

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra technické a informační výchovy

Diplomová práce

Zdeňka Dvořáková

Úroveň jemné motoriky dětí před vstupem do ZŠ

Olomouc 2017

Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Částková, PhD.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Úroveň jemné motoriky dětí před vstupem do ZŠ zpracovala samostatně, pod odborným vedením Mgr. Pavlíný Částkové, Ph.D.. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Hodonicích dne 27. 5. 2017

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala všem, kdo se podíleli na vzniku této diplomové práce.

Především patří poděkování paní Mgr. Pavlíně Částkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, cenné podněty a vstřícnou komunikaci. Dále bych ráda vyjádřila poděkování mateřské škole, v níž se uskutečnilo výzkumné šetření. V neposlední řadě též děkuji své rodině za trpělivost a podporu.

Obsah:

Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Charakteristika dítěte předškolního věku.....	9
1.1 Tělesný vývoj	9
1.2 Myšlení	9
1.3 Paměť.....	10
1.4 Vyšší city a hra	10
1.5 Komunikace.....	11
1.6 Rodina a vztahy s vrstevníky.....	11
1.7 Rozvoj prosociálních vztahů	12
1.8 Nástup do školy	12
2 Vývoj motoriky	13
2.1 Vývoj hrubé motoriky	13
2.2 Vývoj jemné motoriky.....	14
2.3 Vývoj motoriky ruky	16
2.4 Testování jemné motoriky	18
3 Grafomotorika	19
3.1 Vývoj grafomotoriky	20
4 Oromotorika, logomotorika, vizuomotorika.....	22
4.1 Rozvoj motoriky mluvidel.....	22
4.2 Vizuomotorika	23
5 Úchop psacího náčiní.....	24
5.1 Poloha při psaní	25
5.2 Návčik psaní	26
6 Kresba.....	27
6.1 Stadia dětské kresby	28
6.2 Posouzení kresby z pohledu logopedického vyšetření	28
7 Rozvoj jemné motoriky v mateřské škole	30
7.1 Cvičení pro rozvoj jemné motoriky.....	32
7.1.1 Aktivity zaměřené na rozvoj jemné motoriky pro děti ve věku 3 let	33

7.1.2	Aktivity zaměřené na rozvoj jemné motoriky pro děti ve věku 4 let	34
7.1.3	Aktivity zaměřené na rozvoj jemné motoriky pro děti ve věku 5 let	36
8	Ontogeneze řeči.....	40
8.1	Vývoj dětské řeči	40
8.2	Klasifikace ontogeneze řeči podle Sováka	41
8.3	Úrovně řečového vývoje podle Lechty.....	41
8.4	Fyziologické obtíže v řeči	42
8.5	Komunikační schopnost	43
8.6	Zraková a sluchová percepce v kontextu rozvoje řeči.....	43
8.7	Vliv sociálního prostředí na vývoj řeči.....	44
8.8	Vývoj řeči ve vztahu k motorickým činnostem.....	44
8.8.1	Stimulace řeči a motoriky.....	45
9	Nejčastější vady řeči v předškolním věku	47
9.1	Dyslálie.....	47
9.1.1	Etiologie dyslálie	47
9.1.2	Klasifikace dyslálie.....	48
9.2	Vývojová dysfázie	48
9.2.1	Etiologie vývojové dysfázie	50
9.2.2	Symptomy vývojové dysfázie	50
9.2.3	Klasifikace vývojové dysfázie.....	51
10	Školní zralost a odklad školní docházky	53
10.1	Školní zralost	53
10.2	Kritéria školní zralosti	54
10.2.1	Tělesný vývoj a zdravotní stav	54
10.2.2	Kognitivní funkce	54
10.2.3	Pracovní předpoklady	55
10.2.4	Emocionálně-sociální zralost.....	56
10.3	Povinná školní docházka	56
10.4	Odklad povinné školní docházky	57
10.5	Zápis do školy.....	58
II	EMPIRICKÁ ČÁST	60
11	Cíl a výzkumné otázky	61

12 Historie výzkumné studie.....	61
13 Analýza dat.....	63
13.1 Šroubování matky a šroubu	63
13.2 Navlékání nitě do jehly.....	65
13.3 Zapínání knoflíků	66
13.4 Zavazování tkaničky.....	68
13.5 Modelování kuličky.....	69
13.6 Modelování hada	70
13.7 Grafomotorický list	71
13.7.1 Hodnocení správnosti úchopu	74
13.7.2 Grafomotorický list – osmička rozvinutá do řádku	76
13.7.3 Grafomotorický list – zuby.....	77
13.8 Kresba lidské postavy.....	78
13.8.1 Celkové hodnocení kresby lidské postavy.....	81
14 Diskuse.....	83
Závěr.....	85
Použité zdroje	87
Seznam tabulek.....	91
Seznam grafů	92
Seznam příloh.....	93
Anotace	

Úvod

Úroveň motorických dovedností u dětí předškolního věku, a zejména úroveň jemné motoriky a grafomotoriky, významně ovlivňuje jejich schopnost naučit se psát v 1. třídě základní školy a tím také jejich úspěšnost v počátku školní docházky. Je nutné rozvíjet jemnou motoriku v době přípravy dítěte na povinnou školní docházku, zejména je tato příprava realizována v předškolním zařízení.

Diplomová práce se zaměřuje na porovnání dovedností jemné motoriky u dětí v běžné třídě mateřské školy a u dětí navštěvujících logopedickou třídu v mateřské škole. Velmi často je spojována úroveň hrubé a jemné motoriky s motorikou mluvních orgánů, tzv. oromotorikou.

Nejprve je v teoretické části práce charakterizován celkový vývoj dítěte předškolního věku, jak v oblasti kognitivní, tak v oblasti sociální či psychické. Následuje kapitola o vývoji motoriky, a to vývoj hrubé motoriky, jemné motoriky, vývoj motoriky ruky a způsoby hodnocení úrovně jemné motoriky pomocí testových materiálů. Následují informace k oblasti grafomotoriky, oromotoriky a vývoje dětské kresby. Důležitou součástí je též problematika věnovaná správnému úchopu psacího náčiní a realizace rozvoje jemné motoriky v mateřských školách, kde jsou popsány aktivity podporující jemnou manipulaci prostřednictvím různých činností. V dalších kapitolách je uveden náhled na problematiku logopedickou. Jedná se o ontogenezi řeči, zmínky o vlivech, které mají vztah k utváření řeči, jako je auditivní a vizuální percepce, vlivy sociálního prostředí a také vliv úrovně motorických dovedností. Dále jsou popsány dyslálie a vývojová dysfázie, jako dvě nejčastější vady řeči u dětí v předškolním věku, jejich etiologie, symptomatologie a klasifikace. Poslední kapitola popisuje okruh věnovaný otázkám školní zralosti a odkladu školní docházky.

Empirická část diplomové práce si kladla za cíl provést analýzu a komparaci úrovně motorických dovedností u dětí mateřské školy, které navštěvují běžnou třídu a u dětí s narušenou komunikační schopností, vzdělávající se v logopedické třídě. Výzkumná studie byla provedena pomocí kvalitativního výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Podle Šimíčkové Čížkové et al. (2003) je charakteristickým znakem předškolního věku postupné uvolňování závislosti na rodině. Pro počátek tohoto období je příznačný vstup do mateřské školy, konec této etapy je ukončen vstupem do 1. ročníku základní školy.

1.1 Tělesný vývoj

V předškolním věku se zvyšuje podíl svalové hmoty, klesá klidová tepová frekvence, stejně jako klidová dechová frekvence. Rozvíjí se motorické projevy jako kopání, házení, zdokonalují se osvojené pohybové činnosti. Zvyšuje se pohybová výkonnost.

“Rychlý rozvoj motoriky v tomto období je významný pro ontogenezi psychiky a projevuje se v celém chování dítěte. Nejpřirozenější a každému zdravému dítěti vlastní činností je hra.” (Kouba, 1995, s. 50)

Ve věku 3 až 6 let se mění tělesná konstituce dítěte. Období zaoblených tvarů je vystřídáno štíhlostí, vytáhlostí. Zdokonaluje se koordinace horních a dolních končetin. Automatizuje se chůze, stejně jako další pohyby, například běhání, skákání, jízda na koloběžce, na kole. (Šimíčková Čížková et al., 2003)

V období mladšího školního věku vývoj tělesné výšky probíhá rovnoměrně. Rovnoměrně rostou a vyvíjí se vnitřní orgány. Ustaluje se zakřivení páteře. Důležitá je prevence vadného držení těla. Probíhá vývoj percepce. *“Vývoj percepce je vlastním základem pokroku myšlení. Tento vývoj je nerozlučně spojen s pohybovým vývojem, s nímž tvoří vlastní chování, aktivní přizpůsobování životním situacím.”* (Kouba, 1995, s. 53)

1.2 Myšlení

Dětské myšlení je egocentrické, jak upozorňuje Vágnerová (1999), vázané na aktuální situační kontext. V myšlení chybí komplexní přístup. Egocentrismus se projevuje i ve vnímání prostoru. Dítě neumí odhadovat prostorové vztahy, bližší předměty se mu zdají větší. Podceňuje vzdálenější předměty, protože se mu zdají malé.

Přetrvávající vazba na aktuální podobu světa se nazývá prezentismus. Pojem času se utváří na základě pravidelného opakování činností nebo prostřednictvím některých událostí. Časové pojmy minulost a budoucnost nemají přesnější obsah. Pochopení významu čísel a počítání je vázáno na aktuální stav situace. Dítě si pomáhá v reálném světě fantazií, která má harmonizující význam, aby si dítě zachovalo citovou a rozumovou rovnováhu. Projevuje se antropomorfismem a animismem.

“Poznávací procesy se u dítěte předškolního věku vyvíjejí velmi intenzivně. Vnímání převládá synkretické (celistvé), při němž dítě nevyčleňuje podstatné části předmětů, nerozezná základní vztahy mezi nimi. Vnímá především nápadné předměty, které upoutaly jeho pozornost, a především ty předměty, které mají vztah k činnosti.” (Šimíčková Čížková et al., 2003, s. 69)

V tomto období kognitivního vývoje se dítě vyjadřuje v pojmech, vystihuje podstatné vlastnosti předmětů a osob, vždy se zaměřuje na konkrétní realitu. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

1.3 Paměť

Paměť je zatížena konkrétností a mimovolností. Koncem tohoto období se rozvíjí záměrná paměť. Mechanická paměť je na dobré úrovni, dítě je schopno zapamatovat si velmi rychle píseň, básničku, zopakovat víceslovnou větu a později i souvětí. Rozvíjí se paměť logická. Postupně se dítě dokáže i déle a lépe soustředit, což je jedním z předpokladů pro úspěšné plnění povinností ve škole. (Šimíčková Čížková et al., 2003)

1.4 Vyšší city a hra

“Z vyšších citů se začínají rozvíjet city sociální, intelektuální, estetické a etické. ... Hlavní činností, ve které probíhá proces socializace, je hra. Hra odráží složité vztahy mezi dítětem a jeho životním prostředím. Uplatňuje se v ní práce a učení. ... V tomto období jsou aktuální volné hry i hry s pravidly.” (Šimíčková Čížková et al., 2003, s. 72)

Hru, kresbu a vyprávění označuje Vágnerová (1999) jako způsob vyjádření vlastní interpretace reality. Hra tvoří většinu času v činnostech dětí. Jedná se o hry námětové, konstruktivní, hry s pravidly, pohybové hry. Dítě má tendenci zapojovat se do her ve skupině, případně ve dvojicích.

1.5 Komunikace

“Jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů. Informace získané v rámci verbální komunikace jsou zpracovány způsobem odpovídajícím úrovni myšlení určitého jedince.” (Vágnerová, 1999, s. 83) Děti se rozvíjí zejména v komunikaci s dospělými, v menší míře při komunikaci s vrstevníky či poslechem a sledováním médií. Otázky typu „proč?“ obohacují slovní zásobu, ale mají význam pro rozvoj správného vyjadřování. Nápodobou se děti učí i gramatická pravidla. Dětské aktivity doplňuje a komentuje egocentrická řeč.

Dítě začíná používat prvky analýzy, syntézy a komparace. *“Řeč předbíhá myšlení, počátkem druhé poloviny předškolního věku nastává prudký vývoj řeči, narůstá řečová aktivita, což souvisí s tvořením pojmů a narůstající dětskou zkušeností. Dítě si samo vymýšlí slova pro označení neznámých věcí a situací. Vyspělost myšlení a řeči se odráží v emočních projevech a v sociálním chování.”* (Šimíčková Čížková et al., 2003, s. 71)

“Důležitý pokrok dítěte v předškolním období je však také v tom, že nerozšiřuje jen svou slovní zásobu a znalost gramatických pravidel, ale začíná také účinně užívat řeči k regulaci svého chování.” (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 89)

1.6 Rodina a vztahy s vrstevníky

Jak uvádí Vágnerová (1999), rodiče jsou emocionálně významnou autoritou. Dítě se s nimi identifikuje. Tuto svoji potřebu uspokojuje při hře, procvičuje si roli dospělého. Sourozenecké vztahy mají ambivalentní charakter. Děti jsou spojenci a zároveň soupeři. Vzájemný vztah sourozenců je ovlivněn především rodičovským přístupem.

Kamarádké vztahy s vrstevníky jsou povrchní a proměnlivé. Jde o dynamické záležitosti především v dyadických formách. Postupně dochází k rozlišení a specifikaci sociálních rolí v dětském kolektivu.

V předškolním věku pokračuje proces diferenciací ženské a mužské role. Projevuje se i postupnou diferenciací dětské hry. Chlapci projevují více fyzické aktivity, mají sklon reagovat fyzickou silou, jsou zvědavější, motivovaní k objevování nových věcí. Dívky se projevují submisivněji, s větším respektem k sociálním normám, lepší sebekontrolou.

1.7 Rozvoj prosociálního chování

Děti předškolního věku vyžadují činnost, která je účelná, potřebují aktivitu a iniciativnost. Vytváří se morální uvažování. Normy chování se dítě učí především ve své rodině. V předškolním věku si dítě osvojuje žádoucí formy chování. Především jde o rozvoj prosociálního chování. Dosažení určité úrovně empatie schopnost sebekontroly. (Vágnerová, 1999)

1.8 Nástup do školy

Vágnerová (1999) hodnotí nástup do školy jako významný sociální mezník. Dítě získává novou sociální roli. Role školáka je limitována dosažením věku a dosažením odpovídající vývojové úrovně. Změna životního stylu, zvýšení nároků a větší důraz na jejich plnění ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti. Škola přispívá k rozvoji socializace jiným způsobem než rodina. Dítě je obohacováno o nové role a získává jiné kompetence. Je důležité posouzení školní zralosti a připravenosti na školu.

2 Vývoj motoriky

Ve vývoji motoriky je možné sledovat určitá období, která jsou charakteristická pro danou věkovou kategorii. Věkové hranice je nutné brát pouze orientačně. Vývoj je velmi individuální, a to ve všech oblastech motoriky.

2.1 Vývoj hrubé motoriky

Motorický vývoj je označován jako neustálé zdokonalování pohybové koordinace, větší hbitost a elegance pohybů. Dítě ve čtyřech letech dobře utíká, zvládá chodit po schodech, skáče, leze po žebříku, seskočí z vyvýšené plochy. Umí házet míč. Narůstá jeho soběstačnost, schopnost samostatně se najíst, obléct a vysvléct, potřebuje občasnou pomoc. Obouvá si boty, samo používá toaletu, umývá si ruce, opět s malou pomocí. Cvičí zručnost ve hrách s pískem, kostkami a zejména v kresbě. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

Motorický vývoj probíhá jako nedílná součást vývoje celého lidského organismu. Kouba (1995) bere v úvahu jak kalendářní věk (chronologický, odvozený od data narození), tak biologický věk (lze též využít rentgenologické zhodnocení osifikace zápěstních kůstek) nebo sociální věk (charakterizovaný údaji o sociálním chování a sociálních rolích člověka).

Na vývoj motoriky má vliv biogenetický zákon jedince neboli dědičnost, například struktura a kvalita nervové soustavy a svalových vláken, růst a zrání orgánů lidského těla, hormonální činnost. Také sociální prostředí a výchova poskytují podněty, které souvisí s realizací a stimulací motorického vývoje a velkou roli hraje i vliv vlastní aktivity jedince. (Kouba, 1995)

„Stav motoriky hraje důležitou úlohu při diagnostice normality dětského vývoje. Odbývá se nejprve na úrovni reflexů, později na úrovni cílených volných pohybů.“ (Kouba, 1995, s. 49)
Souvisí s dozráváním nervové soustavy, motorika je dále vázána na percepci i na sociální kontakt.

Vývoj hrubé motoriky je charakterizován postupně přes lezení až k samostatné chůzi. Zvyšuje se tak akční rádius dítěte. Dítě získává nejdříve informace bez účasti pohybu, pouhým

rozhlížením, později aktivně k předmětům dojde a narůstá jeho schopnost samostatně se zmocňovat věcí okolo sebe. (Lechta, 2011)

Okolo šesti let dosahují koordinační činnosti vysokého stupně rozvoje a dozrává mozková struktura mozečku. Školák může vykonávat i velmi komplikované pohyby. Jsou patrné rozdíly mezi pohlavími, ale výraznější jsou rozdíly individuální. (Kouba, 1995)

Psychomotorický vývoj u dětí předškolního věku vykazuje značnou nerovnoměrnost. U dívek je pozorována pokročilejší řečová funkce, u chlapců spíše neverbální prostorové funkce. V některých motorických dovednostech mohou děti vykazovat zpoždění. V průběhu jednoho roku se většinou v rozdílné úrovni motorických funkcí srovnávají. (Vyskotová a Macháčková, 2013)

2.2 Vývoj jemné motoriky

Jemná motorika je schopnost obratně a kontrolovaně manipulovat malými předměty. Jedná se o manuální činnost, schopnost uskutečňovat koordinační složité pohyby. Zahrnuje pohyby jednotlivých částí rukou nutné pro práci s předměty, případně pro vyjadřování myšlenek. (Vyskotová a Macháčková, 2013)

Krátké drobné svaly ruky lze rozdělit do tří skupin – svaly palce, svaly malíku a hluboké svaly dlaně. Palcové svaly vytváří objemný val, pro lidskou činnost má zvláštní význam sval oponující – musculus opponens pollicis, umožňující opozici palce. Malíkový val je méně zřetelný, malíkové svaly jsou oproti palcovým útlejší. Hluboké svaly dlaně vyplňují prostory mezi záprstními kostmi a všechny svaly dohromady umožňují vykonávání jemných pohybů prstů. (Rokyta, Marešová a Turková, 2014)

Velká mobilita ruky je dána tvarem kloubů, vzájemnou pozicí kostí a svaly. Lidská ruka se skládá z 27 kostí, jež zahrnuje 8 karpálních kůstek (rozdělených do dvou řad), 5 megakarpálních kostí a 14 falangů tvořících články prstů. Palec je tvořen dvěma falangy, ostatní prsty třemi falangy. Kosti zápěstní umožňují především rotační pohyby. Složitý systém lidské ruky je využíván k uchopování objektů i k vykonávání odlišných pohybů prstů. (Vyskotová a Macháčková, 2013)

K manipulačním aktivitám, které vyžadují velmi jemné pohyby, je nutná souhra mezi pozicí zápěstí a aktivitou prstů. Pohyb prstů je koordinován centrální nervovou soustavou,

slouží k úchopu různých předmětů, k vykonávání velmi odlišných pohybů. Při bimanuálních činnostech je jedna ruka dominantní a druhá podpurná. Aktivita, při níž je používána jedna končetina, se nazývají unimanuální činnosti. Proces úchopu lze rozdělit na několik fází (fáze přípravná – prepozice, fáze úchopu a manipulace, fáze uvolnění). Existují různé formy a typy úchopů, tlaku prsty či dlaní. Statické úchopy (izometrické) slouží k udržení objektu v žádané pozici v prostoru (např. držení tašky). Mohou být dále rozděleny podle angažovaných částí ruky na úchop prstový, úchop dlaňový, úchop symetrický. (Kapandji, 1982, in Vyskotová a Macháčková, 2013)

Prstový úchop podle počtu zúčastněných prstů může být bidigitální (mezi palcem a ukazovákem) nebo pluridigitální. Existují různé typy bidigitálního úchopu jako úchop s terminální opozicí palce (při držení jehly), se subterminální opozicí palce (při držení papíru), se subterminálně-laterální opozicí palce (při otáčení klíčem), úchop interdigitální latero-laterální (tzv. cigaretový). Pluridigitální úchop zaměstnává palec a alespoň dva další prsty, zahrnuje úchop tridigitální (většina manipulačních úkonů, psaní apod.), tetradigitální úchop (při držení pingpongového míčku), úchop s kontaktem bočních částí bříšek prstů (při otevírání víček zavařovacích sklenic), pentadigitální úchop (využití všech pěti prstů). **Dlaňový úchop** zahrnuje aktivitu prstů a dlaně buď s využitím palce (digitopalmární úchop, při manipulaci s volantem), plný dlaňový úchop s využitím dlaně a všech prstů (při držení těžkých předmětů) a cylindrický dlaňový úchop (při manipulaci s velkými předměty, které se musí pevně držet). (Vyskotová a Macháčková, 2013)

Každé dítě se vyvíjí jiným tempem, Isbell (2010) poukazuje na rozdíly ve vývoji jednotlivých dětí. Existuje mnoho různých vlivů, například má význam i svalový tonus nebo stavba těla. Výzkumy ukazují, že dívky jsou v jemné motorice kompetentnější než chlapci, zejména při kresbě a střihání. Vzhledem k postupnému rozvoji dovedností ruky existují rozdíly v činnostech dětí, zejména podle věku. Zatímco děti v kojeneckém a batolecím věku budou trénovat pohyblivost ruky na stavění, rozebírání, přidávání a pokládání kostek, předmětů, dítě předškolního věku se bude věnovat složitějším konstrukcím staveb z lega, kresbě, střihání, navlékání korálek.

Jemná motorika se týká nejen obratnosti rukou, ale i mluvidel. „*Vývoj obou skupin svalů je vzájemně velmi úzce provázán. Není náhodou, že dítě obvykle řekne své první slovo v době, kdy začíná chodit a nápadně šikovněji manipulovat s předměty, a začíná více mluvit a přesněji artikulovat v době, kdy začíná kreslit. Propojení vývoje obratnosti rukou a rozvoji řeči*

je všeobecně známo – také se toho patřičně využívá.“ (Kutálková, 2014, s. 26) Například při logopedickém nácviku se střídá doba mluvení a doba, kdy se s dětmi procvičují nejrůznější manuálními činnostmi.

2.3 Vývoj motoriky ruky

Isbell (2010) zahrnuje mezi motorické dovednosti ruky:

- pohyb paže
- dotknout se předmětu a uchopit jej
- úchop prsty, schopnost chytit předmět do ruky
- nošení – použít ruku k přesunutí předmětu z jednoho místa na druhé
- uvolnění – uvolnit předmět, který drží v ruce
- manipulace ruky – pomocí prstů sevřít předmět uvnitř ruky
- bilaterální použití rukou – používání obou rukou v součinnosti

Součinnost rukou

Nejprve dělají obě ruce stejné věci současně. V 9. měsíci dítě tleská rukama, ve 3 letech počátek rozvíjí dovednosti rukou, kdy jedna ruka provádí jednu činnost, zatímco druhá ruka je zaměstnána jinou prací. Ve 4 letech už dítě umí držet papír v jedné ruce a druhou rukou stříhá nůžkami. (Isbell, 2010)

Vývoj motoriky ruky Looseová, A. et al. (2011) nastínili následujícím způsobem:

- 1. – 4. měsíc – manipulace s předměty
- 4. - 6. měsíc – současné používání obou rukou při předávání předmětu z jedné ruky druhé, dlaňový úchop
- 6. – 8. měsíc – strkání věcí do úst, házení předmětů na zem
- 8. – 10. měsíc – pinzetový úchop
- 10. – 12. měsíc – izolované používání ukazováčku
- 1 – 1,5 roku – volné upouštění předmětu, počátky samostatného jezení a pití
- 1–3 roky – počátek kresby a modelování

- 2,5 roku – stavba věže ze čtyř kostek, listování v knížce
- 3 roky – malování zakulacených tvarů, skládání papíru, navlékání korálek
- 3,5 roku – držení tužky prsty, kresba kruhu
- 4 roky – uchopení štětce, stříhání nůžkami
- 4,5 roku – kresba kříže
- 5 let – navlékání nitě do jehly
- 6 let – kresba se správným držením tužky, kresba jednoduchých obrázků
- 6,5 roku – kresba postavy s detaily
- 7 let – nápodoba písmen, vystřihování různých tvarů

Práce s nůžkami

Hlavním předpokladem je, že dítě umí držet papír v jedné ruce a ovládat nůžky tak, aby stříhaly papír. Vývojové fáze, kterými dítě prochází při této činnosti rozděluje Isbell (2010) následovně:

- správné držení nůžek jednou rukou (palec nahoře)
- otvírat a zavírat nůžky
- stříhat papír
- stříhat papír dopředu
- stříhat papír v přímce
- vystřihnout čtverec nebo trojúhelník
- vystřihnout kruh
- stříhat jiný materiál, např. příze, tkanina

Děti se seznamují s nůžkami okolo 2,5 roku. Nejprve se pokouší držet nůžky palcem dolů nebo pomocí obou rukou. Je vhodné používat malé nůžky s kulatým hrotem. Lze využít i nůžky určené pro leváky. Nůžky musí být dostatečně ostré, aby snadno stříhaly, a také by se měly dát dobře otvírat a zavírat.

Začíná se stříháním silnějšího papíru nebo papírové tašky. Tento materiál je stabilnější a umožní dítěti větší kontrolu nad stříháním. Děti se středním stupněm dovednosti stříhání mohou využívat běžný papír, vyspělejší děti dokážou stříhat tenčí materiály, jako je folie, hedvábný papír a jiné předměty (přízi, tkaniny), které jsou náročnější na stříhání. Tento vývoj ovšem není pravidlem, každé dítě má jinou úroveň dovedností a každé dítě postupuje v různých sekvencích.

Dítě začíná stříháním velkých jednoduchých tvarů, během vývoje postupuje ke stříhání menších a složitějších tvarů. Před vstupem do školy většina dětí umí vystříhnout základní tvary a použít nůžky i pro stříhání jiných materiálů, které používá pro tvůrčí činnost. (Isbell, 2010)

2.4 Testování jemné motoriky

Manipulace je řízena oběma mozkovými hemisférami, jež zpracovávají různé typy informací. Pro většinu lidí je dominantní levá mozková hemisféra, která se podílí na psaní, čtení, tvorbě řeči, zpracování manuálních dovedností. Pravá hemisféra zajišťuje syntézu. Při manipulaci s objekty je mozek aktivován vizuálními a taktilními informacemi o objektu a také auditivními a vizuálními podněty ze zevního prostředí, participují i paměťové funkce a kognitivní procesy. Na provedení úkolu se podílí parietální laloky a motorické oblasti frontálního laloku protilehlé strany těla. K analýze manipulačních funkcí se využívá celá řada testů, jak uvádí ve své publikaci Vyskotová a Macháčková (2013)

Orientační testy

Funkční test ruky podle Masného

Kolíčkové testy

Nine-Hole Peg Test NHPT - devíti otvorový kolíkový test

Functional Dexterity Test FDT - test funkční zručnosti

Minnesotské rychlostní manipulační testy

Poklepové testy (tzv. tapping)

Střední poklepový test

Video grafické metody

Actual Amount of Use Test AAUT - test skutečného množství použití

Testové baterie – velmi často užívané

Box and Block Test of Manual Dexterity - test s kostkami

In-Hand Manipulation test IMT

Jebsen Test of Hand Function – Funkční hodnocení ruky dle Jebsena-Taylorova

Time Manual Performance Test - test manuálního výkonu na čas

3 Grafomotorika

Grafomotorika je charakterizována jako soubor psychomotorických činností, které jsou vykonávány při kreslení a psaní. Jedná se o výčet jednotlivých činností jako je hrubá a jemná motorika, motorika očních pohybů a motorika mluvidel, souhra mezi okem a rukou, úroveň auditivní a optické percepce, pozornost či laterality. Pokud je jedna z této řady funkcí nedostatečně rozvinutá, v předškolním věku je kreslení ztížené, stejně jako psaní později ve škole. (Dobře rozvinutá grafomotorika, © 2005–2017)

“Rozvoj jemné a hrubé motoriky (pohybů) je jedním z nejdůležitějších předpokladů pro rozvoj grafomotorických dovedností. Neuvoľněná, nerozvívená ruka spolu s nesprávným držení psacího náčiní a nesprávným sezení může dítě od kreslení a budoucího psaní nejen odradit, ale spolupůsobit i při vzniku specifické poruchy učení - dysgrafie.” (Jucovičová a Žáčková, 2014, s. 98)

Při posuzování zralosti dítěte pro školu je grafomotorika jedním z kritérií, které se hodnotí. Je důležitou podmínkou pro psaní. Jestliže mají děti grafomotorické obtíže, soustředí svou energii pouze na samotný akt psaní a nedokážou se věnovat obsahu psaného textu.

Dítě potřebuje mít dostatečně rozvinuté zrakové a sluchové vnímání a také řeč a prostorovou orientaci a je nezbytně nutné mít dostatečně uvolněnou paži, a to jak v oblasti ramene a lokte, tak i v oblasti zápěstí a prstů. Není důležitý pouze výsledek kresby nebo písma, ale je potřeba vyhodnotit celý proces. Pokud je úsilí neúměrné výsledku, je to pro dítě velmi zatěžující, může ztrácet motivaci, těžko dokáže zmenšit a zrychlit písmo, bolí ho ruka při psaní. (Dobře rozvinutá grafomotorika, © 2005–2017)

Při grafomotorických činnostech se sleduje také vyhraněnost laterality (tedy přednostního užívání pravé či levé ruky). Je také zjišťována laterality ruky a oka. Sleduje se, která ruka je aktivnější a obratnější, a to jak při každodenních činnostech, tak i při kresbě, manipulaci se stavebnicemi, při hře s pískem apod. V případě nejistoty vyhraněnosti laterality je vhodné obrátit se na školské poradenské zařízení, kde psycholog může použít standardizované testy laterality. (Bednářová, 2015)

3.1 Vývoj grafomotoriky

Looseová, A. et al. (2011) popisují ve své publikaci, jakým způsobem probíhá vývoj grafomotoriky u dítěte:

- 1,5 - 2 roky – první zkušenosti s tužkou, náhodné pohyby
- 2–3 roky – pohyby koordinovanější jemnější, zprvu hranaté, následně kulaté, začíná období intenzivního čmárání
- 3 - 4,5 roku – pravidelné kontinuální pohyby při kresbě, zlepšování tvarových variací, kresba čar, kruhu
- 4,5 – 5 let – smysluplná kresba hlavonožce
- 5–7 let – samostatná kresba postavy, správný úchop tužky
- 6–7 let – psaní a kreslení v linkách, kresba i písmo se zmenšuje
- od 7 let písmo začíná být plynulejší a individuálně se vyhraňuje

Při výběru grafomotorických cviků je postupně realizován nácvik kruhu, klubička, elipsy, spirály, osmičky, osmičky rozvinuté do řádku, horního a dolního oblouku vlnovky, čar vodorovných, svislých, šikmých, prohnutých. (Logopedie ve školce, [b.r.]

Isbell (2010) člení rozvoj dovedností na přípravu vlastního psaní tímto způsobem:

- opis vodorovné čáry
- opis svislé čáry
- opis kruhu
- opis kříže
- opis pravolevé úhlopříčky
- opis čtverce
- opis úhlopříčky zleva doprava
- opis trojúhelníku
- opis kosočtverce

Uvedené činnosti začíná dítě provádět okolo druhého roku. Většina dětské populace je schopna projít tímto vývojem přibližně do 4,5 let. Pokud dítě umí tyto činnosti, je schopno učit se psát prvky jednotlivých písmen.

Bednářová a Šmardová (2015) upozorňují na negativní důsledky ve školním věku z důvodu oslabení jemné motoriky a grafomotoriky:

- dítě si obtížně osvojuje tvary písmen
- projevuje se neplynulost tahů při psaní
- může být zvýšený tlak na podložku
- velikosti a sklon písma kolísají
- celkově může být snížena úprava písemného projevu, někdy vedoucí až k nečitelnosti
- objevuje se snížená rychlost psaní a zvýšená chybovost
- dítě má potíže při samostatném učení z vlastních zápisů

4 Oromotorika, logomotorika, vizuomotorika

Oromotorika zahrnuje pohyby mluvních orgánů, uplatňují se svaly orofaciální oblasti. Logomotorika je aktivita, která je nutná k artikulované řeči. Člověk při mluvené řeči využívá nádech a výdech, zapojení hlasivkových nervů, napětí orofaciálního svalstva, koordinaci jazyka, ale i mimiku a gestikulaci. „*Motorika batolete, včetně komplexní motoriky jeho mluvních orgánů je ještě nevyzrálá, nekoordinovaná. Dosažený stupeň dovednosti mluvních orgánů zatím zdaleka neumožňuje precizní artikulaci. ... Žádaná souhra ústní dutiny, rtů, jazyka a patra si zřejmě vyžaduje určitou míru učení a procvičování, přičemž činnost (funkce) urychluje zrání orgánu a naopak. Proces artikulace hlásek (zejména souhlásek) představuje jeden z nejnáročnějších procesů jemné motoriky člověka.*“ (Lechta, 2011, s. 21)

4.1 Rozvoj motoriky mluvidel

Ke klasickému procvičování hybnosti orofaciální oblasti patří vyplazování jazyka směrem nahoru, dolů, do stran, kmitání, kroužení, klepání jazykem, dále široký úsměv se zavřenými i otevřenými rty, špulení rtů a dechová cvičení.

S rozvojem grafomotoriky a oromotoriky úzce souvisí i nácvik rytmizace. Zpočátku jsou voleny výrazné rytmické zvuky. Děti vyjadřují rytmus pohybem, tleskáním, ťukáním, dupáním, hrou na tělo. Je možné využít také rytmické tance nebo písňe a říkanky s pohybem. (Jucovičová a Žáčková, 2014)

Při procvičování oromotorické oblasti je doporučováno pracovat před zrcadlem. Roučková (2011) uvádí například olizování rtů namazaných marmeládou, olizování jogurtu z průhledného talíře, kdy může dítě sledovat v zrcadle pohyb jazyka. Dále doporučuje, aby dítě pilo brčkem pro zlepšení funkce patrohltanového uzávěru.

Pro rozvoj motoriky mluvidel se dají využít i cviky jako olizování prstu namočeného například do jogurtu, brnkání prstem o rty, kloktání, olizování jogurtu z dolního a horního rtu, vibrace uvolněných rtů při výdechu. (Logopedie ve školce, [b.r.]

Při cvičení mluvidel je nutné dodržování zásad jako je motivace hrou, krátká ale častá cvičení, vycházet z toho, co dítě zvládá, postupovat od nejjednoduššího ke složitějšímu atd. (Jucovičová a Žáčková, 2014)

4.2 Vizuomotorika

Při provádění grafických činností, například psaní, kreslení, rýsování, je důležitá koordinace ruky a oka, tzv. vizuomotorika. *“Úroveň vizuomotoriky můžeme posoudit na tzv. jednotažných cvicích, kdy je stanoveno, kudy vede stopa. Při obtahování musí dítě sledovat linii, směr vedení čáry, ... přesnost čáry není důležitá, potřebná je plynulost.”* (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 21)

Koordinace pohybu očí a rukou se vyvíjí dlouhou dobu, slouží k přípravě dítěte na školní činnosti, zejména pak psaní. Jedná se o vyvíjející se schopnost, která dovoluje i dokonalejší ovládnutí rukou a manipulaci se stále menšími předměty. (Kutálková, 2014)

Zaměřit se na souhru oka a ruky jde například při práci s tiskátkou, přelévání vody, nošení pingpongového míčku na lžičce, házení míčků do vystřížených otvorů, chůze po obrubníku. (Logopedie ve školce, [b.r.]

5 Úchop psacího náčiní

Vyskotová a Macháčková (2003) používají pro správný úchop psacího náčiní termín tříprstý, tzv. tridigitální úchop.

Správné držení psacího náčiní je prevencí pro zvýšenou unavitelnost při psaní a v důsledku až pro školní neúspěšnost. „*Správný a nejméně zatěžující pro nervovou a svalovou soustavu je tzv. špetkový úchop. Při špetkovém úchopu pracují pouze tři prsty – palec, ukazovák a prostředník, a další dva tvoří jen oporu.*“ (Fasnerová, 2012, s. 51)

Bednářová a Šmardová (2015) upozorňují, že k navození správného špetkového úchopu by mělo dojít před nástupem do školy. Při psaní tužkou nebo perem používáme takzvaný tužkový úchop. Tužka je držena pomocí palce a prostředníčku, shora jej přidržuje ukazováček. Mezi hrotem tužky a prsty je vzdálenost asi 3 centimetry.

Isbell (201) uvádí, že úchop by měl být dostatečně silný, aby dítě udrželo psací náčiní, ale zároveň i dostatečně flexibilní, aby dítěti umožnilo sunout psací náčiní po papíru. Síla a kvalita úchopu se postupně vyvíjí. Zatímco většina tříletých dětí drží tužku všemi prsty, v šesti letech už je držení tužky většinou ve špetkovém úchopu. Zralý úchop psacího nástroje se fixuje v období docházky do 1. třídy. Při správném úchopu se dbá též na správnou polohu předloktí a zápěstí. Dítě musí držet pevné zápěstí při pohybu prstů, což je nutné pro činnosti jako je stříhání, šňěrování, navlékání. Tyto dovednosti se zlepšují v průběhu předškolního věku.

Při posuzování písma a kresby je sledována obsahová stránka, ale též způsob, jak kresba vzniká technicky, tzn. držení tužky, přítlak, uvolněnost, správný sklon tužky. „*Nejobvyklejší a také nejpohodlnější držení tužky využívá tři prsty - na prostředníku tužka leží, ukazovák a palec ji shora přidržují, ostatní svaly ruky jsou uvolněné a dovolují snadnou manipulaci s tužkou do různých směrů.*“ (Kutálková, 2014, s. 120) Sklon tužky je popisován tak, že volný konec tužky směřuje k ramenu. Přílišný tlak na tužku může být způsoben pevným a křečovitým úchopem nebo pevně přitisknutým zápěstím k podložce, kdy kreslí jen prsty, případně kombinací obou způsobů. Řešením může být kreslení na velkou svislou plochu nebo větší velikost kreseb, použití psacího náčiní, které zanechává širší stopu (štetec a vodové barvy, houba a voda apod.), může vést k uvolnění zápěstí.

“Dobře rozvinutá vizuomotorika a grafomotorika jsou totiž podmínkou, podkladem pro psaní. Už v předškolním věku, respektive když dítě začíná kreslit, bychom měli dbát

o navození a upevnění špetkového úchopu, správného postavení ruky. Ty ovlivňují uvolněnost a plynulost pohybu po podložce at' už při kreslení či psaní.” (Bednářová, 2015, s. 3–4)

Se špatným držením psacího náčiní se setkáváme u dětí v raném věku, u dětí z méně podnětného rodinného prostředí, u dětí trpících psychickou poruchou či u dětí s mentálním postižením. Pro správný úchop byly vytvořeny pomůcky, např. trojhranné tužky nebo násadky na tužky. (Fasnerová, 2012)

5.1 Poloha při psaní

Je podstatné při psaní dodržovat určitá pravidla, která napomáhají zdárnějšímu průběhu osvojování grafomotorických technik. Psaní je vhodné začít trénovat s širokou výchozí základnou, jako poloha se uvádí nejprve poloha vleže a postupně změny pozice, ve stoji, v dřepu nebo jiných polohách. Při klasické poloze sedu u stolu sedí dítě vzpřímeně rovnou páteří, ramena jsou uvolněná, předloktí leží volně na stole, ruka leží od lokte na stole, loket a zápěstí se nezvedají. Leváci sedí stejným způsobem, je nutné sledovat správnou orientaci sešitu, kdy sešit leží směrem od středu těla doleva. Velice obtížně se u leváků vytváří návyk sklonu písma doprava, je tedy tolerováno písmo stojaté. Grafomotorická cvičení je možno provádět vsedě teprve tehdy, až je ruka dostatečně uvolněná, tzn. neprojeví se křečovitě držení psacího náčiní a ruka se nedostane do tenze. (Fasnerová, 2012)

Stoly a židle musí mít vhodnou výšku. Židle musí umožnit ohnutí kolena v úhlu 90 stupňů a poskytnout pevnou oporu pro záda. Nohy jsou umístěny pevně na zemi. Stůl má být v takové výšce, aby se lokty lehce ohýbaly a spočívaly na stole. Příliš nízký stůl způsobí, že se dítě musí nad prací ohýbat. Příliš vysoký stůl brání ve správné funkci ruky. Je vhodné používat nastavitelný nábytek, jenž umožní správné nastavení výšky židle a stolu. A splní tak nároky jednotlivých dětí. Isbell (2010) doporučuje využívat vertikálních ploch. Psaní na svislé plochy (např. stojánek, nástěnná tabule pro křídly nebo fixy) povzbuzuje tendenci psát ruce ve správné poloze.

5.2 Návčik psaní

Psaní je důležitou dovedností, která je velmi kognitivně a motoricky náročnou činností. Pokud by se dítě při počátcích psaní cítilo neúspěšně, může o tyto činnosti ztrácet zájem nebo se mohou rozvinout špatné návyky, které se později těžko odstraňují. Dítě může být ohroženo používáním špatného úchopu, zvlášt' pokud není vývojově připraveno začít psát. (Isbell, 2010)

“Každý nový stupeň vývoje podporuje rychlejší vývoj dalších schopností. ... Aby se dítě mohlo naučit psát, jsou nezbytné základní zkušenosti v oblasti učení a prožívání. Dítě musí nejdříve v přímém smyslu chápat své okolí a uchopit předměty v něm rukama. Tělem, očima a ušima, aby mohlo převádět zkušenosti i do abstraktních tvarů.” (Looseová, A. et al., 2011, s. 49)

Vývojové kroky pro výcvik psaní jsou závislé na různých faktorech. Je individuální u každého jedince, jak dlouho bude každá z vývojových fází trvat. (Isbell, 2010)

1. Imitace – dospělý ukazuje dítěti, jakým způsobem se tvar píše, dítě se snaží napodobit
2. „Sledování, pátrání“ – dítě sleduje čáru, tvar a opakuje ji bez pomoci dospělého
3. Kopírování – dítě čáru, tvar kopíruje
4. Tvoření – dítě vytváří vlastní linie, tvary

Při návčiku psaní se děti učí nejdříve kreslit tvar prstem do vzduchu, potom jej dítě obkreslí v sešitě nebo na papíru, a nakonec zkusí samo. Začíná se vždy velkým formátem, který se postupně, zvolna zmenšuje. Využívá se tvarů kruhu, oválů, obloučků, osmiček, rovných čar, klubíček, spirál. Je třeba zvládnout nejen tvar, ale i jeho velikost a koordinovat pohyb prstů s posunem celé ruky. Po bezpečném zvládnutí předchozích úkolů se začíná dítě snažit o přesné provedení. (Kutálková, 2014)

Výcvik psaní v první třídě začínají žáci uvolňovacími cviky. Tato cvičení by měla probíhat ve stoje, popřípadě vkleče, ruka by měla být uvolněná, především v ramenním a loketním kloubu, později i v zápěstí, prstech a svalech vlastní ruky. Uvolňovací cviky žáci provádí na svislou plochu nataženou rukou ve výšce brady na velký formát. Později žákům zmenšujeme formát papíru až na velikost A4. Dále cvičíme pravolevou orientaci, jež je důležitá nejen pro psaní, ale i pro čtení. (Fasnerová, 2012)

6 Kresba

“Kreslení má velký význam pro pozdější osvojování dovednosti psaní. V předškolním věku je úroveň jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotoriky jedním z důležitých kritérií při posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky. ... Grafomotorika se u předškolního dítěte rozvíjí v závislosti na mnoha psychomotorických funkcích – vliv má mentální vyspělost dítěte, zrakové a prostorové vnímání, lateralita, paměť, pozornost. Významný vliv má úroveň jemné a hrubé motoriky.” (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 13)

Kresba dítěte předškolního věku je většinou velmi frekventovanou aktivitou. Ve třech letech dítě napodobí různý směr čáry (vertikální, horizontální i kruhové) podle předlohy. Roste jeho schopnost vyjádřit vlastní představy kresbou. Dítě ve třech letech obvykle dodatečně pojmenovává svou kresbu. Ve čtyřech letech podá realističtější obraz v hrubých obrysech. Kresba člověka je představována hlavonožcem. Dítě znázorní v kruhovém útvaru hlavní rysy obličeje (ústa, oči, a doplní nohama). Pětileté dítě namaluje detailnější kresbu, což poukazuje na lepší motorickou koordinaci. Člověka nakreslí s hlavou, trupem, nohama, rukama. Postava má detaily obličeje, paže jsou většinou zobrazovány pouze čarami. Výtvar dítěte v předškolním věku je po všech stránkách vyspělejší. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

Jak upozorňují autorky Bednářová a Šmardová (2015), kreslení souvisí s celkovou vyspělostí dítěte, ale kresba nemusí být vždy v korelaci s rozumovými schopnostmi dítěte. V pátém roce je patrná v kresbě postavy hlava, trup a končetiny, které jsou zakresleny jednou čarou, tzv. jednodimenzionálně. Dvoudimenzionální zobrazení končetin je častější až kolem 6. roku. Lidská postava je členěna na hlavu a trup, ruce jsou připojeny k trupu a směřují do stran nebo nahoru, kresba se vyznačuje zobrazováním obličejových detailů.

Při kresbě se procvičí držení tužky a realizace technické stránky činnosti. Zpočátku je nutný dohled dospělého, který kontroluje správný úchop, aby se nefixovalo špatné držení tužky. Pokud si dítě osvojí nesprávné návyky držení psacího náčiní nebo špatné držení těla při kresebných aktivitách, velmi těžko se odnaučují.

Kresba musí být správně provedena i po formální stránce. Musí být realizována plynule, s jistotou, přesností, přiměřeným tlakem. Záleží na držení psacího náčiní, postavení ruky, uvolněnosti ruky, plynulosti a způsobu vedení čar. (Kutálková, 2014)

Při kreslení ostrých obrátů (zuby pily) musí dítě změnit směr v jednom pohybu. To znamená, že při vedení čáry musí ruku pozastavit, ale ne zvednout, a poté změnit směr čáry.

Pokud to neumí, zuby jsou zakulacené a není tam patrná špička. *“Při kreslení horních smyček musí dítě již ovládat křížení šikmých čar a dobře si uvědomovat směr vedení čáry. Samostatné kreslení řady smyček může být náročné.”* (Bednářová Šmardová 2015, s. 18)

6.1 Stadia dětské kresby

Podle Burta (1932, in Šicková-Fabrice, J., 2008) lze identifikovat různá stadia dětské kresby:

- čmáranice - 2-5 let, nezáměrné čmárání, pohyb vychází z ramene, později záměrné čmárání (někdy pojmenované), následuje období napodobovaného čmárání, kdy se dítě snaží napodobit pohyby dospělých, pohyby jsou vedeny v menším rozpětí, v oblasti zápěstí a prstů
- linie – okolo 4. roku, rozvoj vizuální kontroly, kresba hlavonožce
- popisný symbolismus - 5-6 let, postava je zobrazena schematicky
- popisný realismus - 7-8 let, dítě kreslí to, co o předmětu ví, ne jeho vizuální skutečnost
- vizuální realismus - 9-10 let, snaha kreslit podle předlohy, pokus o perspektivu, stínování

Looseová, A. et al. (2011) popisují též vývoj kresby stromu:

- 2 roky – čmárání
- 3 roky – jednoduchý kmen stromu, čáry naznačující větve
- 4 roky – diferencované čáry, více detailů
- 5 let – menší větve, kreslené z úhlu k větším
- 6 let – přidává detaily, jako plody, vybarvení

6.2 Posouzení kresby z pohledu logopedického vyšetření

Součástí logopedického vyšetření je většinou i zjištění úrovně kresby. Tento postup může usnadnit i rozpoznání příčiny řečových potíží u dítěte. Jestliže je kresba po formální stránce v pořádku, ale obsahově chudá, znamená to, že jemná motorika je na dobré úrovni, ale ve vnímání budou nedostatky v percepci detailů. Logoped se bude zaměřovat na obratnost rukou a mluvidel jen částečně, ale hlavní důraz bude kladen na zpřesnění vizuální percepcie. V případech, kdy je kresba obsahově zajímavá, ale dítě má potíže s technickou stránkou, značí to,

že jemná motorika není na dostatečné úrovni, zatímco zrakové vnímání je bez problémů. Cvičení obratnosti bude hlavním úkolem při logopedické terapii. (Kutálková, 2014)

7 Rozvoj jemné motoriky v mateřské škole

Pro vývoj dítěte je velmi důležité období do šesti let, kdy dochází k formování charakteru a tvorbě intelektuálních schopností. Předškolní věk má podstatný vliv na rozvoj technického a senzomotorického myšlení. Pracovní výchova v mateřské škole může tyto vlastnosti dětí pozitivně formovat. U dětí se učitelé snaží vytvořit správné pracovní návyky, vytvářet konkrétní hodnoty. Při pracovních činnostech si děti zvykají na práci a zároveň rozvíjí své smyslové vnímání, imaginaci, senzomotorické dovednosti, vizuomotorickou koordinaci, myšlení, tvořivost, technickou představivost a také smysl pro kooperaci. Lze hovořit o technickém vzdělávání dětí v mateřské škole. (Polytechnická výchova, © 2017)

Isbell (2010) píše, že ve věku do sedmi let se u dětí vyvíjí jemné motorické dovednosti mnohem větší měrou než v kterémkoliv následujícím období života. Je to velmi bouřlivý vývoj motoriky. Dítěti musí být nabízeno dostatek příležitostí k manipulaci a hře s materiály a nástroji. Mělo by být podporováno k vyzkoušení různorodých činností. Rodiče a učitelé sledují dítě a podporují zlepšení jeho vývoje ve všech směrech, snaží se, aby motorické dovednosti byly osvojovány vhodnými způsoby. Rozvoj jemných motorických dovedností probíhá u dětí předškolního věku formou hry, manipulací s různými materiály, nástroji a předměty. Učí se prostřednictvím napodobování a experimentů, používají nejrůznější pomůcky.

Není důležitý výsledek při činnostech uplatňujících jemnou motoriku, ale především proces tvoření. Pro předškoláky je typické, že rozvíjí jemné činnosti při hře a práci s vrstevníky. Motorické dovednosti se mohou učit též od dospělých. Dospělí ukazují dítěti, jak se nový nástroj, například kapátko, používá. Dítěti nejdříve musí být nový nástroj představen, pojmenován, potom jsou mu poskytovány jednoduché a stručné pokyny. Jasně jsou demonstrovány způsoby použití nového nástroje nebo materiálu. Poté je vhodné nechat dítěti dostatek času, aby zjistilo, jak může nástroj používat. Nezbytné je také upozornit na bezpečnost. Pro dítě je vhodnější, když jsou mu sdělena jen nejdůležitější bezpečnostní opatření, jeden nebo dva pokyny, pro snadnější zapamatování a aplikaci v praxi.

Pracovní výchova či technické činnosti prolínají zejména dvěma vzdělávacími oblastmi v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Ve vzdělávací

oblasti „Dítě a jeho tělo“ je záměrem vzdělávacího úsilí nejen stimulovat a podporovat růst a nervosvalový vývoj dítěte, ale i zlepšovat tělesnou zdatnost, podporovat rozvoj pohybových a manipulačních dovedností a učit sebeobslužným dovednostem. Učitel má podporovat rozvoj a zdokonalování pohybových dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky, včetně vizuomotorické koordinace. Dále si má dítě osvojit věku přiměřené praktické dovednosti. Učitel dítěti nabízí jak lokomoční pohybové činnosti (chůzi, běh, poskoky, skoky, lezení), tak i jiné činnosti (pohybové aktivity s míčem, gymnastiku, sezónní činnosti). Vzdělávací nabídku také tvoří manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, pomůckami, nástroji a materiálem, činnosti konstruktivní a grafické, hudební a hudebně pohybové, pracovní a sebeobslužné činnosti v oblasti hygieny, stolování, oblékání, úklidu.

Vzdělávací oblast „Dítě a svět“ zahrnuje také některé aspekty související s motorikou dítěte. Dílčím cílem je například osvojení si poznatků a dovedností potřebných k vykonávání jednoduchých činností v péči o okolí. Učitel by měl děti poučit o možných nebezpečných situacích při manipulaci s některými předměty a přístroji a také informovat o způsobech, jak se chránit. Součástí je i praktické užívání technických přístrojů, hraček a pomůcek, s nimiž se dítě setkává, praktické činnosti, při kterých se dítě seznamuje s různými látkami a materiály (pokusy, zkoumání, manipulace s přírodními i umělými materiály). (RVP PV, © 2011 – 2017)

RVP PV uvádí očekávané výstupy vzdělávacích oblastí „Dítě a jeho tělo“ a „Dítě a svět“, jež se vztahují k problematice hrubé a jemné motoriky:

- dítě by mělo zvládat vizuomotorickou koordinaci, jemnou motoriku (co se týká zacházení s drobnými předměty denní potřeby, s nástroji, grafickým a výtvarným materiálem, jednoduchými hudebními nástroji)
- dítě by mělo zvládat sebeobsluhu (hygiena, stolování, oblékání)
- dítě by mělo zvládat jednoduchou obsluhu a pracovní úkony (udržovat pořádek, zvládat jednoduché úklidové práce, práce na zahradě)
- dítě by mělo zvládat běžné činnosti a jednoduché praktické situace, které se opakují doma i v mateřské škole
- dítě by si mělo osvojovat elementární poznatky, které jsou využitelné pro další učení a životní praxi (RVP PV, © 2011–2017)

Pedagog vychází z materiálního zaměření školy, nastavuje optimální poměr teoretických informací a praktických činností. Musí brát ohled na věkové zvláštnosti dětí

předškolního věku, volit vhodné pedagogické metody, především interaktivní, které umožní dítěti vlastní prožitky. Je možné využít netradičních metod, problémové vyučování, experimentování k podporování všestranného rozvoje dětí, s prostorem pro uplatnění dětských nápadů a tvořivosti. (Polytechnická výchova, © 2017)

7.1 Cvičení pro rozvoj jemné motoriky

Při práci v mateřské škole se dítě učí nové dovednosti, například stříhání nůžkami, vybarvování štětcem, úchop psacího náčiní, dochází k rozvoji kresby. Dítě je postupně vedeno k samostatnému vystřihování jednoduchých tvarů, k správnému držení a používání tužky. Během pátého a šestého roku už začíná psát některá tiskací písmena. (Vyskotová a Macháčková, 2013)

Při cvičení zaměřených na rozvoj jemné motoriky je zapotřebí zvyšovat koordinaci jemných pohybů nejen se zrakovým a sluchovým vnímáním, ale také s oromotorikou, grafomotorikou a mimikou. Využívá se manipulace s drobnými předměty, například lepení, stříhání, vytrhávání, navlékání, tvarování těsta a moduritu, formování drátu zatloukání hřebíků. Mezi další činnosti na rozvoj jemné motoriky lze zařadit kresbu, malbu, využití prstových barev, různé výtvarné techniky a v neposlední řadě též sebeobsluhu při zapínání knoflíků, zipu, manipulaci se lžící a s lžičkou. (Jucovičová a Žáčková, 2014)

Bytešnicková (2012) uvádí náměty nejen na rozvoj hrubé motoriky (např. Hod do koše, Opičí dráha, Komu pošlu míč), ale i pro rozvoj jemné motoriky a grafomotoriky (např. manipulační činnosti, skládání kostek, navlékání korálek, modelování z plastelíny, z těsta, hry s pískem, kresba na velkém formátu, kresba grafického prvku a grafomotorický pohyb doprovázený písničkou). Dále odkazuje i na další autory, kteří se orientují na tutéž problematiku.

Kutálková (2014) rovněž navrhuje činnosti na rozvoj jemné motoriky, jako např. využití šroubků, maticek, hřebíčků, přístroje a stavebnice, které se mohou rozebírat a skládat, rozvoj manipulace při práci s papírem a textiliemi (vytrhávání, stříhání, lepení, skládání), hry, manipulace a vyrábění z přírodnin, potravin, modelování, kreslení a malování.

7.1.1 Aktivity zaměřené na rozvoj jemné motoriky pro děti ve věku 3 let

U dětí ve věku tří let se buduje síla v horní části těla, zdokonaluje se úchop. Isbell (2010) uvádí, že při manipulaci s psacím náčiním dítě používá převážně prstový úchop, kdy zápěstí je rovně a pohybuje předloktím nebo drží tužku palcem, ukazovákem a prostředníkem vysoko na tužce. Kresba probíhá na velkých formátech nástroji, které zanechávají širokou stopu. Vyzrává bilaterální užívání rukou, které ovlivňuje i zlepšování koordinace vizuálně motorické. Třídění drobných předmětů (kamínků, kuliček, mincí) podporuje souhru očí a rukou. Důraz je kladen na hmatové rozpoznávání předmětů a materiálů. Dítě rozpoznává vlastnosti předmětů (lehké, těžké, měkké, tvrdé). Zlepšuje se koordinace prstů, ke zvyšování síly prstů lze využít například hry s pinzetou, stříhání. Při nácviku práce s nůžkami musí být ruka ve správné poloze, dospělý může pomáhat pokyny „otevřít, zavřít“. Vhodnou polohu předloktí a zápěstí lze fixovat při hrách a kresbě na svislé ploše (manipulace s křídou, magnetickými tvary). Na podporu vývoje jemné motoriky ve věku tří let se využívá široká škála činností, je nutné nabízet velký sortiment náčiní, materiálů a předmětů, s nimiž mohou manipulovat. Jsou to například:

Papíry, tužky, barvy, štětce

- napodobování kruhu, kříže, čtverce
- kresba a malba různými nástroji (mramorování, experimenty s barvou, prstové barvy)
- kresba velkým štětcem nebo houbou a vodou na tabuli
- využívání šablon pro kreslení a obtahování
- trhání papíru na kousky

Nůžky, lepidlo

- stříhání obrázků na tvrdém papíru, stříhání brček
- stříhání po přímkách
- používání lepidla
- kresba lepidlem, do něhož je následovně umístěn provázek, po zaschnutí dítě obtahuje tvary prsty

Korálky, stužky

- navlékání korálek nebo předmětů na špejli či jehlu, navlékání řetězů z nastříhaných brček, případně vytvoření náhrdelníku
- protahování stužek vyříznutými otvory v nádobě

Kostky a hračky

- skládání věží z kostek
- třídění kostek podle barvy
- manipulace s hračkami při hře
- hry s dřevěnými hračkami

Předměty denní potřeby

- rozepínání zipu
- manipulace se lžící a vidličkou
- nalévání tekutin
- práce s pinzetou, kleštěmi (přenášení předmětů pomocí pinzety, nabírání, třídění, umístování do různých nádob)
- použití šroubováku, velkých matic a šroubů, kladiva (zatloukání hřebíků do polystyrenu)

Přírodní materiály

- hry v písku, hmatové rozpoznávání předmětů v písku
- manipulace s kameny, šiškami,
- kresba větvičkou do hlíny

Další

- netradiční využití předmětů (kola aut namočená do barvy kreslí linie)
- motorický doprovod při zpěvu dětských písní nebo přednesu básní (Isbell, 2010)

7.1.2 Aktivity zaměřené na rozvoj jemné motoriky pro děti ve věku 4 let

Isbell (2010) píše, že čtyřleté děti rozšiřují svůj repertoár motorických dovedností. Získávají nezávislost v oblékání, lépe manipulují s knoflíky a sponami. Vhodné je oblečení s velkými knoflíky, které se dítě učí nejdříve rozepínat, teprve potom zapínat. Může používat k nácviku oblékání panenku. Je třeba povzbuzovat dítě, aby si vyzkoušelo oblékání a postupně bylo schopné obléknout se samo.

Pomalu přechází na používání tenkého psacího náčiní (tužky, pastelky, štětce), učí se kreslit různé linie, tvary a získává jistotu při stříhání nůžkami. Hraje si s různými materiály jako

hlína a písek, prozkoumává další možnosti při tvoření. Doporučuje se diskutovat o výtvarných nápadech s dítětem.

Nakloněná psací deska u dítěte rozvíjí efektivní uchopení psacího náčiní. Napomáhá správnému úchopu zejména u leváků. Papír lze přichytit na nakloněnou desku pomocí velké spony. Dále je vhodné, když dítě může používat různé polohy u stolu nebo na podlaze pro kreslení, malování a grafomotorické činnosti, získává tak kontrolu nad psacím nástrojem.

Psací nástroj drží většinou palcem, ukazovákem a prostředníkem. Prsteníček a malíček jsou ohnuté, tužka je držena vysoko nahoře. Jedná se o tzv. statický úchop. Nebo dítě používá dynamický úchop, kdy drží psací nástroj třemi prsty, zápěstí je uvolněné a pohybuje se nezávisle na předloktí. Pro rozvoj dynamického uchopení se používají nejrůznější činnosti na uvolňování ruky a koordinace obou rukou dohromady. Je důležité dbát na to, jak dítě drží psací náčiní. Objevují se první pokusy o napsání svého jména. Často může docházet k vynechávání písmen nebo je může dítě psát zprava doleva.

Při práci s nůžkami dítě zlepšuje koordinaci očí a rukou. Koordinaci prstů rozvíjí například při hře s prstovými loutkami. Používá jednotlivé prsty k manipulaci s loutkou, k vyjádření pohybu nebo řeči loutky. Děti se učí směrové pojmy potřebné pro psaní a zlepšují koordinaci celého těla při hrách typu „Kuba řekl.“ Opět se dítě setkává s celou řadou činností, materiálů a náčiní podporujících jemnou motoriku:

Papíry, tužky, barvy, štětce

- kreslení kruhu, čtverce, trojúhelníku, kříže
- kresba osoby, zpočátku jako kruh se dvěma čarami, později detailnější ztvárnění (hlava, tělo, nohy, ruce, prsty)
- kresba různých předmětů
- obkreslování předmětů na papír, používání šablon
- vytváření značky, která reprezentuje jméno dítěte
- trhání různých druhů papíru, vytváření koláží
- kresba křídami nebo vodou a štětcem na chodník
- kapání barvy do vody nebo kapání barevné vody na kávový filtr

Nůžky, lepidlo, nálepky

- stříhání pruhů papíru, tvoření papírových řetězů
- lepení materiálů s odlišnou texturou

- tvoření malých kuliček mačkáním papíru a jejich využití v další hře nebo výtvarné činnosti, jako lepení koláží apod.
- práce s opakovaně použitelnými nálepkami, lepení na skleněné tabule, nerozbitnou zrcadlovou desku, zdobení oken obrázky z „windowcolors“
- experimenty s lepící páskou

Korálky, tkaničky, stužky

- navlékání korálek na vlasec
- provlékání tkaniček
- pohyb stuhy ke kreslení tvaru do vzduchu s hudbou i bez hudby (Isbell, 2010)

Hračky, puzzle

- tvoření vlastních skládaček z fotografií, které jsou nalepené na tvrdém papíru, případně lze použít fotografie, obrázky z časopisů
- česání panenek, vytváření různých účesů, připevňování ozdob do vlasů
- manipulace s dětskými papírovými penězi a mincemi

Přírodní materiály

- modelování z hlíny
- manipulace s přírodninami, s různými druhy semínek (dýně, slunečnice, semínka z jablek, ořechy, skořápky), využití k tvořivým aktivitám
- manipulace s přírodními materiály (písek, zemina, štěrk, mulčovací kůra), vytváření stop v těchto materiálech

Předměty denní potřeby

- používání nástrojů jako kladivo, plastový nůž
- zdobení cukroví, perníčků polevou nebo cukrářskými ozdobami
- práce s různou texturou předmětů

7.1.3 Aktivity zaměřené na rozvoj jemné motoriky pro děti ve věku 5 let

K procvičování jemných pohybů ruky lze aplikovat činnosti s propisovacími šablonami a využívat jejich různé tvary a velikosti. Neobvyklý způsob práce se nabízí při využívání patentů a tenkého papíru nebo při hrách s různě dlouhými barevnými dřívky, z nichž se sestavují domy, stromy, postavy nebo tvary podle předlohy. Při říkankách a zpěvu jde pro zpestření využívat bzučák se dvěma tlačítky na vyšší a nižší tón se světýlkem. Dítě s bzučákem manipuluje při přednesu či zpěvu. Celkově je význam zpěvu vyzdvihován. Při zpívání je nejen rozvíjena motorika mluvních orgánů, ale zpěv přispívá k rozvoji fonemického sluchu,

uvolnění rezonančních dutin, má vliv na dýchání a význam pro cit. Hudbu lze doprovodit užitím hrubé motoriky (chůze, běh, poskoky, tanec), hrou na tělo a zvukovým doprovodem. (Motorika a řeč, © 1999-2016)

Děti starší pěti let jsou stále sebejistější při používání nástrojů a materiálů jako jsou tužka, nůžky, lepidlo. Měly by mít správný úchop, kterým drží tužku. Isbell (2010) upozorňuje na nutnost kontroly správného úchopu. Jestliže dítě v předškolním věku drží tužku nesprávným způsobem, je důležité nejprve zvážit věk a vývojovou úroveň dítěte. Mladší děti uchopí tužku pokaždé jiným způsobem, úchop není založen na zvyku. Pokud starší dítě drží tužku vždy stejným nevhodným úchopem, demonstrujeme mu správné držení tužky a pak ji jen jemně přemístíme do ruky dítěte. Je možné zavést užívání rukojeti, aby se dítě naučilo držet tužku dobře. V kresbě osoby už lze vyzorovat obličejové rysy, končetiny a další detaily, rozměry jsou však nereálné.

Roste zájem o psaní jako formu sebevyjádření. Většina pětiletých dětí se naučí psát své jméno, eventuálně písmena, která jsou pro ně zajímavá, případně slova typu máma, táta. Pro mladší děti je typické psát písmena a čísla zprava doleva. Je nutné rozvíjet pravolevou orientaci a upevňovat návyk číst zleva doprava (například čtení obrázků, vyprávění pohádky O veliké řepě se zřetelnou podporou pořadí postav).

U dvouletých a tříletých dětí je typické, že drží nůžky obráceně. Pokud předškoláci tímto způsobem drží nůžky, nemají pravděpodobně mnoho zkušeností se stříháním. Je dobré poskytnout dítěti přípravné činnosti, jako přenášení předmětů kleštěmi, stříkání vody z rozprašovače, a dále modelovat správný způsob držení nůžek se slovním připomenutím.

Při bilaterálním používání rukou dítě provádí úkoly, které vyžadují sílu prstů a zároveň procvičuje vizuomotorickou koordinaci. Prstová cvičení slouží k procvičení izolovaných pohybů prstů. Prostředník a prsteník jsou typicky nejtěžší k samostatné činnosti, dítě si napomáhá držením ostatních prstů. Budování síly v prstech může být podpořeno při hře s kapátkem. Když dítě experimentuje s nástroji rozvíjí svalovou obratnost, získává sebedůvěru v jemné motorice.

Rozvoj sebeobsluhy může být pozorován ve složitějších činnostech, například při zavazování bot. Nejprve dítě zkouší provléknout tkaničku každým otvorem, může vytvářet různé vzory šněrování. Po jednotlivých krocích se učí zavazovat tkaničky.

Vývoj jemných pohybů pokrývá širokou škálu schopností a dovedností. Opět je kladen důraz na to, že každé dítě se rozvíjí svým vlastním tempem. Uvedené dovednosti mají sloužit pouze jako vodítko pro pozorování a vedení dětí. Činnosti, materiály a předměty, s nimiž se setkávají děti v uvedeném věku jsou například:

Papíry, tužky, barvy, štětce

- kresba všech tvarů, včetně kosočtverce
- psaní a kreslení na malé plochy
- kresba ve čtvercové síti
- hry s písmeny
- psaní prstem do pískovničky
- skládání harmoniky z papíru
- překládání a skládání papíru (jednoduché origami)
- vytváření květin z hedvábného papíru

Nůžky, lepidlo

- nanášení ozdob a třpytek na vystřižené tvary
- používání nůžek pro stříhání malých tvarů a pro nepapírové materiály, jako jsou nitě, stuhy, látky
- stříhání různých druhů papíru (pohlednice, fólie, karton, časopisy, noviny)
- používání lepící tyčinky, děrovače, sešivačky

Hračky

- skládání puzzle z většího počtu dílů
- manipulace s malými díly stavebnic, lega
- mozaiky, bludiště, kolíky, hlavolamy, razítka, peří, houbičky

Přírodní materiály

- vytváření symbolických objektů z hlíny
- práce s modelovací hmotou, otisky, experimenty s různými materiály a nástroji (modelování jídla, zvířat, postav apod.)
- vytváření koláží a objektů z přírodnin (semínka, listy, plody)

Předměty denní potřeby

- hry s gumičkami (natahování, umístování podle předlohy, kreativní tvoření)
- využití nitě, bavlnky, stužky, lana, tkaniny
- manipulace s mincemi, třídění a porovnávání velikostí
- používání kleští k uchopení drobných předmětů a umístování do malých otvorů (lze spojit s počítáním nebo porovnáváním)
- tvarování drátku podle vzoru na kartách
- zavazování tkaniček
- používání nože k nanášení másla, krému (Isbell, 2010)

Námětů a her pro rozvoj jemné motoriky je velké množství, netradičně se lze věnovat kartáčování rukou kartáčkem, masírování míčkem, dále kreslení křídami, otevírání krabic, uzávěrů, překládání ubrousků, utěrek, kapesníků, poznávání předmětů hmatem a kutilské činnosti jako je šroubování nebo zatloukání. (Logopedie ve školce, [b.r.]

8 Ontogeneze řeči

Přestože existují velké interpersonální rozdíly, vývoj řeči probíhá obdobným způsobem u většiny dětí. Je ovlivněn množstvím faktorů a může docházet k nejrůznějším odlišnostem.

8.1 Vývoj dětské řeči

Vývoj řeči probíhá souběžně s vyzríváním vyšší nervové činnosti a je podmíněn genetickými schopnostmi, ale také sociálními a zdravotními podmínkami. Pro posuzování vývoje dětské řeči musí být zvolen individuální přístup a u poruch a vad výslovnosti je diagnostika volena specificky pro každé dítě. (Škodová a Jedlička, 2003)

“Řeč nezačíná prvním slovem. Než dojde k vyslovení... prvního slova, musí dítě projít mnoha etapami a získat zkušenosti, které zdánlivě nemají s mluvením nic společného.” (Roučková, 2011, s. 57) Novorozenec vnímá svět kolem sebe a formuje první dovednosti nezbytné pro vývoj řeči, například navazování očního kontaktu. Dítě není v komunikaci pasivní, ale aktivně zasahuje. Mezi signály, kterými se dítě snaží komunikovat můžeme zařadit křik, pohyb, oční kontakt, později úsměv. Rodiče tyto podněty přijímají, rozumí jim a přiměřeně na ně reagují. Pokud rodič na podněty nereaguje nebo jim nerozumí, dítě se stává pasivním a ztrácí zájem o okolí.

Roučková (2011) uvádí, že hlasové projevy označované jako žvatlání jsou nevědomé, dítě experimentuje s mluvidly. Vytváří zvuky podobné hláskám nebo slabikám. Tento hlasový projev není vázán na auditivní vnímání. Jedná se o žvatlání pudové. Později přichází období napodobovacího žvatlání, jež je spojované se sluchovým vnímáním. Je vhodné podílet se na komunikaci s dítětem již při tvoření zvuků, podporovat ho v „mluvení“ a usilovat o dialog.

O prvním slově hovoříme, jakmile dítě používá stále stejný zvuk pro určitou činnost, věc nebo člověka, nejčastěji jsou to nejbližší osoby, hračka, jídlo, domácí zvíře. Matka se snaží porozumět a rozvést slovo do celé věty. V období prvních vět nejde o opakování slov nebo pojmenování. Větou chce dítě něco sdělit, předat informaci, slovo přejímá funkci celé věty. Raný slovník se skládá především z podstatných jmen a citoslovcí.

8.2 Klasifikace ontogeneze řeči podle Sováka

Sovák (in Vitásková, 2013) dělí vývoj řeči následovně:

1. Křik – první projevy dítěte, vyjádření nelibosti, bolesti, veškerých potřeb
2. Žvatláni – pudové a napodobivé, souvislost se sociálním vnímáním dítěte
3. Rozumění řeči – asociace mezi melodickou strukturou řeči a motorickým jednáním
4. Vlastní vývoj řeči

8.3 Úrovně řečového vývoje podle Lechty

1. Období pragmatizace – asi do 1. roku života
2. Období sémantizace – 1. – 2. rok života
3. Období lexemizace - 2. – 3. rok života
4. Období pragmatizace – 3. – 4. rok života
5. Období intelektualizace – po 4. roku života (Lechta a Matuška, 1995)

Neverbální neboli předverbální úroveň řečového vývoje se řadí přibližně do 1. roku života dítěte. Jedná se o přípravná stadia předřečové činnosti a rozvoj neverbální komunikace. Tyto projevy se později vážou na budoucí zvukovou a slovní mluvenou řeč. Preverbální projevy jsou následně vystřídány verbálními projevy, zatímco neverbální projevy, které zahrnují širší škálu (zvukové i nezvukové projevy), přetrvávají i v pozdějších projevech po celý život. Verbální úroveň nastupuje po završení 1. roku, kdy se objeví první slovo neboli jednoslovná věta. Dítě si osvojuje všechny roviny mateřského jazyka (foneticko-fonologickou, lexikální, gramatickou, sémantickou i pragmatickou) a v oblasti intelektualizace řeči se člověk zdokonaluje po celý život. (Lechta, 2011)

Kutálková (2009) rozděluje vývoj řeči na několik období. Jako prvotní uvádí období křiku, následuje období žvatláni (pudové a napodobivé). V období před nástupem vlastní řeči je možné sledovat u dítěte schopnost rozumět řeči, reagovat na zvuk slova. Podílí se na tom též vývoj sluchové a zrakové percepce. Přes první slovo, vědomě vyslovené, se postupně dítě dostává do stadia dvouslovných, později víceslovných vět. Pak dochází k postupné diferenciaci gramatické struktury jazyka vývoji správné výslovnosti. V období otázek („Co to je? A proč?“) si dítě rozšiřuje slovní zásobu a zároveň si ujasňuje gramatické struktury. Začíná používat jazyk jako prostředek sociálního kontaktu.

První slova se u dítěte objevují mezi 12. až 18. měsícem. Časté a přirozené jsou rozdíly mezi jednotlivými dětmi. V období mezi 18. až 24. měsícem dochází k prudkému nárůstu aktivní slovní zásoby. Uvádí se průměrná slovní zásoba 200–300 slov ve věku 2 let. V dalším roce se slovní zásoba dále prudce navyšuje v závislosti na kognitivním vývoje dítěte, na sociokulturních faktorech rodinného či jiného prostředí. (Průcha, 2011)

Podle Lechty (1990) se asi jen u 50 % dětí dané stádium objeví v „tabulkovém“ věku. To znamená, že může dojít jak k akceleraci, tak i k retardaci vývoje řeči.

Matějček (2013) uvádí, že opoždění ve vývoji řeči může být ovlivněno i následujícími důvody:

- ztráta nebo vážnější porucha sluchu
- poškození mluvidel (např. rozštěp patra)
- poškození řečových center v mozku (tzv. vývojová dysfázie)
- celkové opoždění duševního vývoje dítěte (mentální retardace)
- dětský autismus
- psychická deprivace (děti vychovávané mimo primární rodinu, děti výchovně zanedbávané, z rodin s nízkým socioekonomickým statusem)

8.4 Fyziologické obtíže v řeči

Žádoucí koordinace motoriky celého mluvního aparátu je podmíněna vyžralou inervací celého exteromotorického řečového neuroefektoru. (Lechta, 2011)

Fyziologické obtíže v řeči se objevují nejčastěji kolem 2,5 – 3 let věku dítěte. Jde o jevy přirozené, nejsou hodnoceny jako patologické. Peutelschmiedová (2007) označuje 3 typické projevy:

1. Fyziologická patlavost – projevuje se mírnou deformací slov, nesprávnou výslovností nebo vynecháváním obtížnějších hlásek
2. Fyziologický dysgramatismus – působením transferu dítě tvoří nesprávné tvary slov
3. Fyziologická iterace – dítě opakuje některá slova nebo slovní spojení, působí mnoho faktorů, například nedostatečná zralost artikulačního a fonologického systému, vývojové lingvistické nedostatky.

8.5 Komunikační schopnost

Komunikační schopnost je definována jako schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách. Cílem je realizace komunikačního záměru. Komunikační schopnost člověka se vyvíjí a zdokonaluje celý život, přičemž nejdůležitější je období přibližně do šesti let života. Rozvoj motoriky je velmi důležitý pro řeč, ale taky pro rozvoj kognitivních činností, sociálního chování apod.

Mluvení jako mechanický akt charakterizuje velmi přesně koordinovaný proces jemné motoriky řečového aparátu. Motorika a řeč jsou neodmyslitelně spjaty. U dětí s narušeným vývojem motoriky zpravidla bývá pozorován i opožděný řečový vývoj. Taktéž je zjištěna i jiná úroveň motorických dovedností u dětí s narušenou komunikační schopností či u dětí s opožděným vývojem řeči. (Lechta, 2011)

„O narušené komunikační schopnosti hovoříme tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jazykových projevů působí vzhledem ke komunikačnímu záměru jednotlivce interferenčně. Může jít například o foneticko-fonologickou, morfológickou, syntaktickou, lexikální, sémantickou a pragmatickou rovinu.“ (Lechta, 2011, s. 51)

8.6 Zraková a sluchová percepce v kontextu rozvoje řeči

Pro rozvoj řeči je také důležité zrakové vnímání. Člověk získává zrakem 70–80 % informací. Zrakové podněty napomáhají dítěti k vokalizaci, později k žvatlání a řečovým projevům. Odezírání pohybů mluvidel přispívá k osvojování si artikulace a neverbální komunikace. Zpočátku dítě spojuje slovo s předmětem, a to právě s jeho zrakovým obrazem, teprve později s představou předmětu. Lechta (2011) vyzdvihuje období okolo 6. – 8. měsíce života, kdy je velmi důležitá činnost zrakového analyzátoru pro podporování verbálního projevu. Dítě napodobuje nejen slyšené zvuky, ale i pohyby mluvidel a mimiku dospělých. S dozráváním zrakového analyzátoru začíná napodobovat i artikulační pohyby.

Pro vývoj řeči má nezastupitelné místo sluchové vnímání. Už v prenatálním období odlišuje dítě zvuk řeči od jiných zvuků a pravděpodobně také rozlišuje hlas své matky.

Novorozenec reaguje také na auditivní podněty ze svého okolí. Na silný zvukový podnět reaguje pohybem nebo tzv. Moorovým nepodmíněným reflexem. Po několika týdnech reaguje už i na slabší zvukové podněty. Velmi brzy začnou být děti citlivé na zvuky lidské řeči. Ještě okolo 7. měsíce vnímá lidskou řeč spíše jako souhrn prozodických faktorů řeči. Pro osvojení řeči je nutné, aby byla rozvíjena schopnost aktivního záměrného naslouchání, uvádí se okolo prvního půl roku života. Okolo 6. – 8. měsíce začíná dítě vyčleňovat hlásky mateřského jazyka a přestává produkovat zvuky, které se v jeho jazykovém prostředí nevyskytují. Začíná se postupně rozvíjet i schopnost fonematické diferenciaci neboli schopnost rozlišovat distinktivní znaky fonémů mateřského jazyka. Tato schopnost se vyvíjí poměrně dlouho a velmi úzce souvisí s kvalitou výslovnosti dítěte. Krajní hranicí, kdy by mělo dítě odlišovat všechny zvuky mateřského jazyka, se uvádí mezi 7. a 8. rokem. (Lechta, 2011)

8.7 Vliv sociálního prostředí na vývoj řeči

Langmajer a Krejčířová (2006) uvádí, že novorozenec je připraven pro sociální interakci. Je důležité, aby byly v rané sociální interakci zapojeny všechny smysly. Neméně důležitý je výchovný vliv.

„Rodina je zcela po právu považována za jeden z významných prvků, který ovlivňuje efektivitu působení v oblasti rozvoje komunikační schopnosti... Hovoří se o adekvátnosti tzv. mluvního vzoru v rodině či uplatňování různých principů (krátkodobých, opakovaných cvičení, soustavnosti apod.)“ (Vitásková, 2013, s. 85)

Při rozvíjení řeči je nutné rozvíjet všechny složky komunikačního procesu. Řečové prostředí v rodině, ale také v mateřské či základní škole, by mělo poskytovat správný mluvní vzor. Na kvalitu vývoje řeči má vliv nejen nedostatek verbálních podnětů, ale i nadbytek verbálních stimulů, který může způsobit neurózy řeči apod. (Lechta, 2011)

8.8 Vývoj řeči ve vztahu k motorickým činnostem

Řeč a motorika jsou vždy ve vzájemné korelaci. *„Nelze opomenout, že z hrubé motoriky vychází rozvoj jemné motoriky, z té potom rozvoj grafomotoriky a oromotoriky. Musíme*

si uvědomit, že u dítěte se začíná rozvíjet řeč současně s pohybem již od útlého věku. Je tedy evidentní, že právě poruchy motoriky se negativně promítají i do jemných mechanismů řeči.“ (Bytešníková, 2012, s. 142)

Řečová motorika závisí na dozrávání mozku, řečových vzorech, výchovném přístupu, ale i na individuálních schopnostech dítěte. (Lechta, 2011)

“Řeč je velice složitá pohybová aktivita. Jde při ní o sled pohybu svalstva mluvidel, hlasových svalů a dýchání. Všechny tyto pohyby jsou navzájem diferencované a koordinované. Každá nepřesnost v rozlišení nebo souhře pohybů se projeví na řeči. ... Všechna tato cvičení musí navazovat a vzájemně se prolínat s aktivitou zaměřenou na rozvoj celkové pohybové obratnosti dítěte, a také je třeba věnovat pozornost rozvíjení jemné motoriky rukou. Všechny tyto aktivity se vzájemně ovlivňují a podporují rozvoj řeči.” (Roučková, 2011, s.113)

Stimulace jemné motoriky a grafomotoriky má dítě nejen připravit na psaní, ale je zde zřejmá i vzájemná souvislost funkce ruky a řeči. *„Rozvoj jemné motoriky má u dítěte nezastupitelný význam pro rozvoj řeči. Pokud se vyskytují během vývoje deficity v jemné motorice, často se nedostatky různého charakteru projevují i v oblasti řečového vývoje.“* (Bytešníková, 2012, s. 146)

8.8.1 Stimulace řeči a motoriky

Řečovému rozvoji předškolních dětí lze napomáhat rozvojem motoriky. Správná motorika mluvidel často souvisí s celkovou motorikou hrubou a jemnou. Posilování motoriky účinně napomáhá a urychlí individuální logopedickou péči. Je vhodné využít oddechových chvil, při nichž děti procvičují rytmizované písničky, popěvky, říkanky. Přínosné je i provádění prstových cvičení, jež uklidňují, zlepšují koncentraci, odstraňují únavu a napomáhají rozvoji jemné motoriky. Při prstových cvičeních může být využívána manipulace s kuličkami, obkreslování vlastní ruky, dotýkání se jednotlivých prstů při říkankách. (Motorika a řeč, © 1999-2016)

“Správná výslovnost všech hlásek úzce souvisí se správnou funkcí, pohyblivostí, motorikou mluvidel.” (Peutelschmiedová, 2007, s. 35). Je žádoucí, aby se do rozvoje těchto oblastí zapojili i rodiče. Mohu s dětmi vyplazovat jazyk, olizovat se, nafukovat tváře, vraštit nos, pískat a podobně. Často také dítě neslyší rozdíl při vyslovování některých hlásek. Příčinou je nedostatečně rozvinuté fonemické slyšení. Jedná se o schopnost diferencovat jednotlivé

zvuky lidské řeči. Postupně se problémy s fonematickým sluchem mohou projevit s potížemi dyslektického a dysgrafického charakteru.

Bytešníková (2012) doporučuje, aby při pohybových činnostech dětí předškolního věku, jež jsou úzce spjata i s řečovými a rytmickými cvičeními, byly využívány dětské písně a říkadla s pohybovým doprovodem.

9 Nejčastější vady řeči v předškolním věku

U dětí předškolního věku je nejčastější vadou řeči dyslálie, méně často je možné se setkat s dítětem s vývojovou dysfázií.

9.1 Dyslálie

Dyslálie (nazývaná patlavost) je „*porucha artikulace, kdy je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem*“ (Klenková, 2006, s. 99)

O dyslálii hovoříme tehdy, když dítě nevyslovuje žádoucím způsobem některé hlásky. Jedná se o nejrozšířenější a nejznámější poruchu řeči v období předškolního věku. U dětí ve věku tří až pěti let hovoříme o přirozené fyziologické patlavosti, která je vývojovým jevem způsobeným nedozrálostí funkcí dětského organismu. Od pěti do sedmi let hovoříme o nefyziologické patlavosti. Nesprávnou výslovnost hlásek po sedmém roce dítěte lze označit jako tzv. pravou dyslálii. (Peutelschmiedová, 2007)

Fyziologická dyslálie, která je přirozeným jevem do určitého věku dítěte, vzniká během vývoje výslovnosti a přetrvává přibližně do šestého až sedmého roku života. Nesprávná výslovnost je považována za jev fyziologický asi do pátého roku dítěte a upravuje se vývojem diferenciacního útlumu. Díky němu se slyšená slova analyzují a vytvářejí správné akusticko-artikulační spoje. Pokud přetrvává špatná výslovnost mezi pátým a sedmým rokem, hovoříme o prodloužené fyziologické dyslálii. (Škodová a Jedlička, 2003)

9.1.1 Etiologie dyslálie

Mezi nejčastější příčiny výskytu dyslálie patří vlivy dědičnosti, pohlaví dítěte (dyslálie se vyskytuje v převážné míře u chlapců), poruchy sluchu a zraku, poruchy centrální nervové soustavy, rizikové těhotenství, perinatální poškození či komplikace, vliv prostředí.

U dyslálie funkční můžeme uvést dyslálii jako důsledek celkové neobratnosti i neobratnosti mluvidel nebo nesprávné vnímání a diferenciaci mluvních zvuků.

Při dyslálii organické dochází k nedostatkům nebo změnám na mluvních orgánech, též k porušení sluchových drah a poruchám centrálního nervového systému. (Škodová a Jedlička, 2003)

Dále Klenková (2006) uvádí, že vnitřními příčinami dyslálie mohou být poruchy sluchu, nedostatečná diferenciacie zvuků, anatomické vady řečových orgánů, neuromotorické poruchy a kognitivně-lingvistické nedostatky. K vnějším příčinám patří psychosociální vlivy, dědičnost, vliv prostředí, poruchy auditivního či vizuálního analyzátoru, nedostatek citů, poškození centrálního nervového systému, poruchy řečového neuroefektoru.

„Základní podmínkou percepce a produkce řeči je na jedné straně schopnost rozlišovat i nejjemnější zvukové rozdíly v plynulé řeči a na straně druhé co nejpřesněji odstupňovat pohyb složitých článků artikulačního systému, aby produkováný zvuk dosáhl formy srozumitelné řeči. V pozadí těchto mechanismů je diferenciacní schopnost mozku, především v oblasti sluchu a motoriky. Mozek tuto schopnost v hrubých rysech má od narození a v dalším vývoji ji postupně zvětšuje. S tím souvisí i vývoj a zdokonalování řeči. Z faktu, že dítě dříve rozumí řeči, než samo dokáže mluvit, vyplývá, že diferenciacní schopnost mozku se nevyvíjí ve všech jeho soustavách (částech) rovnoměrně.“ (Klenková, 2006, s. 102)

Předpokládá se, že nejdříve dozrávají sluchové oblasti. Vývoj motorických oblastí probíhá později. Nádvoříková (1995, in Klenková, 2006) soudí, že se diferenciacie pohybu mluvních orgánů rozvíjí relativně brzy, zatímco jemná motorika ruky dozrává až v předškolním a školním věku.

9.1.2 Klasifikace dyslálie

Klenková (2006) třídí různé typy dyslálií podle kvality vyslovovaných hlásek:

1. Mogilálilie – dítě hlásku ve slově vynechává, používá neurčitý nehláskový zvuk
2. Paralálie – dítě hlásku, kterou neumí vyslovit, pravidelně zaměňuje za jinou

3. Vadné tvoření hlásky – hláska je tvořena jiným způsobem, než odpovídá normě spisovného jazyka, nebo na jiném místě, např. nesprávná tvorba hlásky k (kappacismus, l – lambdacismus, sykavky – sigmatismus, r – rotacismus, ř – rotacismus bohemicus)

Dyslálii lze hodnotit i z pohledu, v jakém rozsahu je řeč srozumitelná, tzv. klasifikace dyslálie podle rozsahu:

1. Dyslalia universalis (mnohočetná dyslálie) – je postižena výslovnost většiny hlásek, řeč se stává téměř nesrozumitelnou
2. Dyslalia multiplex (gravis) – vadné tvoření hlásek je oproti dyslalia universalis menší, řeč je srozumitelnější
3. Dyslalia simplex (parciální dyslálie) – vada jedné nebo několika hlásek, většinou v jedné artikulační oblasti, případně z více artikulačních oblastí (Klenková, 2006)

Ideální je, aby všechny děti vstoupily do první třídy s řečí rozvinutou, artikulačně zvládnutou. Reálná situace je ovšem jiná. Mezi dětmi jsou velké rozdíly v úrovni řeči, uvádí se, že v řeči více než v kterýchkoliv jiných duševních funkcích. (Matějček, 2013)

“V závislosti na závažnosti narušení výslovnosti musíme uvažovat i o možném ovlivnění edukační výkonnosti žáka. V nemalé míře je také školní výkonnost dítěte ovlivněna zpětnou vazbou kolektivu třídy na srozumitelnost řeči jedince. ... Také učitelé prokazují tendenci ke sníženému hodnocení žáků s narušenou výslovností.” (Krahulcová, 2013, s.24)

9.2 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je chápána jako porucha řeči ve vlastním slova smyslu, zasahuje do vývoje řeči hned od počátku. Nejde tedy o získaný stav. „*Současná česká klinická logopedie označuje termínem vývojová dysfázie specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.*“ (Škodová a Jedlička, 2003, s 106)

“Dysfázie (vývojová) ... je specificky narušený vývoj řeči, projevující se sníženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči

jsou přiměřené: sociální prostředí, emocionální vazby, kvalita a četnost podnětů, smysly, přiměřená nonverbální inteligence, zpětná vazba, negativní klasické neurologické vyšetření; předpokládá se, že dysfázie je způsobena drobným difúzním poškozením tzv. řečových zón vyvíjejícího se mozku v časných stádiích... Terapie je založena na komunikaci v přirozeném kontextu, užívání klíčových slov při hře a jiné motivované aktivitě...” (Krahulcová, 2013, s.97 - 98)

9.2.1 Etiologie vývojové dysfázie

Vývojová dysfázie je označována jako následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu. Jedná se o difúzní stav. Důvodem je charakter neurologického poškození zasahující centrální korovou oblast. Projevuje se různou hloubkou příznaků. Etiologie vzniku není přesně definována. Uvažuje se o postižení vývoje kognitivních funkcí vlivem poškození mozku, a to jak v prenatálním, perinatálním, tak i postnatálním stadiu. Častější výskyt je u chlapců. (Škodová a Jedlička, 2003)

9.2.2 Symptomy vývojové dysfázie

Symptomy se projevují v nerovnoměrném vývoji celé osobnosti, nejnápadněji ve výrazném opoždění řečového vývoje. Projeví se opožděným vývojem řeči, výraznější patlavostí až nesrozumitelností projevu, případně úplnou nemluvností. Zasahuje oblast sémantickou, syntaktickou i gramatickou. Je přítomné omezení slovní zásoby. Stavba věty se redukuje na jednoslovné či dvouslovné věty. Dochází k redukci hlásek nebo slabik. Výrazný je i nerovnoměrný vývoj mezi jednotlivými složkami, mezi verbálními a neverbálními schopnostmi, narušení zrakového a sluchového vnímání, paměťových funkcí, narušení časoprostorové orientace, motorických funkcí a také se vyskytuje častěji nevýhodný typ lateralit, to je nevyhraněná dominance nebo zkřížená lateralita. (Škodová a Jedlička, 2003)

Klenková (2006) udává, že úroveň verbálního projevu je mnohem nižší, než odpovídá intelektuálním a neverbálním schopnostem. Dítě nerozeznává klíčová slova k pochopení smyslu sdělení, není schopné udržet dějovou linii.

Typické jsou poruchy vizuomotorické koordinace. Kresba u dětí s vývojovou dysfázií je typická a nápadná a projevuje se deformacemi tvarů, nesprávně zobrazenými přímkami, nepřesným napojováním čar, čáry jsou slabé, roztřesené. Časté jsou špatné proporce, rotace kresby vzhledem k základní ose. „*Nápadné bývá i rozložení jednotlivých částí obrázku na ploše papíru. Děti kreslí části těsně vedle sebe nebo přes sebe, přičemž značná část plochy papíru zůstává nevyužitá. Kresba by měla být vždy součástí základního vyšetření. U dítěte s vývojovou dysfázií je kresba jedním ze základních prvků diagnostiky i terapie.*“ (Škodová a Jedlička, 2003, s 113) V případě posuzování komplexní práce rukou se objevují obtíže v plné míře. Hodně dětí si ještě ve školním věku nedovede zavázat tkaničky, mají obtíže při zapínání knoflíků, zipu a celkovém oblékání. Dítě dělá mnoho nadbytečných nepřesných pohybů a nedovede je zorganizovat do účelných harmonických pohybových celků.

Při terapii vývojové dysfázie se využívá komplexní přístup. Ten spočívá podle Krauhulcové (2013) zejména v nutnosti vyprovokovat dítě ke spontánním řečovým, případně předřečovým projevům. Především je terapie vedena s ohledem na obsahovou stránku řeči, až druhotně, následně se rozvíjí výslovnost.

9.2.3 Klasifikace vývojové dysfázie

Přestože se od klasického dělení vývojové dysfázie upouští, nadále Mezinárodní klasifikace nemocí vyčleňuje dvě formy:

1. Dysfázie motorická, kdy převažují obtíže v logomotorické oblasti, aktivní slovník je výrazně nižší než úroveň porozumění slovu, větě, neverbální složka intelektu převažuje nad verbální komunikací. Typický je opožděný vývoj řeči, nesprávné pojmenování věcí, obtíže v morfologii, sémantice. Dítě upřednostňuje neverbální způsoby komunikace.
2. Dysfázie sensorická, kdy převažuje narušení v receptivní oblasti. Vývoj řeči nemusí být opožděný, mluvní projev je prakticky nesrozumitelný, dysgramatický, objevují se obtíže pochopit význam slovních pokynů, diskriminační obtíže v rozeznávání hlásek. (Krauhulcová, 2013)

Rodiče by měli zvážit zařazení dítěte do speciální mateřské školy pro děti s vadami řeči v případě diagnózy vývojové dysfázie. Jestliže dítě ve věku šesti let není dostatečně vyzrálé k nástupu do školy, je možné poradit se s klinickým psychologem nebo logopedem o vhodnosti

odkladu školní docházky. Pokud rodiče trvají na zařazení dítěte do základní školy, je možno uvažovat i o speciální základní škole pro děti s vadami řeči. Při sníženém počtu žáků ve třídě má učitelka větší možnost individuálního přístupu ke každému dítěti. (Logoped Online, © 2010)

Je možné využít též logopedické třídy, které jsou součástí běžných základních škol. Děti jsou do logopedické třídy vřazeny na základě doporučení SPC pro vady řeči. Ve třídě se pracuje stejně jako v běžné třídě, ale díky sníženému počtu žáků je umožněna každodenní logopedická intervence a individuální pomoc. Děti kromě logopedických problémů mají také potíže s jemnou a hrubou motorikou, grafomotorikou, úchopem tužky a soustředěností. Mohou se projevit i potíže se sebedůvěrou a postavením v kolektivu. (Dětem pomohly, © 2005–2017)

10 Školní zralost a odklad školní docházky

Zahájení školní docházky je mimořádnou událostí v životě dítěte a jeho rodiny. Dětem je potřeba poskytovat vhodné podmínky, klást na ně přiměřené nároky, a i jinak respektovat individuální přístup k zralosti pro zahájení školní docházky. Úlohu hraje nejen rozdíl v rodinném zázemí, v podmínkách školy, ale i odlišné předpoklady dětí, například věk dítěte ve vztahu k výkonnosti jiných dětí ve třídě. Mohou se objevovat různé problémy počínaje obtížným přizpůsobováním nové autoritě, přes nedostatečné soustředění, úzkostnost, neklid, až k psychosomatickým příznakům. (Bednářová a Šmardová, 2015)

10.1 Školní zralost

“...můžeme obecně školní zralost vymezit jako dosažení takového stupně vývoje (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 a Šmardová., 2015, s. 2)

Termín školní připravenost v sobě zahrnuje kompetence z oblastí kognitivní, emocionální, sociální, pracovní a tělesné, které dítě rozvíjí učením nebo sociální zkušeností. Podle Golemana (1997, in Bednářová a Šmardová, 2015) připravenost dítěte pro vstup do školy ovlivňuje sebevědomí, zvědavost, schopnost směřovat za určitým cílem, sebeovládání, schopnost kooperace a komunikace.

Vágnerová (2012) usuzuje, že nezralost centrální nervové soustavy se projevuje větší dráždivostí, emoční labilitou a snadnější unavitelností. Tímto se blokuje přijatelné uplatnění kognitivních schopností. Dostatečná zralost zajišťuje kvalitnější koncentraci pozornosti. Je to podmínka pro kvalitnější učení. Dítě pak lépe zvládá zátěž přizpůsobení novému režimu a novému prostředí. Nezralost má vliv na neobratnost dítěte, což snižuje jeho sociální status ve skupině vrstevníků. Dětská společnost vysoce hodnotí pohybové nadání.

„... zralost nervové soustavy vypovídá jen o tempu fyziologických a anatomických změn, s vrozenou inteligencí má jen velmi málo společného.“ (Kutálková, 2014, s. 135)

10.2 Kritéria školní zralosti

Bednářová a Šmardová (2015) rozlišují 4 oblasti, které se hodnotí při posuzování školní zralosti:

1. Tělesný vývoj a zdravotní stav
2. Úroveň kognitivních funkcí
3. Pracovní předpoklady
4. Emocionálně sociální úroveň osobnosti žáka

11.2.1 Tělesný vývoj a zdravotní stav

Tělesný vývoj a zdravotní stav posuzuje lékař, který může dát podnět k dalšímu vyšetření, například neurologickému, psychologickému. Je potřeba zvážit tělesnou vyspělost, váhu a výšku, ale také sklony k snadnější unavitelnosti a snížené odolnosti vůči psychofyzické zátěži. Přihlíží se také k smyslovým a tělesným vadám, chronickým onemocněním nebo časté nemoci. (Bednářová a Šmardová, 2015)

Je nutné zvážit také zdravotní stav dítěte. Pokud je často nemocné, případně chronicky nemocné, může být zvýšené zatížení, spojené s nástupem do školy, pro dítě unavující a vést ke zhoršování zdravotního stavu. Zdravotní stav posoudí dětský lékař, případně si škola vyžádá vyjádření psychologa. (Kutálková, 2014)

10.2.2 Kognitivní funkce

Poznávací (kognitivní) funkce jsou důležité při zvládnutí trivia. Posuzují se schopnosti, které jsou nezbytným předpokladem pro úspěšné osvojování školních dovedností, a zároveň i rovnoměrný vývoj v jednotlivých oblastech. Při odkladu školní docházky z důvodu nevyzrálých kognitivních schopností je potřeba věnovat zvýšenou péči dítěti v oblasti kognitivních funkcí a dále v oblasti rozvoje vizuomotoriky, auditivní a optické analýzy a syntézy, časoprostorového vnímání a základních matematických představ. (Bednářová a Šmardová, 2015)

V oblasti zrakového vnímání je důležitá dojrállost zrakového orgánu pro schopnost vidění na blízko a schopnost zrakové diferenciaci, aby dítě rozlišovalo tvarově podobná písmena. Důležitá je i koordinace očních pohybů pro schopnost správného čtení. Nezralost

koordinace ve spojení s nepřesnou pohybovou aktivitou způsobí obtíže při osvojování psaní. Sluchová diferenciacce a schopnost sluchové analýzy a syntézy dozrává během počátku školní docházky. Dítě musí být schopno vnímat systematicky tok řeči, zachytit posloupnost řečového projevu. (Vágnerová, 2012)

„Správná výslovnost dítěte školního věku je jednou z podmínek jeho školní úspěšnosti.“
(Škodová a Jedlička, 2003, s. 328)

“Na řeč, komunikační schopnosti, jsou ve škole kladeny poměrně velké nároky; věku přiměřeně rozvinutá řeč je důležitá z mnoha důvodů. Dítě potřebuje mluvenému dobře rozumět, aby chápalo, co se po něm vyžaduje, aby rozumělo výkladu. Řeč se prolíná s myšlením, jejím prostřednictvím dítě projevuje, sděluje to, co myslí. Řeč je také důležité pro soužití, postavení v kolektivu. Poradenská praxe navíc ukazuje, že děti s opožděným, nedokonalým vývojem řeči mívají častěji obtíže ve čtení a psaní, ve větší míře se u nich vyskytují specifické vývojové poruchy učení.” (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 4)

Logoped se může podílet na posuzování školní zralosti v oblasti hodnocení úrovně řeči, a to v rovině foneticko-fonologické, ale i v rovině pragmatické. Hodnotí též úroveň a kvalitu sluchového vnímání, oromotoriky atd. (Vitásková, 2013)

Nesprávná výslovnost jedné či dvou hlásek by neměla být důvodem pro odklad školní docházky, pokud neexistují další problémy. Na školní zralost musíme nahlížet i z pohledu sociálního dopadu na dítě. (Peutelschmiedová, 2007)

10.2.3 Pracovní předpoklady

Pracovní předpoklady v sobě zahrnují nejrůznější schopnosti a dovednosti, jako je zájem o učení, schopnost záměrně pozornosti, přiměřený smysl pro povinnost, převzetí odpovědnosti za dokončení úkolů. Oblasti jsou podmíněné vyzrálostí centrálního nervového systému a souvisí se zralostí osobnosti dítěte, s výchovným stylem. Pro děti je důležité, aby byly vedeny k respektování pravidel, vyžaduje se po nich přiměřená samostatnost. Vhodné je v posledním ročníku mateřské školy ukládat úkoly pro předškoláky formou pracovních sešitů nebo pracovních listů, hrát společenské deskové hry atd. (Bednářová a Šmardová, 2015)

10.2.4 Emocionálně-sociální zralost

Vývoj autoregulační mechanismů zajišťuje, že dítě bude schopno podřídit se příkazu učitele. Dovednost odložit své uspokojení je spojeno s vědomím povinnosti. Po stránce sociální musí umět žák chápat svou podřízenost autoritě učitele. Porucha řeči zhoršuje pozici dítěte ve třídě i ve vztahu k učiteli. (Vágnerová, 2012)

Bednářová a Šmardová (2015) doporučují při hodnocení emocionálně-sociální zralosti hodnotit povahu dítěte, jeho potřeby a možnosti, míru emocionální stability, přiměřené zvládnutí emocí a sebeovládání, odolnost vůči neúspěchu. Je nutná dostatečná úroveň zvědavosti, sebedůvěry a schopnost kooperace. Nezbytným předpokladem je i tzv. adaptabilita, aby se dítě dokázalo odloučit od rodiny, respektovat autoritu učitele, začlenit do skupiny spolužáků, respektovat ostatní, ale zároveň dát najevo své potřeby.

O odkladu školní docházky se uvažuje také v případě, pokud dítě nemá vyhraněnou lateralitu. Musí být zralé i po sociální stránce, musí umět samostatně pracovat, soustředit se, a to i úkolu, který je pro něj nezajímavý. Záměrná pozornost by se měla pohybovat v rozmezí 15–20 minut. V případě, že dítě nastoupí do školy nezralé, může nastat situace, kdy se bude pohybovat spíše v průměru, ale za cenu zvýšeného úsilí, protože není na školní zátěž dobře vybavené. Případně je nutné uvažovat o návratu zpět do mateřské školy. Tato varianta se volí ale jen v krajní nouzi. (Kutálková, 2014)

10.3 Povinná školní docházka

Plnění povinnosti školní docházky uvádí školský zákon v § 36.

- (1) Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku (dále jen "povinná školní docházka").
- (2) Povinná školní docházka se vztahuje na státní občany České republiky a na občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají déle než 90 dnů. ...
- (3) Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září

do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce.

(4) Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.

(5) Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu (§ 178 odst. 2), v němž má žák místo trvalého pobytu, v případě cizince místo pobytu žáka (dále jen "spádová škola"), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu. Pokud je dítě přijato na jinou než spádovou školu, oznámí ředitel této školy tuto skutečnost řediteli školy spádové, a to nejpozději do konce května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku. (Zákon č. 561/2004 Sb., 2017)

10.4 Odklad povinné školní docházky

Informace k odkladu povinné školní docházky uvádí § 37 školského zákona:

(1) Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.

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

(3) Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.

(4) Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky podle odstavce 1 nebo 3, informuje zákonného zástupce o povinnosti předškolního vzdělávání dítěte a možných způsobech jejího plnění. (Zákon č. 561/2004 Sb., 2017)

Bednářová a Šmardová (2015) uvádí, v jakých případech se doporučuje odklad školní docházky. Jedná se případy:

- dětí zdravotně oslabených
- dětí s opožděným nebo nerovnoměrným kognitivním vývojem
- dětí z nezralostí v některé z dílčích oblastí
- dětí nezralých oblasti pracovních návyků či emocionální sociální oblasti

Dále se ohodnotí i další faktory jako například aktuální životní situace dítěte (rozvod rodičů, úmrtí blízkého člověka, přestěhování). Při rozhodnutí o odkladu školní docházky je nutné, aby se rodina nebo mateřská škola podílela na předškolní přípravě. Ta může probíhat formou individuálního výchovně vzdělávacího plánu, edukativně stimulačních skupin, v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálně pedagogickém centru. Je možné využít i přípravný ročník při základní škole. (Bednářová a Šmardová, 2015)

Kutálková (2014) považuje za ideální, když dítě nastupuje do základní školy bez špatné výslovnosti. Pokud je potřeba, měla by být zahájena logopedická péče. Když se vyskytuje problém se sykavkami a měkčením, nedostatky se mohou projevit ve čtení a psaní. Rozsáhlejší porucha řeči bývá většinou důvodem pro odklad školní docházky. Důležitá je také slovní zásoba, vyjadřovací pohotovost neboli schopnost formulovat myšlenky srozumitelně a pohotově, gramaticky správně. Neméně důležitá je i dostatečná akustická verbální pozornost. Odklad školní docházky je vhodný také v případě nerovnoměrného vývoje, případně alespoň odklad zvážit. Dítě se musí umět podříditi určitému řádu a autoritě. Důležitá je i jistá samostatnost dítěte.

10.5 Zápis do školy

Zápis do školy je legislativním úkonem. Zákonný zástupce při něm plní svou povinnost přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce. Při zápisu do školy probíhá nejen diagnostika dítěte, ale také jsou předávány informace rodičům, co je od dítěte očekáváno v oblasti vědomostí a dovedností. Učitelé při zápisu také plní funkci preventivní. Vysvětlí rodičům, v které oblasti je dítě nevyzrálé a navrhnou, jak je možno s tímto pracovat. Může být také dán podnět k navštívení pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra, zařazení do logopedické třídy, do přípravné třídy a podobně. (Bednářová a Šmardová, 2015)

Zápisy na základních školách nemají stanovenou závaznou podobu. Na některých základních školách se využívá modifikace testu školní zralosti. Mnoho škol realizuje zápis formou hry, kdy děti plní na stanovištích jednotlivé úkoly, které jsou pak hodnoceny z hlediska zralosti v jednotlivých oblastech. Jiné školy upřednostňují zápis formou rozhovoru s učitelkou či učitelem. Během rozhovoru se pozoruje a hodnotí slovní zásoba a výslovnost dítěte, jeho schopnost soustředit se při řešení zadaného úkolu, úchop tužky, úroveň kognitivních schopností apod. V některých základních školách se zákonný zástupce může účastnit zápisu, jiné základní školy mají požadavek, aby rodiče nebyli účastni zápisu z důvodu posouzení sociální zralosti. (Zápis, © 2005–2017)

II. EMPIRICKÁ ČÁST

11 Cíl a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo podat deskripci a komparaci aktuálního stavu úrovně jemné motoriky u žáků běžné a logopedické třídy v rámci jedné mateřské školy. Metodicky se následující kapitoly opírají o publikaci Silvermana (2005).

Hlavní výzkumná otázka zní, zda existují zásadní rozdíly v úrovni jemné motoriky u dětí v běžné třídě mateřské školy a u dětí v logopedické třídě mateřské školy, tedy u dětí s narušenou komunikační schopností.

Ve vztahu k hlavní výzkumné otázce byly vymezeny **otázky specifické**:

Existují zásadní rozdíly ve výsledcích úkolů zaměřených na jemnou motoriku u dětí z běžné třídy a u dětí v logopedické třídě?

Existují zásadní rozdíly ve výsledcích grafomotorických činností u dětí z běžné třídy a u dětí z logopedické třídy?

Projevuje se častěji špatný úchop psacího náčiní u dětí v logopedické třídě než u dětí v běžné třídě?

Existují zásadní rozdíly v obsahové a formální stránce kresby lidské postavy u dětí v běžné třídě a u dětí v logopedické třídě?

Existují zásadní rozdíly v úrovni jemné motoriky u děvčat a u chlapců?

12 Historie výzkumné studie

Srovnávat úroveň motorických dovedností u dětí v běžné a logopedické třídě mateřské školy vychází z teoretických předpokladů spojitosti celkové motoriky dítěte s úrovní řečových dovedností.

Kvalitativně orientovaný výzkum byl realizován pomocí metod analýzy produktů a pozorování zaměřené na činnost jedinců a byl doplněn rozhovorem s učitelkami a logopedkou. Výzkum byl prováděn individuálně s každým dítětem, přičemž kresba lidské postavy jednoho respondenta probíhala už během sledování druhého respondenta.

Při pozorování byly poznamenány do připravených tabulek jevy jako je úchop psacího náčiní, čas nutný k vykonání činnosti, kvalita vykonání úkolu a další skutečnosti, které se jeví jako podstatné pro popis jemné motoriky.

Mezi zkoumané subjekty byly zahrnuty děti z jihomoravské městské mateřské školy (bývalého pracoviště autorky), která má 10 tříd. Z toho jsou k dispozici 3 třídy logopedické, každá s logopedickou ambulancí, v níž poskytuje intervenci logopedka. Třídní učitelka v logopedické třídě musí mít alespoň bakalářský titul ze speciální pedagogiky. Ve třídě je snížený počet žáků, maximálně 17 dětí, většinu tvoří chlapci. To byl důvod, proč z plánovaného počtu 3 dívek a 3 chlapců, byly vybrány pouze 2 dívky a 4 chlapci. Vzhledem k velikosti analyzovaného vzorku se jedná o případovou studii.

V ostatních běžných třídách je celkem 28 žáků. Poněvadž je kladen důraz na kvalitní přípravu na školu, jsou zde třídy složené pouze z dětí, u nichž se předpokládá nástup do školy následující školní rok. V dalších (smíšených) třídách jsou umístovány děti ve věku od 3 do 5 let. Ve třídách šestiletých dětí, z nichž byli vybráni 3 chlapci a 3 dívky, pracují učitelky s praxí nejméně 15 let.

Sběr dat proběhl v červnu 2016 v průběhu jednoho dne. Respondenti byli motivováni ke spolupráci seznamovacím rozhovorem a podařilo se vybudovat příjemnou atmosféru, v níž pak děti ochotně plnily zadané úkoly. Následně ještě proběhla konzultace s učitelkou běžné třídy a s učitelkou a logopedkou z logopedické třídy ohledně ujasnění konkrétních informací k jednotlivým dětem. Jednalo se o zjišťování logopedických vad, jejich nápravu během školního roku a současný stav. U většiny dětí se jednalo o dyslálii, z velké části už v poslední fázi fixace a automatizace hlásek. Jeden chlapec s diagnózou vývojové dysfázie měl odklad školní docházky, v následujícím školním roce už do školy nastoupí. U ostatních dětí se také předpokládá nástup do 1. třídy základní školy, přestože u některých dětí učitelky doporučovaly zvážit tuto skutečnost.

S učitelkou běžné třídy byl rozhovor směřován především k chlapci, u něž se projevovala velká křečovitost při všech činnostech, včetně neovlivnitelného třesu rukou a mluvidel, občas i celého těla. Uvedený chlapec má neurologický nález, blíže neurčený. Rodičům byl doporučován odklad školní docházky i z důvodu snížené schopnosti sebeobsluhy, zvýšené citové labilitě a špatné úrovně jemné motoriky.

13 Analýza dat

Úkoly použité ke zjištění úrovně jemné motoriky u dětí vycházely z teoretických poznatků různých autorů (Bednářová a Šmardová, Kutálková, Jucovičová a Žáčková, Šindelková). Byly do nich zahrnuty jak činnosti běžného dne a sebeobsluhy (zavazování tkaniček), tak činnosti pracovní povahy (modelování) a především vyplnění pracovního listu s grafomotorickými prvky a kresba lidské postavy. Při všech činnostech, u nichž byl měřen čas, jsou výsledky zaokrouhleny na celé sekundy.

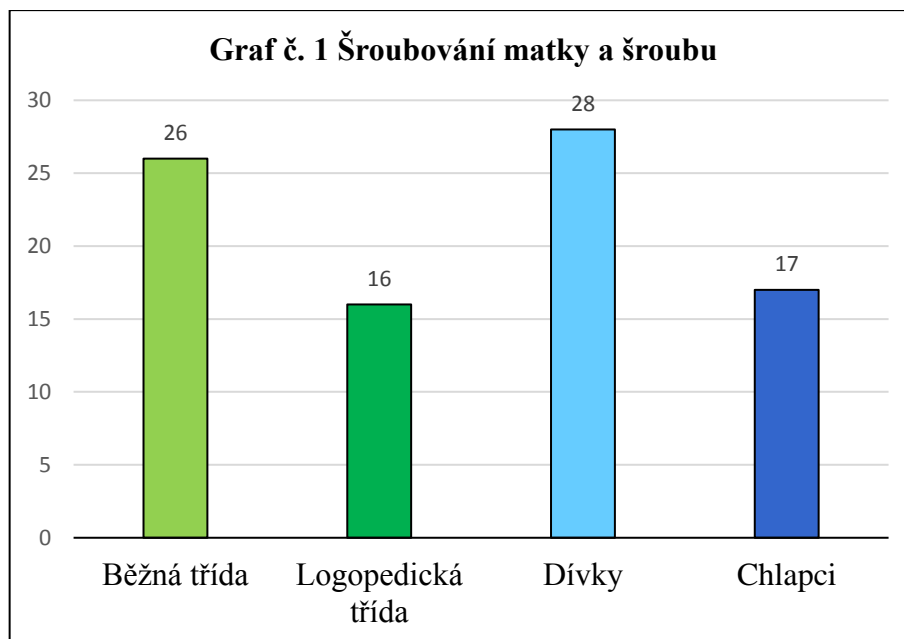
13.1 Šroubování matky a šroubu

Tabulka č. 1a Šroubování matky a šroubu – komparace podle tříd

Běžná třída	Valerie	Karolína	Martina	Patrik	Vojtěch	Tobiáš	Průměr
	18 s	1 min 18 s	8 s	20 s	11 s	23 s	26 s
Logopedická třída	Tereza	Linda	Tomáš	Šimon	Michal	Lukáš	Průměr
	18 s	17 s	16 s	25 s	14 s	8 s	16 s

Tabulka č. 1b Šroubování matky a šroubu – komparace podle pohlaví

	Běžná třída	Logopedická třída	Celkem
Dívky	35 s	18 s	28 s
Chlapci	18 s	16 s	17 s



První, méně náročný úkol měl děti motivovat pro další, složitější činnosti. Pro účely výzkumu byla použita dětská dřevěná matka a šroub velikosti 4 cm. Byl počítán čas od uchopení matky a šroubu až po úplné zašroubování k hlavičce šroubu.

V této činnosti se vyskytl rozdíl mezi výkony chlapců a dívek ve prospěch chlapců. Příčinou byla velká neobratnost Karolíny při šroubování, která ovlivnila celkový časový průměr dívek. Lze usuzovat, že tato činnost je bližší chlapcům, proto ji zvládli všichni bez potíží, na rozdíl od dívek, které se s takovou činností nemusely setkat. Zároveň byl zaznamenán rozdíl ve výkonech dětí v logopedické a běžné třídě. Děti z logopedické třídy potřebovaly k dokončení činnosti v průměru o 10 vteřin méně času.

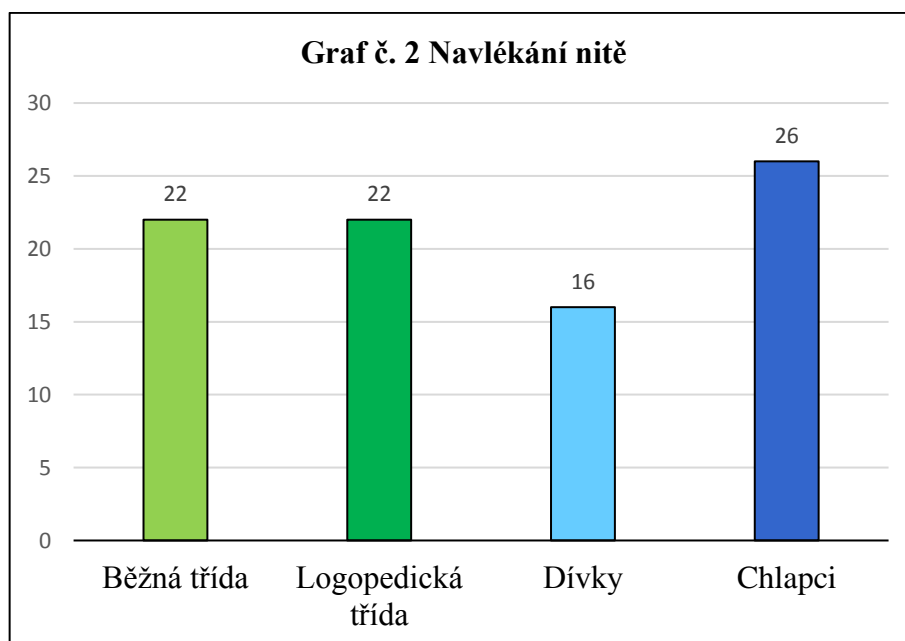
13.2 Navlékání nitě do jehly

Tabulka č. 2a Navlékání nitě do jehly - komparace podle tříd

Běžná třída	Valerie	Karolína	Martina	Patrik	Vojtěch	Tobiáš	Průměr
	15 s	13 s	32 s	27 s	27 s	19 s	22 s
Logopedická třída	Tereza	Linda	Tomáš	Šimon	Michal	Lukáš	Průměr
	17 s	5 s	21 s	44 s	33 s	12 s	22 s

Tabulka č. 2b Navlékání nitě do jehly - komparace podle pohlaví

	Běžná třída	Logopedická třída	Celkem
Dívky	20 s	11 s	16 s
Chlapci	24 s	28 s	26 s



Úkol byl vybrán, aby genderově vyvážil předchozí činnost. Předpokládá se, že dívky jsou motivovanější k manipulaci s jehlou a nití. Čas byl počítán od uchopení jehly a nitě po provlečení nitě a jejím uchopení na druhé straně jehly.

Zde se projevily patrnější rozdíly mezi pohlavími. Zatímco děvčatům se průměrně podařilo provléct nit uchem jehly za 16 vteřin, chlapci potřebovali na stejný úkol o 10 vteřin více. V porovnání s předchozím úkolem je možné konstatovat, že opět chlapci nemusely nikdy tuto činnost provádět, nebo jen velmi zřídka. Zajímavé je, že ve srovnání výkonů dětí v běžné a logopedické třídě je čas potřebný k navlečení jehly stejný.

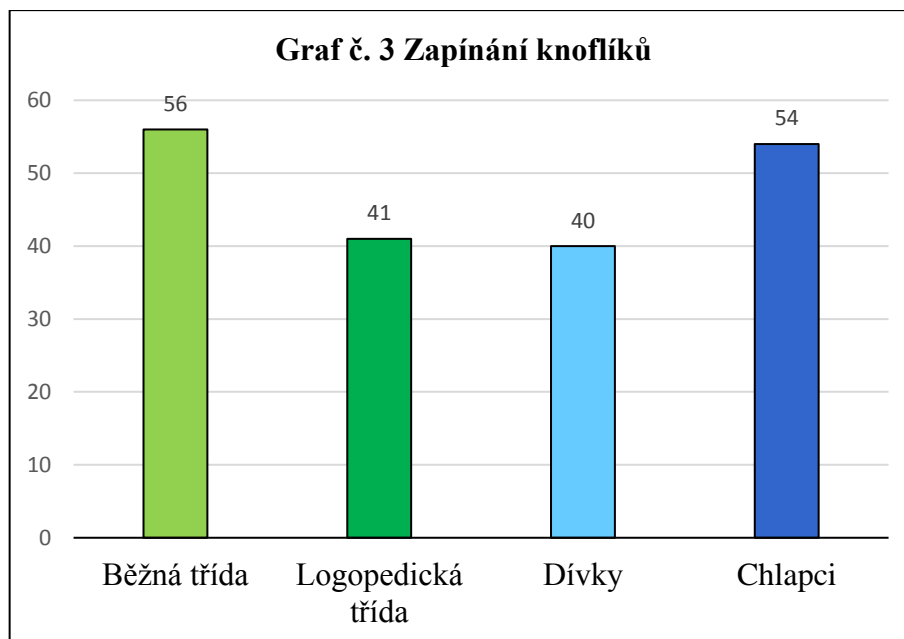
13.3 Zapínání knoflíků

Tabulka č. 3a Zapínání knoflíků - komparace podle tříd

Běžná třída	Valerie	Karolína	Martina	Patrik	Vojtěch	Tobiáš	Průměr
	18 s	12 s	36 s	2 min 35 s	8 s	1 min 48 s	56 s
Logopedická třída	Tereza	Linda	Tomáš	Šimon	Michal	Lukáš	Průměr
	1 min 45 s	30 s	43 s	26 s	20 s	20 s	41 s

Tabulka č. 3b Zapínání knoflíků - komparace podle pohlaví

	Běžná třída	Logopedická třída	Celkem
Dívky	22 s	1 min 4 s	40 s
Chlapci	1 min 30 s	27 s	54 s



Se zapínáním knoflíků se děti setkávají relativně často, po třetím roce by si měly umět poradit s velkými knoflíky. Pro výzkum byla tedy vzhledem k věkovému hledisku zvolena menší velikost knoflíků. Časové hodnocení bylo započato při uchopení košile a ukončeno po zapnutí posledního, pátého knoflíku. Podmínky mohly být ztíženy tím, že košile byla volně položená na stole, zatímco děti většinou zapínají knoflíky na oblečení na sobě, případně jiné osobě.

S knoflíky si lépe poradily děti v logopedické třídě, taktéž u dívek bylo provedení činnosti podstatně rychlejší. Velkým problémem se stal úkol pro Patrika, chlapce s neurologickým nálezem, projevujícím se výrazným, nekontrolovatelným třesem horních končetin. I přes obtíže v uchopení knoflíku a koordinaci pohybu však úkol dokončil. Z dívek potřebovala nejdelší čas k dokončení zapnutí všech knoflíků Tereza, především z důvodu nesoustředěnosti a verbálního hodnocení úkonu. To způsobilo, že pozornost zraku byla upřena jinam a nebyla schopna provléct knoflík dírkou. Naopak nejméně času vyžadovalo zapnutí knoflíků u Vojtěcha, jenž velmi obratně úkol splnil.

13.4 Zavazování tkaničky

Hodnocení je provedeno přiřazením čísla 1 – zavázáno, nebo 0 – nezavázáno.

Tabulka č. 4a Zavazování tkaničky – komparace podle tříd

Běžná třída	Valerie	Karolína	Martina	Patrik	Vojtěch	Tobiáš	Celkem
	1	0	1	0	1	0	3
Logopedická třída	Tereza	Linda	Tomáš	Šimon	Michal	Lukáš	Celkem
	0	1	1	1	0	1	4

Tabulka č. 4b Zavazování tkaničky - komparace podle pohlaví

	Běžná třída	Logopedická třída	Celkem
Dívky	2	1	3 z 5
Chlapci	1	3	4 ze 7

Zavazování tkaničky patří do oblasti sebeobsluhy, tuto činnost zvládají děti většinou až před vstupem do školy. Při výzkumu byl sice měřen čas, jak dlouho trvá zavázat tkaničku každému z respondentů, ale do výsledků nakonec nebyla časová komponenta zahrnuta. Byla dána přednost kvalitě úvazu, případně zda je dítě vůbec schopno tkaničky zavázat. Děti zkoušely zavázat tkaničku na dětské botě, která byla volně položena na stole.

Ukázalo se, že v běžné třídě jedna z dívek a dva chlapci tkaničky zavazovat neumí. Naproti tomu Vojtěchovi se úkol podařil velmi dobře. V logopedické třídě se nepodařil úkol splnit jedné dívce a jednomu chlapci. Linda se věnovala tomuto úkolu velmi dlouhou dobu, především byla příčinou úzkostná pečlivost a také snížené sebevědomí. Tkaničku však zavázala velmi kvalitním způsobem.

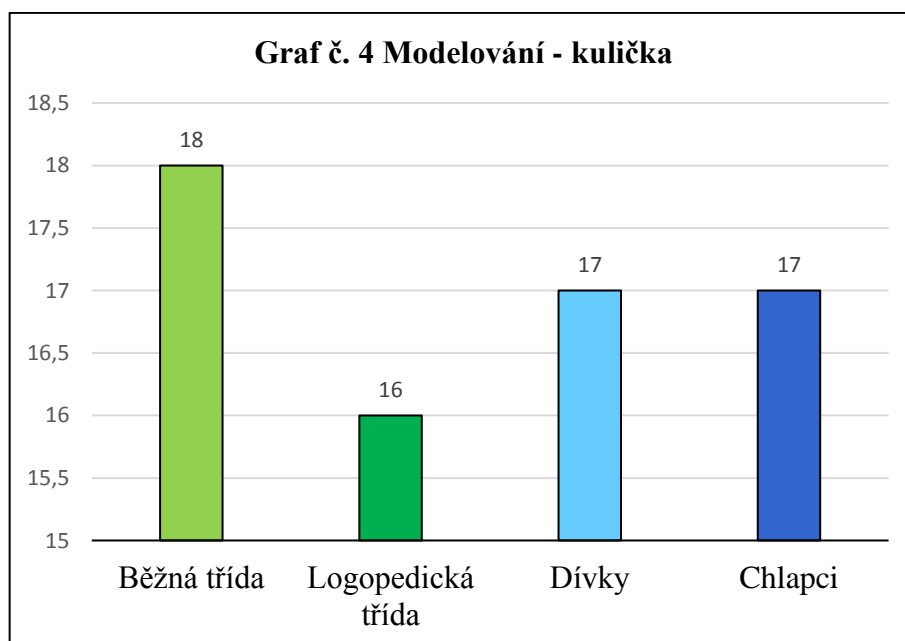
13.5 Modelování kuličky

Tabulka č. 5a Modelování kuličky- komparace podle tříd

Běžná třída	Valerie	Karolína	Martina	Patrik	Vojtěch	Tobiáš	Průměr
	12 s	23 s	12 s	9 s	32 s	20 s	18 s
Logopedická třída	Tereza	Linda	Tomáš	Šimon	Michal	Lukáš	Průměr
	17 s	23 s	11 s	11 s	10 s	24 s	16 s

Tabulka č. 5b Modelování kuličky - komparace podle pohlaví

	Běžná třída	Logopedická třída	Celkem
Dívky	16 s	20 s	17 s
Chlapci	20 s	14 s	17 s



Při modelování bylo použito těsto z mouky a vody. Děti dostaly kousek velikosti pingpongového míčku a měly zhotovit tvar koule. U činnosti se měřil čas, a to od chvíle, kdy dítě vzalo těsto do dlaně až po vymodelování pravidelné koule.

Tato činnost děti velice bavila, přesto se podařilo udržet zadání úkolu. Děti si z těsta modelovaly za odměnu po dokončení práce.

Ve výsledcích úkolu se nevyskytly téměř žádné rozdíly ani mezi třídami navzájem ani mezi chlapci a dívkami.

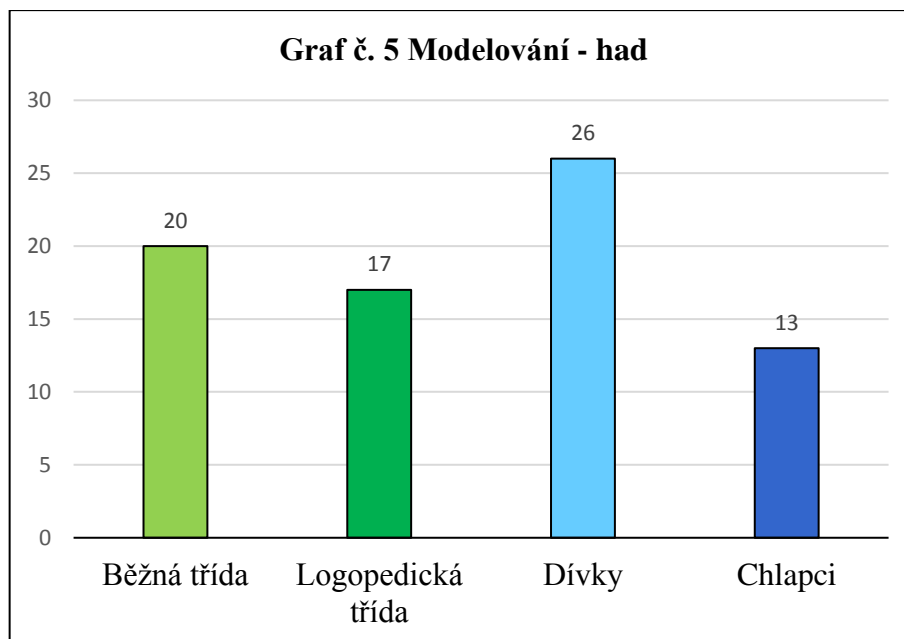
13.6 Modelování hada

Tabulka č. 6a Modelování hada - komparace podle tříd

Běžná třída	Valerie	Karolína	Martina	Patrik	Vojtěch	Tobiáš	Průměr
	6 s	28 s	32 s	6 s	12 s	35 s	20 s
Logopedická třída	Tereza	Linda	Tomáš	Šimon	Michal	Lukáš	Průměr
	20 s	46 s	11 s	14 s	7 s	5 s	17 s

Tabulka č. 6b Modelování hada - komparace podle pohlaví

	Běžná třída	Logopedická třída	Celkem
Dívky	22 s	33 s	26 s
Chlapci	18 s	9 s	13 s



K modelování hada byla využita vymodelovaná kulička z předchozího úkolu. Měření času započalo ve chvíli, kdy byl dítěti udělen pokyn, že může začít s modelováním hada. Konec byl stanoven tím, že had měl délku přibližně 8 cm.

Zde se projevil spíše menší rozdíl ve výkonu dětí v běžné a logopedické třídě, kdy děti s narušenou komunikační schopností potřebovaly v průměru kratší čas na vymodelování hada. Podstatnější rozdíly byly patrné v práci chlapců a dívek. Dívky v průměru modelovaly hada 26 sekund, zatímco chlapci na splnění úkolu potřebovali pouze 13 sekund. Pravděpodobně to souvisí s větší pečlivostí děvčat, která věnovala výsledku více pozornosti a usilovala o kvalitnější výsledek.

13.7 Grafomotorický list

Cílem vyplnění grafomotorického listu bylo zhodnotit výsledek, kvalitu napodobení předlohy. Dále byl sledován způsob úchopu psacího náčiní a uvolněnost či křečovitost ruky. Byly také zaznamenány projevy jako pečlivost, soustředěnost či sebedůvěra. Většina dětí také aktivně projevila zájem o předvedení svého podpisu.

Grafomotorický list obsahuje tyto prvky: krátké šikmé čáry (shora dolů), horní oblouk rozvinutý po řádku, vlnovka, horní smyčka, osmička rozvinutá do řádku a zuby. Poslední dva

prvky jsou hodnoceny jako náročnější a je jim věnována zvýšená pozornost při celkovém hodnocení.

Hodnocení realizace rozvinuté osmičky bylo v rámci porovnání výkonu této práce všech dětí označeno následujícími stupni:

4 body – provedení velmi podobné předloze

3 body – správné provedení horní smyčky, nesprávné provedení dolní smyčky

2 body – správné provedení horní smyčky, nesprávné provedení dolní smyčky, výraznější nedodržení velikosti prvku

1 bod - nesprávné provedení horní i dolní smyčky

0 bodů – úkol nesplněn

Hodnocení realizace prvku zubů bude označen stupni:

3 body – provedení velmi podobné předloze, všechny zuby realizované se špičkou

2 body – drobnější nedostatky jako nedodržení velikosti prvků v řádku, občasné neostré zuby

1 bod – většina zubů neostrá (s obloučkem)

0 bodů – úkol nesplněn

Nejdříve bude hodnocen výsledek dětí z běžné třídy.

Valerie – úchop nesprávný, palec překrývá ukazovák, ruka křečovitá, grafomotorický list zvládla bez potíží, u šikmých čar a horních smyček je ke konci řádku patrný sklon doleva, osmička rozvinutá do řádku je hodnocena 3 body, horní smyčky jsou provedené dobře, nepodařilo se zvládnout dolní smyčky, velikost prvku je dodržena. Zuby jsou ke konci řádku nepřesné ve velikosti, objevuje se oblouček a nerovné čáry, hodnoceno 2 body.

Karolína – úchop nesprávný, tužku shora přidržuje prostředník místo ukazováku, ruka je uvolněná, grafomotorický list vyplnila s obtížemi, nedodržela velikost prvků v řádku. Šikmé čáry jsou napsány pečlivě, vlnovka a horní smyčky jsou psány nepřesně, osmička rozvinutá do řádku je hodnocena 1 bodem, nepodařilo se napodobit ani horní ani dolní oblouk, zuby se zmenšují, hodnoceny 2 body.

Martina – úchop nesprávný, tužku přidržuje shora prostředníkem, ruka je křečovitá, grafomotorické prvky šikmé čáry, horní oblouky, vlnovka a zuby jsou provedené dobře,

u horních smyček a osmiček dochází k nedodržení velikosti. Osmička rozvinutá do řádku se nezdařila, horní smyčka je nakreslena nepřesně třikrát za sebou a následuje nepovedený pokus o dolní smyčky, je hodnocena 1 bodem, zuby jsou ostré, nezmenšují se ani nezvětšují, hodnoceny 3 body.

Patrik – úchop psacího náčiní je ve špetce, ale tužku drží velmi nízko, tužka směřuje od těla místo k rameni, úchop je velmi křečovitý a celou práci narušuje velký třes celé ruky. Ve výsledku grafomotorického listu je patrný třes jen málo, projevil se zejména u prvku osmiček. Šikmé čáry zvládnul Patrik téměř bez problémů, u horních oblouků a horních smyček mají prvky sklon doleva i doprava, vlnovka se podobá spíše obloukům. U osmičky rozvinuté do řádku jsou správně provedeny horní smyčky a některé ze spodních smyček, ke konci řádku se smyčky zvětšují, hodnoceno 2 body. Zuby jsou špičaté a velikost je ke konci řádku zmenšována řádku, získal 2 body.

Vojtěch – úchop nesprávný, prostředník přidržuje shora psací náčiní místo ukazováku, ruka je křečovitá. Grafomotorický list vyplnil Vojtěch bez potíží, šikmé čáry jsou velmi přesné, horní smyčka má tendenci směřovat doleva a ke konci řádku se postupně zmenšuje. U osmičky rozvinuté do řádku se nepodařilo napodobit ani horní ani dolní smyčku, označeno tedy 1 bodem. Zuby se podařilo napodobit velmi zdařile, 3 body.

Tobiáš – úchop nesprávný, tužku shora přidržuje prostředník, ruka je uvolněná. Jednotlivé grafomotorické prvky kromě šikmých čar mají sklon doleva, vlnovka, horní smyčky a osmičky nedosahují k linkám. Osmička rozvinutá do řádku mají správné provedení horní smyčky, nesprávné provedení dolní smyčky, není dodržena velikost prvku, hodnoceno 2 body, zuby ostré a ve správné velikosti hodnoceny 3 body.

Následuje hodnocení výsledků dětí z logopedické třídy.

Tereza – úchop psacího náčiní je správný a ruka je uvolněná, měla však velké potíže s vyplněním grafomotorického listu, především z důvodu nepozornosti a malé sebedůvěry. U všech prvků není dodržena velikost, prvky přesahují. Šikmé čáry mají částečně sklon doleva, u horních oblouků a vlnovky není realizován oblouček, ale špička. Horní smyčku a osmičku nezvládla a ani po povzbuzení a obtažení začátku prvku, úkol nedokončila, hodnoceno tudíž 0 body. U zubů jsou špičky, prvky přesahují řádky dole i nahoře. Hodnoceno 2 body.

Linda – správný úchop, občas používá místo ukazováku prostředník, ale po chvíli opět sama bez upozornění uchopí psací náčiní správně, ruka je uvolněná. Linda pracovala velice

soustředěně a pečlivě a zároveň si vůbec nevěřila, musela být často podporována. Šikmé čáry, horní oblouky a smyčky i zuby zvládla v pomalém tempu, ale v dobré kvalitě. Osmičku rozvinutou do řádku vůbec nezkusila napsat i přes povzbuzení. Je hodnocena 0 body, zatímco zuby 3 body.

Tomáš – úchop správný, ruka uvolněná, práce s grafomotorickým listem proběhla bez problémů. Kromě šikmých čar všechny prvky postupně zmenšují svou velikost. Horní oblouky se spíše podobají vlnovce. Osmička rozvinutá do řádku je velmi zdařilá, přestože se prvek mírně zmenšuje, horní i dolní smyčky se podobají předložce, osmičky jsou hodnoceny 4 body, zuby 3 body.

Šimon – úchop správný, ruka uvolněná, levák, projevuje se spíše inklinace ke stojatému psaní prvků, občas se sklonem mírně doleva. Ačkoliv horní oblouky byly provedeny správně, vlnovku tvořil se špičkami místo obloučky. Horní smyčky byly provedeny nesprávným způsobem. To se projevilo i u osmičky rozvinuté do řádku, kde se nepodařila ani horní ani dolní smyčka, hodnoceno 1 bodem. Většina zubů byla neostrá, s nedodržením velikostí, hodnoceno 1 bodem.

Michal – úchop špetkový, s mírně prohnutým ukazovákem, ruka křečovitá. Michal provedl šikmé čáry, horní oblouky, vlnovku a zuby velmi zdařile, zpočátku se mu nedařila horní smyčka, kterou v druhé polovině řádku napravil, i když s nedodržením velikosti. U osmičky rozvinuté do řádku se mu nepodařilo napodobit horní ani dolní oblouk, hodnoceno 1 bodem. Zuby byly provedeny dobře, hodnoceno 3 body.

Lukáš – úchop správný, ruka zpočátku uvolněná začíná být ke konci práce křečovitá. V grafomotorickém listu bez problémů zvládl šikmé čáry, horní oblouky a zuby. Vlnovka a horní smyčka jsou provedeny správně, ale s tendencí se velmi zmenšovat. U osmičky rozvinuté do řádku se nepodařilo realizovat horní ani dolní smyčku, hodnoceno 1 bodem. Zuby jsou ostré, nezmenšené, hodnoceny 3 body.

13.7.1 Hodnocení správnosti úchopu

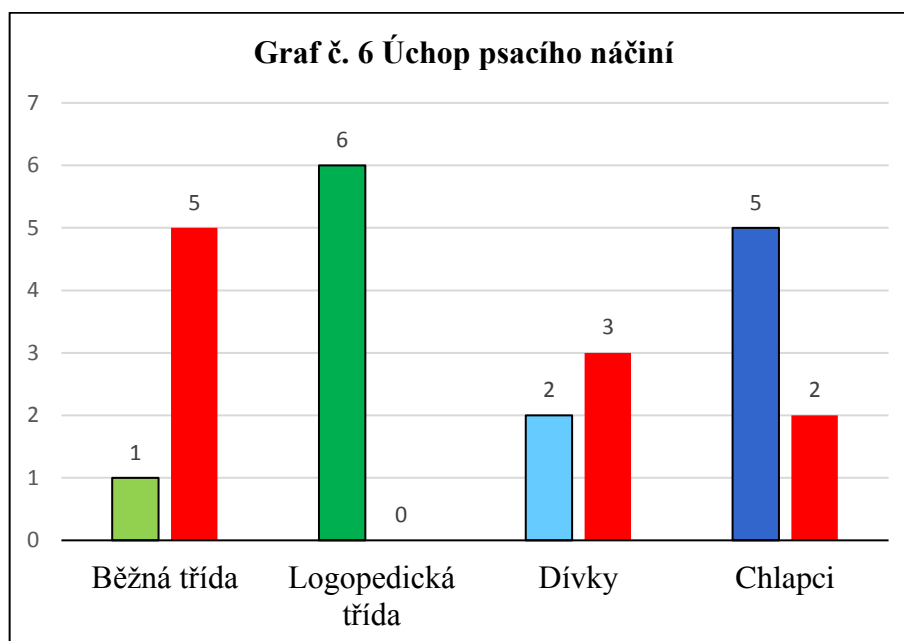
Pro vyjádření správného úchopu psacího náčiní je použit symbol 1, vyjádření nesprávného úchopu je označeno symbolem 0.

Tabulka č. 7a Hodnocení správnosti úchopu - komparace podle tříd

Běžná třída	Valerie	Karolína	Martina	Patrik	Vojtěch	Tobiáš	Průměr
	0	0	0	1	0	0	1 správně z 6
Logopedická třída	Tereza	Linda	Tomáš	Šimon	Michal	Lukáš	Průměr
	1	1	1	1	1	1	6 správně z 6

Tabulka č. 7b Hodnocení správnosti úchopu - komparace podle pohlaví

	Běžná třída	Logopedická třída	Celkem
Dívky	0 správně ze 3	2 správně ze 2	2 správně z 5
Chlapci	1 správně ze 3	4 správně ze 4	5 správně ze 7



Při vyplňování grafomotorického listu a při kresbě postavy bylo pozorováno a podrobněji popsáno držení psacího náčiní individuálně u každého respondenta. Zde se jednoznačně projevilo, že děti v běžné třídě držely tužku nesprávným úchopem. Ve většině

případů se jednalo o úchop, kdy prostředník přidržoval psací náčiní svrchu, zatímco ukazovák nečinně přidržoval tužku a neúčastnil se aktivního vedení při psaní. Patrik z běžné třídy jako jediný používal pro psaní správný špetkový úchop, jeho psaní však bylo narušováno třesem horní končetiny, občasně i celého těla. Ruka Karolíny a Tobiáše byla celou dobu při práci uvolněná. U ostatních dětí se naopak projevovala po celou dobu při práci s tužkou křečovitost ruky.

Děti z logopedické třídy držely psací náčiní ve správném tridigitálním úchopu. Na rozdíl od předchozí skupiny měly při psaní ruku uvolněnou. Výjimku tvořil Michal, jehož ruka byla křečovitá při vyplňování grafomotorického listu i při kresbě. Inklinace ke křeči se projevovala ke konci práce i u Lukáše.

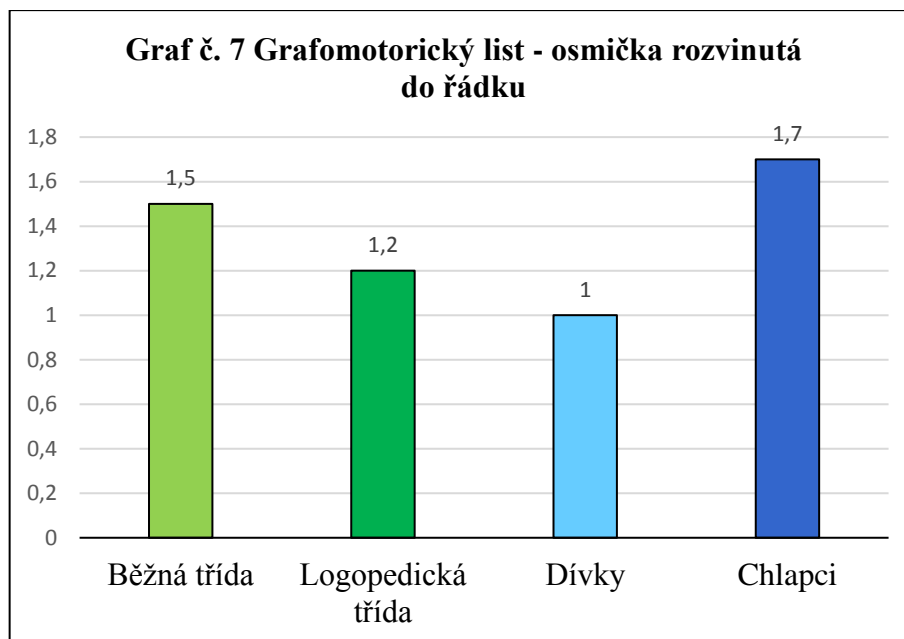
13.7.2 Grafomotorický list – osmička rozvinutá do řádku

Tabulka č. 8a Grafomotorický list – osmička rozvinutá do řádku - komparace podle tříd

Běžná třída	Valerie	Karolína	Martina	Patrik	Vojtěch	Tobiáš	Průměr
	3	1	1	2	1	2	1,5
Logopedická třída	Tereza	Linda	Tomáš	Šimon	Michal	Lukáš	Průměr
	0	0	4	1	1	1	1,2

Tabulka č. 8b Grafomotorický list – osmička rozvinutá do řádku - komparace podle pohlaví

	Běžná třída	Logopedická třída	Celkem
Dívky	1,7	0	1
Chlapci	1,7	1,8	1,7



Osmička rozvinutá do řádku byla pro děti velmi náročným úkolem. Dobře ji zvládl pouze Tomáš. Valerii se podařilo napodobit horní smyčky, ale měla problém se správným provedením dolních smyček. Většina ostatních dětí nezvládla napodobit horní ani dolní smyčku, nebo úkol vzdala. V běžné třídě děti dosáhly v průměru lepší hodnocení. Výraznější rozdíl je ve srovnání výsledků dívek a chlapců. Chlapcům se podařilo v průměru úkol lépe zvládnout. Výsledek je ovlivněn tím, že dvě dívky se nepokusily osmičku napodobit. Souvislost lze hledat v nižším sebevědomí dívek a také v lepší zrakové percepci chlapců.

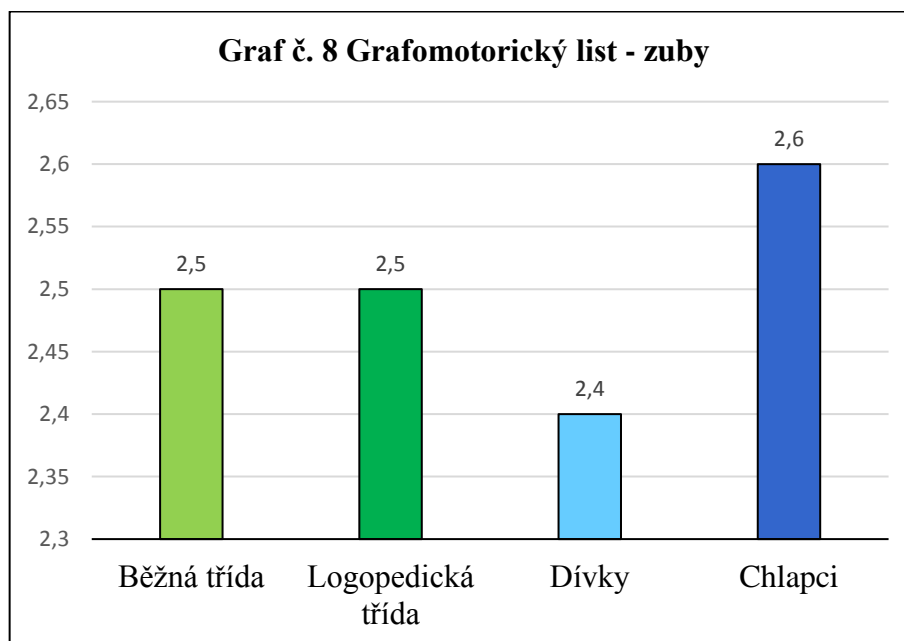
13.7.3 Grafomotorický list – zuby

Tabulka č. 9a Grafomotorický list – zuby - komparace podle tříd

Běžná třída	Valerie	Karolína	Martina	Patrik	Vojtěch	Tobiáš	Průměr
	2	2	3	2	3	3	2,5
Logopedická třída	Tereza	Linda	Tomáš	Šimon	Michal	Lukáš	Průměr
	2	3	3	1	3	3	2,5

Tabulka č. 9b Grafomotorický list – zuby - komparace podle pohlaví

	Běžná třída	Logopedická třída	Celkem
Dívky	2,3	2,5	2,4
Chlapci	2,7	2,5	2,6



Grafomotorický prvek „zuby“ byl pro děti jednodušší než osmičky rozvinuté do řádku. Všechny děti úkol realizovaly, víceméně bez potíží. Pouze Šimon zuby nakreslil se zaoblením a výrazněji nepřesně, než bylo zobrazeno na předloze. U dětí v běžné a logopedické třídě došlo ke shodným výsledkům v průměru. Rozdíl se projevil v hodnocení dívek a hochů, kdy chlapci dosáhli mírně lepšího hodnocení než dívky.

13.8 Kresba lidské postavy

Pro objektivnější posouzení obsahové a formální úrovně kresby bylo využito pro účely deskripce a srovnání následující bodování:

Obličej s detaily (oči, nos, ústa) – 2 body, pokud chybí jeden prvek – 1 bod

Zobrazení vlasů – 1 bod

Nakreslení krku – 1 bod

Dvojdímenzionální zobrazení končetin horních i dolních – 2 body, dvojdímenzionální zobrazení buď horních nebo dolních končetin – 1 bod, končetiny zobrazené jednodímenzionálně – 0 bodů

Správný počet prstů – 2 body, prsty nakresleny, ale v nesprávném počtu – 1 bod, prsty chybí – 0 bodů

Správné provedení proporcí – 1 bod

Použití tří a více barev ke kresbě postavy – 1 bod

Bodování je dílčím způsobem uvedeno v hodnocení kresby, na konci deskripce u každého dítěte je uveden celkový počet bodů. Některé děti nakreslily více než jednu postavu. V těchto případech byla hodnocena pouze první zakreslená postava.

Kresba lidské postavy je popsána nejdříve u dětí z běžné třídy:

Valerie – postava má obličej s očima a ústy (1), hlavu pokrývají vlasy (1), není nakreslen krk, horní i dolní končetiny jsou dvojdímenzionální (2), na rukách jsou naznačeny 3 prsty (1), při kresbě proporcionálně správně zobrazené postavy (1) je použita jedna barva (černá), okolí je vyjádřeno barevně, celkový počet bodů za kresbu postavy je 6.

Karolína – postava má obličej s očima a ústy (1), hlavu pokrývají vlasy (1), není zobrazen krk, horní končetiny jsou zakresleny jednou čarou bez náznaku prstů, dolní končetiny jsou dvojdímenzionální (1), postava má správné proporce (1), je nakreslena pouze zelenou barvou. Celkově je postava hodnocena 4 body.

Martina – hlava postavy má nakresleny oči a ústa (1) s vlasy (1) a bez krku, končetiny jsou jednodímenzionálně zobrazeny a chybí prsty, proporcionálně je v pořádku (1), Martina použila pro zobrazení postavy velké množství barev (1). Celkově je kresba hodnocena 4 body.

Patrik – postava má nakresleny pouze oči a nos (1), nemá ústa, vlasy, krk, horní končetiny jsou zakresleny jednou čarou a mají nakresleny prsty, jichž je větší počet než pět (1), dolní končetiny jsou zobrazeny též jednou čarou. Postava je souměrná (1), vyjádřena pouze oranžovou barvou, celkové hodnocení je 3 body.

Vojtěch – obličej má oči, nos i ústa (2), je nakreslen krk (1), vlasy (1), dolní končetiny jsou zakresleny jednou čarou, horní končetiny dvojdimenzionální (1) s naznačením prstů (1), proporce jsou vyvážené (1) a je použita jedna barva. Celkově je kresba ohodnocena 7 body.

Tobiáš – zobrazení postavy je velmi jednoduché, hlava má zakresleny pouze oči a ústa (1), chybí krk a vlasy, končetiny jsou zakresleny jednou čarou bez prstů a kresba je vyvedena v jedné barvě, proporce jsou nevyvážené (hlava stejně velká jako tělo, velmi dlouhé nohy). Tobiášova kresba má 1 bod.

Následuje hodnocení kresby dětí z logopedické třídy:

Tereza – na hlavě jsou zobrazeny oči, nos a ústa (2), dále pak má postava pouze tělo, je nakreslena bez končetin a jednou barvou, proporčně nevyvážená. Tato kresba získala 2 body.

Linda – kresba postavy probíhala velmi pečlivě a potřebovala dlouhý čas na dokončení. V obličejí jsou zakresleny pouze oči a ústa (1), na hlavě jsou černé vlasy (1), k tělu je připojena hlava krkem (1). Nohy i ruce jsou dvojdimenzionální, nejsou oddělovány, ale nakresleny jako součást trupu (2). Na ruce je naznačeno pět prstů (2). Postava má správné proporce (1) a je vyvedena v několika barvách (1). Tato kresba vyniká nad ostatními technickým provedením, získala 9 bodů.

Tomáš – postava má zobrazeny oči a ústa (1), je bez krku a bez vlasů, horní i dolní končetiny jsou zakresleny pomocí dvou čar (2), každá ruka má 3 prsty (1). Proporce jsou v pořádku (1), kresba je jednobarevná. Hodnocení je celkem 5 bodů.

Šimon – na hlavě jsou zakresleny oči, nos, ústa (2), vlasy (1), krk (1), dolní končetiny jsou dvojdimenzionální, horní jednodimenzionální (1) s nesprávným počtem prstů (1). Kresba je proporčně vyvážená (1), jednobarevná, s hodnocením celkem 7 bodů.

Michal – hlava má mimo očí, nosu a úst (2) i tváře a vlasy (1), je připojena k tělu krkem (1), horní i dolní končetiny jsou dvojdimenzionální (2) se správným počtem prstů (2). Proporce jsou vyvážené (1) a pro kresbu postavy byla použita pouze modrá barva. Celkově kresba dosáhla počtu 9 bodů.

Lukáš – postava má nakreslen pouze obličej s očima, nosem a ústy (2), krk (1) je připojen k tělu s končetinami naznačenými jednou čarou bez prstů. Kresba nemá správné proporce (velká hlava tvoří téměř polovinu celé postavy) a je jednobarevná. Je hodnocena 2 body.

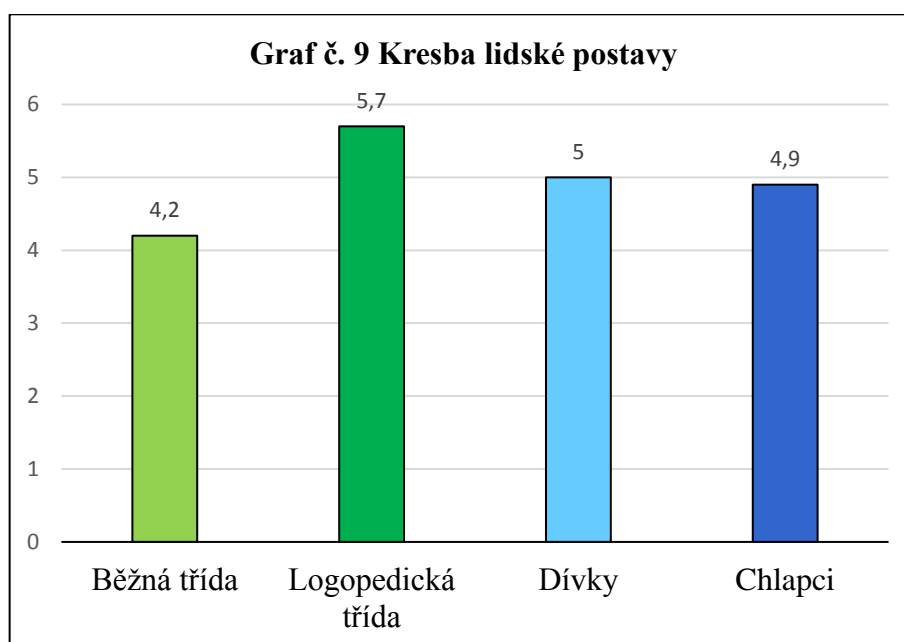
13.8.1 Celkové hodnocení kresby lidské postavy

Tabulka č. 10a Celkové hodnocení kresby lidské postavy - komparace podle tříd

Běžná třída	Valerie	Karolína	Martina	Patrik	Vojtěch	Tobiáš	Průměr
	6	4	4	3	7	1	4,2
Logopedická třída	Tereza	Linda	Tomáš	Šimon	Michal	Lukáš	Průměr
	2	9	5	7	9	2	5,7

Tabulka č. 10b Celkové hodnocení kresby lidské postavy - komparace podle pohlaví

	Běžná třída	Logopedická třída	Celkem
Dívky	4,7	5,5	5
Chlapci	3,7	5,8	4,9



Při hodnocení bylo shledáno, že ve sledovaném vzorku byla průměrná úroveň kresby dívek a hochů na téměř stejné úrovni ve sledovaných znacích. Výrazný rozdíl byl patrný

v hodnocení kresby u dětí v jednotlivých třídách. Logopedická třída dosáhla průměrného počtu 5,7 bodů, což je o 1,5 bodu více než získaly děti v běžné třídě.

Projevily se velké individuální rozdíly. Zatímco Lindina kresba byla po obsahové i technické stránce na vyšší věkové úrovni, velmi vyspělá, Lukáš, Tereza a Tobiáš nakreslili postavu blízkou zobrazení hlavonožce. Pouze Valerie, Tomáš a Michal použili dvojdimenzionální zobrazení horních i dolních končetin. V případě Karolíny, Martiny, Patrika, Tobiáše, a Lukáše byly končetiny nakresleny jednodimenzionálně, v Tereziině kresbě končetiny chyběly. Pouze Linda a Michal naznačili správný počet prstů, téměř polovina dětí prsty nezobrazila. Hlava je připojena k tělu krkem pouze u dětí z logopedické třídy, a to u Lindy, Šimona, Michala a Lukáše. Vlasy nenakreslili Tobiáš, Patrik, Tomáš, Lukáš a Tereza. Nevyvážené proporce postavy měly Tobiáš, Tereza a Lukáš, jednalo se především o velkou hlavu a velmi dlouhé končetiny. Pouze Martina a Linda použily více barev při kresbě postavy.

14 Diskuse

Analýzou dat byla zkoumána úroveň jemné motoriky v různých činnostech dětí v běžné a logopedické třídě. Podle řady autorů (Kutálková, Jucovičová a Žáčková, Lechta, Bytešníková, Roučková) souvisí úroveň hrubé a jemné motoriky s úrovní komunikačních schopností a řeč se rozvíjí současně s pohybem. Při komparaci dat této studie bylo zjištěno, že v úrovni jemné motoriky u dětí z běžné třídy a u dětí z logopedické třídy, tedy u dětí s narušenou komunikační schopností, neexistují zásadní rozdíly. Ve většině činností byly výsledky srovnatelné mezi oběma třídami.

Srovnatelně si děti z obou tříd vedly v navlékání nitě do jehly, v zavazování tkaniček a modelování útvarů z těsta. V některých činnostech (šroubování, zapínání knoflíků) odvedly v průměru děti z logopedické třídy činnosti v lepším čase či větší kvalitě.

Ve vyplňování grafomotorického listu byly výkony také přibližně na stejné úrovni. V případě dvou podrobněji posuzovaných prvků můžeme uvést, že grafomotorický prvek osmičky rozvinuté do řádku lépe zvládly napodobit děti z běžné třídy, prvek označený jako „zuby“ se v průměru příliš neliší mezi oběma pozorovanými skupinami.

Při posuzování úchopu psacího náčiní bylo zjištěno, že téměř všechny děti z běžné třídy drží psací náčiní v nesprávném úchopu, kdy prostředník přidrhuje tužku svrchu a ukazovák je v pasivní pozici. Naopak všechny děti z logopedické třídy měly správný špetkový úchop. U dětí v běžné třídě se objevila ve většině i velká křečovitost ruky při psaní a kresbě. Je možné, že se jedná o souvislost se špatným úchopem. To by se mohlo stát předmětem dalšího zkoumání.

Hodnocení kresby lidské postavy patří k velmi obtížným úkolům, v nichž se zohledňuje velké množství položek. Vyjadřovat se kompetentně ke kresbě dětí patří do náplně práce psychologů, kteří jsou k tomu vybavení množstvím standardizovaných testů. Hodnocení kreseb respondentů si nečiní nárok na úplnost. V práci je sledována kresba především z pohledu úrovně jemné motoriky, jež se ale zároveň prolíná i s obsahovou stránkou. Je tedy ovlivněna i kognitivními dovednostmi, zrakovou percepcí, zkušeností atd.

V kresbě lidské postavy se projeví rozdíly napříč všemi zkoumanými skupinami. V průměru dosáhl výsledek logopedické třídy výrazně lepšího skóre, hlavně díky vysokému hodnocení úrovně kresby Lindy a Michala. V této třídě se zároveň objevily i dvě velmi nízko

ohodnocené kresby, a to práce Terezy a Lukáše, jejichž zobrazení postavy se velmi blížilo kresbě hlavonožce. Výtvary dětí z běžné třídy se pohybovaly v úrovni průměrného hodnocení, opět se vyskytla kresba velmi nízké kvality u Tobiáše. Celkově lze konstatovat, že kresba závisela ve velké míře spíše na individuálních předpokladech každého dítěte.

Zjištěné údaje lze přičíst několika okolnostem. Třídní učitelka a logopedka mají v logopedické třídě snížený počet dětí, což znamená, že se mohou každému dítěti intenzivněji věnovat. Logopedka navíc každý den individuálně s každým dítětem pracuje. Tato práce neznamena věnovat se pouze rozvoji řeči, ale také rozvoji jemné motoriky a grafomotoriky, zrakové a sluchové percepce apod. V případě nedostatků může logopedka konzultovat úroveň jednotlivých oblastí s učitelkou a mohou se na ni zaměřit. Jako další faktor může působit skutečnost, že učitelka a logopedka jsou si vědomy nedostatků v oblasti hrubé a jemné motoriky u dětí s narušenou komunikační schopností, a mohou ji cíleně a intenzivně rozvíjet už od nástupu dítěte do logopedické třídy. Naproti tomu, pokud učitelky v běžné třídě objeví u dítěte nedostatky v jemné motorice nebo grafomotorice, i přes veškerou péči nemohou v omezeném čase uskutečnit potřebnou nápravu. Dále lze zmínit výhodnější situaci pro děti z logopedické třídy, a to z toho důvodu, že třídní učitelka má vystudovanou výtvarnou výchovu, proto pravděpodobně zahrnuje více činností podporujících jemnou motoriku, zejména kresbu, malbu a modelování.

Při komparaci výsledků v úrovni jemné motoriky u dívek a u chlapců byly zaznamenány rozdíly, opět nepříliš výrazné. V polovině vyšetřovaných činností dosahovaly obě skupiny v průměru přibližně stejných výsledných hodnot. Zásadnější difference se projevíly v činnostech typických spíše pro jednotlivá pohlaví. To znamená, že v provlékání nitě jehlou a v zapínání knoflíků byla děvčata výrazněji rychlejší než chlapci. Naopak hoši dosáhly lepších výsledků při šroubování matky a šroubu. U dívek se projevíly horší výsledky také u modelování hada z těsta a u grafomotorického prvku – osmičky rozvinuté do řádku. Důvodem byla patrně přílišná pečlivost a snaha kvalitně vykonat úkol. V případě provedení grafomotorického prvku hrál významnou úlohu také nedostatek sebedůvěry, kdy se dívky ani nepokusily úkol realizovat.

Vzhledem k malému počtu respondentů nelze výsledky generalizovat. Nepochybně by bylo lepší zahrnout do zkoumaného vzorku více respondentů, případně celé třídy. Více informací by do studie přineslo také dlouhodobější pozorování, realizované například na začátku, v průběhu a na konci školního roku. Dalším krokem studie by mohlo být zkoumání podílu učitelek na rozvoji jemné motoriky v rámci většího množství mateřských škol.

Závěr

V odborné literatuře lze často vysledovat spojení úrovně celkové motoriky dítěte s úrovní jeho řeči. Musí být ovšem brán zřetel i na jiné aspekty ovlivňující tak složitou dovednost jako vyjadřovat se verbálně a stejně tak náročnou činnost jemné manipulace a grafomotoriky. Jedná se o velké množství faktorů, které se na těchto funkcích podílí, jako například vizuální a auditivní percepce, ovlivnění sociálním prostředím, úroveň kognitivních schopností a dovedností a další.

Tato práce si předsevzala cíl analyzovat a srovnat úroveň jemné motoriky u dětí předškolního věku z běžné třídy a dětí z logopedické třídy téže mateřské školy. Na hlavní výzkumnou otázku, zda existují zásadní rozdíly v úrovni jemné motoriky u dětí v běžné třídě mateřské školy a u dětí v logopedické třídě, tedy u dětí s narušenou komunikační schopností, lze odpovědět, že zásadní rozdíly u sledované skupiny respondentů nebyly zaznamenány. Jednalo se spíše o jemnější difference. Otázky, které specifikovaly hlavní výzkumnou otázku a týkaly se komparace výsledků jemné motoriky a grafomotoriky u dětí běžné a logopedické třídy, je možné zodpovědět obdobně. Rozdíly se vyskytly spíše v menší míře.

Úchop psacího náčiní ovlivňuje kvalitu psaní a unavitelnost ruky při psaní, případně kreslení. Při hodnocení správnosti úchopu psacího náčiní byly výsledky u sledovaných skupin velmi rozdílné. Děti z logopedické třídy držely psací náčiní správným tridigitálním úchopem a většinou s uvolněnou rukou, zatímco děti z běžné třídy ve většině používaly při psaní a kreslení úchop, při němž prsteník přidržoval tužku shora a ukazovák měl při vedení tužky pasivní roli. Ruka byla neuvolněná, křečovitá. Otázkou je, zda tato skutečnost byla zapříčiněna náhodou nebo přístupem učitelek.

Při hodnocení kresby lidské postavy lze konstatovat, že výsledek závisel ve velké míře na individuálních předpokladech každého dítěte. Při studii se objevily jak kresby připomínající hlavonožce, tak kresba velmi vespělá.

Co se týká rozdílů v úrovni jemné motoriky u chlapců a děvčat, bylo zjištěno, že ve zkoumaném vzorku se jednalo opět o difference jemnější. Při sledovaných činnostech hrála roli spíše sebedůvěra, pečlivost a snaha podat kvalitní výkon. Tyto charakteristiky jsou připisovány ve větší míře děvčatům, proto časově odvedly výkon horší než chlapci, ale v činnostech orientovaných na kvalitní vykonání úkolu podaly výkon lepší.

Limity této práce spočívají především v malém počtu respondentů, proto prezentují pouze dílčí výsledky zkoumané oblasti a nelze je generalizovat. Také krátkodobé pozorování nevypovídá o vývoji jemné motoriky individuálně u každého jedince. Zajímavé by bylo i použití jiných úkolů nebo shromáždění většího množství písemných materiálů každého respondenta.

Práce tedy došla k výsledku, že narušená komunikační schopnost nemusí nutně negativně působit na úroveň jemné motoriky a naopak. Otevírá se několik variant, jak ovlivnit úroveň jemné motoriky dětí. Zejména je nutné s dětmi pracovat systematicky a v posledním roce předškolního vzdělávání zvolit činnosti podporující lepší rozvoj jemné motoriky a především grafomotoriky. Vychází se z předpokladu, že čím lepší bude úroveň jemné motoriky, tím lépe dítě zvládne složitou činnost psaní v první třídě základní školy. Dále je nutné, ale ne vždy možné, motivovat a instruovat rodiče, aby se také podíleli na rozvoji jemné motoriky svého potomka. Některé mateřské a základní školy organizují pro děti v posledním ročníku předškolního vzdělávání edukativní kurzy, v nichž se zaměřují na rozvoj především grafomotorických dovedností.

Otevírá se též otázka, jestli učitelky mají dostatečný časový prostor věnovat se jednotlivým dětem individuálně, případně zda mají podporu ředitelky mateřské školy dále se v této oblasti vzdělávat a zda jsou schopny získat pro kooperaci rodiče dětí.

Použité zdroje

Literatura

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

FASNEROVÁ, Martina. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3143-7.

ISBELL Christy *Mighty Fine Motor Fun Columbia Pike*: 2010 Grypton House, Inc. 189 s. eISBN 978-0-876-59327-1

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 224 s. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.

KOUBA, Václav. *Motorika dítěte*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7040-137-0.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie – patlavost: vady a poruchy výslovnosti*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Beakra, 2013. ISBN 978-80-903863-1-0.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, c2009. ISBN 978-80-7262-598-7.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitórium : teoretická východiska súčasnej logopedie, moderné prístupy*. Bratislava: SPN, 1990. 278 s. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, Viktor a Ondrej MATUŠKA. *Rozvíjanie reči mentálne retardovaných detí raného a predškolského veku*. Bratislava: Invocentrum s.r.o., 1995. 149 s.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy reči u detí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.

LOOSE, Antje C., Nicole PIEKERT a Gudrun DIENER. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. Vyd. 4. Přeložil Eva BOSÁKOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-883-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Mařenko, řekni Ř: aby to dětem dobře mluvilo*. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2353-2.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada, 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3603-7

ROKYTA, Richard, Dana MAREŠOVÁ a Zuzana TURKOVÁ. *Somatologie: učebnice*. 6. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-514-6.

ROUČKOVÁ, Jarmila. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením: praktické návody a důležité informace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-932-3.

SILVERMAN, David. *Ako robiť kvalitatívny výskum: praktická príručka*. Přeložil Martin ŠTULRAJTER. Bratislava: Ikar, 2005. Pegas (Ikar), zv. 8. ISBN 80-551-0904-4.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-408-3.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Fylogeneze a ontogeneze řeči*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3717-0.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

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

Internetové zdroje:

Dětem pomohly logopedické třídy [online]. Copyright © 2005–2017 [cit. 08.04.2017]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/casopisy/ras/ukazky/detem-pomohly-logopedicke-tridy/53213/>

Dobře rozvinutá grafomotorika [online]. Copyright © 2005–2017 [cit. 08.04.2017]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/casopisy/info/ukazky/-dobre-rozvinuta-grafomotorika-je-podminkou-pro-psani/48407/>

Logoped Online. *Object moved* [online]. Copyright © 2010 [cit. 04.01.2017]. Dostupné z: <http://www.logopedonline.cz/vady-rci/vyvojova-dysfazie.html>

Logopedie ve školce 3. část – náměty a hry. *Metodický portál RVP – Modul Články* [online]. [cit. 08.04.2017]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/P/2821/LOGOPEDIE-VE-SKOLCE-3-CAST---NAMETY-A-HRY.html/>

Motorika a řeč [online]. Copyright © 1999-2016 [cit. 08.04.2017]. Dostupné z: <http://www.rodina.cz/clanek1516.htm>

Polytechnická výchova na MŠ Moderní Vyučování. *Úvod Moderní Vyučování* [online]. Copyright © 2017 Moderní Vyučování [cit. 14.05.2017]. Dostupné z: <http://www.modernivucovani.cz/polytechnicka-vychova-ms/>

RVP PV leden 2017 web2.docx, Národní ústav pro vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Copyright © 2011–2017 [cit. 14.05.2017]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/775/>

Školský zákon ve znění účinném od 1. 1. 2017 do 31. 8. 2017, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 07.05.2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>

Zápis do první třídy základní školy [online]. Copyright © 2005–2017 [cit. 02.05.2017]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=25764>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1a Šroubování matky a šroubu – komparace podle tříd

Tabulka č. 1b Šroubování matky a šroubu – komparace podle pohlaví

Tabulka č. 2a Navlékání nitě do jehly - komparace podle tříd

Tabulka č. 2b Navlékání nitě do jehly - komparace podle pohlaví

Tabulka č. 3a Zapínání knoflíků - komparace podle tříd

Tabulka č. 3b Zapínání knoflíků - komparace podle pohlaví

Tabulka č. 4a Zavazování tkaničky – komparace podle tříd

Tabulka č. 4b Zavazování tkaničky - komparace podle pohlaví

Tabulka č. 5a Modelování kuličky- komparace podle tříd

Tabulka č. 5b Modelování kuličky - komparace podle pohlaví

Tabulka č. 6a Modelování hada - komparace podle tříd

Tabulka č. 6b Modelování hada - komparace podle pohlaví

Tabulka č. 7a Hodnocení správnosti úchopu - komparace podle tříd

Tabulka č. 7b Hodnocení správnosti úchopu - komparace podle pohlaví

Tabulka č. 8a Grafomotorický list – osmička rozvinutá do řádku – komparace podle tříd

Tabulka č. 8b Grafomotorický list – osmička rozvinutá do řádku – komparace podle pohlaví

Tabulka č. 9a Grafomotorický list – zuby - komparace podle tříd

Tabulka č. 9b Grafomotorický list – zuby - komparace podle pohlaví

Tabulka č. 10a Celkové hodnocení kresby lidské postavy - komparace podle tříd

Tabulka č. 10b Celkové hodnocení kresby lidské postavy - komparace podle pohlaví

Seznam grafů

Graf č. 1 Šroubování matky a šroubu

Graf č. 2 Navlékání nitě

Graf č. 3 Zapínání knoflíků

Graf č. 4 Modelování – kulička

Graf č. 5 Modelování – had

Graf č. 6 Úchop psacího náčiní

Graf č. 7 Grafomotorický list – osmička rozvinutá do řádku

Graf č. 8 Grafomotorický list – zuby

Graf č. 9 Kresba lidské postavy

Seznam příloh

Příloha č. 1 Grafomotorický list – Valerie

Příloha č. 2 Grafomotorický list – Patrik

Příloha č. 3 Kresba lidské postavy – Tobiáš

Příloha č. 4 Kresba lidské postavy – Linda

Příloha č. 1

Grafomotorický list – Valerie

Pokračuj podle předlohy

VALINKA

Handwriting practice sheet with seven rows of patterns. Each row starts with an illustration, followed by a black sample pattern, and then a pink tracing pattern.

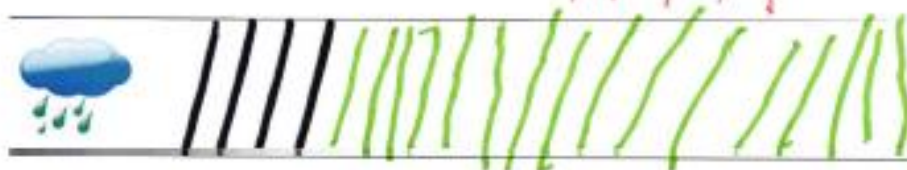
- Row 1: Cloud with rain. Black pattern: 5 vertical lines. Pink pattern: 15 vertical lines.
- Row 2: Frog. Black pattern: 1 large 'm' shape. Pink pattern: 8 'm' shapes.
- Row 3: Rocket. Black pattern: 1 large 'm' shape. Pink pattern: 8 'm' shapes.
- Row 4: Train. Black pattern: 2 'l' shapes. Pink pattern: 8 'l' shapes.
- Row 5: Butterfly. Black pattern: 3 's' shapes. Pink pattern: 8 's' shapes.
- Row 6: Beetle. Black pattern: 4 'W' shapes. Pink pattern: 8 'W' shapes.

Příloha č. 2

Grafomotorický list – Patrik

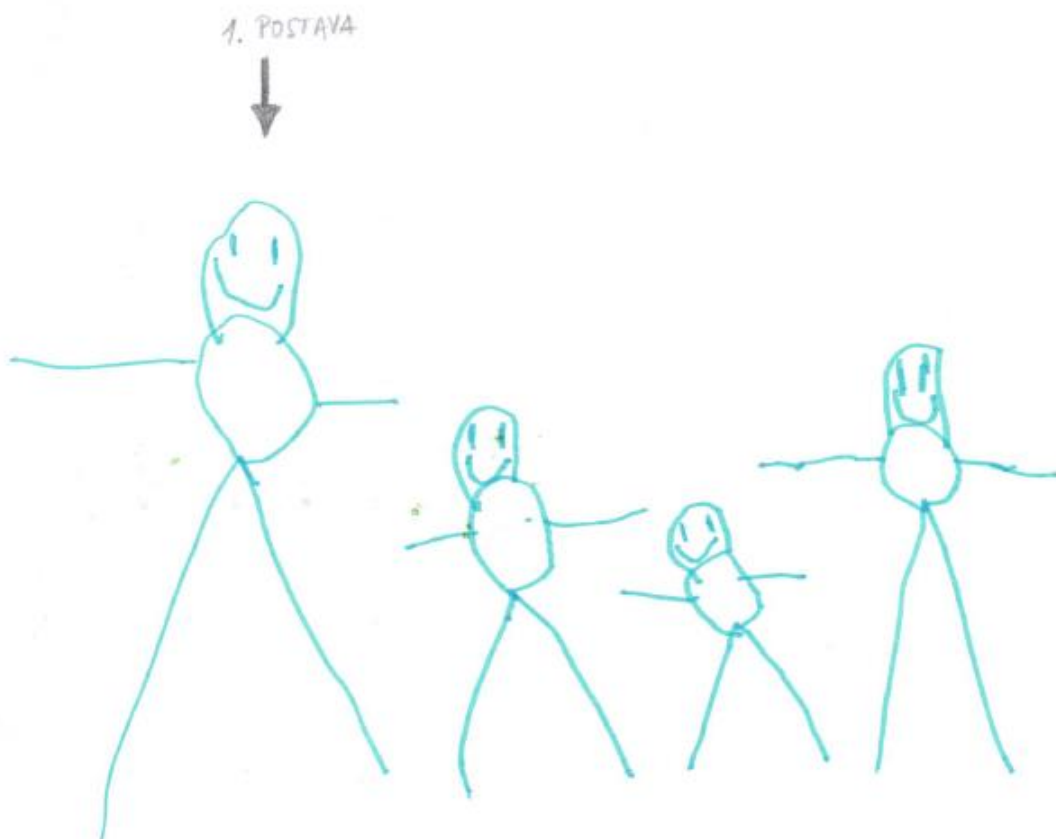
Pokračuj podle předlohy

PATĀ



Příloha č. 3

Kresba lidské postavy – Tobiáš



Příloha č. 4

Kresba lidské postavy – Linda



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Zdeňka Dvořáková
Katedra:	Katedra technické a informační výchovy
Vedoucí práce:	Mgr. Pavlína Částková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Úroveň jemné motoriky dětí před vstupem do ZŠ
Název v angličtině:	Level of fine motor skills of children before elementary school
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na problematiku úrovně motorických dovedností dětí v předškolním věku. Orientuje se především na oblast jemné motoriky a grafomotoriky. V empirické části se zabývá analýzou a komparací úrovně jemné motoriky u dětí z běžné třídy a dětí z logopedické třídy mateřské školy.
Klíčová slova:	Jemná motorika, grafomotorika, narušená komunikační schopnost, úchop psacího náčiní, školní zralost
Anotace v angličtině:	The diploma thesis focuses on the level of motor skills of pre-school children. It focuses primarily on the area of fine motor skills and graphomotorics. The empirical part of the thesis deals with the analysis and comparison of the level of fine motor skills with children from the common class and with children from the logopedic kindergarten class.
Klíčová slova v angličtině:	fine motor skills, graphomotorics, impaired communication ability, grip of writing tools, school readiness
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Grafomotorický list – Valerie Příloha č. 2 Grafomotorický list – Patrik Příloha č. 3 Kresba lidské postavy – Tobiáš Příloha č. 4 Kresba lidské postavy – Linda
Rozsah práce:	93 stran
Jazyk práce:	český