

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bc. Svatava Sýkorová

**GRAFOMOTORICKÉ DOVEDNOSTI JAKO ZNAK ŠKOLNÍ
ZRALOSTI**

Diplomová práce

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Novém Jičíně 17.4.2015

.....

Bc. Svatava Sýkorová

Poděkování:

Děkuji PhDr. Jitce Petrové Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi v průběhu zpracování diplomové práce poskytla, ale také za ochotu a mimořádně vstřícný přístup po celou dobu tvorby diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD	6
------------	---

Teoretická část

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	8
1.1 Legislativa	10
1.2 Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	13
1.3 Vývoj dítěte v předškolním období	15
1.4 Školní zralost a školní připravenost	18
1.5 Povinná školní docházka a odklad školní docházky	21
1.6 Testy školní zralosti	22
2 OBLASTI ŠKOLNÍ ZRALOSTI	25
2.1 Motorika	25
2.2 Kresba	27
2.3 Řeč	28
2.4 Matematické představy	30
2.5 Vnímání prostoru a času	31
2.6 Zraková a sluchová diferenciacce	32
3 GRAFOMOTORIKA	35
3.1 Vývoj grafomotoriky	35
3.2 Diagnostika a náprava	38
3.3 Lateralita	43
3.4 Rozvoj grafomotorických dovedností	44
3.4.1 Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní podle Svobodové	46
3.4.2 Metodika rozvoje grafomotoriky podle Bednářové a Šmardové	47
3.4.3 Program rozvoje grafomotoriky a podpory psaní podle Lipnické.....	49
3.4.4 Grafomotorika pro děti předškolního věku podle Looseové, Piekertové, Dienerové	50
3.5 Kresba lidské postavy	51

Praktická část

4	GRAFOMOTORICKÉ DOVEDNOSTI V PRAXI	55
4.1	Cíl výzkumu.....	55
4.2	Charakteristika místa šetření a průzkumného vzorku	56
4.3	Použité metody výzkumu	58
4.4	Organizace a průběh výzkumného šetření	59
5	ANALÝZA PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ	62
5.1	Případová studie č. 1	62
5.2	Případová studie č. 2	67
5.3	Případová studie č. 3	71
5.4	Případová studie č. 4	75
6	ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	84
	Závěr.....	88
	Seznam použité literatury a zdrojů.....	90
	Seznam obrázků.....	95
	Seznam tabulek.....	96
	Seznam grafů.....	97
	Seznam příloh.....	98

ÚVOD

Téma diplomové práce je zaměřeno na oblast, která je důležitá pro pedagogy v mateřských školách a je jedním z ukazatelů školní zralosti. Jedná se o oblast grafomotorických dovedností dítěte. V poslední době se častěji objevují u předškolních dětí obtíže v grafomotorice, které mohou mít různé příčiny. Cílem teoretické části práce je shrnutí poznatků o předškolním vzdělávání, oblastech školní zralosti a grafomotorice. Cílem praktické části je sledovat rozvoj úrovně grafomotorických dovedností u dětí předškolního věku a u dětí s odkladem školní docházky. Porovnat zjištěné výsledky na začátku a na konci výzkumného šetření a navrhnout další možnosti rozvoje těchto dovedností.

Obsah diplomové práce je zpracován na teoretickou část a část praktickou. Teoretická část diplomové práce má tři kapitoly a každá z nich tvoří podkapitoly.

První kapitola se zabývá předškolním vzděláváním, legislativními předpisy a vývojem dítěte v předškolním věku. Dále se zabývá školní zralostí a školní připraveností, povinnou školní docházkou a odkladem školní docházky. Také jsou zde popsány testy školní zralosti, které jsou nejčastěji využívány pro stanovení školní zralosti.

Druhá kapitola se podrobněji věnuje oblastem školní zralosti, mezi které se řadí především motorika, kresba, řeč, matematické představy, vnímání prostoru a času a v neposlední řadě také zraková a sluchová diferenciací.

Třetí kapitola je zaměřena na grafomotoriku, její vývoj, diagnostiku a nápravu. Je zde popsána laterální a seznamuje nás s rozličnými metodikami pro rozvoj grafomotoriky u dětí předškolního věku.

Praktická část diplomové práce osvětluje metodologii průzkumu a charakterizuje zařízení, kde šetření probíhá. Obsahuje kazuistiky dětí z mateřské školy Máj v Novém Jičíně a popisuje prostředí ve kterém průzkum probíhal. K dosažení stanoveného cíle jsem zvolila metody výzkumu ve formě případových studií, pozorování, rozhovorů s rodiči dětí, analýzu výsledků činností a pro potvrzení stanovených hypotéz jsem zvolila metodu dotazníkové šetření.

Teoretické vědomosti získané studiem odborné literatury s tematikou grafomotorických dovedností, školní zralosti a připravenosti, praktické zkušenosti a v neposlední řadě výsledky empirického výzkumu mi zajisté umožní kvalifikovanější přístup při vykonávání mé pedagogické činnosti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

„Předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny a doplňuje je o specifické podněty, rozvíjí je a obohacuje. Je etapou vzdělávání, v němž dítě získává především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující vzdělávání i celoživotní učení.“ (NÚV - Národní ústav pro vzdělávání 2011 – 2014 NÚ

Předškolní vzdělávání v České republice je nepovinné. Je určeno zpravidla pro děti od tří do šesti let. Jeho úkolem je podporovat zdravý rozvoj osobnosti dítěte, podílet se na jeho rozumovém, citovém a tělesném rozvoji. Předškolní vzdělávání se také zaměřuje na osvojování základních pravidel společenského chování a základních životních hodnot. Mezi důležité prvky předškolního vzdělávání zařazujeme také pomoc při vyrovnávání případných rozdílů mezi dětmi. Ty jsou převážně způsobeny nerovnoměrným vývojem dětí vyrůstajících v nestejných podmínkách.

„Předškolní pedagogika je vědní obor, který se zabývá teorií a praxí výchovy a vývoje dítěte v předškolním věku v rodině a zvláště v zařízeních předškolní výchovy, která zabezpečují uspokojování rozumových a sociálních schopností a dovedností dítěte, které probíhá ve spolupráci rodiny a předškolního zařízení“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 175). Z. Kolláriková a B. Pupala (2001) se zabývali počátky předškolního vzdělávání. Uvádějí, že předškolní výchova prošla během staletí výraznými změnami. Pokud porovnáme názory významného humanisty Michela de Montaigna a J. A. Komenského nalezneme zde velmi rozdílné myšlenky a názory. Montaigne považuje dětství za období nedokonalosti, kdy až čas vyléčí člověka z dětství a mládí. Na druhé straně Komenský už přemýšlí o možnostech výchovy a vzdělání dítěte, jaké jsou možnosti rozvinout jeho svébytnost a specifické potřeby. V 17. stol. však stále přetrvávají velice přísné požadavky a přístupy k předškolnímu dítěti, i když zájem o dítě narůstá. Velký posun v pohledu na hodnotu dítěte společně s kritikou stávajícího přístupu představuje Jean Jacques Rousseau, který odmítá pohled na dítě jako na nedokonalého malého „dospělého“. Patří mezi zastánce přirozené výchovy, která je založena na přirozeném právu a shodě s přírodou. Můžeme si to přeložit jako respekt ke spontaneitě dítěte a k jeho věkovým zvláštnostem. Závěr 19. století je specifický svým hnutím za novou výchovu, které je známo také jako hnutí reformní. Na dítě je pohlíženo jako na osobnost, která má svá práva. Dětství již není chápáno jako přechodný stav, jenž nemá své hodnoty. Podle představitelů reformní pedagogiky má dítě svůj svět, který je odlišný od světa dospělých a vychovatel má tento svět pochopit a plně

respektovat. Maria Montessoriová k tomuto poznamenala *...my dospělí sami získáme, necháme-li dítě co nejdéle v tom stavu první nevinnosti, místo abychom je chtěli za každou cenu formovat podle svého obrazu, který si nezaslouží, aby byl jeho modelem.*“ (Kolláriková, Pupala, 2001, s.126)

Předškolní děti si po dlouhá staletí hrály doma bez většího povšimnutí dospělých. Svým individuálním tempem postupem doby dozrávaly do věku, který se pojil s určitými povinnostmi a dospělí respektovali nepsané právo prožít tuto etapu života bezstarostně a nezávazně. Tuto situaci významně změnil odchod rodičů za prací mimo domov. Vznikla nutnost postarat se o malé děti v době, kdy rodinná péče zcela chybí či selhává a tím i čas založit pro děti předškolního věku veřejnou výchovnou instituci. Potřeba těchto institucí byla zdůvodňována hlavně sociálně-pečovatelským posláním a jejich hlavní cíl byl spatřován v zastoupení rodinné péče. Vznik předškolních výchovných institucí, přináší proměnu hodnoty dětství a způsobu předškolní výchovy. Spontánní hry a nezávazné činnosti, které jsou typické pro předškolní dětství po celá staletí, jsou nuceny uvolnit prostor pro užitečné činnosti a cílená zaměstnání, se kterými je spojena nutnost pořádat, organizovat a usměřňovat. Vzhledem k přirozené důvěře malých dětí v autoritu dospělého je získána možnost prostřednictvím vnější regulace skupinu dětí ovlivňovat, vést a do určité míry také ovládat. Tímto je do předškolní výchovy vneseno trvalé napětí mezi spontaneitou přirozeného zrání a snahou o záměrné strukturování učení. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Počátkem devadesátých let 20. století v našich mateřských školách převládal velmi kritický vztah k předcházejícímu učebně-disciplinárnímu modelu. Kritika směřovala nejen k disciplíně ve smyslu kázeňského vedení, ale také ve smyslu povinného obsahového zaměření na nedynamicky zaměřené složky předškolní výchovy. Reakcí na takovýto přístup se stal důraz na individuální rozvoj a také na strategie, které rozvíjejí osobnost jedince. Navázání na osobnostně orientovanou pedocentrickou pedagogiku opět nastolilo hledání ideálu šťastného dětství jako zdroje, ze kterého bude moci dítě v budoucnosti čerpat. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Osobnostně orientovaná mateřská škola vytváří přirozený most mezi přechodem od nezávazného dětství k systematickému vzdělávání. Předškolní období k tomuto přechodu přispívá tím, že dává dítěti příležitost hrát si, samostatně řešit různé praktické úkoly, jednat samostatně a tvořivě, respektovat pravidla, umět naslouchat druhým nebo samostatně se vyjadřovat. Plynulá socializace a zdokonalování dítěte v běžných situacích je nejlepší způsob přípravy na školu. (Kolláriková, Pupala, 2001)

„Současná koncepce předškolního vzdělávání je založena na stejných principech jako ostatní obory a úrovně vzdělávání a řídí se společnými cíli. To znamená, že je celkově orientovaná k tomu, aby si dítě již od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání, což dále dítěti umožní snadnější a spolehlivější uplatnění ve společnosti znalostí. Znalosti jsou na základě tohoto pojetí chápány jako vědomosti, ale zároveň i schopnosti a dovednosti jak je uplatnit“ (Býtešnicková, 2004, s. 42).

Předškolní vzdělávání je institucionálně zprostředkováno mateřskými školami nebo se také může uskutečňovat v přípravných třídách, které existují při základních školách a jsou zřizovány pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (Kolláriková,, Pupala, 2001). M.Vítková (2006) považuje za jednu z předností institucionální výchovy v předškolním věku především odborné vedení dětí a cílené utváření prostředí pro jejich rozvoj a vzdělávání.

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále i RVP PV) je primárním úkolem institucionálního předškolního vzdělávání doplňovat rodinnou výchovu a v úzké spolupráci s ní pomáhat zajistit dítěti prostředí, ve kterém je dostatek rozličných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Dalším důležitým úkolem je vytvářet kvalitní předpoklady pro to, aby dítě úspěšně pokračovalo ve svém vzdělávání. (RVP PV, 2004).

„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována.“ (RVP PV, 2004, s.8.).

1.1 Legislativa

V České republice jsou podmínky vzdělávání ustanovené v zákoně č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (č.561/2004 školský zákon) ve znění pozdějších předpisů, ze dne 24. 9. 2004 s účinností od 1. 1. 2005. Zákon vymezuje zásady a cíle vzdělávání prostřednictvím nového systému kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Zaručuje rovný přístup ke vzdělávání u občanů ČR nebo jiného členského státu EU, zohlednění vzdělávacích potřeb jednotlivce, bezplatné základní nebo střední vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělávání dle dosahování cílů vzdělávání stanovených vzdělávacími programy a možnost celoživotního vzdělávání.

Vzdělávací soustavu ČR v mezích tohoto zákona tvoří školy a školská zařízení, která mohou zřizovat kraje, obce dobrovolné svazky obcí, Ministerstvo školství, mládeže

a tělovýchovy, Ministerstvo obrany, Ministerstvo vnitra, Ministerstvo spravedlnosti, registrované církve a náboženské společnosti, ostatní právnické a fyzické osoby (soukromé). Územní samosprávu ve školství vykonávají obce a kraje. Ty při zajišťování vzdělávání a školských služeb, pečují především o soulad rozvoje vzdělávání a školských služeb se zájmy občanů obce a kraje.

K předškolnímu vzdělávání se ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. vztahuje především druhá část.

V § 33 jsou uvedeny cíle předškolního vzdělávání: *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů).*

§ 34 školského zákona se zabývá organizací předškolního vzdělávání, v odstavci 4 se doslovně uvádí: *„K předškolnímu vzdělávání se přednostně přijímají děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Pokud nelze dítě v posledním roce před zahájením povinné školní docházky přijmout z kapacitních důvodů, zajistí obec, v níž má dítě místo trvalého pobytu, zařazení dítěte do jiné mateřské školy“* (školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů).

Důležitým dokumentem pro předškolní vzdělávání, který navazuje na školský zákon je **vyhláška č. 14/2005 Sb.** ze dne 29. prosince 2004 *o předškolním vzdělávání*. Tato vyhláška byla novelizována vyhláškami č. 43/2006 Sb. ze dne 9. února 2006 a č. 214/2012 Sb. s platností od 1. 7. 2012. Předškolní vzdělávání zahrnuje tři ročníky. V prvním ročníku mateřské školy jsou vzdělávány děti, které ve školním roce dovrší nejvýše čtyř let věku. Ve druhém ročníku mateřské školy jsou vzdělávány , které ve školním roce dovrší pět let věku a ve třetím ročníku mateřské školy jsou vzdělávány děti, které ve školním roce dovrší 6 let věku. Do třetího ročníku spadají také děti, kterým byl povolen či doporučen odklad povinné školní docházky. Do jedné třídy mateřské školy je možno zařadit děti z různých ročníků. Za předškolní vzdělávání v mateřské škole, kterou zřizuje stát, kraj, obec, či svazek obcí se hradí úplata. Poslední ročník v mateřské škole je bezplatný. Vzhledem k dětem s odkladem povinné školní docházky byl v novele školského zákona

č. 472/2011 Sb. upraven § 123, a to takto: „Vzdělávání v posledním ročníku mateřské školy zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí se poskytuje dítěti bezúplatně po dobu nejvýše 12 měsíců. Omezení bezúplatnosti předškolního vzdělávání na 12 měsíců neplatí pro děti se zdravotním postižením. Vzdělávání v přípravné třídě základní školy a v přípravném stupni základní školy speciální se v případě škol zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí poskytuje bezúplatně“ (zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisu).

Na školský zákon č. 561/2004 Sb. navazují příslušné vyhlášky. Jedná se o „vyhlášku č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních“. Tato vyhláška upravuje poskytování poradenských služeb, obsah poradenských služeb a stanovuje školská poradenská zařízení a jejich činnost. Další vyhláškou, jež navazuje na zákon č. 561/2004 Sb., je „vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných“. Touto vyhláškou jsou vymezeny zásady, cíle a formy speciálního vzdělávání, typy speciálních škol, individuální vzdělávací plán a jeho náležitosti, asistent pedagoga, organizace speciálního vzdělávání, zařazování žáků se zdravotním postižením do speciálního vzdělávání a počty žáků ve třídě.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků. Jedním z těchto předpokladů je odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou pedagogický pracovník vykonává. Jde o stanovení požadavku na dosažení určitého formálního vzdělání. Dne 12. září 2014 byla pod č. 197/2014 Sb. vyhlášena novela zákona o pedagogických pracovnících, která pro vymezené specifické případy upravuje předpoklad odborné kvalifikace a upravuje možnost dalšího výkonu pedagogické činnosti některým osobám, které odbornou kvalifikaci nezískaly. Novela také reaguje na blížící se konec takzvaného „přechodného období“, kdy po 31. prosinci 2014 již nebudou moci vykonávat pedagogickou činnost osoby, které nemají odbornou kvalifikaci, a které ani do uvedené doby nezačnou studium vedoucí k jejímu získání. Novela zákona nabyde účinnosti dnem 1. ledna 2015. (Školský zákon č. 561/2004 ve znění pozdějších předpisů)

1.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Na základě usnesení vlády České republiky ze dne 7. dubna 1999 vznikl Národní program rozvoje vzdělávání, ve kterém byly schváleny hlavní cíle vzdělávací politiky. Tyto přijaté cíle se staly východiskem *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice* a byly zveřejněné v podobě závazného vládního dokumentu, tzv. „*Bílé knihy*“. Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt vyjadřující systémová východiska, obecné záměry a rozvojové programy směřované pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu (www.msmt.cz/bila-kniha [on line]).

V souladu s novými principy kurikulární politiky jsou kurikulární dokumenty tvořeny na dvou úrovních:

- **státní úroveň** tvoří *Národní program vzdělávání*. Vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a *rámcové vzdělávací programy (RVP)*, které obsahují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy vzdělávání;
- **školní úroveň** představují *školní vzdělávací programy (ŠVP)*. Ty zpracovávají školy podle rámcových vzdělávacích programů.

„Rámcový vzdělávací program stanoví konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, jakož i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné pomůcky, personální a organizační podmínky“ (Zákon č. 561/2004 Sb. § 4).

„Pro předškolní vzdělávání dětí v mateřské škole je závazný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.“ (RVP PV, 2004)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje stěžejní požadavky, pravidla a podmínky pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na veškeré pedagogické činnosti, které probíhají ve vzdělávacích institucích, které jsou zařazené do sítě škol a školských zařízeních. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v běžných mateřských školách, v mateřských školách, které mají program upravený podle speciálních potřeb dětí a také v přípravných třídách základních škol (RVP PV, 2004).

Podle K. Smolíkové (2004) je RVP PV základním dokumentem, na jehož základě se vytváří a realizují vlastní školní vzdělávací programy. Prostřednictvím RVP PV je stanoven primární vzdělanostní základ. Vytváří podmínky a stanovuje pravidla, která jsou společná a je nezbytně nutné je při tvorbě školního vzdělávacího programu dodržovat. Kurikulární dokument RVP PV je vytvořen takovým způsobem, aby zohledňoval vývojová

specifika jednotlivých dětí. Poskytuje každému dítěti možnost, vzdělávat se v rámci jeho individuálních možností a potřeb. Pozornost věnuje tvorbě základů klíčových kompetencí, kterých je možné dosáhnout v předškolním vzdělávání. RVP PV také vymezuje rámcová kritéria, která se využívají pro vnitřní i vnější hodnocení mateřské školy i vzdělávání, které školská zařízení poskytují. Dále tento dokument určuje kvalitu předškolního vzdělávání a dbá na to, aby účinnost jednotlivých vzdělávacích programů byla na stejné úrovni.

Mezi hlavní principy řadí akceptování přirozených vývojových specifíků dětí předškolního věku a důsledné promítání do obsahu, forem a metod vzdělávání. Umožnění rozvoje a vzdělávání každému jednotlivému dítěti v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb. Zaměření se na vytváření základů klíčových kompetencí, které mohou být dosažitelné v etapě předškolního vzdělávání. Definování kvality předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinést. Vytváření prostoru pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy. Umožnit mateřským školám využití různých forem a metod vzdělávání a přizpůsobit vzdělávání tak, aby vyhovovalo regionálním i lokálním podmínkám, možnostem a požadavkům (RVP PV, 2004).

RVP PV rozlišuje čtyři cílové kategorie. Ty jsou spolu těsně provázány a vzájemně spolu korespondují:

- **Rámcové cíle** - vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání. V úrovni obecné charakterizují cíle v oblasti celkového rozvíjení dítěte, jeho učení a poznávání, osvojení základů hodnot na nichž je založena naše společnost a získání osobnostních postojů.
- **Klíčové kompetence** - představují výstupy, obecnější způsobilosti, které mohou být dosažitelné v předškolním vzdělávání. Jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Pro etapu předškolního vzdělávání považujeme za klíčové tyto kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské.
- **Dílčí cíle** - vyjadřují konkrétní záměry, které přísluší té které vzdělávací oblasti. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou biologická, psychologická, interpersonální, sociálně – kulturní, environmentální.

- **Dílčí výstupy** – dílčí poznatky, dovednosti, postoje, hodnoty, které dílčím cílům odpovídají.

U některých předškolních pedagogů vyvolalo první setkání s RVP PV rozporuplné pocity. Pro některé učitelky to byl očekávaný dokument, ve kterém našly odborné pojmenování přístupů a zásad k dítěti o kterých si myslely, že jsou správné, ale nedokázaly je samy zformulovat a zdůvodnit. Jiné při jeho čtení pociťovaly nedůvěru a překvapení z hloubky změn. Dokument se jim zdál příliš složitý a plný odborných názvů. V praxi se osvědčilo, že ideální cestou jak pochopit RVP PV je jeho rozčlenění na části, které mohou být pedagogům nápomocné přímo ve vzdělávacím procesu. Aplikace RVP PV by měla být hlavně záležitostí ředitelky mateřské školy, která by měla působit nejen jako řídicí pracovník, ale také jako prostředník při vzdělávání svých pedagogických kolegů. (Svobodová, 2010)

1.3 Vývoj dítěte v předškolním období

„Období předškolního věku je Eriksonem (1963) označováno jako věk iniciativy. Jeho hlavní potřebou je aktivita a sebeprosazení jako důsledek této aktivity.“ (Vágnerová, 1997, s.107)

Předškolní období trvá přibližně od tří do šesti let věku dítěte. Konec této fáze je individuální a to proto, že není určen jen fyzickým věkem, ale hlavně sociálním mezníkem, kterým je nástup do základní školy.

„Kvalitativní zvláštnosti předškolního věku charakterizují pozoruhodné změny v tělesných a pohybových funkcích, v poznávacích procesech, v citovém i společenském vývoji. Nejzávažnější jsou v tomto období změny ve vývoji osobnosti dítěte.“ (Klindová, Rybářová, 1974 ,s.56)

Podle J. Kurice (1986) se období od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tzn. u nás do dovršení šestého roku života nazývá předškolním dětstvím. Název pro toto období je nejednotný. M. Przetaczniková používá označení starší předškolní věk, podle V. Příhody se jedná o druhé dětství a J. Vaněk uvádí termín puerilní období.

Během předškolního období dochází k významným změnám v tělesných a pohybových funkcích, v poznávacích procesech a také v emocionálním vývoji. Z hravého tříletého dítěte se ke konci šestého roku stává dítě, které je připraveno pro vstup do školy. Během tohoto významného vývojového období se výrazněji projevují vrozené a individuální rozdíly mezi dětmi. (Kuric, 1986)

Základním úkolem předškolního období je rozvíjení účelné aktivity, která musí být, aby zůstala účelná, nějakým způsobem regulovaná. Dítě si převážně samo vybírá co bude dělat a jeho činnost už většinou mívá nějaké zaměření. Činnost má vazbu na citové prožitky, které ve značné míře ovlivňují postoj dítěte a tím ovlivňují i volbu následující aktivity. (Vágnerová, 1997)

Vývoj motorických dovedností

Pohybová obratnost je pro dítě předškolního věku velmi významná, protože silně ovlivňuje postavení dítěte ve společnosti vrstevníků. Pohybové schopnosti jsou tedy podstatné pro další vývoj soběstačnosti dítěte. Celkově vzato bychom mohli **motorický vývoj** označit jako stálé zdokonalování, zlepšování pohybové koordinace, větší hbitost a eleganci pohybů. (Langmeier, Krejčířová, 1998). V. Mertin a I. Gillernová (2010) uvádějí, že celková aktivita dítěte mezi třetím a šestým rokem věku souvisí s tím, jaké podmínky a možnosti pohybu pro rozvoj motorických schopností dítěti vytváříme. *„Pohybová koordinace se též projevuje ve schopnosti plné sebeobsluhy – dítě se samo obléká a svléká, uklízí a skládá si věci, zavazuje tkaničky, samostatně pečuje o svoji hygienu“* (Mertin, Gillernová, s. 14, 2010).

Abychom přispěli ke správnému motorickému vývoji je důležité vytvořit dětem v předškolním věku dostatečnou nabídku pro rozvoj motorických schopností. Děti mají v předškolním období velkou potřebu pohybu a odhadem jejich pohybová aktivita trvá až šest hodin denně. (Kouba, 1995)

Vývoj poznávacích procesů

Poznávání se v předškolním věku projevuje především v zaměřenosti na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. J. Piaget (1970) pojmenoval typický způsob uvažování dětí předškolního věku jako názorné, intuitivní myšlení. Je málo flexibilní, nepřesné a prelogické což znamená, že plně nerespektuje všechny podstatné znaky reality a bývá do značné míry subjektivně zkresleno. Jak uvádí J. Kuric (1986) poznávací procesy se rozvíjejí velmi intenzivně a vyznačují se charakteristikami, které jsou typické pro předškolní věk. Rozvoj poznávacích procesů umožňuje dítěti mimo jiné lepší orientaci v sociálním prostředí a v důsledku toho přiměřenější kontakt s ním. **Myšlení** předškolního dítěte je charakteristické egocentrismem, tedy tendencí zkreslovat úsudky preferencí subjektivního přístupu. To vede k nepřesnostem v poznávání. Charakteristickým znakem myšlení předškolních dětí je útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost. Myšlení postrádá komplexní přístup, je zúžené

a zaměřené jen na jednu oblast. (Vágnerová,1997) Přibližně ve věku čtyř let se dítě dostává z úrovně předpojmové na vyšší úroveň názorového myšlení. Uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Usuzování je však stále vázáno na to, co vnímá nebo co si představuje. (Langmeier, Krejčířová, 1998). S rozvojem pojmového myšlení začíná dítě používat prvky myšlenkových operací jako je analýza, syntéza a srovnávání. Na začátku se pojmy tvoří převážně spojováním náhodných znaků. Dítě dokáže identifikovat jednotlivé druhy věcí, ale nechápe podstatné souvislosti mezi nimi, které je spojují do všeobecnější skupiny. V pojmové činnosti dochází k prudkému rozvoji mezi čtvrtým až šestým rokem. (Plevová, 2003b)

U **paměti** převládá konkrétnost a mimovolnost. Prvotní projevy úmyslné paměti se projevují ke konci předškolního věku. Prevládá paměť mechanická a neúmyslná, největší význam pro dítě mají zážitky citově zabarvené, ty si také nejdéle pamatuje. Snadno si zapamatuje a reprodukuje naučené, avšak podržení v paměti je krátké (Ďurič, Štefanovič, 1977). Dlouhodobá paměť nastupuje mezi 5. až 6. rokem. O. Čačka (1997) uvádí, že značné množství materiálu si děti osvojují díky organické plastičnosti mozkové kůry. Při zapamatování textuje významnější rytmus a rým, nežli obsah. Koncem předškolního věku se začíná rozvíjet slovně logická paměť. Události, které se často opakují, dovede dítě reprodukovat na základě logického sledu a logických souvislostí.

Pozornost je na začátku předškolního období nestálá a přelétavá. S postupem věku se dítě dokáže déle a lépe soustředit a tím se vytvářejí počátky úmyslné pozornosti. Jak uvádí O. Čačka (1997), přelétavost dětské pozornosti je v ranných vývojových fázích nezbytnou podmínkou častějšího a bohatšího příjmu informací. Dle J. Kurice (1986) je doba, po kterou dítě vydrží udržet pozornost závislá nejen na věku, ale také na temperamentu dítěte a na druhu činnosti kterou vykonává.

Řeč se v průběhu předškolního věku zdokonalí ve všech složkách a zároveň se rozvíjí komunikační kompetence. Dítě dokáže vyjádřit co chce druhému sdělit a dovede svá sdělení do určité míry přizpůsobit předpokládané úrovni posluchače. M. Vágnerová (1997) uvádí, že děti se učí mluvit nápodobou verbálního projevu dospělých lidí, případně starších dětí, se kterými žijí a komunikují. Významnou složkou řečového vývoje z hlediska poznávání je egocentrická řeč, která není primárně určena pro jinou osobu a bývá spojena s myšlením.

Emoční vývoj a socializace

M. Vágnerová (2005) uvádí, že **emoční** prožívání předškolních dětí je oproti věku batolecímu mnohem stabilnější a vyrovnanější. Postupně se rozvíjí emoční paměť, jež má

implicitní charakter a snižuje se množství negativních emočních reakcí. Emoční vývoj pokračuje od porozumění jednotlivých druhů emocí, k postupnému chápání příčinných vztahů. Ve vývoji citů dochází k obohacování a diferenciaci. Citové reakce nejsou úměrné podnětům, které je vyvolaly. Dítě nedokáže tlumit ani zastírat své citové prožívání. Citový život dětí charakterizuje afektovanost a impulsivnost. (Kuric, 1986) Emoce rychle vznikají a rychle se střídají, mluvíme o citové labilitě. Kolem pátého roku věku se začínají vyvíjet vyšší city. Je důležité, aby u dítěte převažovaly kladné citové reakce, které stabilizují budoucí psychický vývoj. Jak uvádí O. Čačka (1997) citové procesy jsou vázány převážně na uspokojování základních biologických i psychických potřeb. Častým citovým projevem v předškolním věku jsou afekty a to zvláště afekty vzteku a strachu.

V předškolním období zůstává nejvýznamnějším prostředím rodina, která zajišťuje primární **socializaci** dítěte. Socializace bývá definována různě, ale předpokládá se, že socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty. Řadíme zde vývoj sociální reaktivity, tedy vývoj emočních vztahů ve společenském okolí; vývoj sociálních kontrol neboli vývoj norem a osvojení sociálních rolí, které zahrnují vzorce chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti. Socializaci dítěte podněcují a posilují zvláště rodiče a ostatní členové rodiny, ale významnou roli zde začínají hrát i druhé děti. (Langmeier, Krejčířová, 1998) Jak uvádí M. Vágnerová (1997), zralost osobnosti předškolního dítěte se projeví také vznikem potřeby sociálního kontaktu s vrstevníky. Ty první, které dítě získá a to bez jakékoliv možnosti výběru jsou sourozenci. Tyto vztahy mají ambivalentní charakter, děti jsou soupeři i spojenci současně. Výběr kamaráda je vlastní volbou dítěte. Předškolní dítě si vybírá kamaráda egocentricky a většinou má podobné potřeby a zájmy. Ve skupině vrstevníků dochází k postupnému rozdělení rolí a dítě se zde učí spolupracovat či soupeřit. (Vágnerová, 1997)

1.4 Školní zralost a školní připravenost

Již Jan Amos Komenský ve svém Informatoriu školy mateřské doporučoval věk šesti let, jako nejvhodnější pro zahájení školní výuky. „*Zase přes šest lét déle doma dítě chovati také neradím: protože čemu se doma učití má, volně v šesti letech vynaučiti se můž. A nezanese-li se hned předce dalším dobrým cvičením, zanese se neužitečnou zahálkou a zplaní zase*“ (Komenský, 2007, s. 88).

Zahájení školní docházky je důležitou a mimořádnou událostí nejen v životě dítěte, ale také jeho rodiny. Je završením dosavadního vývoje a vstupem do nové etapy. Role školáka není výběrová, je limitována dosažením věku a odpovídající vývojové úrovně. Proto je obecně chápána jako potvrzení normality. Škola mimo jiné rozvíjí dítě také v oblasti socializace. Přispívá k ní jiným způsobem než rodina. Dítě si ve škole osvojuje jiné role a s nimi spojené kompetence. Pro úspěšnost v této oblasti dítě potřebuje trochu jiné vlastnosti, schopnosti a dovednosti než ty, které jsou důležité pro výuku. Doba, kdy dítě nastupuje školní docházku není stanovena náhodně. Ve věku mezi šestým a sedmým rokem dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním i učením. Většina z nich je důležitá pro úspěšné zvládnutí role školáka. Jak uvádí M. Vágnerová (2000) kompetence, které jsou nezbytné k přijatelnému zvládnutí školních nároků, můžeme rozdělit do dvou skupin:

- Kompetence závislé na zrání. V souvislosti s nimi můžeme hovořit o **školní zralosti**.
- Kompetence, na kterých se ve větší míře podílí učení a vnější prostředí. Úroveň těchto kompetencí vyjadřuje **školní připravenost**.

Pojmy školní připravenost a školní zralost jsou mnohdy zaměňovány. Vyjadřují určitý stav kvality vývoje dítěte a tento vývoj by měl zaručit zvládnutí požadavků, které na něj budou kladeny při vzdělávání na základní škole. Školní zralost i připravenost mají společný základ. Tím je možnost zvnějšku ovlivnit vývoj dítěte kvalitou prostředí a péče, které dovolí dítěti být na takové fyzické, psychické, dovednostní a sociální úrovni, aby mohlo splnit požadavky základní školy. Nesmíme opomenout, že vývoj dítěte je ovlivněn jeho vnitřními předpoklady, kterými jsou zralost centrální nervové soustavy a kognitivních procesů, které mají vliv na úroveň dokončení vývojové etapy, která je právě okolo šestého roku života dítěte. (Kořátková, 2008)

Školní zralost můžeme vymezit jako „*dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí*“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2).

Podle Z. Matějčka definujeme školní zralost jako *schopnost (připravenost, pohotovost dítěte) dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, nárokům kladených na jeho organismus, především jeho nervový systém, nárokům intelektovým, citovým i společenským*. (Matějček, 1992, s. 94)

Langmeier a Krejčířová se přiklonili k definici, která připomíná vymezení Komenského: „*Za školní zralost budeme pak považovat takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který: 1. je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství; 2. je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte; 3. který je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 104)

S. Kořátková (2008) uvádí, že školní zralost zahrnuje míru rozvoje z pohledu fyzické zralosti a psychické zralosti. Míru zralosti v těchto uvedených oblastech odborně posuzují především pediatři a psychologové. Školní zralost je jedním z předpokladů, aby dítě zvládlo roli školáka. Jedná se především o určitou úroveň zralosti CNS (centrální nervové soustavy), která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, schopností koncentrace pozornosti a zvýšenou odolností vůči zátěži. (Vágnerová, 2000) Mnoho definic, které se týkají školní zralosti se ve své podstatě shodují na tom, že pro úspěšné zvládnutí školní docházky je třeba mít rozvinuty určité předpoklady v oblasti tělesné (fyzické), kognitivní (mentální, psychické), sociální a emocionální a pracovní.

Školní připravenost zahrnuje především úroveň předškolního vzdělávání z hlediska rozvinutých schopností, osvojených dovedností a vědomostí, přičemž na tomto všem se podílí vliv sociokulturního prostředí a typ výchovy.

„*Školní připravenost je významná pro zvládnutí nároků spojených s rolí školáka. Zahrnuje souhrn předpokladů, které jsou důležité pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy.*“ (Vágnerová, 2000, s. 141)

„*Školní připravenost je způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání.*“ (Kořátková, 2008, s. 114)

Školní připravenost je významná pro zvládnutí nároků, které jsou spojeny s rolí školáka. Je nezbytné, aby dítě dosáhlo přijatelné socializační úrovně, aby dokázalo zvládnout určité role, umělo přijatelným způsobem komunikovat a respektovat běžné normy chování.

1.5 Povinná školní docházka a odklad školní docházky

Povinná školní docházka začíná zahájením školního roku, který následuje po dni, ve kterém dítě dosáhne šestého roku věku. Neplatí to v případě, kdy je dítěti povolen odklad školní docházky.

Povinnost plnit **školní docházku** je legislativně zakotvena v „zákoně 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů.

„§ 36 ustanovuje, že zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.“ (školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů)

"Jestliže dítě nesplňuje požadavky školní zralosti, je navrhován odklad školní docházky o jeden rok, pokud nejde o závažné postižení, které by vyžadovalo specializované vyšetření, případně změnu ve školním zařazení. Odklad školní docházky u dětí, které mají v některé oblasti závažné nedostatky, je plně odůvodněný a měl by být rodiči akceptován." (Lisá, 1984, s. 188).

Odkladů povinné školní docházky v posledních letech neustále přibývá. Pedagogové mateřských i základních škol popisují hned několik příčin. Poukazují na skutečnost, že děti mají stále větší obtíže v oblasti řeči. Jedná se o především o nesprávnou výslovnost a málo bohatou slovní zásobu. Pozorovat můžeme také potíže s vyjadřovací schopností dětí a to nejen předškolních. Právě tyto problémy jsou nejčastěji uváděnou příčinou odkladů školní docházky. D. Kutálková (2005, s. 136) píše, že „*rozsáhlejší porucha řeči, ale souvisí dosti často se zráním nervové soustavy a její poněkud odlišnou funkcí, proto bývá u těchto dětí odklad školní docházky pravidlem.*“

O. Zelinková (2001, s. 89) v této souvislosti upozorňuje, že „*všechny nedostatky se mohou negativně odrazit v nácviku čtení a psaní, protože dítě si osvojuje písmena ve spojení s hláskou. Není-li hláska správně artikulována, bývá nesprávné i psaní.*“

Převážná část dětí v dnešní době nemá dostatek volného pohybu a právě nedostatečná pohybová aktivita má vliv na vývoj řeči, ale hlavně na rozvoj kresby a grafomotoriky. „*Pohybová neobratnost či opoždění často ovlivní vývoj dalších funkcí.*“ (Bednářová, Šmardová, 2008, s. 7)

Školský zákon 561/2004 Sb. Ve znění pozdějších předpisů uvádí:

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

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

„§37(4) Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky podle odstavce 1 nebo 3, doporučí zároveň zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte.“ (citace ze Sbírkky zákonů č. 561/2004, §37, Odklad povinné školní docházky)

Z výše uvedeného vyplývá, že sami rodiče nemohou o odkladu školní docházky dítěte rozhodnout. Mají právo požádat o odklad pro své dítě a svou žádost doložit dvěma doporučeními. Nejčastěji se předkládá doporučení z pedagogicko-psychologické poradny nebo ze Speciálně-pedagogického centra a od odborného lékaře, kterým může být dětský lékař či specialista v daném oboru.

Rozhodnutí o odkladu školní docházky vydá ředitel školy, ve které dítě absolvovalo řádný zápis a rodiče kopii toho rozhodnutí předají do mateřské školy, která prodlouží dítěti pobyt o jeden rok (RVP PV). Ze školského zákona tedy plyne, že školní docházku lze odložit o jeden rok a v některých případech až o dva roky.

1.6 Testy školní zralosti

Pokud rodiče žádají odklad školní docházky nejčastěji se se svou žádostí obracejí na pedagogicko - psychologickou poradnu, která odklad posoudí na základě vyšetření dítěte. K tomuto se využívá mnoho testových metod. Problematikou školní zralosti se zabývali mnozí autoři. Příkladem můžeme uvést J. Langmeiera (1961), J. Jiráska (1966) A. Kerna (1963), jeho test modifikovali a zkrátili J. Jirásek a V. Tichá (1969), a to proto, že původní

Kernův test byl časově náročný. Pro odborné posouzení školní zralosti je možné využívat níže uvedené testy :

Orientační test školní zralosti, který je u nás nejznámější a nejvíce používaný, je modifikací testu Artura Kerna. Tento test vypracoval **Jirásek J.** jako českou verzi Kernova testu. Zahrnuje kresbu lidské postavy, obkreslování věty a kopírování určitého počtu teček s daným rozmístěním. Autor poukazuje na jednostrannost přístupu k dětské psychice a zanedbání verbálních projevů. Doporučuje doplnit test rozhovorem. Děti podchycené tímto testem, by měly být vyšetřeny pediatrem, psychologem a pedagogem.

O. Kondáš (1984) doporučuje zjišťovat školní zralost spíše s výhledem včasného zásahu než odkladů školní docházky. Jeho materiál **Pozorovací schéma na posuzování školní způsobilosti** slouží k orientaci pedagogů. Na základě výsledků je možné vypracovat intervenční programy. Pozorovací schéma oblasti posuzování školní způsobilosti:

- Řeč: výslovnost, komunikace, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnosti.
- Činnost a hra : vztah k nim a zájem o ně, osvojování nové činnosti.
- Motorika: ovládání pohybové aktivity, zručnost, obratnost.
- Grafomotorika.
- Sociabilita.
- Zvládnutí prvků sebeobsluhy.
- Emocionalita.
- Chování: samostatnost, aktivita, hravost, disciplinovanost, přizpůsobivost.

„Pro každou oblast jsou vypracovány charakteristiky, které učitel zatrhává a poté vyhodnocuje.“ (Zelinková, 2001, s.112)

Zkouška znalostí předškolních dětí podle Matějčka a Vágnerové nám umožňuje zjistit verbální dovednosti. Test se zaměřuje na orientaci ve společnosti např. jaké barvy má naše státní vlajka, v počtech a čase např. kolik kol má auto; který den je po středě. Ke zjištění připravenosti na čtení nám může posloužit **Edfeldtův reverzní test**. Ten se zaměřuje na postižení deficitů v rozlišování, respektive nerozlišování takzvaných zrcadlových tvarů a tím připravenost ke čtení. Jde o percepční zralost či nezralost dítěte. Test obsahuje figury, které se liší podle osy v rovině horizontální či vertikální. Dítě v testu rozhoduje, zda jsou obrazce stejné, nebo rozdílné.

Obrázkově-slovníková zkouška - autorem testu je O. Kondáš. Test obsahuje 30 barevných obrázků, na nichž jsou zobrazeny různé věci, zvířata, činnosti. Zkouška je určena k hodnocení

kvality pasivní slovní zásoby dítěte, respektive znalostí názvů určitých konkrétních objektů a situací. Zkoušku lze využít jako součást testové baterie při hodnocení školní zralosti.

Zkouška sluchové diferenciacce (WM) - autorem testu je J. M. Wepman. Pro potřeby české praxe jej upravil Z. Matějček. Zkouška má ukázat, jaké má dítě schopnosti sluchem rozlišovat zvuky mluvené řeči.

Zkoušek laterality bylo vytvořeno značné množství, ale v české klinické praxi je nejvíce užívaná zkouška Z. Matějčka a Z. Žlaba, která zahrnuje zkoušky pro horní končetiny, dolní končetiny a oči. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

Mezi nejnovější testy v pedagogické diagnostice řadíme **Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky** (Kucharská, Švancarová, 2001 in Zelinková, 2007), který lze použít již na konci docházky do mateřské školy. Úkoly zasahují oblast sluchové a zrakové percepce, jemnou motoriku, artikulační obratnost, intermodalitu a rýmování.

Při diagnostice školní zralosti se využívá mnoho dalších testů. Mezi nejčastěji využívané řadíme testy inteligence Kaufmanův ABC, Wechslerovy zkoušky inteligence - WISC-III, Pražský dětský Wechsler, TIP – test intelektového potenciálu a mnoho dalších. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

2 OBLASTI ŠKOLNÍ ZRALOSTI

V dnešní době je kladen důraz na to, aby mateřské školy u dětí rozvíjely prostorovou orientaci, řeč, hrubou a jemnou motoriku, zrakové a sluchové vnímání a základní matematické představy. Učitelé při zápisu sledují jednotlivé oblasti, které jsou důležité pro zvládnutí trivia - čtení, psaní, počítání. Souběžně s tím sledují sociální a emocionální zralost. Některé ze základních škol v poslední době poukazují na nedostatečnost v oblasti sebeobsluhy a praktických zkušeností dětí.

2.1 Motorika

Akademický slovník cizích slov (1996, s. 511) definuje termín motorika jako: „*souhrn pohybových činností živého organismu řízených nervovým systémem a uskutečňovaným kosterním svalstvem*“. Motorika (z lat. motus = pohyb) je soubor všech pohybových dovedností člověka, jež se výrazně podílejí na jeho komplexním vývoji.

Motorika je pojem, který označuje celkovou pohybovou schopnost organismu a hraje významnou roli ve vývoji dítěte. Podílí se na vývoji kognitivních funkcí a je prvním prostředkem v procesu poznávání okolního světa. Motoriku dělíme na hrubou motoriku, která se uskutečňuje prostřednictvím velkých svalových skupin a motoriku jemnou, kterou zajišťuje drobné svalstvo. (Zelinková, 2007)

Motorika ovlivňuje fyzickou zdatnost dítěte má vliv na výběr pohybových aktivit a také na zapojení do kolektivu dětí a zapojení do pohybových her. Motorická neobratnost může znamenat začlenění do kolektivu. Míra obratnosti v oblasti motoriky má vliv na rozvoj vnímání tělesného schématu, prostoru nebo zrakového vnímání. Na motorické schopnosti můžeme nahlížet v několika rovínách:

- hrubá motorika
- jemná motorika
- grafomotorika
- motorika mluvidel
- motorika očních pohybů (Bednářová, Šmardová, 2011)

Během předškolního období není tempo rozvoje hrubé motoriky tak rychlé jako v předchozích vývojových obdobích. Základní pohybové dovednosti mezi které řadíme

lezení, stoj, chůze, běh, skok jsou ve své podstatě zvládnuty. Zrání a správná stimulace pohybového aparátu vedou ke zlepšení koordinace, přesnosti a plynulosti pohybů.

Vývoj jemné motoriky vychází z motoriky hrubé a pohyb ruky postupuje od ramene přes loket k prstům. Do oblasti jemné motoriky zařazujeme také oční pohyby, grafomotoriku a motoriku artikulačních orgánů, jejichž správný vývoj má velký význam pro školní úspěšnost dětí. (Zelinková, 2007)

Věk (v letech)	Zvládnutá činnost
4,5	Nakreslí kříž, poskládá jednoduché obrazce z dřívěk.
5	Chytá malé míčky s rukama zdviženýma nad hlavou, stříhá podle linie.
5,5	Chytá hozený míč, chytá míč jednou rukou, hází za souběžného pohybu těla.
6	Kreslí se správným držením ruky, namotává nit na cívku, samostatný v sebeobsluze, kreslí dům, strom, slunce, květinu.
6,5	Kreslí postavu s přibližně osmi detaily, uváže uzel,mašli.

Tab. 1: Vývoj jemné motoriky

Vývoj jemné motoriky můžeme sledovat na úchopu, který předškolní dítě preferuje. Autorky J. Bednářová a V. Šmardová (2006) uvádějí: V šesti měsících dítě uchopuje předměty dlaňovým úchopem a to bez využití palce, v sedmi měsících se začíná objevovat prstový úchop a v devíti měsících tzv. úchop klešťový. Při něm jsou předměty uchopovány palcem a ukazováčkem. Ve třech letech dítě zvládá špetkový úchop, tzn. mezi palec, ukazováček a prostředníček. Špetkový úchop je správný úchop psacího náčiní a je velmi důležitý pro kreslení a budoucí psaní.

J. Doležalová (2010, s. 41) popisuje správný úchop: „*Palec je lehce skrčený, přidrží tužku zleva a je od jejího hrotu výš než ukazováček. Prostředník přidrží tužku zprava boční*

stranou posledního článku prstu. Ukazováček je lehce ohnutý (ne prohnutý), je umístěný asi 2-3cm od konce hrotu tužky a přidržuje ji shora.“

2.2 Kresba

Z kresby je možno zjistit o dítěti spousty informací mezi které řadíme emocionální vývoj dítěte, vývojovou úroveň, úroveň jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky, úroveň zrakového a prostorového vnímání, vztahy a postoje dítěte.

„Dětská kresba zajímá odborníky různých profesí. Z různých úhlů pohledu se jí zabývají především psychologové, speciální pedagogové ... Kresba může poskytnout orientační odhad úrovně vývoje rozumových schopností zejména u předškolních a mladších školních dětí, v pozdějším věku tuto diferenciální schopnost ztrácí, protože kresebné dovednosti dozrály a dále se příliš nemění. Kresba pomůže zachytit deficity v oblasti vizuální percepce, motoriky, vizuomotorické koordinace i integrace těchto funkcí.“ (Mlčáková, 2009, s. 31)

Kresba je specifickým druhem činnosti, ve které jsou zastoupeny pracovní i herní návyky. Dítě prostřednictvím kresby vyjadřuje své citové rozpoložení, myšlenky či přání. Předpokladem využití kresby jako diagnostického prostředku je dokonalá znalost jejího přirozeného vývoje v jednotlivých věkových obdobích dítěte. Zvláštnosti v kresbě a vývoj kresby jsou podmíněny psychickými vlastnostmi dítěte a také vnějšími podmínkami, ve kterých dítě žije. Kresba se rozvíjí úměrně k možnostem, které dítěti ke kreslení nabízí jeho prostředí a na tom také závisí její úroveň (Pipeková, 2006).

Před zahájením školní docházky si všímáme jak obsahového tak i formálního provedení kresby. Sledujeme, jestli dítě kreslí se zájmem, který je přiměřený jeho věku a také se zaměřujeme na obsah kresby. Na její bohatost, různorodost či jaké náměty dítě preferuje. Kreslení souvisí s celkovou vyspělostí dítěte avšak nemusí být vždy na stejné úrovni jako rozumové schopnosti dítěte. Můžeme se setkat s dětmi, které mají vysokou nebo průměrnou inteligenci, ale jejich kresba je podprůměrná a naopak jsou děti, které relativně slušně kreslí a vývoj rozumových schopností odpovídá nižšímu věku. V těchto případech kresba nevyovídá o celkové vývojové úrovni dítěte, ale o individuální odlišnosti ve srovnání s vrstevníky.

Před osvojováním dovednosti psaní je kladen velký důraz na kreslení dítěte. Převážná část dětí, které rády a dobře kreslí, nemívá problémy se psaním. Avšak jsou děti, které rády kreslí a přesto je jejich písemný projev neobratný a mají pomalé tempo psaní a může tomu být i naopak, kdy dítě hůře kreslí, ale celkem pěkně píše.

Při kresbě si všímáme i formálního provedení, které se týká vedení čar, plynulosti, přesnosti, návaznosti, tlaku na podložku, kreslení podle předlohy a také sledujeme pracovní návyky při kreslení.

Při kreslení sledujeme tyto pracovní návyky:

- držení těla
- držení psacího náčiní
- postavení ruky při kreslení a psaní
- uvolnění ruky, tlak na podložku
- plynulost a způsob vedení čar

Přibližně kolem třetího roku by měl být navozen špetkový úchop, který umožňuje nejvyšší koordinaci jemných svalových skupin, které se podílejí na kreslení a psaní. Ke správnému navození úchopu by mělo dojít ještě před nástupem do školy, aby se předešlo obtížím v psaní, které mohou být důsledkem špatného držení psacího náčiní.

(Bednářová, Šmardová, 2011)

Pro kreslení a psaní je žádoucí souhra mezi fyzickými a psychickými funkcemi. Kresba se vyvíjí od neřízených čar k řízeným, což se projevuje ve směru i tvaru vedené linie. Ve třech až čtyřech letech dítě kreslí kolečko, později hlavonožce. Mezi čtvrtým a pátým rokem je již dítě schopno spojovat dva body ve vodorovné poloze, vést nepřetržité pohyby a objevují se první pokusy o napodobení různých tvarů. V pěti až sedmi letech umí děti nakreslit velkou postavu a zachytit na ní rozličné detaily. V šesti až sedmi letech jsou děti schopné psát písmena malých tvarů do linek. *„Zdokonalováním grafomotoriky se děje nejen přes vývoj kresby, ale též přes vývoj úchopů předmětů. Proto jsou dětem předkládány předměty rozmanitých velikostí a tvarů, aby byla pěstována zručnost ruky“* (Doležalová, 2010, s. 27).

2.3 Řeč

„Řeč je specificky lidskou schopností. Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Slouží člověku ke sdělování pocitů, přání, myšlenek.“ (Klenková, 2006, s.27)

Řeč má pro správný vývoj dítěte a jeho fungování ve škole důležitý význam. Umožňuje optimální rozvoj myšlení, ovlivňuje kvalitu poznávání a také učení. Za důležitý považujeme také sociální aspekt řeči. Řeč slouží k dorozumívání, k vytváření sociálních vztahů a k postavení dítěte ve skupině vrstevníků. Úroveň řeči předškolního dítěte je završením

dlouhodobého zrání a učení, které je podmíněno motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Řeč má složitější strukturu a dělíme ji na několik jazykových rovin:

- foneticko-fonologická - sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost. Jde o rovinu, která se zabývá zvukovou stránkou řeči. Aby dítě bylo schopno správně vyslovovat hlásky, musí být rozvinuta sluchová diferenciacce, sluchové rozlišování hlásek i rozdíl mezi jejich správným a nesprávným zněním.
- morfologicko-syntaktická - užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví. Dítě nejdříve používá podstatná jména, potom slovesa, přídavná jména, osobní zájmena a číslovky. Neobratnosti v tvarosloví nebo větosloví nazýváme dysgramatismy. Pokud se objevují do čtyř let věku dítěte, považujeme je za fyziologické, pokud přetrvávají déle a ve větším rozsahu, mohou signalizovat opoždění v řečovém vývoji.
- lexikálně-sémantická - porozumění řeči a vyjadřování. O porozumění řeči hovoříme kolem 10 měsíce života dítěte a poznáme jej podle toho, že dítě na slovní pokyn reaguje motorickou reakcí. V 18 měsících se rozvíjí aktivní slovní zásoba a dítě tak může pojmenovávat osoby a předměty kolem sebe. Dochází tím k pevnému a jasnému spojení mezi předmětem, činností a slovem.
- pragmatická - konverzační schopnosti, užití řeči v praxi a především v sociálním kontextu. Jedná se o takové dovednosti mezi které řadíme vyžádání či oznámení informace, vyjádření vztahů, událostí apod.. Zahrnuje také regulační funkci řeči a tvoření dialogu. (Bednářová, Šmardová, 2011).

Předškolní dítě by mělo řeči dobře rozumět a to nejen ve formě běžného hovoru, ale také pochopit zadání při hrách, při strukturovaných činnostech, chápat děj příběhů a pohádek. Mělo by mít přiměřenou slovní zásobu, používat všechny slovní druhy a mluvit ve správně formulovaných větách a souvětích. Také by mělo být schopno úměrně svému věku, vyjadřovat své myšlenky, pocity a prožitky, popsat děj či událost. (Bednářová, Šmardová, 2011).

„Před vstupem do školy by mělo dítě znát svoje jméno, příjmení, bydliště a také jména blízké rodiny. Mělo by také umět rozvitými větami vyprávět vlastní zážitek. Samostatně, rytmicky a melodicky správně zazpívat písničku, přednést básničku. Mělo by mít také upevněny zdvořilostní návyky“ (Klenková, Kolbábková, 2003, s. 121).

2.4 Matematické představy

„Předčíselné představy má mít dítě utvořeny před nástupem do školy. Stejně tak by mělo dosáhnout před zahájením výuky matematiky určité úrovně rozvoje psychických funkcí, které se podílejí na zvládnutí matematiky. Pokud tomu tak není, nemá dítě základ, na němž se utvářejí matematické představy.“ (Zelinková, 2007, s.149)

Matematika je prostředkem i výrazem myšlenkového rozvoje a logického uvažování. K osvojení matematických dovedností nestačí mechanicky vyjmenovat číselnou řadu či psát číslice, je potřeba rozvinout mnoho schopností, dovedností a také získat potřebné vědomosti. Dobré pochopení a upevnění základních pojmů, osvojení jednodušších dovedností jako podkladu pro řešení obtížnějších dovedností zvyšuje pravděpodobnost úspěchu při získávání matematických dovedností.

Pro rozvoj matematických schopností a dovedností je velmi důležitá úroveň rozvoje motoriky. Pohyb významně přispívá k poznávání světa a manipulace s předměty, umožňuje ucelenější vnímání jejich velikosti, hmotnosti, tvaru nebo množství. S motorikou také souvisí kvalitní prostorové vnímání. Správné vnímání prostoru je předpokladem pro geometrii a aritmetiku. Dítě si osvojuje pojmy související s uspořádáním prostoru a to má těsnou souvislost s vnímáním času a časové posloupnosti. Také správný rozvoj řeči se podílí na rozvoji matematických dovedností. Předškolní dítě potřebuje plně rozumět a v praktickém životě používat pojmy, které vedou k porovnávání, srovnávání a pozdějšímu vytvoření představy množství. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Autorky J. Bednářová a V. Šmardová ve své publikaci uvádí, že mezi třetím a čtvrtým rokem je pro vytváření předčíselných představ nejdůležitější dostatek manipulativních činností, které jsou spojeny s verbálními podněty. Formou hry budujeme pojmy, které vedou k porovnávání, srovnávání a následně vytvoření představy množství. Děti vedeme k uvědomování si společných charakteristik předmětů, třídění na předměty, které mají stejnou vlastnost a na ty, které ji nemají. Podporujeme porovnávání a řazení předmětů podle velikosti. Pomocí říkanek seznamujeme děti s číselnou řadou. Nevyzrálé matematické dovednosti a schopnosti se mohou u dítěte předškolního věku projevat obtížným chápáním pojmů, obtížným osvojováním číselné řady nebo potížemi s vytvářením skupiny o daném počtu prvků. (Bednářová, Šmardová, 2011)

2.5 Vnímání prostoru a času

Dovednost orientovat se v prostoru se vyvíjí již během prvního roku života dítěte a významným způsobem se zde podílí zrakové vnímání, pohyb a manipulace s předměty. Vývoj začíná ve směru vertikálním a následuje směr předozadní a horizontální. V předškolním věku je ještě prostorové vnímání nepřesné a to především v oblasti odhadu velikostí a vzdáleností. (Zelinková, 2007)

Dobrá orientace v prostoru nám usnadňuje každodenní život. S její pomocí si uspořádáváme své blízké okolí a orientujeme se ve vzdálenějším prostoru. Při utváření představ o prostoru hraje významnou roli motorika, hmat, sluch, zrak a později také řeč. Prostorová představivost a pojmenovávání prostorových vztahů je dlouhodobý proces, který má začátky v kojeneckém věku v senzomotorickém vnímání. To je základem pro utváření prostorových představ a pojmenování prostorových vztahů.

Představy o prostoru zahrnují jak vnímání prostoru, které je vymezeno třemi osami (horno-dolní; předozadní; pravo-levou) tak i odhad a zapamatování si vzdálenosti, porovnání velikosti objektů, vnímání celku a částí, vzájemný poměr velikostí jednotlivých částí a celků nebo jejich uspořádání. Vnímání prostoru, zpracování a zapamatování si prostorových vztahů je důležité pro mnoho činností, které jedinec vykonává. Především jde o orientaci v prostředí, ve kterém dítě žije, přizpůsobení se prostředí a také jeho smysluplné využití.

Již malé dítě se snaží vykonávat účelné pohyby, aby dosáhlo svého cíle. Batole ví, že prostor je nějakým způsobem uspořádán. Pamatuje si, kde najde hračky a kde se nachází prostor určený ke spánku nebo jídlu. U dítěte předškolního věku se tento prostor rozšiřuje o prostředí mateřské školy a také o cestu mezi domovem a školou. Oslabené vnímání prostoru v předškolním věku postihuje mnoho výkonů a činností dítěte. Může mít vliv na sebeobsluhu a samostatnost a vnáší nejistotu do uspořádávání svého okolí. Vlivem oslabení prostorového vnímání může ve školním věku docházet k potížím jako je obtížná orientace v textu při čtení a psaní, inverze pořadí písmen nebo číslic v textu, obtíže v matematice či ztížená orientace v mapách.

„Časové pojmy v předškolním věku nemají přesný obsah, protože dítě žije přítomností. Dítě vnímá čas prostřednictvím konkrétních událostí a opakujících se jevů.“ (Zelinková, 2007, s. 108)

Časové vnímání se u dětí vyvíjí velmi pozvolna a vnímání plynutí času je pro předškolní dítě vymezeno událostmi, které jej obklopují a které se pravidelně střídají. Uvědomování si

jednotlivých časových úseků je velice individuální a závislé na prožívání aktuální situace, ty příjemné plynou rychle a nepříjemné zdlouhavě. Čím je časový úsek delší, tím je pro předškolní dítě obtížnější vytvořit si představu o trvání takového úseku. Ve škole je důležitý odhad času k tomu, aby došlo k požadovanému splnění úkolů. U dítěte předškolního věku rozvíjíme vnímání času tím, že pojmenováváme jednotlivé činnosti a děje, se kterými se setkává v každodenním životě.. „*Osvojování si pojmů ohraničujících časové úseky umožňuje lépe vnímat čas, vymezovat si časové hranice, uvědomovat si opakující se cykly, posloupnost jednotlivých činností. Uvědomění si posloupnosti je velice důležité pro rozvoj samostatnosti, sebeobsluhy, pro předjímání následných úkonů. Vede k chápání příčin a následků*“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 45).

2.6 Zraková a sluchová diferenciac

Pomocí zraku přijímáme nejvíce informací z našeho okolí. Zrak nám zprostředkovává poznávání hmotného světa a zároveň je prostředkem komunikace. Zrakové vnímání společně s motorikou má rozhodující vliv pro vnímání prostoru. V předškolním věku je charakteristické, že se dítě zaměřuje spíše na celek než na detail. Vnímání celku předchází vnímání jednotlivých částí a to je podstatné pro sledování vývoje části a celku – zrakové analýzy a syntézy. Dobré zrakové vnímání je předpokladem k úspěšnému zvládnutí čtení a psaní písmen, slov, slabik, a číslic.

Abychom správně četli, je zapotřebí mít vyzrálou schopnost v rozlišení figury a pozadí, zrakové paměti, záměrného vedení očních pohybů, vizuomotorické koordinace, zrakové analýzy a syntézy a rozlišování detailů a polohy předmětů. Aby dítě při čtení nezaměňovalo pořadí číslic a písmen, musí odlišit pravolevé postavení, horní a dolní postavení a detail. Nevyzrálá zraková diferenciac se může u dítěte ve školním věku projevat neoblíbou vypracovávat pracovní listy, zrcadlením písmen a může podobné předměty považovat za shodné. „*Pro předškolní věk je charakteristické vnímání se zaměřením spíše na celek než na jednotlivé části. Pro čtení, psaní, počítání je však důležité vnímání celku i jeho jednotlivostí*“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 38).

Schopnost znovu poznávat zrakové podněty nazýváme zraková paměť.

Věk (v letech)	Zvládnutá činnost
4,5	Napodobuje vztyčení obou palců, rozeznává zmenšení, seřadí pět párů zvířat
5	Přiřadí pět detailů k nákresu „panáčka“, dosadí deset tvarů, chápe souvislosti jedné věci, umí pojmenovat všechny barvy
5,5	Nakreslí „panáčka“ se všemi detaily, přiřadí hlavy ke čtyřem zvířátkům, pozná dvě mince
6	Pozná číselné symboly a dopravní značky, vybarvuje předkreslené obrázky, roztřídí deset velikostí a délek, správně určí počet tří předmětů (Loose, A. 2011)
6, 5	Napodobuje prsty znak „V“, pozná, co chybí na obrázku, rozlišuje stejné od podobného

Tab. 2: Přehled vývoje zrakového vnímání

V předškolním období je úroveň sluchového vnímání velmi důležitá a to proto, že pokud není dostatečně rozvinuté, vede ke školním neúspěchům žáků. *„Při sledování sluchového vnímání jako podkladu pro čtení a psaní se zaměřujeme zejména na úroveň fonemického uvědomování, na schopnosti, jako je: naslouchání, rozlišení figury a pozadí, sluchová diferenciacce, sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť, vnímání rytmu.“* (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 31)

Sluchové vnímání ovlivňuje rozvoj myšlení a řeči. Rovněž je důležité pro osvojení si čtení a psaní. Ta část, která se podílí na manipulaci a určování hláskové stavby slov ve slově se nazývá fonemický sluch. *Fonemický sluch – schopnost sluchem rozlišovat od sebe jednotlivé zvukově podobné hlásky i s jejich jemnou odlišností ve výslovnosti (tuto schopnost by lépe vystihlo „fonemické slyšení“* (Škodová, Jedlička, a kol. 2007, s. 608).

Přehled vývoje auditivního (sluchového) vnímání u dítěte předškolního věku (Loose, 2011)

Věk (v letech)	Zvládnutá činnost
4-5	Chápe, když se apeluje na jeho rozum, chápe významy „tlustý-tenký“, „rovný-křivý“, „více-nejvíce“, „šikmý-rovný“, upozorní na něco nelogického
5-6	Neprodleně plní ústní příkazy, umí vyřídit tři jednoduché úkoly, které přímo souvisejí, chápe významy „rychlý-pomalý“, „krásný-ošklivý“, „včera-zítří“
6-7	Zná roční období, zná vpravo a vlevo, upozorní na to, co nepatří do kategorie (Looseová, A. 2011)

Tab. 3: Přehled vývoje sluchového vnímání

3 GRAFOMOTORIKA

Pojem *grafomotorika* vznikl složením dvou slov: ze slova „*grafo*“, které pochází z řečtiny a znamená „*píši*“ a slova *motorika*, které je odvozeno od latinského „*motus*“, neboli „*pohyb*“ a představuje souhrn veškerých pohybů lidského těla a celkovou pohybovou schopnost organismu (Edelsberg, 2000).

Grafomotorika je souhrn pohybových aktivit souvisejících s prováděním grafických činností. Jedná se o soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při grafické činnosti (psaní, kreslení, rýsování, obkreslování, malování atd.). Rozvíjí se individuálně v průběhu vývoje jedince (Vyskotová, Macháčková, 2013, s. 15).

Grafomotorika představuje soubor veškerých psychomotorických činností vykonávaných jedincem při psaní. Psaní tedy nevychází jen z pohybů ruky a prstů, ale především je také řízeno psychikou, a proto mohou být také úroveň a výkon v grafomotorice důležitými ukazateli nejruznějších poruch a nemocí daného jedince (Průcha, 2009).

Psaní je intencí psychomotorická činnost, jejímž cílem je sdělit čtenáři pomocí psané řeči (písma) informace, myšlenky či pocity. Z kineziologického hlediska se jedná o soubor záměrných pohybů prováděných dominantní horní končetinou. Při psaní je nutno použít psací nástroj (tužku, pero, propisku, štětec, rydlo atd.) nebo přístroj (psací stroj, počítač). Držení psacího nástroje a manipulace s ním jsou vykonávány drobnými svaly ruky a je k nim nutná souhra očí a používané ruky (Vyskotová, Macháčková, 2013, s. 15).

3.1 Vývoj grafomotoriky

Vývoj motoriky se posouvá na základě tzv. *principu vývojového směru*. V rámci tohoto vývoje dochází k postupnému ovládnutí jednotlivých částí těla. *Postup kefalokaudální* značí postupné ovládnutí těla od hlavy směrem k patě. *Postup proximální* směřuje od středové linie těla směrem k periférii. *Postup ulnoradiální* znamená vývoj úchopu ruky od malíkové strany směrem k palcové straně ruky (Přinosilová In Opatřilová, 2006).

Grafomotorický vývoj navazuje na rozvoj jemné motoriky. Ta začíná v období 2. – 4. čtvrtého měsíce života dítěte. V tomto období dochází k náhodnému uchopení různých předmětů. Vývoj pokračuje radiálně-palmárním úchopem, čili dlaňovým úchopem v rozmezí 4. – 6. měsíce. Okolo prvních narozenin se tento úchop mění v jemný pinzetový úchop, který je typický izolovaným používáním ukazováčku. Ve věku 16 – 18 měsíců dochází k prvním,

spíše náhodným zkušenostem s tužkami. Od roku a půl zhruba do dvou let můžeme pozorovat dovnitř otočený příčný úchop a koordinované pohyby. Dítě již umí jíst lžící a začíná řízený pohyb. Od dvou do tří let začíná období intenzivního čmárání. Pohyby při kreslení jsou jemnější a koordinovanější a formy rozmanitější. Nejdříve hranaté, které přechází později i v kulaté. Dítě začíná zdůrazňovat a používá první prvky písma. Učí se i listovat stránkami.

Na začátku předškolního období, čili od třetího roku začíná dítě používat pravidelné a kontinuální pohyby při kreslení. Objevuje se příčný úchop s nataženým ukazováčkem, dále se zlepšují tvarové variace, korektury a linie jsou diferencovanější. Dítě kreslí izolované i klikaté čáry a provádí pohyby orientované určitým směrem tak, že vznikají různě orientované tvary. Dítě v tomto období už může skládat papír, v prstech udrží psací náčiní, může kreslit nejprve otevřené a později i zavřené kruhy, které umí vymalovat. Od čtyř a půl roku můžeme pozorovat v rámci grafomotorického vývoje smysluplnou kresbu „hlavonožce“ představujícího panáčka. Grafické formy svým uspořádáním již dávají smysl a jsou rozmanitější. Dítě již umí uchopit štětec, spojit dva body čarou. Od pátého roku už umí nakreslit kříž a uvědomují si změny směru při pohybech psacího náčiní. Některé děti už zvládají nepřetržité, více či méně pravidelné pohyby i nepřetržité nazpět směřující pohyby. V období od pátého do sedmého roku věku dítě zvládá obkreslovat i samostatně malovat velké postavy. Osoby je schopné namalovat přibližně s deseti detaily. Dítě již kreslí se správně uchopenou tužkou. V šesti letech je již možné pozorovat u dítěte kreslení a psaní v linkách. Velikost písma i kresby se zmenšuje. Od sedmého roku věku dítěte se písmo stává plynulejším a spojitějším a stále více se individuálně vyhraňuje (Looseová, Piekertová, 2001).

Počáteční psaní dle Lipnické

Vývoj postupného objevování psaní v individuálním projevu má úzkou spojitost s rozvojem mluvené řeči. Úroveň je ovlivněna motivací a zájmem dítěte a zvyšuje se v závislosti na podnětném prostředí. Předškoláci většinou píší velkým tiskacím písmem, protože je toto písmo méně náročné na koordinaci a organizaci grafomotorických pohybů. Dítě v předškolním období neumí respektovat proporce jednotlivých písmen hůlkového písma a není schopno ani zachovat technické parametry tohoto písma. Autorka rozlišuje ve vývoji počátečního psaní několik stádií, které ale probíhají individuálně a proto jim nelze přiřadit věkové hranice. P. Lipnická (2007) rozlišuje stadia vývoje dětské schopnosti psát:

- **Volné čmárání** – počátky grafomotorické organizace pohybů. Dítě čmárá po papíru různými směry (toto označuje jako psaní) a přisuzuje této čmáranici obsah a tvarům konkrétní význam.
- **Lineární čmárání** – dítě dělá čáry různých délek a snaží se je uspořádat do vzorů nebo tvarů. Všem načmáranému přisuzuje opět význam. Podle vyčnívajícího znaku pak čmáranici pojmenovává.
- **Experimentování s písmeny** – dítě pozoruje a napodobuje tvary písmen, ty si přizpůsobuje a mění dle svých komunikačních potřeb. Proces psaní většinou dítě komentuje a snaží se psát jednodušší velká tiskací písmena, jako jsou A, I, O, E, B, K, M aniž by jim všem přisuzovalo správný název.
- **Psaní vlastního jména** – nejprve se u dítěte objevuje snaha o napsání počátečních písmen svého jména anebo si dítě vymyslí zkratku a pak ji čte jako své jméno. Dítě si začíná uvědomovat potřebu využití určitých tvarů písmen, které potřebuje k napsání svého jména. Těmito tvary pak označuje své obrázky a výtvary. V tuto chvíli již dítě ví, že jméno je jeho subjektivní značka.
- **Psaní vycházející z emocionálních zážitků** – motivace vychází z citově zabarvených zážitků, které jsou spojeny s osobami, zvířaty nebo oblíbenými hračkami. Dítě se při psaní zamýšlí nad tvarem slov a doplňuje jejich obsah kresbou. Všem napsaným slovům dodává význam, ale ne ve všech případech zůstává zachována spojitost mezi čteným a napsaným.
- **Objev psaní slov** – dítě se již zabývá tvarem slova i počtem jeho písmen, dochází k uvědomění důležitosti těchto charakteristik pro srozumitelnost a čitelnost. Děti píší celá slova, která si zapamatovaly. Objevují vztah mezi fonémem a grafémem.
- **Psaní hláskováním** – dítě zná celou abecedu tiskacím písmem. Diktuje si fonémy a zapisuje grafémy. Zde dochází k uvědomění významu správného pořadí písmen ve slově.
- **Konvenční psaní** – dítě chápe význam písemné komunikace, píše tak, že lze po něm číst a porozumět, píše foneticky a nezachovává gramatická pravidla.

Díky těmto raným stádiím dítě získává nový způsob komunikace s okolím (Lipnická, 2007).

3.2 Diagnostika a náprava

Diagnostika grafomotoriky a jemné motoriky bývá prostředkem ke zjišťování aktuálních individuálních motorických schopností a dovedností dítěte. A zároveň také představuje východisko pro volbu vhodných nápravných postupů a kompenzačních prostředků.

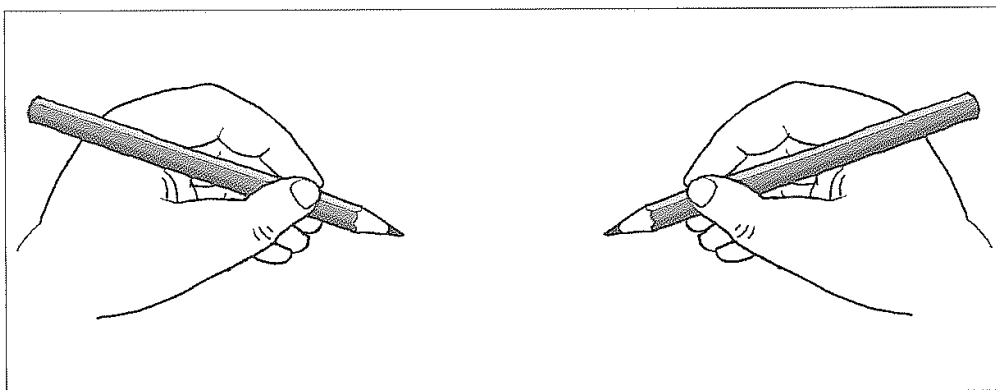
„Včasné rozpoznání individuálních problémů a nedostatků dítěte v grafomotorickém rozvoji může proto výrazně posílit prevenci poruch psaní“ (Lipnická, 2007, s. 7).

Primární diagnostiku grafomotoriky může provést pedagog či rodič pozorováním již v předškolním období. Děti mají nekvalitní výtvarný projev, nemalují, nestříhají nebo mají malování a stříhání nerady. Hodně může napovědět také držení příboru u jídla. Často se také u těchto dětí objevují obtíže v řeči i vady řeči. Odbornou diagnostiku grafomotorických obtíží vznikajících z odchylek jemné motoriky provádí odborníci PPP či SPC na základě komplexního vyšetření (Heyrovská, 1996).

Jako první, na co se musíme zaměřit, je postoj dítěte k grafomotorickým činnostem. Zjišťujeme, jestli dítě přistupuje ke grafomotorickým úkolům s radostným očekáváním nebo má lhostejný přístup anebo jestli se snaží jen vyhovět zadavateli. Zdali k úkolu přistupuje s obavami, ale úkol se snaží splnit nebo přistupuje k úkolu se zjevnou nechutí, ale také se snaží úkol plnit anebo jestli odmítá úkol splnit.

Jako další sledujeme úchopy při grafomotorické činnosti, při hře, při práci, souhru rukou a lateralitu. Při dlouhodobém pozorování sledujeme také další znaky, jako je přesnost, rozsah, sílu, dynamiku a rychlost pohybu ruky, schopnost cíleného pohybu a napodobení pohybu, rytmičnost při psaní, zdokonalování, spojování a automatizace pohybů ruky a pohybová paměť (Svobodová, 1998).

Správné držení tužky je základem pro správné psaní. Prsty druhé ruky přidržují a posouvají papír dopředu (nahoru). Obě ruce při psaní spočívají na papíru. Psací náčiní drží palec, ukazováček a prostřední prst. První článek prostředníčku podpírá tužku. U praváků z pravé strany a u leváků z levé strany. Palec u praváků přidržuje tužku z levé strany a ukazováček shora a prsty jsou mírně ohnuty. Psací náčiní držíme lehce, zhruba tři až čtyři cm nad špičkou hrotu tak, aby tužka svírala s plochou papíru úhel okolo 45 stupňů. Horní konec psacího náčiní by měl směřovat u praváků k pravému rameni, u leváků k levému rameni. Malíček a prostředníček spočívají uvnitř dlaně na sobě pod prostředníčkem a jsou mírně ohnuty. Píšící ruka lehce leží na papíru na dvou člancích malíčku, aby mohlo docházet k volnému posunu při psaní (Svobodová, 1998).



Obr. č. 1 Správné držení psacího náčiní u leváků, u praváků.

Pokud dítě nedrží správně psací náčiní, musíme se zaměřit na jeho typ úchopu. U jednotlivých autorů se typologie jednotlivých úchopů liší, ale pro účely této práce byla vybrána typologie J. Svobodové (1998) Ta vychází ze sedmi charakteristik, které vymezil J. Pfeifer:

Prstový úchop je vytvořen pomocí bříšek všech prstů. Palec se nachází v opozici proti zbylým prstům. Tento úchop můžeme diagnostikovat při práci s modelínou např., když má dítě uštípnout kousek plastelíny nebo z ní mezi prsty udělat placičku. Nebo jej můžeme diagnostikovat při stínovém divadle, např. když prstový úchop, připomíná zajíce, který může např. okusovat trávu. Tento úchop je důležitý pro nácvik správného držení tužky. Je tvořen bříškou palce s ukazováku, které působí silou proti sobě. Tato síla by se měla snižovat a později by mělo docházet jen k přidržování mezi oba prsty a opozici by měl spíše vytvářet prostředníček, který by přidržoval tužku zespodu.

Nehtový úchop je tvořen nehtem palce, který se dotýká ukazováčku. Takový způsob úchopu se využívá při uchopování drobných a tenkých předmětů, např. sbírání párátko ze stolu. Diagnostika se provádí pomocí stínového divadla nebo vytvářením kukátka z prstů.

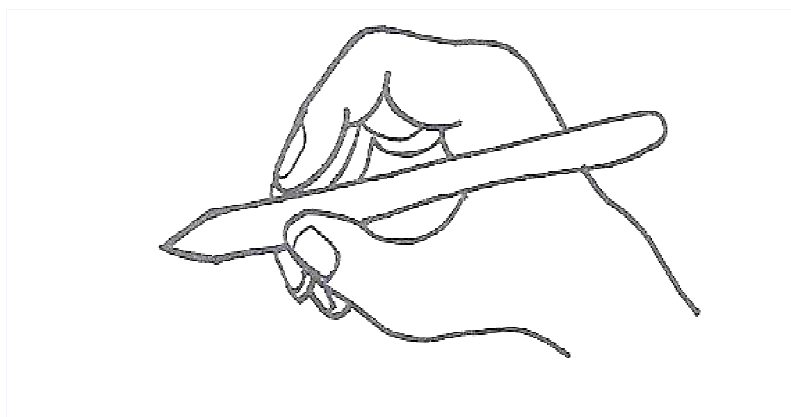
Klíčový úchop je tvořen pomocí palce, který tlačí na radiální stranu ukazováku. Tato strana tvoří opozici tlaku palce. Tento úchop je někdy také využíván při psaní. Diagnostika je prováděna při zasouvání klíče do zámku, odemykání a zamykání. Při používání klíče se vyvíjí tlak na obě strany.

Špetkový úchop je tvořen třemi prsty (palcem, ukazovákem a prostředníčkem). Zejména mladší děti nepoužívají při úchopu psacího náčiní radiální stranu prostředníku, ale spíše jeho bříško. Diagnostikovat tento úchop můžeme např. při solení či práci s jiným sytkým materiálem.

Cigaretový úchop tvoří ukazovák a prostředník. Některé děti tak drží tužku před nácvikem správného držení. Část některých písarů využívá tento úchop při odpočinku při psaní (např. při přednášce).

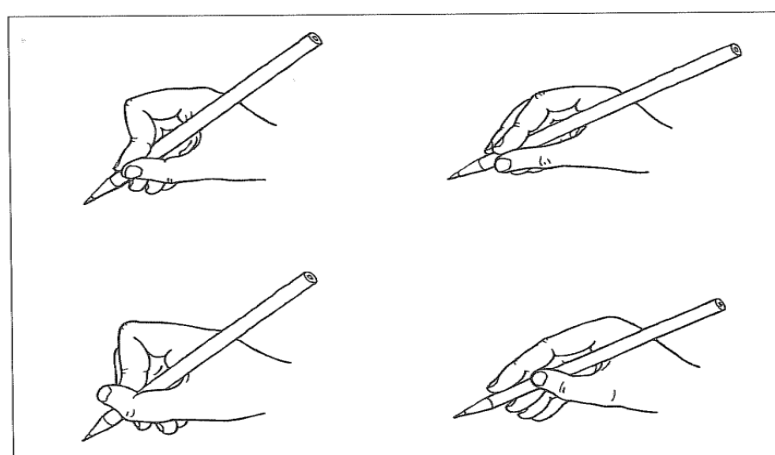
Válcový úchop se projevuje při sevření rukojeti. Tento úchop využívají děti, které ještě nemají zkušenost s uchopováním psacího náčiní. Ruka, která drží tužku, je většinou kolmo k psací podložce.

Dlaňový úchop je typický hlavně pro děti s těžkým postižením horních končetin.



Obr. č. 2 Správný úchop tužky

Následující nákresy ukazují nejčastější nesprávné úchopy psacího náčiní.



Obr. č. 3 Nesprávné úchopy psacího náčiní.

Do analýzy grafomotorické činnosti zařazujeme hodnocení kresby a základní charakteristiku písma. Pro účely této práce se zaměříme na hodnocení kresby. Kresbu můžeme podle J. Svobodové (1998) hodnotit z několika hledisek:

- Vedení čar a plynulost tahu – celková jasnost, rozhodnost a pravidelnost; nejistota a znaky organicity (tremor); nepravidelnost a znaky organicity (nápadný sklon figury); spojitost linií návaznost a znaky organicity (přerušované linie; dvojité čáry; linie, které nenavazují)
- Síla čáry, tlak
- Volba tématu a jeho zpracování – téma, které je zadané a téma zvolené (zpracování obsahu výstižné či nevýstižné, nápadnosti v kresbě, zajímavost pojetí)
- Řešení daného prostoru, prostorové uspořádání scény – nahodilé, bez vztahů; považování spodního okraje papíru za zem; využívání základní čáry, ve které jsou postavy v juxtapozici; obrazový plán, nad základní čarou ještě jedna čára, která je téměř rovnoběžná; nad základní čarou zvlněný horizont; plošné uspořádání jakoby z pohledu shora; zmenšování figur zepředu dozadu apod.
- Použití barevné škály
- Řešení objemu, kreslířský typ – syntetický typ, impresionista kreslí, co vidí; analytický typ, expresionista, konstruktér kreslí vnitřní objem, jen to, co o předmětu ví
- Množství základních prvků práce a volba detailů, kresba postavy – sledované čmárání, nereálné znázornění, difuzní obraz, hlavonožec, trupohlavonožec, montovaná figura, dvojdimenzionální znázornění končetin.
- Způsob dokončení nebo přerušení práce

Kresba je tedy také jedním z diagnostických prostředků. Bývá zdrojem informací, které vedou k posuzování aktuální vývojové úrovně dítěte. Vychází se z předpokladu, že se v kresbě vyskytují charakteristické znaky, které jsou typické pro určitý vývojový stupeň. Kromě tohoto je také kresba ukazatelem vývoje v oblasti grafomotoriky a jemné motoriky. A také je poskytovatelem informací v oblastech zrakového a prostorového vnímání. Kresba je také ukazatelem úrovně vizuomotorických schopností. Dítě do každé své kresby projektuje své potřeby, přání, postoje a emoce. Kresba je také prostředkem komunikace a využít můžeme také její terapeutický a rehabilitační účinek (Bednářová, 2007).

Mezi nástroje určené pro zjištění motorických dovedností ruky řadíme diagnostiku podle D. Přinosilové (2007) anebo psychodiagnostické inteligenční testy (Standford-Binetův test, WISC III). Tyto testy obsahují různé úkoly jako je skládání a řezání papíru, sestavování obrázků z jednotlivých částí, sestavování obrázků z kostek apod. U těchto testů nejde jen o výslednou kvalitu výtvaru, ale také o správnost úchopu, laterální, senzomotorickou koordinaci či způsob postupu.

V případě nesprávného držení psacího náčiní se musíme zaměřit na to, jestli žáci nepromačkávají ukazováček mezi prvním a druhým článkem, protože to bývá příznakem nadměrného tlaku na tužku. Dále sledujeme, zdali není tužka držena příliš nízko nebo vysoko. Jestli prostředníček nedrží tužku jako třetí prst, místo toho aby podpíral, čímž by docházelo k velkému zmenšení pohyblivosti prstů. Dále také jestli není psací náčiní opřeno i o další prst, čili prsteníček. A v neposlední řadě také na to, zdali není tužka umístěna až ve spodní části prvního článku palce tak, že bříško palce tlačí na radiální stranu ukazováčku a ne na tužku (Svobodová, 1998, s. 20).

K nápravě grafomotorických obtíží u dětí předškolního věku a žáků mladšího školního věku zpracovala tréninkový program Y. Heyrovská. Tento tréninkový program popsala v publikaci „Nebojte se psaní“. Program zahrnuje deset základních lekcí. Děti spolu s rodiči docházejí na lekce v intervalu jedenkrát týdně. Tyto lekce směřují k vyvození správného úchopu psacího náčiní a k uvolnění svalových partií účastnících se na grafickém projevu. Když dítě absolvuje těchto deset lekcí, dochází pak na kontroly jednou za měsíc. Na těchto kontrolách se sleduje úroveň a trvání nového návyku a také kvalita písma. Zájemci o tuto metodu se mohou nechat proškolit (Mlčáková, 2009). Tento tréninkový program nabízí dětem tvary, vycházející z analýzy písmen psací abecedy. Doprovodná rehabilitačně motorická cvičení vycházejí z informací o fyziologickém vývoji psychomotorických dovedností během prvního roku života dítěte. Program se dá využít plně ve své základní podobě, čili videokazeta a příručka, ale dá se i dle potřeby modifikovat. Cílem metody je naučit dítě vnímat a ovládat své tělo. Zaměřuje se na uvolnění všech svalových partií, které se účastní na grafickém projevu. Dále se zaměřuje na vyvození správného úchopu psacího náčiní, s následným promítnutím do úpravného a nenáročného písemného i výtvarného projevu. Ve druhé řadě se zaměřuje na podporu rozvoje seriality, sociálního kontaktu matky s dítětem, rozvoje řeči, sluchové a zrakové percepce apod. (Heyrovská, 1996).

Rousová (2004) uvádí, že k odstranění křečovitého, silného tlaku a špatného držení psacího náčiní zabráníme nejnázve kreslením. Mezi hlavní zásady pro odstranění špatného držení tužky řadí např. střídání různých kreslicích materiálů, podle jejich tvrdosti, tvaru, stopy, síly či zakřivení hrotu (pastelky, voskovky, křídly apod.), používání velkých papírů či uvolňování rukou od ramene po zápěstí.

Dnešní nabídka na trhu grafomotorických pomůcek je velmi široká. Jedná se jak o didaktické pomůcky, tak i o výtvarný materiál. Obojí může být využito jak k rozvoji, tak i k nápravě grafomotoriky. Jako první můžeme zmínit trojhranný program (Triple program). Tento program předkládá kompletní nabídku psacích a kreslicích pomůcek určených pro

rozvoj správného držení psacího náčiní a také pro odstranění atypického úchopu. Lze využít u praváků i leváků. Využívání těchto pomůcek umožňuje předcházet dysgrafickým potížím. Všechny tyto pomůcky využívají trojhranný tvar vyvinutý společností Bruynzeel spolu s Amsterdamskou univerzitou již před 60 lety. Všechny trojhranné psací potřeby mají optimální tloušťku 7 mm, která neumožňuje jiné než správné držení (Trojhranný program, Bruynzell, 2014).

3.3 Lateralita

Pojem „*lateralita*“ pochází z latiny a znamená „*strana*“ či „*bok*“. Jde o preferenci jedné strany u párových orgánů. Rozlišujeme dva druhy laterality. První z nich je **tvarová lateralita** a ta si všímá rozdílů ve velikosti objemu a utváření párových orgánů. Druhé z nich říkáme **funkční** a ta se týká rozdílů ve výkonnosti hybných i smyslových orgánů. Činnost těchto orgánů není vždycky zcela symetrická. Někteří lidé používají přednostně jednu ruku, jedno ucho, jednu ruku i jednu nohu. To znamená, že daný výkon provádí každý člověk lépe a rychleji jen jednou stranou. Ten párový orgán, který podává lepší výkon, se označuje jako vedoucí orgán a ten druhý označujeme jako orgán pomocný. Pomocí zkoušek laterality lze určit praváctví, leváctví nebo ambidextrií. Ambidextrie znamená, že dochází ke kombinování používání jak pravého, tak i levého orgánu při různých činnostech. Podle O. Zelinkové (2001) není praváctví protipólem leváctví a naopak, ale je to kontinuum, které směřuje od vyhraněného praváctví, přes ambidextrií (čili obourukost), přes méně vyhraněné leváctví až k výraznému leváctví.

Vývoj laterality podle J. Kocha (1995) probíhá takto:

- **0 až 6. měsíc** – dítě sahá po předmětu jednou rukou (druhá ruka je buď v klidu, nebo dělá nějaký bezděčný pohyb), později dělá symetrické pohyby oběma rukama současně;
- **6. až 9. měsíc** – dítě se učí střídat ruce v rytmickém sledu;
- **po 9 měsíci** – dítě umí dělat oběma rukama současně záměrně různé pohyby, poté je teprve schopno vykonávat složitější manuální činnost.

Postup vývoje laterality je tedy pozvolný. Velmi časté projevy preference jedné z končetin v kojeneckém či batolecím věku mohou značit neurologické poškození. Lateralita

horních končetin se začíná zřetelně projevovat a vyhraňovat až okolo vstupu do školy. Plně je ustálena až v deseti až jedenácti letech.

Vyšetření laterality u předškolního dítěte by mělo být samozřejmostí. Zejména v oblasti školní zralosti ještě před vstupem dítěte do školy. Pokud by se totiž přidal k již diagnostikovaným potížím jiný nešetrný zásah, např. do přirozené laterality, mohlo by to ohrozit další vývoj dítěte (Svobodová, 1998).

O. Zelinková (1994) uvádí zkoušky pro určení laterality ruky: korálky do lahvičky, zasouvání kuliček, klíč do zámku, míček do krabičky, stlač mi ruce k zemi, plácni mě do ruky, sáhni si na ucho, na nos, jak vysoko dosáhneš?, mnutí rukou, tleskání, ostrouhat mrkvičku, prst do trubky. Výsledkem je kvocient dextricity: $DQ = \frac{P+A/2}{N} 100$ (P – počet zkoušek provedených pravou horní končetinou, A – počet zkoušek prováděných střídavě pravou a levou horní končetinou, N – počet všech užitých zkoušek).

Výsledkem určujeme mimo jiné vyhraněnost laterality. Vyhraněná, výrazná pravorukost odpovídá DQ 100–90. V rozmezí od 89–75 se jedná o méně výraznou pravorukost. Ambidextrie, čili obourukost spadá do pásma od 74–50. Méně vyhraněná levorukost je určována u výsledků mezi 49–25 a vyhraněná, výrazná levorukost pak u DQ nižšího než 24. Získaný DQ vyjadřuje aktuální stav čili fenotyp.

K souhrnu informací, které jsme schopni získat pozorováním dítěte u běžných denních aktivit v MŠ, může být přidána také zkouška laterality prováděná v pedagogicko-psychologických poradnách, a to nejčastěji Zkouška laterality Žlaba a Matějčka.

3.4 Rozvoj grafomotorických dovedností

Pro úspěšný rozvoj grafomotorických dovedností je nezbytné, aby tomuto rozvoji vždy předcházela dostatečný rozvoj jemné motoriky. Jeho rozvoji můžeme napomoci prostřednictvím různých pomůcek a předmětů, které jsou k tomuto účelu vytvořeny, anebo se může jednat o věci, které patří do každodenního života a jejichž používáním se stimulují motorické schopnosti prstů i ruky. Používání těchto předmětů a pomůcek by mělo probíhat v klidné atmosféře a hravou formou tak, aby to přinášelo dítěti radost.

Již v předškolním období je prováděna příprava na psaní jako součást prevence obtíží v psaní. Tato příprava směřuje k rozvoji hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, k navození a fixaci správného držení psacího náčiní. J. Klenková (2000) uvádí jako příklady cvičení

rozvoje hrubé motoriky např. chůzi, běh, skoky, pohybové hry a hry s míči. Na rozvoj jemné motoriky uvádí příklady vypracované Botem na rozvoj jemných pohybů prstů:

- válení míčku prsty a dlaněmi po stole;
- postupný dotyk palce se všemi ostatními prsty na stejné ruce (každá ruka zvlášť i obě současně);
- prsty jedné ruky se postupně dotýkají prstů druhé ruky (začíná palec, pak ukazováček atd.);
- „běh“ prstů po stole, střídají se ukazováček a prostředníček (nejdřív pravá, pak levá a nakonec obě ruce současně);
- vztyčovat malíček a ukazováček současně (nejdřív pravá, pak levá a nakonec obě ruce současně);
- vytvořit dva kroužky z palce a ukazováčku na každé ruce (vytvořit brýle) a pak je spojit;
- celé ruce k sobě přiložit dlaněmi a široce roztáhnout prsty („stromy“);
- ruce namířit k zemi dlaněmi a v pomalém tempu roztahovat a stahovat plynule prsty.

Jemnou motoriku dále můžeme stimulovat pomocí stavění z kostek (dle vlastní fantazie i dle předlohy), využíváním různých stavebnic a mozaik (kolíčkové, hříbkové apod.), skládáním puzzle (různých velikostí), hnětením či modelováním z plastelíny, navlékáním korálek či těstovin, hrou s tiskátky, vystřihováním nůžkami, prací s papírem, textiliemi či vatou, používání vkládaček různých tvarů či drátěných labyrintů apod. Jemnou motoriku samozřejmě můžeme stimulovat i sebeobslužnými činnostmi, jako je zavazování tkaniček, zapínání zipu či knoflíků apod. (Mlčáková, 2009).

Grafomotorická cvičení by měla vždy začínat pohybem, který vede z ramenního kloubu, je prováděn ve stoje a na velkou svislou plochu. Postup by měl probíhat od kreslení na tabuli, přes kreslení na velký formát papíru až ke kreslení na menší formát papíru. Grafomotorická cvičení můžeme doplnit a rytmizovat jednoduchými říkadly. Jako příklady těchto říkadél uvádí J. Klenková (2000) tyto:

- čmárání jedním směrem – z komína se kouří, drak létá na obloze;
- čmárání oběma směry – kočka honí myšku, kočka rozmotala klubko;
- kroužení jedním směrem – melu, melu kávu, auto jezdí na dráze;
- kroužení oběma směry – po obloze létá letadlo;
- horní oblouk opakovaně – žába skáče, včela létá na kytky;

- dolní oblouk opakovaně – hodiny pendlovky;
- osmička – akrobatické letadlo (zleva doprava nepřerušovaně).

Grafomotorické dovednosti můžeme také rozvíjet za pomoci využití práce s pískovničkou. Tato didaktická pomůcka k nám přišla z Německa a je vyplněna křemičitým pískem, který můžeme využít jak ke kresbě prstem, tak i ke kresbě dřívkem. Kreslit se může dle fantazie, předlohy i na základě instrukcí. Dále můžeme grafomotorické dovednosti rozvíjet obkreslováním různých šablon. Při rozvoji můžeme využít nejen klasické psací a kreslicí potřeby (tužka, pastelka, štětec apod.), ale i další pomůcky jako houbičky, peříčka, prstové barvy, tlusté kulaté křídly, trojhranné pastelky nebo zubní kartáčky.

3.4.1 Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní dle Svobodové

Základem metodického postupu při rozvoji grafomotoriky před vlastní výukou psaní je snaha o příznivé naladění dítěte i rodičů. Dále zjišťování způsobu, jak můžeme u dítěte probudit či uspokojit vzdělávací potřeby. V rámci rozvoje grafomotoriky nejde o nápravné metody, ale o činnosti podpůrné. Vždy by měl být využit multifaktoriální a multisenzorický přístup, což znamená zapojit při všech činnostech co nejvíce smyslů, faktorů. Velmi důležitým faktorem je využití rytmu při všech činnostech. Rodiče dítěte by se měli stát partnerem pedagoga, ale zároveň by měli být spolu s dítětem aktéry děje. Metodologický přístup by měl být globální, holistický. To znamená, že v případě vytyčení cíle rozvoje grafomotoriky se nevěnujeme pouze této oblasti. Grafomotorika bude jen jednou součástí, při zpracování určitého tématu. Dítě si však bude osvojovat i jiné oblasti, důležité pro jeho rozvoj. U dítěte by pak neměl vznikat pocit, že je opět „léčeno“ jen z jeho nedostatků. Metodika je otevřeným systémem, který má podpořit celkový rozvoj dítěte.

Základem této metodiky je rytmizace činností. Využití rytmizace by mělo zlepšovat plynulost a koordinaci pohybů a plnit funkci podpůrnou a také relaxační. Základním stavebním prvkem metodiky jsou rytmizované básničky a říkadla. Díky tomuto je také rozvíjena formální stránka řeči. Při výběru říkadel se musí dbát na to, aby odpovídala řečovým schopnostem dítěte. K podpoře jemné motoriky Svobodová doporučuje kromě využití klasických psacích pomůcek a podložek, také využití běžných materiálů jako např. rýže, kamínky, korálky, knoflíky či fazole. Autorka svou metodiku pojímá jako otevřený systém, který je možný doplňovat, aby vedl co nejvíce k rozvoji grafomotorických dovedností (Svobodová, 1998).

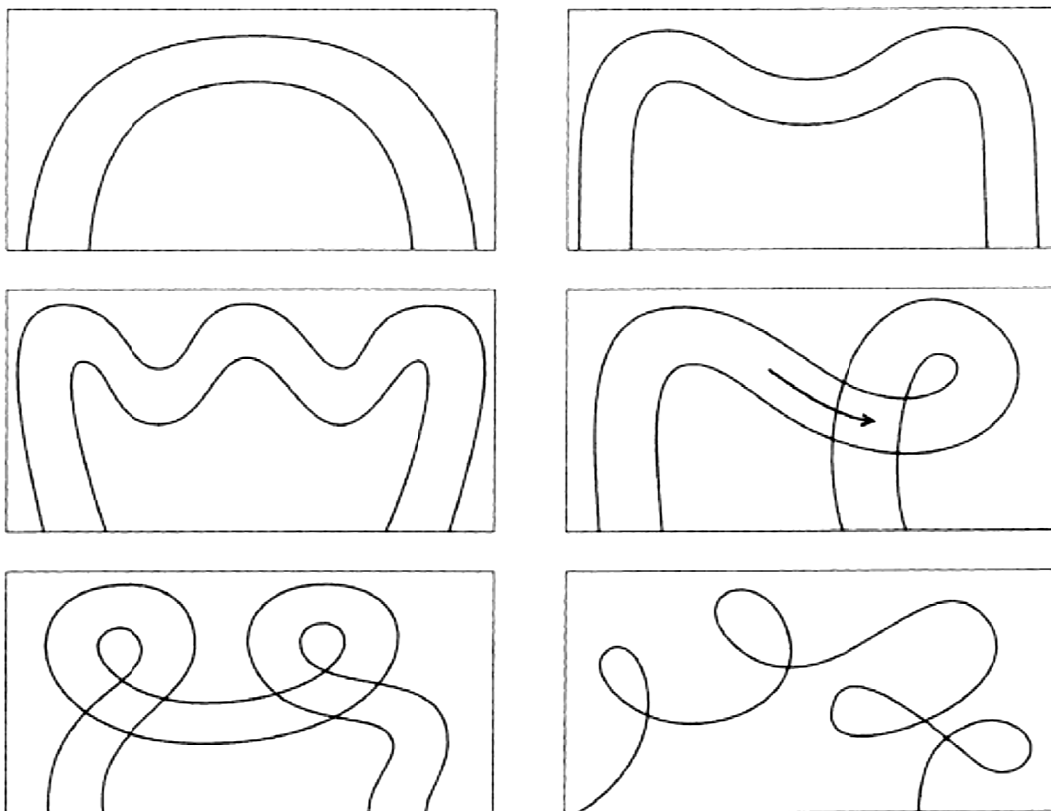
3.4.2 Metodika rozvoje grafomotoriky podle Bednářové a Šmardové

Tuto metodiku zpracovaly autorky na základě svých zkušeností z pedagogicko-psychologické poradny. Na tuto metodiku navazují pracovní listy umístěné v publikacích: Mezi námi pastelkami, Co si tužky povídaly, Na návštěvě u malíře.

Základní pohyby při psaní a kreslení vychází z hrubé motoriky. Proto se v případech, kdy se nedaří dítěti kresba, musíme zaměřit na rozvoj hrubé motoriky. Z ní pak vychází rozvoj jemné motoriky a z té pak rozvoj grafomotoriky. Hrubou motoriku doporučují autorky rozvíjet během spontánních pohybových aktivit i při tělovýchovných aktivitách jako jsou běh, skok, chytání, házení, přelézání. Co se týče rozvoje jemné motoriky, měla by stačit přirozená zvědavost, která je pro intaktní děti typická. Dítě by tedy mělo být co nejvíc zapojováno do běžných činností, aby mohlo získat, co nejvíce podnětů. Dále také uvádí autorky činnosti, jako jsou např. skládání kostek, zasouvání kuliček, uzlování, motání klubiček, práce se stavebnicemi, lepení, modelování, šroubování, míchání, vykrajování apod.

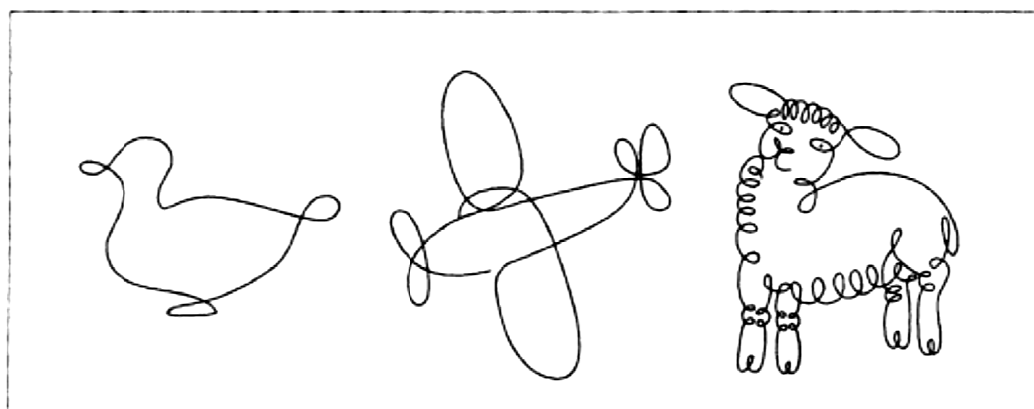
Osvojením jednotlivých grafomotorických prvků, kterým předchází uvolnění ruky a nácvik koordinace ruka – oko, jsou vyvozovány grafomotorické dovednosti. To vše začíná u grafomotorických cviků. Na počátku jsou cviky zaměřeny na uvolnění ramenního kloubu, následuje uvolnění loketního kloubu a dále odstranění napětí celé paže a ruky a nakonec na zvětšení rozsahu pohybu v zápěstí. U těchto cviků je vždy předem dán směr pohybu, proto se dítě již nemusí zaměřovat na to, kam povede tužku. Autorky rozdělily tyto cviky do čtyř skupin podle obtížnosti. Cviky prvních dvou skupin doporučují využívat u dětí v mateřských školách a cviky druhých dvou skupin u žáků prvních ročníků základních škol. Pro účely této práce budou charakterizovány první dvě skupiny.

I. Skupina grafomotorických cviků je autorkami nazývána „závodní dráhou“. Dvě linie totiž vymezují směr vedení psacího náčiní. Dráhy jsou zpočátku polokruhové a jejich náročnost se zvyšuje až po různě zahnuté. V případě, když by dítěti činila problémy tužka, může ze začátku projíždět vytyčenou trasu prstem. Až dítě zvládne vést tužku mezi liniemi, je možné přejít k dráze, která je vyznačena jen jednou linií. Poté se již stává úkolem pro dítě vést stopu po vyznačené linii. Pohyb by měl probíhat vždy zleva doprava. Tím, že dítě projíždí dráhy opakovaně, se snažíme zlepšit plynulost tohoto pohybu.



Obr. 4: Ukázka první skupiny uvolňovacích cviků (Bednářová, Šmardová, 2009, s. 59)

II. Skupina grafomotorických cviků je již náročnější na koordinaci. Zařazujeme zde hlavně obtahovací a jednotažné cviky. Provádět je můžeme na obyčejný papír, průklepový papír či přes průsvitné fólie. U těchto cviků se již nezaměřujeme tolik na přesnost čáry, ale zejména na plynulý pohyb tužky po papíře. Cviky jsou v této skupině založené na obtahování kreseb, které jsou složeny z kruhů a oválů. Proto je nutné, aby dítě dobře zvládlo kresbu kruhu. V opačném případě by totiž neplnily uvolňovací funkci (Bednářová, Šmardová, 2006)



Obr. 5: Ukázka druhé skupiny uvolňovacích cviků (Bednářová, Šmardová, 2009, s. 60)

3.4.3 Program rozvoje grafomotoriky a podpory psaní dle Lipnické

Tento preventivní program pomáhá předcházet vzniku dysgrafie a také pomáhá dětem k získání předpokladů potřebných pro rozvoj psaní. Program byl zpracován pro děti předškolního věku a žáky prvních ročníků základních škol, ale dá se také využít u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Program rozvoje grafomotoriky je možné využít individuálně nebo při práci s malými skupinami dětí (Mlčáková, 2009). Aby mohl být program úspěšný, musí se pro dítě připravit dostatečně podnětné prostředí a musí se uplatňovat aktivity, které podpoří rozvoj psaní a čtení, jako např. modelování písmen dle předlohy, obreslování šablon velkých písmen, poslech písní, zaznamenávání rytmu či práce s různými písmenkovými skládačkami apod. Tyto aktivity by měly být zařazovány v době, kdy se přímo nepracuje s metodickým materiálem.

Program funguje jako stimulační a je zaměřen na rozvoj sluchového, zrakového, taktilně-kinestetického vnímání a rozvoj grafomotorických schopností. Obsahuje 23 didaktických aktivit, které zahrnují bloky činností a her a na ně navazuje 23 pracovních listů, které jsou zaměřeny na rozvoj grafomotoriky. Každá didaktická činnost má stejný koncept členěný do šesti oblastí, podle toho, na kterou dovednost je zaměřen. Hlavní náplní programu je tedy: navození tématu (dostatečná motivace, zájem o dané téma – navozené čtením, kreslením, modelováním apod.), sluchové vnímání (rozkládání a skládání slov, rozlišování stejných a podobných slov, určování první hlásky ve slově – hra na tichou poštu, vytleskávání po slabikách, slovní fotbal apod.), zrakové vnímání (rozlišování tvarů, velikosti, detailů, sestavování celku z částí – třídění předmětů dle daných kritérií, vystřihování tvarů dle předlohy, vyhledávání předmětů stejné barvy apod.), taktilně-kinestetické vnímání (rozlišení kvality dotyků, vnímání polohy svého těla, napodobování předváděných pohybů, orientace v prostoru při pohybových aktivitách – chůze po špičkách po vyznačené linii, modelování dle předlohy, pantomima, napodobování pohybu zvířat apod.), řeč (porozumění obsahu slov, vyjádření dějové posloupnosti příběhu, dokončování vět – rozvoj mluvené řeči), grafomotorické aktivity s využitím pracovních listů (kreslení různých tvarů, čáry různých směrů, spirály, vlnovky, oblouky, křížky a smyčky – každá aktivita má svůj pracovní list).

Autorka se v programu rozvoje věnuje i raným signálům poruch psaní, protože jejich včasné odhalení a náprava může mít vliv na rozvoj psaní a i na celkovou školní úspěšnost dítěte. Všechny tyto signály jsou orientační a nedostatečné k diagnostice poruch psaní. Mohou však upozornit na potřebu objektivního posouzení dítěte. Do varovných signálů u dětí předškolního věku řadí: dlouhodobé odmítání kreslení, nesprávný úchop (většinou křečovitý),

bezradnost ve chvíli, když mají něco nakreslit, kresba postavy je nedokonalá a neodpovídá věku dítěte, neschopnost nakreslit základní geometrické tvary, neschopnost postupovat při práci dle instrukcí, nevyhraněná lateralita, problémy s orientací v prostoru, poruchy pozornosti (Lipnická, 2007)

3.4.4 Grafomotorika pro děti předškolního věku podle Looseové, Piekertové, Dienerové

Tento tréninkový program je zpracován jako metodická příručka, na kterou navazuje soubor pracovních listů. Základem tohoto podpůrného konceptu je nejen samotný rozvoj grafomotoriky. Zároveň by měl také předcházet obtížím a poruchám psaní. Tento koncept může být využit jako podpůrná terapie při jistých motorických nápadnostech. Není však metodikou reedukace špatného psaní. Má předem danou strukturu a dělí se na tři části. První část tvoří příběhy, které jsou jádrem konceptu a plní motivační funkci. Obsahují dvacet krátkých příběhů o ježkovi Frantovi a jeho zvířecích kamarádech. Franta jako postava, se prolíná celým metodickým konceptem. Podněcuje děti ke grafomotorickým činnostem, k myšlení, vnímání a k dalším dovednostem. Druhá část se věnuje praktickým cvičením, která se zaměřují na různé oblasti vývoje. Nejvíce však na jemnou motoriku, sluch, hmat, rovnováhu a zrak. V tomto konceptu se na rozdíl od jiných využívají netradiční pomůcky, jako jsou líčidla, mýdlová pěna, pěna na holení, těsta apod. Tyto pomůcky jsou využívány zejména při hře a tvořivých činnostech. Například malování pěnou po těle, cákání s pěnou na nafukovacích matracích, pokrývání těla hlinou apod. Třetí část je již zaměřena přímo na práci s grafomotorickými listy, sloužící k nácviku a upevňování jednotlivých grafomotorických cviků. Všechna cvičení musí vycházet z individuální úrovně dítěte.

Základem tohoto konceptu je rozmanitost činností, střídání práce a odpočinku. Velký důraz je kladen na aktivní zapojení dospělého. Podporována by měla být iniciativa dětí. Na každý úkol by měl být ponecháno dostatek času. Dospělý by se měl zapojovat do plnění úkolu jen při požádání dítětem. U každé činnosti by měly být stanoveny hranice, které by měly být striktně dodržovány (Looseová, Dienerová, Piekertová, 2011).

V rámci rozvoje grafomotoriky lze využít mnoho dalších příruček, pracovních listů i publikací. H. Tymichová (1996) napsala publikaci „Nauč mě správně psát“. V této knize je uvedena především řada předloh plošných i kresebných zaměřených na uvolňovací cviky. Tyto cviky jsou prováděny jedním tahem pomocí smyček. Začíná se ve stoji, kde se uvolňuje

ramenní kloub, přechází se k psaní vsedě se zdviženým loktem, kde dochází k uvolnění lokte a nakonec se píše vsedě s podepřeným loktem o uvolněné zápěstí. Jako další materiál můžeme zmínit pracovní sešity Z. Michalové (2009) Čáry máry I a II. Dobře zpracované jsou i Šimonovy pracovní listy č. 5 Grafomotorická cvičení od autorky Pilařové a Šimonovy pracovní listy č. 9 Grafomotorika a kreslení autorky Pokorné. Velmi ceněná je také „Metoda dobrého startu“ od Swierkošové. Další grafomotorická cvičení i s rytmickými říkankami lze nalézt podle Mlčákové (2009) v pracích Fraiové, Dvořáčkové, Pohankové (1994), Doležalové (1998, 1999), Michalové (2002), Synka (2004) či Bednářové (2006).

3.5 Kresba lidské postavy

Kresba je jedním ze základních a přirozených způsobů zobrazování a zmocňování se reálného i fantazijního světa osobností dítěte (Mlčák, 1996).

„Z psychologického a pedagogického pohledu má kresba velký význam pro vývojovou diagnostiku, diferenciální diagnostiku, diagnostiku osobnosti. Je nenásilnou cestou k dítěti, prostředkem k navázání kontaktu, uvolnění atmosféry, k poznání dítěte a k terapeutické intervenci“ (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 6).

Výtvarný projev dítěte bývá označován jako dětská kresba. Vzhledem k tomu, že patří mezi nejdostupnější techniky, je nejčastěji využívána. Zrcadlí totiž celý duševní život dítěte (Davido, 2001). Dále můžeme v kresbě nalézt i informace o kvalitě vnímání, velikosti fantazie, úrovni jemné motoriky a vizuomotorické koordinace. Kresba vypovídá o intelektových schopnostech, povahových vlastnostech i o úrovni dětské paměti. V neposlední řadě můžeme zaznamenat v kresbě postoj dítěte k sobě samému, ale i k ostatním osobám v jeho okolí. V kresbě je možné zaznamenat mnoho proměnných a díky tomu se kresebné testy často využívají. Nejsou časově náročné a vypovídají o dítěti mnoho.

Z diagnostického hlediska se zaměřujeme v kresbě na několik oblastí, do kterých řadíme téma kresby, její provedení, přiměřenost kresby k věku dítěte, využití plochy papíru, linie kresby, figurální kompozici, problémové momenty v kresbě (zejména u dětí se zdravotním postižením, jako je gumování či vynechání části kresby), využití barev, kvalitu kresebného projevu, čas, který byl potřebný či to, zda se jedná o individuální či kolektivní kresbu (Přinosilová, 2007). Kresba může být využita jako nástroj pro posouzení školní zralosti a může být také ukazatelem grafomotorických dovedností dítěte. V rámci hodnocení grafomotorických dovedností je velmi důležité jakým způsobem drží dítě psací náčiní, jak

vede čáru nebo jestli se objevuje přítlak. V každé kresbě se prolínají dvě stránky. Stránka obsahová, která vypovídá o tom, jak dítě vnímá a chápe okolí a co o subjektu, který maluje, ví. A stránka formální, která se zabývá způsobem provedení kresby, čili vedením čáry, návazností, plynulostí a přesností (Bednářová, Šmardová, 2006).

Fáze dětské kresby vymežil např. Cyril Burt. Jeho pojetí obsahuje následujících sedm vývojových stádií:

„1. *stádium čarání (ve věku 2–5 let, s vrcholem ve 3 letech),*

2. *stadium linií (ve věku 4 let),*

3. *stadium popisného symbolismu (ve věku 5–6 let),*

4. *stadium popisného realismu (ve věku 7–8 let),*

5. *stadium vizuálního realismu (ve věku 9–10 let),*

6. *stadium potlačení kresebného projevu (ve věku 11–14 let),*

7. *stadium uměleckého oživení (v rané adolescenci)“ (Mlčák, 1996, s. 5).*

Kresba lidské postavy vypovídá o dítěti více než jiné symboly. Ve vyobrazení postavy můžeme totiž nalézt symboliku, do které dítě promítá celé své „já“. V období nástupu do školy je kresba postavy již úplná a zobrazována zepředu. Postava už obsahuje všechny končetiny, které jsou kresleny dvojdimenzionálně, tedy dvěma čarami. Lze již poznat, zdali se jedná o postavu ženskou či mužskou. Postava by měla obsahovat mnoho detailů. Někdy se dokonce objevují různé doplňky, jako jsou šperky, čepice a boty (Bednářová, Šmardová, 2006). Dítě kreslí postavu po částech, které jsou mechanicky připojovány k sobě. Z tohoto důvodu se stává, že velmi často odstávají horní končetiny od trupu. Toto napojení je pro dítě těžké nakreslit. Často jsou horní končetiny připojeny v pravém úhlu. Dolní končetiny dítě kreslí paralelně vedle sebe (Mlčák, 1996).

Okolo sedmého roku dítěte je postava propracovanější, má krk, paže vyrůstají z ramen a nohy jsou blíže u sebe. Ženské postavy bývají znázorňovány jako dvoudílné s nakresleným pasem. Oblečení je ještě transparentnější. U některých dětí již dochází k pokusům o nakreslení postavy z profilu (Bednářová, Šmardová, 2006).

Test kresby postavy dle Šturmy a Vágnerové (1982)

Výsledkem testu je hodnocení vývoje percepce a senzomotorické koordinace. Tento test kresby postavy orientačně hodnotí i úroveň mentálního vývoje. Test byl vytvořen pro děti od

3,5 do 11 let. Výhodou tohoto testu je jeho relativní snadnost. Hned na počátku diagnostiky nám umožňuje navázat kontakt s dítětem. Zadávat můžeme jednotlivci, ale i skupině, zhruba v této podobě: „Chtěla bych, abys na tento papír nakreslil člověka. A nakresli ho nejlépe, jak dovedeš. Času máš dost, tak pracuj, jak nejlépe umíš“. Dítě už k tomuto testu potřebuje jen tužku a papír. Když dítě kreslí postavu, můžeme pozorovat a sledovat jeho pracovní nasazení, osobní i další

charakteristické vlastnosti. Vždy je dobré, si v průběhu dělat poznámky. (Šturma, Vágnerová, 1982)

Dítě můžeme během práce chválit, ale nikdy kritizovat. Když dítě práci dokončí, je vhodné si s ním pohovořit a případně probrat nejasné detaily kresby. Ty by totiž mohly způsobit obtíže v pozdějším hodnocení (Šturma, 1982). Toto hodnocení obsahuje 35 položek, z toho 20 je zaměřeno na formální stránku a 15 na obsahovou stránku kresby. Každá položka je hodnocena jedním bodem. V případě nesplnění položky je položka hodnocena nula body. Kresba postavy obsahuje normy celkový skóre a normy dle pohlaví dítěte, které jsou dělené na obsahovou a formální část. Vyšší skóre se objevuje obvykle u dětí komplexně vyzrálých a u pečlivých a klidných dívek. Nižší naopak mívají neklidné a nesoustředěné děti a děti s nižší úrovní rozumových schopností. Nižší obsahový skóre než formální mívají častěji děti s nízkou motivací ke kreslení, děti deprivované či děti s emočními poruchami (Svoboda, 2001)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 GRAFOMOTORICKÉ DOVEDNOSTI V PRAXI

V praktické části diplomové práce byl stanoven cíl práce související s pozorováním, jaký vliv má rozvoj grafomotoriky na děti v posledním ročníku předškolního vzdělávání a na děti s odkladem školní docházky. Popisuje metody užité v průběhu výzkumu a charakterizuje zařízení ve kterém výzkum probíhal. Popisuje organizaci, užité pomůcky a průběh lekcí grafomotoriky.

4.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumné části diplomové práce je sledovat rozvoj úrovně grafomotoriky u dětí předškolního věku a porovnat zjištěné výsledky na začátku a na konci výzkumného šetření a navrhnout další možnosti rozvoje grafomotorických dovedností. Během doby trvání výzkumu, který probíhal říjen 2013 – únor 2014 a říjen 2014 – únor 2015, byly sledovány tyto dílčí cíle:

Dílčí cíle:

- Zjistit, které metody využívají učitelé MŠ Máj na rozvoj grafomotoriky.
- Zjistit, jak často učitelé MŠ MÁJ zařazují grafomotorická cvičení do své práce v průběhu týdne.

Úkoly práce:

- Vybrat skupinu čtyř dětí pro výzkum
- Vypracovat případové studie jednotlivých dětí
- Na vybraných dětech demonstrovat možnosti ovlivnění jejich grafomotorických dovedností s použitím vybraných metod.
- Vybrat vhodné grafomotorické testy a provést pilotní výzkum.
- Získané poznatky analyzovat

V rámci výzkumného šetření byly stanoveny následující výzkumné otázky:

Výzkumná otázka číslo 1 - Procvičují učitelé MŠ MÁJ, kteří vyučují ve třídách předškolních dětí grafomotoriku častěji než učitelé ve smíšených třídách?

Výzkumná otázka číslo 2 - Používají učitelé MŠ MÁJ shodné metody na rozvoj grafomotoriky?

Časový harmonogram výzkumného šetření:

Květen 2014 – říjen 2014	Studium odborné literatury, příprava na výzkumné šetření
Říjen 2013 – únor 2014 Říjen 2014 – únor 2015	Výzkumné šetření – sběr dat
Květen 2014 – listopad 2014	Zpracování teoretické části
Únor 2015 – duben 2015	Zpracování praktické části

Tab. č. 4: Časový harmonogram výzkumného šetření

4.2 Charakteristika místa šetření a průzkumného vzorku

Název mateřské školy : Mateřská škola Máj, příspěvková organizace

Sídlo školy: Nový Jičín, K. Čapka 6

Statutární zástupce: Mgr. Jarmila Šimurdová – ředitelka MŠ a ředitelka právního subjektu

Zástupce ředitele: Jitřenka Machulová, vedoucí učitelka na odloučeném pracovišti

Mateřská škola funguje od 1.1.2003 jako příspěvková organizace. Organizace vznikla sdružením čtyř mateřských škol do jednoho právního subjektu. Statutárním zástupcem školy je ředitelka Mgr. Jarmila Šimurdová. Základním posláním mateřské školy je uspokojovat všechny potřeby dítěte a podporovat zdravý rozvoj jeho osobnosti. Navazuje na výchovu v rodině a v součinnosti s rodinou zajišťuje všestrannou péči dětem zpravidla ve věku od tří do šesti let. Při výchovně vzdělávací činnosti se řídí ustanoveními zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a vyhláškou MŠMT č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání ve znění pozdějších předpisů.

V čele školy jako právního subjektu stojí ředitelka školy – vedoucí organizace, který odpovídá za plnění úkolů organizace.

Škola je složena:

a) ze sídla právního subjektu: MŠ K. Čapka 6, Nový Jičín

b) z odloučených pracovišť: MŠ Vančurova 36, Nový Jičín

MŠ Jubilejní 1, Nový Jičín

MŠ Loučka 115, Nový Jičín

Všechny čtyři MŠ spolu úzce spolupracují a snaží se o vzdělávání v jednotné koncepci a filozofii. Celý právní subjekt má 12 tříd s celkovým počtem 298 dětí. Učí zde 24 pedagogických pracovníků, z toho je 7 speciálních pedagogů a 2 učitelky mají mimo pedagogického i zdravotnické vzdělání. Pro zajištění individuálního vzdělávání zde pracují také 4 asistenti pedagoga.

Výzkumné šetření probíhalo na mateřské škole K. Čapka. V dvoupatrové budově mateřské školy je pět oddělení. Mateřská škola disponuje vlastní kuchyní a zahrada mateřské školy prošla v roce 2013 celkovou rekonstrukcí. Jednotlivá oddělení jsou účelově stavěna - třída, herna, šatna dětí, umývárna, WC. Oddělení jsou vybavena novým moderním nábytkem, který odpovídá a vyhovuje potřebám dětí. Jednotlivá oddělení jsou barevně odlišena. Hračky a pomůcky se průběžně obnovují a doplňují. Přednost mají hračky, které podporují rozvoj dětské fantazie a také manuální zručnost dětí.

V současné době navštěvuje mateřskou školu 132 dětí. Jedno oddělení 28 předškolních dětí, tři oddělení po 28 dětech jsou smíšená a jedno oddělení je určeno pro děti ve věku 3 let s počet 20. V mateřské škole pracuje 10 pedagogických pracovníků včetně ředitelky, 3 provozní pracovníce účetní na celý úvazek, vedoucí školní jídelny a 4 pracovníce v kuchyni.

Mateřská škola nabízí poměrně velké množství doplňkových činností a aktivit Ty jsou určeny především pro děti předškolního věku. Nabízí možnost navštěvovat zájmové činnosti: keramiku, fotbal, bruslení na ledě – hokejová školička, dramatický kroužek, angličtinu, výtvarný kroužek, plavání, metodu dobrého startu. Děti se zde vzdělávají podle školního vzdělávacího programu „*Od jara do zimy*“, který je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Školní vzdělávací program je rozdělen do čtyř bloků podle ročních období. Různorodost jednotlivých témat obsažených v daném celku umožňuje upravit plánování činností dle věku dětí a aktuální situaci.

Výzkumný vzorek tvořily čtyři děti, dva chlapci a dvě děvčata, které pravidelně navštěvují mateřskou od roku 2011. Ve školním roce 2014 – 2015 měly tyto vybrané děti nastoupit k základnímu vzdělávání, ale byl jim udělen odklad školní docházky

o jeden rok. Rozhodla jsem se zjistit, zda roční odklad školní docházky posílí grafomotorické schopnosti a dovednosti těchto dětí. Z důvodů zachování anonymity šetření a pro účely zpracování výzkumného šetření budou zkoumané děti označeny čísly.

4.3 Použité metody výzkumu

Při realizaci praktické části diplomové práce byly použity tyto metody:

- **Případová studie** také nazývaná kazuistika je způsob práce s jednotlivým případem, kdy si přehledně na základě předem daného schématu uspořádáme fakta, která jsou o případu známa a následně je analyzujeme. Je to metoda, která nám pomáhá hlouběji pochopit celý případ. (Hadj – Moussová, 2002)

V rámci realizace praktické části byly zpracovány případové studie jednotlivých dětí, ve kterých je zpracován průběh šetření.

- **Standardizované pozorování** bývá definováno jako činnost, která je založena na záměrném, cílevědomém, systematickém a relativně objektivním sledování. Pozorování je považováno za jednu z nejstarších a nejdůležitějších metod diagnostiky. Pozorování vymezujeme jako záměrné a zaměřené vnímání a myšlení, jehož cílem je rozpoznání důležitých znaků pozorovaného subjektu. Při pozorování je nám umožněno sledovat jedince v různých přirozeně i uměle vytvořených životních situacích a podmínkách. (Pipeková, 2010)

V rámci realizace praktické části bylo využito dlouhodobé pozorování dětí, které se účastnily výzkumu.

- **Rozhovor** bývá definován jako cílená verbální komunikace, která vede k získání podkladů pro vlastní výzkum. Rozhovor nám umožňuje bezprostřední interakci a to mezi vyšetřovanou osobou a diagnostikem. Tuto interakci uskutečňujeme formou otázek a odpovědí. (Pipeková, 2010)

V rámci realizace praktické části byl rozhovor aplikován pro zjištění informací od rodičů dětí ohledně rozvoje grafomotoriky v domácím prostředí. Tato metoda byla také využita při hledání odpovědí na výzkumné otázky. Uzavřené otázky byly určeny pedagogickým pracovníkům právního subjektu MŠ Máj.

- **Analýza dokumentů** je metoda sběru dat a vyhledávání vhodných dokumentů, ze kterých chceme získat informace o respondentech. Slouží nám k lepšímu a hlubšímu poznání jedince prostřednictvím dostupných materiálů.

V rámci realizace praktické části byla anamnéza využita v přípravné fázi v rámci prostudování dostupných materiálů.

- **Analýza výsledků činnosti** nám poskytuje informace o úrovni vědomostí a dovedností, ale také o nedostatecích a obtížích konkrétního jedince. Převážně se jedná o výsledky činnosti v oblasti písemných prací a výtvarné a pracovní činnosti.

V rámci realizace praktické části byla analýza výsledků činnosti využita při vyhodnocování zjištěných výsledků při samotném výzkumném šetření

4.4 Organizace a průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno ve dvou základních fázích:

- **Přípravná fáze**

Během přípravné fáze bylo potřeba prostudovat dostupnou odbornou literaturu. Poté jsem uskutečnila rozhovor s rodiči vybraných dětí, při kterém mi byl udělen souhlas k výzkumnému šetření. Součástí přípravné části bylo prostudování osobní dokumentace vybraných dětí. Ve čtyřech případech byly vypracovány případové studie, které vychází z rozhovorů s rodiči, z psychologických zpráv a zpráv pedagogicko-psychologické poradny.

- **Realizační fáze**

Samotné výzkumné šetření započalo v říjnu roku 2013, kdy v naší mateřské škole zahajujeme pravidelné kroužky grafomotoriky, které mají za úkol posílit grafomotorické dovednosti a schopnosti dětí před zahájení povinné školní docházky. Jedná se o grafomotorické cvičení, při kterých má u dětí dojít k uvědomění a procvičení zacházení s psacími nebo kreslicími nástroji. Tento kroužek je určen pro děti, které ve školním roce zahajují školní docházku.

Pro výzkumné šetření jsem využila grafomotorické listy Alter – uvolňovací cviky, který je schválen MŠMT a zařazen do seznamu učebnic. Recenzovali jej PhDr. Zdeněk Křivánek, CSc, doc. Dr. Václav Penc, CSc a PhDr. Helena Kneselová, CSc. Sešit obsahuje 16 uvolňovacích cviků a já jsem pro potřeby mateřské školy využila prvních jedenáct pracovních listů. Posledních pět nevyhovuje potřebám mateřské školy, jsou pro děti velmi náročné a proto jsem se rozhodla je nezařazovat. Uvolňovací cviky děti vypracovávají s doprovodem rytmických říkadel, které vybrala Olga Brabencová a upravil je Jiří Žáček.

Pracovní listy, celkem 11, jsme s dětmi vypracovávali jedenkrát týdně v období říjen 2013 – únor 2015 a opakovaně říjen 2014 – únor 2015 a jsou přílohou diplomové práce.

Před samotným vypracováním grafomotorických listů jsme s dětmi prováděli cvičení na rozvoj hrubé a jemné motoriky a prstové říkanky na uvolnění prstů. Nedříve jsme jednotlivé grafické prvky, které byly zvětšené, kreslili na tabuli a to pomocí trojhranného pastelu a hmatky, které nutí děti k nácvičku správného úchopu psacího náčiní. Posléze jsme přešli k procvičování grafických tvarů v pískovničkách a teprve potom následovalo samotné vypracování grafomotorických listů u kterých jsem využívala tužky Stabilo, které jsou barevně rozlišeny pro praváky a leváky. Pro zajištění správného přitlaku na podložku jsme používali trojhranné psací fixy s odpruženým hrotem.

U dětí, které se výzkumu účastnily, jsem hodnotila tyto kritéria:

a) Správný úchop psacího náčiní

Vést dítě ke správnému úchopu psacího náčiní, tzv. špetkovému úchopu, je vhodné již od počátku, kdy dítě začíná kreslit. Výjimkou je dlaňový úchop u batolat, při kterém dítě drží tužku v celé dlani, jde o úchop fyziologický. Okolo třetího roku by už měl být navozen špetkový úchop. Chybné úchopy, které jsou již zafixované, se později špatně odstraňují a mohou negativně ovlivňovat výkony dítěte snížením grafomotorické obratnosti. Správné držení psacího náčiní je stejné u praváků i leváků.

b) Správný přitlak na podložku

Příliš velký tlak na podložku můžeme vyzorovat z linie kresby, která je vytlačena, kostrbatá a často přerušovaná. Neumožňuje plynulost pohybu ruky a tím plynulost vedení čáry. Tlak na podložku ovlivňuje výběr psacího náčiní, psychický stav dítěte a také atmosféra při kreslení. Velký vliv má také stupeň rozvoje jemné motoriky a grafomotoriky.

c) Správná nápodoba grafických tvarů

Při rozvoji grafomotoriky volíme takovou náročnost prvků a jejich provedení, které odpovídají aktuálním možnostem dítěte. Vybíráme takové prvky, kde náročnost tvarů a požadavky na obtížnost odpovídají úrovni dovedností dítěte a ty nemusí být totožné s věkem dítěte. Některé dítě spontánně zvládne prvek, který je pro jiné náročnější a naopak. Je vhodné začít prvky, které má dítě zautomatizované a zvyšovat obtížnost. Praxe ukazuje, že setrvání u prvků vývojově nižších, usnadňuje zvládnutí prvků následných.

d) Správné držení těla při psaní

Již v době, kdy dítě začíná kreslit, je nutné dbát na správné sezení při kresebných činnostech. Pokud dojde k vytvoření špatných návyků, mohou být negativně ovlivňovány výkony dítěte. Je žádoucí tyto návyky vytvářet od začátku, protože později se chybné návyky těžce odstraňují. Pro kreslení a psaní potřebuje dítě dostatek místa, aby se ruka mohla rovnoměrně a plynule pohybovat a nebyla omezována stísněným prostorem. Nedostatek místa může omezovat pohyb celé paže od velkých kloubů a může mít vliv na výsledek kresby, tlak na podložku či postavení ruky.

5 ANALÝZA PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ

5.1 Případová studie č. 1

Chlapec č. 1, narozen v červenci 2008

Osobní charakteristika:

Chlapec je hyperaktivní, upovídaný, neposedný. Poslechne až po zopakování požadavku. Zatím nedokáže odložit splnění svých přání a stále se dožaduje jejich okamžitého splnění. Je velmi společenský, rád je mezi dětmi. Chodí do tančení a do zpívání v rámci kroužků Domu dětí a mládeže. Nejraději si hraje s Legem a se stavebnicemi, jezdí s vláčky a auty. Při sledování dětských pořadů vydrží u televize delší dobu. Dokáže si samostatně pohrát. Je obratný, rád se pohybuje venku a na hřištích, jen jízdu na kole zatím nezvládá. Při práci je nesoustředěný, k dokončení zadaného úkolu potřebuje silnou motivaci, pokud jej úkol nebaví, velmi často se stane, že zadanou práci nedokončí. Je velmi brzy unavitelný a volí úlevové polohy při činnosti.

Po vyšetření v psychologické ambulanci mu byl udělen odklad školní docházky z důvodu nedokončené lateralizace, hraniční nezralosti v grafomotorice a potíže v koncentraci pozornosti s hyperaktivitou na terénu ADHD syndromu.

Rodinná anamnéza:

Rodina úplná se dvěma dětma. Matka narozena 1980, vzdělání vyšší odborné, je alergická na pyly, nyní na mateřské dovolené s mladším bratrem. Otec narozen 1975, vyučen. V důsledku potíží se zády a s plícemi pracuje pouze na částečný úvazek. Bratr narozen 2013, vývoj v normě. Vztah mezi sourozenci bez rivality. Výchova oběma rodiči s občasnou pomocí prarodičů. Soužití rodiny bez významných konfliktů. Na rodiče není nezdravě fixován. Vyrůstá v pečující rodině, rodiče se mu v maximální možné míře věnují. Rodina bydlí v panelovém domě, sociální situace rodiny je dobrá. V rodině převládá vřelá a pozitivní atmosféra.

Osobní anamnéza:

Dítě pochází z prvního těhotenství fyziologického průběhu, porod spontánní o 14dní dříve, těžká novorozenecká žloutenka, po propuštění rehospitalizace z důvodu pokračování fototerapie. Ve čtvrtém měsíci spadl z přebalovacího pultu, prasklinka lebky, hospitalizace,

poté půlroční rehabilitace z důvodu omezení hybnosti nohy. Psychomotorický vývoj probíhal v normě, chlapec velmi živý a pohyblivý. Samostatná chůze ve 14. měsících, slova v roce, věty ve dvou letech. V současnosti problémy při vyslovování sykavek, R a Ř. V péči logopeda od října 2013. Velmi často bývá nemocen, opakovaně antibiotika. Příjem potravy od raného věku dobrý. Jí všechny skupiny stravy, ale jen po malých porcích. Vzhledem k výšce má menší váhu. Noční spánek přibližně do pěti měsíců s pláčem. Dnes menší potřeba spánku, velmi časně se probouzí. Oba rodiče jsou praváci, ale chlapec preferuje spíše levou ruku. V rodině se vyskytuje leváctví u bratra babičky.

Školní anamnéza:

Chlapec navštěvuje mateřskou školu od tří let zpočátku jen dopoledne, po měsíční adaptaci celodenně. Adaptace proběhla bez problémů a velmi rychle. Do MŠ chodí rád, s ostatními dětmi si hraje, spolupracuje s učitelkami a zapojuje se do dění ve třídě. Velmi rád učitelce pomáhá, je rád, když dostane úkol, který se mu podaří zdárně splnit. V kolektivu je mezi vrstevníky oblíbený.

Vstupní vyšetření: období říjen 2013 – únor 2014

Psací náčiní drží ve větším množství případů v levé ruce, občas při činnosti ruce střídá. Nesprávný úchop – s přesahujícím palcem, vysoko nad hrotem, velký přítlak na psací náčiní. Patrná křečovitost a vyšší přítlak na podložku, který je patrný ze síly čar. Nerad kreslí, do výtvarných činností musí být vybízen, od činnosti velmi často odbíhá. Kresebné a grafomotorické úkoly plní na rychlost a výsledek ho nezajímá. Písemný projev je neplynulý, nedokáže jej zvládnout plynulým tahem, projev je přerušován s následným navazováním v místě přerušování. Občas začíná psát uprostřed papíru, někdy dokonce začíná i vpravo, špatná směrovost. Ve volné kresbě je někdy velmi obtížné rozpoznat motiv kresby. Kresba postavy je obsahově chudá na detaily. Je sice dvoudimenzionální, ale neodpovídá věkové normě, jedná se spíše o primitivní analytickou kresbu. Při psaní je neustále potřeba opravovat nesprávné návyky, jako je sezení na jedné pokrčené noze, hlava sehnutá až nad papír, zvednuté zápěstí nad podložku.

U všech grafomotorických cviků je patrný velký přítlak na tužku.

- Motanice vypadají spíše jako škrtní či zamalovávání určitého bodu. Je až skoro prodřený papír.

- U tečkování jsou tečky ještě odtaženy krátkými čarami různých směrů. Tzv. zuby velké a naležato jsou obkreslovány správně. Při menších zubech je velikost každého zubu jiná než u toho předešlého.
- Vodorovné čáry dlouhé jsou mírně zvlněné.
- Krátké vodorovné čáry jsou zvládnuty bez obtíží, jen má každá občas jinou délku.
- Elipsy jsou spíše kruhy, které nemají dodrženy hranice.
- U šneka jsou střídána jednotlivá zatočení. Někdy se jich několik zvětšuje a pak zase přijde zatočení, které je zmenšováno.
- Čáry svislé mají ve většině případů špatný sklon. Málokdy jsou dodrženy hranice začátku a konce u čar delších. O něco přesnější jsou krátké svislé čáry.
- U šikmých čar je správně veden směr. Počátek čar je přesný, jen konec je opět přetahovaný.
- Spodní kličky se s postupem cviku neustále zmenšují, zejména shora. Spodní hranice je ve větším počtu případů dodržena. Kličky jsou nahuštěny blízko u sebe a je zjevné, že přechod k další smyčce je useknut bodem a není tažen obloukem.
- U velkých spodních kliček se kličky vůbec nedaří. Horní klička nebyla zvládnuta vůbec. Spíše se podobá tzv. zubům na jejichž vrcholu je domalován kruh či puntík.
- Velké horní smyčky vypadají jako několikrát obtažené kruhy.

Doporučení:

- vyvodit a následně upevnit správný úchop
- dbát na správné sezení při kresebných úkolech
- zaměřit se na rozvoj grafomotoriky
- provádět uvolňovací cviky (zejména zápěstí)
- podporovat rozvoj volné kresby
- podporovat rozvoj hrubé i jemné motoriky
- provádět grafomotorické cviky

Výstupní vyšetření: období říjen 2014 – únor 2015

Na konci šetření se jemná motorika a grafomotorika velmi zlepšila. Psací náčiní drží v levé ruce ve správném úchopu a ruce při činnosti nestřídá. V hrubé motorice je stále patrná neobratnost. Chlapec si našel nového kamaráda, který rád kreslí a tak i on stále častěji vyhledává kreslení v rámci volných her. Došlo také k pokroku uvolnění ruky při psaní. Přítlak na psací náčiní se stále objevuje, ale už není tak silný jako na počátku pozorování. Při vybarvování již tolik nepřetahuje. Čím jednodušší zadaný úkol je, tím precizněji je pak zpracován. Písemný projev již začíná ve většině případů vlevo a je plynulý. Kresba postavy doznala také mnoha změn. Objevují se i detaily typu obočí, řasy. Při sezení u psaní je vidět velké zlepšení, chlapec sedí správně, obě chodidla jsou celou plochou opřena o podlahu, ruka, která nepíše, přidržuje pracovní list. Nehrbí se a je patrná větší soustředěnost na činnost.

U všech grafomotorických cviků se zmírnil tlak na psací náčiní.

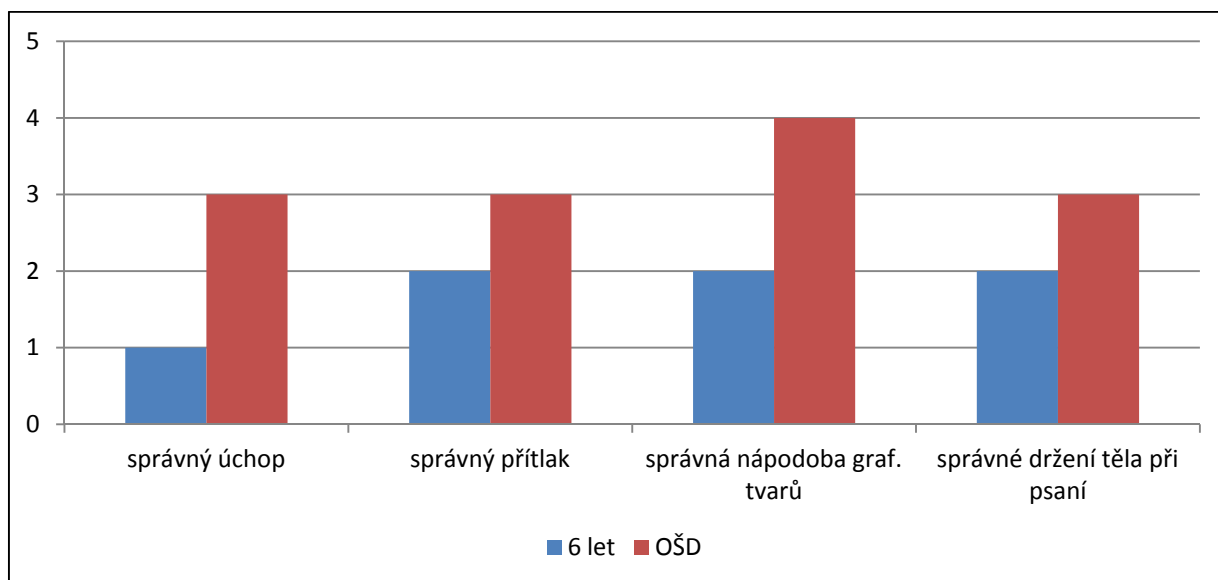
- Motanice jsou neustále opakované kruhy, žádné jiné změny směru nejsou viditelné. U prvního řádku je patrná velká snaha o napodobení správného tvaru.
- U tečkování většina teček již nepokračuje žádnými dalšími čarami.
- Malé zuby naležato jsou přesnější a velikostně si velmi podobné.
- U dlouhých vodorovných čar není již původní zvlnění tak patrné, ale stále se mírné zvlnění objevuje.
- U krátkých vodorovných čar je stále nezvládnuto dodržení alespoň podobné délky.
- Elipsa má již správný tvar i horní a dolní hranice jsou dodrženy.
- U většiny šneků se jednotlivá zatočení neustále zvětšují.
- Svislé čáry mají skoro všechny správný sklon. Hranice počátku jsou přesné, ale konce jsou stále přetahované. Konce čar jsou přesněji zakončené. Skoro všechny přesně na hranici linky.
- U spodních kliček je patrné uvolnění. Kličky na sebe navazují oblouky a již nejsou tak natlačené na sebe. Horní hranice je dodržena jen u poloviny zvládnutých kliček.
- Velké spodní kličky jsou již zvládnuty, ale zmenšuje se jejich velikost od první až po poslední.
- Horní klička se již daří, ale některé na sebe vůbec nenavazují a nejsou dodrženy hranice, ani horní ani spodní.
- Velká horní smyčka je smyčkou, ale po dotočení smyčky je hned započata další smyčka

chlapec č. 1 – 6 let	5 stále	4 často	3 méně často	2 občas	1 nikdy
správný úchop					x
správný přítlak				x	
správná nápodoba graf. tvarů				x	
správné držení těla při psaní				x	

Tabulka č.5 Grafomotorické dovednosti chlapec č.1 v 6-ti letech.

chlapec č. 1 - OŠD	5 stále	4 často	3 méně často	2 občas	1 nikdy
správný úchop			x		
správný přítlak			x		
správná nápodoba graf. tvarů		x			
správné držení těla při psaní			x		

Tabulka č.6 Grafomotorické dovednosti chlapec č.1 OŠD.



Graf č. 1 Porovnání grafomotorických dovedností chlapec č. 1 v 6-ti letech a OŠD

5.2 Případová studie č. 2

Chlapec č. 2, narozen v srpnu 2008

Osobní charakteristika:

Somaticky drobný chlapec, velmi milý, tichý a neklidný. V plnění úkolů bývá zbrklý a je potřeba ho neustále usměrňovat. Neustále manipuluje s předměty, které má v dosahu, i když by se měl zaměřit na něco jiného. Rád si hraje s auty a vláčky. Naopak nerad zpívá a kreslí.

Rodinná anamnéza:

Rodina úplná a funkční. Matka narozena 1978, vzdělání středoškolské, nyní pracuje jako vedoucí obchodu s oděvy. Otec narozen 1976, vzdělání vyšší odborné, nyní bez zaměstnání. Rodina žije v malém bytě. Na péči se spolupodílejí i rodiče matky. Chlapec je jedináček.

Osobní anamnéza:

Dítě pochází z prvního těhotenství fyziologického průběhu, porod spontánní již na počátku třetího trimestru, z tohoto důvodu byl do 1. roku v péči neurologa, kardiologa a nefrologa. Psychomotorický vývoj byl opožděný. Seděl až v jednom roce, samostatná chůze v 19. měsících. V současné chvíli je chlapec v péči ortopeda a je ještě fyzicky nezralý. Zpoždění bylo zřetelné i v oblasti řečového vývoje. První jednoduchá slova se objevila až kolem 18. měsíce a věty až ve 2,5 letech. Chlapec bývá docela často nemocen, je somaticky drobný, milý a tichý. Sociální kontakt adekvátní věku. Vyjadřuje se ve větách, v běžné řeči nesprávná výslovnost R, v některých izolovaných slovech již zvládá správnou výslovnost Ř. V současnosti je jeho artikulace nedbalá, proto se ojediněle objevuje horší srozumitelnost řeči. Předmatematické a početní představy přiměřené věku. Mechanicky vyjmenuje číselnou řadu do 35. Umí dle zadání vytvořit skupiny.

Školní anamnéza:

Chlapec navštěvuje mateřskou školu od tří let, z počátku pouze do oběda. Adaptace probíhala pomaleji, zejména z důvodu velké fixace na matku. Po příchodu do mateřské školy se hůře zapojuje do her a ranních aktivit. V rámci celodenního programu se projevuje velkou nesoustředěností, neschopností udržet pozornost.

Vstupní vyšetření: období říjen 2013 – únor 2014

Psací náčiní držel v pravé ruce, nesprávným úchopem – prodloužený ukazováček a nízko u hrotu tužky, nezafixovaný, přehmatává. Velmi nejistý v tazích. Kresebné úkoly prováděl v pomalém tempu, je patrný motorický neklid a velká nesoustředěnost na činnost. Zápěstí je velmi neuvolněné, často se objevovalo nesprávné postavení ruky. Při některých úkonech měl zápěstí zdvižené nad podložku. Kresba postavy spíše primitivnější, disproportionální a chudá na detaily. Horní i dolní končetiny znázorněny jednodimenzionálně. Nápodoba věty složené z prvků psacího písma přiměřená, ale naopak nedostatečná nápodoba skupiny bodů a geometrických obrazců. Úchop psacího náčiní je špatný. Tužku drží křečovitě s velkým přitlakem na psací náčiní. Ruku drží při práci ve zdvižené poloze. Při kreslení si vybírá pouze určité náměty, při vybarvování se často objevuje přetahování. Hlava je při grafomotorických úkonech příliš skloněna k podložce, po upozornění se chlapec narovná, ale pouze na malou chvíli. Hrudníkem se často opírá o hranu stolu, nohy kříží přes sebe. Po upozornění si sedne správně.

U všech grafomotorických cviků je patrný zvětšený přitlak na tužku.

- U některých motanic jsou vidět již náznaky oblých přechodů na změny směru.
- Tečkování zvládnuto. Až ke konci úkolu jsou tečky odtahovány malými čarami různých směrů.
- Odtahování velkých zubů naležato je často přerušováno a přesně nenavazuje. U krátkých zubů naležato nejsou některé čáry rovné, ale spíše vlnkované. Velikost všech zubů je poměrně stejná.
- U vodorovných čar je patrné špatné postavení ruky. Během provádění cviků je tužka přesouvána z jedné ruky do druhé a papír je natáčen.
- U dlouhých čar je viditelné přerušování čáry z důvodu výměny rukou.
- Krátké vodorovné čáry se prohýbají do obloučku.
- U velké elipsy nejsou dodrženy hranice cviku. Malá elipsa se spíše podobá kruhu.
- Šnek je na počátku tvořen správně, u posledních šneků je již chlapec unavený a výkon je nepřesný. Poslední otáčky již překračují hranice cviku.
- Horní klička je občas otočena na dolní kličku. Očko kličky je poměrově větší než zbytek cviku.

- Dolní klička není zaoblená, ale useknutá, horní přechod není obloukem, ale čára je ukončená bodem a další je započata znova.
- U šikmých čar je měněn sklon, nejsou dodržovány hranice. Při změnách délky šikmých čar je správně dodržena posloupnost změny, ale čáry jsou spíše svislé než nakloněné.

Doporučení:

- zaměřit se na rozvoj grafomotoriky
- vyvodit a následně upevnit správný úchop
- provádět uvolňovací cviky (zejména rameno/loket/zápěstí)
- podporovat rozvoj volné kresby
- rozvíjet vizuografometriku
- podporovat rozvoj jemné motoriky
- provádět grafomotorické cviky

Výstupní vyšetření: období říjen 2014 – únor 2015

Během ročního šetření se chlapcův grafomotorický projev zlepšil. Tužku stále drží nesprávným úchopem, křečovitost se zmírnila, ale tahy jsou už jistější a plynulejší, zejména proto, že se podařilo ve větší míře uvolnit zápěstí a tím došlo ke správnému postavení ruky při psaní. Zápěstí se již nezvedá při žádných kresebných úkonech nad podložku. Přítlak na podložku je přiměřený, bez nápadností. Hlavu sklání občas trochu níž než je potřeba, ale už se ve většině případů opravuje sám. Dolní končetiny jsou postaveny správně, oběma šlapkami na podlaze, nepřekládá nohy přes sebe

Občas přetrvává špatný sklon, ale tužka je držena již správně. Letos již chlapec využívá jen pravou ruku a udržuje správné sezení při psaní.

- Motanice jsou již zvládnuty bez obtíží.
- Tečkování taktéž.
- Obtahování velkých zubů naležato zvládá. Krátké zuby naležato jsou již preciznější a čáry jsou skoro rovné.
- Dlouhé vodorovné čáry nejsou zvládnuty, jsou hodně zvlněné.

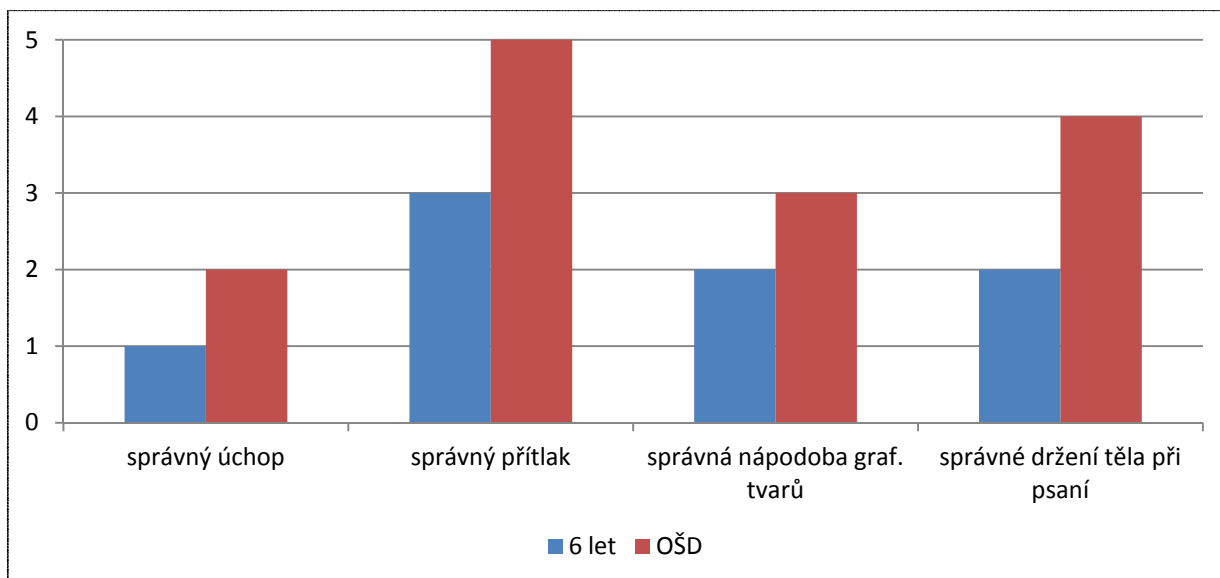
- Krátké vodorovné čáry jsou pěkné.
- Elipsy jsou povedené, u některých jsou již dodrženy hranice cviku.
- Šnek i horní klička jsou velmi pěkně zvládnuty.
- U dolní kličky stále přetrvává nepřesná linie tahu a klička je kostrbatá.
- Čáry šikmé i měnící se délkou zvládl.

chlapec č. 2 – 6 let	5 stále	4 často	3 méně často	2 občas	1 nikdy
správný úchop					x
správný přítlak			x		
správná nápodoba graf. tvarů				x	
správné držení těla při psaní				x	

Tabulka č.7 Grafomotorické dovednosti chlapec č.2 v 6-ti letech.

chlapec č. 2 - OŠD	5 stále	4 často	3 méně často	2 občas	1 nikdy
správný úchop				x	
správný přítlak	x				
správná nápodoba graf. tvarů			x		
správné držení těla při psaní		x			

Tabulka č.8 Grafomotorické dovednosti chlapec č.2 OŠD.



Graf č. 2 Porovnání grafomotorických dovedností chlapec č. 2 v 6-ti letech a OŠD

5.3 Případová studie č. 3

Dívka č. 1, narozena v červenci 2008

Osobní charakteristika:

Dívka je plačtivá a lítostivá, nevydrží dlouho u jedné činnosti. Velmi často se u ní projevuje motorický neklid, zadání úkolu je jí třeba opakovat a ke splnění je neustále potřeba podpory a povzbuzování. Somaticky drobná dívka. Nejraději skládá puzzle a prohlíží si obrázkové knížky.

Rodinná anamnéza:

Rodiče jsou rozvedeni, otec má v současné době novou partnerku. Matka narozena 1980, vzdělání vysokoškolské, nyní pracuje jako účetní v jedné soukromé firmě. Otec narozen 1974, vyučen, nyní bez zaměstnání. Dívka je jedináček. V současné době bydlí pouze s matkou a otec se do výchovy příliš nezapojuje.

Osobní anamnéza:

Dítě pochází z prvního těhotenství fyziologického průběhu, porod spontánní, záhlavím, v devátém měsíci. Ranný psychomotorický vývoj probíhal v normě. Ve třech měsících držela hlavičku, okolo půl roku otáčení z břicha na záda a opačně, plazivé pohyby. Ve 12. měsících samostatná chůze. Vývoj řeči také probíhal v normě. Broukání, žvatlání.

Okolo jednoho roku první slova. Ve dvou letech se objevovaly první věty. S nástupem do mateřské školy se velmi rozšířila slovní zásoba. V současné době se objevuje nesprávná výslovnost hlásky Ř. Běžné dětské nemoci. Žádná větší úrazy.

Protikladné analogie zvládá ještě dobře, na úrovni věku, jinak je potřeba snižovat obtížnosti úkolů. Oblast předmatematických a početních představ je na velmi dobré úrovni. Mechanicky vyjmenuje číselnou řadu do 29. Zvládá úkoly, při kterých má vytvářet skupiny o požadovaném počtu prvků (do 10) a umí prvky ve skupině následně spočítat. Rozumí pojům více, méně a stejně. Poznává a správně pojmenuje skoro všechny základní tvary a barvy. Dívka má nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání. Nevládá vyčleňovat 1. hlásky ve slovech a rozlišování hláskových skupin, zda-li jsou shodné nebo ne. Nízká kapacita krátkodobé mechanické paměti, zejména na čísla. Zvládá doplňování obrázků. Lateralita je souhlasná (P).

Školní anamnéza:

Dívka navštěvuje mateřskou školu od tří let, celodenně. Adaptace probíhala bez problémů a rychle. Velmi dobře si zvykla na nový kolektiv. Do MŠ chodí ráda, s ostatními dětmi si hraje, spolupracuje s učitelkami a zapojuje se do dění ve třídě.

Vstupní vyšetření: období říjen 2013 – únor 2014

Tužku držela v pravé ruce, nesprávným úchopem – protažená hrstička. Je patrná špatná práce zápěstím. Obtíže se zvládnutím kruhových tvarů, obloučků a smyček. Velký přítlak na podložku, při použití fixu se zatahovacím hrotem se jí zpočátku vůbec nedařilo provést jakýkoliv kresebný prvek. Občas nesprávný sklon tužky směrem k podložce. Nesprávné sezení s nohama obtočenými kolem noh židle, případně dává nohu přes nohu. Hlava je nízko nad stolem, židle je daleko od stolu. Způsob, kterým zpracovává lidskou postavu, je primitivní a pod úrovní věku. Nápodobu věty složené z prvků psacího písma zkouší, ale nedokončuje. Tvrdí, že to neumí. Nápodoba skupiny bodů a obkreslování geometrických obrazců v normě.

- Motanice vypadají jako škrtnutí na jednom místě. Neobjevuje se žádný náznak změny směru či zaoblení.
- Tečkování je typické velkým přítlakem, který skoro dělá díry v papíře.
- U tzv. zubů naležato lze vyzorovat nezpevněná ruka. Není dodržena začáteční ani koncová hranice cviku. Zuby nekončí bodem, ale obloukem.

- Dlouhé vodorovné čáry jsou hodně roztřesené a často přerušované.
- Krátké jsou o něco málo přesnější, ale nejsou dodrženy hranice.
- Elipsy jsou podobné kruhům a některé mají horní okraj zkosený do špičky.
- Velký šnek byl jedenkrát zatočený, malý šnek se nedařil vůbec.
- Horní ani dolní klička nebyla zvládnuta.
- U šikmých čar není dodržen sklon a tahy jsou roztřesené a nejisté.

Doporučení:

- zaměřit se na vyvození a následné upevnění správného úchopu
- dbát na správné postavení ruky
- podporovat rozvoj volné kresby
- rozvíjet vizuografometriku
- podporovat rozvoj jemné motoriky
- provádět grafomotorické cviky
- provádět uvolňovací cviky

Výstupní vyšetření: období říjen 2014 – únor 2015

Po roce práce s dívkou, na základě doporučení, se její písemný projev moc nezlepšil. Úchop se zlepšil pouze minimálně, pokud je pod přímým dohledem tak má snahu o správný úchop, pokud má pracovní list vypracovat sama volí pro sebe pohodlnější úchop - protaženou hrstičkou. Přítlak na podložku se také zlepšil pouze minimálně, již není tak časté protržení papíru jako v předchozím sledovaném období, ale nadále přetrvává. Při sezení volí pro ni pohodlnou polohu, není ochotná ji po domluvě měnit a dodržovat. Pokud se tak stane tak jen na krátkou dobu. Dívka se stále nedokáže delší dobu soustředit a vzhledem k tomu úkoly spíše nedokončuje. Její přístup je stále velmi pasivní, i když jsou úkoly zjednodušeny a zkráceny. Pokud se jí něco nepodaří napoprvé, tak se zvedne a jde pryč. Není ochotna na zadaném úkolu dále pracovat. Největší problém je při plnění klidových aktivit, nechce se jich účastnit. Ve chvíli, kdy jsou na programu pohybové aktivity, je spokojena a zapojuje se. Ke grafomotorickým činnostem musí být stále motivována a povzbuzována.

- U motanic se občas objevuje náznak změny směru čáry.

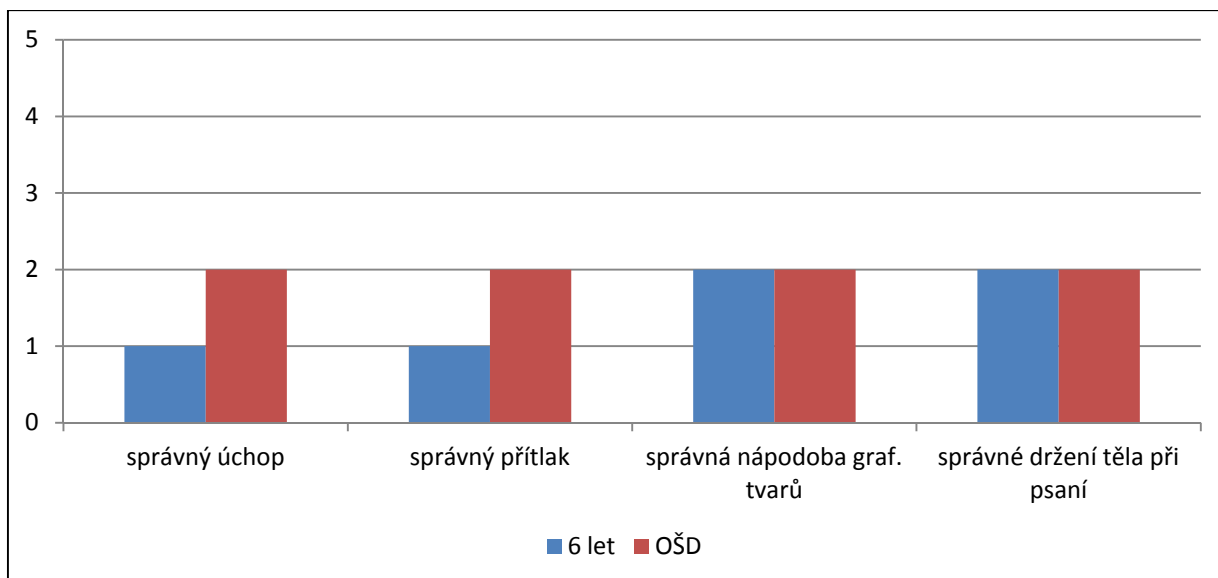
- U teček už není prodřený papír, ale stále jsou tečky zakončeny krátkými čarami různého směru.
- U zubů naležato stále nejsou dodrženy hranice. Čáry nejsou rovné, ale roztřesené. Změna směru čáry je stále prováděna obloukem.
- Dlouhé vodorovné jsou prováděny jedním tahem a vypadají jako zvlněná vodní hladina.
- U krátkých čar je linie přesnější, ale není dodržena hranice cviku.
- Elipsy mají kruhovitý tvar.
- Šneka již zvládá zatočit, ale nezvládá udržet mezery mezi jednotlivými tahy, ty v některých cvicích splývají.
- Kličky stále nezvládá, ale u některých dolních kliček se již objevují náznaky smyčky.
- Některé šikmé čáry již mají správný sklon, ale nejsou dodrženy hranice cviku.

dívka č. 1 – 6 let	5 stále	4 často	3 méně často	2 občas	1 nikdy
správný úchop					x
správný přitlak					x
správná nápodoba graf. tvarů				x	
správné držení těla při psaní				x	

Tabulka č.9 Grafomotorické dovednosti dívka č.1 v 6-ti letech.

dívka č. 1 - OŠD	5 stále	4 často	3 méně často	2 občas	1 nikdy
správný úchop				x	
správný přitlak				x	
správná nápodoba graf. tvarů				x	
správné držení těla při psaní				x	

Tabulka č.10 Grafomotorické dovednosti dívka č.1 OŠD.



Graf č. 3 Porovnání grafomotorických dovedností dívka č. 1 v 6-ti letech a OŠD.

5.4 Případová studie č. 4

Dívka č. 2, narozena v srpnu 2008

Osobní charakteristika:

Somaticky velmi drobná dívenka s brýlemi. Často nesoustředěná na jednu činnost, lehce motoricky neklidná. Má pomalejší osobní tempo. Jinak milá, společenská a hodná, ráda pomáhá paní učitelce i ostatním dětem. Nejrady si hraje s panenkami a v obchodě. Motoricky velmi aktivní. Nejspokojenější je na hřišti či na zahradě. Již zvládá jízdu na kole.

Rodinná anamnéza:

Dívka žije s v rodině s oběma rodiči, bratrem a babičkou. Matka narozena 1972, má středoškolské vzdělání a nyní pracuje jako kuchařka v závodní kuchyni. Matka má poruchu štítné žlázy. Otec narozen 1975, studoval střední odbornou školu a pracuje jako mistr ve strojírenské výrobě, trpí diabetes. Bratr se narodil v roce 2005 a nyní již navštěvuje základní školu, je zdravý. Rodina žije v malém rodinném domě.

Osobní anamnéza:

Dítě pochází z druhého těhotenství fyziologického průběhu, porod proběhl spontánně záhlavím, asi 10 dní před termínem. Psychomotorický vývoj v normě. Ve čtyřech měsících lezla, v 6. měsících seděla, v roce samostatná chůze. Vývoj řeči v rámci normy, první slova zhruba v roce, první věty okolo dvou let. Nyní v péči logopeda pro špatnou výslovnost. Dále také v péči očního lékaře, z důvodu tupozrakosti. Jinak vcelku zdráva, až na občasné běžné dětské nemoci.

Dívka málokdy dokončuje zadané úkoly, vždy je nutné ji motivovat, povzbuzovat. Dokončuje jen pod přímým vedením pedagoga. Občas se ujišťuje o správnosti řešení. V rámci komunikace jsou patrné obtíže se správností pochopení některých slovních instrukcí. Patrná je dysláická výslovnost a někdy i artikulační neobratnost. Co se týče slovní zásoby a pojmového myšlení, je hodnoceno jako podprůměrné vzhledem k věku. Dívka jistě napočítá do 12. Určí prvky do 10. Zvládá rozlišení pojmu více x méně x stejně. Při určování první hlásky ve slově někdy uvádí celou slabiku, hlásku uprostřed na konci slova jen odhaduje. U dívky je objevuje méně vyhraněná levorukost, oko má však dominantní pravé.

Školní anamnéza:

Dívka chodí do mateřské školy od tří let. Vždy chodí po obědě, nejčastěji s babičkou. Adaptace na školku probíhala pomaleji. Zpočátku velmi často plakala a nechtěla se zapojovat do společných činností. V současné době již chodí do MŠ ráda, ale moc se nezapojuje. Spíše vyhledává klidné koutky na hraní s jednou či dvěma kamarádkami. Nemá ráda náhlé změny a odklon od běžně zaběhnutých činností.

Vstupní vyšetření: období říjen 2013 – únor 2014

Úchop tužky občas blíže špičky ve špetce, někdy se objevuje nesprávně umístěný prostředníček. Objevuje se větší přítlak na podložku, zejména při grafických tvarech, ve kterých si není dostatečně jistá. Při sezení má správné držení horní poloviny těla, dolní končetiny občas krčí pod sebe a sedí na pokrčeném koleni. Po upozornění si sedne správně. Grafomotorické dovednosti jsou na dobré úrovni. Kresba postavy odpovídá věkové normě dívky. Překreslování jednoduchých geometrických tvarů s průměrným výkonem. Nápodobu písma a skupiny bodů zvládá v taktě v pásmu průměru. Nápodoba složených tvarů je již typická velkou nejistotou.

- Motanice se podobají opakovaným kruhům.
- U tečkování většina teček pokračuje krátkými čarami různého směru.
- Tzv. zuby naležato jsou spíše oblouky, konec zubu není ukončen bodem.
- Dlouhé vodorovné čáry jsou hodně nepřesné, různě zahnuté a klopené.
- Krátké vodorovné čáry mají špatný sklon, zahnutí i délku.
- Elipsa se blíží spíše kruhovitému tvaru, u kterého nejsou dodrženy hranice cviku.
- Šneka zvládá zatočit a udržuje směr.
- Horní ani spodní kličky nezvládá.
- Šikmé čáry vcelku zvládá, u většiny jsou dodrženy hranice cviku i sklon.

Doporučení:

- dbát na upevnění správného úchopu
- provádět grafomotorické cviky
- provádět uvolňovací cviky
- neustále kontrolovat a povzbuzovat k dokončování úkolů
- nepřepínat a dělat časté přestávky
- obecně se zaměřit na všechny slabší oblasti jako jsou zrakové vnímání, sluchové vnímání, kapacita paměti, výslovnost

Výstupní vyšetření: období říjen 2014 – únor 2015

Po roce všestranné práce s dívkou se její schopnosti v některých oblastech více rozvinuly a výrazně zlepšily. Úchop psacího načinu je správný špetkový a také přítlak na podložku je správný. Po zavedení krátkých přestávek se její soustředění prodloužilo. Zejména během grafomotorických cvičení se její písemný projev výrazně vylepšil. Ve chvíli, kdy si ruka neodpočine a nezacvičí si, je projev křečovitý a unavený. Je vhodné zařazovat prstová cvičení a cviky pro uvolnění horních končetin. Má správné sezení u psaní, chodidla celou plochou na podlaze, kolena mírně od sebe, předloktí opřené o desku stolu, hlava se příliš nesklání nad psací podložku.

- Motanice vcelku zvládá, některé přechody a změny směru jsou prováděny obloukem.

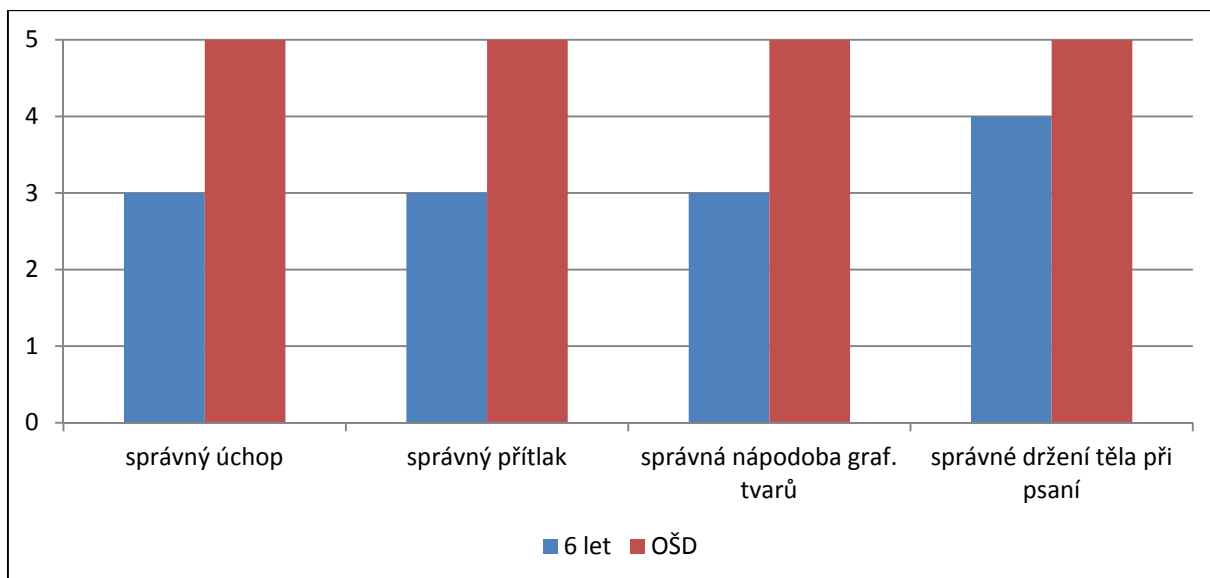
- Většina teček je správně, již nepokračuje krátkými čarami.
- U tzv. zubů naležato je již každý zub zakončen bodem a ne obloukem. Velikost zatím nezvládá udržet až dokonce listu - poslední řada.
- Dlouhé vodorovné čáry mají přesnější linii, ale jsou dotahovány do konce.
- Krátké čáry jsou již rovnější a vzdálenost mezi jednotlivými čarami je zhruba stejně velká.
- Elipsy i šneka zvládá, jen hranice cviku nejsou vždy přesné.
- U horních i dolních klíčků na sebe některé nenavazují a jsou znovu započaty, je dodržen tvar cviku.
- Až na nedodržování okrajů cviku jsou klíčky zvládnuty.
- Šikmé čáry i se střídáním délky jsou občas svislými čarami.

dívka č. 2 – 6 let	5 stále	4 často	3 méně často	2 občas	1 nikdy
správný úchop			x		
správný přitlak			x		
správná nápodoba graf. tvarů			x		
správné držení těla při psaní		x			

Tabulka č.11 Grafomotorické dovednosti dívka č.2v 6-ti letech.

dívka č. 2 - OŠD	5 stále	4 často	3 méně často	2 občas	1 nikdy
správný úchop	x				
správný přitlak	x				
správná nápodoba graf. tvarů	x				
správné držení těla při psaní	x				

Tabulka č.12 Grafomotorické dovednosti dívka č.2 OŠD



Graf č. 4 Porovnání grafomotorických dovedností dívka č. 2 v 6-ti letech a OŠD.

Souhrn odpovědí zjištěných při rozhovoru s pedagogy MŠ Máj

Před vlastním šetřením byly stanoveny dvě výzkumné otázky. Údaje jsem zjišťovala z rozhovorů s pedagogickými pracovníky právního subjektu MŠ Máj. Jednalo se o 24 učitelek a 3 asistenty pedagoga, celkem 27 osob, kteří odpovídali na 23 uzavřených otázek, které jsou přílohou diplomové práce. Níže uvádím souhrn odpovědí pedagogických pracovníků.

Výzkumná otázka číslo 1 - Procvičují učitelé MŠ MÁJ, kteří vyučují ve třídách předškolních dětí grafomotoriku častěji než učitelé ve smíšených třídách?

Výzkumná otázka číslo 2 - Používají učitelé MŠ MÁJ shodné metody na rozvoj grafomotoriky?

1. Pracujete ve třídě, kde jsou věkově smíšené děti?

17 respondentů má ve třídě děti ve věku 3 – 6 (7) let

2. Pracujete ve třídě, kde jsou pouze předškolní děti?

10 respondentů má ve třídě pouze předškolní děti

3. Zařazujete grafomotorická cvičení během týdne?

27 respondentů uvedlo ano, zařazují.

4. Jak často zařazujete grafomotorická cvičení během týdne?

8 respondentů zařazuje 1 x týdně

8 respondentů zařazuje 2 x týdně

4 respondenti 3-4x týdně

3 respondenti 4 x týdně

4 respondenti denně

5. Absolvovala jste kurz pro rozvoj grafomotoriky?

Ano - 9 respondentů

Ne - 18 respondentů

6. Pokud ano, rekněte, prosím, o jaký kurz se jednalo.

4 respondenti MDS

1 respondent Edukačně stimulační skupiny

1 respondent Stimulační program MAXÍK

3 respondenti neví

7. Používáte grafomotorické pomůcky?

Ano – 27 respondentů

8. Pokud ano, rekněte, prosím jaké.

Trojhranné psací náčiní (voskovky, tužky, pastely) používá 26 respondentů.

Trojhranné násady na psací náčiní používá 6 respondentů.

Široké štětce používá 16 respondentů.

Houby používá 13 respondentů.

Pískovničky využívá 14 respondentů.

Jiné pomůcky, prosím, uveďte – malování na skleněné tabulky, fixy na tabuli, mouku.

9. Začleňujete do vzdělávacího procesu cviky pro rozvoj hrubé a jemné motoriky?

Ano, 27 respondentů.

Ne, 0 respondentů

10. Pokud ano, rekněte, prosím, jak často.

denně zařazuje 14 respondentů

3-4x týdně zařazuje 7 respondentů

1x týdně 3 respondenti

nevedli

11. Využíváte pro rozvoj grafomotoriky dostupný materiál?

4 respondenti využívá pouze dostupný materiál.

12. Vytváříte si pro rozvoj grafomotoriky vlastní materiál?

3 respondenti si vytváří vlastní materiál

13. Kombinujete, využíváte jak dostupný materiál tak i materiál vlastní?

20 respondentů kombinuje, využívá jak dostupný materiál, tak vlastní.

14. Nabízí mateřská škola ve které pracujete kroužek rozvoje grafomotoriky?

Ano, 7 respondentů.

Ne, 19 respondentů

Nevím, 1 respondent.

15. Mají možnost kroužek grafomotoriky navštěvovat děti všech věkových kategorií?

Ano, 6 respondentů.

Ne, 10 respondentů.

Nevím, 3 respondenti

Neodpovědělo, 8 respondentů.

16. Nejvíce využívají možnost absolvovat kroužek rozvoje grafomotoriky rodiče dětí ve věku 3 – 4 roky?

Věk 3 – 4 roky nevedl žádný z respondentů.

17. Nejvíce využívají možnost absolvovat kroužek rozvoje grafomotoriky rodiče dětí ve věku 5 – 6 let?

Věk 5 – 6 let uvedlo 12 respondentů.

18. Nejvíce využívají možnost absolvovat kroužek rozvoje grafomotoriky rodiče dětí s odkladem školní docházky?

S odkladem školní docházky uvedli 4 respondenti.

19. Využíváte při své práci metody rozvoje grafomotoriky?

Ano – uvedlo 27 respondentů.

20. Pokud ano, řekněte, prosím, jaké metody grafomotoriky využíváte.

5 respondentů využívá Metodiku rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní podle Svobodové.

19 respondentů využívá Metodiku rozvoje grafomotoriky podle Benářové a Šmardové

4 respondenti využívají Tréninkový program „Grafomotorika pro děti předškolního věku

3 respondenti využívají Nauč mě správně psát podle Tymichové.

1 respondent využívá Čáry máry I. a II. Michalová.

18 respondentů využívá Šimonovy pracovní listy č. 5 Grafomotorická cvičení podle Pilařové.

17 respondentů využívá Šimonovy pracovní listy č. 9 Grafomotorika a kreslení podle Pokorné.

5 respondentů využívá Metodu dobrého startu podle Swierkošové.

21. Využíváte před započítím grafomotorického cvičení říkanky, které slouží k procvičení jemné motoriky a motoriky prstů?

Ano, 13 respondentů.

Ne, 1 respondent.

Občas, 13 respondentů.

22. Rozvíjíte (propojujete) cíleně u grafomotorického cvičení ostatní smysly?

Ano, 17 respondentů.

Ne, 9 respondentů.

23. Pokud ano, řekněte, prosím které?

17 respondentů uvedlo, že rozvíjejí sluch, zrak a hmat

6 Závěry výzkumného šetření

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaký vliv má rozvoj grafomotoriky na děti v posledním ročníku předškolního vzdělávání a na děti s odkladem školní docházky.

Byly vybrány čtyři děti, dva chlapci a dvě děvčata, kteří měli ve školním roce nastoupit k základnímu vzdělávání, ale na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně jim byl udělen odklad školní docházky o jeden rok.

U chlapce č. 1 bylo po prvním sledovaném období doporučeno vyvodit a upevnit správný úchop psacího náčiní, dbát na správné sezení, zaměřit se na rozvoj grafomotoriky, provádět uvolňovací cviky a podporovat rozvoj hrubé a jemné motoriky. Ve všech sledovaných oblastech došlo ke zlepšení. Na konci šetření se podařilo výrazně zlepšit nápodobu grafických tvarů a také navodit a upevnit správný úchop psacího náčiní. Na začátku šetření byla v patrná nevyhraněnost, na konci šetření se chlapec vyhranil a při práci používá levou ruku. Přítlak na podložku již nebyl tak velký jako na začátku šetření a také bylo upevněno správné sezení při kresebných činnostech. Celkově můžeme hodnotit pokrok a zlepšení v grafomotorických dovednostech oproti předchozímu sledovanému období.

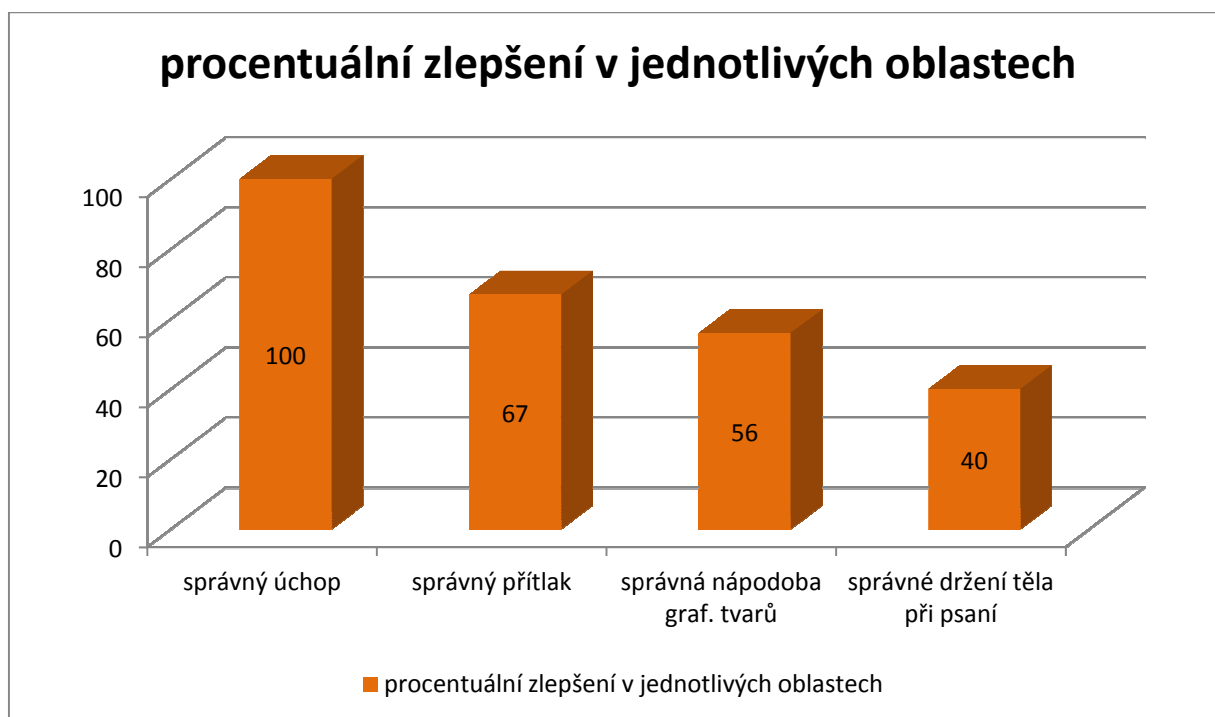
U chlapce č. 2 bylo po prvním sledování doporučeno vyvodit a upevnit správný úchop psacího náčiní, provádění uvolňovacích cviků pro rozvoj hrubé a jemné motoriky, intenzivní procvičování grafomotorických tvarů a nácvik správného sezení při činnostech. Na konci šetření došlo ke zlepšení grafomotorických dovedností. V oblasti úchopu došlo pouze k menšímu pokroku, podařilo se jej navodit pouze částečně a není zafixován. Pokrok je dán tím, že se podařilo navodit správné postavení ruky. Podařilo se odstranit křečovitě držení tužky a také silný přítlak na podložku. Při sezení došlo ke zlepšení, je schopen si správné sezení kontrolovat sám. Celkově můžeme zhodnotit zlepšení oproti předchozímu období a to především v oblasti přítlaku, správného sezení a v oblasti nápodoby grafických tvarů. Menší pokrok byl zaznamenán v oblasti správného úchopu.

U dívky č. 1 bylo po prvotním sledování doporučeno vyvození a následné upevnění správného úchopu a zároveň dbát na správné postavení ruky. Dále rozvoj vizuomotoriky a podpora rozvoje jemné motoriky, provádění uvolňovacích cviků a grafomotorických cviků. U této dívenky nebyl zaznamenán výraznější pokrok. Ke zlepšení došlo pouze v oblasti správného úchopu a také se v menší míře podařilo odstranit přítlak na podložku. V nápodobě grafických tvarů a správného sezení u kresebných a psacích činností nedošlo k žádanému pokroku. Vše pravděpodobně vyplývá z neochoty dívky spolupracovat a přijmout doporučení ze strany učitele. Pokud se k ní přistupovalo velmi individuálně, měla snahu o správné splnění

zadaného úkolu. Při sebemenším upozornění ze strany učitelky nebo při jejím prvním neúspěchu odmítala dále spolupracovat a zadanou práci nedokončila. Pokud byla práce zadána hromadně, bez dalšího individuálního vysvětlení, nepracovala vůbec. Celkově můžeme zhodnotit, že oproti předchozímu období nedošlo ke zlepšení v oblasti grafomotorických dovedností.

U dívky č. 2 bylo po prvotním sledování doporučeno dbát na upevnění správného úchopu psacího náčiní, provádět uvolňovací a grafomotorické cviky. Dále se zaměřit na oblasti, ve kterých je dívka oslabena, především zrakové vnímání a sluchové vnímání. Na konci sledovaného období došlo u této dívky k velkému zlepšení především v oblasti správného úchopu. Používá správný špetkový úchop a vzhledem k tomu, že získala jistotu při správné nápodobě grafických tvarů se upravil i přítlak na podložku. V oblasti správného sezení také došlo k pokroku, již využívá správně zafixované sezení. Stává se, že dává hlavu níže k psací podložce, ale tuto skutečnost dávám do souvislosti se zrakovou vadou, která je u dívky diagnostikována jako tupozrakost. Celkově můžeme zhodnotit, že u této dívky došlo k pokroku ve všech sledovaných oblastech.

Šetření ukázalo, že pravidelný a systematický rozvoj grafomotorických dovedností u dětí s odkladem školní docházky přispívá k vyrovnání nedostatků, které byly zaznamenány na začátku výzkumného šetření.



Graf č. 5 Průměr procentuálního zlepšení sledovaných dětí v jednotlivých oblastech

Výzkumná otázka číslo 1. zda učitelé MŠ MÁJ vyučující v třídách předškolních dětí procvičují grafomotoriku častěji než učitelé ve smíšených třídách.

Vyučující ve třídách předškolních dětí procvičují grafomotoriku častěji než učitelé ve smíšených třídách. Z rozhovorů vyplynulo, že v právním subjektu MŠ Máj je 5 tříd předškolních dětí a 7 tříd smíšených, ve kterých jsou děti ve věku 3 – 6 (7) let.

Tři učitelky v předškolních třídách procvičují grafomotoriku denně; tři 4 x týdně; tři 2 x týdně a jedna 1 x týdně.

Oproti tomu jedna učitelka smíšených tříd procvičuje grafomotoriku denně; čtyři 3x až 4x týdně; pět 2x týdně a sedm 1x týdně.

Výzkumná otázka číslo 2 zda učitelé MŠ MÁJ používají shodné metody na rozvoj grafomotoriky.

Učitelky právního subjektu MŠ Máj používají shodné metody na rozvoj grafomotoriky. Z šetření vyplynulo, že nejčastěji jsou využívány tyto metody:

- 1) Metodika rozvoje grafomotoriky podle Benářové a Šmardové – 19 učitelek uvedlo, že využívá tuto metodu.
- 2) Šimonovy pracovní listy č. 5 Grafomotorická cvičení podle Pilařové – 18 učitelek uvedlo, že využívá tuto metodu.
- 3) Šimonovy pracovní listy č. 9 Grafomotorika a kreslení podle Pokorné – 17 učitelek uvedlo, že využívá tuto metodu.
- 4) Metoda dobrého startu podle Swierkošové – 5 učitelek uvedlo, že využívá tuto metodu.
- 5) Tréninkový program „Grafomotorika pro děti předškolního věku“ – 4 učitelky uvedly, že využívají tuto metodu.

Dílčí cíle – odpovědi na stanovené cíle vyplynuly z rozhovorů s pedagogickými pracovníky MŠ Máj.

Zjistit, které metody využívají učitelé MŠ Máj na rozvoj grafomotoriky.

Bylo zjištěno, že učitelé právního subjektu MŠ Máj využívají tyto metody, které slouží k rozvoji grafomotoriky: Metodika rozvoje grafomotoriky podle Benářové a Šmardové; Šimonovy pracovní listy č. 5 Grafomotorická cvičení podle Pilařové; Šimonovy pracovní

listy č. 9 Grafomotorika a kreslení podle Pokorné; Metoda dobrého startu podle Swierkošové; Tréninkový program „Grafomotorika pro děti předškolního věku.

Zjistit, jak často učitelé MŠ MÁJ zařazují grafomotorická cvičení do své práce v průběhu týdne.

Všech 27 respondentů uvedlo, že do své práce v průběhu týdne zařazuje grafomotorická cvičení. Denně cvičení zařazuje 14 učitelek; 3-4x týdně zařazuje 7 učitelek a 1x týdně 3 učitelky. Z rozhovorů vyplynulo, že denně zařazují cvičení učitelky ve třídách předškolních dětí. Ve smíšených třídách jsou grafomotorická cvičení zařazována méně často.

ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena sledování na rozvoje grafomotorických dovedností u dětí v posledním ročníku předškolního vzdělávání a na děti s odloženou školní docházkou. Na rozvoj těchto dovedností a samozřejmě na rozvoj jemné i hrubé motoriky se v dnešní době klade velký důraz. Grafomotorika by se měla u dětí začít rozvíjet hned po nástupu k předškolnímu vzdělávání, aby byl dán dostatečný základ, na který můžou děti navazovat. Při nástupu k základnímu vzdělávání si učitelé často stěžují, že děti nejsou dostatečně připraveny na psaní a je nutno podotknout, že ve většině případů mají pravdu. Dnešním trendem ve výchově rodičů není všestranná připravenost a děti mají daleko větší zkušenosti s výpočetní technikou než s papírem, pastelkami nebo knížkou. Mateřská škola není v tomto směru všemocná. Učitelky mají snahu a dokonce povinnost rozvíjet děti ve všech oblastech, ale často narážejí na nezáměr dětí, který je v mnoha případech podpořen rodiči. Často argumentují tím, že na to vše mají dost času až budou chodit do první třídy.

V teoretické části diplomové práce bylo popsáno předškolní vzdělávání, legislativní předpisy a vývoj dítěte v předškolním věku. Současně se zabývá školní zralostí a školní připraveností, povinnou školní docházkou a odkladem školní docházky. Také jsou zde popsány testy školní zralosti, které jsou nejčastěji využívány pro stanovení školní zralosti. Věnuje se oblastem školní zralosti, mezi které se řadí především motorika, kresba, řeč, matematické představy, vnímání prostoru a času a také zraková a sluchová diferenciací. Poslední kapitola teoretické části byla zaměřena na grafomotoriku, její vývoj, diagnostiku a nápravu. Je zde popsána lateralita a jsou zde zmíněny metodiky pro rozvoj grafomotoriky u dětí předškolního věku.

V praktické části diplomové práce byl stanoven hlavní cíl a dílčí cíle výzkumu a metodologie výzkumu. Byly stanoveny dvě výzkumné otázky, které jsou v závěrech výzkumného šetření zodpovězeny. Po popsání použitých výzkumných technik, charakteristiky zkoumaného vzorku a popisu místa šetření jsou v přehledných tabulkách a grafech hodnocena potřebná data.

Byly vypracovány čtyři případové studie dětí, kterým byl doporučen odklad školní docházky. Došlo k porovnání dat z období kdy tyto děti byly v posledním ročníku předškolního vzdělávání s daty, které byly získány v letošním školním roce, kdy jim byl udělen odklad školní docházky. Nejdříve jsou popsány data, která byla zjištěna v prvním sledovaném období. Následně bylo stanoveno doporučení, jak postupovat v druhém sledovaném období. V závěru výzkumného šetření byly získané údaje porovnány a

zaznamenány do výsledného grafu. Bylo zjištěno, že ve druhém sledovaném období, kdy byl dětem udělen odklad školní docházky, došlo k výraznému zlepšení v oblasti grafomotorických dovedností.

Na základě získaných výsledků je možno konstatovat, že pravidelné procvičování grafomotoriky, jemné i hrubé motoriky vede ke zlepšení těchto dovedností u dětí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2007. ISBN 9788021044548.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1997. ISBN 80-85799-03-0
- DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7178-449-4.
- DOLEŽALOVÁ, Jana. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-693-3.
- DOSTÁL Antonín Maria a Eva OPRAVILOVÁ . *Úvod do předškolní pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Č. 46-0028/1
- ĎURIČ, Ladislav a Jozef ŠTEFANOVIČ. *Psychológia pre učiteľ'ov*. 2. nezměň. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977.
- HEYROVSKÁ, Yveta a Hana HRBKOVÁ, MAŠKOVÁ, Irena. *Nebojte se psaní. Tréninkový program na odstranění grafomotorických obtíží u dětí předškolního a školního věku*. Tiskárna ČEZ a.s. 1996.
- HLAĎO, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. Vyd. Brno: Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita, 2011. ISBN 978-80-7375-544-7.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, 2010. ISBN 978–80-7367–627-8
- MLČÁK, Zdeněk. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum, 1996. Tématický sešit. ISBN 80-717-8801-5
- OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita: Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-210-3977-9.

- PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie I*. 2.přepřac. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-88-5.
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka*, MC nakladatelství, Brno, 2002, 8594042250261
- KLINDOVÁ, Ľuboslava a Eva RYBÁROVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vydání. Přeložil Vilém PECH. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. Učebnice pro střední školy.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007, Europa (Academia), sv. 5. ISBN 978-802-0014-511.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. ISBN 9788024715681.
- KOUBA, Václav. *Motorika dítěte*. 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU České Budějovice, 1995. ISBN 80-7040-137-0
- KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing a.s., 2005. ISBN 80-247-1040-4.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- LIPNICKÁ, Milena. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-244-7.
- LISÁ, Lidka a Marie KŇOURKOVÁ. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1986.
- LOOSE, Antje. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: Cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. 4. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-883-8.
- LOOSE, Antje. *Grafomotorika – pracovní listy*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-796-1
- LOOSEOVÁ, Antje C. a Nicole PIEKERTOVIÁ, DIENEROVÁ Gudrun. *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-540-7.
- KOCH, Jaroslav. *Výchova kojence v rodině*. Praha: Brána, 1995.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Děti, rodina, stres*. Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X.

- MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4
- PEŠTÁLOVÁ, Lenka. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání : stav k 1.1.2010*. 2., přeprac. vyd. Třinec: PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly se speciální pedagogiky*, 2. vyd., Paido, Brno, 2006, ISBN 80-7315-120-0.
- PLEVOVÁ, Irena. *Období předškolního věku*. In ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003b, s. 68- 72. ISBN 80-244-0629-2.
- PRŮCHA, Jan a Eliška WALTEROVÁ, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, Jan a Eliška WALTEROVÁ, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. Praha: Grada Publishing 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2007. vyd. Paido. ISBN 9788073151423.
- RÁDLOVÁ, Eva, a kol. *Speciálně pedagogická diagnostika*. 1. vyd. Ostrava – Mariánské Hory : Montanex, 2004. ISBN 80-7225-114-7.
- SALZMANN, Zdenek a Věra PETRÁČKOVÁ, PETRACKOVA Vera a Jiří KRAUS. *Akademický slovník cizích slov*. *Language*[online]. 1996, vol. 72, issue 4 [cit. 2015-03-24]. DOI: 10.2307/416128.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 48 s. ISBN 8087000005.
- SVOBODA, Mojmír. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- SVOBODOVÁ, Jaroslava. *Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 1998
- SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- SVOBODA, Mojmír (ed.) a Dana KREJČÍŘOVÁ, VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠTURMA, Jaroslav a Marie VÁGNEROVÁ. *Test kresby*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1982.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost a stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika. Vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. zcela přeprac. a rozšíř. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

Legislativní zdroje

Česká republika. Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: Sbírká zákonů č. 48/2005. Praha: Tiskárna ministerstva vnitra, p.o., 2005, 11.

Česká republika. Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Sbírká zákonů č. 72/2005. Praha: Tiskárna ministerstva vnitra, p.o., 2005, 20.

Česká republika. Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žák a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žák a studentů mimořádně nadaných. In: Sbírká zákonů č. 73/2005. Praha: Tiskárna ministerstva vnitra, p.o., 2005, 20.

Česká republika. Vyhláška č. 147/2011 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: 147/2011 Sb. Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, p.o., 2011, 56.

Česká republika. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: Sbírká zákonů č.472/2011. Praha: Tiskárna Ministerstva vnitra, p.o., 2011, 161.

Použité internetové zdroje

JEDLIČKA, R. Učitelské noviny: Dodatečný odklad [on line]. 2002 [cit. 2014-07-15].

Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/index.php?archiv&clanek=4144>

MŠMT – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [on line]. 2009 [cit. 2014-

10-08]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-a-odborne-vzdelavani-a-evaluace/predskolni-vzdelavani>

Seznam obrázků

Obr. č. 1 Správné držení psacího náčiní u leváků, u praváků.....	39
Obr. č. 2 Správný úchop tužky.....	40
Obr. č. 3 Nesprávné úchopy psacího náčiní.....	40
Obr. č. 4 Ukázka první skupiny uvolňovacích cviků.....	48
Obr. č. 5 Ukázka druhé skupiny uvolňovacích cviků.....	48

Seznam tabulek

Tab. č. 1	Vývoj jemné motoriky.....	26
Tab. č. 2	Přehled vývoje zrakového vnímání.....	33
Tab. č. 3	Přehled vývoje sluchového vnímání.....	34
Tab. č. 4	Časový harmonogram výzkumného šetření.....	56
Tab. č. 5	Grafomotorické dovednosti chlapec č. 1 v 6-ti letech.....	66
Tab. č. 6	Grafomotorické dovednosti chlapec č. 1 OŠD.....	66
Tab. č. 7	Grafomotorické dovednosti chlapec č. 2 v 6-ti letech.....	70
Tab. č. 8	Grafomotorické dovednosti chlapec č. 2 OŠD.....	70
Tab. č. 9	Grafomotorické dovednosti dívka č. 1 v 6-ti letech.....	74
Tab. č. 10	Grafomotorické dovednosti dívka č. 1 OŠD.....	74
Tab. č. 11	Grafomotorické dovednosti dívka č. 2 v 6-ti letech.....	78
Tab. č. 12	Grafomotorické dovednosti dívka č. 2 OŠD.....	78

Seznam grafů

Graf č. 1 Porovnání grafomotorických dovedností chlapce č. 1 v 6-ti letech a OŠD.....	66
Graf č. 2 Porovnání grafomotorických dovedností chlapce č. 2 v 6-ti letech a OŠD.....	71
Graf č. 3 Porovnání grafomotorických dovedností dívky č. 1 v 6-ti letech a OŠD.....	75
Graf č. 4 Porovnání grafomotorických dovedností dívky č. 2 v 6-ti letech a OŠD.....	79

Seznam příloh

Příloha č. 1 Grafomotorické listy

Příloha č. 2 Otázky k rozhovoru pro pedagogické pracovníky MŠ Máj

Příloha č. 3 Fotografie použitého psacího náčiní

Příloha č.4 Fotodokumentace z průběhu grafomotorických lekcí

OTÁZKY K ROZHOVORU S UČITELKAMI PRÁVNÍHO SUBJEKTU „MŠ MÁJ“

1. Pracujete ve třídě, kde jsou věkově smíšené děti?
2. Pracujete ve třídě, kde jsou pouze předškolní děti?
3. Zařazujete grafomotorická cvičení během týdne?
4. Jak často zařazujete grafomotorická cvičení během týdne?
5. Absolvovala jste kurz pro rozvoj grafomotoriky?
6. Pokud ano, řekněte, prosím, o jaký kurz se jednalo.
7. Používáte grafomotorické pomůcky?
8. Pokud ano, řekněte, prosím jaké.
9. Začleňujete do vzdělávacího procesu cviky pro rozvoj hrubé a jemné motoriky?
10. Pokud ano, řekněte, prosím, jak často.
11. Využíváte pro rozvoj grafomotoriky dostupný materiál?
12. Vytváříte si pro rozvoj grafomotoriky vlastní materiál?
13. Kombinujete, využíváte jak dostupný materiál tak i materiál vlastní?
14. Nabízí mateřská škola ve které pracujete kroužek rozvoje grafomotoriky?
15. Mají možnost kroužek grafomotoriky navštěvovat děti všech věkových kategorií?
16. Nejvíce využívají možnost absolvovat kroužek rozvoje grafomotoriky rodiče dětí ve věku 3 – 4 roky?
17. Nejvíce využívají možnost absolvovat kroužek rozvoje grafomotoriky rodiče dětí ve věku 5 – 6 let?
18. Nejvíce využívají možnost absolvovat kroužek rozvoje grafomotoriky rodiče dětí s odkladem školní docházky?
19. Využíváte při své práci metody rozvoje grafomotoriky?
20. Pokud ano, řekněte, prosím, jaké metody grafomotoriky využíváte.
21. Využíváte před započítím grafomotorického cvičení říkanky, které slouží k procvičení jemné motoriky prstů?
22. Rozvíjíte (propojujete) u grafomotorického cvičení ostatní smysly?
23. Pokud ano, řekněte, prosím které.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Svatava Sýkorová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky.
Vedoucí práce:	PhDr. Jitka Petrová Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Grafomotorické dovednosti jako znak školní zralosti.
Název v angličtině:	Graphomotorics skills as a sign of school maturity.
Anotace práce:	<p>Diplomová práce pojednává o tom, jaký vliv má rozvoj grafomotoriky na děti v posledním ročníku předškolního vzdělávání a na děti s odkladem školní docházky. V teoretické části, která je složena ze tří kapitol se v první kapitole zabývá předškolním vzděláváním, ve druhé kapitole jsou popsány oblasti školní mezi které řadíme především motoriku, kresbu, řeč, matematické představy, vnímání prostoru a času a v neposlední řadě také zrakovou a sluchovou diferenciaci.</p> <p>Třetí kapitola je zaměřena na grafomotoriku, její vývoj, diagnostiku a nápravu. Je zde popsána lateralita a seznamuje nás s rozličnými metodikami pro rozvoj grafomotoriky u dětí předškolního věku. Praktická část práce je tvořena výzkumným šetřením. Obsahuje celkem čtyři případové studie dětí s odkladem školní docházky. Popisují cíle a průběh grafomotorického cvičení. Z výzkumu vyplývá, že se grafomotorické dovednosti u dětí s odkladem školní docházky zlepšily.</p>
Klíčová slova:	Grafomotorické dovednosti, grafomotorika, předškolní věk, školní zralost, oblasti školní zralosti
Anotace v angličtině:	<p>The thesis discusses the impact of the development <i>graphomotorics</i> of children in their last year of pre-school education and children with postponed school attendance. In the theoretical part which consists of three chapters in the first chapter deals with the pre-school education, in the second chapter describes the area of school among which include, in particular motor skills, drawing, speech, mathematical imagination, perception of space and time, and last but not least, the visual and auditory differentiation. The third chapter focuses on <i>graphomotoric</i>, its development, diagnosis and remedy. There is describes laterality and</p>

	acquaints us with different methodologies for developing <i>graphomotorics</i> in preschool children. The practical part consists of a research survey. Contains four case studies of children with postponed school attendance. Describes the objectives and course <i>graphomotorics</i> exercise. The research implies that <i>graphomotorics</i> skills of children with delayed school attendance had improved.
Klíčová slova v angličtině:	<i>Grafomotorics</i> skills, <i>grafomotorics (fine motor skills)</i> , preschool age, school maturity/readiness, range of school maturita/readiness
Přílohy vázané v práci:	4
Rozsah práce:	98 stran
Jazyk práce:	český