

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Daniela Macková

Podpora příznivého rozvoje grafomotoriky,
oromotoriky a jemné motoriky u dětí mateřských
škol v regionu Náchodsko

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomovou práci s názvem Podpora příznivého vývoje grafomotoriky, oromotoriky a jemné motoriky u dětí mateřských škol v regionu Náchodsko jsem zpracovala samostatně. Veškerou literaturu a zdroje, ze kterých jsem čerpala, jsem řádně sepsala v seznamu zdrojů.

V dne

Bc. Daniela Macková

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat především PhDr. Renatě Mlčákové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce v oblasti literatury, za její vstřícný a laskavý přístup a za rady, které mi poskytla k napsání této práce.

Dále bych chtěla poděkovat rodině a blízkým přátelům, kteří mě během psaní podporovali. V poslední řadě bych chtěla poděkovat mateřským školám, rodičům a dětem, kteří se zúčastnili empirické části diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na rozvoj grafomotoriky, jemné motoriky a oromotoriky u dětí předškolního věku v regionu Náchodsko. V teoretické části jsou v první kapitole popsány základní termíny a ve druhé kapitole je stručně ohraničen vývoj dítěte předškolního věku v oblasti grafomotoriky, oromotoriky a jemné motoriky. V další kapitole je vymezena legislativa předškolního vzdělávání a pojetí grafomotoriky, jemné motoriky a oromotoriky v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní věk. Součástí teoretické části je i vymezení kompetencí učitele předškolního vzdělávání a stručný přehled možné podpory dítěte předškolního věku mimo mateřskou školu s konkrétními příklady podpory v regionu Náchodsko.

Empirická část obsahuje výsledky výzkumu podpory rozvoje dětí ve vybraných mateřských školách v regionu Náchodsko složený z dlouhodobého pozorování vybraných dětí při činnostech rozvíjejících grafomotoriku, oromotoriku a jemnou motoriku a z dotazníkového šetření pro vybrané učitele o jejich podílu na rozvoji dětí v jednotlivých motorikách.

Klíčová slova

mateřská škola, předškolní věk, dítě předškolního věku, motorika, grafomotorika, jemná motorika, oromotorika, kompetence učitele předškolního vzdělávání, legislativa, školský zákon, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Annotation

The thesis focuses on development of graphomotor skills, oral motor skills and fine motor skills in selected kindergartens in the region of Náchod. In the first chapter, the theoretical part, basic terms are described. The second chapter briefly delimits the development of preschool children in the field of graphomotor skills, oral motor skills and fine motor skills. The next chapter defines the legislation of preschool education and the concept of graphomotor skills, oral motor skills and fine motor skills as stated in the document of educational program called Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. The theoretical part also includes the definition of preschool teacher competence and a brief overview of possible support of a preschool child outside kindergarten with specific examples of support in the region of Náchod.

The empirical part contains the results of the research of support of the development of children in selected kindergartens in the region of Náchod. The research consists of long-term observation of selected children in activities developing graphomotor skills, oral motor skills and

fine motor skills, as well as a questionnaire for selected teachers about their contribution to the development of children in individual motor skills.

Keywords

kindergarten, preschool age, preschool child, motor skills, graphomotor skills, fine motor skills, oral motor skills, preschool teacher competence, legislation, education law

Obsah

Úvod	1
Teoretická část.....	2
1 Vymezení základních termínů	2
1.1 Předškolní vzdělávání	2
1.2 Mateřská škola.....	3
1.3 Dítě předškolního věku.....	4
1.4 Motorika.....	5
1.5 Grafomotorika	5
1.6 Oromotorika	8
1.7 Jemná motorika	9
2 Vývoj dítěte předškolního věku ve vybraných motorických oblastech.....	11
2.1 Vývoj dítěte předškolního věku v oblasti grafomotoriky	11
2.2 Vývoj dítěte předškolního věku v oblasti oromotoriky	12
2.3 Vývoj dítěte předškolního věku v oblasti jemné motoriky	13
3 Současné preprimární vzdělávání	16
3.1 Legislativa.....	16
3.1.1 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním a vyšším vzdělávání	16
3.1.2 Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.....	17
3.2 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.....	17
3.3 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.....	19
3.4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	19
3.2.1 Grafomotorika, oromotorika a jemná motorika v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání	22
4 Učitel mateřské školy.....	24
4.1 Role učitele mateřské školy	26
4.2 Kompetence učitele mateřské školy	27

5 Možnosti prevence a nápravy odchylek mimo mateřskou školu	29
5.1 Legislativa	29
5.2 Pedagogicko-psychologická poradna a její činnosti	30
5.3 Speciálně-pedagogické centrum a jeho činnosti	31
5.4 Logopedická intervence	32
5.5 Možnosti speciálněpedagogického poradenství mimo mateřskou školu v regionu Náchodsko	33
Empirická část	
6 Výzkumné cíle a problémy	35
7 Zhodnocení dosavadní problematiky	37
8 Popis výzkumného vzorku	39
9 Výzkumná strategie a metodologie	42
10 Vyhodnocení	46
10.1 Grafomotorika	47
10.2 Oromotorika	59
10.3 Jemná motorika	66
11 Diskuze.....	75
12 Shrnutí a závěr	78
Zdroje	81

Úvod

Nejdůležitějším obdobím ve vývoji dítěte je předškolní věk. Tehdy dítě rozvíjí svou osobnost, schopnosti a dovednosti. Hlavním vývojovým mezníkem je hrubá motorika, na kterou navazují další motorické oblasti. Jednou z nich je například jemná motorika, jakožto manipulace s malými předměty, skládání, stříhání a úchop nůžek či tužky. S touto souvisí grafomotorika a příprava na psaní, nebo oromotorika, která jde ruku v ruce se správným vývojem řeči. Velkou součástí rozvoje těchto i jiných oblastí je podpora rodiny a předškolní instituce, tedy mateřské školy.

Motivací k výběru tématu diplomové práce byla logopedie, se kterou se autorka setkala v rámci souvislé praxe. Součástí mateřské školy, kde autorka konala souvislou praxi, je speciální logopedická třída, kterou mohla navštěvovat a zúčastnit se následové hospitace u logopedické intervence. Vzhledem k tomu, že autorka nestuduje speciální pedagogiku, bylo zapotřebí téma vybrat tak, aby nezasahovalo do oboru logopedie.

Diplomová práce s názvem *Podpora příznivého rozvoje grafomotoriky, oromotoriky a jemné motoriky u dětí mateřských škol v regionu Náchodsko* se zabývá rozvojem dítěte předškolního věku ve zmíněných motorických oblastech.

Práce by měla sloužit pedagogům mateřských škol jako inspirace pro příznivý rozvoj grafomotoriky, oromotoriky a jemné motoriky. Cílem práce je popsat podporu rozvoje grafomotoriky, oromotoriky a jemné motoriky ve vybraných mateřských školách v regionu Náchodsko a zanalyzovat aktuální dosaženou úroveň grafomotoriky, jemné motoriky, oromotoriky u vybraných dětí zúčastněných mateřských škol v regionu Náchodsko.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část.

V teoretické části autorka popisuje důležité pojmy, jako jsou např.: předškolní vzdělávání, mateřská škola, dítě předškolního věku, grafomotorika, oromotorika a jemná motorika, dále vývoj dítěte předškolního věku v daných motorických oblastech nebo současné preprimární vzdělávání z pohledu legislativy. Součástí teoretické části je vymezení kompetencí učitele předškolního vzdělávání a stručný přehled možné podpory dítěte předškolního věku mimo mateřskou školu.

Jednou z empirické části je výzkumné šetření ve vybraných mateřských školách v regionu Náchodsko, které se skládalo ze čtyř setkání probíhajících během jednoho roku (leden 2019–leden 2020). Autorka pozorovala vybrané děti a zadávala jim cvičení na rozvoj grafomotoriky, oromotoriky a jemné motoriky. K výsledkům pozorování autorka přidala dotazníkové šetření od vybraných učitelů ze zúčastněných mateřských škol, které se zabývalo podporou rozvoje dětí v jednotlivých oblastech.

Teoretická část

V teoretické části se zaměříme na vymezení základních pojmů, které se v diplomové práci objevují nejčastěji, např.: předškolní vzdělávání, mateřská škola, dítě předškolního věku, grafomotorika, oromotorika a jemná motorika. Dále si shrneme vývoj dítěte předškolního věku v oblasti grafomotoriky, jemné motoriky a oromotoriky. V dalších kapitolách se podíváme na předškolní vzdělávání z pohledu legislativy a v závěru teoretické části si nastíníme možnosti podpory a nápravy odchylek ve vybraných oblastech mimo mateřskou školu s konkrétními příklady podpory v regionu Náchodsko.

1 Vymezení základních termínů

1.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání (dále jen „PV“), neboli preprimární vzdělávání „zabezpečuje uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoje jeho osobnosti, podporuje zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dětí, vytváří předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

Dle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – ISCED (angl. International Standard Classification of Education), která byla v roce 1997 zpracována organizací UNESCO, dostalo předškolní vzdělávání pozici s indexem 0, tzn. ISCED 0 (Opravilová, 2016).

Opravilová (2016) definuje předškolní vzdělávání jako „výsledek výchovně vzdělávacího procesu, který usnadňuje dítěti jeho životní dráhu a vytváří optimální předpoklady pro jeho další vzdělávací cestu.“

Předškolní vzdělávání je legislativně ukotveno ve školském zákoně, tj. zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a dále ve vyhlášce č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání (viz kap. 3 Současné preprimární vzdělávání).

V České republice je PV zabezpečeno v předškolních zařízeních zapsaných v rejstříku škol. Jedná se tedy o mateřskou školu, speciální mateřskou školu, přípravný ročník základní speciální školy nebo přípravné třídy (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

Úkolem PV je dle RVP PV:

- doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a společně s ní zajistit dítěti podnětné prostředí k jeho rozvoji a učení,
- obohacovat denní program v mateřské škole a poskytovat dítěti odbornou péči,

- usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu,
- rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu,
- napomáhat dítěti v chápání okolního světa,
- motivovat dítě k dalšímu poznávání a učení,
- učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu naší společností uznávané normy a hodnoty,
- vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání s maximální podporou individuálních rozvojových možností dítěte

1.2 Mateřská škola

Mateřská škola (dále jen „MŠ“) je „školské zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem zprav. ve věku od 3 do 6 let“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

Syslová a Štěpánková (2019) popisují MŠ jako jedno z prvních společenských prostředí, ve kterém se dítě předškolního věku realizuje mimo rodinu.

V dnešní době existuje několik typů MŠ – státní, soukromá a církevní nebo běžná mateřská škola, mateřská škola s alternativními prvky a alternativní mateřská škola (Koťátková, 2014).

Šmelová in Šmelová, Prášilová a kol. (2018) zmiňuje, že v historii plnila MŠ převážně funkci vzdělávací i výchovnou. Základní funkce vyplývají z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen „RVP PV“) a ze Strategie vzdělávací politiky 2020 (a v současné době připravované i Strategie vzdělávací politiky 2030+).

Šmelová in Šmelová, Prášilová a kol. (2018) popisuje i další funkce mateřské školy, kterými jsou:

- **pečovatelská** – zajištění odborné péče a vedení dětí k péči ke zdraví;
- **socializační** – doplnění rodinné výchovy, osvojení hodnot, pravidel chování a navazování kontaktů s vrstevníky;
- **osobnostně rozvojová** – poskytování předškolního vzdělávání dle RVP PV a dalších zákonů, podporování rozvoje dítěte, jeho učení a poznání, podílení se na přípravě dítěte na povinné školní vzdělávání, respektování osobnosti dítěte, jeho jedinečnosti a jeho zájmů a potřeb;
- **kulturační** – seznámení dětí s kulturou, vytváření a podpora vztahu ke kultuře prostřednictvím vhodných prostředků (návštěva divadla, výstavy, exkurze, knihovny);

- **personalizační** – podpora získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost

1.3 Dítě předškolního věku

Předškolní věk (dále jen „PV“) je „vývojové období od dovršení 3. roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení 6. roku života“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013). Šmelová in Šmelová, Prášilová a kol. (2018) nazývá PV jako „věk mateřské školy“, jehož věkové rozmezí v jejich podání souhlasí s definicí od Průchy, Walterové a Mareše (2013).

V odborné literatuře jsme našli další pojetí dítěte PV. Kořátková (2008) popisuje věkové rozmezí dítěte PV jako období od narození do jeho 6 let a rozděluje ho na jednotlivé věkové etapy – raný předškolní věk (od narození do 3 let), mladší předškolní věk (od 3 do 5 let) a starší předškolák (od 5 do 6 let). Hartl a Hartlová (2015) definují věkovou periodizaci obdobně jako Kořátková. Rozdělují PV na mladší předškolní věk (od 1 roku do 3 let věku) a starší předškolní věk (od 3 let do 6 let věku života).

Dítě PV většinou navštěvuje mateřskou školu, avšak od 5. roku je předškolní vzdělávání povinné (viz kap. 3 *Současné preprimární vzdělávání*), které svým působením připravuje dítě ke vstupu do základní školy. Nesmíme opomenout, že základem výchovy je stále výchova rodinná, které MŠ pouze napomáhá k rozvoji dítěte (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

Hlavním nástrojem učení dítěte PV je hra, díky které se dítě rozvíjí a dochází tak k velkým vývojovým změnám. Zdokonaluje se např. hrubá motorika, kdy se z nekoordinovaných pohybů stávají pohyby přesnější, plynulé a koordinované pomocí vědomí. Zvládá např. jezdit na kole, koloběžce, na lyžích apod. Na vývoj hrubé motoriky navazuje vývoj jemné motoriky (viz kap. 2.3 *Vývoj dítěte předškolního věku v oblasti jemné motoriky*), který se rozvíjí pomocí manipulační zručnosti (Šmelová in Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

Díky hře a jiným činnostem dítě rozvíjí poznávací funkce a schopnosti, představivost a fantazii nebo myšlenkové operace, které jsou vázané na konkrétní předměty a děje. To způsobuje u dítěte rozvoj a formulování logického myšlení a vytváření poznatků o abstraktním myšlení. Důležitým jevem ale je získání a pochopení konkrétní situace pomocí prožitku. Dále se zdokonalují myšlenkové operace, např.: analýza, syntéza, konkretizace, generalizace, třídění apod. (Šmelová in Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

Na vývoj psychomotorický, duševní a mentální navazuje vývoj sociální, kdy si dítě osvojuje nové role, ať role přijímané ve hře, nebo role kamarádky či role žáka mateřské školy. S návštěvou MŠ se stává součástí skupiny, se kterou tráví většinu času během dne, utváří zde

nové vztahy a nové podněty pro hru. Ve skupině MŠ se dostává i do nepříjemných situací, pro něj třeba neobvyklých, kdy musí dodržovat pravidla nebo respektovat druhé (Šmelová in Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

1.4 Motorika

Hartl a Hartlová (2015) popisují motoriku jako pohybovou schopnost organismu, která se skládá z pohybů spontánních, reflexních, volních a expresivních, které vyjadřují psychický stav. Průcha, Walterová a Mareš (2013) zase motoriku definují jako „*celkovou pohybovou schopnost organismu složenou z pohybů neovladatelné vůlí (reflexních), volních a vyjadřujících emoční stav (expresivních)*“.

„*Souhrn všech pohybů lidského těla, celková pohybová schopnost (hybnost) organismu. Skládá se z pohybů spontánních, reflexních, volních a expresivních.*“ Tak popisuje motoriku Regec in Kroupová a kol. (2016) ve *Slovníku speciálněpedagogické terminologie*. Jedná se tedy o obdobnou definici, jako mají Hartl, Hartlová (2015) nebo Průcha, Walterová a Mareš (2013) ve svých slovnících.

Motorický vývoj je dle Hartla a Hartlové (2015) popisován jako základní motorické dovednosti, které se u dítěte vyvíjejí převážně bez nácviu. Avšak nepopírají, že pomocí nácviu a správných podnětů se vývoj urychluje. Průcha, Walterová a Mareš (2013) určují motorický vývoj jako celoživotní proces rozvoje pohybových dovedností člověka, které se projevují změnami nervosvalové koordinace nebo změnami v kvalitě prováděných aktivit.

Motorické pohybové dovednosti se získávají a zdokonalují díky motorickému učení. Je důležité při zdokonalování splňovat posloupnost učení, a to od jednoduchých k nejsložitějším úkonům (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

1.5 Grafomotorika

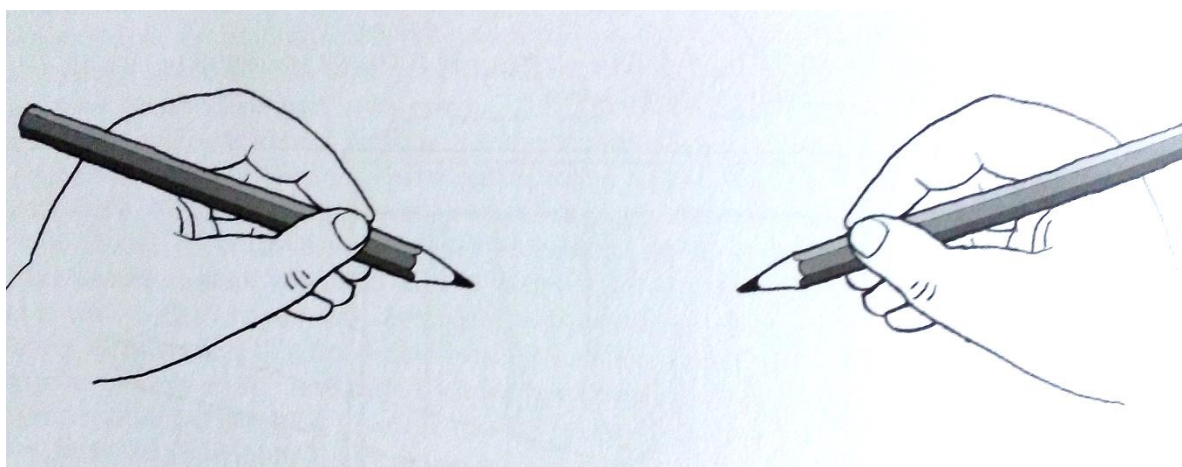
Grafomotorika je dle Průchy, Walterové a Mareše (2013) „*soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní.*“ Dvořák (2007) i Hanáková in Kroupová a kol. (2016) definují grafomotoriku jako „*specifickou motoriku, koordinovanou pohybovou aktivitou při grafických projevech (kreslení, psaní).*“ Hartl a Hartlová (2015) avšak popisují grafomotoriku jako „*soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní a které nejsou jen záležitostí pohybů ruky, ale jsou ovlivňovány psychikou.*“

Když si shrneme vypsané definice, můžeme tedy říci, že grafomotorika je soubor koordinovaných psychomotorických činností, které jedinec vykonává při grafických projevech, ať už během kreslení nebo psaní.

Grafomotorika neboli grafická složka psaní je dle Mlčákové in Šmelová a kol. (2013) pohyb psacím náčiním při psaní nebo kreslení na psacím povrchu, který je řízený nervovým systémem. Jedná se tedy o vytváření tvarů prvků písma a tvarů písmen, tzv. grafémů.

V grafomotorice můžeme sledovat nejen samotný grafomotorický vývoj, který je popsán níže v kap. 2.1 *Vývoj dítěte předškolního věku v oblasti grafomotoriky*, ale i úchop psacího náčiní, správné sezení, tlak na podložku, tempo nebo směrovost.

Správný úchop psacího náčiní, tzv. špetkový¹, by měl být třemi prsty. První článek prostředníku podpírá psací náčiní z pravé strany zdola, palec přidržuje psací náčiní z levé strany a ukazováček shora, kdy jsou všechny prsty mírně ohnuté (Mlčáková, 2009).



Obr. č 1: *Špetkový úchop – Správné držení psacího náčiní u leváků, u praváků*
(Bednářová a Šmardová, 2011)

Existují i chybné úchopy psacího náčiní:

- **hrstičkový** – aktivují se čtyři prsty – palec, ukazovák, prostředník a prsteník, který podpírá psací náčiní;

¹ Popis špetkového úchopu je vyobrazován pro pravou lateralitu, tzn. osoby, které píšou pravou rukou. Leváci, tzn. osoby, které píšou levou rukou, by měly držet tužku stejně, jen zrcadlově.

- **klarinetový** – bříška ukazováku, prostředníku, prsteníku a malíku se opírají o tužku, palec je postaven proti nim;
- **cigaretový** – psací náčiní je umístěno mezi ukazovák a prostředník, palec je podpírá psací náčiní bříškem;
- **špetkový s předsazeným palcem** – palec je předsunutý až ke třetímu článku;
- **vysoký špetkový** – psací náčiní dítě drží daleko od jeho hrotu;
- **nízký špetkový** – špetka je umístěna velmi blízko hrotu psacího náčiní;
- **špetkový s prolomeným ukazovákem** – ukazovák je prolomený

(Fasnerová, 2018).

Správnou polohu těla během sezení popisuje Mlčáková (2009) ve své publikaci *Grafomotorika a počáteční psaní*. Dítě by během psaní mělo:

- sedět na celém sedadle,
- mít nohy mírně od sebe, kolena ohnutá přibližně v pravém úhlu a chodila položená po celé ploše na podlaze,
- mít trup mírně nakloněn dopředu,
- mít hrudník přibližně 3–6 cm od hrany psací desky,
- mít ramena ve stejné výšce,
- mít obě předloktí souměrně na psací desce,
- mít lokty mírně oddálené od trupu,
- mít hlavu skloněnou nad papírem v přibližné vzdálenosti očí od špičky psací potřeby asi 30 cm.



Obr. č. 2: *Správné sezení – Poloha vsedě, správné sezení u kreslení a psaní*
(Bednářová a Šmardová, 2011)

Směrovost lze chápat jako pohyb při provádění činnosti v určitém směru. Tomuto tématu se věnoval František Synek (1972), který ve svém longitudinálním výzkumu u dětí nastupujících do školy popsal, několik variant směrovosti:

- zleva doprava (v naší společnosti je brána za správnou či normální),
- zprava doleva (opačná směrovost),
- střídání směru (neustálená).

Více informací o Synkově výzkumu popisujeme v kap. 7 *Zhodnocení dosavadní problematiky*.

1.6 Oromotorika

Vyskotová a Macháčková (2013) definují **oromotoriku** jako „*pohyby mluvních orgánů (mluvidel) za pomoci svalů orofaciální oblasti,*“ které se využívají např. při žvýkání, polykání, saní, špulení rtů apod. Dle Dvořáka (2001) je oromotorika „*specifická motorika, která koordinuje a řídí pohyblivost orgánů dutiny ústní (např. při kousání, žvýkání)*“.

Orofaciální oblast zahrnuje části anatomické soustavy, které se podílejí nebo přispívají k procesu tvorby hlasu a řeči. Patří sem nos, nosní dutiny, dutina ústní, zuby, čelist, svaly rtů,

jazyka, žvýkáci svalstvo, tvrdé patro, svaly měkkého patra, hrtan a jeho anatomické části (Vitásková, 2015).

Z jemné motoriky se v průběhu zkoumání vývoje a specializace jednotlivých funkcí oddělila tzv. komunikační (sdělovací) motorika., jejíž hlavním prostředkem je řeč (Vyskotová a Macháčková, 2013). Řeč je neodmyslitelná součást vývoje oromotoriky (viz kap 2.2 *Vývoj dítěte předškolního věku v oblasti oromotoriky*). Je tedy zapotřebí alespoň ve zkratce popsat, co řeč je.

Řeč je specifická lidská schopnost vyjádřit obsah vědomí a používat prostředky verbální i neverbální, jako jsou znaky, mimika, gesta. V nejširším významu se jedná o prostředek a způsob dorozumívání mezi bytostmi; v užším významu představuje systémy dorozumívání se mezi lidmi pomocí artikulovaných zvukových seskupení (mluvená řeč) nebo jejich grafických projevech (psaná řeč – Hanáková in Kroupová a kol., 2016).

„Řeč úzko súvisí s mysléním, vnímaním, motorikou, citmi, schopnosťou čítať a písať, učiť sa, komunikovať, presadiť sa. Ovplyvňuje naše sebahodnotenie i to, ako nás vnímajú a hodnotia iní“ (Hornáková, Kapalková a Mikulajová, 2005).

Řeč má velký význam do budoucnosti – umožňuje rozvoj myšlení, ovlivňuje kvalitu poznávání, učení. Důležitou součástí v rozvoji řeči je i sociální aspekt, který slouží k dorozumění, k utváření sociálních vztahů nebo k vnímání druhých (Bednářová a Šmardová, 2015).

1.7 Jemná motorika

Jemná motorika je definována dle Vyskotové a Macháčkové (2013) jako *„schopnost obratně kontrolovaně manipulovat malými předměty v malém prostoru“*. Zahrnuje veškeré pohyby prováděné malými svalovými skupinami, tedy nejen rukama, ale i ústy či nohama. Do oblasti jemné motoriky můžeme řadit manipulační aktivity, grafomotoriku, logomotoriku, oromotoriku, mimiku a vizuomotoriku (Vyskotová a Macháčková, 2013).

Dvořák (2007) definuje jemnou motoriku jako aktivitu drobných svalů, kterou dělí na grafomotoriku, logomotoriku (motoriku mluvních orgánů při artikulované řeči), mimiku, oromotoriku, vizuomotoriku (motoriku se zpětnou zrakovou vazbou).

Hanáková in Kroupová a kol. (2016) popisuje jemnou motoriku jako pohyby menších svalových skupin, např. ruky a prstů (determinují oblast grafomotoriky), tváře (oblast mimiky), pohyby mluvních orgánů při produkci řeči (oblast logomotoriky) nebo také pohyby dutiny ústní a jazyka (oblast oromotoriky).

Z definic nám vyplývá, že jemná motorika je nadřazeným pojmem pro grafomotoriku a oromotoriku. Bylo by tedy na místě opravit název diplomové práce na Podpora příznivého vývoje jemné motoriky, grafomotoriky a oromotoriky u dětí mateřských škol v regionu Náchodsko.

Bednářová a Šmardová (2011) uvádí, že se oblast jemné motoriky rozvíjí pozvolna. Můžou tomu napomoci např. tyto činnosti: skládání kostek, skládání mozaiky, zasouvání kolíčků do otvorů, vkládání kuliček, korálek do lahví, stavění řad z knoflíků, korálek a přírodních materiálů, práce se stavebnicemi, šroubování lahví, šroubu a matky, montování, házení na cíl, provlékání šňůrek různými otvory, uzlování na šňůrkách, spojení tkaniček, přišívání velkých knoflíků, prošívání látky nebo papíru jehlou s tupým hrotem, výroba řetězu z kancelářských sponek, vytváření tvarů z měkkého drátu, úkony spojené se samoobsluhou, oblékání panenek, plyšových hraček, pomoc při každodenních činnostech v domácnosti, zamykání, odemykání, rozsvěcení světel, listování v knize po jednotlivých listech, motání klubíček z vlny, modelování z plastelíny, hlíny, těsta, obtiskování, mačkání papírů, stříhání, lepení, skládání papíru, skládání tvarů a figur z tyčinek, párátek, krátkých špejlí, puzzle, třídění, karetní a deskové hry, rozvíjení hmatu a poznávání předmětů podle hmatu, cvičení prstů.

2 Vývoj dítěte předškolního věku ve vybraných motorických oblastech

Pro účely naší diplomové práce se budeme zabývat vývojem dítěte ve vybraných motorických oblastech, tedy v grafomotorice, oromotorice a jemné motorice, převážně od 2 do 6 let věku. Jedná se nám o věkový rozptyl dětí, které se v mateřské škole objevují. I když definice zmiňují, že předškolní vzdělávání je určeno dětem od 3 do 6 let, v dnešní době se v mateřské škole objevují i děti 2 leté. Je to velmi aktuální, až citlivé téma, které společnost řeší přibližně, proto bychom 2 leté děti neměli z našeho výčtu opomenout.

2.1 Vývoj dítěte předškolního věku v oblasti grafomotoriky

Grafomotorika se dle Bednářové a Šmardové (2011) rozvíjí v závislosti na mnoha psychomotorických funkcích. Na její rozvoj má vliv mentální vyspělost dítěte, zrakové a prostorové vnímání, lateralita, paměť, pozornost nebo úroveň hrubé a jemné motoriky.

Ve vývoji grafomotoriky jsme porovnali autory Mlčákovou (2009), Allen a Marotz (2008) a Fasnerová in Šmelová a kol. (2013), kteří se ve vývoji převážně shodují na tomto:

- **1–2 roky** – Dítě čará/čmára neboli dělá náhodné tahy po papíře.
- **2–3 roky** – Dítě intenzivně čmára, ale začíná kreslit hranaté a kulaté tvary. Psací náčiní drží dlaňovým úchopem.
- **3–4 roky** – Dítě napodobuje podle předlohy svislé nebo vodorovné čáry, kreslí kruh a klikaté čáry. Psací náčiní drží špetkovým úchopem, i když nesprávným.
- **4–5 let** – Dítě kreslí křížek a spojí dva body.
- **5 roků** – Dítě umí nakreslit čtverec a podle vzoru nakreslí trojúhelník nebo napíše různá písmena (A, I, O, U, C, H, L, T).
- **6 let** – Dítě umí nakreslit trojúhelník.

Interpretace vývoje grafomotoriky od Loose (2011) je podobná, avšak se v některých dovednostech liší.

- **1-3 roky** – Dítě kreslí čáru mezi dvěma body.
- **2 roky** – Dítě intenzivně čmára na papír. Pohyby při kreslení jsou koordinovanější a jemnější a formy jsou rozmanitější, kdy kreslí hranaté tvary.
- **3 roky** – Dítě kreslí zakulacené tvary. Zlepšují se tvarové variace a úchop psacího náčiní je příčný s nataženým ukazovákem.
- **3,5 roku** – Dítě v tomto období drží psací náčiní prsty a umí kreslit kruhy.

- **4,5 roku** – Dítě dokáže nakreslit kříž a vymalovat kruh.
- **5 let** – Dítě umí spojit dva body a v tomto období se u dítěte objevuje smysluplná kresba „hlavonožce“.
- **5,5 let** – Dítě obkreslí a samostatně nakreslí velké postavy.
- **6 let** – Dítě kreslí se správným držením psacího náčiní, tedy špetkovým úchopem.
- **6,5 let** – Dítě má již osvojený špetkový úchop a kreslí postavu s asi osmi detaily.

Loose popisuje postupně vývojová období od narození do 3. roku života, ale sama rozděluje jedno z období na 1-3 roky. Následující období do 8 let života dítěte dělí po půl roce. Můžeme vidět odlišnosti v rozdělení periodizace vývoje nebo vývoj úchopu psacího náčiní. Další popis se zdá být shodující.

2.2 Vývoj dítěte předškolního věku v oblasti oromotoriky

Pro správný vývoj **oromotoriky** jsou, kromě psychické úrovně a úrovně dosažené hrubé a jemné motoriky důležité neporušené mluvní orgány (rty, patro, nos apod.). Důležitým jevem pro správný řečový rozvoj, následně i pro čtení a psaní, je obratnost jazyka. Proto provádění preventivní cvičení na pohyb jazyka by mělo být nezbytnou součástí denního režimu v mateřské škole (Otevřelová, 2016).

Vývoj oromotoriky jako takový není v literatuře uveden. Lze ho ale částečně popsat v rámci vývoje pohybů úst a jazyka a prvotního rozvoje řeči do předškolního období. Rozvoj orofaciálních pohybů popíšeme dle Vágnerové (1999).

- **Prenatální období** – Plod (dítě) reaguje na dotyk kolem úst a nosu, objevuje se sací reflex, otevírá a zavírá ústa, pohybuje jazykem, dokáže měnit výraz tváře.
- **Novorozenecké období** – Dítě se adaptuje na nový svět převážně díky reflexům, sacímu a hledacímu.
- **Kojenecké období**
 - **1.-4. měsíc** – Dítě experimentuje se svým tělem – různě pohybuje ústy a jazykem, mění mimiku, cucá si palec. Rozvíjí se broukání. Poznává svět pomocí úst.
 - **6.-8. měsíc** – Dítě zkouší žvatlat, kdy napodobuje pohyby úst dospělých (tzv. předřečové období).
 - **11.-12. měsíc** – Dítě spojuje různé slabiky, čímž skládá svá slova.
- **Batolecí období – 1-2 roky** – Dítě mluví v jednoslovných výrazech.

Další rozvoj řeči budeme popisovat dle autorů Zajitzové (2011), Kapalkové in Kerekrétiová a kol. (2009), Allen a Marotz (2008) a Antušekové (1995), které se shodují na následující interpretaci.

- **2–3 roky** – Dítě rozvíjí slovní zásobu (zná cca 200 slov). Spojuje slova do víceslovných odpovědí, později do jednoduchých souvětí. Začíná vyjadřovat minulost, začíná používat gramatických přípon a předpon, skloňovat, časovat, zobecňovat pojmy a vytvářet logické pojmy. Gramatika se rozvíjí o přeložkové vazby (na, do, v). O sobě samém mluví v první osobě a používá k tomu zájmeno „já“. Klade otázky „Co to je?“ nebo „Kde to je?“.
- **3-4 roky** – Dítě rozvíjí slovní zásobu (zná cca 1000 slov) a zlepšuje řečový projev. Komunikuje samostatně v krátkých větách, většinou ve správně gramaticky uspořádaných, ale nemá ještě dostatečně osvojený slovosled, předložky nebo koncovky. Dále rozvíjí řeč po stránce logické (období logických pojmů). Chápe obsah, rozlišuje konkrétní a abstraktní pojmy. Je schopno užívat jednotné a množné číslo a tvořit souvětí. Klade otázky „proč?“ a „kdy?“.
- **4-6 let** – Dítě rozvíjí slovní zásobu (na začátku období zná cca 1500, na konci cca 2500 až 3000 slov). Nastává velký rozvoj komunikačních schopností dítěte (vyjadřování vlastních myšlenek, převypravování prožité zkušenosti, opis, vysvětlování a převyprávění příběhu). Osvojuje si jazykové schopnosti (jazykový cit, gramaticky správnou řeč), které pomáhají si úspěšně osvojit psanou a čtenou podobu jazyka.

Antušeková (1995) popisuje na přelomu 3. a 4. roku života proces tzv. intelektualizace řeči, jež se týká „*osvojovania nových slov, prehlbovania a spresňovania ich pojmového obsahu, väčšej výrazovej obratnosti, schopnosti dlhších prejavov a prispôsobovania reči dospelých.*“ Tento proces pokračuje do období školní docházky, během kterého je dítě schopno se učit.

Vývoj řeči z formální (zvukové) stránky bývá zpravidla ukončen okolo 5. roku života, nejpozději však nástupem do školy.

2.3 Vývoj dítěte předškolního věku v oblasti jemné motoriky

Je zde několikrát uvedeno, že vývoj dílčích motorik navazuje na předchozí osvojenou úroveň, popř. na psychické zdatnosti dítěte. Je obecně známé, že vývoj **jemné motoriky** je ukončen přibližně obdobím nástupu do základní školy. Fasnerová in Šmelová a kol. (2013) toto tvrzení vyvrací a říká, že až kolem 8. roku života se ukončuje vývoj jemné motoriky, jelikož v té době teprve dochází k osifikaci zápěstních kůstek.

Níže definujeme příznivý vývoj jemné motoriky dle Matějčka (2005), Allen a Marotz (2008) a Fasnerová in Šmelová a kol. (2013).

- **2 roky** – Dítě staví komín ze 2 kostek. Dokáže se svléknout a navléknout si čepici nebo ponožky. Dále hází neurčitě míčem od sebe, navlékne kroužky na tyč, listuje v knížce bez zničení, s jistotou drží lžici a samo se nají, rozepíná velké knoflíky, rozevívá velké zipy nebo otevírá dveře klikou.
- **2,5 roku** – Dítě staví komín ze 4 kostek a zařadí kostky za sebe/vedle sebe.
- **3 roky** – Dítě chytá míč oběma rukama (i když neúspěšně), skládá papír, navléká drobné předměty na drátek.
- **3,5 roku** – Dítě rozbalí bonbon, otevře krabičku od zápalek, poradí si s knoflíky a zipy.
- **4 roky** – Dítě dokáže zapnout a rozepnout knoflík, dovede chytat menší míč, z plastelíny vymodelovat jednoduchý obrys. Dokáže ovládat nůžky.
- **5 let** – Dítě stříhá rovné linie, chytá menší míč s rukama nad hlavou.
- **6 let** – Dítě se samostatně obléká, umí navinout provázek na klubíčko, dokáže skládat papír a vystřihovat z něj jednoduché tvary. Umí si zavázat tkaničku.

Vybrali jsme si ještě popis vývoje motoriky rukou dle Loose (2011) na základě Britty Holleové:

- **1-3 roky** – Dítě hnětením modeluje kuličky a hady, šroubuje a otáčí klíčem v zámku a samostatně si umývá a utírá ruce.
- **2 roky** – Dítě si svléká samo oblečení, staví věž ze 2 kostek, navléká kroužky na tyč, hází míč neurčitým směrem nebo dává rozinku do lahve.
- **2,5 roku** – Dítě staví věž ze 4 kostek, hází míček s rukama nad hlavou, zasune tyč do roury, vysypává rozinky nebo perličky z lahve a listuje stránkami v knížce.
- **3 roky** – Dítě jí vidličkou, chytá velký míč oběma rukama, hází velkým míčem v určitém směru, přelévá z pohárku do pohárku, skládá papír nebo navléká perličky na drát.
- **3,5 roku** – Dítě staví věž z 8 kostek, rozbaluje bonbony a otevírá krabičku od zápalek.
- **4 roky** – Dítě dovede uchopit štětec, chytá malý míček, stříhá nůžkami, zapíná a rozepíná knoflíky a skládá papír.
- **4,5 roku** – Dítě skládá jednoduché obrazce ze zápalek.
- **5 let** – Dítě chytá malé míčky s rukama nad hlavou, navléká nit do jehly a stříhá podél linie.

- **5,5 roku** – Dítě chytá vyhozený míč a chytá míč jednou rukou.
- **6 let** – Dítě navíjí nit na cívku a samostatně se obléká.

V období od 3. roku života se neshodují popisy pro stavění komínu z kostek dle Fasnerová in Šmelová a kol. (2013), Loose (2011) a Matějčka (2005). Matějček tvrdí, že ve 3 letech dítě staví komín ze 7-10 kostek a jeho norma na daný věk je 10 kostek (k vyššímu počtu v tomto období se přiklání i Allen a Marotz, 2008). Za to Fasnerová in Šmelová (2013) a Loose (2011) uvádějí, že teprve ve 3,5 letech dítě staví komín z 8 kostek a z 10 kostek dokáže postavit věž až ve 4 letech.

Allen a Marotz (2008) říkají, že dítě ve 3,5 letech si dokáže poradit s knoflíkem a zipem. Jejich definicí nelze určit, co tím přesně chtěli říct. Umí dítě rozepnout a zapnout knoflík nebo zip? Nebo je to jen pokus omyl? Za to Fasnerová in Šmelová a kol. (2013) a Loose (2011) se shodují, že dítě by mělo ve 4 letech umět rozepnout a zapnout knoflík.

Další nejasností jsme narazili na vyobrazené období u stříhání. Allan a Marotz (2008) stříhání, resp. umění ovládat nůžky, řadí do období 4 let a v 6 letech dítě dokáže stříhat z poskládaného papíru jednoduché tvary. Fasnerová in Šmelová a kol. (2013) uvádí, že teprve v 5 letech dítě dokáže stříhat rovné linie a Loose (2011) popisuje, že dítě v 5 letech stříhá podél linie.

Rádi bychom se ještě pozastavili nad skládáním papíru. Loose (2011) říká, že dítě by mělo umět skládat papír ve 4 letech. Autoři Allan a Marotz (2008) zase uvedli skládání papíru, ale až v 6 letech. Ani jeden z autorů neuvedl, jaký způsob skládání papíru mají na mysli, jestli na půl, do složitějšího tvaru nebo jako origami.

Posledním bodem zmíněného vývoje je, že si dítě v 6 letech umí zavázat tkaničku. Samotní autoři, Allan a Marotz (2008), říkají, že ne všechny děti to umí a dlouho se s tím některé trápí.

Úkoly, jako stříhání, skládání papíru, zapínání knoflíku nebo zavazování tkaničky, máme zahrnuté v empirické části, takže se k nim můžeme podrobněji vyjádřit v kap. 11 *Diskuze* a porovnat je.

3 Současné preprimární vzdělávání

3.1 Legislativa

Školská legislativa spadá pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) a dle Průchy, Walterové a Mareše (2013) „*se vztahuje k obecným otázkám řízení a organizace školství a vzdělávání i jednotlivých stupňů a druhá škol a školských zařízeních.*“ Výstupem školské legislativy jsou zákony, nařízení vlády, vyhlášky MŠMT. Školská legislativa je součástí vzdělávací politiky státu (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

Pojem **vzdělávací politika** má hned dva významy, které popisují Průcha, Walterová a Mareš (2013):

- praktická činnost, reálné procesy rozhodování o záležitostech vzdělávacího systému a jeho prioritách, a vztahující se k problémům řízení, správy, financování, kurikula a evaluace vzdělávání;
- vědní obor zabývající se společenskými vlivy na vzdělávání, tj. principy, prioritami a metodami rozhodování o vzdělávání, zkoumá strategické cíle vzdělávání, legislativu, způsoby financování a projektování kurikula, evaluaci a způsoby kontroly.

3.1.1 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) je dle Průchy, Walterové a Mareše (2013) „*základní právní dokument nejvyšší úrovně, schválený oběma sněmovnami Parlamentu České republiky a podepsaný prezidentem republiky, vztahující se k předškolnímu, základnímu, střednímu a jinému vzdělávání, vyjma terciárního (ISCED 0-3).*“

Pro účely této práce pracujeme s nejaktuálnější verzí školského zákona (úplné znění ke dni 15. 2. 2019), který je změněn podle zákona č. 178/2016 Sb., části první – změna školského zákona.

Školský zákon stanovuje podmínky, za nichž se vzdělávání uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob, určuje cíle a výstupy preprimárního vzdělávání, které jsou podrobně popsány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (*kap. 3.2.5 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*) (Průcha, Walterová a Mareš, 2013; Šmelová in Šmelová a kol., 2013). Od roku 2017 je předškolní vzdělávání (dále jen „PV“) povinné, tzn. že hranice povinné školní docházky se posunula na 5. rok věku dítěte.

Dle školského zákona tvoří vzdělávací soustavu školy a školská zařízení zapsaná do rejstříku škol, jejichž cílem je uskutečňování předškolního vzdělávání (dále jen „PV“) podle vzdělávacích programů (zákon č. 561/2004 Sb.). V případě této diplomové práce se jedná o mateřskou školu, která poskytuje vzdělávání svým klientům pomocí Rámcového vzdělávacího programu pro PV (viz níže v kap. 3.2.5 *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*).

PV je určeno zpravidla dětem od 3 do 6 let věku a je realizováno v mateřské škole zřízené obcí či svazkem obcí. Dítě mladší 3 let (avšak nejméně 2 let) na něj nemá právní nárok. Ode dne dosažení 5. roku života dítěte je následující školní rok v PV pro dítě povinný (zákon č. 561/2004 Sb.).

Cílem PV dle § 33 je podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku (dále jen „dítě PV“), během které se *„podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů“* (zákon č. 561/2004 Sb.).

3.1.2 Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání

Vyhláška č. 14/2005 Sb., v plném znění ke dni 1. 9. 2017, stanovuje podmínky provozu předškolního vzdělávání, podrobnosti organizace mateřské školy, kde zahrnuje i rozsah povinného předškolního vzdělávání dle zákona č. 178/2016 Sb. Dále určuje podmínky stravování v mateřské škole nebo úplaty za předškolní vzdělávání ve státních mateřských školách či předškolních zařízeních.

3.2 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 byla schválena a vzešla v platnost v roce 2014 jako nástupní dokument za Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílou knihu) z roku 2001.

„Vzdělávací politika směřuje obecně k rozvoji vzdělávacího systému založeného na konceptu celoživotního učení tak, aby zodpovědně naplnila základní smysl vzdělávání“ (Strategie vzdělávací politiky do roku 2020, 2014). Aby došlo k naplnění hlavního cíle, bylo zapotřebí si stanovit 3 základní priority:

- snižovat nerovnosti ve vzdělávání,
- podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad,
- odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém

Každá z priorit obsahuje několik dílčích cílů, které obsahují zhodnocení situace od vydání Bílé knihy do roku 2014, tedy do vydání Strategie vzdělávací politiky ČR 2020, a nastavují nová opatření a cíle na následující období do roku 2020.

Předškolního vzdělávání se týká priorita č. 1: *Snižovat nerovnosti ve vzdělávání – Zvýšit dostupnost a kvalitu předškolního vzdělávání a rané péče*, jež jsou ve Strategii vzdělávací politiky ČR 2020 stanoveny tyto cíle:

- zavést poslední rok předškolního vzdělávání jako povinný,
- včasnou diagnostikou potíží dítěte v průběhu předškolního období eliminovat odklady školní docházky,
- systematickým posilováním sítě mateřských škol a jejich kapacit vytvářet podmínky pro to, aby každé dítě, jehož zákonní zástupci o to požádají, mohlo být přijato do předškolního vzdělávání,
- posilovat výchovnou a vzdělávací funkci předškolní nerodičovské péče o děti; alternativní formy péče o děti ve věku do zahájení povinné školní docházky, které nemají silné výchovné a vzdělávací poslání (např. dětská skupina), podporovat jen jako dočasnou alternativu do doby dostatečného navýšení kapacit mateřských škol, popř. jiných vzdělávacích institucí,
- posilovat spolupráci mezi rodinou a školním prostředím,
- cíleně zvyšovat účast na předškolním vzdělávání dětí ze skupin a lokalit ohrožených sociálním vyloučením,
- zahájit diskuzi o obsahu vzdělávání učitelů mateřských škol a možném požadavku na jejich vyšší kvalifikaci,
- ve spolupráci s ostatními věcně příslušnými resorty navrhnout systémové řešení v oblasti vzdělávání a péče o děti do 3 let

Částečně se předškolního vzdělávání dotýká podkapitola *Individualizovat nabídku poradenských služeb*, jejichž cílem na období 2014-2020 je:

- vytvářet podmínky dostatečné individuální podpory dítěte a poskytnout rodině dostatečnou podporu,
- zajistit dostatečnou dostupnost poradenství,
- rozvíjet a podporovat dostatečnou primární prevenci,
- zpřístupnit informace o charakteru a zaměření škol pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami,
- nastavit efektivní financování podpůrných opatření,

- nastavit spolupráci mezi jednotlivými školskými poradenskými zařízeními

Dalšími cíli, které se částečně týkají i předškolního vzdělávání, jsou např.: dokončit a zavést kariérní systém pro učitele, posílit mzdy pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům, zmodernizovat kvalitu výuky, posílit další vzdělávání a metodickou podporu učitelům a ředitelům, posílit význam vysokých škol, modernizovat systém hodnocení dítěte a hodnocení úrovně škol (Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, 2014).

3.3 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+

Vzhledem k blížícímu se konci platnosti Strategie vzdělávací politiky ČR 2020 je zapotřebí dále navazovat novým dokumentem, který shrne předchozí a definuje nové priority a cíle pro následující vzdělávací období. Proto Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) v roce 2018 zahájilo přípravu nové **Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+**.

V lednu 2019 MŠMT ustanovilo osmičlennou expertní skupinu, která měla za úkol připravit výchozí dokument *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+*, jehož hlavním cílem bylo definovat vize, priority a cíle vzdělávání do roku 2030. Po sepsání dokumentu následovaly diskuze s odbornou i širokou veřejností, tzv. diskuze u kulatého stolu, aby vše bylo přesně vymezené, nastavené a možné realizovat (MŠMT [online], 2019)

Vize týkající se předškolního vzdělávání jsou: zvýšit účast dětí ze sociálně znevýhodňující prostředí na předškolním vzdělávání jako prevenci možného školního neúspěchu, včasnými opatřeními redukovat dopad rizikových faktorů na straně rodiny nebo zvolit a udržovat vhodný kompetenční rámec, zpřesnit očekávané výstupy v uzlových bodech, a provázat kompetenční rámec s očekávanými výstupy (Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+, 2019).

3.4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcové vzdělávací programy (dále jen „RVP“) „vymezují cílové zaměření vzdělávání na daném stupni/pro daný obor vzdělávání a očekávané výstupy. Charakterizují je priority, cíle, klíčové kompetence a obsah v širších oblastech. Na základě těchto rámcových programů školy vytvářejí školní vzdělávací programy přizpůsobené podmínkám regionu a lokality“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

V souladu s principy kurikulární politiky a školským zákonem byl zaveden kurikulární systém na dvou úrovních – státní a školní.

„Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání

jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách“ (RVP PV, 2018).

Dle §4 školského zákona RVP stanoví v obecné rovině zejména cíle, formy, organizační uspořádání, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání, zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví (zákon č. 561/2004 Sb.).

RVP pro vzdělávací instituce vydává MŠMT, jehož obsah lze v závažných případech měnit podle změn v právních předpisech nebo nejnovějších poznatcích ve vědě, pedagogice nebo psychologii (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

Pro předškolní vzdělávání je určený **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** (dále jen „RVP PV“) v aktuální účinnosti z roku 2018. „*Vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku*“ (RVP PV, 2018), která se vztahují na pedagogické činnosti v předškolních vzdělávacích institucích zapsaných v rejstříku škol. Kromě výše uvedeného stanovuje elementární vzdělávací dovednosti (klíčové kompetence), které jsou důležitou součástí dalšího vzdělávání. Jeho obsah je pro školy závazný a formulovaný tak, aby byl podle něho možný vytvořit a realizovat školní vzdělávací program (RVP PV, 2018).

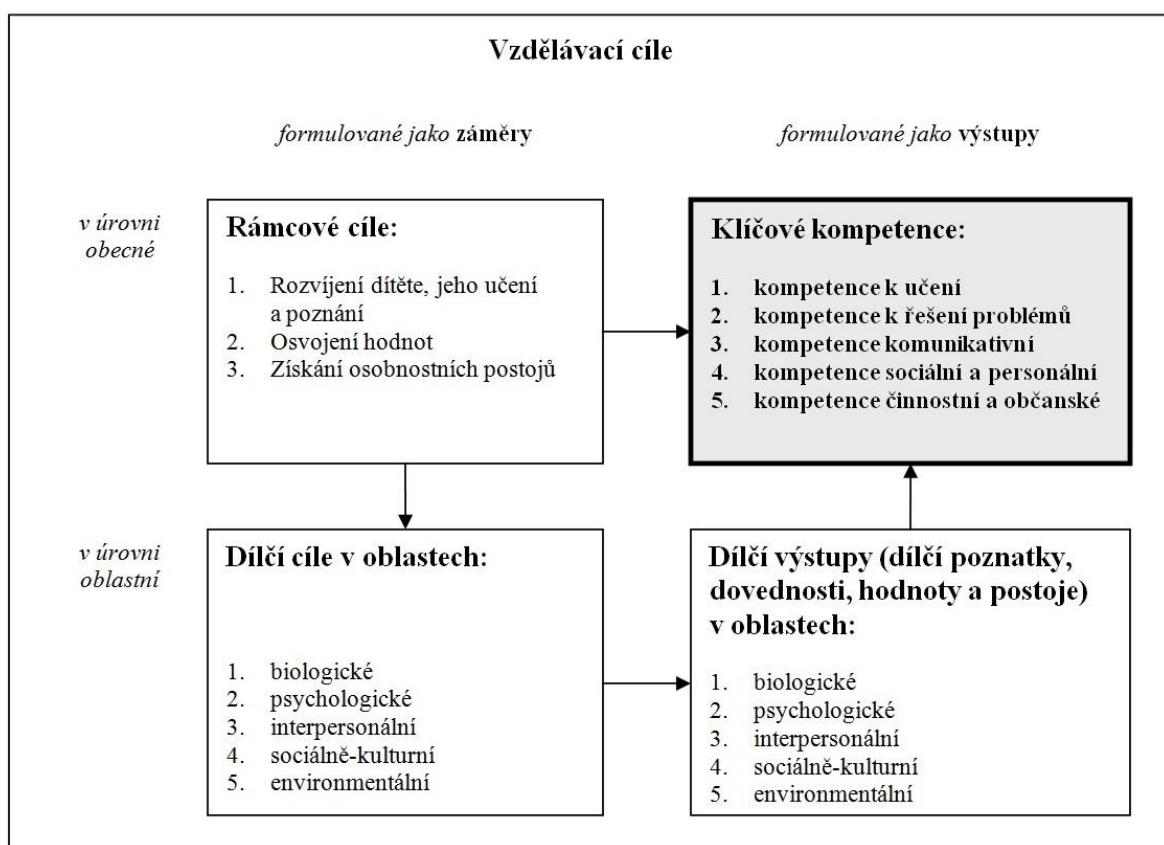
RVP PV určuje hlavní principy takto:

- akceptování přirozených vývojových specifíků dětí PV a důsledné jejich promítání do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání;
- umožnění rozvoje a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb;
- zaměřování se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě PV;
- definování kvality PV z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet;
- zajišťování srovnatelné pedagogické účinnosti vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami;
- vytváření prostoru pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy;

- umožňování mateřským školám využívat různé formy i metody vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám;
- poskytování rámcových kritérií využitelných pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání

RVP PV (2018) pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi, které jsou rozdělené podle stanovených cílů jako záměrů nebo výstupů a podle obecné a oblastní úrovně:

- **rámcové cíle** – vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání;
- **klíčové kompetence** – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v PV;
- **dílčí cíle** – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti;
- **dílčí výstupy** – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají



Obr. č. 3: *Vzdělávací cíle*, (RVP PV, 2018)

3.4.1 Grafomotorika, oromotorika a jemná motorika v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Hlavní prostředek vzdělávání dítěte je vymezen v obsahu PV určený pro děti ve věku 2–6 let, který slouží k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Je formulován v podobě „učiva“ (činností/vzdělávací nabídky) a „očekávaných výstupů“ tak, aby odpovídal specifičnosti PV (RVP PV, 2018).

Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí, které jsou nazvány:

- Dítě a jeho tělo (biologická oblast),
- Dítě a psychika (psychomotorická oblast),
- Dítě a ten druhý (interpersonální oblast),
- Dítě a společnost (sociálně-kulturní oblast),
- Dítě a svět (enviromentální oblast)

V oblasti **Dítě a jeho tělo**, tedy biologické vzdělávací oblasti, učitel v rámci **dílčích vzdělávacích cílů**, které směřují k rozvoji grafomotoriky, oromotoriky či jemné motoriky, podporuje: rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti jemné motoriky (koordinace a rozsahu pohybu, dýchání, koordinace ruky a oka apod.), osvojení si věku přiměřených praktických dovedností v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky a oromotoriky.

Očekávanými výstupy, tedy to, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže, by měly být: ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, zacházet s grafickým a výtvarným materiálem), ovládat dechové svalstvo (oromotorika), vědomě napodobovat jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu (jemná motorika, grafomotorika, oromotorika).

Učitel dítěti nabízí určitou **vzdělávací nabídku**, kterou dané oblasti rozvíjí. Mohou to být: manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, pomůckami, nástroji, náčiním, materiálem (jemná motorika), konstruktivní a grafické činnosti (jemná motorika a grafomotorika – RVP PV, 2018).

Ve druhé oblasti, která je nazvaná **Dítě a jeho psychika** (psychomotorická vzdělávací oblast), učitel v rámci **vzdělávacích cílů** u dítěte podporuje: osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (grafomotorika, jemná motorika a oromotorika), osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci (abeceda, čísla – grafomotorika).

Očekávanými výstupy v oblasti psychomotorické jsou: správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči (oromotorika), postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí (jemná motorika, grafomotorika a oromotorika).

Učitel dítěti předkládá jako **vzdělávací nabídku**: artikulační, řečové hry, vokální činnosti (oromotorika), grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen (grafomotorika), motivovaná manipulace s předměty (jemná motorika), činnosti zaměřené na poznávání jednoduchých obrazně znakových systémů (písmena, číslice, piktogramy, značky, symboly, obrazce – grafomotorika – RVP PV, 2018).

Oblasti **Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět** (interpersonální vzdělávací oblast, sociálně-kulturní vzdělávací oblast a enviromentální vzdělávací oblast) obsahují především vztahy s okolním světem, s přírodou a s lidmi. Zkoumané motorické oblasti z této diplomové práce se v obecné rovině neobjevují v jednotlivých vzdělávacích oblastech.

4 Učitel mateřské školy

Profese z pedagogicko-psychologického pojetí lze chápat jako pracovní roli, která klade důraz na zodpovědnost a výsledky, které produkuje, ale také na dovednosti, znalosti a postoje, které její nositel musí mít (Syslová, 2017).

Učitel mateřské školy (dále jen „učitel MŠ“) se řadí mezi pedagogické pracovníky, který koná přímou pedagogickou činnost ve vzdělávací instituci. Svými právy a kompetencemi podléhá zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

Zákon č. 563/2004 Sb. stanovuje pedagogického pracovníka jako toho, „*kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu*“ (zákon č. 563/2004 Sb.).

Přímou pedagogickou činnost vykonává tedy učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, speciální pedagog, vychovatel, asistent pedagoga, vedoucí pedagogický pracovník a další.

Učitel MŠ získává odbornou kvalifikaci dle zákona č. 563/2004 Sb.:

- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy;
- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů

a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;

- středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
- středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku

(zákon č. 536/2004 Sb.).

Existuje katalog popisů povolání *Národní soustava povolání* (NSP), kde lze najít i požadavky na profesní činnosti učitele MŠ. Syslová (2017) je popisuje následovně:

- výchova a vzdělávání zaměřené na získávání vědomostí, dovedností a hygienických a sociálních návyků dětí v rámci školního vzdělávacího programu mateřské školy;
- podpora rozvoje osobnosti dítěte PV, zdravého citového, rozumového a tělesného rozvoje, osvojení pravidel chování a životních hodnot;
- podněcování osobnostního vývoje dětí, vyrovnávání nerovností vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání, pedagogická konzultace o vzdělávání dětí s rodiči a diskutování o jejich pokrocích, spolupráce s odbornými partnery;
- vykonávání prací a úkolů souvisejících s přímou pedagogickou činností, včetně dohledu nad dětmi, vedení evidence o pedagogické činnosti, hodnocení účinnosti vzdělávacích programů, spolupráce se školskými a zdravotnickými zařízeními;
- tvorba vzdělávacího programu třídy MŠ;
- navrhování a aplikace vzdělávacích a výchovných metod, včetně individuální práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami;
- tvorba a koordinace školního vzdělávacího programu MŠ nebo tvorba vzdělávacích programů a individuálních vzdělávacích plánů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, popř. stanovení koncepce rozvoje školních vzdělávacích programů MŠ a jejich koordinace v regionu.

Každý učitel v mateřské škole by měl disponovat několika vlastnostmi a sociálními dovednostmi, které podporují zdravý rozvoj dítěte. Mertin (2016) se inspiroval u Gillernové, Krejčové a vypsals základní dovednosti a vlastnosti učitele v MŠ, kterými jsou: empatie, vcítění, odlišování prožitků a pocitů od úvah a úsudků u sebe i u dětí, autenticita, otevřené vyjadřování

pozitivních i negativních prožitků, umění pochválit, respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí, naslouchání, porozumění neverbálním projevům jedince, orientace na konkrétní situace, akceptování osobnosti dětí, rodičů a kolegů, podporování sebekontroly a seberegulace dětí, rozvíjení odpovědnosti dětí za sebe sama i za sociální prostředí, ve kterém se pohybují, rozvíjení sebedůvěry ve vlastní možnosti každého z dětí, vedení ke spolupráci (Mertin, 2016).

4.1 Role učitele mateřské školy

V kapitole dítě předškolního věku (dále jen „PV“) jsme zmínili, že dítě přijímá nové role. Taktéž se jedná i v případě učitele. Vašutová (2004) popisuje 3 role učitele, které si pro svou publikaci upravila Šmelová (2006) takto:

- **inspirátor** – vytváří podmínky pro rozvoj dítěte s ohledem na jeho možnosti, potřeby a zájmy, akceptuje přirozená vývojová specifika dítěte PV, podporuje dětskou zvědavost a motivuje děti;
- **facilitátor** – je průvodcem dítěte na cestě za poznáváním okolního světa, pomáhá dítěti chápat svět a vztahy v něm, vytváří podmínky pro přemýšlení, chápání, porozumění sobě samému, a i ostatním ve svém okolí,
- **konzultant** – vytváří podmínky pro přátelskou komunikaci, vede děti k sebereflexi vzhledem ke vzdělávacím výsledkům.

Šmelová in Šmelová, Prášilová a kol (2018) popisuje role učitele mateřské školy dle Tomanové následovně:

- **pečovatel** – je empatický k dětské potřebě bezpečí, lásky, důvěry a úcty, chrání dítě před možným nebezpečím, podporuje jeho zdravý životní styl, vede dítě k čistotě, sebeobsluze, péči o zdraví;
- **komunikátor** – je schopen komunikovat, odpovídat, navazovat vztah s účastníky pedagogických situacích, je schopen srozumitelně referovat o pedagogických jevech, je schopen komunikovat s dítětem v duchu partnerství, lásky, důvěry;
- **učitel** – učí děti poznávat svět, žít v tomto světě, poznávat různé životní situace, diagnostikuje, projektuje, motivuje, hodnotí;
- **vůdce** – dobrovolně spolupracuje s dalšími institucemi (sportovní, kulturní);
- **manažer** – řídí chod třídy, mateřské školy, zajišťuje přání a očekávání rodičů od mateřské školy, vyhodnocuje a reaguje na podněty;
- **obhájce** – vytváří podmínky pro plnění Úmluvy práv dítěte atd.;

- **poradce** – dokáže odborně poradit rodičům, nabízí řešení na úrovni kompetencí učitele mateřské školy

4.2 Kompetence učitele mateřské školy

Každý učitel MŠ má několik rolí a funkcí. Má ale také své kompetence, jejichž vývoj je brán jako celoživotní proces a souvisí s požadavky na odbornost. Člověk a společnost se mění díky technologiím, osvojováním cizích jazyků, a zároveň se s nimi mění i podmínky pro vzdělávání (Šmelová in Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

Kompetence učitele (v obecné rovině) definují Průcha, Walterová a Mareš (2013) takto: „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické, oborově předmětové, diagnostické a informační, sociální, psychosociální a komunikační, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující.“

Pro význam naší práce je zapotřebí si stanovit kompetence učitele MŠ, které popisuje několik autorů různými způsoby.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v projektu *Podpora práce učitelů* zmiňuje kompetence učitele MŠ jako: pedagogické a diagnostické, oborově předmětové, diagnostické a informační, sociální, psychosociální a komunikační, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující (Šmelová in Šmelová, Prášilová a kol., 2018).

Kompetence učitele popisují např. Garabiková Pártlová a Podhrázská in Svobodová, Vítečková a kol. (2017) dle Vašutové. Zajímavostí je, že studijní program oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci je realizován tak, aby absolvent získal právě kompetence od již zmíněné autorky. Vypíšeme si zde jen názvy kompetencí, kterými jsou: kompetence předmětová, kompetence didaktická a psychodidaktická, kompetence pedagogická, kompetence diagnostická a intervenční, kompetence sociální, psychosociální a komunikativní, kompetence manažerská a normativní, kompetence profesně a osobnostně kultivující (Šmelová in Šmelová a Nelešovská, 2009).

Pro účely diplomové práce se nám nejvíce zamlouvá vymezení kompetencí dle Seberové, které popsala Stolinská in Berčíková a kol. (2014):

- **Kompetence je něco, co je člověku přisouzeno zvenčí**
 - **formální kompetence** – pravomoc, oprávnění nebo rozsah působnosti, které jsou delegovány určitou autoritou;
 - **personální kompetence** – pracovník může činit jistá rozhodnutí;

- **profesní kompetence** – dosáhnoutí potřebného formálního vzdělání opravňuje k výkonu určitého povolání, přičemž zpravidla nestanoví, v jaké očekávané kvalitě bude daná pracovník schopen předepsané pracovní činnosti vykonávat.
- **Kompetence jako vnitřní kvality člověk, které mu umožní podat výkon v požadované kvalitě**
 - **osobnostní kompetence** – stále se rozvíjející potenciality v rovinách kognitivních, emocionálních, morálně-volních a sociálních;
 - **pedagogicko-psychologická kompetence** – pokrývá celou profesní oblast;
 - **kompetence předmětovo-oborová** – zahrnuje odborné činnosti jako plánování a projektování, realizaci a organizování a hodnocení procesů učení a učitelova vyučování;
 - **obecně didaktická a psychodidaktická kompetence** – zahrnují oblast znalosti obsahů, kurikula a stěžejní kategorie obecné didaktiky, a to vzhledem ke specifikám učení dětí;
 - **kompetence diagnostická a reflexivní** – užívání diagnostických metod k diagnostikování úrovně rozvoje dítěte z hlediska hodnot, postojů, zkušeností, dovedností, vědomostí a znalostí odpovídajících okruhů kurikula;
 - **kompetence výzkumná** – zahrnuje ostatní kompetence a potencialitu k zjišťování jejich kvality.

Když shrneme již vypsané kompetence a srovnáme se zákonem o pedagogických pracovnících, učitel MŠ má jasně stanovené podmínky pro získání potřebné kvalifikace, které stanovují i příslušné kompetence. Chceme tím říci, že učitel MŠ nemůže v rámci své přímé činnosti diagnostikovat zdaleka všechno. Jeho kompetencí je pouze pedagogické diagnostikování. Pokud má podezření na odchylky ve vývoji, v našem případě ve vývoji grafomotoriky, jemné motoriky nebo oromotoriky, měl by zákonným zástupcům navrhnout návštěvu specializovaného pracoviště, ať už pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra nebo logopedické ambulance.

5 Možnosti prevence a nápravy odchylek mimo mateřskou školu

Učitel mateřské školy má určité kompetence, které jsme popsali v předchozí kapitole, ale nemá možnost speciálně-pedagogicky diagnostikovat. Aby dítěti mohl co nejvíce pomoci, musí se se zákonnými zástupci obrátit na odborné poradenství, tzv. školská poradenská zařízení. Tato poradenství rozlišujeme ve dvou odvětvích.

Jedno odvětví zaštiťuje pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“), kam se řadí Pedagogicko-psychologická poradna a Speciálně pedagogické centrum. Druhé odvětví, kam se lze obrátit, spadá pod Ministerstvo zdravotnictví (dále jen „MZ“), jež zřizuje klinickou logopedii.

5.1 Legislativa

Školská poradenská zařízení (dále jen „ŠPZ“) poskytují poradenství dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), §16 *Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami* a dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

ŠPZ poskytují bezplatné poradenské služby každému, kdo o ně požádá. V případě potřeby a zájmu dítěte škola nebo školské zařízení doporučí jejímu zákonnému zástupci, aby poradenské zařízení kontaktoval a s dítětem jej navštívil (zákon č. 561/2004 Sb.).

Výsledkem je zpráva a doporučení ŠPZ, kde pracovníci uvádí skutečnosti pro udělení podpůrných opatření a doporučená podpůrná opatření prvního až pátého stupně, která odpovídají zjištěným speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem dítěte. Škole nebo školskému zařízení ŠPZ poskytuje pouze doporučení (zákon č. 561/2004 Sb.).

Pro účely této práce a cíle kapitoly není potřeba popisovat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami nebo podpůrná opatření. Jedná se nám zde jen o stručnou zmínku možných pracovišť, kde v případě potřeby zajišťují odbornou pomoc v oblasti grafomotoriky, jemné motoriky nebo oromotoriky. Jsou to pedagogicko-psychologické poradny, speciálně-pedagogická centra nebo logopedické intervence.

5.2 Pedagogicko-psychologická poradna a její činnosti

Klientelou Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen „PPP“) jsou děti předškolního věku až studenti na střední škole, popř. studenti vyššího odborného vzdělávání. Zároveň může PPP poskytnout poradenství a pomoc rodičům, pedagogům či školám. Pro domluvu sezení v PPP by

se měli ozvat rodiče nebo zákonní zástupce dítěte většinou na základě doporučení školy či vlastního uvážení (Knotová, 2014). Pro účely naší práce jsme další popis klientely zaměřili na dítě předškolního věku.

Mezi pracovníky PPP se řadí psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. Poradenství je realizováno převážně ambulantně v prostorách poradny formou individuální péče. Částečně se však může stát, že je poradenství poskytováno v prostorách školy či školských zařízeních i ve skupinové formě (Knotová, 2014).

„Hlavní náplní PPP je diagnostika, poradenství (včetně kariérového), intervence, nápravná péče a prevence“ (Knotová, 2014) v oblasti psychologické, pedagogické, speciálně pedagogické nebo sociální. Jejich standardními činnostmi jsou:

- provádět komplexní diagnostiku zaměřenou na školní zralost, na zjištění příčin poruch učení a chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže, na zjištění individuálních předpokladů pro uplatňování a rozvíjení schopnosti a nadání dětí;
- provádět poradenské činnosti zaměřené na rozvoj osobnosti, sebepoznávání a rozvoj prosociálních forem chování dětí, na prevenci školní neúspěšnosti a negativních jevů v sociálním vývoji, na nápravu poruch učení a chování a dalších problémů ve vývoji, výchově a vzdělávání dětí;
- zpracovávat posudky, odborné podklady pro rozhodnutí orgánů státní správy ve školství o zařazování a přeřazování dětí do škol a školských zařízení a o dalších vzdělávacích opatřeních v případech stanovených školskými předpisy;
- poskytovat konzultace, odborné informace pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení při výchově a vzdělávání dětí, jejichž psychický a sociální vývoj, výchova a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost;
- spolupracovat s rezortními i ostatními institucemi a organizacemi a s orgány státní správy na území své působnosti při prevenci sociálně patologických jevů;
- zajišťovat poradenské služby psychologů a speciálních pedagogů škol, které nemají tyto služby zařízené jinak

5.3 Speciálně-pedagogické centrum a jeho činnosti

Klientelou Speciálně-pedagogického centra (dále jen „SPC“) jsou osoby s postižením ve věku od 3 do 19 let. Jak jsme již zmínili v předchozí kapitole, vzhledem ke specifickému věkovému rozmezí, se kterým zde pracujeme, se další popis bude zaměřovat na děti ve věku 3-6 let.

Činnost SCP je převážně formou ambulantně individuální v prostorách pracoviště, ale lze ji vykonávat v prostředí, kde klient žije, nebo ve škole, kde je vzděláván. SPC poskytuje poradenství pedagogům, kteří mají ve své třídě/školě integrované dítě s postižením, v oblasti odborných rad, zajišťování speciálních pomůcek, přístrojů a zařízení potřebných pro výuku (Knotová, 2014).

SPC jsou specializovaná pracoviště, která se ve svých činnostech zabývají jedním či dvěma konkrétními postiženími. Existuje tedy několik typů SPC podle jejich zaměření:

- SPC pro vady řeči (logopedického typu),
- SPC pro zrakové postižení,
- SPC pro sluchové postižení,
- SPC pro tělesné postižení,
- SPC pro mentální postižení,
- SPC pro poruchy autistického spektra,
- SPC pro kombinované vady.

Pracovní tým v SPC je složen obdobně jako v PPP, a to ze speciálního pedagoga, psychologa a sociálního pracovníka. Vzhledem ke specializaci pracovišť je speciální pedagog v daném oboru, pro které je SPC uzpůsobené. Dalšími pracovníky mohou být externisté, ať už logoped, terapeut, fyzioterapeut, etoped, pediatr, nebo neurolog (Knotová, 2014).

Mezi standardní činnosti SPC dle Knotové (2014) patří:

- despítáž u dětí se zdravotním postižením podle zaměření SPC ve spádové oblasti;
- speciálněpedagogická, psychologická a sociální diagnostika;
- poradenské, konzultační, terapeutické a metodické činnosti pro děti, jejich rodiče (zákonné zástupce), pedagogické pracovníky nebo školy;
- speciálněpedagogické stimulační a vzdělávací činnosti u integrovaných dětí se zdravotním postižením;
- zpracování odborných podkladů a posudků pro potřeby správních rozhodnutí o zařazení dětí do systému vzdělávání;
- odborné činnosti v rámci prevence sociálně patologických jevů ohrožujících děti se zdravotním postižením;
- informační činnosti a propagace služeb SPC v širší veřejnosti;
- instruktáž a pomoc při úpravě prostředí pro integraci dětí se zdravotním postižením do mateřských škol;
- tvorba, návrhy a nabídka speciálních pomůcek

5.4 Logopedická intervence

Logopedie je dle Průchy, Walterové a Mareše (2013) „*vědní a praktický obor speciální pedagogiky zabývající se rozvojem, výchovou a vzděláváním osob s řečovým a jazykovým postižením.*“ V pedagogickém slovníku dále popisují intervenci v pedagogice jako „*zárok nebo odborný zásah, který se snaží řešit určitý problém.*“

V dnešní době se používají termíny pro odborný zásah do výchovy a vývoje řečových a jazykových schopností např. logopedická péče, logopedická terapie, výchova řeči, rozvoj, výchova a vzdělávání nebo logopedická činnost (Klenková, 2006).

Logopedickou intervenci chápeme jako „*okruh specifických aktivit, které uskutočňuje logopéd s cíli identifikovat narušení komunikační schopnost, eliminovat, zmiernit narušení komunikační schopnost, resp. v prípade jej pretrvávania prekonať kounikačnú bariéru, predísť tomuto narušeniu (zlepšit komunikační schopnost člověka)*“ (Lechta in Kerekrétiová, 2009).

Jakmile shrneme již vypsané definice, logopedická intervence je proces určité pomoci, ať už identifikace, eliminace nebo zmírnění problémů ve vývoji řeči vedený logopedem, tedy osobou, která má státní závěrečnou zkoušku z logopedie. Klinický logopéd k získané aprobaci z vysoké školy musí mít další specializační studium a zkoušky, tzv. atestace.

Pro nedostatky ve vývoji výslovnosti jednotlivých hlásek ještě po 5. roku života dítěte, je nutná konzultace s odborníkem, konkrétně logopedem. Ve chvíli, kdy zákonný zástupce navštíví klinického logopeda, měla by nastat úzká spolupráce i s učiteli mateřské školy. Je pravděpodobné, že je v mateřské škole logopedický asistent (tedy učitel s potřebnou kvalifikací, kterou získává díky kurzu pro logopedického asistenta), jež může pod vedením klinického logopeda pracovat na rozvoji řeči dětí (Otevřelová, 2016).

Logopedický asistent v MŠ je pro děti velmi pomocná služba, ale i ta má svá jistá omezení, která si někteří učitelé neuvědomují. Kutálková (2011) je proto ve své knize *Budu správně mluvit* popisuje následovně: „*Řada učitelek mateřských škol prošla různými kurzy, školeními, které jim poskytly znalosti o **prevenci poruch řeči a odstraňování tzv. prostých dyslálií.** Tedy drobných poruch (!!) vývojových odlišností – nejčastěji jde o problémy se sykavkami (CSZ a ČŠŽ) a skupinou LRŘ. **Všechny ostatní poruchy, včetně nápadnějších nebo mnohočetných poruch výslovnosti, patří do péče logopeda se státní zkouškou z logopedie!!!***“

Jednotlivá speciálně-pedagogická odvětví, která mohou pomoci rodinám a dětem s odchylkami ve vývoji, se vzájemně prolínají a vzájemně spolupracují. Při kombinovaných vadách nebo problémech (např.: vada řeči a nezralost pro školní docházku) se musí zhodnotit,

který problém převažuje. Proto je výhodou, když speciálně-pedagogické složky mají mezi sebou dobré vztahy, aby mohly bez problémů spolupracovat (Kutálková, 2011).

5.5 Možnost speciálněpedagogického poradenství mimo mateřskou školu v regionu Náchodsko

Jak jsme již zmínili, speciálně-pedagogické poradenství spadá do kompetencí ŠPZ, ať už PPP nebo SPC, popř. do kompetencí klinických logopedů. Cílovou skupinou této práce jsou děti z mateřských škol v regionu Náchodsko, proto jsme vyhledali konkrétní poradenství na Náchodsku a popis jsme zaměřili na děti předškolního věku.

Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologická poradna Královéhradeckého kraje má 5 hlavních pracovišť PPP, jež je jedna v Náchodě. Hlavní náplní činností poradny je přímá práce nejen s dětmi předškolního věku (3-6 let), ale i s jejich rodiči a pedagogy. V rámci poradenských služeb poskytuje např.: psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku a intervenci, informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům, metodickou podporu pedagogům. Tým v Náchodské PPP se skládá z 6 speciálních pedagogů, 3 psychologů, sociální pracovníce a metodika prevence.

Speciálně-pedagogické centrum

Všechna SPC pro jednotlivá postižení lze najít přes webovou stránku www.apspc.cz, jejíž profilací je Asociace pracovníků Speciálně pedagogických center. V Královéhradeckém kraji můžeme najít SPC pro mentální postižení, tělesné postižení, poruchy autistického spektra, sluchové postižení, zrakové postižení a vady řeči.

Pracoviště SPC pro vady řeči je zřizováno při *Praktické škole, Základní škole a Mateřské škole Josefa Zemana* v Náchodě. Zajišťuje zde nejen pro děti předškolního věku s vadami řeči nebo s mentálním postižením, ale i pro jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytuje odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhá při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a při přípravě na budoucí povolání. Spolupracuje s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními, popřípadě s dalšími orgány a institucemi. Tým SPC v Náchodě se skládá z psychologa, 2 speciálních pedagogů, 2 speciálních pedagogů s aprobací logopedie a sociálního pracovníka.

Logopedická intervence

Asociace klinických logopedů České republiky (www.klinickalogopedie.cz) mapuje ordinace klinických logopedů po celé České republice. V Náchodském okrese se nachází tři soukromé ordinace klinických logopedů a jednoho klinického logopeda v Oblastní nemocnici Náchod.

Empirická část

V empirické části se zabýváme vývojem grafomotoriky, oromotoriky a jemné motoriky u vybraných dětí ze tří mateřských škol v regionu Náchodsko, jejichž zákonní zástupci odevzdali podepsaný informovaný souhlas před začátkem pozorování. Vývoj jednotlivých motorik popisujeme na základě výzkumného pozorování, které probíhalo od ledna 2019 do ledna 2020.

Výsledky pozorování jsme doplnili strukturovaným dotazníkem pro vybrané učitele zúčastněných mateřských škol v regionu Náchodsko.

6 Výzkumné cíle a problémy

Hlavní cílem empirické části je popsat podporu rozvoje grafomotoriky, oromotoriky a jemné motoriky ve vybraných mateřských školách v regionu Náchodsko a zanalyzovat aktuální dosaženou úroveň grafomotoriky, oromotoriky a jemné motoriky u vybraných dětí mateřských škol v regionu Náchodsko.

Jako dílčí cíle jsme si zvolili:

- **Cíl č. 1:** Vypožorovat, jak se vybrané děti z vybraných mateřských škol na Náchodsku vyvíjí v průběhu realizace empirické části v oblasti grafomotoriky, oromotoriky a jemné motoriky.
- **Cíl č. 2:** Prozkoumat, v jakých vybraných motorických oblastech mají zúčastněné děti z vybraných mateřských škol v regionu Náchodsko nedostatky.
- **Cíl č. 3:** Zjistit, jakým způsobem vybraní učitelé z vybraných mateřských škol na Náchodsku podporují rozvoj grafomotoriky, oromotoriky a jemné motoriky.

Formulovali jsme si deskriptivní problém kvantitativního výzkumu a určili následující otázky.

- **Otázka č. 1:** Jak se vybrané děti z vybraných mateřských škol na Náchodsku vyvíjí v oblasti grafomotoriky?
- **Otázka č. 2:** Jak se vybrané děti z vybraných mateřských škol na Náchodsku vyvíjí v oblasti oromotoriky?
- **Otázka č. 3:** Jak se vybrané děti z vybraných mateřských škol na Náchodsku vyvíjí v oblasti jemné motoriky?
- **Otázka č. 4:** Jakým způsobem vybraní učitelé z vybraných mateřských škol v regionu Náchod podporují příznivý rozvoj dětí v oblasti grafomotoriky?

- **Otázka č. 5:** Jakým způsobem vybraní učitelé z vybraných mateřských škol v regionu Náchod podporují příznivý rozvoj dětí v oblasti oromotoriky?
- **Otázka č. 6:** Jakým způsobem vybraní učitelé z vybraných mateřských škol v regionu Náchod podporují příznivý rozvoj dětí v oblasti jemné motoriky?

Na otázky č. 1-3 budeme odpovídat v rámci praktického výzkumného pozorování, které probíhalo u dětí, a na otázky č. 4-6 budeme odpovídat pomocí výsledků sesbíraných z vyplnění dotazníků od vybraných učitelů.

7 Zhodnocení dosavadní zkoumané problematiky

František Synek se ve své knize *Záhady levorukosti – Asymetrie u člověka* zabýval směry, jakými děti píšou. Vedlo ho k tomu dlouhodobé tvrzení rodičů, že děti, které mají obrácená písmena, píšou zrcadlově nebo je třeba rovnají špatně, nejsou normální. Synek sám tvrdí, že většinou se špatná směrnost srovná, ale někdy je potřeba tomu pomoci, např. u dyslektiků či dysgrafiků (Synek, 1991).

Proto se rozhodl prozkoumat směrnost u většího náhodného souboru dětí. Výzkumné šetření probíhalo v 60. letech 20. století asi u 830 dětí ve věku 5-6 let (před vstupem do základní školy), které pozoroval do konce jejich školní docházky. Výsledky byly velmi překvapivé. I přes to, že se děti setkávali s levopravým směrem, směrnost zleva doprava mělo pouze 54 % dětí. Dalších 16 % dětí dělalo úkoly ve směru zprava doleva a zbylých 27 % dětí střídalo směry (Synek, 1991).

Na Františka Synka a jeho výzkum směrnosti navazovala Mlčáková (2009) ve své knize *Grafomotorika a počáteční psaní*, která ve svém výzkumném šetření, jehož soubor tvořilo 117 dětí z prvních ročníků základních škol, využila dva testové úkoly na směrnost. Jedním byl *Směrnost při kreslení prvků*, jehož cílem bylo zjistit, jakým směrem děti kreslí diktované prvky, a druhým byl *Zjišťování směrnosti při obouručním čmárání kruhů* (Mlčáková, 2009).

Výsledky úkolu *Směrnost při kreslení prvků*, kdy bylo sledováno, jakým směrem děti kreslily diktované grafické prvky, Mlčáková (2009) zaznamenala takto:

- zleva doprava (30,8 % při vstupním zadání, 61,5 % při výstupním zadání);
- zprava doleva (4,3 % při vstupním zadání, 2,6 % při výstupním zadání);
- neuspořádaný (59 % při vstupním zadání, 31,6 % při výstupním zadání);
- dolů (2,6 % při vstupním zadání, 0,9 % při výstupním zadání);
- nahoru nebo šikmo nahoru (3,4 při vstupním zadání, 3,4 při výstupním zadání).

Výsledky úkolu *Směrnost při obouručním čmárání kruhů*, jehož cílem bylo sledovat, jakým směrem děti dělaly kruhy při čmárání oběma rukama, byly Mlčákovou (2009) zaznamenány následovně:

- k sobě (25,6 % při vstupním zadání, 37,5 % při výstupním zadání);
- od sebe (72,7 % při vstupním zadání, 58,2 % při výstupním zadání);
- vlevo (1,7 % při vstupním zadání, 3,4 % při výstupním zadání);
- vpravo (0,0 % při vstupním zadání, 0,9 při výstupním zadání).

Autorka diplomové práce oba úkoly, tedy *Směrnost při kreslení prvků* a *Směrnost při čmárání kruhů oběma rukama* od Mlčákové (2009) využila a výsledky jejího zkoumání jsou

popsány pro každou zúčastněnou mateřskou školu v podkapitole *10.1 Grafomotorika*. Porovnání výsledků autorky práce a Mlčákové (2009) lze najít popsané kap. *11 Diskuze*.

I František Synek musel zhodnotit, že v žádné zemi nebyl realizován podobný výzkum. Už ze zvědavosti by ho zajímaly výsledky například u národů, kteří přirozeně píšou zprava doleva (oproti nám mají opačnou směrnost).

My se k Synkově názoru o nedostatku výzkumných šetření ke směrnosti, ale i k našemu tématu diplomové práce přidáváme. Podpora rozvoje grafomotoriky, oromotoriky a jemné motoriky u dětí běžných mateřských škol nebývá aktuální a zajímavá pro pedagogické výzkumné šetření. Dokonce se neobjevuje ani v jiných kvalifikačních pracích. Autorka našla bakalářské či diplomové práce, které se týkají jedné z našich vybraných motorických oblastí, ale u dětí s různými postiženími. Po dlouhém zvážení se rozhodla tyto zdroje nevyužít, protože se domnívá, že nelze porovnávat např.: grafomotoriku u dětí se sluchovým postižením s dětmi intaktními.

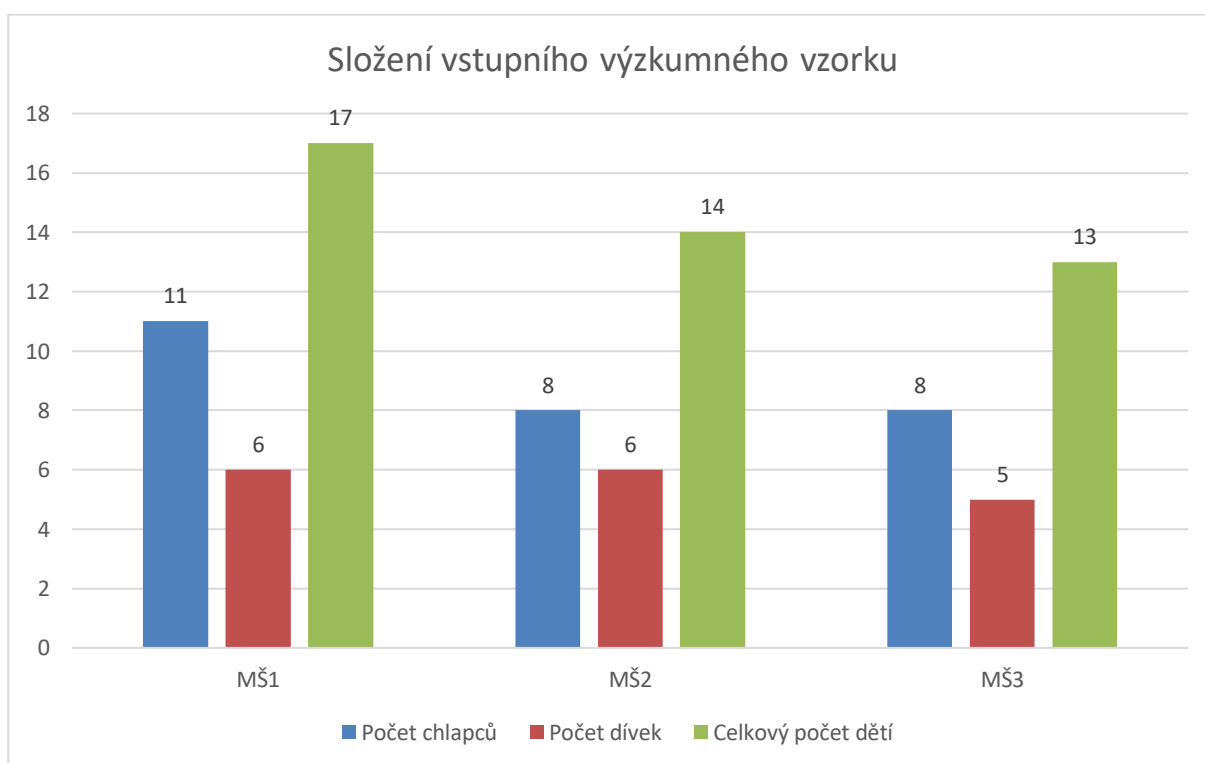
8 Popis výzkumného vzorku

Oslovili jsme čtyři mateřské školy na Náchodsku, ale jen tři z nich byly ochotné se výzkumné části diplomové práce zúčastnit (jedna mateřská škola s pěti běžnými třídami, jedna mateřská škola se čtyřmi běžnými třídami a s jednou třídou speciální-logopedickou a jedna jednotřídní mateřská škola). Autorka práce se sešla s řediteli jednotlivých škol koncem listopadu roku 2018 a vysvětlila jim, co bude výzkumné šetření obnášet. Pro účely práce společně vybrali děti ve věku 3-4 let, kterým s třídními učiteli rozdali informované souhlasy.

Vstupní výzkumný vzorek dětí tvořilo celkem 44 vybraných dětí ze 3 zúčastněných mateřských škol (celkem ze 3 tříd), které měly podepsaný informovaný souhlas od svých zákonných zástupců, z toho 27 chlapců a 17 dívek ve věku 3–6 let. Jednalo se o 17 dětí z první vybrané mateřské školy (dále jen „MŠ1“); 14 dětí z druhé vybrané mateřské školy (dále jen „MŠ2“);

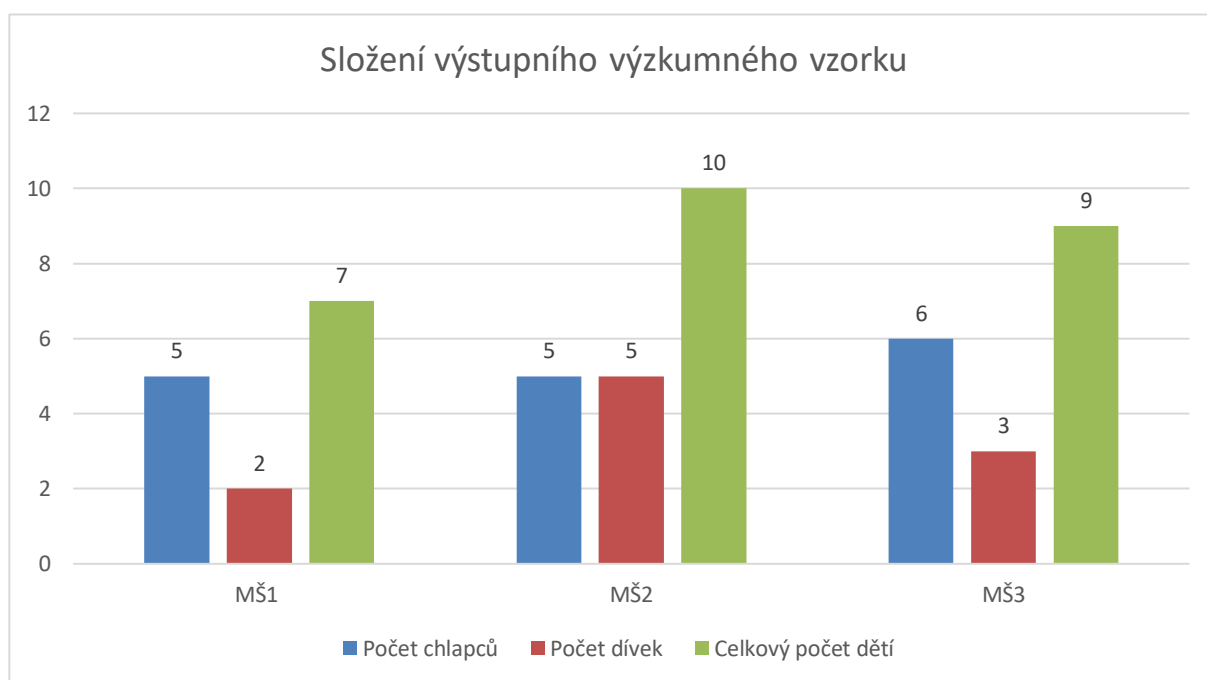
a 14 dětí z třetí vybrané mateřské školy (dále jen „MŠ3“).

Z grafu č. 1: *Složení vstupního výzkumného vzorku dětí* můžeme vyčíst, že v MŠ1 bylo 11 chlapců a 6 dívek; v MŠ2 8 chlapců a 6 dívek; a v MŠ3 8 chlapců a 5 dívek.



Graf č. 1: *Složení vstupního výzkumného vzorku dětí*

Výstupní výzkumný vzorek dětí je menší, protože se ne všechny vybrané děti ze vstupního výzkumného vzorku zúčastnily všech čtyřech setkání. Výstupní výzkumný vzorek dětí činí 26 dětí (59,1 %), z toho 15 chlapců a 11 dívek. Jak můžeme vyčíst z grafu č. 2: *Složení výstupního výzkumného vzorku dětí* se jedná o 7 dětí z MŠ1 (41,2 %), z toho 5 chlapců a 2 dívky; 10 dětí z MŠ2 (71,4 %), z toho 5 chlapců a 5 dívek; a 9 dětí z MŠ3 (64,3 %), z toho 5 chlapců a 4 dívky. Výstupní výzkumný vzorek dětí se v případě MŠ1 a MŠ2 rozdělil do více tříd, protože některé starší děti od září 2019 začaly navštěvovat jiné třídy než při začátku výzkumného šetření.

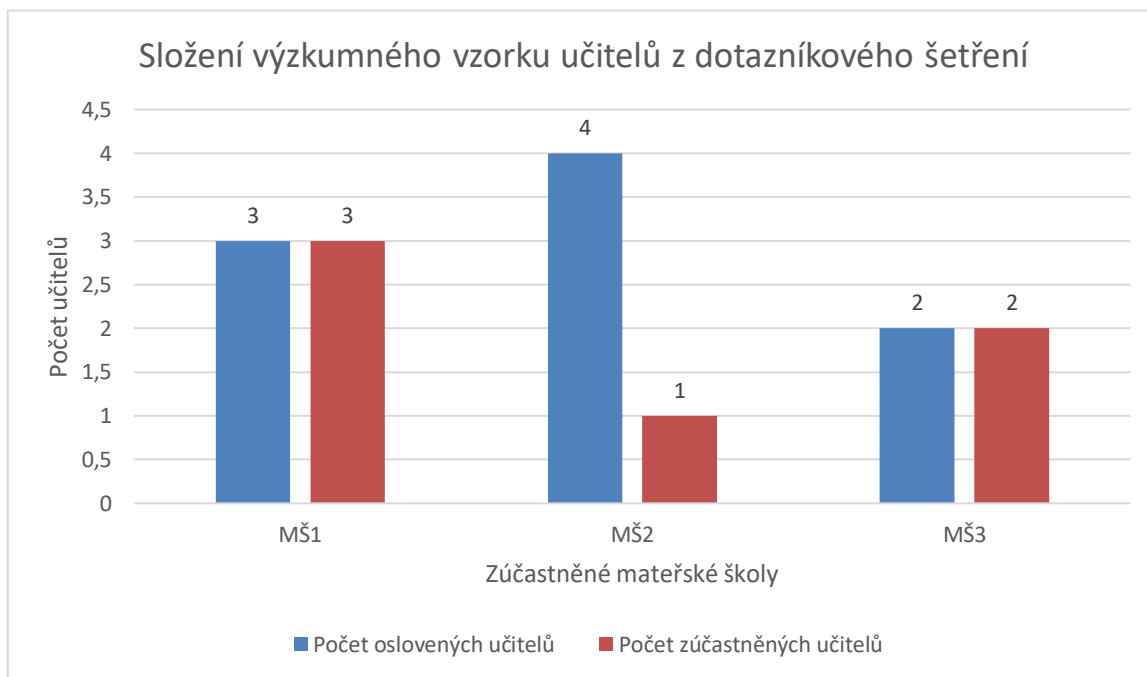


Graf č. 2: *Složení výstupního výzkumného vzorku dětí*

Věkové rozpětí dětí při vstupním pozorování ve všech zúčastněných mateřských škol byl od 3 let a 5 měsíců do 4 let a 11 měsíců. V MŠ1 byl věkový rozdíl mezi dětmi celkem 9 měsíců (nejmladšímu dítěti byly v lednu 2019 3 roky 7 měsíců a nejstaršímu 4 roky a 4 měsíce). Z MŠ2 se zúčastnily děti jak starší, ale i mladší, které mezi sebou měly celkové věkové rozpětí 1 rok 6 měsíců (nejmladšímu dítěti bylo v lednu 2019 3 roky a 5 měsíců a nejstaršímu zase 4 roky a 11 měsíců). V MŠ3 byly děti při vstupním pozorování věkově podobné MŠ2 u nejstarších dětí. Věkové rozpětí dětí bylo celkem 1 rok a 3 měsíce (nejmladšímu dítěti byly v lednu 2019 3 roky a 8 měsíců a nejstaršímu 4 roky a 11 měsíců). Při výstupním pozorování v lednu 2020 bylo dětem přesně o 1 rok více.

Jak již bylo zmíněno v úvodu, výzkumné pozorování je doplněno *dotazníkovým šetřením*. Dotazník byl v březnu 2020 zaslán 9 učitelům, kteří byli přítomni u výzkumných pozorováních.

Vzhledem k situaci, která v březnu 2020 nastala (nouzový stav ČR), se dotazníkového šetření nezúčastnili všichni učitelé, i přes to, že byli s autorkou domluveni. Následující graf ukazuje, kolik učitelů a z jakých mateřských škol vyplnilo dotazník. MŠ1 a MŠ3 mají účast 100 % a MŠ2 bohužel 25 %.



Graf č. 3: Složení výzkumné vzorku učitelů z dotazníkového šetření

9 Výzkumná strategie a metodologie

Empirickou část jsme si rozvrhli na čtyři části, které autorka uskutečnila v lednu 2019, v květnu 2019, v září 2019 a v lednu 2020. Během každé výzkumné části autorka vybraným dětem zadávala individuální formou cvičení na grafomotoriku, oromotoriku a jemnou motoriku pomocí praktických, názorně-demonstračních a slovních metod.

Pro zadání cvičení v oblasti grafomotoriky se autorka inspirovala u Mlčákové (2009) v publikaci *Grafomotorika a počáteční psaní: předškolní příprava, výuka počátečního psaní, poruchy psané řeči, metodika pedagogického výzkumu*. Pro rozvoj grafomotoriky a jemné motoriky se stala inspirací publikace od Bednářové a Šmardové (2013) *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Cvičení pro rozvoj oromotoriky použila metodiku a některé obrázky od Svobodové (2002) z publikace *Jazyk a řeč – obrazový a metodický materiál k podpoře správného a přirozeného vývoje řeči a logopedické prevenci* nebo využila názorně-demonstrační obrázky *O-skola* na rozvoj oromotoriky objednané z webových stránek www.obrazkova-skola.cz. Níže jsou shrnuta jednotlivá zadaná cvičení vybraných motorických oblastí rozdělené na časové úseky. Příklady jednotlivých cvičení jsou zobrazeny v kapitolách *Příloha č. 1* a *Příloha č. 2*.

Vybrané děti autorka diplomové práce během cvičení pozorovala a zapisovala si veškeré projevy. Cvičení vyhodnocovala pomocí škály *zvládá – nezvládá*, kterou se inspirovala taktéž v publikaci od Bednářové a Šmardové (2013) *Diagnostika dítěte předškolního věku*, a zapisovala je do záznamového archu. Jakmile uznala, že dítě daný úkol nezvládá, cvičení zopakovala další výzkumné setkání znovu. Náhled na záznamový arch je k dispozici v kapitole *Příloha č. 3*.

Výsledky poté autorka přepsala do počítačové formy do programu MS Excel, které v tištěné formě na nahlédnutí předala učitelům ve třídách i zákonným zástupcům vybraných dětí (jednotlivě v obálce).

Celkové hodnocení doplnila strukturovaným dotazníkem pro vybrané učitele ze zúčastněných mateřských škol. Data získala pomocí webových stránek www.surveio.com, které zaslala po domluvě s jednotlivými učiteli na jejich emailové adresy. Znění otázek v dotazníku je vypsáno v kapitole *Příloha č. 4*.

Grafomotorika

Zadaná a zkoumaná cvičení pro rozvoj grafomotoriky byla koncipovaná na bázi obtahování a samotném kreslení. Jednotlivé grafomotorické úkoly byly vytvořené na papíře ve formátu A4. V případě, že se úkol nepodařilo zvládnout na 2. pokus, využila autorka formát A3.

- **Leden 2019** – sezení, úchop psacího náčiní, postavení ruky při psaní, čárání, ťupkování, obtahování svislé dlouhé čáry, spojení dvou bodů nad sebou, svislá dlouhá čára, obtahování vodorovné dlouhé čáry, spojení dvou bodů vedle sebe, vodorovná dlouhá čára, kruh a ovál;
- **Květen 2019** – sezení, úchop psacího náčiní, postavení ruky při psaní, obtahování vlnovky, vlnovka, obtahování svislé šikmé čára, svislá šikmá čára, obtahování vodorovné šikmé čáry, vodorovná šikmá čára, obtahování přerušované svislé čáry, přerušovaná svislá čár, obtahování vodorovné přerušované čáry, vodorovná přerušovaná čára, obtahování zubů, zuby, obtahování spirály, spirála, diktát grafických prvků (směrovost – kolečko, hvězdička, čárka, tečka, dvě kolečka, křížek, šipka, tečka, čárka);
- **Září 2019** – sezení, úchop psacího náčiní, postavení ruky při psaní, základní geometrické tvary podle předlohy (kruh, čtverec, obdélník, trojúhelník), obtahování krátkých a dlouhých svislých čar, krátké a dlouhé svislé čáry, obtahování krátkých a dlouhých vodorovných čar, krátké a dlouhé vodorovné čáry, obtahování krátkých a dlouhých šikmých čar, krátké a dlouhé šikmé čáry, obtahování horního ostrého obratu, horní ostrý obrat, diktát grafických prvků (směrovost), obouruční kreslení kruhů (směrovost);
- **Leden 2020** – sezení, úchop psacího náčiní, postavení ruky při psaní, obtahování horního oblouku, horní oblouk, obtahování dolního oblouku, dolní oblouk, obtahování horní smyčky, horní smyčka, obtahování dolní smyčky, dolní smyčka, diktát grafických prvků (směrovost), obouruční kreslení kruhů (směrovost).

Oromotorika

Zadaná cvičení pro rozvoj oromotoriky autorka ukazovala prakticky a zároveň používala k motivaci demonstrační obrázky (viz *Příloha č. 2*).

- **Leden 2019** – našpulení rtů, přejetí jazykem po horním rtu, přejetí jazykem po dolním rtu, přejetí jazykem po vnější straně horních zubů, přejetí jazykem po vnější straně dolních zubů, dotknutí se jazykem pravého koutku, dotknutí se jazykem levého koutku,

dotknutí se jazykem nosu, vypláznutí jazyka na bradu, usmívání se se zuby, usmívání se bez zubů, zamračení se, nafouknutí tváří;

- **Květen 2019** – vtlačení jazyka do vnitřní pravé tváře, vtlačení jazyka do vnitřní levé tváře, dotknutí se jazykem horního zubního oblouku, dotknutí se jazykem dolního zubního oblouku, povytáhnutí levého koutku k uchu, povytáhnutí pravého koutku k uchu, přitisknutí rtů k sobě, vyplazování jazyka a říkání „BLL“, rychlé vyplazování napnutého jazyka, olíznutí horního a dolního rtu, vycenění zubů;
- **Září 2019** – pohybování uvolněného vyplazeného jazyka zleva doprava, pohybování napnutého vyplazeného jazyka zleva doprava, otevření úst s hláskou „a“, otevírání a zavírání úst, tvarování úst do hlásky „o“, vystrkování hrotu jazyka ze zavřených úst;
- **Leden 2020** – našpulení rtů-usmívání se, lehké a dlouhé vydechování proudu vzduchu z úst, prudké a krátké vydechování proudu vzduchu z úst, posunutí dolní čelisti směrem dopředu, vytlačení jazyka z úst se špachtlí na rtech², pohybování našpulených rtů.

Jemná motorika

Zadaná cvičení pro rozvoj jemné motoriky, která vyžadovala praktickou i slovní metodu.

- **Leden 2019** – mačkání papíru velikosti A5, skládání papíru velikosti A5 na polovinu po kratší straně, stříhání předkreslených proužků na papíru velikosti A6, držení nůžek, lepení nastříhaných proužků na papír velikosti A5, manipulace s větší stavebnicí, manipulace s kuličkou, navlékání korálků s větším otvorem;
- **Květen 2019** – mačkání malého krepového papírku, skládání papíru velikosti A5 na polovinu po delší straně, stříhání předkresleného čtverce na papíře velikosti A5, držení nůžek, lepení vystříhnutého čtverce do předkresleného obrazce na papíře velikosti A4, manipulace s menší stavebnicí, manipulace s většími kuličkou ze hry Logic, navlékání korálků s menším otvorem, otevírání dlaně po jednom prstu zvlášť;
- **Září 2019** – skládání papíru velikosti A5 na čtvrtiny, stříhání předkresleného kruhu na papíře velikosti A5, držení nůžek, manipulace s menšími kuličkou ze hry logic, zapínání a rozepínání knoflíku u svetru, otevírání dlaně po jednom prstu zvlášť, dotýkání se bříškem každého prstu na ruce bříška palce;
- **Leden 2020** - stříhání obrázků dle předlohy (reklamní leták), držení nůžek, zapínání zipu u mikiny, zapínání a rozepínání knoflíku u svetru, zavazování tkaničky na botě,

² Každé dítě dostalo vlastní špachtli, kterou ihned po skončení úkolu autorka zlikvidovala.

otevírání dlaně po jednom prstu zvlášť, dotýkání se bříškem každého prstu na ruce bříška palce.

Stříhání bylo koncipované na splnění předchozí úrovně. První pozorování měly děti za úkol nastříhat předkreslené proužky, druhé měly stříhat předkreslený čtverec, třetí pozorovací setkání měly stříhat předkreslený kruh a v posledním období měly vystříhnout obrázek z reklamního letáku. Jakmile děti na první pokus nesplnily jeden úkol, nemohla jim autorka práce dát úkol vyšší úrovně. Proto se v našich výsledcích objevuje možnost „vynechané úkoly“.

10 Vyhodnocení

Po ukončení výzkumného pozorování jsme vyhodnotili jednotlivá cvičení u každého dítěte z vybraných mateřských škol zvlášť. Sledovali jsme počet úspěšně splněných úkolů na 1. až 4. pokus podle hodnocení v záznamovém archu, počet neúspěšných úkolů a počet vynechaných úkolů. Neúspěšnost nastala ve chvíli, kdy dítě nezvládlo úkol během všech čtyřech setkání. Vynechané úkoly vznikly z důvodu nesplnění předchozí úrovně, kdy se jednalo především o střihání v jemné motorice (podrobněji je střihání popsáno o kapitolu výše *9 Výzkumná strategie a metodologie*).

Pro doplnění vyhodnocení pozorování přidáváme výsledky dotazníkového šetření od zúčastněných učitelů.

Tuto část jsme rozdělili na podkapitoly podle vybraných motorických oblastí, tedy na grafomotoriku, oromotoriku a jemnou motoriku, a každou oblast jsme dále rozdělili na zúčastněné mateřské školy. Hodnocení jednotlivých mateřských škol je zobrazeno v tabulce, v grafu a doplněno textem. Poslední částí každé podkapitoly je srovnání výsledků zúčastněných mateřských škol v grafické a textové podobě.

10.1 Grafomotorika

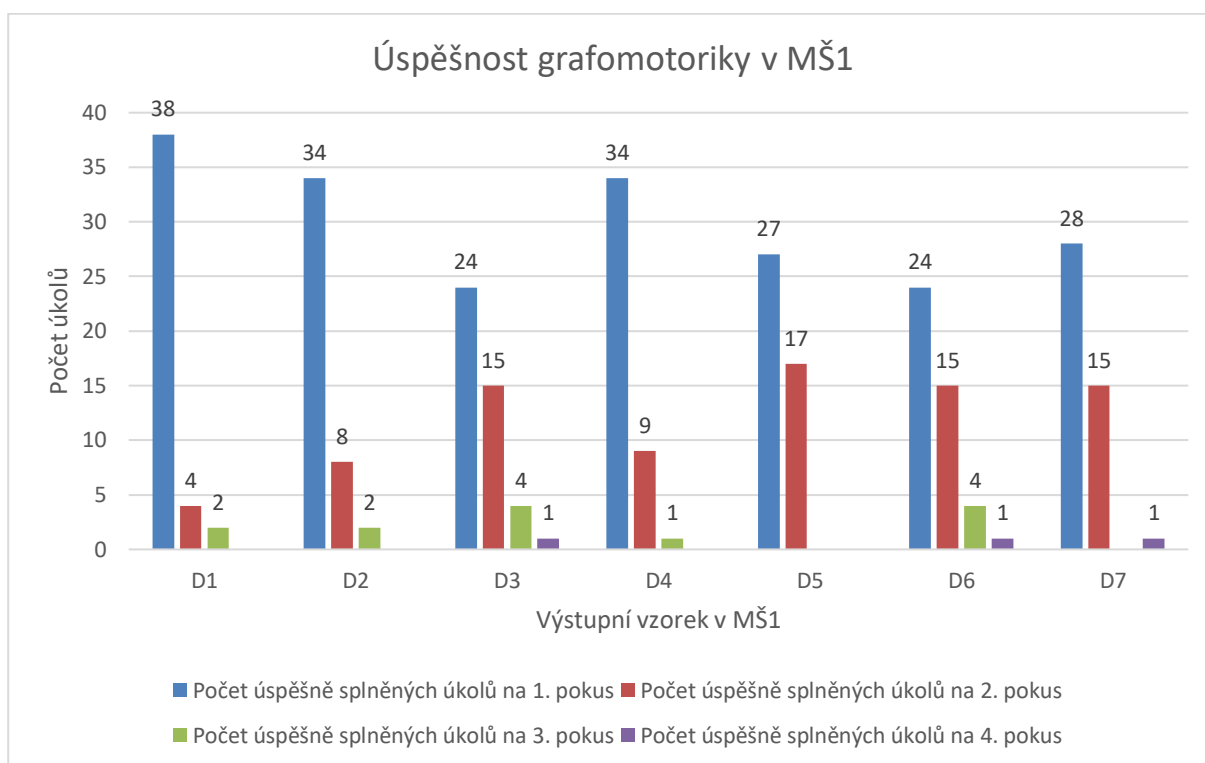
Grafomotorika se skládala celkem ze 44 cvičeníh (viz kapitola 9 *Výzkumné strategie a metodologie*). Následující tabulky a grafy znázorňují úspěšnost grafomotoriky všech zúčastněných dětí v jednotlivých mateřských školách. Úspěšnost je definovaná jako počet úspěšně splněných úkolů na 1.-4. pokus, počet neúspěšných úkolů nebo počet vynechaných úkolů v oblasti grafomotoriky.

Mateřská škola 1

MŠ1	Počet vynechaných úkolů		Počet úspěšně splněných úkolů na 1. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 2. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 3. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 4. pokus		Počet neúspěšných úkolů	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
D1	0	0,0	38	86,4	4	9,1	2	4,5	0	0,0	0	0,0
D2	0	0,0	34	77,3	8	18,2	2	4,5	0	0,0	0	0,0
D3	0	0,0	24	54,5	15	34,1	4	9,1	1	2,3	0	0,0
D4	0	0,0	34	77,3	9	20,5	1	2,3	0	0,0	0	0,0
D5	0	0,0	27	61,4	17	38,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D6	0	0,0	24	54,5	15	34,1	4	9,1	1	2,3	0	0,0
D7	0	0,0	28	63,6	15	34,1	0	0,0	1	2,3	0	0,0

Tab. č. 1: Úspěšnost grafomotoriky všech dětí z MŠ1

V grafomotorice se vynechané úkoly vůbec neobjevovaly, dokonce ani neúspěšné úkoly. Autorka se snažila najít úkol, které všechny děti z MŠ1 zvládly na 1. pokus, bohužel marně. I v úkolu *čaráni*, který děti dělají přirozeně ve 2 letech, se dle autorky objevovaly chyby. Většinou se jednalo o tzv. vybarvovací pohyby, nebo neuvolněnou ruku. Našlo se ale pár úkolů, kde většina dětí (více než 4 děti v MŠ1) měla problémy. Byly to úkoly *zuby* a *trojúhelník*.



Graf č. 4: Úspěšnost grafomotoriky v MŠ1

Velkou součástí grafomotoriky je *držení psacího náčiní*. Úchop psacího náčiní v MŠ1 musíme zhodnotit špatně, ale vesměs velmi zajímavě. Každé zúčastněné dítě mělo svůj vývoj držení psacího náčiní:

- 4x špetkový úchop (1 dítě, 14,3 %);
- 3x špetkový úchop, 1x 3 prsty (palec z boku, ukazovák volný, prostředník z vrchu; 1 dítě, 14,3 %);
- 3x špetkový úchop, 1x 3 prsty (ukazovák a prostředník z vrchu; 1 dítě, 14,3 %);
- 2x špetkový úchop, 2x 3 prsty (ukazovák a prostředník z vrchu; 1 dítě, 14,3 %);
- 3x špetkový úchop, 1x hrstičkový úchop (1 dítě, 14,3 %);
- 1x hrstičkový úchop, 2x 5 prstů, 1x střídání úchopu špetkového a úchopu 5 prsty (1 dítě, 14,3 %);
- 3x hrstičkový úchop, 1x 3 prsty (ukazovák a prostředník z vrchu; 1 dítě, 14,3 %).

V úkolu *Postavení ruky během psaní* bylo v MŠ1 zjištěno, že nezávisí na úchopu psacího náčiní, ale na pohybu ruky během činnosti kreslení. V MŠ1 drželo psací náčiní dole a opíralo se

o podložku pouze 1 dítě (14,3 %), dále 3 děti (42,9 %) držely psací náčiní dole, ale neopíraly se o podložku, a zbylé 3 děti (42,9 %) držely psací náčiní v polovině, proto se neopíraly o podložku.

Úkol *Diktát grafických prvků* pro zjištění směřovosti, který autorka zadávala celkem 3x (viz kapitola 9 *Výzkumné strategie a metodologie*) ukázal, že v MŠ1 mělo všech 7 zúčastněných dětí (100 %) po celou dobu výzkumného pozorování směřovost 3x neurčitou.

Směřovost v úkolu *Obouruční kreslení kruhů* autorka zadala zúčastněným dětem celkem dvakrát. Ukázalo se, že 4 děti (57,1 %) kreslily kruhy v obou případech od sebe, 2 děti (28,6 %) kreslily kruhy v jedné výzkumné části k sobě a v druhé výzkumné části od sebe a 1 dítě (14,3 %) jednou kreslilo kruhy vlevo a podruhé kreslilo kruhy směrem k sobě.

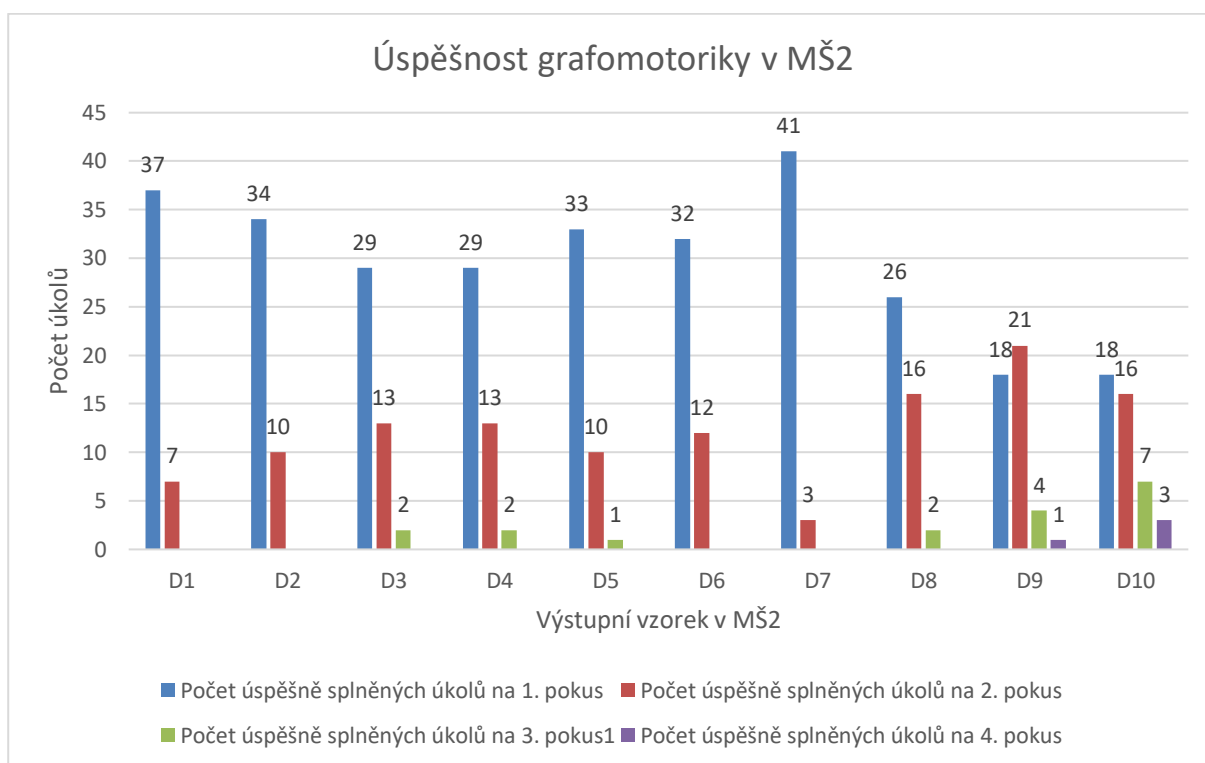
V *dotazníkovém šetření* jsme zjistili, že se odpovědi, kromě jedné, shodovaly, přestože jsou učitelé z jiných tříd. Učitelé v MŠ1 dělají s dětmi cvičení pro rozvoj grafomotoriky 1-2 týdně individuální/individualizovanou organizační formou. Používají k tomu převážně předtištěné pracovní listy s motivací ve velikostním formátu A4, jeden učitel dokonce i větší formát než A4. Dle odpovědí dětem opravují úchop po každé.

Mateřská škola 2

MŠ2	Počet vynechaných úkolů		Počet úspěšně splněných úkolů na 1. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 2. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 3. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 4. pokus		Počet neúspěšných úkolů	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
D1	0	0,0	37	84,1	7	15,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D2	0	0,0	34	77,3	10	22,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D3	0	0,0	29	65,9	13	29,5	2	4,5	0	0,0	0	0,0
D4	0	0,0	29	65,9	13	29,5	2	4,5	0	0,0	0	0,0
D5	0	0,0	33	75,0	10	22,7	1	2,3	0	0,0	0	0,0
D6	0	0,0	32	72,7	12	27,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D7	0	0,0	41	93,2	3	6,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D8	0	0,0	26	59,1	16	36,4	2	4,5	0	0,0	0	0,0
D9	0	0,0	18	40,9	21	47,7	4	9,1	1	2,3	0	0,0
D10	0	0,0	18	40,9	16	36,4	7	15,9	3	6,8	0	0,0

Tab. č. 2: Úspěšnost grafomotoriky všech dětí z MŠ2

U grafomotoriky v MŠ2 se také neobjevují vynechané úkoly, ani neúspěšné úkoly. Větší problémy dělaly dětem *základní geometrické tvary (čtverec, trojúhelník a ovál)*, i přes to, že měly obrázkovou předlohu. Našly se i úkoly, které byly úspěšné na 1. pokus pro všechny děti, a těmi byly *kruh* nebo *řupkování*.



Graf č. 5: Úspěšnost grafomotoriky v MŠ2

Při pozorování dalších grafomotorických jevů jsme zaznamenaly tyto výsledky. Úchop psacího náčiní činil velké obtíže, ale můžeme vidět značný vývoj. V MŠ2 jsme vyzorovaly:

- 4x špetkový úchop (5 dětí, 50 %);
- 3x špetkový úchop, 1x hrstičkový úchop (3 děti, 30 %);
- 1x špetkový úchop, 3x hrstičkový úchop (1 dítě, 10 %)
- 4x klarinetový úchop (1 dítě, 10 %).

Postavení ruky během psaní se nám jevilo jako zajímavý úkaz výzkumného šetření. Vždy záleželo na grafomotorickém úkolu, podle toho děti držely psací náčiní v určité poloze. Z počátku 3 děti (30 %) držely psací náčiní v polovině, tudíž se neopíraly o podložku, 4 děti (40 %) držely psací náčiní sice v dolní části, ale i tak se neopíraly o podložku a kreslily z vrchu, a jen u 3 dětí (30 %) jsme mohli pozorovat, jak se písíci ruka opírá o podložku. V závěru výzkumného pozorování je vidět vývoj i postavení ruky během psaní. Všechny děti držely tužku v dolní části, ale jen 4 děti (40 %) se během psaní opíraly hranou ruky o podložku, 5 dětí (50 %) se chvílemi opíralo a chvílemi neopíralo o podložku a 1 dítě (10 %) se stále neopíralo o podložku.

Směrovost při *Diktování grafických prvků* se během 3 setkáních v MŠ2 objevuje především neurčitá a zleva doprava. Po všechna pozorování měly celkem 4 děti (40 %) směrovost neurčitou, 3 děti (30 %) měly směrovost dvakrát neurčitou směrovost a jednou směrovost zleva doprava, 2

děti (20 %) měly jednou neurčitou směrovost a dvakrát směrovost zleva doprava měly 2 děti a 1 dítě (10 %) se mělo po celou dobu pouze směrovost zleva doprava.

Celkem 5 dětí (50 %) z MŠ2 kreslilo kruhy při cvičení směrovosti u *Obouručním kreslení kruhů* od sebe v obou pozorovacích dnech, 1 dítě (10 %) poprvé střídalo směry vlevo a vpravo a podruhé kreslilo kruhy od sebe, 2 děti (20 %) kreslily kruhy v obou případech od sebe, 1 dítě (10 %) poprvé kreslilo kruhy od sebe a podruhé k sobě a 1 dítě (10 %) poprvé úkol nezvládlo a podruhé kruhy kreslilo vlevo.

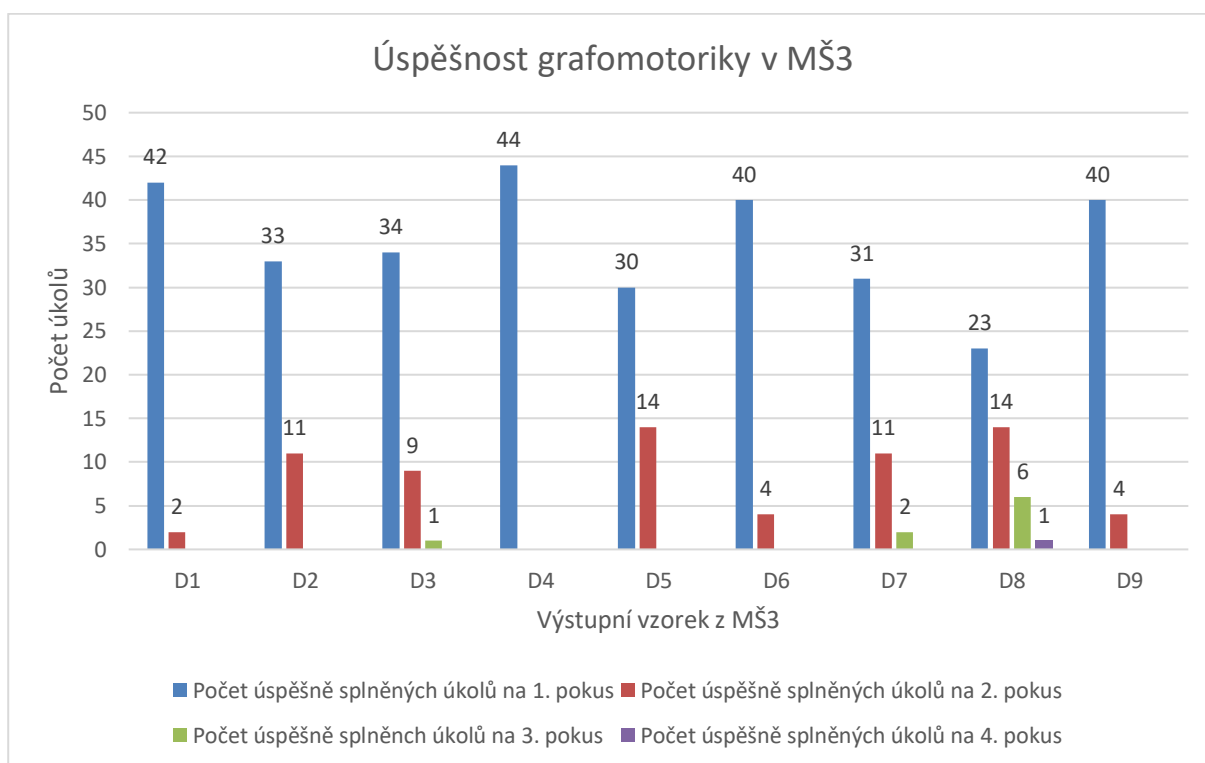
Dotazníkového šetření se z MŠ2 zúčastnil pouze jeden učitel, který měl ve své třídě jen jedno dítě. Spolu s ostatními dětmi ze třídy, které se nezúčastnily výzkumného pozorování, dělá cvičení pro rozvoj grafomotoriky 1-2 týdně skupinovou formou. Používá k tomu materiály předtištěné s motivací, předtištěné bez motivace nebo i čisté papíry s ukázkou přímo na místě a vše ve velikosti převážně A4, ale i většího formátu. Úchop psacího náčiní opravuje vždy.

Mateřská škola 3

MŠ3	Počet vynechaných úkolů		Počet úspěšně splněných úkolů na 1. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 2. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 3. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 4. pokus		Počet neúspěšných úkolů	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
D1	0	0,0	42	95,5	2	4,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D2	0	0,0	33	75,0	11	25,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D3	0	0,0	34	77,3	9	20,5	1	2,3	0	0,0	0	0,0
D4	0	0,0	44	100	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D5	0	0,0	30	68,2	14	31,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D6	0	0,0	40	90,9	4	9,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D7	0	0,0	31	70,5	11	25,0	2	4,5	0	0,0	0	0,0
D8	0	0,0	23	52,3	14	31,8	6	13,6	1	2,3	0	0,0
D9	0	0,0	40	90,9	4	9,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Tab. č. 3: Úspěšnost grafomotoriky všech dětí z MŠ3

V MŠ3 se neobjevují v grafomotorice vynechané úkoly nebo úkoly neúspěšné. Problémy nastaly u úkolu *zuby*, ale nemůžeme jej klasifikovat jako většinový problém. Najdou se dokonce i úkoly, např.: *tupkání, kruh, čtverec*, které všechny děti splnily na 1. pokus.



Graf č. 6: Úspěšnost grafomotoriky v MŠ3

I v MŠ3 bohužel musíme zkonstatovat, že *úchop psacího náčiní* je nevyhovující.

- 5 zúčastněných dětí (55,5 %) mělo stabilní držení psacího náčiní po celou dobu výzkumného pozorování,
 - 4x špetkový úchop (2 děti, 22,2 %),
 - 4x hrstičkový úchop (3 děti, 33,3 %);
- 3x špetkový úchop (volná ruka nebo palec položený z vrchu psacího náčiní), 1x střídání špetkového a hrstičkového úchopu (1 dítě, 11,1 %);
- 2x v dlani a 2x špetkový úchop (1 dítě, 11,1 %);
- 2 děti (22,2 %) střídaly úchop během celého výzkumného pozorování velmi zajímavým způsobem:
 - 1x 5 prstů (hřbet ruky směřoval nahoru), 1x střídání úchopu dvěma, třemi, čtyřmi a pěti prsty, 2x hrstičkový úchop (1 dítě, 11,1 %);
 - 1x střídání úchopů dvěma, třemi, čtyřmi a pěti prsty, 1x střídání špetkového úchopu a úchopu hrstičkového, 2x špetkový úchop (1 dítě, 11,1 %).

Postavení ruky během psaní bylo více ustálené během všech výzkumných částí bez ohledu na držení psacího náčiní. 5 dětí (55,5 %) drželo psací náčiní v dolní části a opíralo se o podložku, 3

děti (33,3 %) držely psací náčiní v dolní části, ale neopíraly se o podložku, a 1 dítě (11,1 %) drželo psací náčiní v polovině, a tudíž se neopíralo o podložku.

Určování směrovosti během *Diktování grafických prvků* je dost podobné jako v předchozích mateřských školách. Celkem 4 děti (44,4 %) během tří setkání kreslily prvky v neurčitěm směru, 2 děti (22,2 %) měly směr 2x zleva doprava a 1x neurčitý, další 2 děti (22,2 %) měly opačné pořadí směrů než předchozí skupina, a to 2x neurčitý směr a 1x směr zleva doprava. V MŠ3 se nachází 3 děti s leváckou lateralitou, kteří se výzkumného šetření zúčastnili, ale jen u jednoho z nich (11,1 %) se objevovala směrovost zprava doleva, tzn. 2x zprava doleva a 1x neurčitá

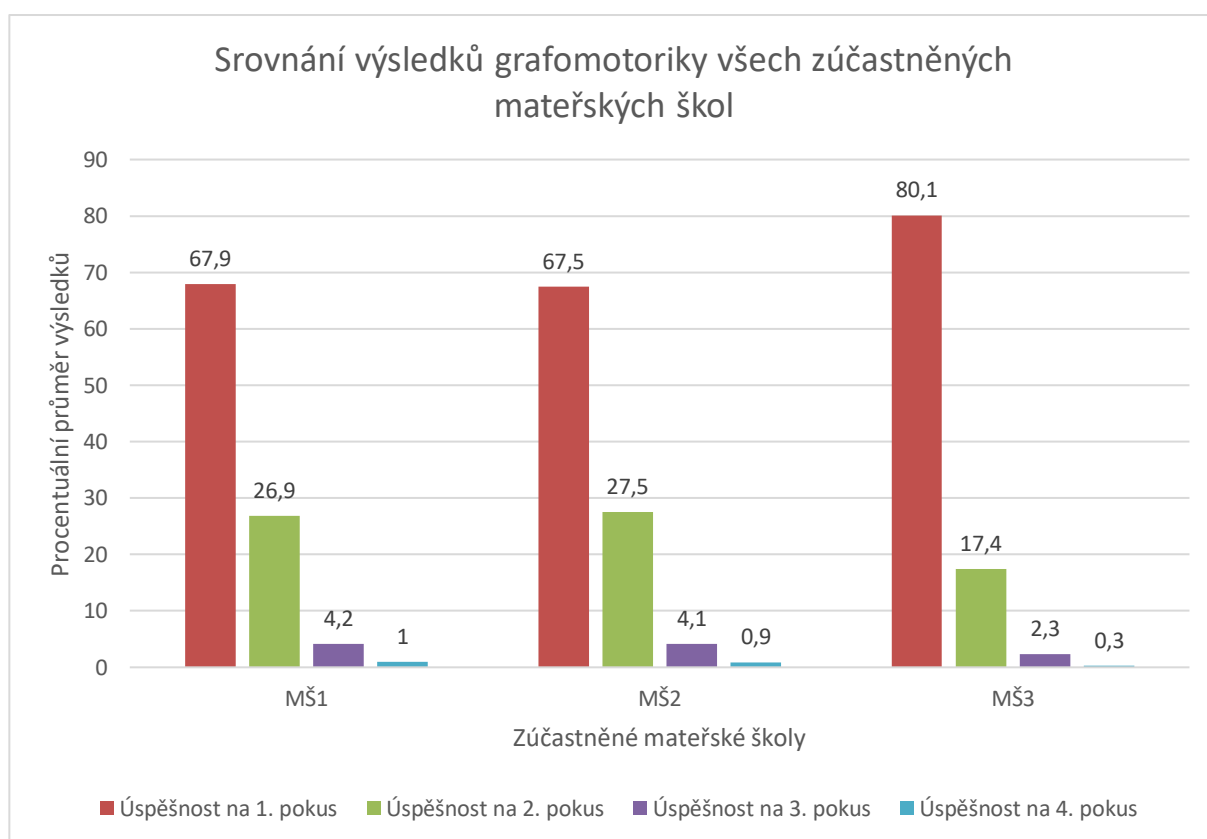
Směrovost v úkolu *Obouruční kreslení kruhů* dopadla obdobně jako v MŠ1 a MŠ2. A to tak, že 4 děti (44,4 %) kreslily kruhy během obou setkání od sebe, 1 dítě (10 %) kreslilo kruhy v obou případech k sobě, 2 děti (22,2 %) kreslily kruhy v jedné pozorovací části od sebe a v druhé části vlevo a poslední 2 děti (22,2 %) z počátku nezvládly obouruční pohyb a následně kreslily kruhy od sebe.

Při *dotazníkovém šetření* oba učitelé odpověděli stejně vzhledem k jejich úzké spolupráci. Cvičení na rozvoj grafomotoriky provádějí 1-2 týdně individuální či individualizovanou formou. Používají k tomu převážně čisté papíry s ukázkou na místě ve velikosti A3. Úchop psacího náčiní ale neopravují vždy.

Srovnání výsledků grafomotoriky všech mateřských škol

Procentuální úspěšnosti, které jsou vypsané v tabulkách výše, jsme z průměrovali a porovnali tak jednotlivé mateřské školy v oblasti grafomotoriky. Vynechané úkoly a neúspěšnost se v grafomotorice neobjevila.

Sezení, které se ve vyhodnocení jednotlivě u zúčastněných škol neobjevilo, jsme shledali jako bezproblémové u všech zúčastněných dětí ze všech mateřských škol vzhledem k výšce psací podložky, stolu a nejspíše naučené hygieně sezení.



Graf. č. 7: Srovnání výsledků grafomotoriky všech zúčastněných mateřských škol

Provedli jsme analýzu všech tří zúčastněných mateřských škol v úkolech *držení psacího náčiní, postavení ruky při psaní, Diktát grafických prvků* a *Obouruční kreslení kruhů*, jež nejsou zanesené v grafu č. 7: *Srovnání výsledků grafomotoriky všech zúčastněných mateřských škol*.

Úchop psacího náčiní má výsledky následující:

- 4x špetkový úchop (8 dětí, 30,8 %);
- 3x špetkový úchop a 1x hrstičkový úchop (4 děti, 15,4 %);
- 4x hrstičkový úchop (3 děti, 11,5 %);

- 3x špetkovým úchopem, 1x 3 prsty (palec z boku, ukazovák volný a prostředník z vrchu; 1 dítě, 3,9 %);
- 3x špetkovým úchopem, 1x 3 prsty (ukazovák a prostředník položené z vrchu; 1 dítě, 3,9 %);
- 3x špetkovým úchopem, ale s uvolněnou rukou, 1x střídalo špetkový a hrstičkový úchop (1 dítě, 3,9 %);
- 2x špetkovým úchopem, 2x 3 prsty (ukazovák a prostředník položené z vrchu; 1 dítě, 3,9 %);
- 2x špetkovým úchopem a 2x drželo psací náčiní v dlani (1 dítě, 3,9 %);
- 1x špetkovým úchopem, 3x hrstičkovým úchopem (1 dítě, 3,9 %);
- 3x hrstičkovým úchopem, 1x 3 prsty (ukazovák a prostředník položené z vrchu; 1 dítě, 3,9 %);
- 4x klarinetovým úchopem (1 dítě, 3,9 %);
úchopy psacího náčiní se různě střídaly (3 děti, 11,5 %).

Postavení ruky během psaní je rozdělené na dvě části, protože se v MŠ2 nedaly výsledky zprůměrovat, tak jako u MŠ1 a MŠ2. Můžeme zde vidět menší posun k lepšímu, i když ne k dokonalému stavu.

Postavení ruky během psaní – počáteční:

- 9 dětí (34,6 %) drželo psací náčiní v dolní části a opíraly se hranou ruky o podložku;
- 10 dětí (38,5 %) drželo psací náčiní v dolní části, ale neopíraly se o podložku;
- 7 dětí (27 %) drželo psací náčiní v polovině, proto se neopíraly rukou o podložku.

Postavení ruky během psaní – konečné:

- 9 dětí (34,6 %) drželo psací náčiní dole a opíraly se o podložku;
- 12 dětí (46,2 %) drželo psací náčiní dole, ale i přesto se neopíraly rukou o podložku;
- 5 dětí (19,2 %) drželo psací náčiní v polovině, a proto neopíralo se hranou ruky o podložku.

Úkol *Diktát grafických prvků* po analýze výsledků dopadl následovně:

- 3x neurčitý směr (15 dětí, 57,7 %);
- 2x neurčitý směr a 1x zleva doprava (5 dětí, 19,2 %);
- 1x neurčitý směr a 2x zleva doprava (4 děti, 15,4 %);
- 3x zprava doleva (1 dítě, 3,9 %);
- 2x zprava doleva a 1x neurčitý směr (1 dítě, 3,9 %).

Výsledky úkolu *Obouruční kreslení kruhů* jsou takové:

- 2x od sebe (15 dětí, 57,7 %);
- 2x k sobě (3 děti, 11,5 %);
- 1x od sebe a 1x k sobě (2 děti, 7,7 %);
- 1x vlevo a 1x k sobě (1 dítě, 3,9 %);
- 1x vlevo a 1x od sebe (1 dítě, 3,9 %);
- 1x od sebe a 1x vpravo (1 dítě, 3,9 %);
- 1x od sebe a 1x střídalo směry vlevo a vpravo (1 dítě, 3,9 %);
- neúspěšně a 1x vlevo (1 dítě, 3,9 %);
- neúspěšně a 1x od sebe (1 dítě, 3,9 %).

Oba úkoly na směrnost jsou porovnané s výsledky Mlčákové (2009) v kapitole *11 Diskuze*.

Z *dotazníkového šetření* můžeme říci, že vyšší počet úspěšně splněných úkolů na 1. pokus u MŠ3 může být důsledkem pravidelného používání větších formátů s čistým papírem, kdy dětem učitelé ukáží pohyb přímo na místě. U MŠ2 nelze přesně usoudit, z jakého důvodu mají nižší výsledky vzhledem k malé účasti učitelů v dotazníkovém šetření.

Udělalí jsme analýzu výsledků ze záznamových archů všech zúčastněných dětí, kterou jsme chtěli zjistit, v jakých úkolech měly děti nejvíce nedostatků. Ve cvičeních na rozvoj grafomotoriky měly problémy nejčastěji s úkoly *trojúhelník*, *zuby*, *spirála*, *ovál* a v úkolu *Diktát grafických prvků* měly problém převážně s *hvězdičkou*, *šipkou*, a *dokonce i s tečkou*. Autorka práce zjistila, že většina chybujících dětí nezná slovo „tečka“, ale prvek udělaly pod pojmem „puntík“.

10.2 Oromotorika

Cvičení pro rozvoj oromotoriky se během všech 4 výzkumných pozorování skládal celkem ze 37 úkolů. Hodnocení úspěšnosti oromotoriky je stejné jako u grafomotoriky, tedy počet úspěšně splněných úkolů na 1.-4. pokus, počet neúspěšných úkolů a počet vynechaných úkolů. Oromotorika byla relativně úspěšná, ale i přesto se objevilo procento úspěšnosti na 3. nebo 4. pokus či neúspěšnost. Vynechané úkoly se zde vůbec neobjevují. V následujících tabulkách a grafech pro jednotlivé mateřské školy můžeme vidět počet úspěšně splněných úkolů na 1.-4. pokus, popřípadě počet neúspěšných úkolů.

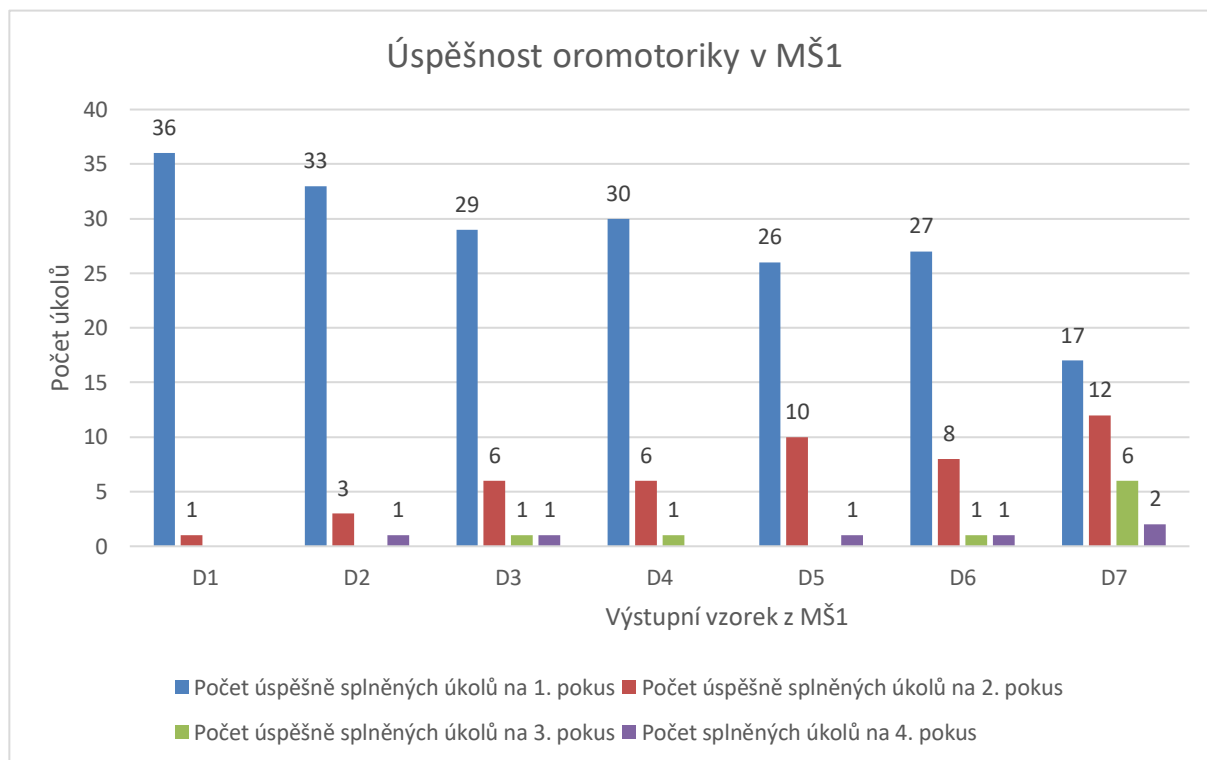
Mateřská škola 1

MŠ1	Počet vynechaných úkolů		Počet úspěšně splněných úkolů na 1. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 2. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 3. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 4. pokus		Počet neúspěšných úkolů	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
D1	0	0,0	36	97,3	1	2,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D2	0	0,0	33	89,2	3	8,1	0	0,0	1	2,7	0	0,0
D3	0	0,0	29	78,4	6	16,2	1	2,7	1	2,7	0	0,0
D4	0	0,0	30	81,1	6	16,2	1	2,7	0	0,0	0	0,0
D5	0	0,0	26	70,3	10	27,0	0	0,0	1	2,7	0	0,0
D6	0	0,0	27	73,0	8	21,6	1	2,7	1	2,7	0	0,0
D7	0	0,0	17	45,9	12	32,4	6	16,2	2	5,4	0	0,0

Tab. č. 4: Úspěšnost oromotoriky všech dětí z MŠ1

V oromotorice se opět neobjevily vynechané nebo neúspěšné úkoly. Za to ale autorka našla v oromotorice pár úkolů, které všechny děti z MŠ1 zvládly na 1. pokus. Těmi úkoly byly: *olíznutí rtů kolem dokola, lehce našpulené rty a vydechování jemného proudu vzduchu (co nejdéle), lehce*

našpulené rty a vydechování velkého proudu vzduchu (co nejkratěji) a přiložení špachtle na ústa a snažení se jazyk vystrčit ven. Velkou nadějí měly i úkoly olíznutí horního rtu a olíznutí dolního rtu, bohužel jedno dítě v první den nespocovalovalo, tudíž musely být úkoly hodnoceny jako „nezvládá“.



Graf č. 8.: Úspěšnost oromotoriky v MŠ

V dotazníkovém šetření jsme se od všech učitelů z MŠ1, které byli účastní výzkumného pozorování, dozvěděli, že cvičení na oromotoriku dělají pravidelně, přibližně 1-2 týdně. Všichni učitelé mají svůj styl pro rozvoj oromotoriky, ke kterému požívají rozdílné organizační formy. Objevují se zde skupinové, individuální/individualizované, ale i frontální organizační formy. Používané metody se v jedné třídě shodují, a to pouze používání praktické metody. Poslední učitel k rozvoji oromotoriky používá kombinaci možných metod, tedy slovní, názorně-demonstrační a praktickou.

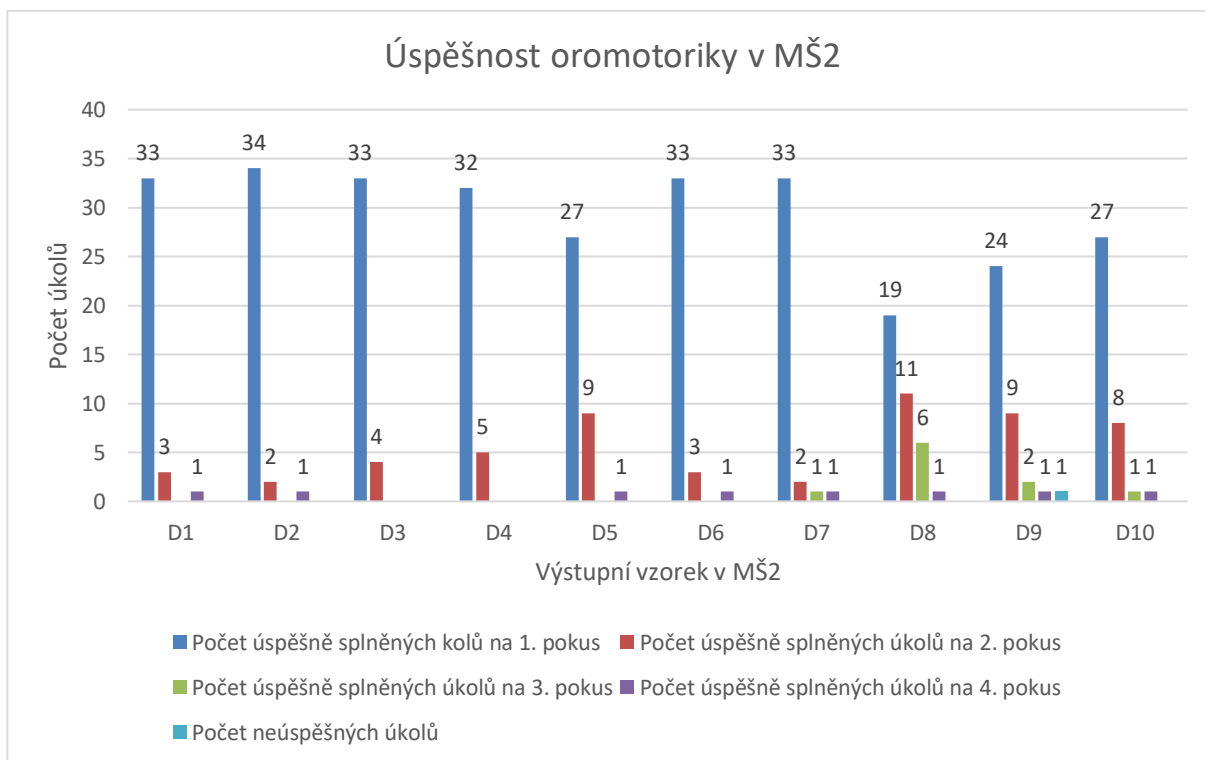
Ke správnému rozvoji oromotoriky a řeči má MŠ1 přímo v budově speciálního pedagoga – logopeda při Speciální logopedické třídě, který přibližně v jejich 4-5 letech určí, zda je zapotřebí logopedické intervence a navrhne další postup a možnosti. Zda stačí logopedický asistent, který je také na škole, nebo je potřeba právě logopeda. Zároveň do MŠ1 pravidelně dojíždí klinický logoped z Náchoda.

Mateřská škola 2

MŠ2	Počet vynechaných úkolů		Počet úspěšně splněných úkolů na 1. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 2. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 3. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 4. pokus		Počet neúspěšných úkolů	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
D1	0	0,0	33	89,2	3	8,1	0	0,0	1	2,7	0	0,0
D2	0	0,0	34	91,9	2	5,4	0	0,0	1	2,7	0	0,0
D3	0	0,0	33	89,2	4	10,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D4	0	0,0	32	86,5	5	13,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D5	0	0,0	27	73,0	9	24,3	0	0,0	1	2,7	0	0,0
D6	0	0,0	33	89,2	3	8,1	0	0,0	1	2,7	0	0,0
D7	0	0,0	33	89,2	2	5,4	1	2,7	1	2,7	0	0,0
D8	0	0,0	19	51,4	11	29,7	6	16,2	1	2,7	0	0,0
D9	0	0,0	24	64,9	9	24,3	2	5,4	1	2,7	1	2,7
D10	0	0,0	27	73,0	8	21,6	1	2,7	1	2,7	0	0,0

Tab. č. 5: Úspěšnost oromotoriky všech dětí z MŠ2

V oromotorice u MŠ2 se neobjevují vynechané úkoly, ale našel se úkol, který nebyl splněn. Byl to *přejetí jazykem po vnější straně dolních zubů*, i přes to, že autorka používala různé metody, aby dítě úkol splnilo. Na první pokus se všem zúčastněným dětem povedly úkoly *olíznutí dolního, horního rtu a olíznutí celých úst, lehké našpulení rtů a vydechování jemného nebo prudkého proudu vzduchu a přiložení špachtle k ústům a snažení se vystrčit silou jazyk ven z úst*.



Graf č. 9.: Úspěšnost oromotoriky v MŠ2

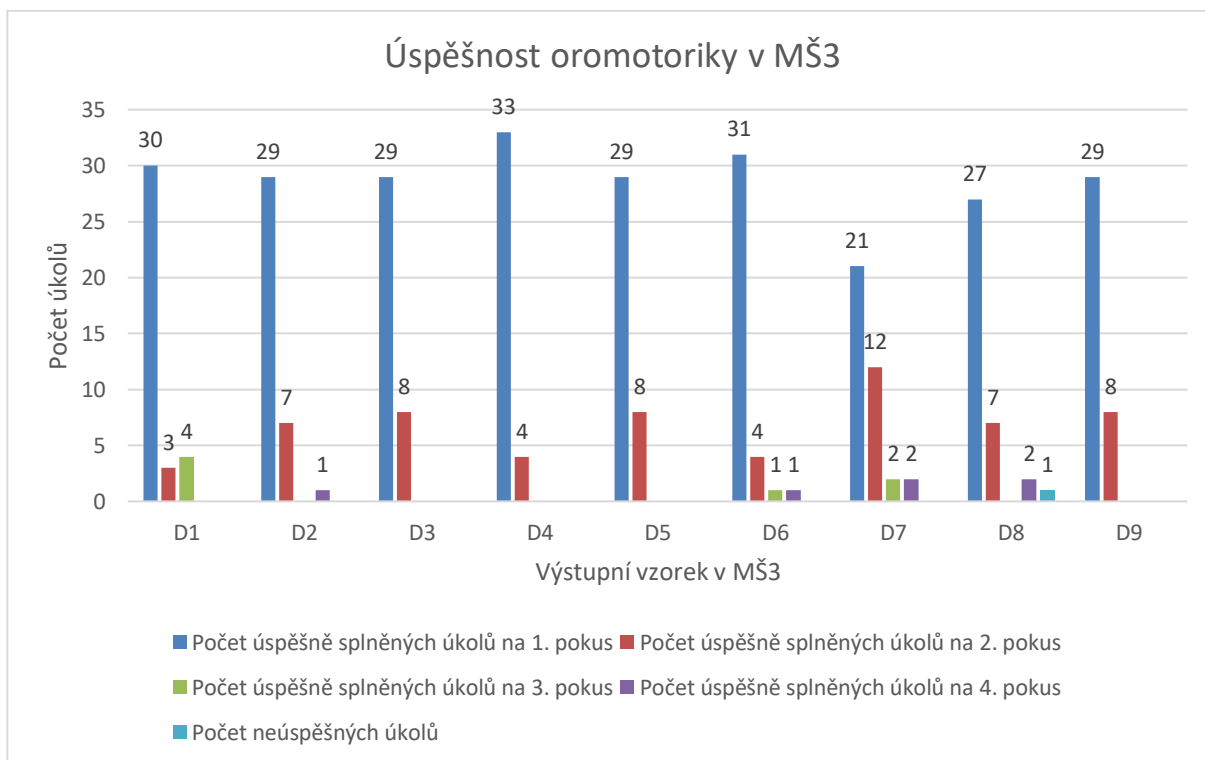
Dotazníkové šetření, kterého se z MŠ2 zúčastnil pouze jeden učitel jsme se dozvěděli, že cvičení na rozvoj oromotoriky dělá s dětmi pravidelně 1-2 týdně, ke kterým používá spíše skupinovou organizační formu a kombinuje slovní, názorně-demonstrační a praktickou metodu. V MŠ2 nemají k dispozici pro konzultaci logopeda.

Mateřská škola 3

MŠ3	Počet vynechaných úkolů		Počet úspěšně splněných úkolů na 1. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 2. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 3. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 4. pokus		Počet neúspěšných úkolů	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
D1	0	0,0	30	81,1	3	8,1	4	10,8	0	0,0	0	0,0
D2	0	0,0	29	78,4	7	18,9	0	0,0	1	2,7	0	0,0
D3	0	0,0	29	78,4	8	21,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D4	0	0,0	33	89,2	4	10,8	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D5	0	0,0	29	78,4	8	21,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D6	0	0,0	31	83,8	4	10,8	1	2,7	1	2,7	0	0,0
D7	0	0,0	21	56,8	12	32,4	2	5,4	2	5,4	0	0,0
D8	0	0,0	27	73,0	7	18,9	0	0,0	2	5,4	1	2,7
D9	0	0,0	29	78,4	8	21,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Tab. č. 6: Úspěšnost oromotoriky všech dětí z MŠ3

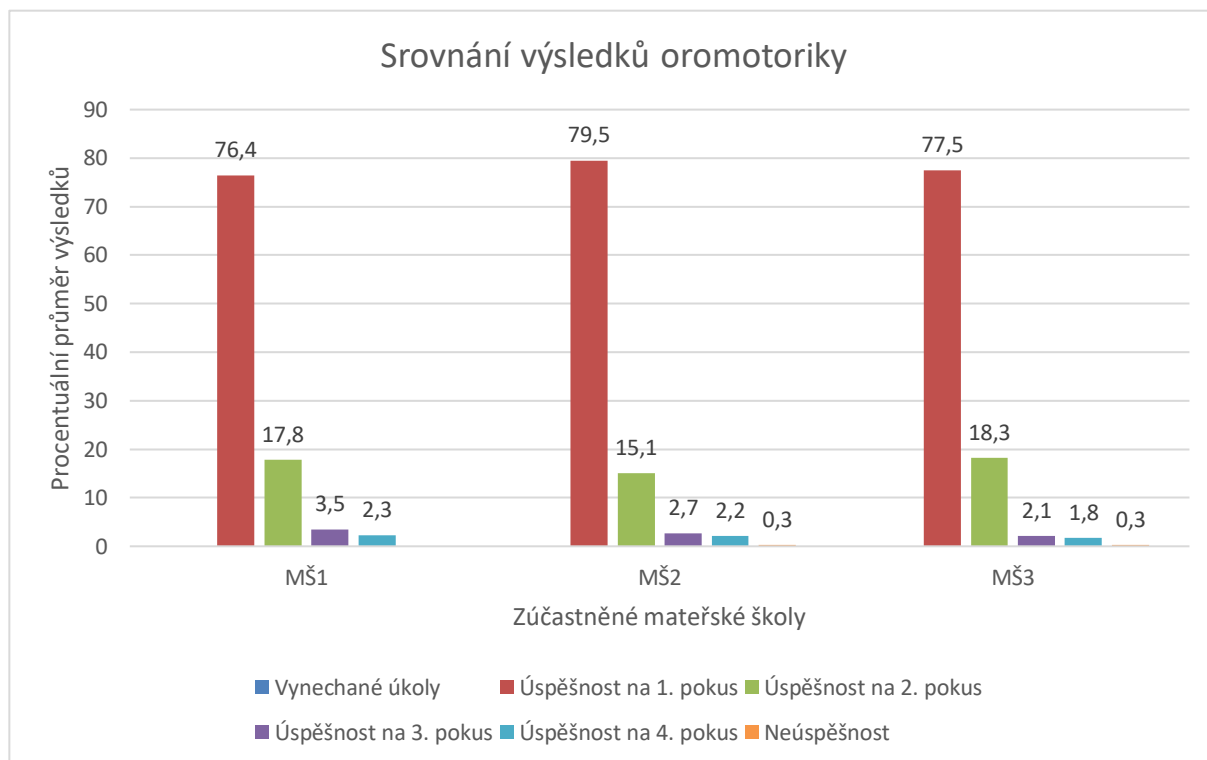
Vynechané úkoly se opět v oromotorice neobjevují, ale bohužel se zde objevil úkol *přejetí jazykem po vnější straně dolních zubů*, který nebyl vůbec splněn. Autorka se snažila různými způsoby dítěti ukázat, jak na to, ale bez úspěchu. Nemůžeme vypsát úkoly, které se v MŠ3 objevily u všech dětí jako splněné na 1. pokus, protože jich je více než polovina. Bereme to jako úspěch.



Graf č. 10.: Úspěšnost oromotoriky v MŠ3

Učitelé z MŠ3 shodně vyplnili v *dotazníku*, že dělají cvičení na oromotoriku 1-2 týdně, používají k tomu převážně frontální organizační formu a praktickou metodu. K dispozici jim je dojíždějící klinický logoped z Náchoda, který podněcuje činnost pro logopedického asistenta, nebo v případě potřeby si bere děti do vlastní logopedické péče. MŠ3 úzce spolupracuje přes klinického logopeda se Speciální logopedickou třídou v MŠ1.

Srovnání výsledků oromotoriky všech zúčastněných mateřských škol



Graf č. 11.: Srovnání výsledků oromotoriky všech zúčastněných mateřských škol

Výsledky ze všech zúčastněných mateřských škol jsou velmi vyrovnané. Zřejmě tomu hodně napomáhá, že všichni učitelé se s dětmi pravidelně věnují cvičení pro rozvoj oromotoriky, ač k tomu každý z nich využívá jiný druh organizační formy nebo metody.

Analýza výsledků, jejichž cílem bylo zjistit, v jakých úkolech děti chybovaly nejvíce, nám ukázala, že největší problém byl s úkoly *dotknutí se jazykem horního/dolního zubního oblouku a přejetí jazykem po horních/dolních zubech z vnější strany*.

10.3 Jemná motorika

Oblast jemné motoriky se skládala z celkem 23 cvičeníh (viz kap. č. 9 *Výzkumná strategie a metodologie*). Úspěšnost jemné motoriky, která je zobrazena v tabulkách a v grafech níže, byla v této části hodnocená stejně jako u předchozí motoriky (počet úspěšně splněných úkolů na 1.-4. pokus, počet neúspěšných úkolů a počet vynechaných úkolů). Můžeme ale zhodnotit, že je úspěšnost jemné motoriky daleko větší, i když se objevují vynechané úkoly v oblasti *stříhání*.

Mateřská škola 1

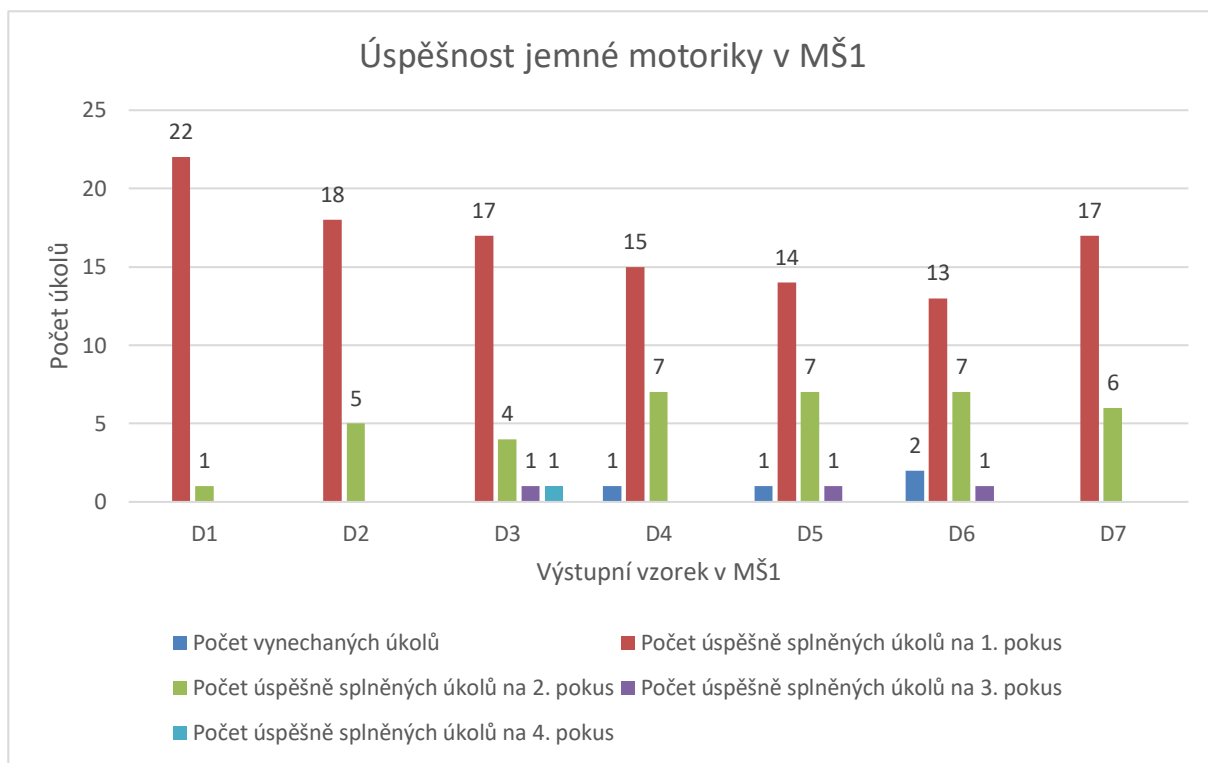
MŠ1	Počet vynechaných úkolů		Počet úspěšně splněných úkolů na 1. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 2. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 3. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 4. pokus		Počet neúspěšných úkolů	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
D1	0	0,0	22	95,7	1	4,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D2	0	0,0	18	78,3	5	21,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D3	0	0,0	17	73,9	4	17,4	1	4,3	1	2,3	0	0,0
D4	1	4,3	15	65,2	7	30,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D5	1	4,3	14	60,9	7	30,4	1	4,3	0	0,0	0	0,0
D6	2	8,7	13	56,5	7	30,4	1	4,3	0	0,0	0	0,0
D7	0	0,0	17	73,9	6	26,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Tab. č. 7: Úspěšnost jemné motoriky všech dětí z MŠ1

Jak již je několikrát zmíněno, vynechané úkoly se objevují jen u jemné motoriky kvůli koncipovanému úkolu *stříhání*. V MŠ1 děti měly problém převážně hned na začátku, kdy měly stříhat proužky, někdo je vůbec neustříhl, někdo neuměl držet nůžky a pro bezpečnost je autorka práce raději dětem odebrala. Ale i přesto nemůžeme říci, že by s úkolem stříhání byl ve většině

případů problém. Naštěstí se neúspěšné úkoly neobjevily a příjemným překvapením je pouze jeden úkol, který byl splněn až na 4. pokus.

Úkoly, které všechny děti z MŠ1 zvládly na první pokus, jsou *navlékání větších i menších korálek, postavení věže z menší či větší stavebnice a manipulace s menšími i většími kuličky ze hry Logic*. Dobrou zprávou je, že v jemné motorice jsme neobjevili úkol, který by dělal většině problém.



Graf č. 12.: Úspěšnost jemné motoriky v MŠ1

Během stříhání, které bylo součástí cvičení pro rozvoj jemné motoriky, sledovala autorka i *držení nůžek*. Vývoj držení nůžek byl v MŠ1 velmi zajímavý, kdy každé zúčastněné dítě mělo svůj styl držení:

- 4x palec-ukazovák (1 dítě, 14,3 %);
- 3x palec-ukazovák, 1x palec-ukazovák, prostředník (1 dítě, 14,3 %);
- 2x palec-ukazovák, 2x palec-ukazovák, prostředník (1 dítě, 14,3 %);
- 1x palec-ukazovák (povolené prsty, hřbet ruky směrem nahoru), 2x palec-ukazovák, 1x palec-ukazovák, prostředník (1 dítě, 14,3 %);

- 1x palec-ukazovák (povolené prsty, hřbet ruky směrem nahoru), 1x palec-ukazovák, 2x palec-ukazovák, prostředník (1 dítě, 14,3 %);
- 1x nezvládnutí činnosti, 3x palec-ukazovák, prostředník (1 dítě, 14,3 %);
- 1x nezvládnutí činnosti, 2x palec-ukazovák, 1x palec-ukazovák, prostředník (1 dítě, 14,3 %).

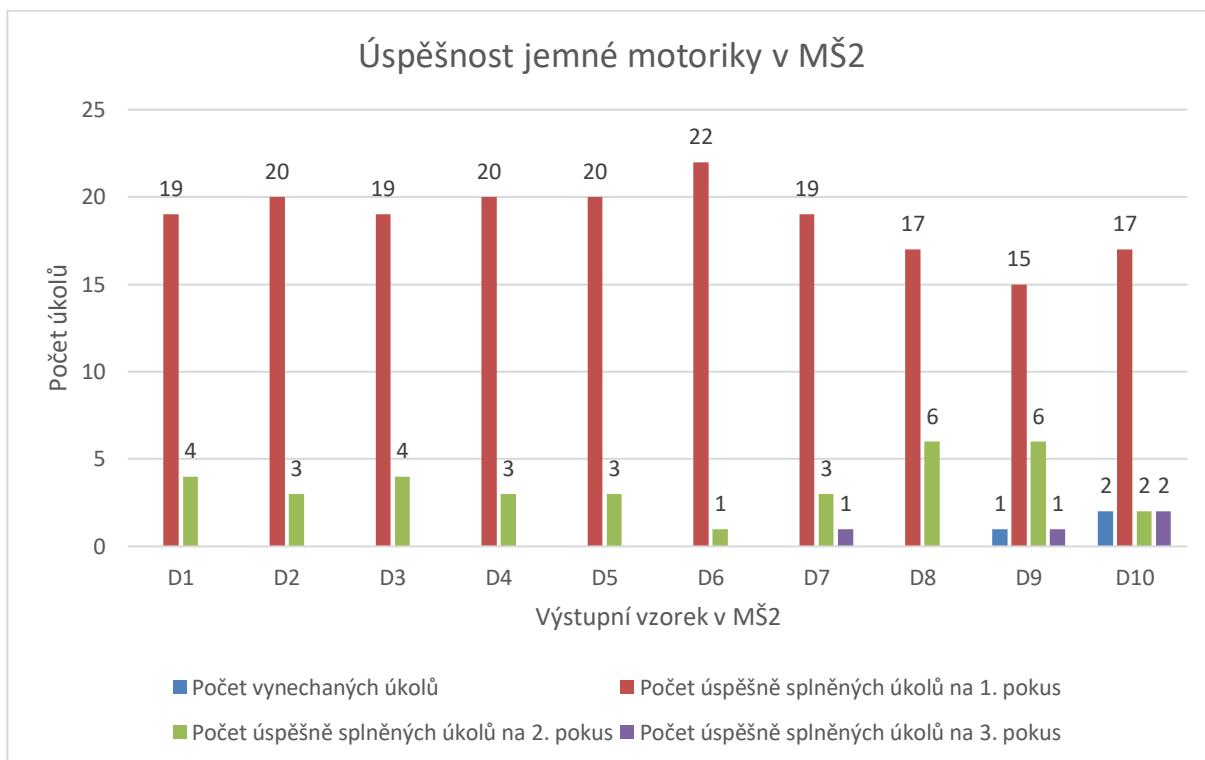
V *dotazníkovém šetření* nám učitelé z MŠ1 prozradili, že dva z nich dělají cvičení na jemnou motoriku 1-2 týdně a jeden se rozvoji jemné motoriky věnuje s dětmi každý den. Jako organizační formu dva učitelé využívají skupinovou a jeden spíše individuální/ individualizovanou. Co se týká stříhání, tak všichni tři učitelé stříhají s dětmi pravidelně 1-2 týdně a pokaždé dětem upravují úchop nůžek.

Mateřská škola 2

MŠ2	Počet vynechaných úkolů		Počet úspěšně splněných úkolů na 1. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 2. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 3. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 4. pokus		Počet neúspěšných úkolů	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
D1	0	0,0	19	82,6	4	17,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D2	0	0,0	20	87,0	3	13,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D3	0	0,0	19	82,6	4	17,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D4	0	0,0	20	87,0	3	13,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D5	0	0,0	20	87,0	3	13,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D6	0	0,0	22	95,7	1	4,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D7	0	0,0	19	82,6	3	13,0	1	4,3	0	0,0	0	0,0
D8	0	0,0	17	73,9	6	26,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D9	1	4,3	15	65,2	6	26,1	1	4,3	0	0,0	0	0,0
D10	2	8,7	17	73,9	2	8,7	2	8,7	0	0,0	0	0,0

Tab. č. 8: Úspěšnost jemné motoriky všech dětí z MŠ2

Vynechané úkoly v MŠ2 nastaly opět u stříhání, ale neobjevily se neúspěšné úkoly, ani úkoly splněné na 4. pokus, což je úspěch. Jako další úspěch můžeme napsat, že nelze zhodnotit žádný úkol jako problémový pro většinu dětí z MŠ2. Za to úkoly z jemné motoriky, které děti splnily na 1. pokus, jsou jen *navlékání menších a větších korálků* a *manipulace s menšími kuličky ze hry Logic*.



Graf č. 13.: Úspěšnost jemné motoriky v MŠ2

Držení nůžek v MŠ2 se zdá být relativně stabilní, během všech výzkumných pozorovacích částech se úchop nůžek moc neměnil.

- 4x palec-ukazovák (2 děti; 20 %);
- 4x palec-ukazovák (z toho 1x loket směřoval směrem nahoru; 1 dítě, 10 %);
- 3x palec-ukazovák, 1x palec-ukazovák, prostředník (3 děti, 30 %);
- 3x palec-ukazovák, 1x palec-ukazovák, prostředník, prsteník (1 dítě, 10 %);
- 1x palec-ukazovák, 2x palec-ukazovák, prostředník, 1x palec-prostředník (1 dítě, 10 %);
- 1x neúspěšně, 3x palec-ukazovák (z toho 1x byl hřbet ruky směrem nahoru; 1 dítě, 10 %);
- 2x neúspěšně, 2x palec-ukazovák (1 dítě, 10 %).

V 95 % stříhání držely děti nůžky přirozeně, tzn. loket u těla a hřbet ruky, která držela nůžky, směřoval do strany (doprava/doleva, dle laterality) a činnost prováděly ve směru od těla. Jednou (2,5 %) dítě stříhalo s loktem vzhůru a jednou (2,5 %) dítě stříhalo s hřbetem ruky směrem nahoru a loktem nahoru.

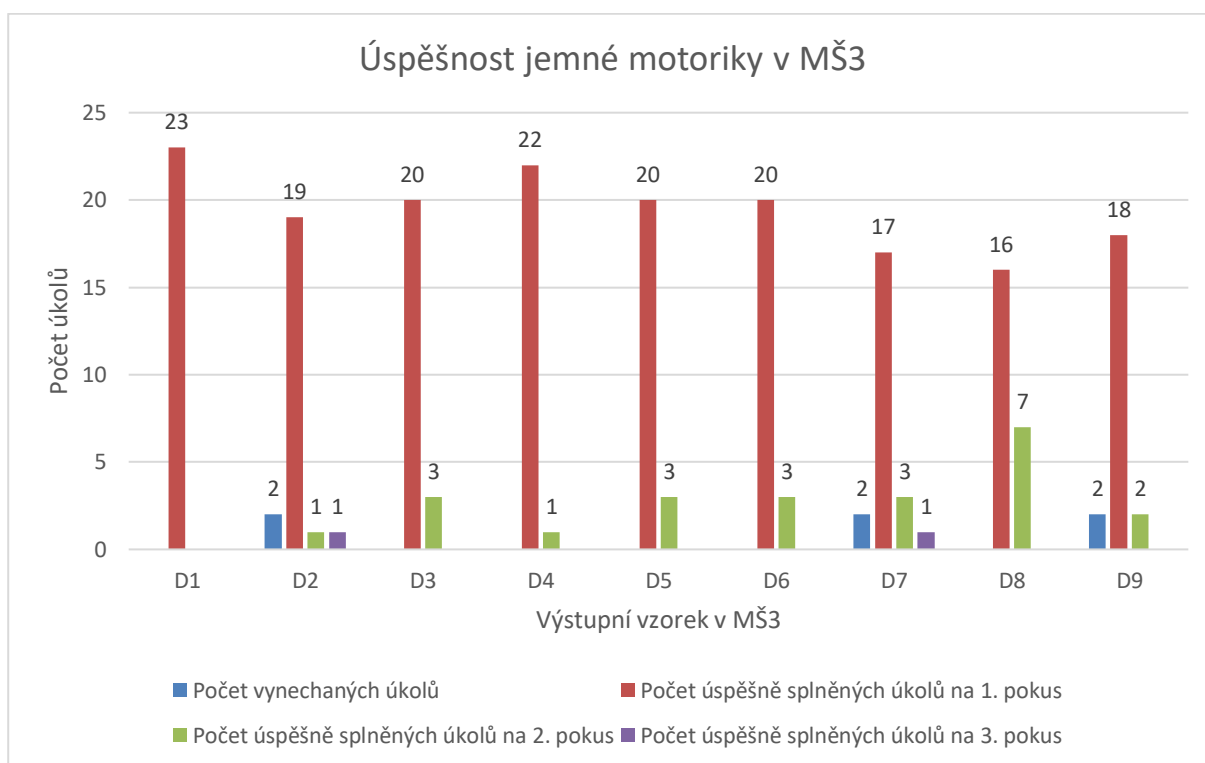
Dotazníkové šetření nám od zúčastněného učitele z MŠ2 prozradilo, že cvičení na rozvoj jemné motoriky provádí s dětmi několikrát týdně převážně skupinovou organizační formou. Stříhají 1-2 týdně a pokaždé učitel dětem opravuje úchop nůžek.

Mateřská škola 3

MŠ3	Počet vynechaných úkolů		Počet úspěšně splněných úkolů na 1. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 2. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 3. pokus		Počet úspěšně splněných úkolů na 4. pokus		Počet neúspěšných úkolů	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
D1	0	0,0	23	100	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D2	2	8,7	19	82,6	1	4,3	1	4,3	0	0,0	0	0,0
D3	0	0,0	20	87,0	3	13,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D4	0	0,0	22	95,7	1	4,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D5	0	0,0	20	87,0	3	13,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D6	0	0,0	20	87,0	3	13,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D7	2	8,7	17	73,9	3	13,0	1	4,3	0	0,0	0	0,0
D8	0	0,0	16	69,6	7	30,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0
D9	2	8,7	18	78,3	2	8,7	1	4,3	0	0,0	0	0,0

Tab. č. 9: Úspěšnost jemné motoriky všech dětí z MŠ3

Vynechané úkoly se u MŠ3 objevovaly ve stříhání celkem početně, jejichž důvod je popsán níže. Velkým překvapením je nulová početnost úkolu splněných na 4. pokus a neúspěšných úkolů a jedna 100 % úspěšnost splnění úkolů na 1. pokus. Nedokážeme ale říci, které úkoly byly pro většinu velkým problémem, ale ani nedokážeme říci úkoly, které všechny děti z MŠ3 zvládly na 1. pokus, protože jich je více než polovina zadaných z jemné motoriky. Bereme to jako velký úspěch MŠ3.



Graf č. 14.: Úspěšnost jemné motoriky v MŠ3

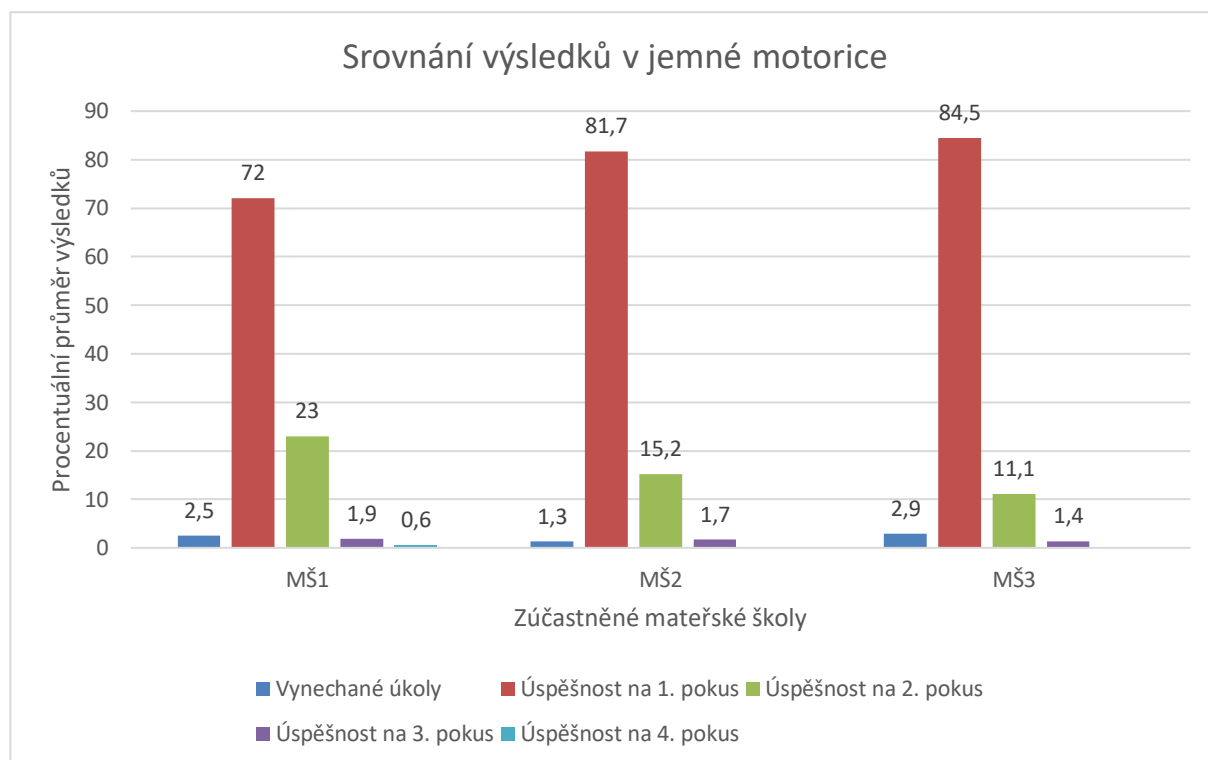
Držení nůžek během stříhání bylo v MŠ3 velmi bohaté a vcelku i nápadité.

- 4x palec-ukazovák (2 děti, 22,2 %)
- 4x palec-ukazovák, prostředník (1 dítě, 11,1 %);
- 3x palec-ukazovák, prostředník, 1x palec-prostředník (1 dítě, 11,1 %);
- 3x palec-prostředník, 1x palec-ukazovák, prostředník (1 dítě, 11,1 %);
- 2x palec-prostředník, 1x palec-ukazovák, prostředník, 1x palec-ukazovák (1 dítě, 11,1 %);
- 2x nezvládá činnost, 2x palec-ukazovák (1 dítě, 11,1 %);
- 2x nezvládá činnost, 1x palec-ukazovák, prostředník, 1x palec-ukazovák (1 dítě, 11,1 %);
- 2x nezvládá činnost, 2x palec-ukazovák (1 dítě, 11,1 %).

V MŠ3 mají zajímavost, že učí děti z počátku stříhat s nůžkami bez oušek.

V dotazníkovém šetření jsme se od učitelů z MŠ3, kteří odpověděli shodně, dozvěděli, že dělají cvičení pro rozvoj jemné motoriky 1-2 týdně převážně individuální/individualizovanou formou. Stříhají také pravidelně, a to 1-2 týdně, a úchop nůžek opravují jen někdy.

Srovnání výsledků v jemné motorice všech zúčastněných mateřských škol



Graf č. 15.: Srovnání výsledků v jemné motorice všech zúčastněných mateřských škol

Analýza držení nůžek u všech zúčastněných dětí dopadla velmi zajímavě:

- 4x palec-ukazovák (6 dětí, 23 %);
- 3x palec-ukazovák, 1x palec-ukazovák, prostředník (4 děti, 15,3 %);
- 3x palec-ukazovák, 1x palec-ukazovák, prostředník, prsteník (1 dítě, 3,9 %);
- 2x palec-ukazovák, 2x palec-ukazovák, prostředník (1 dítě, 3,9 %);
- 3x palec-ukazovák (z toho 1x povolené prsty, hřbet ruky směrem nahoru), 1x palec-ukazovák, prostředník (1 dítě, 3,9 %);
- 2x palec-ukazovák (z toho 1x povolené prsty, hřbet ruky směrem nahoru), 2x palec-ukazovák, prostředník (1 dítě, 3,9 %);

- 1x palec-ukazovák, 2x palec-ukazovák, prostředník, 1x palec-prostředník (1 dítě, 3,9 %);
- 1x palec-ukazovák, 1x palec-ukazovák, prostředník, 2x palec-prostředník (1 dítě, 3,9 %);
- 4x palec-ukazovák, prostředník (1 dítě, 3,9 %);
- 3x palec-ukazovák, prostředník, 1x palec-prostředník (1 dítě, 3,9 %);
- 1x palec-ukazovák, prostředník, 3x palec-prostředník (1 dítě, 3,9 %);
- 2x neúspěšně, 2x palec-ukazovák (3 děti, 11,5 %);
- 2x neúspěšně, 1x palec-ukazovák, 1x palec-ukazovák, prostředník (1 dítě, 3,9 %);
- 1x neúspěšně, 2x palec-ukazovák, 1x palec-ukazovák, prostředník (1 dítě, 3,9 %);
- 1x neúspěšně, 3x palec-ukazovák, prostředník (2 děti, 7,7 %).

I přes to, že všichni učitelé s dětmi dělají cvičení na rozvoj jemné motoriky minimálně 1-2 týdně, je zde vidět rozdíl. Vynechané úkoly zde vznikly střiháním, jež bylo koncipované na splnění předchozí úrovně. Učitelé s dětmi střihají také často, tedy 1-2 týdně a většinou úchopy nůžek opravují pravidelně. Při v MŠ3 je větší rozdíl způsoben používáním nůžek bez oušek.

Po analýze výsledků, kdy jsme určovali počet úkolů splněných na 3. pokus a hůře v jemné motorice, jsme došli k závěru, že nejvíce problémů nastalo u úkolu *střihání a dotýkání se bříškem každého prstu na ruce bříška palce*.

11 Diskuze

V teoretické části diplomové práce jsme se zmínili o vývoji grafomotoriky, se kterou musíme souhlasit. Dokonce můžeme potvrdit periodizaci období pro kreslení základních geometrických tvarů. Trojúhelník většině dětí dělal problémy, ale jen proto, že k tomu nebyly dostatečně zralé.

Vzhledem k tomu, že v literatuře není popsán vývoj oromotoriky, v zadání úkolů jsme se inspirovali v publikaci Svobodové (2002), která u použitých obrázků má vypsany doporučený věk, který až na individuální specifika souhlasil.

V teoretické části jsme narazili i na rozdílné názory jednotlivých autorů, především u vývoje jemné motoriky. Jedním z nich je počet kostek při stavění komínu ve 3-5 letech od Matějčka (2005), Loose (2011) a Šmelové (2013). My to bohužel nedokážeme rozsoudit, naopak musíme zkonstatovat, že jsme při stavění komínu podcenili vývoj dětí a dali jim k dispozici pouze 5 kostek.

Další otázkou do diskuze je spíše formulace faktu, co znamená „*umí si poradit s knoflíkem a zipem*“, kterou pronesl Allen a Marotz (2008) pro období ve 3,5 letech. Šmelová (2013) a Loose (2011) jim oponují a tvrdí, že dítě ve 4 letech umí zapnout a rozepnout knoflík, s čímž souhlasíme. Nesouhlasíme ale s tvrzením Allen a Marotz (2008) o práci se zipem. Podle našich výsledků si ani v 5 letech života neumí se zipem poradit většina dětí, které jsme zkoumali. Čím to je? V práci se touto otázkou nezabýváme, ale autorka se domnívá, že to může být tím, že rodič dětem dost pomáhá, dokonce je i strojí a svléká.

Rozdílné názory se objevují také na stříhání. Umění ovládat nůžky je typické pro období 4-6 let dle Allen a Marotz (2008). Podle Šmelové (2013) dítě teprve v 5 letech dokáže stříhat rovné linie a Loose (2011) tvrdí, že v 5 letech dítě stříhá podél linie. Na základě našich výsledků nesouhlasíme s tvrzením Loose (2011). I přes pár neúspěšných pokusů, které byly důsledkem převážně špatného držení nůžek, děti přibližně ve 4 letech zvládly stříhat podél linie. Myslíme si, že dle našeho pozorování se jedná převážně o individuální záležitost, kdy hodně záleží, zda doma dítě s rodiči stříhá, zda v MŠ stříhají pravidelně nebo zda k tomu používají klasické dětské nůžky.

Dále si myslíme, že formulace nejsou přesně psané. Např.: názor Šmelové (2013) si můžeme vyložit tak, že dítě umí ustříhnout pruh (tedy rovnou linii) až v 5 letech a dříve vůbec stříhat neumí. Nebo si ho můžeme vyložit tak, že dítě i dříve zvládá stříhat, i když kostrbatě, ale rovně (podle předlohy) umí stříhat až 5 letech.

V poslední řadě řešíme formulace pro skládání papíru. Jak jsme psali v teoretické části, Loose (2011) říká, že dítě poskládá papír ve 4 letech, za to Allen a Marotz (2008) toto tvrzení

posouvají až k 5. roku života, ale ani jeden neformuloval, do jakého tvaru dítě kdy papír zvládá složit. My jsme si všimli, že ne všechny děti pochopí, i přes názornou ukázkou, jak mají papír složit, i když ho mají položený úplně stejně jako autorka.

V empirické části v kapitole 7 *Zhodnocení dosavadní problematiky* jsme popisovali výzkum směrnosti od Mlčákové (2009), u které jsme se inspirovali pro zadání dvou úkolů. Mlčáková (2009) sledovala děti prvních tříd a zjistila, že v úkolu *Diktát grafických prvků* respondenti psali prvky přibližně v pěti směrech, zleva doprava, zprava doleva neuspořádaným, dolů, nahoru a šikmo nahoru. Nám vyšly výsledky pouze ve třech směrech, a to ve směru zleva doprava, zprava doleva a neurčitým (zde jsme pozměnili název).

Provedli jsme analýzu našich jednotlivých výsledků vstupního a výstupního zadání a porovnali je s Mlčákovou (2009). Našli jsme velké rozdíly v jednotlivých směrech jak při vstupních, tak při výstupních zadáních úkolu.

Vstupní zadání – Mlčáková (2009)	Vstupní zadání
zleva doprava – 30,8 % dětí	zleva doprava – 19,2 % dětí
zprava doleva – 4,3 % dětí	zprava doleva – 3,9 %
neuspořádaný – 59 % dětí	neuspořádaný – 77 %
dolů – 2,6 % dětí	dolů – 0 %
nahoru a šikmo nahoru – 3,4 % dětí	nahoru a šikmo nahoru – 0 %
Výstupní zadání – Mlčáková (2009)	Výstupní zadání
zleva doprava – 61,5 % dětí	zleva doprava – 19,2 % dětí
zprava doleva – 2,6 % dětí	zprava doleva – 0 %
neuspořádaný – 31,6 % dětí	neuspořádaný – 80,8 %
dolů – 0,9 % dětí	dolů – 0 %
nahoru a šikmo nahoru – 3,4 % dětí	nahoru a šikmo nahoru – 0 %

Tab. č. 10: Srovnání výsledků s Mlčákovou (2009) v úkolu *Diktát grafických prvků*

Důsledek je určitě věk dětí, jež v našem případě jsou děti ve věku 3-5 let a v případě Mlčákové (2009) jsou děti ve věku 6-7 let. Směrovost se postupně formuje s pomocnými činnostmi.

Další úkol, který jsme použily od Mlčákové (2009), je *Obouruční kreslení kruhů*.

Vstupní zadání – Mlčáková (2009)	Vstupní zadání
k sobě – 25,6 %	k sobě – 27 %
od sebe – 72,7 %	od sebe – 50 %
vlevo – 1,7 %	vlevo – 7,7 %
vpravo – 0,0 %	vpravo – 0,0 %
neúspěšnost – 0,0 %	neúspěšnost – 11,5 %
mění směr – 0,0 %	mění směr – 3,9 %
Výstupní zadání – Mlčáková (2009)	Výstupní zadání
k sobě – 37,5 %	k sobě – 19,2 %
od sebe – 58,2 %	od sebe – 73 %
vlevo – 3,4 %	vlevo – 7,7 %
vpravo – 0,9 %	vpravo – 0,0 %
neúspěšnost – 0,0 %	neúspěšnost – 0,0 %

Tab. č. 11: *Srovnání výsledků s Mlčákovou (2009) v úkolu Obouruční kreslení kruhů*

Naše výsledky jsou velmi podobné výsledkům Mlčákové (2009). U nás se v úkolu *Obouruční kreslení kruhů* objevily dvě nové stupnice, a to neúspěšnost a změna směru. Neúspěšnost nastala ve chvíli, kdy dítě nedokázalo vést krouživé pohyby obou rukou naráz, a změna směru byla klasifikována ve chvíli, kdy dítě kroužilo oběma rukama chvíli doleva a chvíli doprava.

12 Shrnutí a závěry

Diplomová práce s názvem *Podpora příznivého rozvoje grafomotoriky, oromotoriky a jemné motoriky u dětí mateřských škol v regionu Náchodsko* měla za hlavní cíl popsat podporu v oblasti grafomotoriky, oromotoriky a jemné motoriky vybraných mateřských škol na Náchodsku a zanalyzovat aktuální dosaženou úroveň jednotlivých oblastí.

Jako dílčí cíle jsme si zvolili:

- **Cíl č. 1:** Vypořádat, jak se vybrané děti z vybraných mateřských škol na Náchodsku vyvíjí v průběhu realizace empirické části v oblasti grafomotoriky, oromotoriky a jemné motoriky.
- **Cíl č. 2:** Prozkoumat, v jakých vybraných motorických oblastech mají zúčastněné děti z vybraných mateřských škol v regionu Náchodsko nedostatky.
- **Cíl č. 3:** Zjistit, jakým způsobem vybraní učitelé z vybraných mateřských škol na Náchodsku podporují rozvoj grafomotoriky, oromotoriky a jemné motoriky.

Hlavní zvolené cíle a zároveň dílčí cíle jsme dle našeho názoru úspěšně splnili. V empirické části v kapitole *10 Vyhodnocení* jsme v tabulkách a grafech zobrazili aktuální dosaženou úroveň vybraných motorik u zúčastněných dětí a porovnali jsme jednotlivé mateřské školy. Dále jsme zjistili, v jakých úkolech mají děti nedostatky, které jsme předali jak učitelům, tak rodičům. Podpora rozvoje dětí je popsána v maximální možné míře, jejichž nedostatky jsou důsledkem dané aktuální situace (nouzový stav ČR), kdy byla práce zpracovávána.

Odpovědi na otázky formulované k deskriptivnímu problému nalezneme podrobněji v kapitole *10 Vyhodnocení*. Vyhodnotili jsme každou mateřskou školu zvlášť v jednotlivých vybraných motorických oblastech (otázka č. 1.-3.) a dotazníkem jsme zjistili podporu rozvoje grafomotoriky, oromotoriky a jemné motoriky od alespoň jednoho učitele z každé školy (otázka č. 4.-6.).

- **Otázka č. 1:** Jak se vybrané děti z vybraných mateřských škol na Náchodsku vyvíjí v oblasti grafomotoriky?
 - Grafomotorika se u zúčastněných dětí ve vybraných mateřských školách vyvíjí převážně podle zmíněných teoretických východisek, které zároveň podmiňují individuální odchylky jednotlivých dětí.
- **Otázka č. 2:** Jak se vybrané děti z vybraných mateřských škol na Náchodsku vyvíjí v oblasti oromotoriky?
 - Oromotorika se u všech zúčastněných dětí ze všech vybraných mateřských škol vyvíjí převážně dle normy a individuálních podmínek dětí.

- **Otázka č. 3:** Jak se vybrané děti z vybraných mateřských škol na Náchodsku vyvíjí v oblasti jemné motoriky?
 - Jemná motorika u všech zúčastněných dětí ve vybraných mateřských školách se rozvíjí podle zmíněných teoretických věkových hranic dětí a podle individuální možností dětí.
- **Otázka č. 4:** Jakým způsobem vybraní učitelé z vybraných mateřských škol v regionu Náchod podporují příznivý rozvoj dětí v oblasti grafomotoriky?
 - Všichni zúčastnění učitelé z vybraných mateřských škol rozvíjí grafomotoriku pravidelně převážně individuální organizační formou a používají k tomu pracovní listy dle vlastního uvážení a potřebné formátové velikosti.
- **Otázka č. 5:** Jakým způsobem vybraní učitelé z vybraných mateřských škol v regionu Náchod podporují příznivý rozvoj dětí v oblasti oromotoriky?
 - Oromotoriku zúčastnění učitelé z vybraných mateřských škol rozvíjí pravidelně převážně skupinovou organizační formou pomocí různých metod.
- **Otázka č. 6:** Jakým způsobem vybraní učitelé z vybraných mateřských škol v regionu Náchod podporují příznivý rozvoj dětí v oblasti jemné motoriky?
 - Jemnou motoriku zúčastnění učitelé z vybraných mateřských škol rozvíjí pravidelně pomocí různých metod a organizačních forem.

Kromě pravidelné práce s dětmi pro příznivý rozvoj vybraných motorik učitelé v dotazníkovém šetření zodpověděli, že pro děti, které vyžadují častější a individuálnější přístup, využívají opravdu více času, jež můžeme i v některých případech vidět my. Pokud to jen jde, předávají rodičům podněty k procvičování.

Jako zpětnou vazbu k výzkumnému pozorování měla autorka práce samotný posun dětí, vstřícnost učitelů, kteří se ptali, jak na tom děti jsou a pozorovali autorku i děti. Dále autorka uvedla otázky do dotazníků, kde si ověřovala správnost svého výzkumu a využití předaných výsledků. Někteří učitelé pokaždé, někteří učitelé jen někdy využívali výsledky, které jim autorka předávala. Dokonce máme zprávu, že výsledky jednotlivých dětí při závěru výzkumného pozorování založili učitelé do portfolia dětí. Ve většině případů se autorka shodovala s poznatky, které mají učitelé o vybraných dětech v jednotlivých motorických oblastí.

Diplomová práce autorku velmi bavila, přes vyhledávání informací, výzkumné pozorování, dotazníkové šetření, po sepisování. Bohužel musí zkonstatovat a zhodnotit jako rezervu práce, že bylo velmi obtížné sehnat dostatečné množství zahraničních zdrojů, jak z knih, tak z odborných časopisů.

Na závěr diplomové práce, která je určena pedagogům, ale měla by být zpřístupněna i rodičům vybraných a zúčastněných dětí, by autorka ráda doporučila knihu od Horňákové, Kapalkové a Mikulajové (2005) *Kniha o detskej reči* (v češtině *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*), kterou můžou rodiče do budoucna hodně pomoci svým dětem už v kojeneckém věku. Zároveň v sobě kniha ukrývá nejen metodiku rozvoje řeči, i s konkrétními příklady, ale i doporučenou četbu dětem v jednotlivých věkových obdobích nebo další pohled pedagogů a odborníků na možnost nápravy řeči.

Zdroje:

- ALLEN, K. Eileen a Lyn R. MAROTZ, 2008. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 3. vydání. Praha: Portál, s.r.o. 192 s. ISBN 978-80-7367-421-2.
- ANTUŠEKOVÁ, Anna, 1995. *Preventivní logopedická starostlivost*. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství. ISBN 8008008687.
- *Asociace logopedů ve školství*, 2017, [online]. Praha: Asociace logopedů ve školství [Cit. 31.1.2020]. Dostupné z: <http://www.alos.cz>.
- *Asociace Pracovníků Speciálně Pedagogických Center v Královéhradeckém kraji*, 2011, [online]. Brno: Asociace Pracovníků Speciálně Pedagogických Center. [Cit. 31.1.2020]. Dostupné z: <http://www.apspc.cz>.
- BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, 2003. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vydání. Praha: Portál, s.r.o. 152 s. ISBN80-7178-537-7.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2011. *Diagnostika dítěte předškolního věku – Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vydání. Brno: Computer Press, a.s. 218 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2011. *Rozvoj grafomotoriky: Jak rozvíjet kreslení a psaní*. 1. vydání. Brno: Computer Press, a.s. 79 s. ISBN 978-80-251-0977-9.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika. 100 s. ISBN 978-80-266-0793-9.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. 236 s. ISBN 978-8-247-3008-0.
- Externí expertní skupina pro přípravu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, 2019. *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*.
- FASNEROVÁ, Martina, 2013. Příprava na psaní v předškolním vzdělávání dítěte. In: ŠMELOVÁ, Eva a kol. *Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. 167 s. ISBN 978-80-244-3877-1.
- FASNEROVÁ, Martina, 2016. *Jednotážné linerání písmo v kontextu písařské gramotnosti*. 1. vydání. Olomouc: Hanex. 148 s. ISBN 978-80-7409-053-0.
- FASNEROVÁ, Martina, 2018. *Prvopočáteční čtení a psaní*. 1. vydání. Praha: Grada. 282 s. ISBN 978-80-271-0289-1.
- GARABIKOVÁ PÁRTLLOVÁ, Margareta a Dita PODHRÁZSKÁ, 2017. Učitel mateřské školy a jeho profesní kompetence. In: SVOBODOVÁ, Eva, Miluše

- VÍTEČKOVÁ a kol. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vydání. Praha: Portál. 200 s. ISBN 978-80-262-1243-0.
- HANÁKOVÁ, Adéla, 2016. Terminologie z oblasti narušené komunikační schopnosti. In: KROUPOVÁ, Kateřina a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. 1. vydání. Praha: Grada. 328 s. ISBN 978-80-247-5264-8.
 - HANÁKOVÁ, Adéla, 2016. Terminologie z oblasti specifických poruch učení. In: KROUPOVÁ, Kateřina a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. 1. vydání. Praha: Grada. 328 s. ISBN 978-80-247-5264-8.
 - HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2015. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál. 776 s. ISBN 978-80-262-0873-0.
 - HORŇÁKOVÁ, Katarína, Svetlana KAPALKOVÁ a Marina MIKULAJOVÁ, 2005. *Kniha o detskej reči*. 1. vydání. Bratislava: Slniečko. 154 s. ISBN 80-969074-3-3
 - KAPALKOVÁ, Svetlana, 2009. Vývin reči. In: KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia a kol. *Základy Logopédie*. 1. vydání. Bratislava: Univerzita Komenského. 344 s. ISBN 978-80-223-2574-5.
 - KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Školní poradenství*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. 264 s. ISBN 978-80-247-4502-2.
 - *Kompetence klinického logopeda a speciálního pedagoga*, 2017 [online]. Praha: Asociace klinických logopedů České republiky. [Cit. 30.1.2020]. Dostupné z: <https://www.klinickalogopedie.cz>.
 - KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. 256 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4435-3.
 - KUTÁLKOVÁ, Dana, 2011. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-3687-7.
 - LECHTA, Viktor, 2009. Základní poznatky o logopedii. In: KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia a kol. *Základy Logopédie*. 1. vydání. Bratislava: Univerzita Komenského. 344 s. ISBN 978-80-223-2574-5.
 - LINDEROVÁ, Ivica, Petr SCHOLZ a Michal MUNDUCH, 2016. *Úvod do metodiky výzkumu*. Elektronické vydání. Jihlava: Vysoká škola polytechnická. 62 s. ISBN 978-80-88064-23-7.

- LOOSE, Antje C., 2011. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. Vydání 4. Praha: Portál. 168 s. ISBN 978-80-7367-883-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1 vydání. Praha: Grada Publishing a.s. 184 s. ISBN 978-80-247-0870-6.
- MERTIN, Václav, 2016. *Abeceda pro učitelky mateřských škol*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer. 227 s. ISBN 978-80-7478-923-6.
- MLČÁKOVÁ, Renata, 2009. *Grafomotorika a počáteční psaní: předškolní příprava, výuka počátečního psaní, poruchy psané řeči, metodika pedagogického výzkumu*. Praha: Grada. 223 s. ISBN 978-80-247-2630-4.
- MLČÁKOVÁ, Renata, 2013. Péče o vybrané speciální schopnosti u dětí v mateřské škole. In: ŠMELOVÁ, Eva a kol. *Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. 167 s. ISBN 978-80-244-3877-1.
- OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. 220 s. ISBN 978-80-247-5107-8.
- OTEVŘELOVÁ, Hana, 2016. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1092-4.
- *Pedagogicko-psychologická poradna Náchod*, 2019, [online]. Náchod: Pedagogicko-psychologická poradna Královéhradeckého kraje [Cit. 31.1.2020]. Dostupné z: <http://www.pppnachod.cz>.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2018. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ve znění pozdějších předpisů.
- REGEC, Vojtech, 2016. Terminologie z oblasti speciální pedagogiky. In: KROUPOVÁ, Kateřina a kol. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. 1. vydání. Praha: Grada. 328 s. ISBN 978-80-247-5264-8.
- *Speciálně-pedagogické centrum*, 2020, [online]. Náchod: Praktická škola, Základní škola a Mateřská škola Josefa Zemana, Náchod. [Cit. 31.1.2020]. Dostupné z: <http://www.zsjzemana.cz>.
- STOLINSKÁ, Dominika. Profesionální kompetence učitele, 2014. In BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika STOLINSKÁ a kol. *Učitel – aktér edukačního procesu*

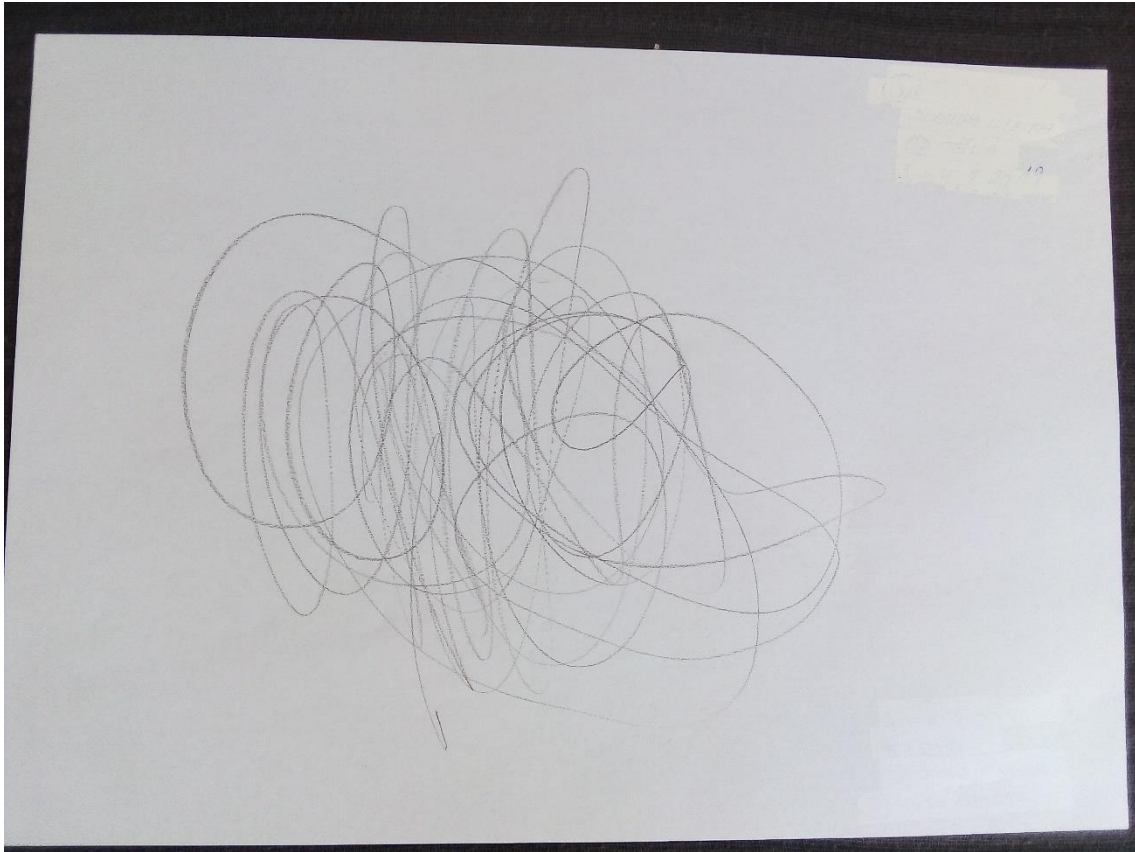
- předškolního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. 77 s. ISBN 978-80-244-4033-0.
- *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*, 2014. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
 - *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, 2019 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [Cit. 17.3.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>.
 - SVOBODOVÁ, Karla, 2002. *Jazyk a řeč – obrazový a metodický materiál k podpoře správného a příznivého vývoje řeči a logopedické prevenci*. 1. vydání. Ostrava: Montanex, a.s. 90 s. ISBN 978-80-7225-281-7.
 - SYNEK, František, 1991. *Záhady levorukosti – Asymetrie u člověka*. 1. vydání. Praha: Horizont. 176 s. ISBN 80-7012-054-1.
 - SYSLOVÁ, Zora a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ, 2019. *Třídní projekty v mateřské škole*. Praha: Portál. 143 s. ISBN 978-80-262-1480-9.
 - SYSLOVÁ, Zora, 2017. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. 1. vydání. Brno: Masarykova Univerzita. 253 s. ISBN 978-80-210-8475-9.
 - ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ, 2009. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 122 s. ISBN 978-80-244-2272-5.
 - ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ, 2018. *Didaktika předškolního vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Portál, s.r.o. 229 s. ISBN 978-80-262-1302-4.
 - ŠMELOVÁ, Eva, 2006. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe. II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 159 s. ISBN 8024413736.
 - VÁGNEROVÁ, Marie, 1999. *Vývojová psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál, s.r.o. 407 s. ISBN 80-7178-308-0.
 - VITÁSKOVÁ, Kateřina, 2015. *Vybrané odchylky a narušení komunikační schopnosti se zaměřením na specifika logopedické a surdopedické diagnostiky a intervence*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. 204 s. ISBN 978-80-244-4908-1.
 - *Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání*, ve znění pozdějších předpisů.
 - *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, ve znění pozdějších předpisů.

- VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ, 2013. *Jemná motorika. Vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s. 176 s. ISBN 978-80-247-4698-2.
- ZAJITZOVÁ, Eliška, 2011. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. 1. vydání. Praha: Hnutí R. 116 s. ISBN 978-80-86798-14-1.
- *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání (školský zákon)*, ve znění pozdějších předpisů.
- *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích*, ve znění pozdějších předpisů.

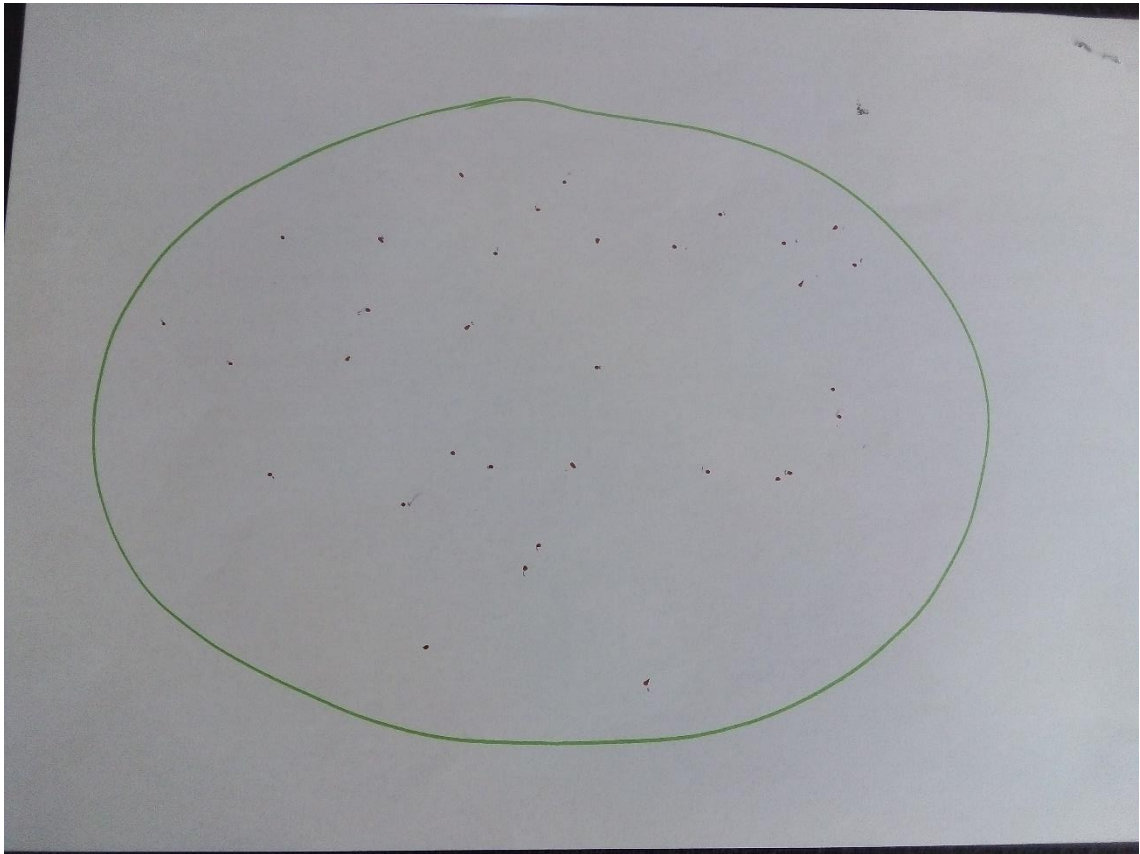
Přílohy

Příloha č. 1 – Zadaná cvičení pro rozvoj grafomotoriky a jemné motoriky

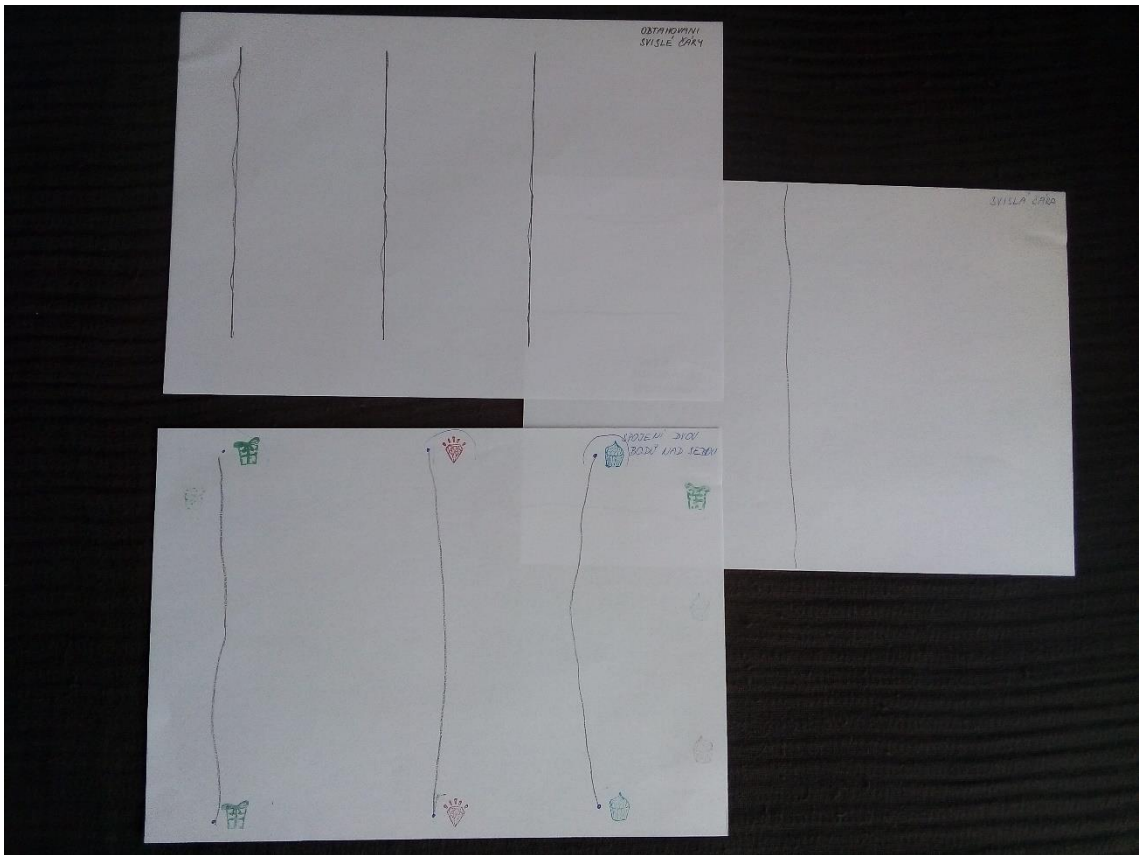
Grafomotorika



Obr. č. 4: Čárání



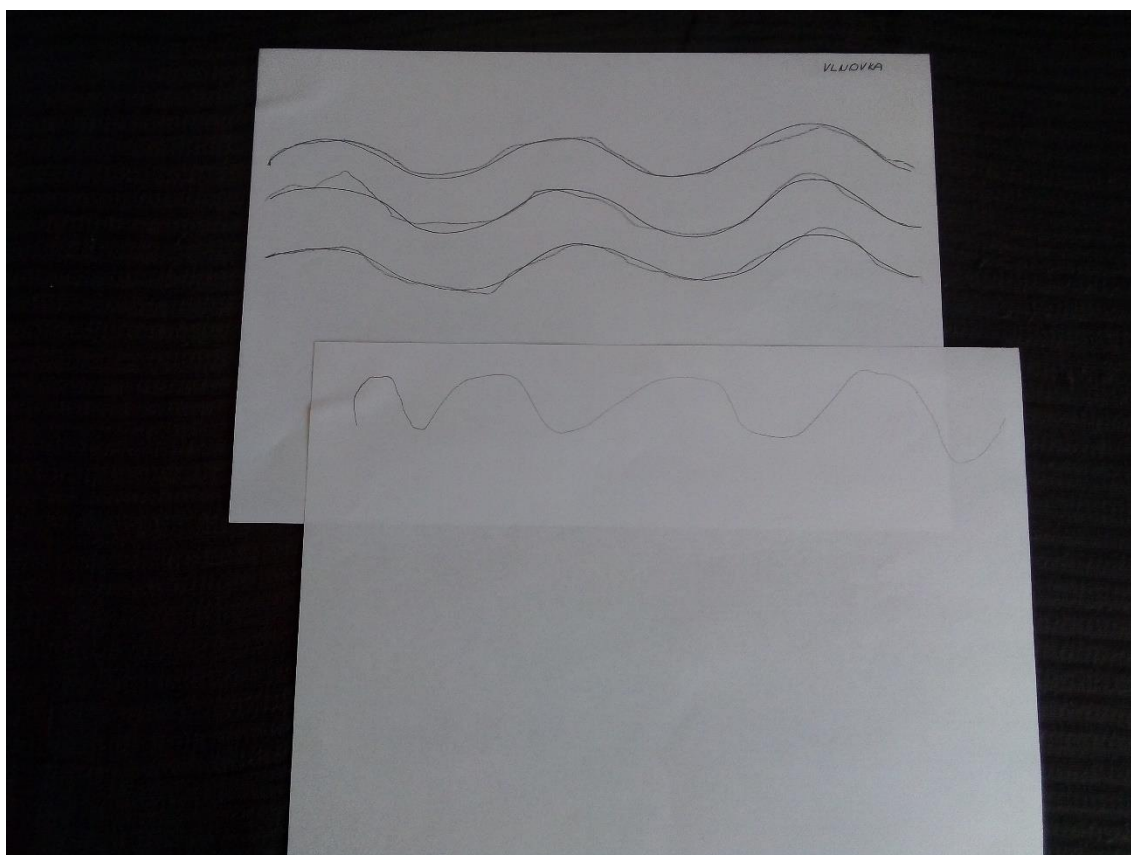
Obr. č. 5: *Ťupkování*



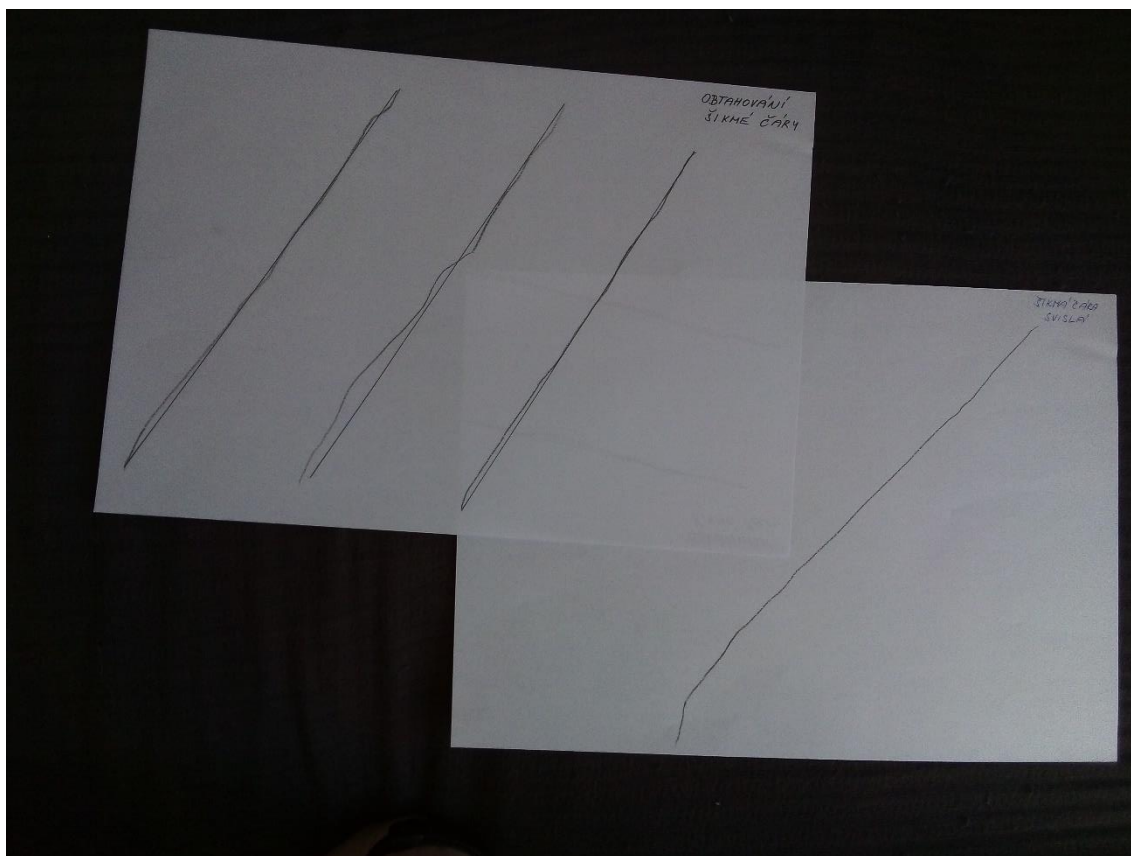
Obr. č. 6: *Obtáhování svislé dlouhé čáry, Spojení dvou bodů nad sebou, Svislá dlouhá čára*



Obr. č. 7: *Obtahování vodorovné dlouhé čáry, Spojení dvou bodů vedle sebe, Vodorovná dlouhá čára*



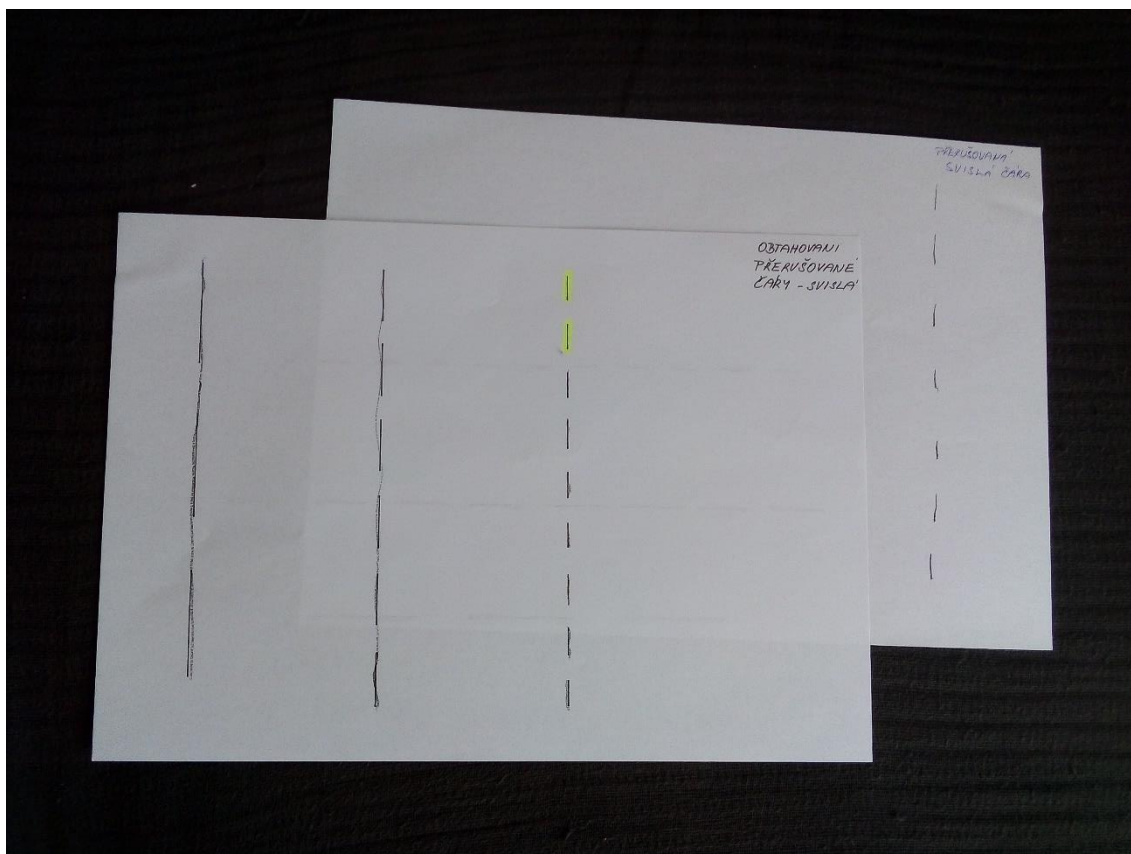
Obr. č. 8: *Obtahování vlnovky, Vlnovka*



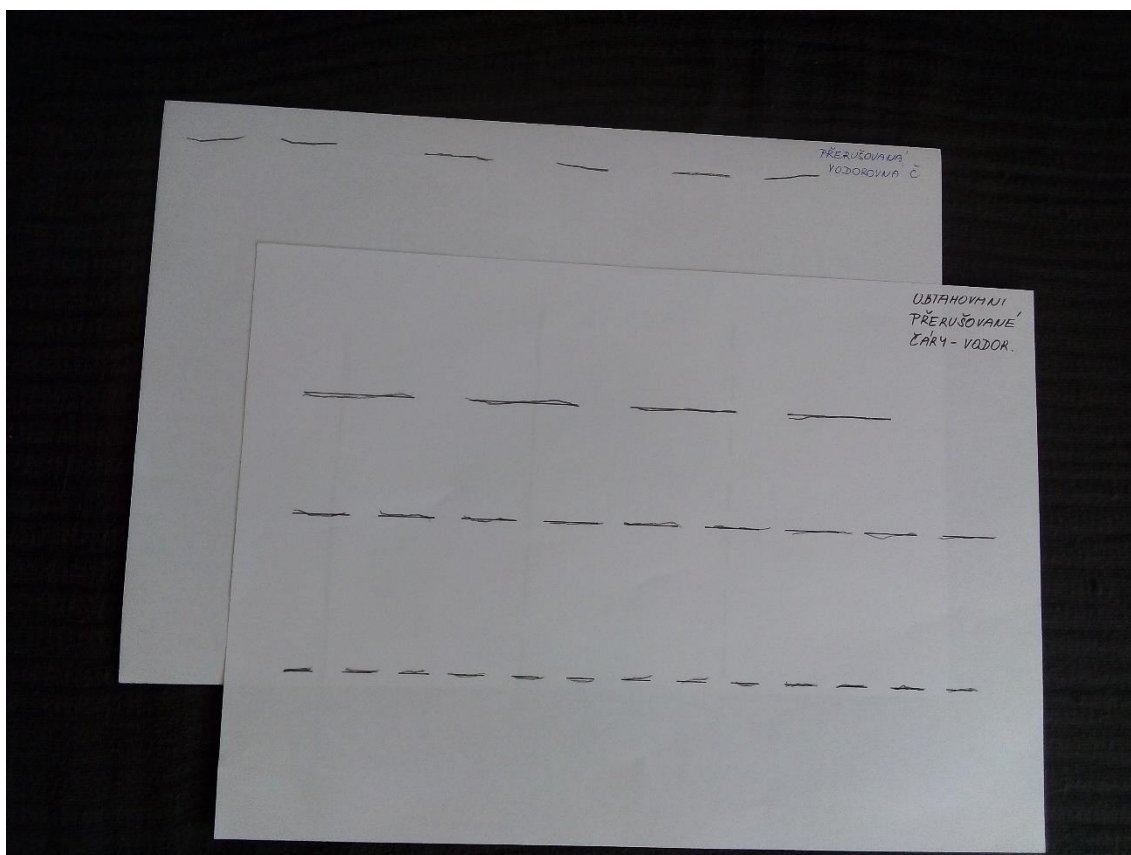
Obr. č. 9: *Obtáhování šikmé svislé čáry, Šikmá svislá čára*



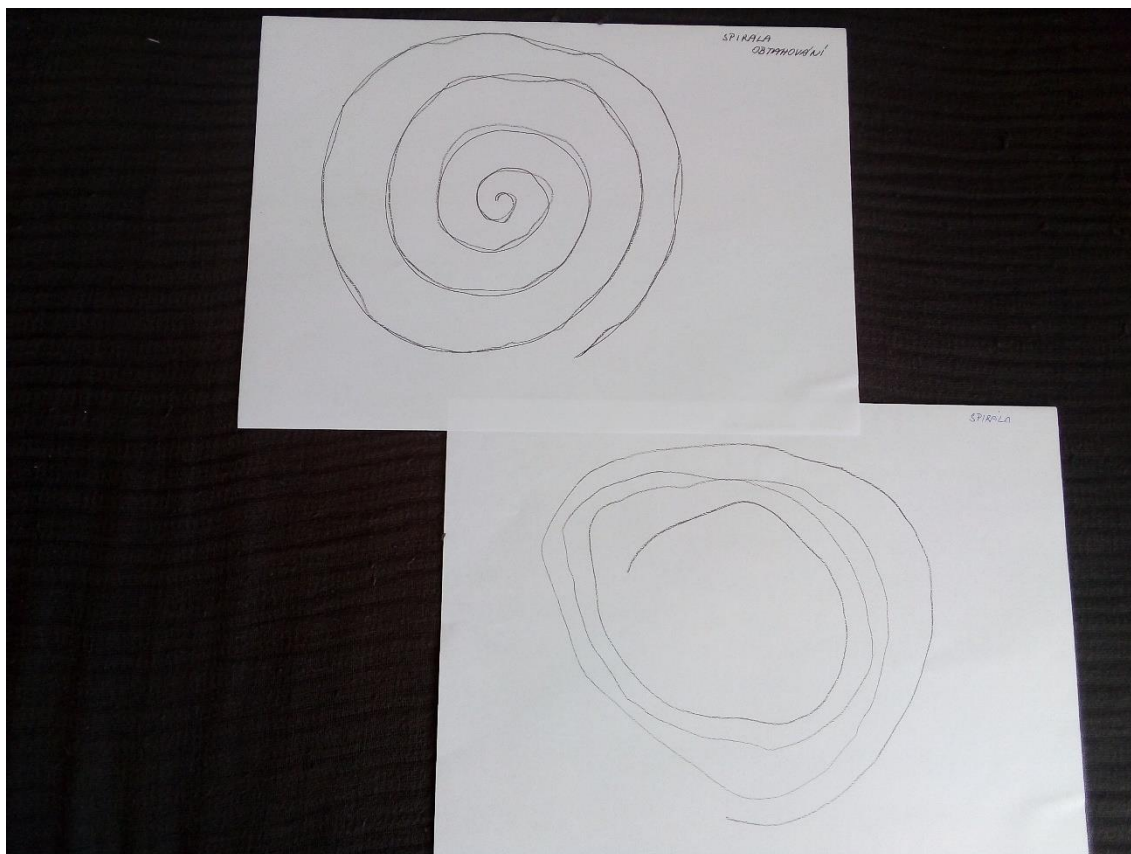
Obr. č. 10: *Obtáhování šikmé vodorovné čáry, Šikmá vodorovná čára*



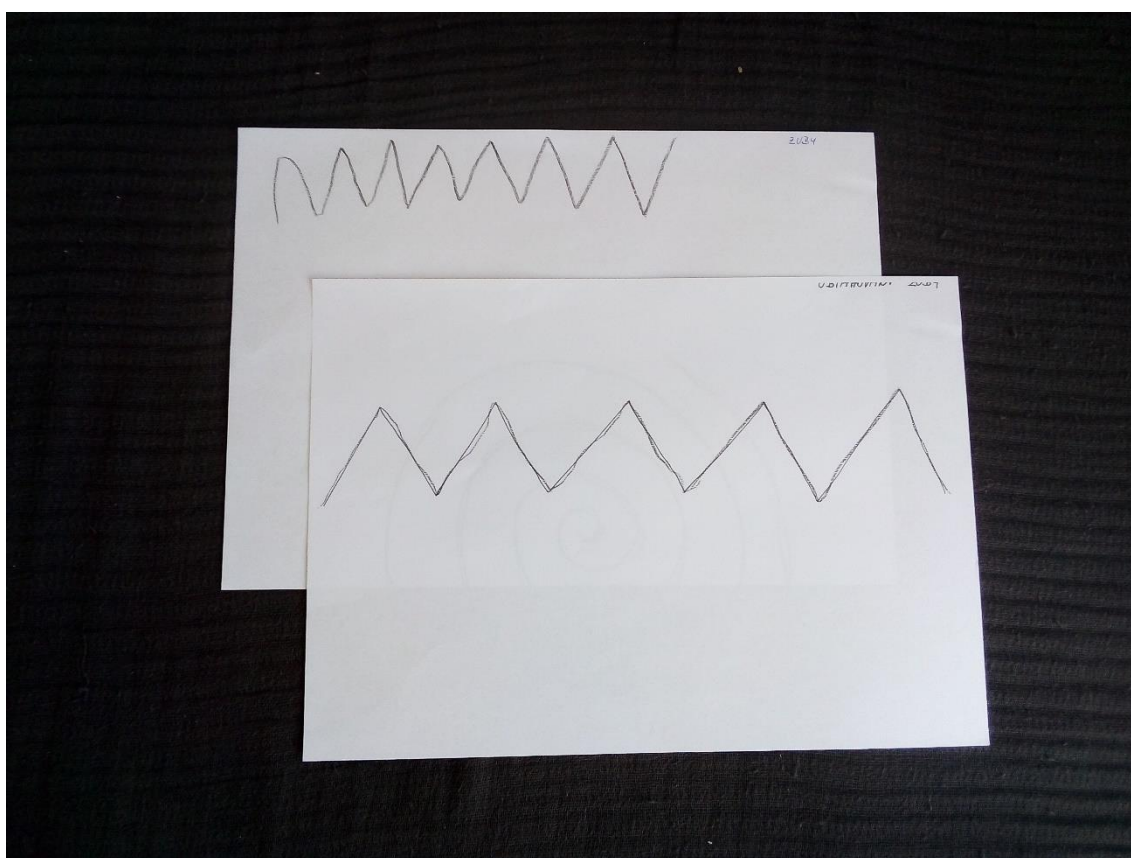
Obr. č. 11: *Obtáhování přerušované svislé čáry, Přerušovaná svislá čára*



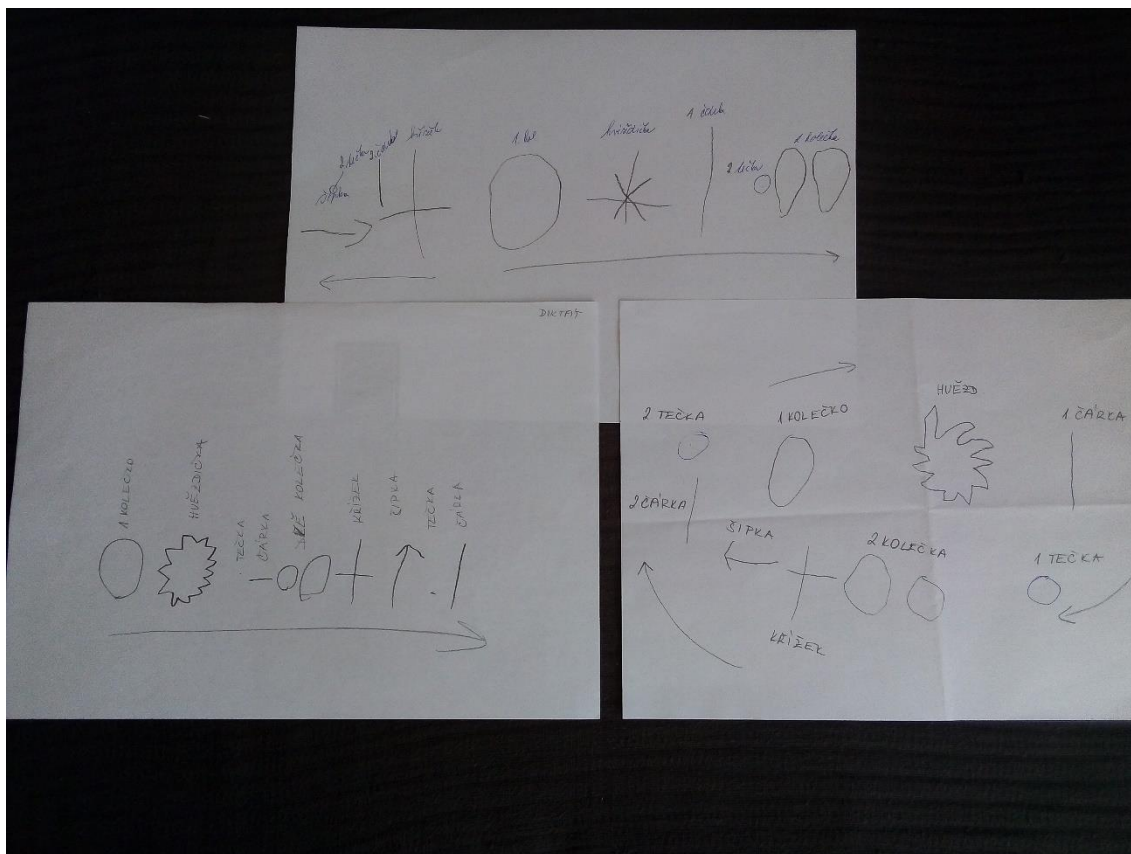
Obr. č. 12: *Obtáhování vodorovné přerušované čáry, Vodorovná přerušovaná čára*



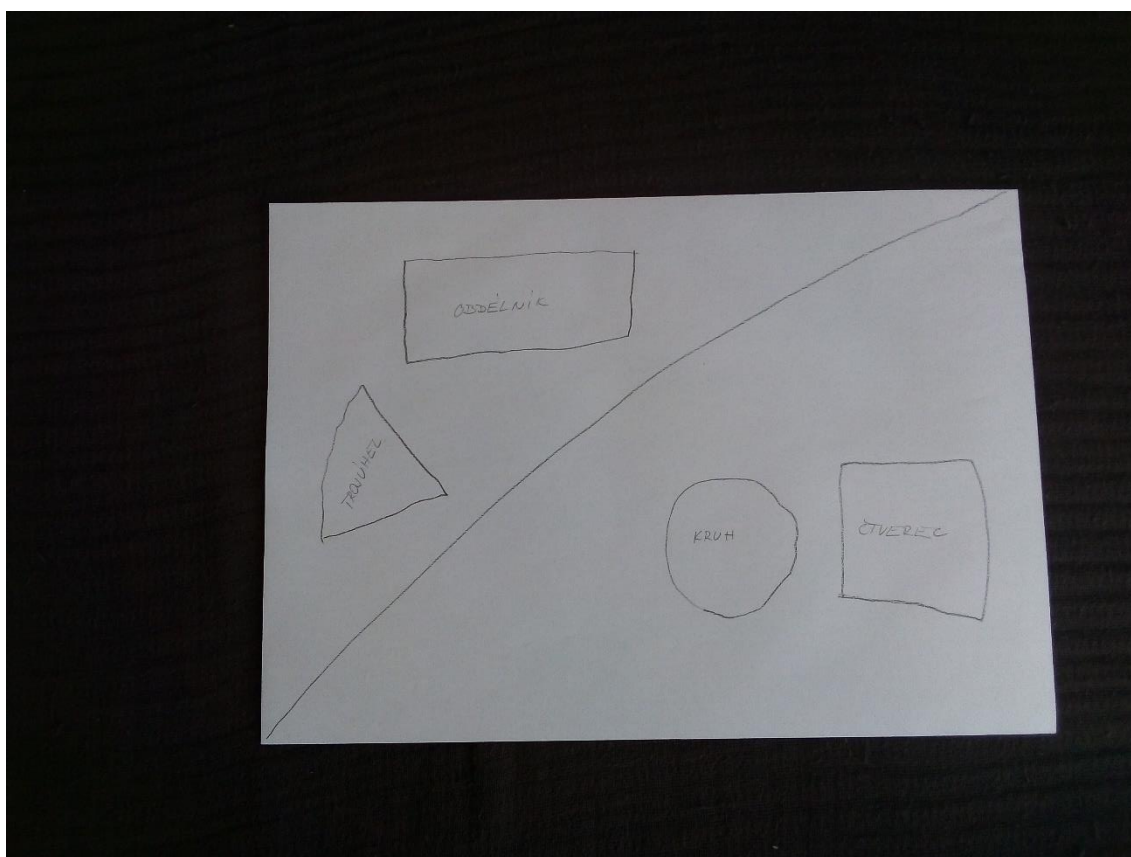
Obr. č. 13: *Obtahování spirály, Spirála*



Obr. 14: *Obtahování zubů, Zuby*



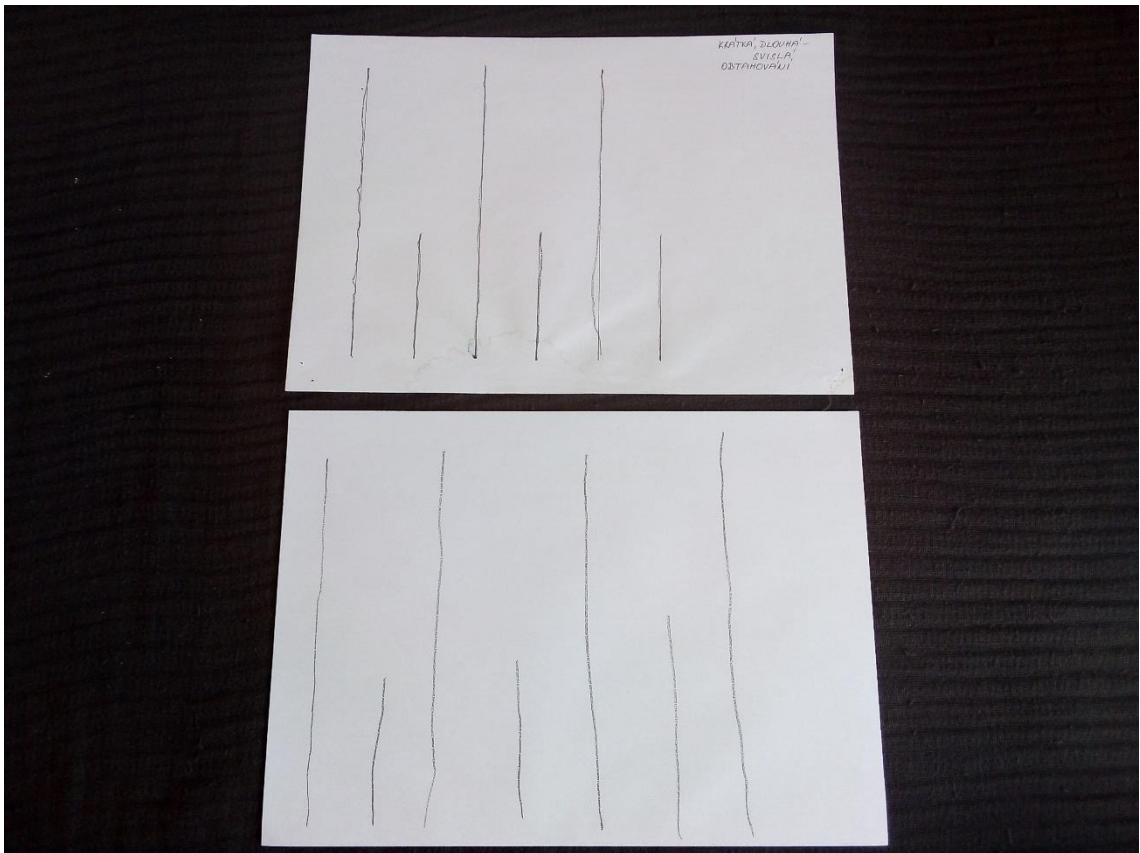
Obr. č. 15: Diktát grafických prvků – směrovost (úkol převzatý od Mlčákové, 2009)



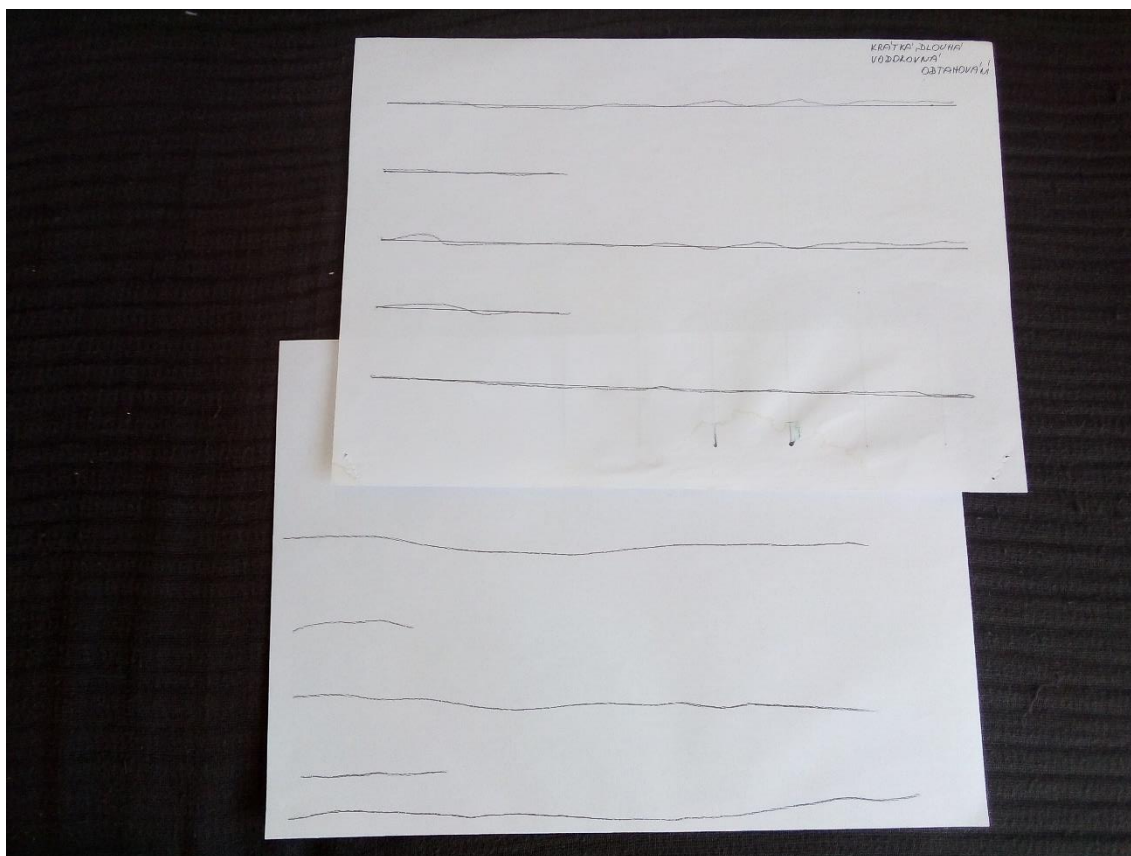
Obr. č. 16: Kreslení základních geometrických tvarů (podle předlohy – viz obr. č. 17)



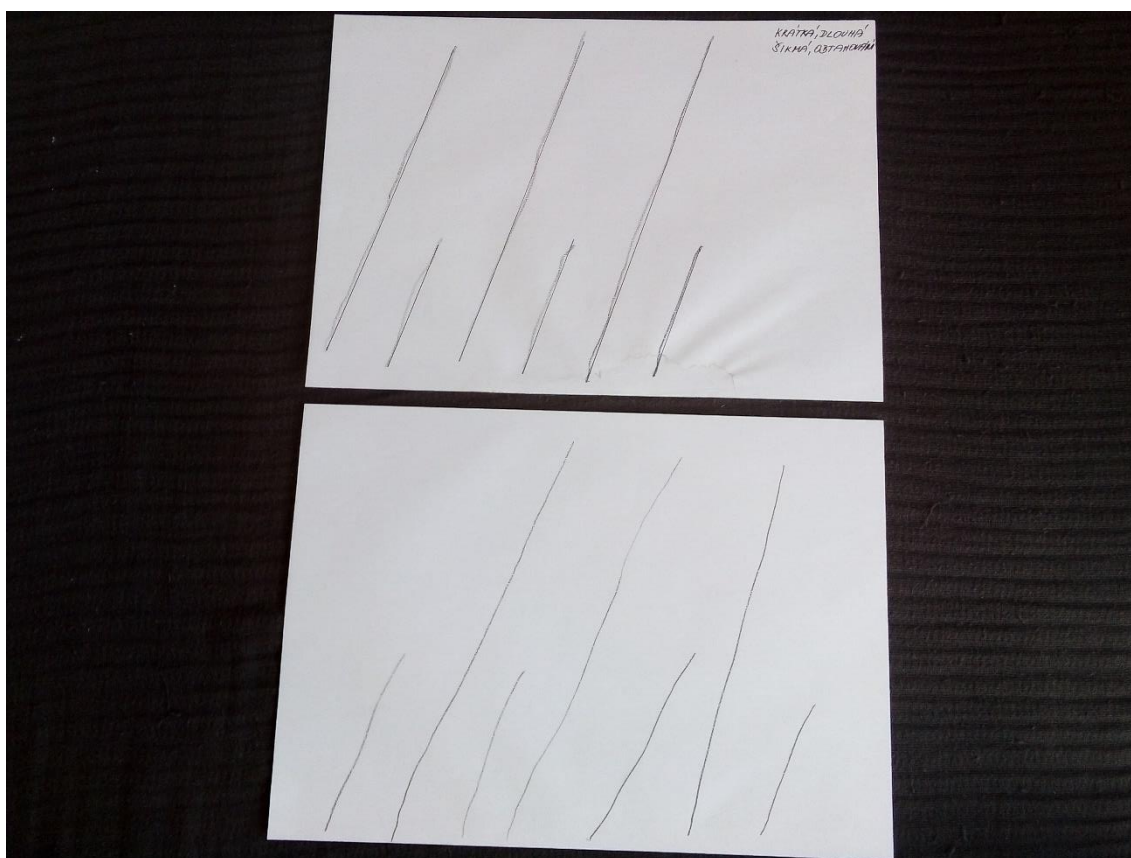
Obr. č. 17: *Základní geometrické tvary (předloha)*



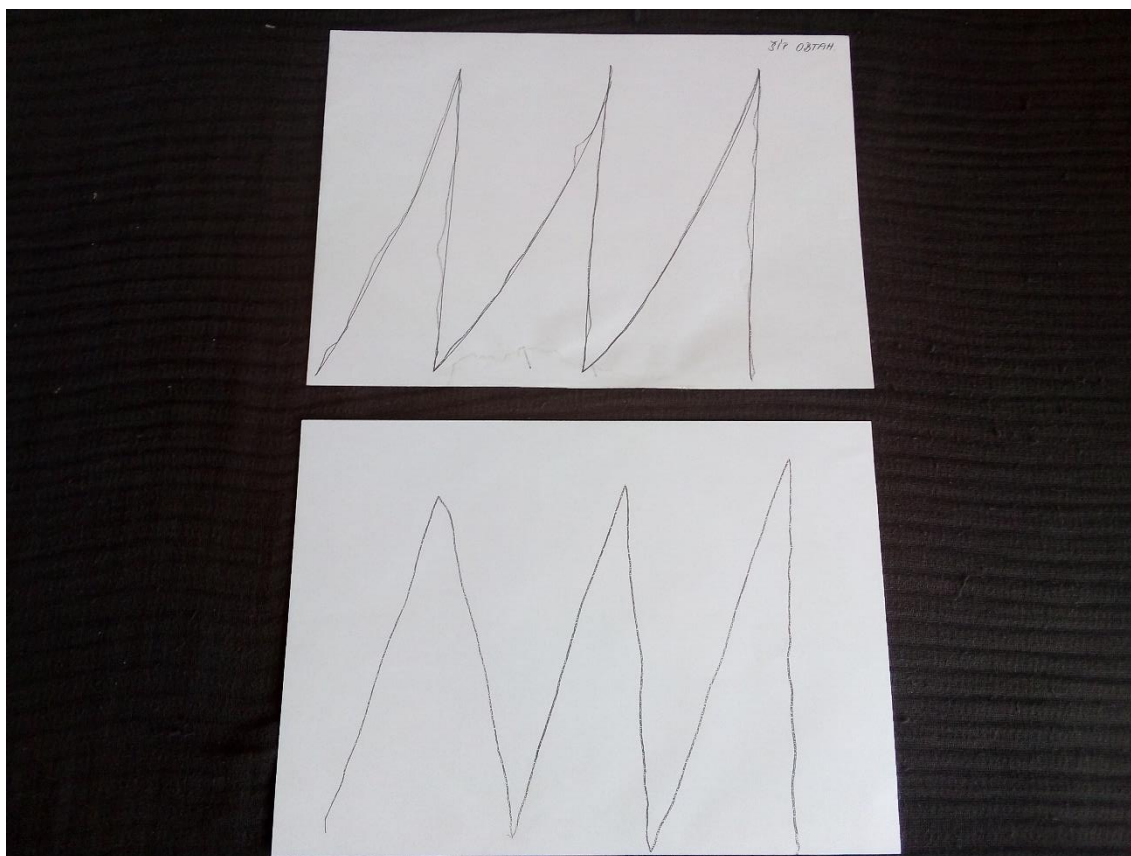
Obr. č. 18: *Obtahování krátkých a dlouhých svislých čar, Krátké a dlouhé svislé čáry*



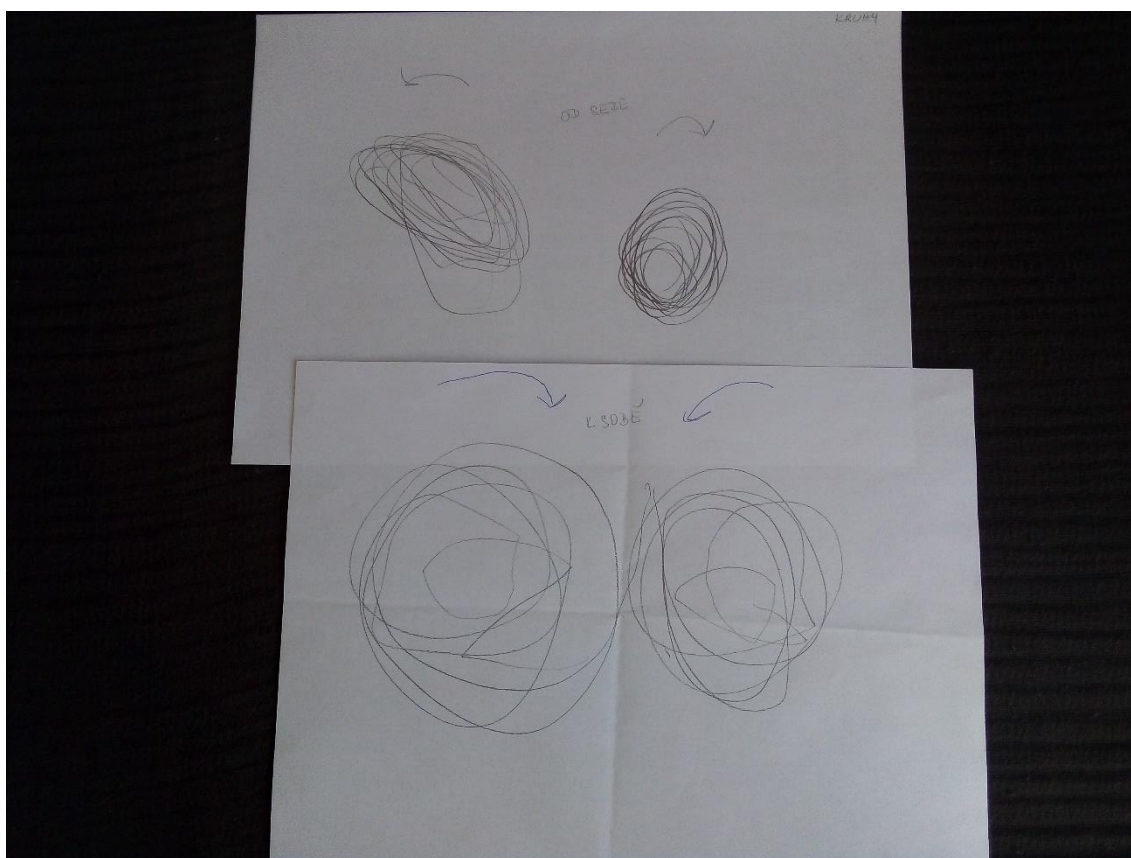
Obr. č. 19: *Obtahování krátkých a dlouhých vodorovných čar, Krátké a dlouhé vodorovné čáry*



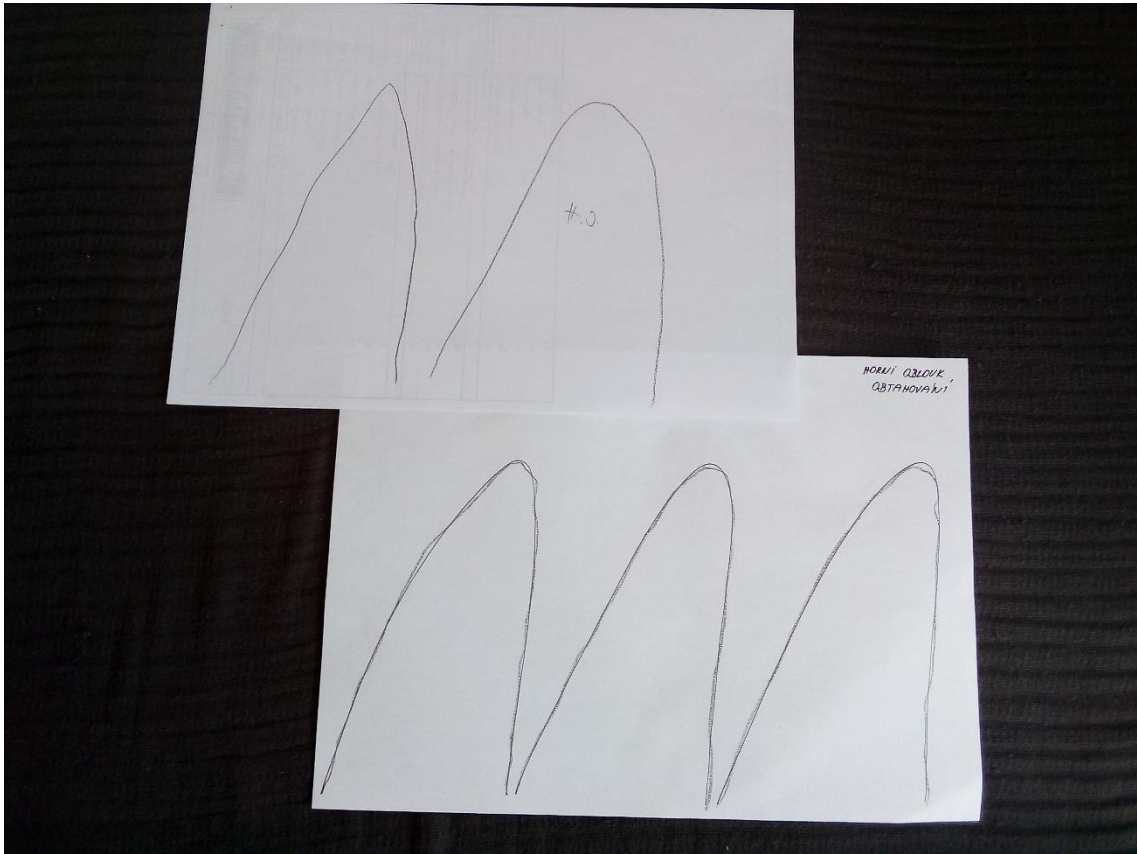
Obr. č. 20: *Obtahování krátkých a dlouhých šikmých čar, Krátké a dlouhé šikmé čáry*



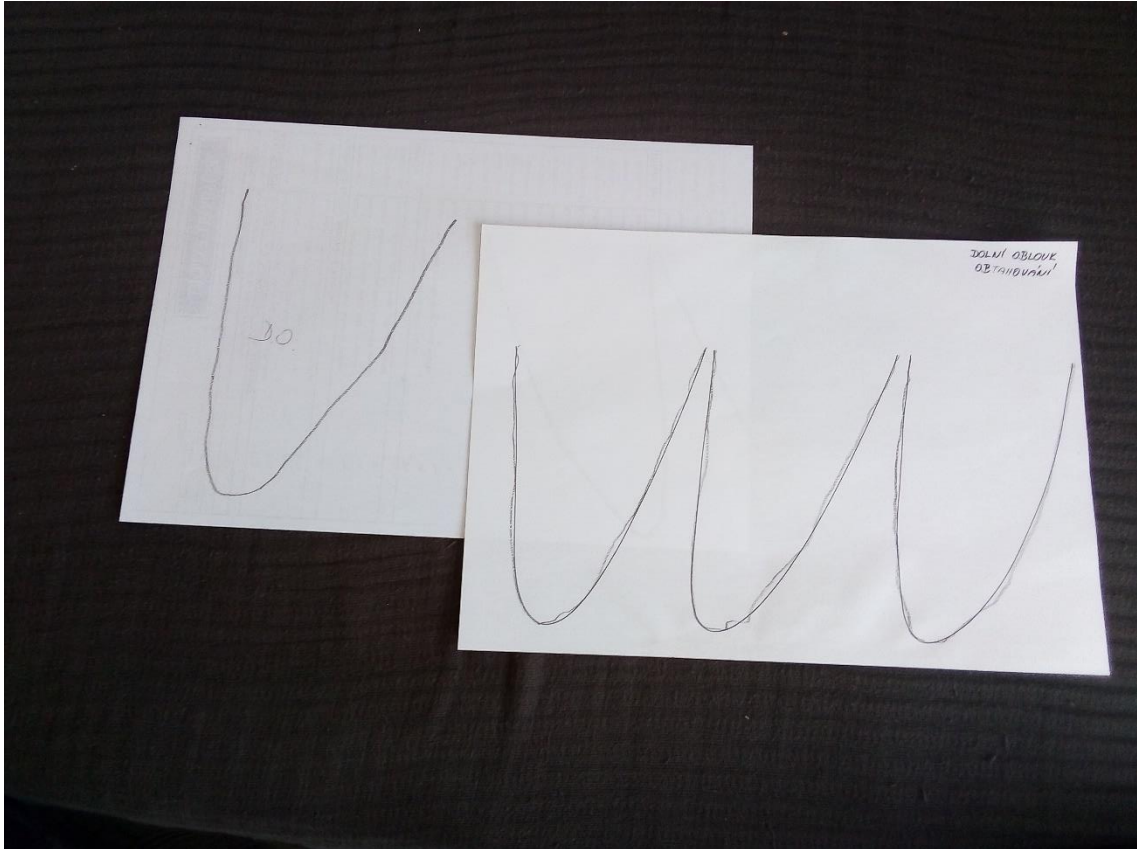
Obr. č. 21: *Obtahování horního ostrého obratu, Horní ostrý obrat*



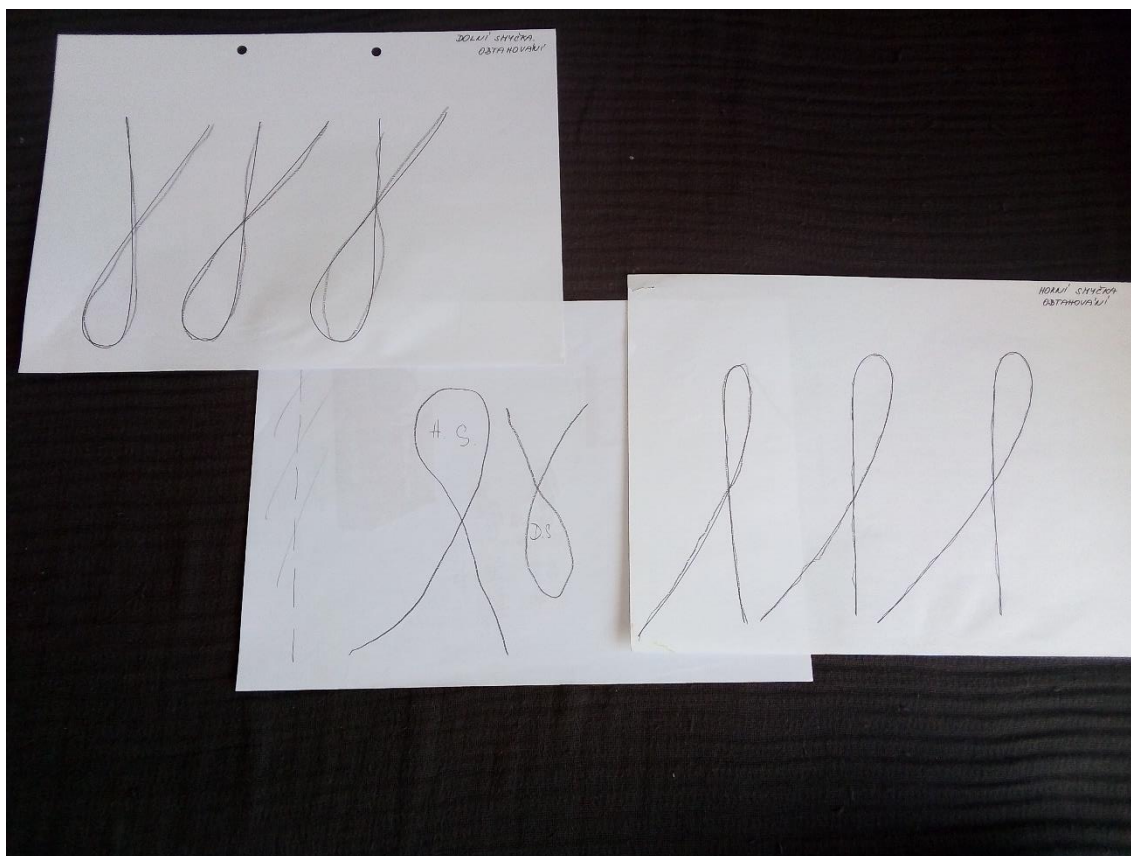
Obr. č. 22: *Obouruční kreslení kruhů – směrovost (úkol převzatý od Mlčákové, 2009)*



Obr. č. 23: *Obtahování horního oblouku, Horní oblouk*

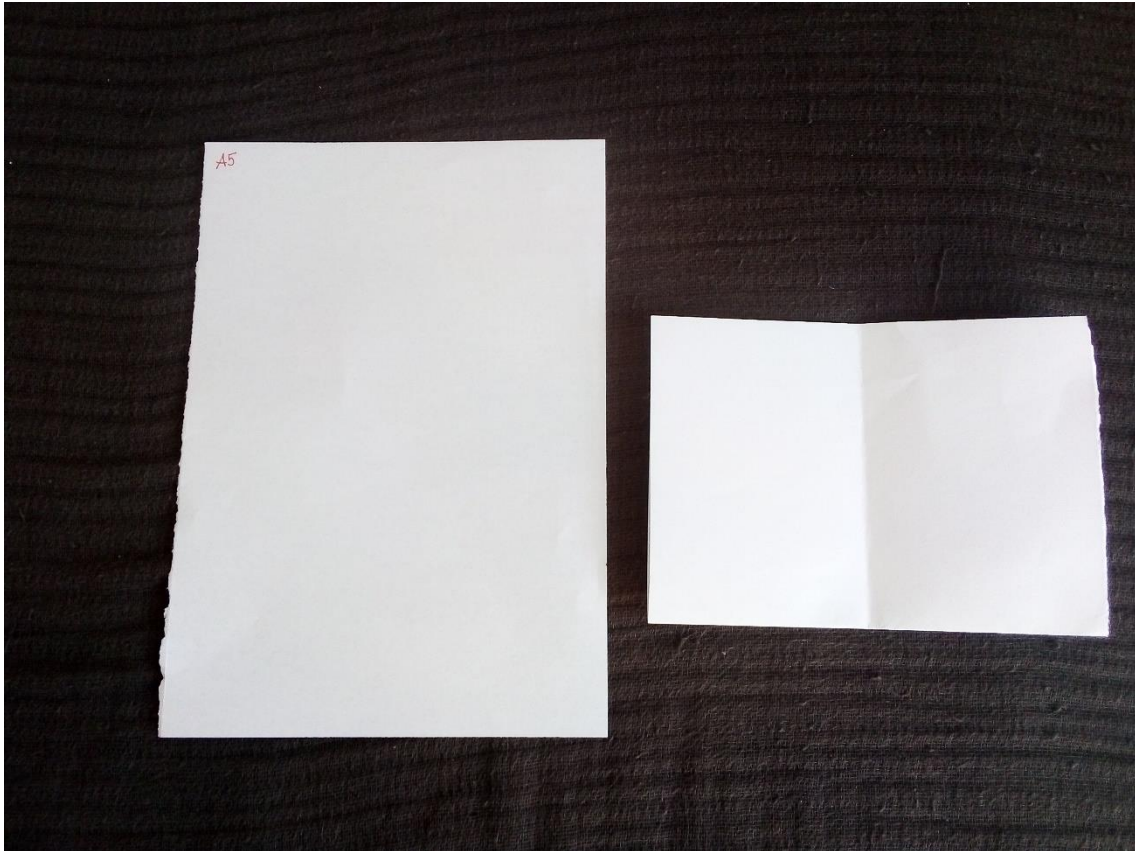


Obr. č. 24: *Obtahování dolního oblouku, Dolní oblouk*

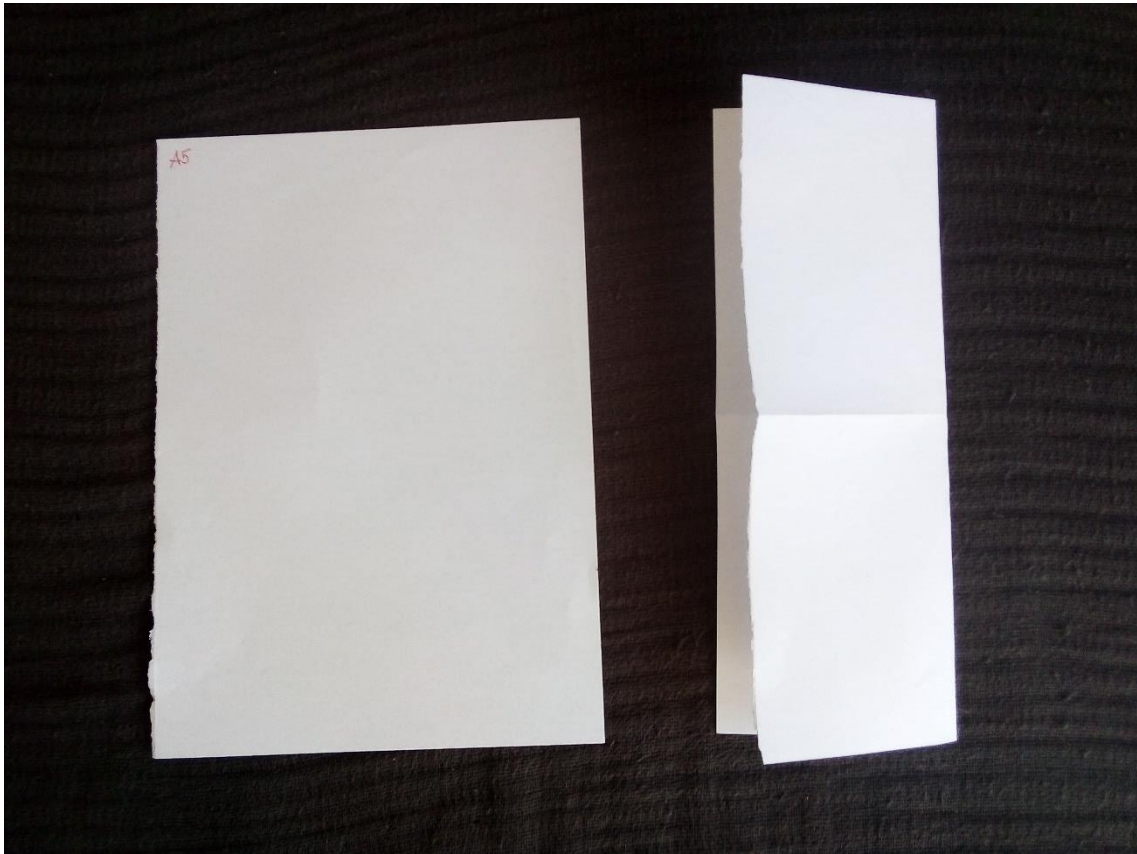


Obr. č. 25: *Obtahování horní smyčky, Horní smyčka, Obtahování dolní smyčky, Dolní smyčky*

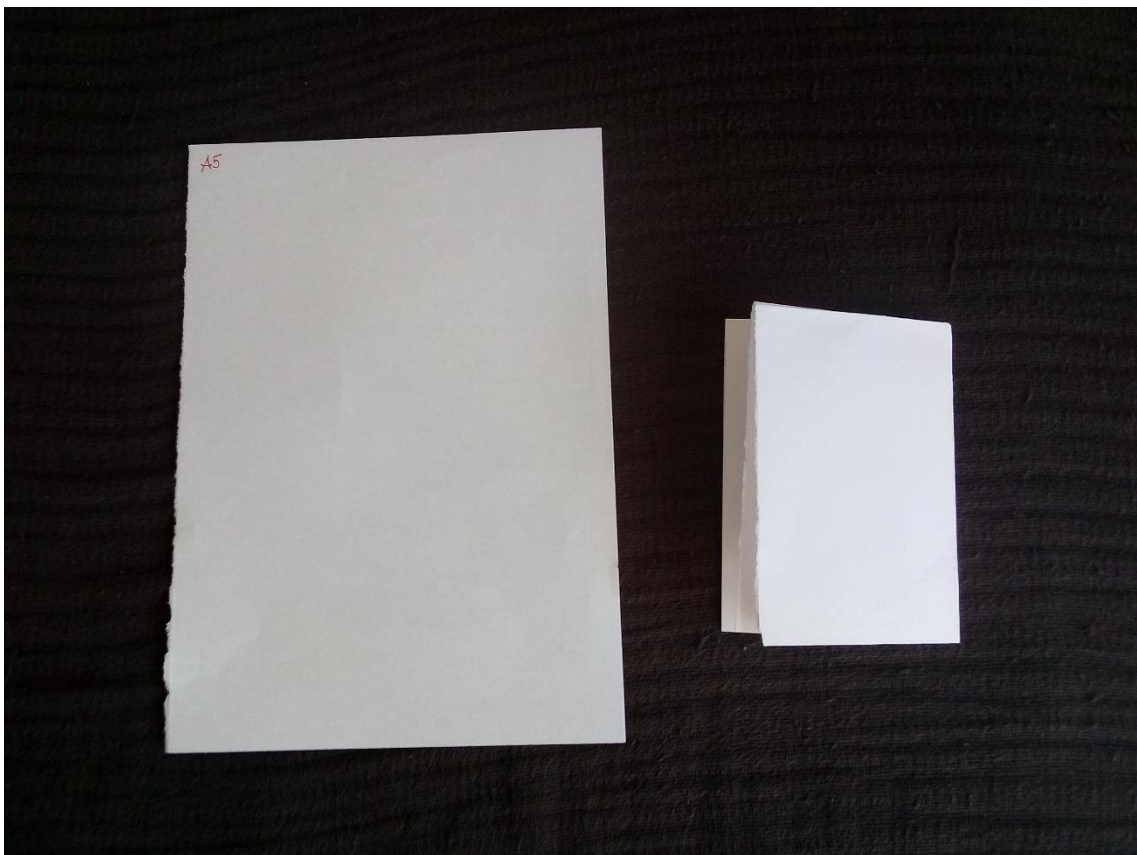
Jemná motorika



Obr. č. 5: *Skládání papíru velikosti A5 na polovinu po kratší straně*



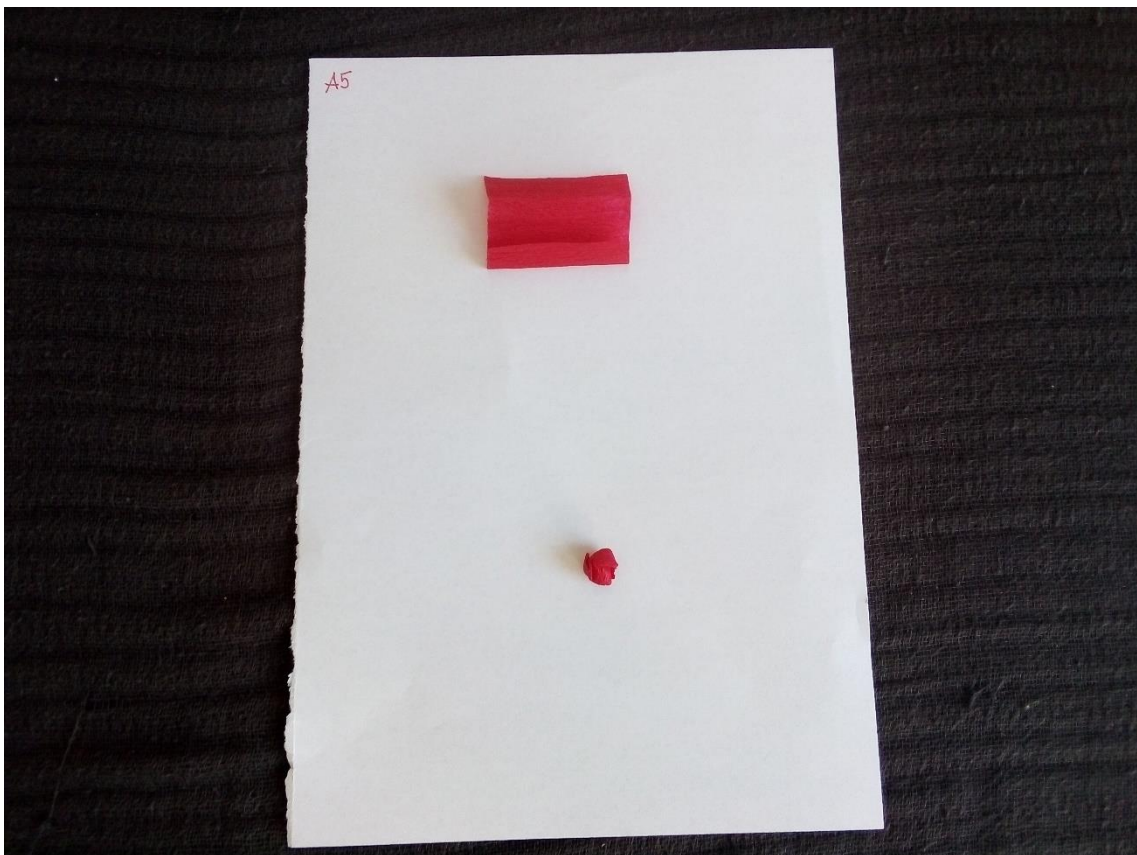
Obr. č. 26: *Skládání papíru velikosti A5 na polovinu po kratší straně*



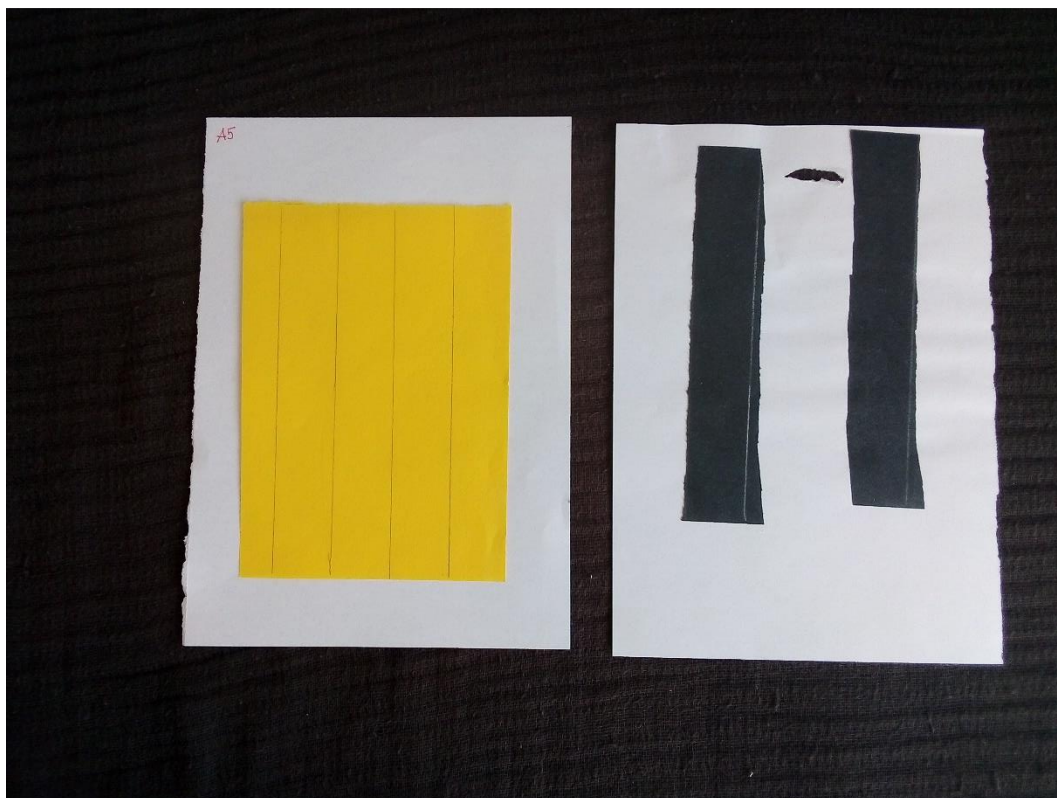
Obr. č. 27: *Skládání papíru velikosti A5 na čtvrtiny*



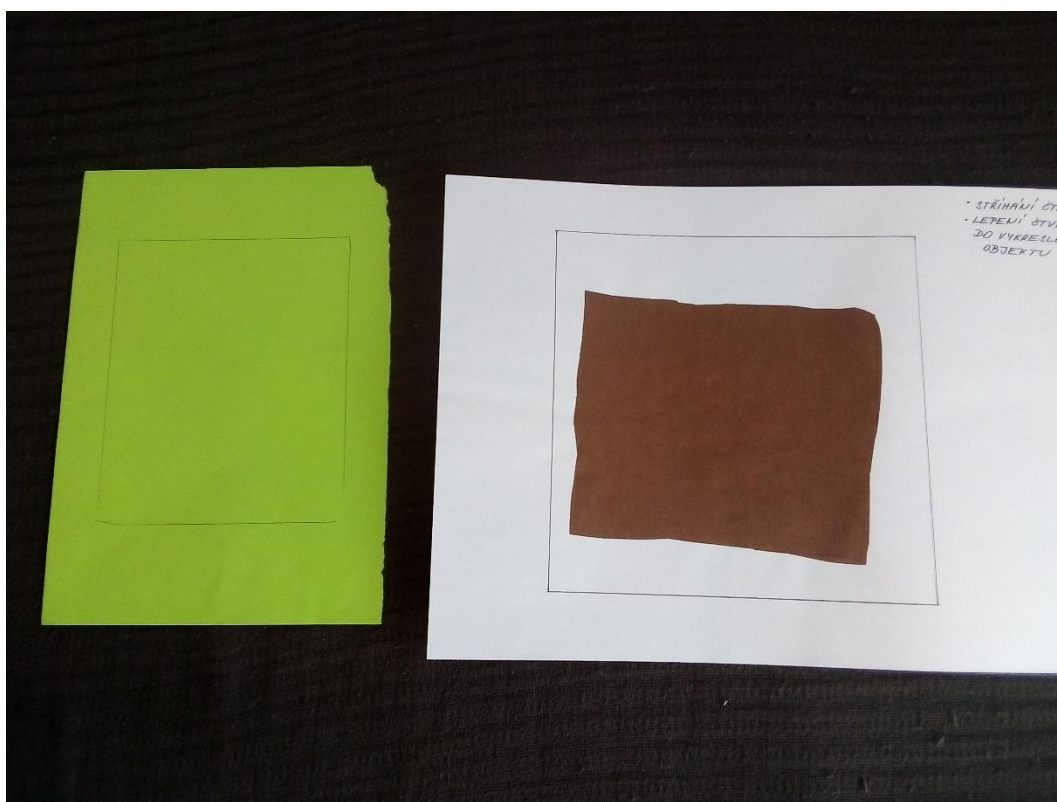
Obr. č. 28: *Mačkání papíru velikosti A5*



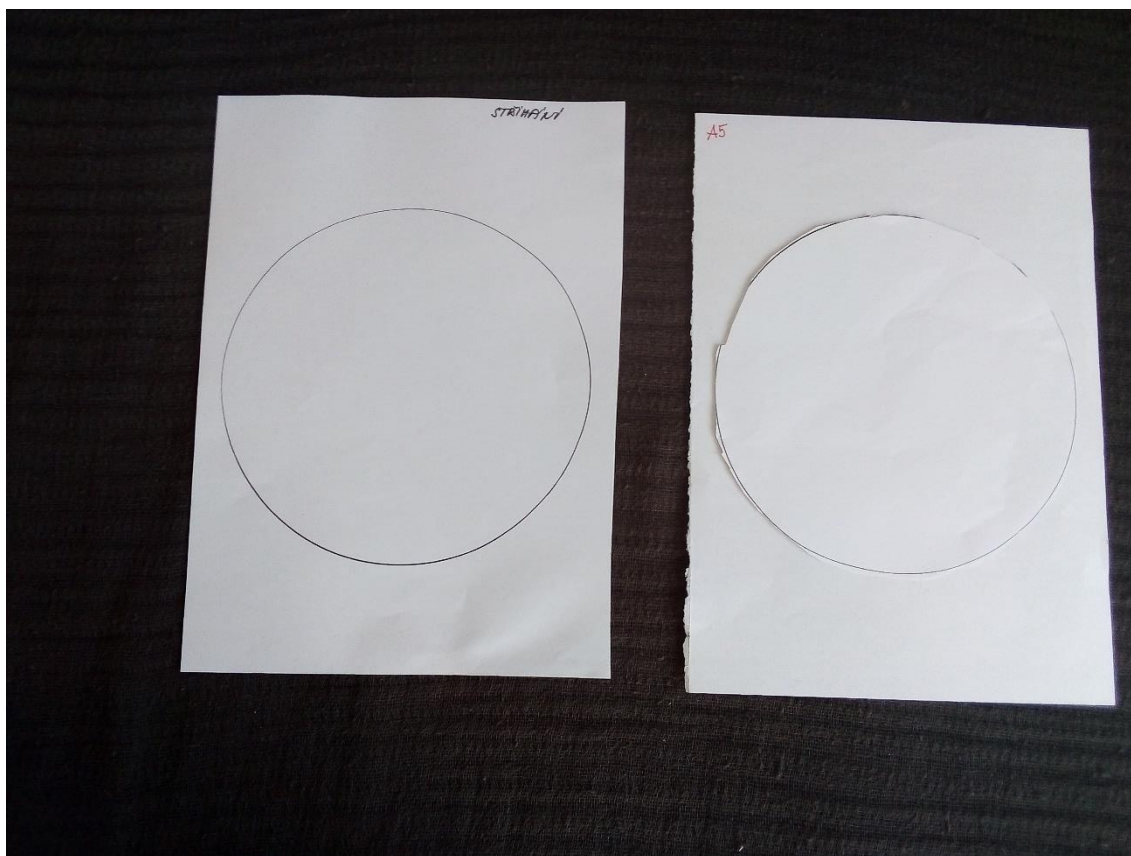
Obr. č. 29: *Mačkání malého kreového papírku*



Obr. č. 30: Stříhání předkreslených proužků na papíru velikosti A6, Lepení nastříhaných proužků na papír velikosti A5



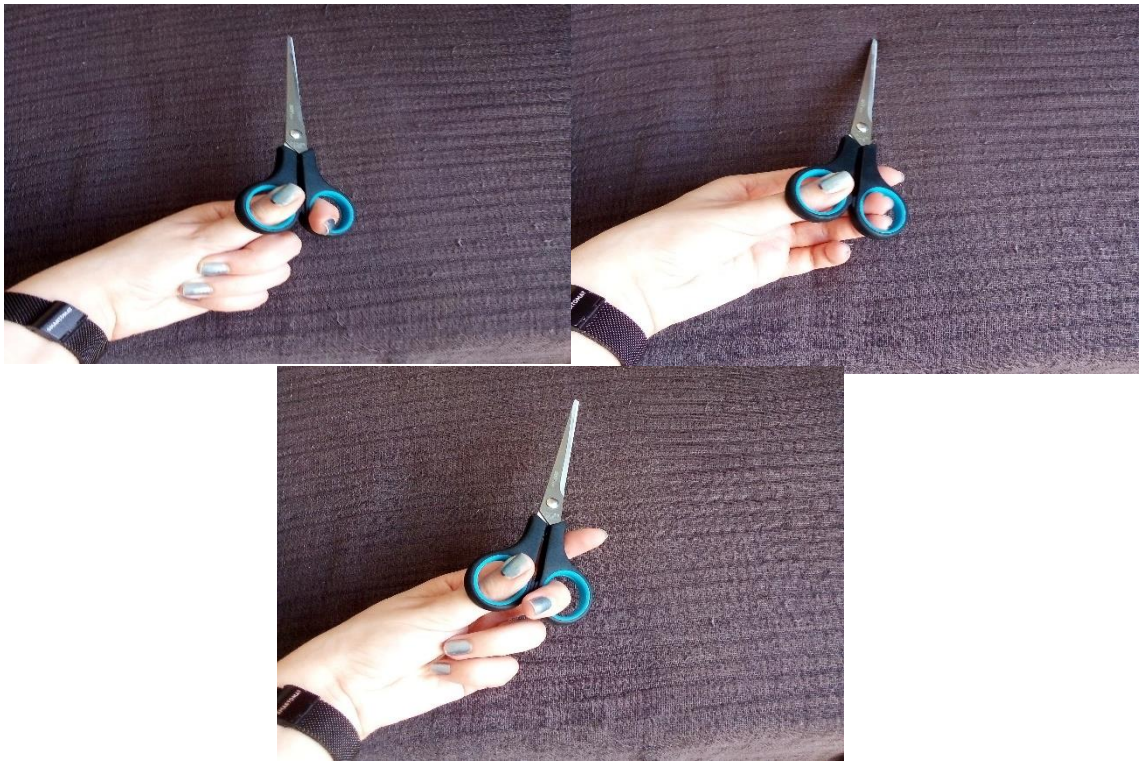
Obr. č. 31: Stříhání předkresleného čtverce na papíru velikosti A5, Lepení vystříhnutého čtverce do předkresleného obrazce na papíru velikosti A4



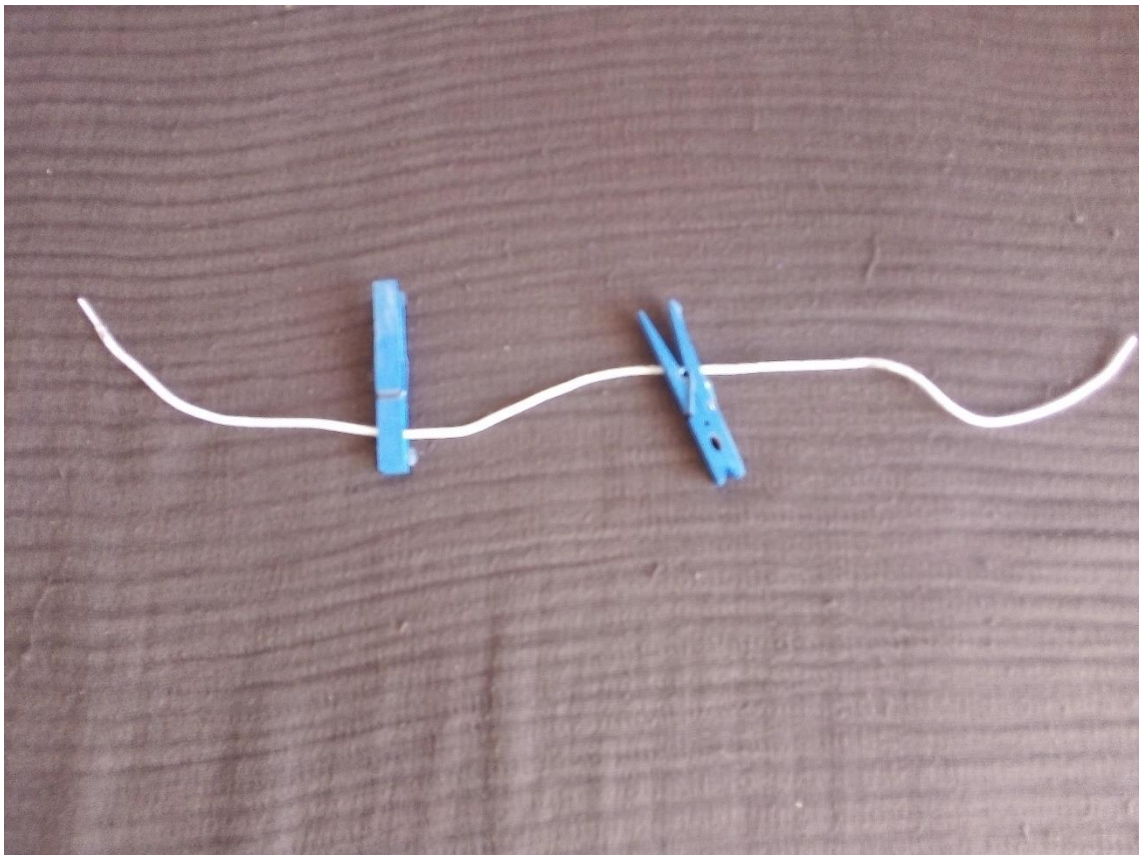
Obr. č. 32: *Střihání předkresleného kruhu na papíru velikosti A5*



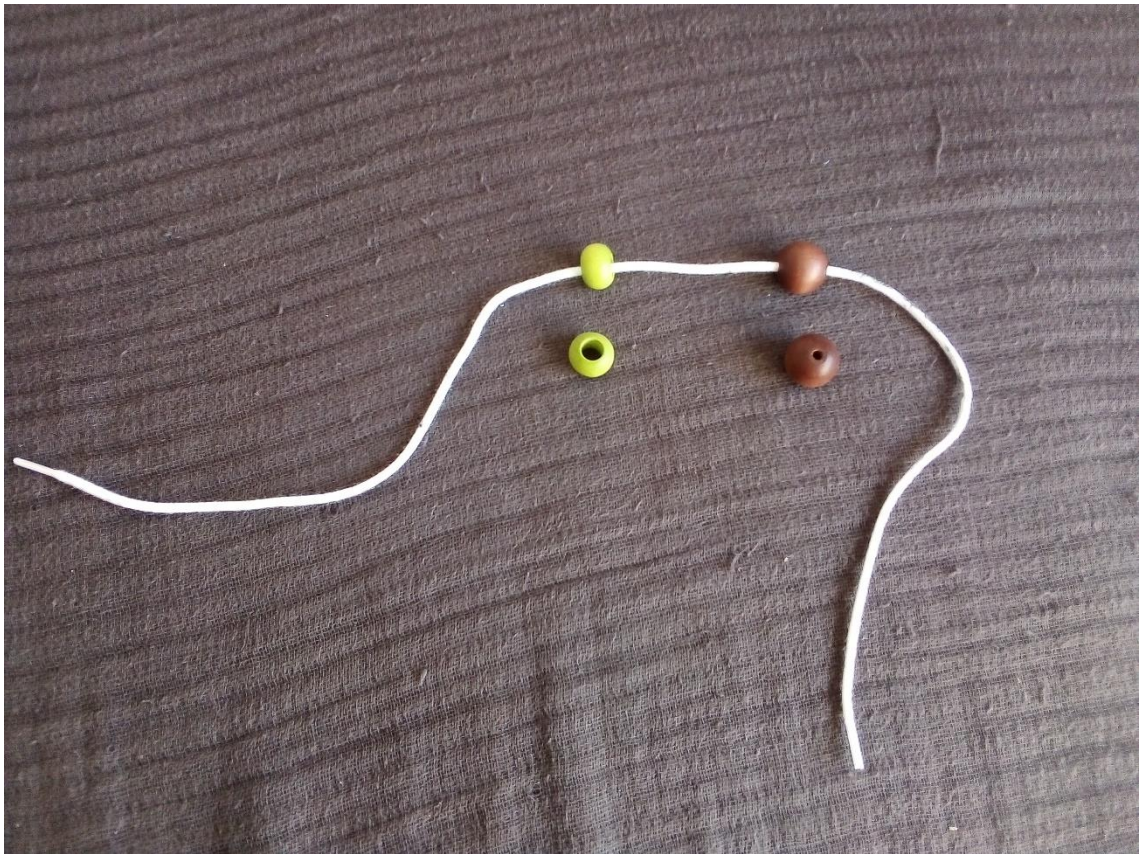
Obr. č. 33: *Střihání obrázku podle předlohy (reklamní leták)*



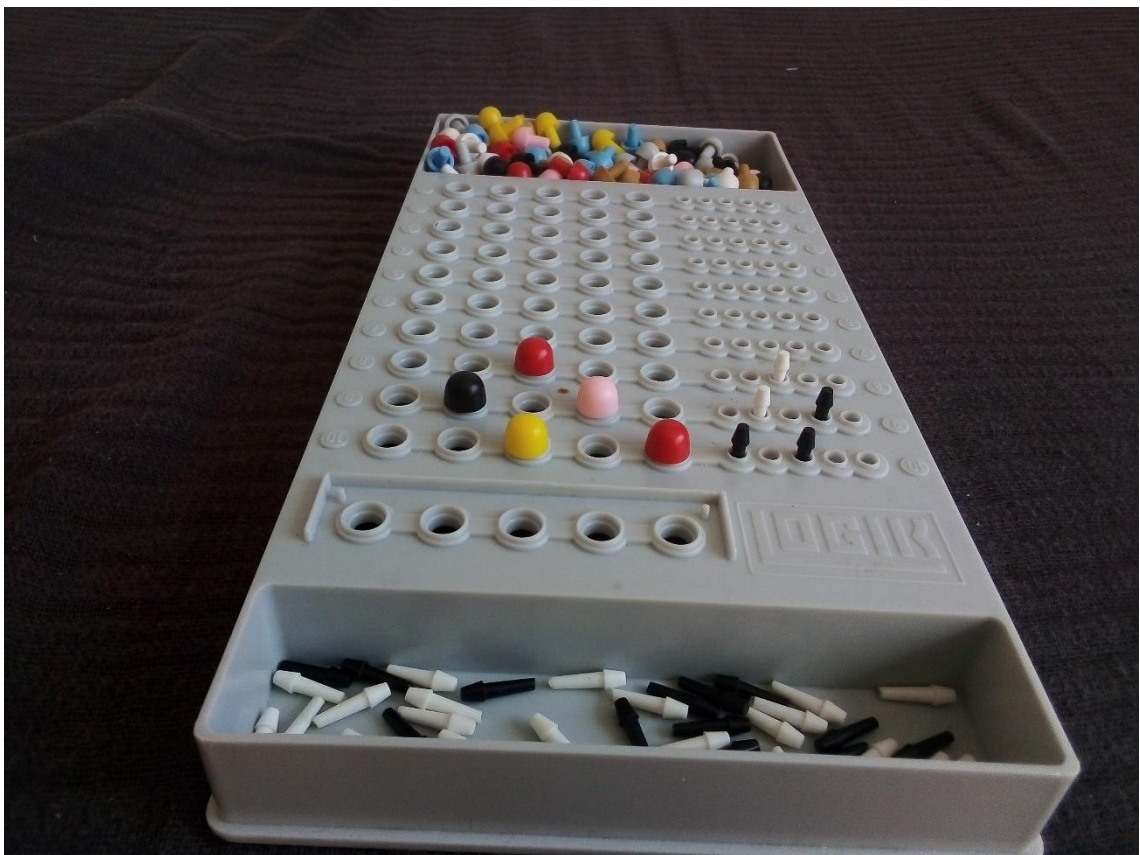
Obr. č. 34: *Držení nůžek*



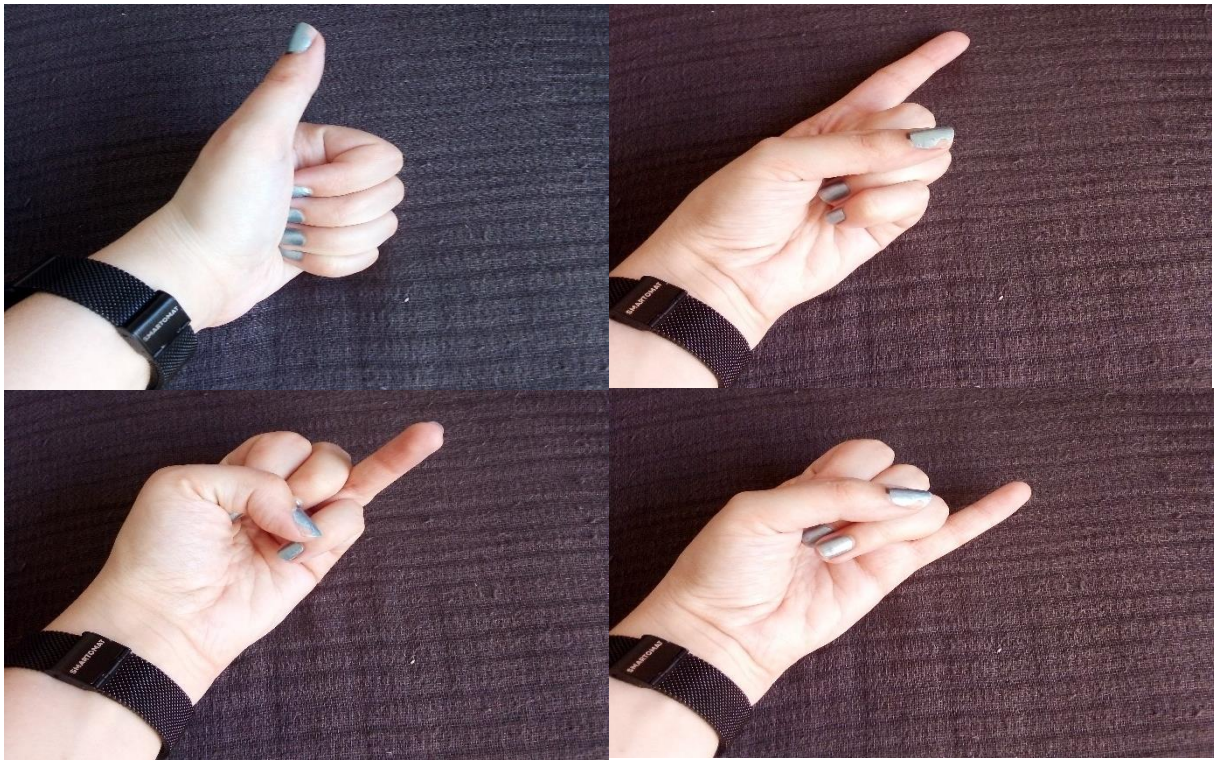
Obr. č. 35: *Manipulace s količky*



Obr. č. 36: *Navlékání korálek s větším otvorem, Navlékání korálek s menším otvorem*



Obr. č. 37: *Manipulace s většími kuličky ze hry Logic, Manipulace s menšími kuličky ze hry Logic*



Obr. č. 38: *Otevírání dlaně po jednom prstu zvlášť*



Obr. č. 39: *Dotýkání se bříškem každého prstu na ruce bříska palce*



Obr. č. 40: *Rozepínání a zapínání knoflíků u svetru*



Obr. č. 41: *Zapínání zipu u mikiny*



Obr. č. 42: Zavazování tkaničky

Příloha č. 2 – Názorně-demonstrační pomůcky pro rozvoj oromotoriky

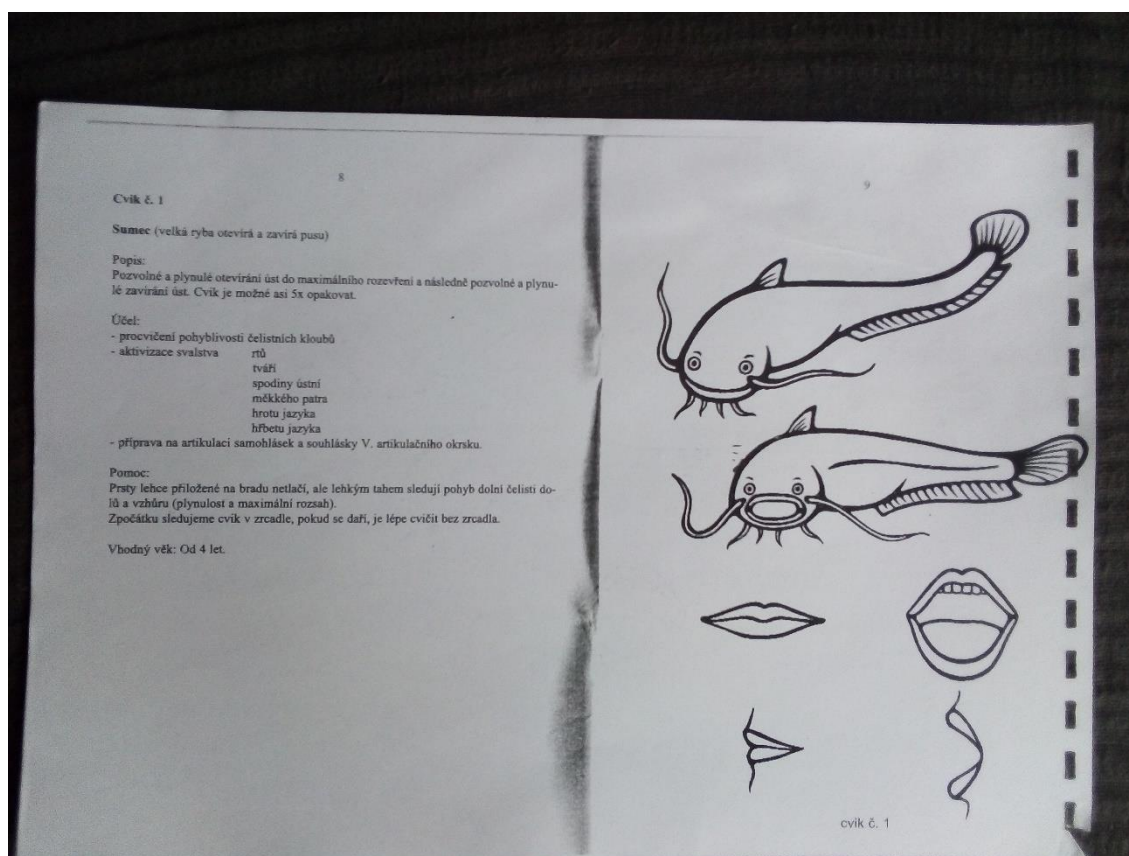
Níže uvádíme pouze pár ukázek názorně-demonstračních pomůcek použité pro rozvoj oromotoriky.



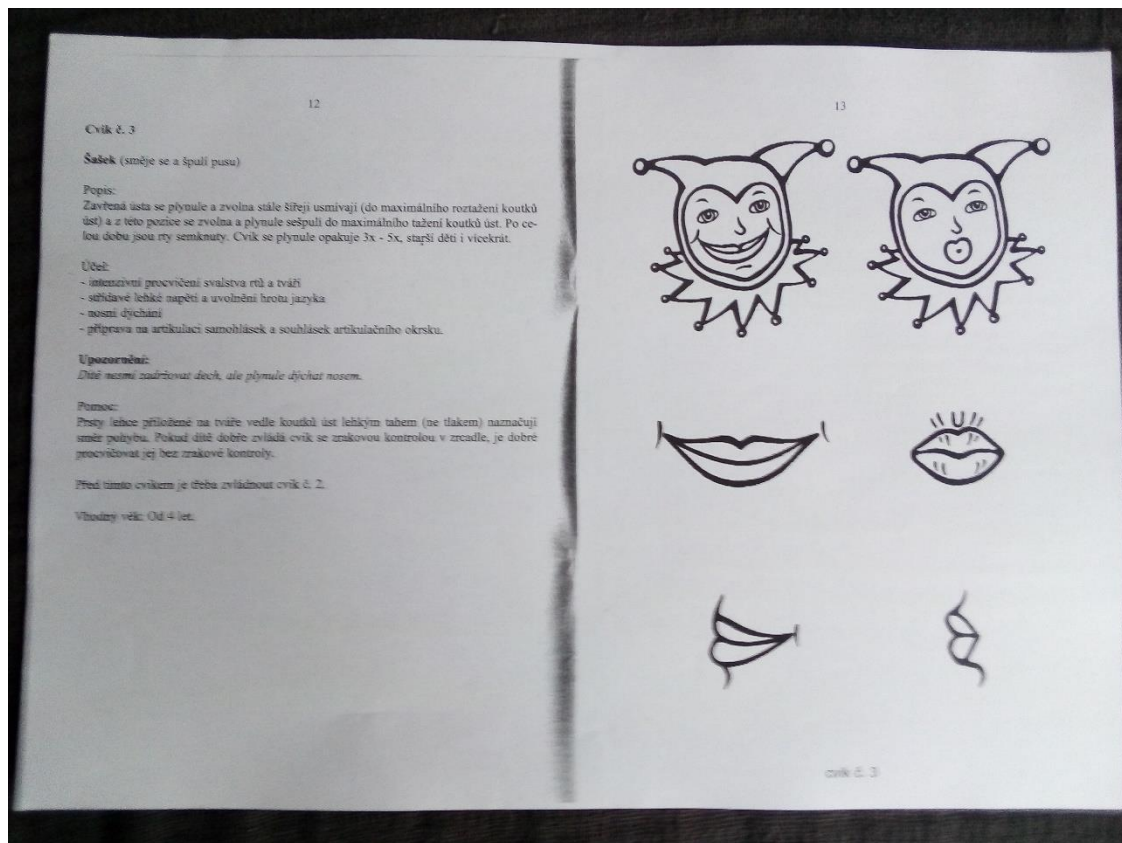
Obr. č. 43: Oromotorické obrázky O-skola (dostupné z www.obrazkova-skola.cz)



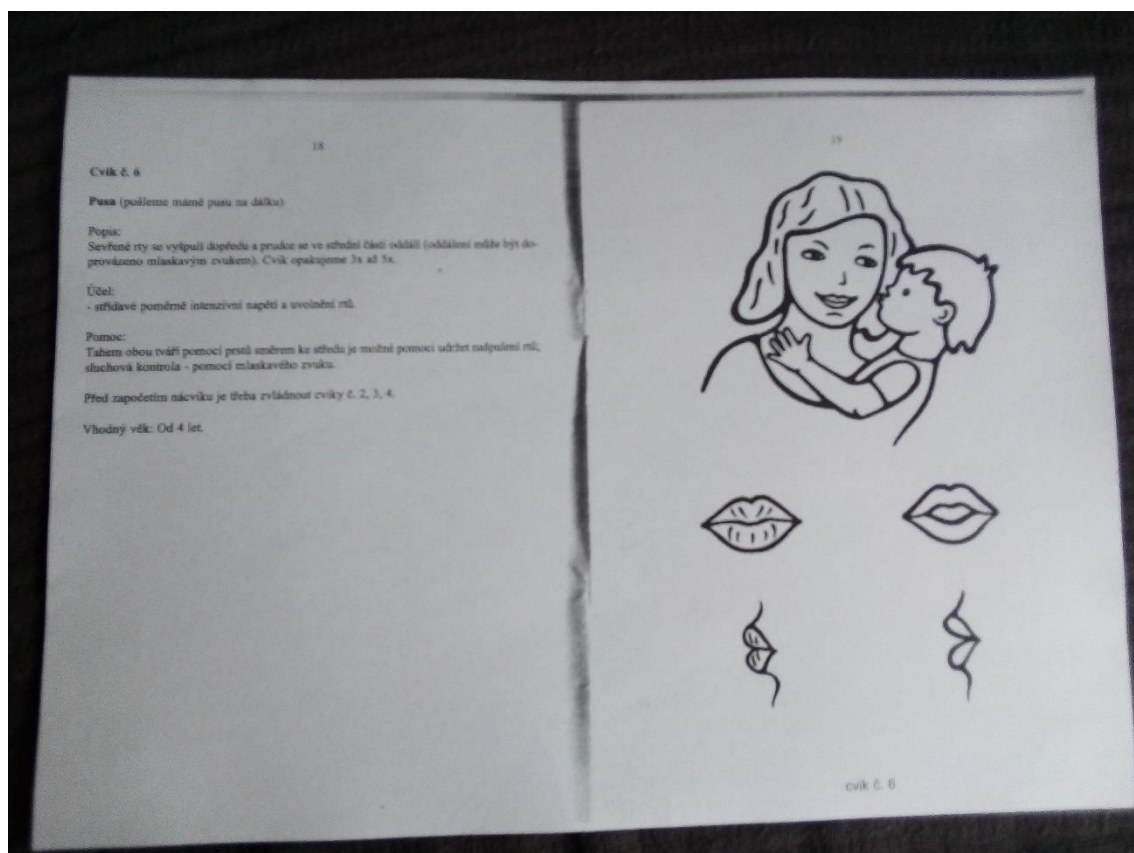
Obr. č. 44: Oromotorické obrázky O-skola (dostupné z www.obrazkova-skola.cz)



Obr. č. 45: Otevírání a zavírání úst (Svobodová, 2002)



Obr. č. 46: Našpulení rtů-usmívání se (Svobodová, 2002)



Obr. č. 47: Našpulení rtů (Svobodová, 2002)

Příloha č. 3 – Ukázka záznamového archu

	Leden	Květen	Září	Leden
Grafomotorika				
Držení tužky	4 prsty, na pokyn se opraví	3 prsty - špetkový	3 prsty - špetkový	3 prsty - špetkový
Postavení ruky	V půlce tužky, nestabilní, nejistá	PR se neopírá o podložku, LR drží papír	PR se (ne)opírá, LR drží papír	PR se (ne)opírá o podložku, LR drží papír
Sezení	V pořádku	xx	xx	xx
Diktát grafických prvků	xx	Neurčitá	Neurčitá	Neurčitá
Kolečko	xx	Nezvládá	Zvládá	Zvládá
Hvězdička	xx	Nezvládá	Nezvládá	Nezvládá
Tečka	xx	Zvládá	Zvládá	Zvládá
Čárka	xx	Zvládá	Zvládá	Zvládá
Dvě kolečka	xx	Nezvládá	Zvládá	Zvládá
Křížek	xx	Zvládá	Zvládá	Zvládá
Šipka	xx	Zvládá	Nezvládá	Nezvládá
Tečka	xx	Zvládá	Zvládá	Zvládá
Čárka	xx	Zvládá	Zvládá	Zvládá
Směrovost - kruhy	xx	xx	PK - vlevo	PK - vlevo
	xx	xx	LK - vpravo	LK - vpravo
Čmárání	Nezvládá	Nezvládá	Zvládá	xx
Ťupkování	Zvládá	xx	xx	xx
Kruh	Zvládá	xx	xx	xx
Ovál	Zvládá	xx	xx	xx
Obtahování svislé čáry	Zvládá	xx	xx	xx
Spojení dvou bodů nad sebou	Zvládá	xx	xx	xx
Svislá čára	Zvládá	xx	xx	xx
Obtahování vodorovné čáry	Zvládá	xx	xx	xx
Spojení dvou bodů vedle sebe	Zvládá	xx	xx	xx
Vodorovná čára	Zvládá	xx	xx	xx
Obtahování vlnovky	xx	Zvládá	xx	xx
Vlnovka	xx	Nezvládá	Zvládá	xx
Obtahování šikmé svislé čáry	xx	Zvládá	xx	xx
Šikmá svislá čára	xx	Zvládá	xx	xx
Obtahování šikmé vodorovné čáry	xx	Zvládá	xx	xx
Šikmá vodorovná čára	xx	Zvládá	xx	xx
Obtahování přerušované svislé čáry	xx	Zvládá	xx	xx
Přerušovaná svislá čára	xx	Zvládá	xx	xx
Obtahování přerušované vodorovné čáry	xx	Zvládá	xx	xx
Přerušovaná vodorovná čára	xx	Zvládá	xx	xx
Obtahování spirály	xx	Zvládá	xx	xx
Spirála	xx	Nezvládá	Zvládá	xx
Obtahování zubů	xx	Zvládá	xx	xx
Zuby	xx	Nezvládá	Zvládá	xx
Kruh	xx	xx	Zvládá	xx
Čtverec	xx	xx	Zvládá	xx
Obdélník	xx	xx	Nezvládá	Zvládá
Trojúhelník	xx	xx	Nezvládá	Nezvládá
Krátká, dlouhá svislá - obtahování	xx	xx	Zvládá	xx
Krátká, dlouhá svislá	xx	xx	Zvládá	xx
Krátká, dlouhá vodorovná - obtahování	xx	xx	Zvládá	xx
Krátká, dlouhá vodorovná	xx	xx	Zvládá	xx
Krátká, dlouhá šikmá - obtahování	xx	xx	Zvládá	xx
Krátká, dlouhá šikmá	xx	xx	Zvládá	xx
Horní ostrý hrot - obtahování	xx	xx	xx	Zvládá
Horní ostrý hrot	xx	xx	xx	Nezvládá
Horní oblouk - obtahování	xx	xx	xx	Zvládá
Horní oblouk	xx	xx	xx	Nezvládá
Dolní oblouk - obtahování	xx	xx	xx	Zvládá
Dolní oblouk	xx	xx	xx	Zvládá
Horní smyčka - obtahování	xx	xx	xx	Zvládá
Horní smyčka	xx	xx	xx	Nezvládá
Dolní smyčka - obtahování	xx	xx	xx	Zvládá
Dolní smyčka	xx	xx	xx	Nezvládá

Oromotorika				
Našpulení rtů	Zvládá	xx	xx	xx
Olíznutí horního rtu	Zvládá	xx	xx	xx
Olíznutí dolního rtu	Zvládá	xx	xx	xx
Přejetí jazykem po horních zubech	Nezvládá	Zvládá	xx	xx
Přejetí jazykem po dolních zubech	Zvládá	xx	xx	xx
Dotknutí se jazykem pravého koutku	Zvládá	xx	xx	xx
Dotknutí se jazykem levého koutku	Zvládá	xx	xx	xx
Vypláznutí jazyka na bradu	Zvládá	xx	xx	xx
Dotknutí se jazykem nosu	Zvládá	xx	xx	xx
Zamračení	Zvládá	xx	xx	xx
Usmívání se bez zubů	Zvládá	xx	xx	xx
Usmívání se se zuby	Zvládá	xx	xx	xx
Nafouknutí tváří	Zvládá	xx	xx	xx
"Boule" - vtlačení jazyka do vnitřní pravé tváře	xx	Zvládá	xx	xx
"Boule" - vtlačení jazyka do vnitřní levé tváře	xx	Zvládá	xx	xx
"Na kopeček" - dotknutí se jazykem horního zubního oblouku	xx	Nezvládá	Zvládá	xx
"Pod kopeček" - dotknutí se jazykem dolního zubního oblouku	xx	Nezvládá	Zvládá	xx
Vytvoření "ruličky" z jazyka	xx	Nezvládá	Nezvládá	Nezvládá
Povyáhnutí levého koutku směrem k uchu	xx	Zvládá	xx	xx
Povyáhnutí pravého koutku směrem k uchu	xx	Zvládá	xx	xx
Přitisknutí rtů k sobě	xx	Zvládá	xx	xx
"Čertík" - vyplazování jazyka, říkání BLLL	xx	Zvládá	xx	xx
"Ještěrka" - rychlé vyplazování jazyka dopředu	xx	Zvládá	xx	xx
"Kočka" - olíznutí rtů kolem dokola	xx	Zvládá	xx	xx
"Tygr" - vycenění zubů (zuby k sobě)	xx	Zvládá	xx	xx
"Plachták" - pohybování uvolněného jazyka zprava doleva	xx	xx	Zvládá	xx
"Sekačka" - pohybování napnutého jazyka zprava doleva	xx	xx	Zvládá	xx
"Zíválek" - otevření pusy co nejvíce s hláskou A	xx	xx	Zvládá	xx
"Ryba" - otevírání a zavírání úst	xx	xx	Zvládá	xx
"Kapřík" - tvarování úst do kroužku	xx	xx	Zvládá	xx
"Šnek" - zavření úst, vystrkování hrotu jazyka	xx	xx	Zvládá	xx
"Šašek" - našpulení rtů - úsměv	xx	xx	xx	Zvládá
"Vítr" - lehce našpulené rty, vydechnout jemný proud vzduchu, co nejdéle	xx	xx	xx	Zvládá
"Vichr" - lehce našpulené rty, vydechnout velký proud vzduchu, co nejkratěji	xx	xx	xx	Zvládá
"Otevírání a zavírání zásuvky" - posunutí dolní čelisti směrem dopředu	xx	xx	xx	Zvládá
"Táta tlačí auto" - špachtle před pusou, jazyk se snaží vystrčit ven	xx	xx	xx	Zvládá
"Zobáček" - našpulení rty a otevření	xx	xx	xx	Zvládá

Jemná motorika				
Mačkání papíru	Zvládá	xx	xx	xx
Skládání papíru po kratší straně	Nezvládá	Zvládá	xx	xx
Stříhání předkreslených proužků	Zvládá	xx	xx	xx
Držení nůžek	palec - ukazovák	palec - ukazovák	palec - ukazovák	palec-ukazovák
Lepení nastříhaných proužků	Nezvládá	Zvládá	xx	xx
Navlékání korálků	Zvládá	xx	xx	xx
Kolíčky	Zvládá	xx	xx	xx
Stavebnice	Zvládá	xx	xx	xx
Mačkání krepového papíru do kuličky	xx	Zvládá	xx	xx
Skládání papíru po delší straně	xx	Zvládá	xx	xx
Lepení nastříhaných čtverce do předkresleného útvaru	xx	Zvládá	xx	xx
Navlékání menších korálků	xx	Zvládá	xx	xx
Manipulace s kolíčky ze hry Logic	xx	Zvládá	xx	xx
Menší stavebnice Cheva	xx	Zvládá	xx	xx
Otevírání dlaně po 1 prstu	xx	xx	Zvládá	xx
Dotýkání se bříškem každého prstu na ruce bříška palce	xx	xx	Nezvládá	Zvládá
Manipulace s kolíčky ze hry Logic	xx	xx	Zvládá	xx
Skládání papíru na 1/4	xx	xx	Zvládá	xx
Stříhání předkresleného kruhu	xx	xx	Zvládá	xx
Manipulace s kolíčky ze hry Logic	xx	xx	Zvládá	xx
Zapínání zipu	xx	xx	xx	Nezvládá
Stříhání obrázku	xx	xx	xx	Zvládá
Zavazování tkaničky	xx	xx	xx	Nezvládá
Zapínání knoflíku	xx	xx	xx	Zvládá

Příloha č. 4 – Dotazník pro vybrané učitele

1. V jaké mateřské škole a v jaké třídě působíte?
 - a. MŠ Červený Kostelec, třída Berušky
 - b. MŠ Červený Kostelec, třída Sluníčko
 - c. MŠ Horní Rybníky
 - d. MŠ Náchod, třída Kořata
 - e. MŠ Náchod, třída Veverky
 - f. MŠ Náchod, třída Krtečci
2. Využívala jste mé výsledky z pozorování?
 - a. Vždy
 - b. Někdy
 - c. Nikdy
3. Shodovaly se mé výsledky s Vašimi poznatky o dětech?
 - a. Vždy
 - b. Někdy
 - c. Nikdy
4. Jak často s dětmi děláte cvičení na grafomotoriku?

- a. 1-2 týdně
 - b. 2-3 měsíčně
 - c. 1 za měsíc
 - d. Jiné -
5. Jakou organizační formu k rozvoji grafomotoriky používáte nejčastěji?
- a. Individuální/individualizovanou
 - b. Frontální
 - c. Skupinovou
6. Jaké materiály k rozvoji grafomotoriky používáte nejčastěji?
- a. Předtištěné pracovní listy s motivací (básnička, příběh)
 - b. Předtištěné pracovní listy bez motivace
 - c. Čisté papíry s ukázkou na místě
 - d. Jiné -
7. Jak velké formáty k rozvoji grafomotoriky nejčastěji používáte?
- a. A5
 - b. A4
 - c. A3
 - d. Větší než A3
 - e. Jiné -
8. Opravujete úchop tužky?
- a. Vždy
 - b. Někdy
 - c. Nikdy
9. Jak často s dětmi děláte cvičení na oromotoriku?
- a. 1-2 týdně
 - b. 2-3 měsíčně
 - c. 1 za měsíc
 - d. Jiné -
10. Jakou organizační formu k rozvoji oromotoriky používáte nejčastěji?
- a. Individuální/individualizovanou
 - b. Frontální
 - c. Skupinovou
11. Jaké metody k rozvoji oromotoriky nejčastěji používáte?
- a. Pouze slovní

- b. Pouze názorně-demonstrační (obrázky, videa)
 - c. Pouze praktické
 - d. Kombinaci výše uvedených
12. Jak často s dětmi děláte cvičení na jemnou motoriku?
- a. 1-2 týdně
 - b. 2-3 měsíčně
 - c. 1 za měsíc
 - d. Jiné -
13. Jakou organizační formu k rozvoji jemné motoriky používáte nejvíce?
- a. Individuální/individualizovanou
 - b. Frontální
 - c. Skupinovou
14. Jak často s dětmi stříháte?
- a. 1-2 týdně
 - b. 2-3 měsíčně
 - c. 1 za měsíc
 - d. Jiné -
15. Opravujete úchop nůžek?
- a. Vždy
 - b. Někdy
 - c. Nikdy
16. Využíváte více času pro děti, které potřebují individuálnější přístup a častější práci?
- a. Vždy
 - b. Někdy
 - c. Nikdy
17. Dáváte rodičům podněty k domácímu procvičování?
- a. Vždy
 - b. Někdy
 - c. Nikdy
18. Máte k dispozici logopeda či psychologa pro konzultaci?
- a. Ano
 - b. Ne
 - c. Pokud ano, napište koho -