jeden z loktů je umístěn na pracovní ploše, druhý je volně ve vzduchu. Píšící ruka tak nemá správnou oporu o pracovní plochu. Ruka, která je na pracovní ploše, přidržuje mírně papír, avšak spíše svírá předmět v dlani. Žák nemá nakloněný papír. Nohy jsou mírně vykloněné do strany, obě jsou na zemi.

#### D1 – Dívka



Obrázek 17: Držení psacího náčiní D1 (portfolio autora, 2016)

Dívka píše pravou rukou. Úchop psacího náčiní je křečovitý. Ukazovák pravé ruky je nadměrně prohnutý a prsty jsou v křeči (obr. 17). Hlava je velice blízko pracovní podložce. Trup není v ose, mírně vykloněný do strany. Hrudník se nedotýká pracovního stolu. Lokty jsou mimo pracovní stůl, pohybují se volně ve vzduchu. Ruka tak nemá kvalitní oporu při psaní. Papír není správně nakloněn a druhá ruka ho pouze přidržuje. Žákyně nemá nakloněný papír. Nohy jsou obě na zemi, mírně vykloněné do stran.

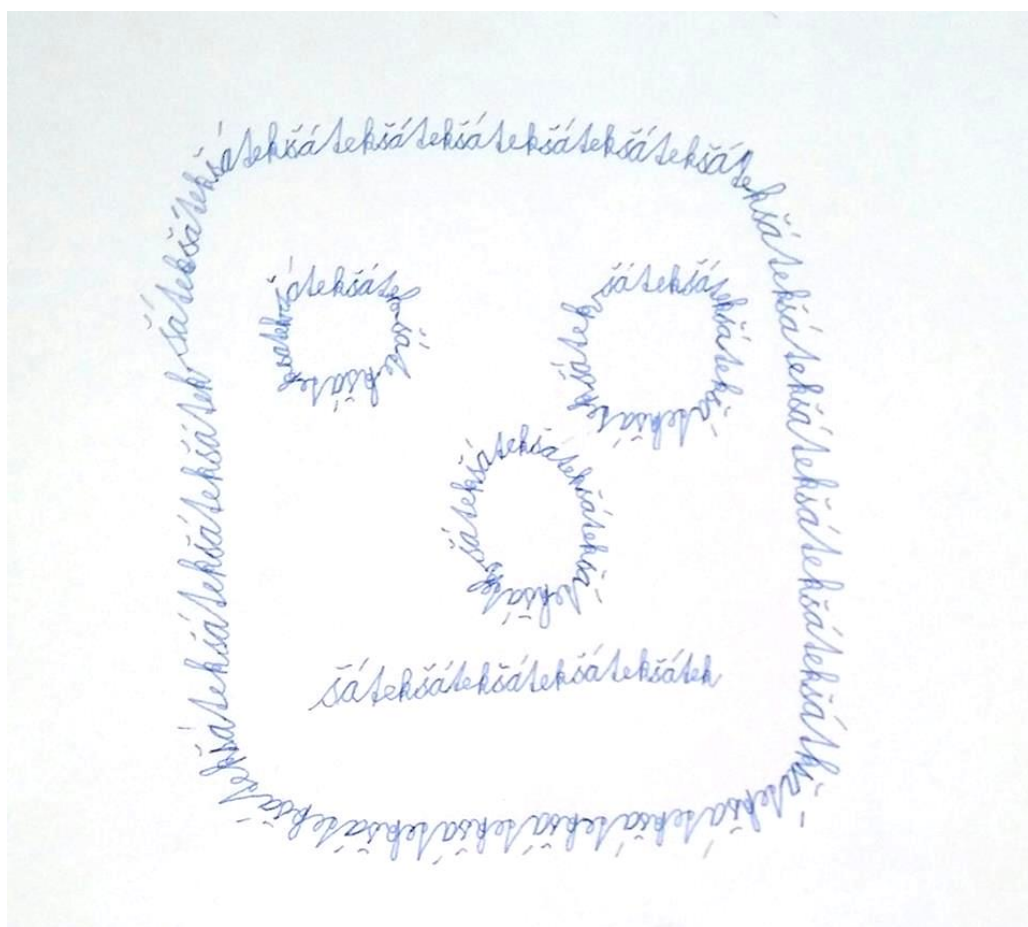
Při zjišťování hygienických a pracovních návyků jednotlivých žáků jsme zjistili, že většina z nich píše pravou rukou. Všichni mají špatný úchop psacího náčiní – prohnutý ukazovák a prsty v křeči nebo palec v pozici před ukazovákem. Trup a hlava je u poloviny ze zkoumaných žáků ve správné pozici, avšak lokty mají žáci většinou mimo pracovní podložku. Správné natočení papíru jsme mohli pozorovat pouze u jednoho ze zkoumaných žáků.

## **7.7 Analýza typu písma při volném psaní**

Při tomto úkolu si žáci měli zvolit jeden z typů písma – tiskací nebo psací. Poté si měli určit libovolné slovo a pomocí tohoto slova vytvořit obličej člověka. Tato technika se používá pro zjištění typu písma, který žák upřednostňuje.



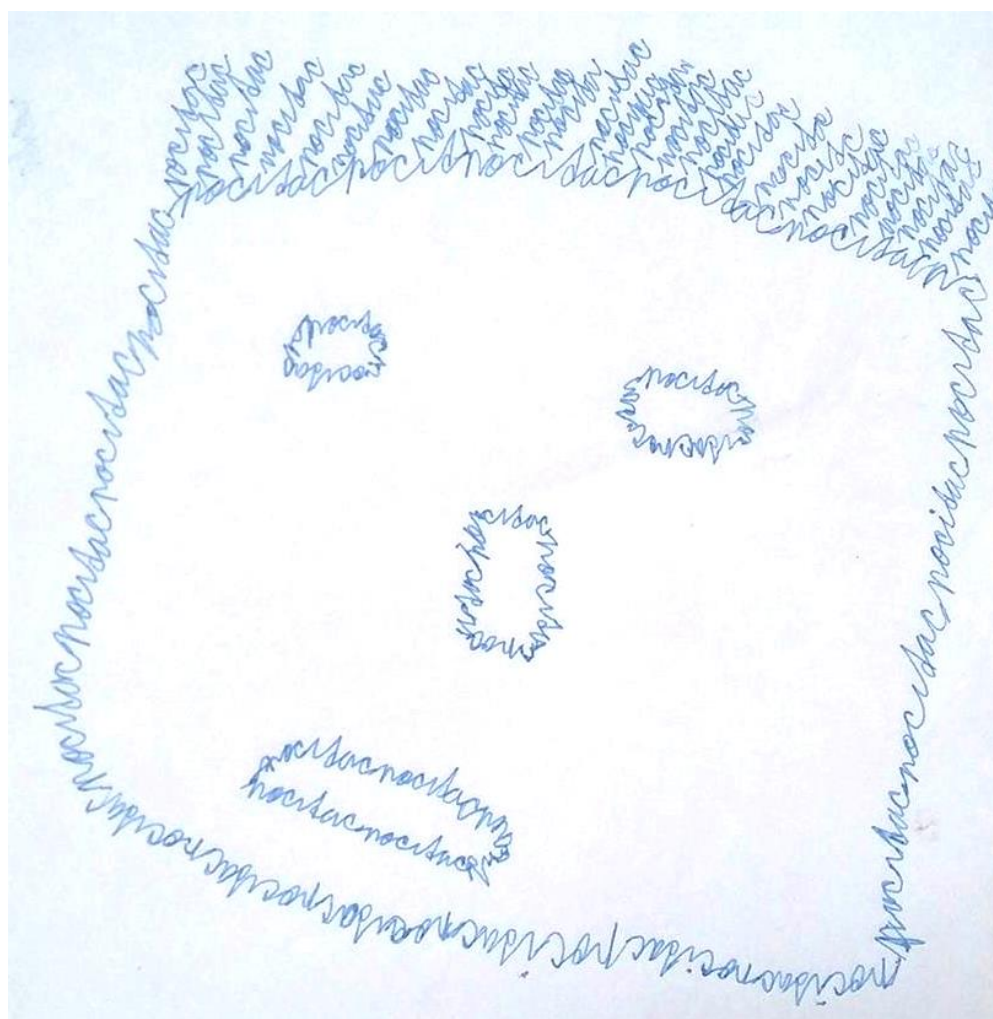
## CH1 – Chlapec



Obrázek 18: Typ písma CHI (portfolio autora, 2016)

Žák si v tomto testu zvolil jednotažné lineární písmo (obr. 18). Slovo „šátek“ bylo chlapcem vybráno zcela náhodně. Slova jsou pravidelně napojena do jednotlivých tvarů. Mezery mezi jednotlivými písmeny jsou dostatečné, pro pozorovatele čitelné. Místy jsou vynechávána některá písmena vybraného slova. Nejsou vynechávány čárky ani háčky nad písmeny. Jsou dodrženy základní části obličeje, ovšem chybí uši a vlasy. Tvar obličeje je hranatý, vnější části jsou úměrné velikosti.

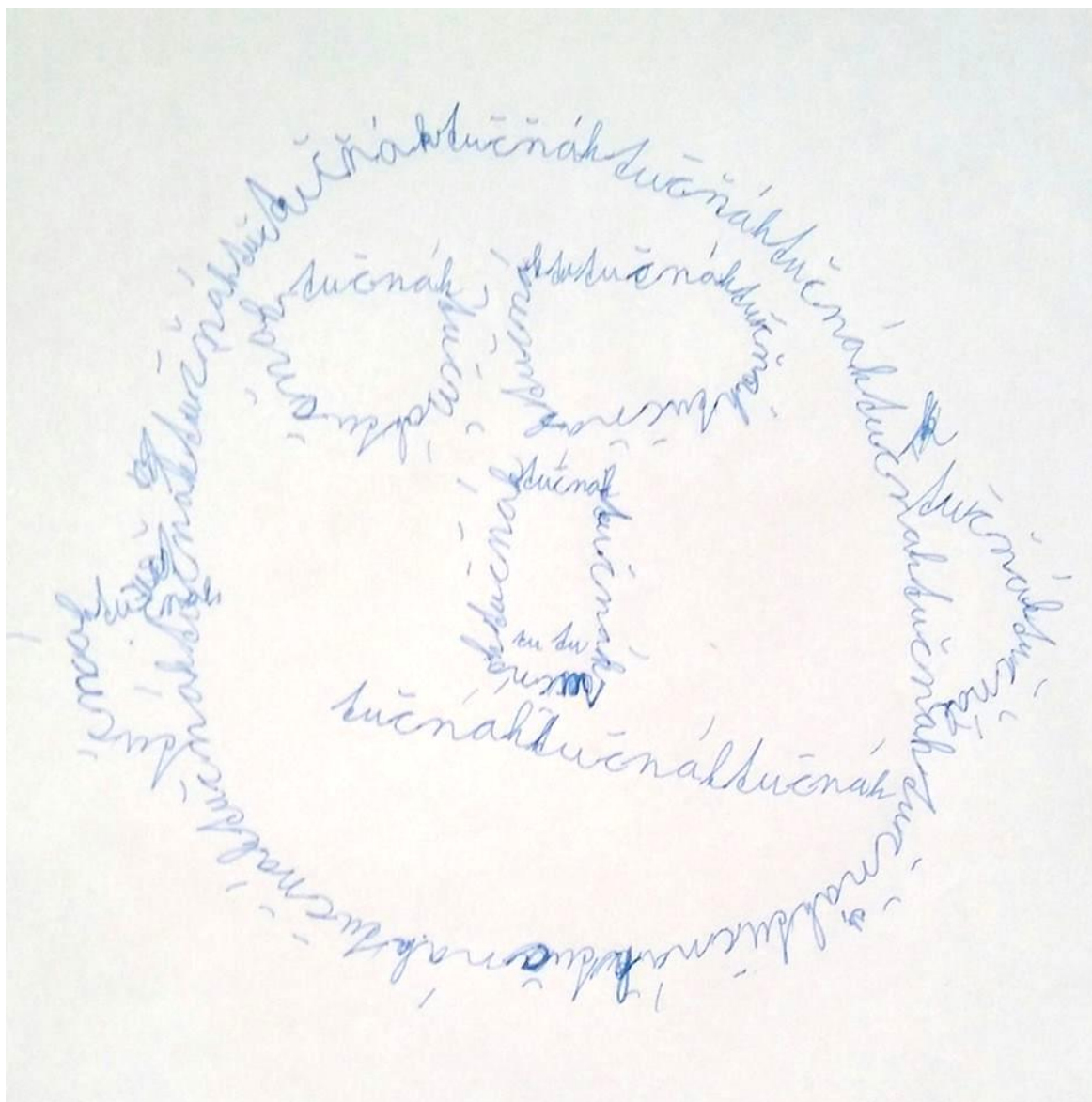
## CH2 – Chlapec



Obrázek 19: Typ písma CH2 (portfolio autora, 2016)

Žák ve svém plnění úkolu zvolil jednotažné lineární písmo (obr. 19). Zvolené slovo „počítač“ nebylo žákem vybráno náhodně. Tento test žák plnil v místnosti s počítači. Opakující se slova na sebe pravidelně navazují a tvoří tak jednotlivé tvary. Ve všech slovech žák vynechává háčky a čárky nad písmeny. Mezery mezi jednotlivými písmeny jsou malé, písmena jsou místy špatně čitelná. Obličejové části jsou dodrženy, chybí pouze uši. Tvar obličeje je hranatý a vnější části jsou nepřiměřeně malé.

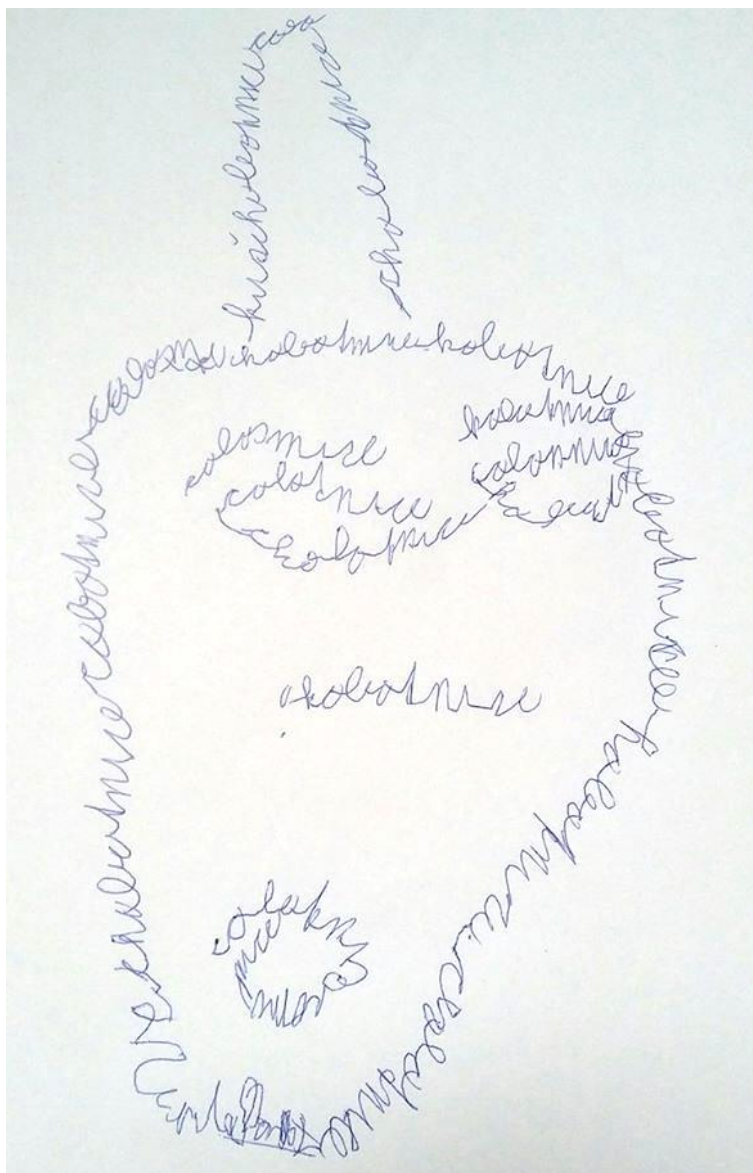
### CH3 – Chlapec



Obrázek 20: Typ písma CH3 (portfolio autora, 2016)

Žák si vybral jednotažné lineární písmo (obr. 20). Zvolené slovo „tučňák“ bylo žákem vybráno zcela náhodně. Jednotažnost písmen je splněna a slova jsou na sebe pravidelně navazována. Mezery mezi jednotlivými písmeny jsou pravidelné, pro pozorovatele dobře čitelná. Chlapec velice reálně vypracoval všechny části lidského obličeje. Na obrázku chybí pouze vlasy. Tvar obličeje je zakulacen a vnější části jsou přiměřené jeho velikosti.

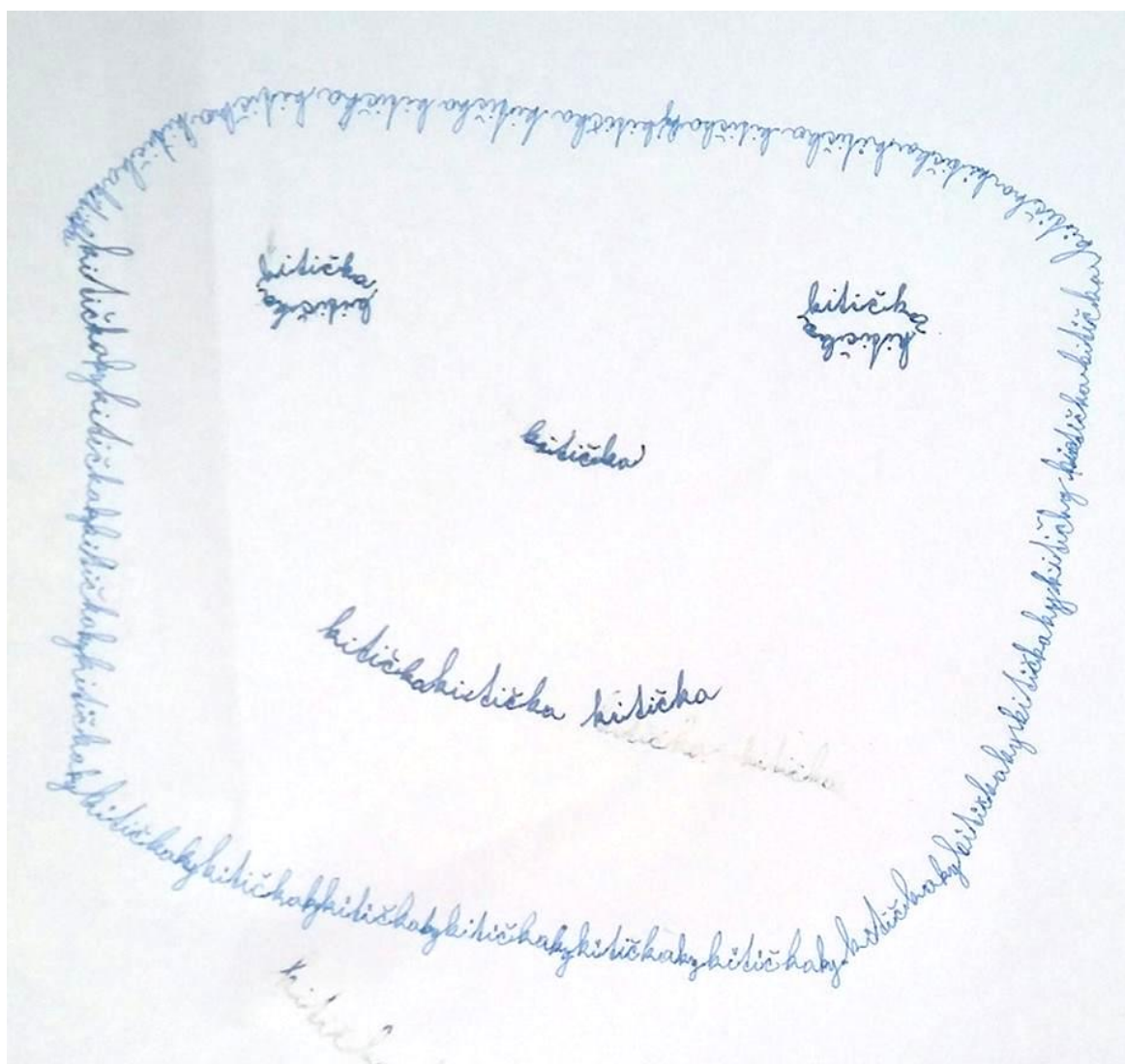
## CH4 – Chlapec



Obrázek 21: Typ písma CH4 (portfolio autora, 2016)

Žák si pro tento úkol zvolil jednotažné lineární písmo (obr. 21). Vybrané slovo „chobotnice“ bylo žákem zvoleno náhodně. Jednotažnost je většinou dodržena, avšak slova jsou pro pozorovatele nečitelné. U většiny písmen vybraného slova, není dodržen tvar. Obličej nemá reálný tvar a jednotlivé části jsou špatně rozpoznatelné. Na obličejí chybí uši a vlasy.

## D1 – Dívka



Obrázek 22: Typ písma D1 (portfolio autora, 2016)

Žákyně si pro plnění tohoto úkolu vybrala jednotážné lineární písmo (obr. 22). Vybrané slovo „kytička“ bylo zvoleno náhorně. Jednotlivá písmena jsou příliš drobná, pro pozorovatele špatně čitelná. Žákyně často píše slovo chybně („kykitička“), přidává slabiku navíc. Jednotážnost je dodržena a písmena jsou propojena do jednotlivých částí. Tvar obličej je hranatý a jeho vnější části nejsou úměrné velikosti hlavy. Chybí uši a vlasy.

Všichni žáci si zvolili, pro tento úkol, jednotážné lineární písmo. Jednotlivá slova na sebe často správně navazují, avšak často jsou vynechávány jednotlivé znaky písma nebo není

dodržen tvar písmene. Nejlépe úkol splnil CH3, který odevzdal nejvíce a nejlépe propracovaný lidský obličej.

## 7.8 Závěr šetření

### Analýza dílčích cílů

**Dílčí cíl 1:** *Zjistit, zda byly tyto hodiny pro žáky přínosné.*

U žáků jsme mohli během programu pozorovat zlepšení v oblasti pozornosti a soustředění při zadávaných pokynech, úkolech či činnostech. Během všech hodin byla žákům věnována individuální péče a dostatek pozornosti. Žáci byli dostatečně motivováni pro různorodé aktivity i další samostatnou činnost. U většiny žáků došlo k výraznějším i mírným pokrokům v různých oblastech písemného projevu. Z pěti žáků došlo u čtyř k pokroku v oblasti grafomotoriky, soustředěnosti a pozornosti. U jednoho žáka došlo ke zhoršení v oblasti písemného projevu, avšak během celého programu došlo ke zlepšení v oblasti soustředění a pozornosti. Žák byl během výstupního testu neklidný a projevoval známky nervozity. Z grafů vyplývá, že hodiny byly pro žáky přínosné a tímto můžeme tento dílčí cíl vyhodnotit za splněný.

**Dílčí cíl 2:** *Vy pozorovat hygienické a pracovní návyky žáků při psaní.*

V průběhu celého programu byly pozorovány hygienické a pracovní návyky žáků při psaní. Žáci byli upozorňováni na nedostatky v této oblasti, avšak náprava trvala vždy krátkou dobu. Většinou se žáci vrátili do špatné pozice postavení těla a nedodržovali správný úchop psacího náčiní. Z fotografií, které byly pořizovány při výstupním testu žáků, můžeme pozorovat, že návyky žáků jsou převážně nevyhovující, avšak již ustálené, a tedy těžce ovlivnitelné. Žáci by měli být neustále upozorňováni na správné hygienické a pracovní návyky, i přes to, že jsou již v období mladšího školního věku, kdy se na tyto návyky již neklade veliký důraz. Fotografie a jejich popis nám dokazují, že tento dílčí cíl byl pozorován, a tudíž ho lze považovat za splněný.

**Dílčí cíl 3:** *Určit typ písma, který žák zvolí při volném psaní.*

Tento dílčí cíl byl pozorován na počátku celého šetření. Žáci dostali pokyn, že z libovolného slova mají vytvořit lidský obličej. Typ písma byl zcela ponechán individuálně na každém žákovi. Všichni žáci zvolili jednotážné lineární písmo. Většina z nich dodržela jednotážnost a návaznost jednotlivých slov. Ve většině případech žáci psali slova bezchybně a dodržovali tvar písma. Z počátečních prací žáků lze usoudit, že i tento dílčí cíl lze považovat za splněný.

**Hlavním cílem** diplomové práce bylo zjistit, zda absolvování programu pro rozvoj grafomotoriky, pomůže ke zlepšení písemného projevu u žáků mladšího školního věku.

Ne všechny oblasti písemného projevu byly u žáků výrazně zlepšeny. Program velkou měrou přispěl k rozvoji písemného projevu a u většiny žáků byl pozorován znatelný pokrok. Program pro rozvoj grafomotoriky je vhodný pro žáky mladšího školního věku. Nelze však tvrdit, že tyto hodiny přispějí k dostatečnému rozvoji písemného projevu u všech dětí. Během programu došlo k mírnému i většímu pokroku v oblasti komunikace, pozornosti a soustředěnosti žáků na různorodé aktivity. Žáci mnohdy získali potřebnou individuální péči a motivaci, která jim často není doma umožněna.

Na základě těchto realit a samotného výzkumného šetření bylo zjištěno, že absolvování programu pro rozvoj grafomotoriky, může příznivě působit na žáky a jejich písemný projev. Lze tedy usoudit, že hlavní cíl diplomové práce byl splněn.

## ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se zabývala charakteristikou vývoje dítěte mladšího školního věku. Zvýrazněn byl také význam kurikulárních dokumentů a Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Zaměřila jsem se na pojem grafomotorika a vymezila jsem její jednotlivé oblasti. Důležitý byl také náhled na program pro rozvoj grafomotoriky u žáků mladšího školního věku. Zaměřuje se na grafomotoriku a s ní spojenou oblast hygienických a pracovních návyků žáka při psaní.

V empirické části bylo realizováno kvalitativní výzkumné šetření u pěti žáků mladšího školního věku. Hlavním cílem bylo zjistit, zda absolvování programu pro rozvoj grafomotoriky pomůže ke zlepšení písemného projevu u vybraných žáků. Hlavní i dílčí cíle diplomové práce byly naplněny (viz kapitola 7. 8). Výzkumné šetření ukázalo, že tento program může napomoci ke zlepšení v oblasti grafomotoriky žáků a může být tedy pro ně přínosný. Program napomohl některým žákům i ve vedlejších oblastech jejich vývoje. Zlepšení nastalo v oblastech soustředění a sociálního vývoje.

Pravděpodobně by tyto programy mohly napomoci ke zlepšení kvality písemného projevu žáků a v některých oblastech jejich vývoje.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s, 2011. 80 s. ISBN 978-80-251-0977-9 (brož.)
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Co si tužky povídaly: grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 4 do 6 let - 2. díl*. Brno: Computer Press, 2005. Dětská naučná edice (Computer Press). 64 s. ISBN 80-251-0895-3.
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Mezi námi pastelkami: grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 3 do 5 let - 1. díl*. Brno: Computer Press, 2005. Dětská naučná edice (Computer Press). 64 s. ISBN 80-251-0809-0.
4. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Na návštěvě u malíře: grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 5 do 7 let - 3. díl*. Brno: Computer Press, 2006. Dětská naučná edice (Computer Press). 64 s. ISBN 80-251-0951-8.
5. DOLEŽALOVÁ, Jana. *Prvopočáteční psaní*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. 124 s. ISBN 80-7041-938-5.
6. FABIÁNKOVÁ, Bohumíra, Jiří HAVEL a Miroslava NOVOTNÁ. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. 81s. ISBN 80-85931-64-8.
7. FASNEROVÁ, Martina. *Současné předlohy písma na primární škole jako součást reformy ve školství*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 139 s. ISBN 978-80-244-3992-1.
8. FASNEROVÁ, Martina. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 117 s. ISBN 978-80-2443-143-7.
9. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-x.

10. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
11. KLAPUCHOVÁ, Anna. *Psaní v 1. ročníku*. [Česko: s.n., 1993]. 103 s.
12. KŘIŠŤANOVÁ, Ladislava. *Diagnostika laterality a metodika psaní levou rukou*. 4. upr. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. 45 s. ISBN 80-7041-914-8.
13. KŘIVÁNEK, Zdeněk a Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 1998. 141 s. ISBN 80-86039-55-2.
14. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). 344 s. ISBN 80-7169-195-x.
15. LIPNICKÁ, Milena. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Praha: Portál, 2007. 62 s. ISBN 978-80-7367-244-7.
16. LOOSE, Antje C. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 166 s. ISBN 80-7178-540-7 (brož.) · il., fot.
17. MATĚJČEK, Zdeněk. *Diagnostika poruch čtené a psané řeči*. In LECHTA, V. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál, 2003, s. 298-316. ISBN 80-7178-801-5.
18. MATĚJČEK, Zdeněk, ŠTURMA, Jaroslav, VÁGNEROVÁ, Marie, ŽLAB, Zdeněk: *Testy čtení*. Psychodiagnostické a didaktické testy, Bratislava 1987.
19. MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). 223 s. ISBN 978-80-247-2630-4.
20. PENC, Václav. *Metodika psaní: prozatímní učebnice pro pedagogické školy pro vzdělání učitelů národních škol*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1961. Učebnice pro pedagogické instituty. 91 s.

21. PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. In VALENTA, M. aj. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.
22. PETRÁČKOVÁ, Věra a kol. *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. 1. vyd. Praha: Academia, 1997. 834 s. ISBN 80-200-0607-9.
23. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2001. 143 s. ISBN 80-7178-608-x.
24. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 395 s. ISBN 80-7178-772-8.
25. STAUDKOVÁ, Hana, aj. *Metodický návod k učebnicím Alter pro český jazyk v 1. ročníku ZŠ*. 5. uprav. Vyd. Všeň: Alter, 2001.
26. SYNEK, František. *Psaní u levorukých dětí a jeho problémy*. In LIŠKA, J. *Logopedický zborník 2-3*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1974, s. 163 – 214
27. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 175 s. ISBN 978-80-244-2433-0.
28. ŠUPŠÁKOVÁ, Božena. *Detské písmo: chyby a poruchy*. Bratislava: Bradlo, 1991 a. ISBN 80-7127-045-8.
29. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
30. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
31. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7.

### **Použité internetové zdroje**

1. Národní ústav pro vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha, 2016. 164 s. [cit. 25. 11. 2016]. Dostupné z:<[http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)>

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Poloha vsedě – správné sezení při kreslení a psaní.....	24
Obrázek 2: Správné držení psacího náčiní u leváků, u praváků .....	25
Obrázek 3: Nesprávné úchopy psacího náčiní.....	26
Obrázek 4: Nákres náklonu papíru u leváků a u praváků.....	27
Obrázek 5: Uvolňovací grafomororické cviky (dráhy, cesty) .....	31
Obrázek 6: Příklady jednotažných uvolňovacích cviků .....	32
Obrázek 7: Příklad hotového jednotažného cviku .....	32
Obrázek 8: Obtížné varianty uvolňovacích cviků .....	33
Obrázek 9: Základní prvky první skupiny .....	35
Obrázek 10: Základní prvky druhé skupiny .....	36
Obrázek 11: Základní prvky třetí skupiny .....	37
Obrázek 12: Základní prvky čtvrté skupiny .....	38
Obrázek 13: Držení psacího náčiní CH1 .....	61
Obrázek 14: Držení psacího náčiní CH2 .....	62
Obrázek 15: Držení psacího náčiní CH3 .....	62
Obrázek 16: Držení psacího náčiní CH4 .....	63
Obrázek 17: Držení psacího náčiní D1 .....	63
Obrázek 18: Typ písma CH1 .....	65
Obrázek 19: Typ písma CH2 .....	66
Obrázek 20: Typ písma CH3 .....	67
Obrázek 21: Typ písma CH4 .....	68
Obrázek 22: Typ písma D1 .....	69

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Časové rozvržení programu.....	47
---	----

## SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Analýza výsledků písemného projevu – CH1 .....	54
Graf č. 2: Analýza výsledků písemného projevu – CH2 .....	55
Graf č. 3: Analýza výsledků písemného projevu – CH3 .....	57
Graf č. 4: Analýza výsledků písemného projevu – CH4 .....	58
Graf č. 5: Analýza výsledků písemného projevu – D1 .....	60

## ANOTACE

Jméno a příjmení:	Romana Fussová
Katedra:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Rozvoj grafomotoriky u žáků primární školy
Název v angličtině:	Development of graphomotoric at pupils in primary school
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá rozvojem grafomotoriky u žáků mladšího školního věku pomocí programu zaměřeného na písemný projev. Teoretická část je zaměřena na charakteristiku mladšího školního věku, grafomotoriku, grafické cviky a uvolňovací cvičení v grafomotorice. V empirické části je zpracován kvalitativní výzkum, který je zaměřen na písemný projev žáků. Dále jsou také sledovány hygienické a pracovní návyky žáků. Cílem zkoumání je zjistit, zda tento program funguje pro zlepšení oblasti grafomotoriky u jednotlivých žáků.
Klíčová slova:	Grafomotorika, mladší školní věk, uvolňovací cviky, hygiena psaní, program pro rozvoj grafomotoriky, dysgrafie
Anotace v angličtině:	Master's thesis deals with the development of graphomotor skills at younger school age pupils by a programme focused on written form. The theoretical contains the characteristics of younger school age, graphomotor, graphic exercises and releasing graphomotor exercises. In the empirical part qualitative research is done and it's focus is on written form of pupils. There are also observed hygienic and operational habits of the pupils. The goal of the research is to find out if this programme improves graphomotor skills at individual pupils.

Klíčová slova v angličtině:	graphomotor skills, younger school age, releasing exercises, hygiene of writing, a programme for graphomotor development, Dysgraphia
Počet stran:	77
Jazyk práce:	český