

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Magdalena Ježová

Metoda dobrého startu jako prostředek rozvoje grafomotoriky u dětí předškolního věku

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod odborným vedením doc. PhDr. Martiny Fasnerové, Ph.D., a použila jen prameny uvedené v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne

.....

Magdalena Ježová

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D., za cenné rady a čas, který mi věnovala při odborném vedení diplomové práce. Zároveň chci poděkovat vedení a učitelům ZŠ Petra Bezruče a MŠ Třinec za pomoc při realizaci výzkumného šetření, rodičům, kteří umožnili zapojení jejich dětí do výzkumného šetření a dětem za ochotnou spolupráci. V neposlední řadě děkuji také mé rodině a všem blízkým za podporu po celou dobu studia.

Obsah

Úvod	6
1 Vzdělávání dítěte předškolního věku	8
1.1 Systém kurikulárních dokumentů.....	8
1.2 Legislativní rámec předškolního vzdělávání.....	9
1.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	12
2 Charakteristika dítěte předškolního věku	21
2.1 Tělesný a motorický vývoj	21
2.2 Vývoj poznávacích procesů.....	22
2.3 Emoční a sociální vývoj	25
2.4 Školní zralost.....	27
2.5 Školní připravenost.....	31
2.6 Odklad školní docházky	32
3 Grafomotorika.....	34
3.1 Grafomotorický vývoj	35
3.2 Grafomotorické obtíže u dětí předškolního věku a rané signály poruchy psaní	36
3.3 Hygiena psaní	37
3.4 Předškolní příprava na psaní	40
3.4.1 Uvolňovací grafomotorické cviky	42
3.4.2 Grafomotorické cviky s grafickými prvky	44
3.5 Programy a metodiky pro stimulaci grafomotorického vývoje.....	47
4 Metoda dobrého startu	49
4.1 Historický vývoj Metody dobrého startu.....	49
4.2 Cíle a využití Metody dobrého startu	50
4.3 Koncepce Metody dobrého startu.....	51
4.4 Struktura lekce Metody dobrého startu	52
4.5 Efektivita Metody dobrého startu.....	54
4.6 Odlišnosti polské a české verze Metody dobrého startu	55
5 Metoda dobrého startu jako prostředek rozvoje grafomotoriky u dětí předškolního věku.....	59
5.1 Cíle výzkumu	59
5.2 Průběh výzkumu a metody sběru dat	60
5.3 Charakteristika zařízení, kde se výzkumné šetření uskutečnilo	61

5.4	Charakteristika výzkumného vzorku.....	63
5.5	Analýza výsledků výzkumného šetření.....	68
5.6	Závěry výzkumného šetření, diskuze.....	72
Závěr	79
Seznam použité literatury a pramenů	80
Seznam zkratk	85
Seznam příloh	86

Úvod

Stěžejním úkolem předškolního vzdělávání je všestranné formování dítěte a jeho příprava na zvládnání pozdějších školních nároků. Je především na rodičích, ale i na učitelích preprimárního vzdělávání připravit dítě na vstup do základní školy tak, aby prožilo opravdu dobrý start. Právě na začátku této vzdělávací cesty si dítě utváří mnohdy celoživotní vztah k edukaci jako takové, tudíž by mělo zažít co nejvíce úspěchů a pozitivních zkušeností. Podporovat dítě v jeho všestranném rozvoji lze mnoha způsoby, jedním z nich může být právě Metoda dobrého startu, která tvoří jádro této práce. Jelikož součástí připravenosti dítěte na vstup do školy je i úroveň grafomotorických dovedností, zabýváme se touto metodou právě v souvislosti s touto oblastí.

Cílem předkládané práce je proniknout do problematiky rozvoje grafomotoriky u dětí předškolního věku, vytvořit souhrnné informace o Metodě dobrého startu a v empirické části této práce ověřit efektivitu této metody v oblasti grafomotorických dovedností jako důležité součásti připravenosti dítěte na vstup do základní školy.

Téma této práce bylo zvoleno autorkou na základě seznámení se s Metodou dobrého startu již v rámci praxí během studia, kde bylo ze strany učitelek mateřských škol zpozorováno jednoznačné nadšení touto metodou. Na základě těchto skutečností se autorka o tuto metodu začala zajímat více a posléze absolvovala kurz Metody dobrého startu vedený autorkou českého metodického souboru této metody, Janou Swierkoszovou. Autorka dále své vědomosti rozšiřovala četbou odborné literatury a získané poznatky využila při zpracovávání této práce.

První kapitola teoretické části této práce popisuje systém předškolního vzdělávání v naší republice. Věnuje se legislativnímu ukotvení tohoto stupně vzdělávání a podrobně charakterizuje základní dokument institucionálního předškolního vzdělávání – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Druhá kapitola se zabývá osobností dítěte předškolního věku, vymezuje vývoj tělesný a motorický, vývoj kognitivních procesů a emoční vývoj. Tato kapitola je obohacena o podkapitoly rozebírající problematiku školní zralosti, školní připravenosti a odkladu školní docházky.

Oblasti grafomotoriky se věnuje třetí kapitola. Je zde popsán grafomotorický vývoj, uvedeny zásady hygieny psaní, doporučení, jak předcházet grafomotorickým obtížím a jak provádět předškolní přípravu na psaní. V závěru této kapitoly jsou zmíněny programy a metodiky stimulující grafomotorický vývoj.

Poslední kapitola teoretické části definuje samotné jádro této práce, tedy Metodu dobrého startu. Krátce popisuje historii této metody a její cestu do České republiky, dále

vymezuje hlavní cíle a využití této metody. Je zde objasněna celková koncepce Metody dobrého startu a struktura jednotlivých lekcí. Jsou zde také zmíněny realizované výzkumy u nás i v zahraničí dokazující efektivitu této metody. Kapitulu uzavírá analýza české a polské verze této metody s porovnáním odlišností.

Část empirická je věnována popisu realizovaného výzkumného šetření a jeho výsledkům. Výzkumné šetření mělo kvalitativní charakter, proto jeho výsledky nelze generalizovat. Prostřednictvím výzkumného šetření bylo ověřeno, že Metoda dobrého startu má pozitivní vliv na grafomotorickou stránku dětí daného výzkumného souboru.

1 Vzdělávání dítěte předškolního věku

Primárním úkolem předškolního vzdělávání je uspokojovat přirozené potřeby dítěte a rozvíjet jeho osobnost. Díky podpoře zdravého tělesného, psychického i sociálního vývoje vytváří předškolní vzdělávání předpoklady pro pozdější vzdělávání dítěte (Šmelová, 2004). „Předškolní vzdělávání je součástí celoživotního vzdělávání, tzn. že má svůj podíl na rozvoji klíčových kompetencí nezbytných pro život jedince a vytváří předpoklady jeho dalšího kvalitního rozvoje.“ (Šmelová, 2004, str. 105). Základní dokument zabývající se předškolním vzděláváním – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2017) vysvětluje termín „předškolní vzdělávání“ jako vzdělávací proces, který je řízený pedagogem a realizovaný v mateřské škole. Během tohoto procesu jsou v rámci vzdělávacího obsahu, který odpovídá individuálním možnostem dětí, položeny základy klíčových kompetencí. V současné době je dítě ve vzdělávání vnímáno jako subjekt, který aktivně komunikuje s dospělými, vrstevníky a celým okolním prostředím. Podle Opravilové (in Kolláriková, Pupala, 2010, str. 138) by ve vzdělávání měl být kladen hlavní důraz na: „přirozenost, spolehlivé a vyvážené naplňování potřeb a na vytváření mnohostranných příležitostí k získávání zkušeností ve všech oblastech osobnostního rozvoje. Předškolní vzdělávání musí respektovat hodnotu osobně prožívané zkušenosti a poznání dítěte, jeho individualitu i hranice jeho možností, včetně těch, které jsou dány zdravotními či sociokulturními odlišnostmi.“

Na začátku kapitoly popisujeme systém kurikulárních dokumentů a legislativní zakotvení předškolního vzdělávání v České republice a jádrem této kapitoly je podrobnější charakteristika Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), tedy klíčového dokumentu týkajícího se vzdělávání dětí předškolního věku.

1.1 Systém kurikulárních dokumentů

Velká změna ve vzdělávání nastala v období reformních snah v 90. letech minulého století. Výsledkem této reformy se staly rámcové vzdělávací programy a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), které udávají podobu dnešnímu vzdělávání. Kurikulární dokumenty, tedy pedagogické dokumenty, vzdělávací programy, projekty či plány, jež stanovují cíle, obsah, podmínky a očekávané výsledky vzdělávání, jsou v ČR vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému vzdělávacích dokumentů tvoří Národní program vzdělávání (tzv. Bílá kniha) a rámcové vzdělávací programy (dále RVP). Kurikulární dokumenty vytvářené na úrovni jednotlivých škol představují školní vzdělávací programy (Šmelová, 2004; RVP PV,

2017). Na následujících řádcích stručně uvedeme vývoj a charakteristiku těchto kurikulárních dokumentů.

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) vznikl na základě usnesení vlády České republiky č. 277 v roce 1999. Tento dokument formuloval hlavní cíle vzdělávací politiky (Svobodová, 2010). Vzdělávací politikou rozumíme: „souhrn konkrétních činností a opatření, kterými stát, ale i další subjekty ovlivňují celou vzdělávací oblast.“ (Brdek in Svobodová, 2010, str. 14). Bílá kniha je otevřený dokument, ve kterém jsou stanoveny záměry, hlavní cíle a rozvojové programy pro vývoj našeho školství. Časový horizont tohoto dokumentu byl stanoven na rok 2005, v některých částech do roku 2010. Konečná podoba Bílé knihy byla schválena v roce 2001. Mezi hlavní úkol vzdělávání řadí Bílá kniha vytvoření základny pro celoživotní vzdělávání, které je chápáno jako učení se od narození až do smrti. Dalším z úkolů je vytvoření promyšlené vazby mezi učením a prací, která má umožnit plynulý přechod mezi vzděláváním, odbornou přípravou a zaměstnáním. Se změnou našeho školství souvisí i několik principů uvedených v tomto dokumentu. Jedním z principů je spravedlivý přístup ke vzdělávacím příležitostem. Aplikujeme-li to na předškolní vzdělávání, můžeme říci, že každému dítěti předškolního věku by měl být zajištěn zákonný nárok na předškolní vzdělávání. Dalším z principů Bílé knihy je maximální rozvoj potenciálu každého jedince. Důležitým principem je také proměna tradiční školy, což znamená, že mateřské školy by měly být institucemi otevřenými, spolupracujícími s rodiči a širokou veřejností. Posledním požadavkem, který Bílá kniha uvedla, je zvyšování statusu a profesionality pedagogů. Pro pedagogy předškolního vzdělávání doporučuje vzdělání vysokoškolské na úrovni bakalářského studia (Šmelová in Svobodová, 2010). Tyto záměry a doporučení z Bílé knihy byly postupně zakotveny do školské legislativy. Po Bílé knize následovala tvorba rámcových vzdělávacích programů a na ně navazujících školních vzdělávacích programů, kterými disponují všechny školy v ČR. Vrcholem reformních snah bylo schválení školského zákona č. 561/2004 Sb. (Berčíková, Šmelová, Stolinská, 2014).

1.2 Legislativní rámec předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání v České republice upravuje především zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Předškolního vzdělávání se týká především § 33, § 34 a § 35 tohoto zákona, kde jsou definovány cíle a organizace předškolní edukace. Cílem předškolního vzdělávání je podle výše uvedeného školského zákona rozvoj osobnosti dítěte předškolního

věku, podílení se na jeho všestranném rozvoji a na osvojování základních pravidel chování, životních hodnot a mezilidských vztahů. V rámci předškolního vzdělávání jsou také vytvářeny základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání (školský zákon č. 561/2004 Sb.). „Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (zákon č. 561/2004 Sb., § 33). Co se týče organizace, je předškolní vzdělávání určeno pro děti zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let. Novelou školského zákona, zákon č. 178/2016 Sb., je stanoveno dětem, které dosáhnou pěti let do měsíce září, nastoupit v následujícím školním roce k povinnému předškolnímu vzdělávání. Zákonný zástupce dítěte je povinen dítě přihlásit k zápisu k předškolnímu vzdělávání, a to v kalendářním roce, ve kterém povinnost předškolního vzdělávání začíná (školský zákon č. 561/2004 Sb.). Povinné předškolní vzdělávání je stanoveno v rozsahu nepřetržitých 4 hodin ve dnech, v nichž je dána povinnost předškolního vzdělávání (vyhláška č. 14/2005 Sb. v aktuálním znění). Zákon také udává jiné možnosti plnění povinného předškolního vzdělávání, než je pravidelná denní docházka do mateřské školy. K těmto možnostem se řadí individuální vzdělávání dítěte, které se uskutečňuje bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy, dále vzdělávání v přípravné třídě základní školy a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální, anebo vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky s povolením ministerstva. Pokud zákonný zástupce plánuje své dítě vzdělávat individuálně, musí nejpozději tři měsíce před začátkem školního roku svůj záměr oznámit řediteli mateřské školy, do které je dítě zapsáno. Po obdržení tohoto oznámení ředitel zákonnému zástupci doporučí oblasti vycházející z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, ve kterých má být dítě vzděláváno. Následně mateřská škola v průběhu školního roku ověřuje úroveň osvojení očekávaných výstupů v jednotlivých oblastech a doporučuje další postupy při vzdělávání. Pokud zákonný zástupce nezajistí účast dítěte individuálně vzdělávaného u ověření, může ředitel mateřské školy individuální vzdělávání dítěte ukončit. Do mateřské školy, která je zřízená obcí nebo svazkem obcí jsou přednostně přijímány děti, které před začátkem školního roku dosáhnou nejméně čtvrtého roku a mají místo trvalého pobytu v příslušném školském obvodu. Od roku 2018 bude zavedeno přednostní přijímání dětí starších tří let a v roce 2020 bude zavedeno přednostní přijímání dětí od dvou let. V této souvislosti bude nutné posílit kapacity mateřských škol, aby byly schopné ke vzdělávání přijmout všechny tyto děti (školský zákon č. 561/2004 Sb.).

Dalším právní předpisem, který se týká vzdělávání předškolních dětí je vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání a její novela, vyhláška č. 280/2016 Sb. Tato vyhláška

v §1 stanovuje podrobnosti o podmínkách provozu mateřské školy. Mateřská škola vytváří aktivity a organizuje činnosti ve prospěch rozvoje dětí a prohlubuje výchovně vzdělávací působení mateřské školy, rodiny a společnosti za pomoci spolupráce se zákonnými zástupci dětí a dalšími fyzickými a právníckými osobami. Je možno zřizovat mateřské školy s celodenním, polodenním a internátním provozem, s výjimkou lesní mateřské školy, kterou lze zřídit pouze s celodenním nebo polodenním provozem. Vyhláška uvádí také podrobnosti o organizaci v mateřské škole a to, že školní rok začíná 1. září a končí 31. srpna následujícího kalendářního roku. Stanovuje, že do jedné třídy mateřské školy mohou chodit děti různého věku a vymezuje počty dětí ve třídách. Mateřská škola jednotřídní má nejméně 15 dětí, mateřská škola se dvěma a více třídami nejméně 18 dětí a třída lesní mateřské školy má nejméně 15 dětí. Obvykle se třída mateřské školy naplňuje do počtu 24 dětí. Za každé dítě s přiznaným podpůrným opatřením čtvrtého nebo pátého stupně se nejvyšší počet dětí ve třídě snižuje o 2 děti. Maximálně lze počet snížit o 5 dětí. Dále vyhláška určuje počty dětí na jednoho pedagoga pro zajištění bezpečnosti dětí při pobytu mimo místo, kde se uskutečňuje vzdělávání. Na jednoho učitele mateřské školy připadá 20 dětí ve třídě běžné a 12 dětí ve třídě, kde jsou zařazeny děti s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně. Vzápětí je taktéž psáno, že výjimečně mohou být tyto počty dětí zvýšeny, a tedy by na jednoho pedagoga mohlo připadat 28 dětí v běžné třídě a ve třídě, kde jsou zařazeny děti s přiznanými podpůrnými opatřeními by to bylo 23 dětí na učitele. Na druhou stranu, při zvýšeném počtu dětí nebo při specifických činnostech jako jsou činnosti sportovní aj. , může ředitel školy k zajištění bezpečnosti dětí určit dalšího pedagogického pracovníka nebo ve výjimečných případech jinou zletilou osobu, která je zaměstnancem dané mateřské školy (vyhláška č. 14/2005 Sb., v aktuálním znění). Jedním z nejdůležitějších úkolů mateřské školy je pečovat o zdraví a bezpečnost dětí, k čemuž se také vyhláška vyjadřuje: „Právnícká osoba, která vykonává činnost mateřské školy, vykonává dohled nad dítětem od doby, kdy je učitel mateřské školy převezme od jeho zákonného zástupce nebo jím pověřené osoby, až do doby, kdy je učitel mateřské školy předá jeho zákonnému zástupci nebo jím pověřené osobě. Předat dítě pověřené osobě lze jen na základě písemného pověření vystaveného zákonným zástupcem dítěte.“ (vyhláška č. 14/2005 Sb., v aktuálním znění, § 5 odstavec 1). Vyhláška také konkretizuje podmínky stravování dětí a úplaty za předškolní vzdělávání v mateřské škole, která je zřizována státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí. Způsob a rozsah stravování dítěte stanovuje ředitel mateřské školy po dohodě se zákonným zástupcem dítěte při jeho přijetí do mateřské školy. Úplata za poskytnutí vzdělání v mateřské škole se stanovuje pro všechny děti v tomtéž druhu provozu mateřské školy ve stejné měsíční výši a výše této úplaty nesmí přesáhnout 50 %

skutečných průměrných měsíčních neinvestičních nákladů mateřské školy, které připadají na předškolní vzdělávání dítěte v mateřské škole v uplynulém kalendářním roce. Osvobozen od úplatků může být zákonný zástupce dítěte, který opakovaně pobírá dávky pomoci v hmotné nouzi, dále zákonný zástupce nezaopatřeného dítěte, kterému náleží zvýšení příspěvku na péči, následně rodiči, kterému náleží zvýšení příspěvku na péči z důvodu péče o nezaopatřené dítě, anebo fyzické osobě, která na dítě pobírá dávky pěstounské péče (tamtéž).

1.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Většina učitelek mateřských škol po roce 1989 odmítala pracovat podle dosavadního Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984), a tudíž si mnohé školy začaly vytvářet vlastní kurikula založená především na hře a spontánních činnostech dětí. To ale vedlo k různorodosti kvality a nabídky jednotlivých předškolních zařízení a objevila se potřeba závazného státního dokumentu, který by určoval jasný směr předškolní edukace. Na základě požadavků odborníků z praxe, doporučení uvedených v Bílé knize a principů nové kurikulární politiky uvedených v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně), se v roce 2001 objevila první verze Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), následně inovovaného v roce 2004 (Svobodová, 2010; Šmelová, Petrová, Suralová, 2012). „Od září roku 2007 RVP PV představuje základní, povinné východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů, a to s cílem rozvíjet klíčové kompetence dítěte s ohledem na jeho zájmy, potřeby a možnosti, v rámci specifických podmínek konkrétní mateřské školy.“ (Šmelová, Rýdl in Šmelová, Petrová, Suralová, 2012, str. 23). Poslední novelizace RVP PV proběhla v lednu roku 2017.

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v lesních mateřských školách a v přípravných třídách základních škol.“ (RVP PV, 2017, str. 5). Tento dokument představuje vědomostní základ pro další vzdělávání a také společný rámec a východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů. V RVP PV je formulováno několik principů, které korespondují se současnou kurikulární politikou. Prvním z požadavků je akceptace přirozených vývojových specifíků dětí předškolního věku a jejich aplikace do obsahu, forem a metod

ve vzdělávání. Aby mohl být tento požadavek splněn, musí pedagog disponovat poznatky z vývojové psychologie a umět s nimi pracovat. Dalším z principů, který RVP PV uvádí, je umožnění rozvoje a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rámci jeho individuálních možností a potřeb. Tento požadavek vyžaduje od učitele dovednost zhodnotit výchozí možnosti a schopnosti dítěte a průběžně sledovat jeho individuální pokroky. Úskalím tohoto principu může být nedostatečná znalost pedagogické diagnostiky ze strany učitelů a také velké kapacity dětí ve třídách, které neumožňují potřebnou individuální práci s dítětem. Hlavním principem RVP PV je také zaměřovat se na vytváření klíčových kompetencí, tedy souborů předpokládaných vědomostí, dovedností a schopností důležitých pro osobní rozvoj každého jedince. Dále byl RVP PV formulován tak, aby umožňoval mateřským školám využívat různých forem i metod vzdělávání přizpůsobených konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám (RVP PV, 2017). Svobodová (2010) vidí problém tohoto požadavku v neznalosti uvedených metod a jejich rozdílném pochopení různými učiteli. Lze říci, že stěžejním přínosem RVP PV je především to, že z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu a výsledků definoval kvalitu předškolního vzdělávání. Díky RVP PV je také zajištěna srovnatelná pedagogická účinnost jednotlivých vzdělávacích programů a také otevřenost pro individuální profilaci každé mateřské školy díky možnosti tvorby různých programů a koncepcí. Posledním z principů RVP PV jsou rámcová kritéria využitelná pro vnitřní a vnější evaluaci mateřské školy a poskytovaného vzdělávání (RVP PV, 2017).

Dále také RVP PV vymezuje hlavní úkoly předškolního vzdělávání. Základní úlohou institucionalizovaného předškolního vzdělávání je doplnění a podpora rodinné výchovy, poskytnutí dítěti takového prostředí, které je bohaté na odpovídající podněty, a které napomáhá aktivnímu rozvoji a učení. Nejenže předškolní vzdělávání obohacuje denní program dítěte, poskytuje mu také odbornou péči. Z předškolního vzdělávání by si dítě mělo odnést příjemné zkušenosti, pocit radosti a dobré základy do života a dalšího vzdělávání. Dítěti má jeho další vzdělávací i životní cestu usnadnit (RVP PV, 2017). „Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.“ (RVP PV, 2017, str. 7). Za všech okolností by v předškolním vzdělávání měla být podporována individualita dítěte a jeho aktuální možnosti a potřeby. Základní škola by měla tento fakt individuálních možností a schopností dětí brát na začátku vzdělávání v potaz a přizpůsobit těmto specifickým formy a metody práce. V neposlední řadě předškolní vzdělávání plní i úkol diagnostický. Na základě dlouhodobého a každodenního styku s dítětem má učitel možnost

včas zachytit případnou potřebu speciálně pedagogické péče. Včasná intervence může pro dítě znamenat lepší životní i vzdělávací šance (tamtéž).

Předškolní vzdělávání se výrazně liší od ostatních vzdělávacích stupňů, a proto RVP PV popisuje jistá specifika vzdělávání, metod a forem práce s dětmi předškolního věku. V předškolním vzdělávání jde tedy hlavně o maximální přizpůsobení se vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny. Prostředí, ve kterém se dítě vzdělává, má být, jak už jsme výše zmiňovali, podnětné, obsahově bohaté, zajímavé a vstřícné. Dítě se má cítit bezpečně, radostně a jistě. Má mít pocit, že má možnost projevit se přirozeným dětským způsobem. Veškeré pedagogické aktivity by měly probíhat v rozsahu individuálních potřeb a možností dětí, měly by je stimulovat a motivovat k rozvoji základních dovedností podle individuálních možností tak, aby dítě pocítilo úspěch a uznání od okolí (RVP PV, 2017). „Takovéto pojetí vzdělávání umožňuje vzdělávat společně v jedné třídě děti bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a učební předpoklady. V předškolním vzdělávání tak mohou být vytvářeny třídy s věkově homogenním i heterogenním uspořádáním, kde mohou děti vykazovat rozdílné vzdělávací možnosti a potřeby, včetně speciálních.“ (RVP PV, 2017, str. 7-8). RVP PV dále doporučuje metody a formy práce. Vhodné jsou metody, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují zájem poznávat nové, dítě má radost z učení a objevování. Tato kritéria splňují především prožitkové a kooperativní učení hrou a činnostmi dětí. Dítě má mít vždy prostor pro spontánní aktivity na základě svých zájmů. Velmi vhodnou metodou vzdělávání je i situační učení, kdy se děti učí poznatkům na základě životních souvislostí, v okamžiku, kdy je potřebuje. Proces učení u dětí předškolního věku je z velké části založen na principu nápodoby, proto dítěti během vzdělávání poskytujeme vzory postojů a chování, které jsou k přejímání vhodné. Předškolní vzdělávání by měly provázet jak aktivity spontánní, tak i řízené. Vždy by však měly být v rovnováze a vystupovat ve vzájemné provázanosti. Specifickou formou, která je vhodná pro předškolní vzdělávání v podmínkách mateřské školy, je didakticky zacílená činnost, která je učitelem přímo nebo nepřímo motivovaná a objevuje se v ní spontánní i záměrné učení. Hlavním úkolem učitele je iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti. Didaktický styl vzdělávání dětí je založen na principu vzdělávací nabídky, individuální volbě a aktivní účasti dítěte. RVP PV přichází také s požadavkem integrovanosti vzdělávání, což znamená, že vzdělávací obsah je dítěti nabízen v přirozených souvislostech a vztazích v podobě tzv. integrovaných bloků. Získaná zkušenost je tedy pro dítě komplexnější, srozumitelnější a prakticky využitelná.

Cíle předškolního vzdělávání dělí RVP PV do čtyř kategorií. Stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve na úrovni obecné a potom na úrovni oblastní. Tyto cílové kategorie jsou provázané a vzájemně spolu korespondují. První kategorií jsou cíle rámcové, které vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání. Konkrétně jsou zmiňovány tyto rámcové cíle (záměry): 1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, 2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost a 3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí. Učitel by měl mít na vědomí, že tyto cíle jsou svým způsobem univerzální, přirozené a všudypřítomné, což znamená že působení na dítě se odehrává ve všech třech cílových oblastech nepřetržitě, nejen při činnostech plánovaných. Další kategorií systémů cílů v RVP PV jsou klíčové kompetence, které představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání (RVP PV, 2017). Klíčové kompetence v předškolním vzdělávání RVP PV definuje jako: „soubory elementárních poznatků, dovedností, schopností, postojů a hodnot dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání“ (RVP PV, 2017, str. 48). Osvojování klíčových kompetencí je proces složitý a dlouhodobý. Začíná v předškolním vzdělávání a pokračuje v průběhu celého života. Vytvořit základy klíčových kompetencí už v předškolním věku je velmi důležité z hlediska přípravy dítěte na systematické vzdělávání, stejně tak i pro celoživotní učení. Nedostatečně vytvořené základy těchto kompetencí mohou dítě na začátku jeho vzdělávací a životní cesty brzdit a znevýhodňovat. Ke klíčovým kompetencím v předškolním vzdělávání jsou řazeny kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanská. RVP PV dále dosažitelnou úroveň těchto kompetencí v předškolním věku blíže specifikuje, avšak z důvodu omezeného rozsahu této práce bližší konkretizace klíčových kompetencí nebude uvedena. Cíl předškolního vzdělávání v úrovni oblastní jsou cíle dílčí, které vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti a dílčí výstupy, což jsou dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají. Jinak řečeno dílčími cíli je to, co učitel u dítěte rozvíjí a podporuje, a dílčími výstupy to, co dítě zpravidla na konci předškolního období dokáže. Dílčí cíle a dílčí výstupy se promítají do oblastí biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální (RVP PV, 2017).

Čtvrtá kapitola RVP PV se věnuje vzdělávacímu obsahu předškolního vzdělávání. Vzdělávací obsah je hlavním prostředkem edukace dítěte v mateřské škole. Je stanoven v podobě vzdělávací nabídky a očekávaných výstupů, které jsou vymezeny pouze obecně. Je formulován pro celou věkovou skupinu dětí, tedy od 2 do 6 (7) let. Vzdělávací obsah je sice dělen do oblastí, avšak představuje vnitřně propojený celek. Pokud bude učitel respektovat tento

integrováný přístup a bude všechny vzdělávací oblasti propojovat, vzdělávání nabude přirozenější, účinnější a hodnotnější formu. Vzdělávací nabídka je u jednotlivých oblastí vyjádřena v podobě praktických či intelektových činností a příležitostí. Jak už bylo zmíněno výše, vzdělávací obsah RVP PV je uspořádán do pěti oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální, které jsou pojmenovány: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět (RVP PV, 2017). „Vzdělávací obsah RVP PV slouží učitelům jako východisko pro přípravu vlastní vzdělávací nabídky. Učitel ji ve školním (třídním) vzdělávacím programu formuluje v podobě, v jaké ji bude dětem předkládat – a to v podobě integrovaných bloků.“ (RVP PV, 2017, str. 30). Tento požadavek tak umožňuje školám větší volnost v tom, jak vzdělávací obsah pojmu a realizují. Integrované bloky a vzdělávací oblasti z RVP PV musí být však v souladu, a to tak, že v integrovaných blocích jsou v různé míře integrovány všechny vzdělávací oblasti. Dále by integrované bloky měly vycházet z praktických životních problémů a situací. Mohou být v podobě tematických celků, projektů či programů. Bloky mohou být různě obsáhlé, mohou se dále členit a větvit. Zkrátka by měly být natolik obsáhlé, aby poskytovaly dostatek podnětů ke konkrétním činnostem. Obsahy integrovaných bloků by měly na sebe vzájemně navazovat, doplňovat se, mohou se i prolínat a plynule přecházet jeden do druhého. Některé prvky vzdělávacího obsahu se v různých integrovaných blocích mohou opakovat, čímž se dítě učí názírat na věci v různých souvislostech a z jiného úhlu pohledu (RVP PV, 2017).

Každá jednotlivá vzdělávací oblast obsahuje několik vzájemně propojených kategorií: dílčí cíle (záměry), vzdělávací nabídku a očekávané výstupy. Dílčími cíli se rozumí to, co by měl učitel u dítěte podporovat. Vzdělávací nabídka je soubor činností a příležitostí, které jsou vhodné k naplňování cílů a dosahování výstupů. Učitel tyto obecné činnosti a příležitosti ve své praxi dále konkretizuje podle individuálních možností dětí. Očekávané výstupy mají charakter kompetencí. Výstupy jsou formulovány pro dobu, kdy dítě předškolní vzdělávání ukončuje, s tím, že jejich dosažení není pro dítě povinné (RVP PV, 2017). Kořátková (2014) však upozorňuje, že konkretizované výstupy, které by měly být dosažené na konci předškolní docházky, by se neměly stát zásadní metou, k níž by pedagogická práce učitelek povinně směřovala nebo dokonce, aby bylo ověřováno, jak děti tyto požadavky splňují. Mateřská škola by měla rozvíjet potenciál každého dítěte a vytvářet bezpečné prostředí pro jeho rozvoj (tamtéž). Z hlediska praktického jsou u jednotlivých vzdělávacích oblastí RVP PV uvedena i možná rizika, která by mohla ohrozit úspěch vzdělávacích záměrů. Následně stručně charakterizujeme záměry jednotlivých vzdělávacích oblastí uvedených v RVP PV (RVP PV, 2017). V oblasti Dítě a jeho tělo je záměrem: „stimulovat a podporovat růst a neurosvalový

vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je ke zdravým životním návykům a postojům.“ (RVP PV, 2017. str. 15). Nejobsáhlejší část Dítě a jeho psychika zahrnuje tři podoblasti: 1. Jazyk a řeč, 2. Poznávací schopnosti a funkce, představitivost a fantazie, myšlenkové operace a 3. Sebepojetí, city a vůle. Učitel v této oblasti usiluje o duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte. Rozvíjí jeho intelekt, poznávací procesy, řeč a jazyk, city i vůli a jeho sebepojetí. Oblast Dítě a ten druhý podporuje utváření vztahů dítěte k ostatním lidem, usiluje o zajištění kladných vztahů a dobré vzájemné komunikace mezi nimi (RVP PV, 2017). Oblast Dítě a společnost „zaměřuje práci učitele do oblasti sociálně kulturní s poznáváním života lidí ve společenství s určitými pravidly soužití a vytvářenými hodnotami v oblasti kultury a umění. Pomáhá nacházet dítěti své místo v širší společnosti, osvojit si potřebné sociokulturní návyky a orientovat se v tradicích společnosti. Nacházet způsoby, jak se aktivně podílet na vytváření pohody ve svém sociálním prostředí.“ (Kořátková, 2014, str. 170). Záměrem poslední oblasti Dítě a svět je vzbudit u dítěte povědomí o okolním světě, informovat ho o vlivu člověka na životní prostředí a vybudovat u něj odpovědný postoj k tomuto prostředí (RVP PV, 2017).

Ačkoliv jsou základní podmínky, které je třeba při vzdělávání dětí dodržovat, vymezeny v příslušné legislativě, RVP PV tyto podmínky v návaznosti na tuto legislativu dále popisuje a konkretizuje. Jsou zde vymezeny podmínky věcné, které zahrnují prostory vnitřní a s tím související dětský nábytek, náčiní, pomůcky, materiály, hračky, a také prostory venkovní s vymezeným požadavkem zajištění odpovědně vybavené zahrady či hřiště v blízkosti mateřské školy. Podmínky týkající se životosprávy dětí v mateřské škole jsou vyhovující, pokud je dětem poskytována plnohodnotná a vyvážená strava s dostatkem tekutin, je zajištěn pravidelný a smysluplný denní rytmus a řád s určitou flexibilitou umožňující přizpůsobení potřebám dětí a aktuálním situacím. Dále jsou podmínky uspokojující, pokud je v denním programu mateřské školy respektována individuální potřeba aktivity, spánku a odpočinku jednotlivých dětí a také, pokud samotní učitelé poskytují dětem přirozený vzor v oblasti zdravého životního stylu. Navržené jsou i psychosociální podmínky, které udávají, že dítě se má v mateřské škole cítit bezpečně, spokojeně, jistě a svobodně. Upřednostňován má být pedagogický styl s nabídkou, který počítá s aktivní spoluúčastí a samotným rozhodováním dětí. Všechny děti mají rovnocenné postavení a jejich potřeby jsou učiteli respektovány. Mezi učiteli a dětmi panuje vzájemná důvěra, tolerance, ohleduplnost a zdvořilost, vzájemná pomoc a podpora. Organizační zajištění chodu mateřské školy je vyhovující, jestliže je denní řád dostatečně pružný a umožňuje reagovat na individuální možnosti a potřeby dětí. Podmínkou je také

vyváženost spontánních a řízených aktivit. Děti by měly mít dostatek času pro spontánní hru, mělo by být také dbáno na osobní soukromí dětí. Veškeré činnosti vycházejí z potřeb a zájmů dětí. Aktivity jsou organizačně zajištěné tak, aby děti podněcovaly k vlastní aktivitě a experimentování. Podmínky, které se týkají řízení mateřské školy udávají, že všichni pracovníci mateřské školy mají mít jasně vymezeny svoje pravomoci a povinnosti, mateřská škola má vytvořený vnitřní i vnější informační systém, pedagogický sbor pracuje jako tým a mezi ředitelem a ostatními učiteli panuje vzájemná důvěra, tolerance a otevřenost. Mateřská škola zve ke spolupráci zřizovatele, rodiče, stejně tak i ostatní partnery. Podmínky personální a pedagogické stanovují, že všichni zaměstnanci pracující v mateřské škole jako pedagogičtí pracovníci mají předepsanou odbornou kvalifikaci a průběžně se dále sebevzdělávají. Dále je také uvedeno, že specializované služby (např. logopedie, rehabilitace aj.), které jsou poskytovány dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, a ke kterým předškolní pedagog není kompetentní, jsou zajištěny ve spolupráci s příslušnými odborníky (RVP PV, 2017). Poslední podmínkou zmiňovanou v RVP PV je podmínka spoluúčasti rodičů. Kořátková (2014) navrhuje spolupracující klima mezi rodiči a mateřskou školou vytvářet v těchto oblastech: „1. Oblast důvěry mezi rodiči a učiteli, která zahrnuje pochopení, porozumění, vstřícnost, otevřenost, respekt a spolupráci na bázi partnerství. 2. Oblast spolupodílení a spoluúčasti na práci v denním programu, při organizaci a zajištění činností, na přípravě programů a plánovaných výchovně-vzdělávacích celků. 3. Oblast vzájemné informovanosti. Učitelé sledují potřeby dětí, jejich spokojenost i výkony a rodiče se mohou pravidelně informovat o individuálních pokrocích a společně se domlouvat na dalších postupech při výchově a vzdělávání. Učitelé přijímají s pochopením a zájmem informace o dítěti a využívají jich v jeho prospěch. 4. Oblast etiky a ochrany soukromí rodiny, jež spočívá v zachování diskrétnosti ve svěřených záležitostech, ve vzájemné ohleduplnosti, citlivosti a taktu. 5. Oblast poradenství, kterou nabízí mateřská škola, směřuje k podpoře rodinné výchovy a k novým poznatkům o výchově a vzdělávání dětí.“ (Kořátková, 2014, str. 178).

V souladu se svou základní koncepcí respektování individuálních potřeb a možností dětí, je RVP PV východiskem i pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle novelizace školského zákona (školský zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) je dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami takové dítě, které k naplnění svých vzdělávacích potřeb nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření, tedy nezbytných úprav organizace, obsahu, metod, forem, hodnocení a podmínek vzdělávání. Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů a jejich specifikaci popisuje Příloha č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků

se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Rámcové cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou pro vzdělávání všech dětí společné, při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba jejich naplňování přizpůsobovat podle potřeb a možností těchto dětí. „Účelem podpory vzdělávání těchto dětí je plné zapojení a maximální využití vzdělávacího potenciálu každého dítěte s ohledem na jeho individuální možnosti a schopnosti.“ (RVP PV, 2017, str. 35). RVP PV se ve svém obsahu zmiňuje také o vzdělávání dětí nadaných a píše, že povinností mateřské školy je přispívat k co největšímu potenciálu každého dítěte s ohledem na jeho možnosti, což platí i pro vzdělávání dětí nadaných. Vzdělávání těchto dětí má probíhat takovým způsobem, aby byl stimulován rozvoj jejich potenciálu včetně různých druhů nadání. Mateřská škola je také povinna zajistit realizaci všech stanovených podpůrných opatření pro podporu nadání podle individuálních vzdělávacích potřeb. Nově se také novela RVP PV z roku 2017 věnuje vzdělávání dětí od dvou do tří let. Rámcové cíle a záměry vzdělávání obsažené v RVP PV vyhovují i pro vzdělávání dětí této věkové kategorie, je však nutno si uvědomit jejich vývojová specifika a respektovat je. Kromě výše zmiňovaných podmínek předškolního vzdělávání je nutné v případě zařazení do mateřské školy dítěte mladšího tří let zajistit ještě další podmínky související s vývojovými specifiky, individuálními potřebami, zájmy a možnostmi dětí této věkové kategorie (RVP PV, 2017). „Dítě ve věku od dvou do tří let má některé potřeby jiné nebo intenzivnější než děti starší. Potřebuje stálý pravidelný denní režim, dostatek emoční podpory, zajištění pocitu bezpečí, přiměřené podnětné prostředí a činnosti, více individuální péče, srozumitelná pravidla.“ (RVP PV, 2017, str. 37). Kromě RVP PV se detailněji vzděláváním dětí od dvou do tří let v mateřské škole věnuje Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole vydaný MŠMT v roce 2017.

RVP PV ukládá povinnost každé mateřské škole svou práci evaluovat. Každá škola má svůj systém autoevaluace, který je uveden ve školním vzdělávacím programu. Hodnocení podmínek vzdělávání se účastní všichni zaměstnanci školy, rodiče i partneři školy. Součástí autoevaluace je i oblast posuzování výsledků vzdělávání, které učitel provádí průběžně a systematicky s použitím metod a nástrojů pedagogické diagnostiky. Při hodnocení vzdělávacích výsledků nejde o srovnávání jednotlivých dětí mezi sebou, vždy sledujeme vzdělávací pokroky u každého dítěte jednotlivě. Na základě zjištěných poznatků z autoevaluace školy jsou navrhovány potřebné úpravy. V další kapitole RVP PV uvádí zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu a popisuje náležitosti, které by tento dokument měl obsahovat. Vymezuje také kritéria souladu rámcového a školního vzdělávacího programu a v úplném

závěru popisuje povinnosti a činnosti, které vykonává, a za které je odpovědný učitel mateřské školy (RVP PV, 2017).

V této kapitole jsme popsali systém vzdělávání dětí předškolního věku v České republice. Vzdělávací politika v České republice prošla v průběhu let mnoha změnami, tudíž výše stručně charakterizujeme vývoj těchto změn, které vedly k nynější podobě vzdělávací politiky. Velká část této kapitoly je věnována charakteristice Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který tvoří základnu pro vzdělávání dětí v předškolním věku.

2 Charakteristika dítěte předškolního věku

Dle vývojové psychologie můžeme říci, že předškolní období má dvě rozmezí, která jsou stanovena novým sociálním zařazením dítěte. Na začátku, tedy mezi třetím a čtvrtým rokem je to vstup do mateřské školy a po dovršení šestého roku vstup do základní školy. V předškolním období dochází k zásadním vývojovým změnám v organismu, které jsou nezbytné pro zvládnání požadavků systematického vzdělávání (Plevová in Šmelová, Petrová, Souralová, 2012; Šimíčková-Čížková, 2008).

Vágnerová (2012) píše, že charakteristická pro tento věk je stabilizace vlastní pozice ve světě, diferenciací vztahu ke světu. V poznávání světa pomáhá dítěti jeho představivost a fantazie. Představy si formuje na základě svého intuitivního uvažování, které není řízeno logikou a zároveň tyto představy přizpůsobuje svým možnostem a potřebám (tamtéž). „Předškolní věk je označován také jako období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality. K postupné diferenciaci dochází i v sociální oblasti, pro níž je typický přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. Toto období je třeba chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti.“ (Vágnerová, 2012, str. 174).

V této kapitole bude blíže specifikován vývoj dítěte předškolního věku z pohledu tělesné a motorické stránky, kognitivních a emocionálních procesů a také z hlediska socializace. Na základě tématu a empirické části této práce se v závěru této kapitoly budeme také blíže věnovat otázce školní zralosti a připravenosti a také problematice odkladu povinné školní docházky.

2.1 Tělesný a motorický vývoj

U dítěte předškolního věku nastává změna tělesné konstituce těla, a to z baculaté postavy charakteristické pro batolecí období v postavu štíhlou. Vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Toto období je také popisováno jako období vytáhlosti.

Celkově bychom mohli motorický vývoj v tomto období charakterizovat jako neustálé zdokonalování pohybů, přesnější pohybovou koordinaci, automatizaci chůze, větší hbitost a eleganci pohybů. Dítě zvládá i činnosti, které jsou velmi složité na pohybovou koordinaci např. jízda na kole, lyžování, plavání apod. Pohyb zůstává stále nejpřirozenější potřebou dítěte (Langmeier, Krejčířová, 1998; Šimíčková-Čížková, 2008). Předškolní věk je významný i pro rozvoj jemné motoriky. Kolem šesti let dítěte probíhá dokončování osifikace zápěstních kůstek, což je důležitý proces pro rozvoj manuální zručnosti (Plevová in Šmelová, Petrová, Souralová, 2012; Šimíčková-Čížková, 2008). Dalším procesem, který probíhá v předškolním

období je lateralizace neboli vyhranění dominantní ruky. „Dominance jedné ruky je podmíněna převahou jedné mozkové hemisféry nad druhou, pokud je činnost obou hemisfér stejná, mluvíme o ambidextrii (nevyhraněná lateralita).“ (Šimíčková-Čížková, 2008, str. 68). Bednářová, Šmardová (2015) píše, že lateralizace je pozvolný proces. Do čtyř let se ve vývoji střídají období více symetrického či asymetrického užívání rukou a od čtyř let většina dětí začíná užívat jednu ruku přednostně jako obratnější a aktivnější. Lateralita horních končetin se začíná zřetelně vyraňovat ve věku pěti až sedmi let a plně ustálení dominantní ruky nastává v deseti až jedenácti letech. Pro záměrné rozvíjení grafomotoriky, pozdější čtení a psaní je velmi důležité znát lateralitu ruky a oka. Zdrojem informací pro zjištění laterality je především pozorování dítěte, a to jak při spontánních, tak i záměrně motivovaných činnostech. Za dominantní považujeme vždy tu ruku, která vykonává pohyb. Lateralitu oka zjistíme např. pobídnutím dítěte, aby se podívalo do lahvičky, klíčové dírky nebo krasohledu (tamtéž).

2.2 Vývoj poznávacích procesů

V předškolním věku se odehrává mnohem intenzivnější rozvoj v kognitivních neboli poznávacích procesech než v oblasti motoriky. Mezi kognitivní procesy se obvykle řadí čítání, vnímání, představivost, pozornost, paměť a myšlení, z čehož pozornost je podmínkou pro zdárný průběh všech ostatních poznávacích procesů (Plevová in Šmelová, Petrová, Suralová, 2012).

Piaget (1997) označil fázi kognitivního vývoje v předškolním věku jako období názorného, intuitivního myšlení. Ještě v předchozím předpojmovém stádiu užívalo dítě slova jako symboly individuálních nebo obecných předmětů, nyní už uvažuje v celostních pojmech vzniklých na základě podstatných podobností. Úsudky dítěte tohoto věku jsou však stále ještě vázány na názornost, zpravidla na vizuální tvar. Hovoří se o tzv. konkretismu v dětském myšlení, dítě rozumí dobře tomu, co vidělo a co si osahalo. Piaget (tamtéž) také nazývá toto období předoperačním stádiem vývoje, protože dítě ještě nechápe některé operace. Klíčovým rysem tohoto stádia je to, že dítě není schopno zaměřit svou pozornost na více aspektů současně. Dochází také k rozvoji v pojmovém myšlení, kdy dítě začíná používat prvky myšlenkových operací jako je analýza, syntéza a srovnávání. Na začátku tohoto období dítě pojmenuje jednotlivé druhy věcí a na konci tohoto období je schopno na základě společných souvislostí mezi nimi spojit je do všeobecnější skupiny a pojmenovat je společným názvem. Myšlení je v tomto věku stále ještě egocentrické, vidí svět jenom ze své perspektivy a vychází z toho,

že okolí vidí přesně to, co vidí ono samo (Plevová in Šmelová, Petrová, Souralová, 2012; Šimíčková-Čížková, 2008). Kromě egocentrismu je dalším znakem dětského myšlení ještě magičnost (smývání hranice mezi skutečností a fantazií), prezentismus (vázanost na přítomnost), antropomorfismus (přičítání lidských vlastností neživým objektům), artificialismus (způsob výkladu vzniku okolního světa, „někdo jej udělal“) a absolutismus (přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost). (Vágnerová, 2012).

S myšlením úzce souvisí také řeč, která je v předškolním věku vystihována růstem slovní zásoby a zlepšováním mluvnické struktury aktivního slovníku. Hovoří se o tzv. „druhém ptacím období“, dítě má spoustu otázek jako proč, z čeho to je, k čemu to je, na co je to apod. Udává se, že v předškolním období si dítě osvojí 2000-2500 nových výrazů a slovní zásoba v šesti letech obsahuje 3000 až 4000 slov. Řeč se tak stává převládajícím dorozumívacím prostředkem (Plevová in Šmelová, Petrová, Souralová, 2012; Šimíčková-Čížková, 2008). Své verbální schopnosti rozvíjejí předškolní děti v komunikaci s dospělými nebo se staršími dětmi. Učí se od nich různým způsobům vyjadřování a přebírají formu jejich projevu. Nepřevezmou si však všechno, co slyší, ale většinou jenom to, co je ve sdělení zaujme (Vágnerová, 2012). Vágnerová (tamtéž) ve vztahu k řeči předškolních dětí dále zmiňuje pojem „egocentrická řeč“, což je řeč, která nepotřebuje posluchače. Je zkratkovitá, dítě si povídá pro sebe. Může mít expresivní charakter (dítě vyjadřuje slovně své pocity bez ohledu na posluchače), regulační (řídí své vlastní jednání, dávají si různé pokyny, připomínají si, co mají nebo nesmějí dělat) a kognitivní (funguje jako prostředek uvažování, verbální komentář usnadňuje i zapamatování). „Ve vzájemném poměru myšlení a řeči se v předškolním věku vyskytují jisté disproporce:

1. Řeč zaostává za myšlením, myšlení dosahuje vyšší úrovně, než je řeč. To je typické pro začátek předškolního věku, kdy např. dítě dovede úspěšně vykonat nějakou činnost, nedokáže ji však pojmenovat.
2. Řeč předbíhá myšlení, počátkem druhé poloviny předškolního věku nastává prudký rozvoj řeči, narůstá řečová aktivita, což souvisí s tvořením pojmů a s narůstající dětskou zkušeností. Dítě si samo vymýšlí slova pro označení neznámých věcí a situací.“ (Šimíčková-Čížková, 2008, str. 71).

Základním kognitivním procesem, který nám umožňuje komunikovat s okolním prostředím, je vnímání. U dítěte předškolního věku převládá synkretické (celistvé) vnímání, kdy nevyčleňuje podstatné části předmětů, nevnímá vztahy mezi nimi. Vnímá předměty, které upoutaly jeho pozornost a také ty, které se vztahují k činnosti. Ke konci předškolního věku

dochází v oblasti vnímání přechod z celostního na diferencované vnímání. Zrakové a sluchové vnímání dozrává a rozvíjí se také analyticko-syntetická činnost důležitá pro učení čtení a psaní. Díky rozvoji vizuální a sluchové diferenciaci je dítě schopno rozlišit doplňkové barvy, detaily na obrázcích a sluchově analyzovat zvuky různých zdrojů. Ani čichové a chuťové vnímání nezůstává v pozadí a také se zdokonaluje. Nejvýznamnějším zdrojem zážitků pro předškolní dítě je ale stále hmat. Vjemy jsou ovládány egocentričností, jsou subjektivně zabarvené a silně ovlivněny zkušeností dítěte. Vnímání je aktivní, spojeno s činností dítěte. Dítě ještě není schopno přesně vnímat čas a prostor (Plevová in Šmelová, Petrová, Suralová, 2012; Šimíčková-Čížková, 2008).

Rozvoj vnímání je obohacován představivostí. „Vybavování představ je plynulejší, o čemž svědčí schopnost dítěte souvisle reprodukovat děj pohádky, popisovat prožité události apod. Intenzivně se rozvíjejí fantazijní představy, uplatňují se i ve výtvarném projevu, roste záliba v pohádkách. Představivost se uplatňuje v námětových hrách, ale i mimo ně, v reálných životních situacích.“ (Šimíčková-Čížková, 2008, str. 69). Představy předškoláků se vyznačují svou živostí, děti často neodlišují fantazii od reality. Jedná se o tzv. eidetismus. Fantazie už zkrátka nikdy v pozdějším věku nebude tak živá, neotřelá a tvořivá jako právě v období předškolním (Matějček, 2005).

Primárním znakem paměti dítěte předškolního věku je převaha konkrétnosti a mimovolnosti. Počátky úmyslné paměti se objevují až koncem tohoto období. Dominuje paměť mechanická, která se opírá o vnější náhodné znaky, avšak i paměť slovně logická, jenž postihuje znaky vnitřní (Plevová in Šmelová, Petrová, Suralová, 2012; Šimíčková-Čížková, 2008). Vágnerová (2012) říká, že pětileté dítě je schopno si zapamatovat větu o pěti slovech. Pokud si dají informace do logických souvislostí, pamatují si více. Závisí také na míře informovanosti o dané oblasti. Dítě předškolního věku může být tedy limitováno svým způsobem uvažování či dosavadními znalostmi. Děti nepoužívají žádné specifické paměťové strategie. Pokud si něco zapamatují, děje se tak bezděčně, neúmyslně (tamtéž).

Pozornost je funkcí, která zaměřuje naše vědomí na určité objekty, jevy apod. Na začátku předškolního věku je ještě nestálá a přelétavá a postupně se vytvářejí počátky úmyslné pozornosti. Úmyslnost a stálost pozornosti nezávisí jenom na věku, ale i na temperamentu dítěte a atraktivitě činnosti. Pozornost je u dětí ovlivňována emocemi. Předškolák ještě neumí zaměřit svou pozornost na více než jeden aspekt současně (Plevová in Šmelová, Petrová, Suralová, 2012; Šimíčková-Čížková, 2008).

2.3 Emoční a sociální vývoj

U dítěte předškolního věku je zdrojem citových zážitků konkrétní činnost. Děti se také učí emoce rozpoznávat, což obohacuje jejich vztahy s okolím (Plevová in Šmelová, Petrová, Souralová, 2012; Šimíčková-Čížková, 2008). Typická pro tento věk je větší stabilita a vyrovnanost emočního prožívání než v období předchozím. Citové prožitky stále bývají intenzivní, většinou se vážou na momentální situaci a není ani neobvyklé přecházení citových prožitků z jedné kvality do druhé, např. střídání smíchu a pláče (Vágnerová, 2012). Vágnerová (tamtéž) dále zmiňuje, že u dětí předškolního věku ubývá negativních emočních reakcí, jsou častěji spíše pozitivně laděné. Ani vztek a zlost už nebývají tak časté, protože už jsou schopny lépe pochopit příčiny vzniku nepříjemných situací. Šimíčková-Čížková (2008) udává, že kolem čtvrtého roku u dětí převládá strach z neznámého prostředí, z nereálných situací a cizích lidí. Strach tohoto typu postupně mizí a u staršího předškoláka se objevuje spíše strach z nereálných fantaskních bytostí. K rozvoji dochází také v oblasti smyslu pro humor. Způsob chápání humoru odpovídá kognitivní úrovni dětí, dětské žerty bývají jednoduché. Sdílení humoru mezi dětmi je důležitým prvkem v utváření mezilidských vztahů, je to projev důvěrnosti mezi kamarády (Vágnerová, 2008). Emoční vývoj probíhá od pochopení významu jednotlivých emocí k chápání vzniku různých emocí. Děti předškolního věku chápou význam emocí, vědí, že vyjadřují pozitivní či negativní hodnocení, spokojenost či nespokojenost. Obtížnější je pro ně orientace v emocích komplexních. Chápou emoce jako reakce po sobě jdoucí na nějakou událost, neuvědomují si, že člověk může prožívat více emocí najednou. Porozumění emoční ambivalenci, tedy toho, že člověk za určitých okolností prožívá více emocí, nastává u dětí až koncem předškolního období (tamtéž). Dochází k rozvoji i citů vyšších – citů sociálních, intelektuálních, estetických a etických. Sociální city se rozvíjejí ve vztahu k dospělým (na začátku předškolního období), ale i k vrstevníkům. Vztahy k vrstevníkům v tomto období narůstají, dítě potřebuje partnera ke hře. Ve vztahu ke kamarádům si dítě rozvíjí prosociální vlastnosti. Ačkoli předškoláci touží po společnosti ostatních dětí, rodina a rodiče jsou v jejich životě stále důležitým elementem. Předškolák si vytváří citový vztah i k sobě samému, tzv. sebecit, který je motivován egocentristem (Šimíčková-Čížková, 2008; Plevová in Šmelová, Petrová, Souralová, 2012). „City intelektuální (poznávací) vyvolávají kladné emoce, projevují se radostí z poznávání, nové činnosti, při získávání nových zkušeností. Estetické city umožňují vnímat krásno, rozvíjejí se při vnímání hudby, při čtení pohádky, při výtvarných činnostech, při hře. Dítě prožívá pozitivní stavy u něčeho, co považuje za hezké, při čem se cítí příjemně. Etické city (morálka) a jejich rozvoj jsou významné při získávání

zkušeností dítěte s tím, co je dobré a co špatné, co je správné a co nesprávné, rozvíjí se etické cítění.“ (Plevová in Šmelová, Petrová, Souralová, 2012, str. 62). Děti se také postupně učí sebeovládání, osvojují si efektivnější strategie zvládnání negativních emocí. Objevují se i sebehodnotící emoce dětí, jak pozitivní, tak i negativní. Nově se objevují pocity viny, dítě pocítuje vinu, když si uvědomí že udělalo něco, co je negativně hodnoceno. Dochází také k rozvoji schopnosti empatie, orientace v emocích ostatních lidí. Děti mladšího předškolního věku posuzují emoce jiných lidí ještě velmi subjektivně a situačně, avšak děti pěti až šestileté už neulpívají na vnějších projevech a uvědomují si, že vnější výraz nemusí být jednoznačným odrazem emočního prožívání jedince (Vágnerová, 2012). Rozvoj všech vyšších citů je výsledkem sociálního učení, velký vliv má vzor dospělého (Šimíčková-Čížková, 2008).

Socializace člověka probíhá celý život a primárním socializačním činitelem dítěte předškolního věku zůstává rodina. Vágnerová (2012) označuje toto období jako fázi přesahu rodiny ve vertikálním i horizontálním směru. Mluví o přechodném období mezi rodinou a vzdělávací institucí, přičemž chápe předškolní věk jako dobu přípravy na život ve společnosti, a to z širšího hlediska, nikoliv pouze navazující vstup do školy. V rodině se dítě naučí komunikovat, vnímat a chápat projevy jiných lidí, respektovat potřeby ostatních a ovládat vlastní emoce. Osvojuje si tedy základní způsoby sociálního chování a sociální dovednosti (tamtéž). „Socializace a individualizace, tj. rozvoj osobnosti jedince, probíhá v interakci, dítě rozvíjí svou individualitu v kontaktu s jinými lidmi. Rozšíření kontaktů mimo rodinu, vztahy s dalšími dospělými a dětmi mu umožňují získat nové kognitivní a afektivní zkušenosti nezbytné pro další osobnostní rozvoj.“ (Vágnerová, 2012, str. 202). Předškolní dítě díky překročení hranice rodiny v rámci socializace získává řadu nových sociálních rolí. Nově má roli vrstevníka, kterou získává navazováním vztahů k ostatním dětem. Dále je to institucionálně vymezená role žáka mateřské školy a specifikovaná role kamaráda stanovena blízkým vztahem k jinému dítěti. V předškolním věku se pokládají základy přátelství, vznikají kamarádství. Při navazování kamarádství převažuje u dětí předškolního věku trend „volby dvojníka“. Děti si vybírají kamarády převážně podle vnějších znaků, podobných zájmů a kompetencí (Vágnerová, 2012). Vágnerová (tamtéž) uvádí následující faktory, které ovlivňují výběr kamarádů. V první řadě mluví o tzv. efektu blízkosti, kdy výběr kamarádů je na základně fyzické blízkosti (bydlí vedle sebe, chodí do stejné mateřské školy apod.). Dále je důležitý podobný věk a s ním související kompetence. Děti, které jsou přibližně stejně staré mají podobné zájmy, hru, a proto si dobře rozumí. V předškolním věku je pro výběr kamaráda důležitým kritériem pohlaví a genderová role, se kterou souvisejí potřeby a zájmy. Neméně důležitý je i zevnějšek vrstevníků. Dítě má jasnou představu, jak má jeho vrstevník vypadat,

pokud se kamarád od normy nějak odlišuje, je pro dítě méně atraktivní. Sociální atraktivita může být zvýšená vlastnictvím nějakého zajímavého předmětu, který přináší určitou prestiž. Sociální úspěšnost určuje také chování (Vágnerová, 2012). V neposlední řadě je nutno říci, že významnou úlohu v socializačním procesu má hra. Pokud bychom měli období předškolního věku charakterizovat, mohli bychom mluvit o období hry, která je pro dítě předškolního věku stále hlavní činností a potřebou (Langmeier, Krejčířová, 1998). Ve hře se odráží veškeré vztahy mezi dítětem a jeho prostředím, uplatňuje se v ní práce i učení. Je pro dítě také léčebným prostředkem, dochází k uvolnění napětí, odreagování se, řešení konfliktních stavů a v neposlední řadě také k učení. V předškolním období se objevují volné hry i hry s pravidly. Velmi oblíbené jsou také hry námětové, ve kterých dítě reprodukuje skutečnost, tak jak ji zná. Postupně ustupuje závislost na hračce, dítě zvyšuje požadavky na opravdovost hračky. Hra se stává méně individuální. Hra chlapců a děvčat se začíná výrazně odlišovat. Na konci předškolního věku dítě odlišuje práci od hry, kdy práci chápe jako specifickou aktivitu, která má svůj smysl (Šimíčková-Čížková, 2008).

2.4 Školní zralost

Velká změna a významná událost nastává pro dítě zpravidla po jeho šestém roce života, kdy ho čeká nástup do školy. Toto období díky narůstajícím požadavkům a nárokům na pracovní výkonnost, představuje pro některé děti značnou zátěž. Vstup do školy může být zvláště náročný pro děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu. Jedním z náročných činitelů je to, že dítě se musí obejít delší dobu bez rodičů a umět se zapojit do nového kolektivu. Lze říci, že s nově zavedenou povinností pětiletých dětí navštěvovat předškolní vzdělávání, by tento zmíněný faktor po nástupu do školy již neměl nyní dětem činit velké potíže. Další zátěží pro dítě může být srovnávání a hodnocení jeho výkonu s ostatními vrstevníky. Velké nároky klade také škola na koncentraci pozornosti a úmyslnou pozornost, která je pro děti v tomto věku značně unavující (Šimíčková-Čížková, 2008). „S postupným zvyšováním nároků na vzdělávání stoupá zájem o všechny faktory, které mohou mít podíl na míře úspěšnosti vyrovnávání se dítěte s požadavky školy. Ve vývojově psychologické literatuře se setkáváme v této souvislosti s termíny školní zralost, školní připravenost, způsobilost pro vstup do školy, pohotovost či kompetence ke vstupu do školy, školní zdatnost apod.“ (Petrová in Šmelová, Petrová, Souralová, 2012, str. 71).

V odborné literatuře můžeme najít mnoho definic, které vymezují pojem školní zralost. Někdy je chápán pojem školní zralost a školní připravenost jako synonymum, ale někteří autoři

(např. Bednářová, Šmardová, 2015; Koťátková, 2014) definují tyto pojmy zcela odlišně. Valentová (in Kolláriková, Pupala, 2010) chápe školní připravenost jako širší termín, který zahrnuje i školní zralost. Autorky Bednářová, Šmardová (2015) tyto pojmy odlišují. Školní zralost chápou spíše jako vývojovou charakteristiku determinovanou biologickými příznaky a školní připravenost jako faktor určovaný socializačními činiteli a procesem učení. Konkrétně školní zralost vymezují jako: „dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.“ (Bednářová, Šmardová, 2015, str. 2) Školní zralost tedy zahrnuje stránku fyzickou (výška, váha, započítání růstu dlouhých kostí vedoucích ke změně tvaru postavy proporcčně podobné dospělému, počátky výměny zubů a kvalita zdraví) a stránku psychickou (kognitivní úroveň, citová a sociální vyspělost, kvalita vyjadřování). Zralost v těchto oblastech odborně posuzují především pediatři a psychologové (Koťátková, 2014).

Vývoj tělesné stránky dítěte úzce souvisí s genetickou výbavou, ale také s výživou a životním stylem rodiny. U předškolních dětí dochází ke konci období k tzv. první strukturální přeměně. Doposud válcovitý trup se stává plošším a hrudník se odděluje od břicha. Přibývá svalové tkáně, tuková tkáň ubývá. Mluví se také o období vytáhlosti, postava a horní i dolní končetiny se prodlužují. Je vhodné, aby tzv. první strukturální přeměna byla dokončena před nástupem do školy, neboť u dětí dochází ke střídání aktivity a stavů únavy či ochablosti, dočasně klesá odolnost vůči infekcím a dítě je celkově rozkolísané. Další somatickou změnou, která nastává koncem předškolního období, je osifikace zápěstních kůstek, zpevnění zádového svalstva a začátek druhé dentice. Pro adaptaci na školu je důležitá také pohybová koordinace. Úroveň motorického vývoje se zvyšuje, dítě dovede svůj pohyb usměrnit, neplýtvá silami, jeho pohyby jsou úsporné. Zvyšuje se také přesnost v drobných pohybech, zdokonaluje se jemná motorika a s tím související správný úchop tužky. Před vstupem do školy by měla být vyzorována laterální dítěte, dle které je zvolena metodika počátečního psaní (Petrová in Šmelová, Petrová, Suralová, 2012). Ačkoli tělesná vyspělost není prvořadým ukazatelem školní zralosti, je třeba ji brát v úvahu. Při hodnocení tělesné vyspělosti nelze opomínat individualitu a ani rozdíly mezi pohlavími. Obecně lze říci, že děvčata ve svém vývoji chlapce předbíhají a jsou také lépe disponovány k nástupu do školy než biologicky a psychologicky křehčí chlapci (Šimíčková-Čížková, 2008). „Drobnější tělesná konstituce může (nicméně zákonitě nemusí) způsobovat snadnější unavitelnost, nižší odolnost vůči psychofyzické zátěži; může být také nevýhodou v kolektivu zejména tam, kde je většina spolužáků starších, případně fyzicky vyspělejších. Příliš drobné dítě může mít pocitu slabosti, méněcennosti, ohrožení,

případně ještě v kombinaci s neobratností či bojácností se může stát terčem posměchu, vyvyšování se ze strany větších, silnějších, agresivnějších dětí.“ (Bednářová, Šmardová, 2015. str. 2). Zvýšené pozornosti by se mělo dostávat dětem s rizikovými faktory v době gravidity, porodu nebo v poporodní fázi a stejně tak dětem s ohroženým vývojem v důsledku smyslových a tělesných vad či dětí zdravotně oslabených častou nemocností (tamtéž).

Kognitivní zralost dítěte pro vstup do školy souvisí s aktuální úrovní rozvoje jeho poznávacích procesů (Kolláriková, Pupala, 2010). Kognitivní stránka připravenosti dítěte na vstup do školy je v první řadě ovlivněna vrozenými dispozicemi, ale také ve velké míře rodinným prostředím a výchovou. Pozitivní vliv na rozvoj kognitivních procesů může mít i vzdělávání v mateřské škole, avšak dominantním zdrojem podnětů zůstává rodinné prostředí. Kritériem pro posuzování rozumové zralosti je přechod od celostního k diferencovanému vnímání. Dítě je schopno vnímat detaily a neposuzuje už tolik globální obraz. Celek vnímá jako soubor detailů, mezi nimiž panují nějaké vztahy, uplatňuje analýzu a syntézu. Projevuje se také konstantnost vnímání, rozliší a identifikuje určitý tvar bez ohledu na jeho polohu (Petrová in Šmelová, Petrová, Souralová, 2012). Rozvoj je patrný i v oblasti sluchové a zrakové diferenciací. Nezralé děti mají v této oblasti problémy, nerozliší podobně znějící slova a neidentifikují detaily na obrázcích. (Kolláriková, Pupala, 2010). Šestiletý předškolák

je schopen chápat skutečnost realisticky a na základě názorného materiálů začíná logicky myslet. Umí třídit prvky do několika kategorií, chápe vřazení prvku do určité třídy, rozumí pořadí. Dalším velmi důležitým měřítkem pro posuzování kognitivní zralosti je vůli ovládaná koncentrace pozornosti a přechod od mimovolného, spontánního zapamatování k úmyslnému, konkrétně logickému. Na počátku školního období ještě u dětí převládají výkyvy v pozornosti. Pozornost udrží kolem 10 minut, časový úsek se s postupným zrání centrální nervové soustavy zvyšuje. Dítě kognitivně zralé přichází do základní školy s praktickou znalostí gramatické stavby mateřského jazyka. Má dostatečnou slovní zásobu, plynule hovoří ve větách, chápe kontext, mluví bez agramatismů. Neměla by se už objevovat patlavost, ale praktické zkušenosti ukazují, že výskyt vad výslovnosti u dětí prvních tříd není neobvyklý (Petrová in Šmelová, Petrová, Souralová, 2012; Kolláriková, Pupala, 2010; Šimíčková-Čížková, 2008). Šimíčková-Čížková (2008) dále dodává, že pro dítě školsky zralé je typická zvědavost a tvořivý přístup ke světu. Má zájem o nové poznatky a dovednosti, je aktivní a cílevědomé. U dítěte nezralého převažuje hravost, neúmyslná pozornost, mechanická paměť a neschopnost vytrvat u započaté činnosti. Jelikož výtvarný projev souvisí s kognitivním vyspíváním, kresba šestiletého dítěte by měla být realistická, proporčně správná a bohatá na detaily (tamtéž).

U dětí, jejichž kognitivní schopnosti vyžívají pomaleji nebo je jejich úroveň kognitivních schopností výrazně nižší než u vrstevníků, je možné zvážit odklad školní docházky a věnovat jim zvýšenou péči. Pokud má dítě rozumové schopnosti dobré a má nezralou pouze jednu z oblastí (vizuomotorika, grafomotorika, sluchové vnímání, zrakové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času, základní matematické představy), zařazujeme v předškolním vzdělávání činnosti, které danou oblast podporují a rozvíjejí. Nutno zmínit i děti, které mají mimořádné nadání a ve svých dovednostech svůj věk převyšují. U takových dětí je možno doporučit zahájení školní docházky před šestým rokem věku. Musí však proběhnout důkladné zvážení tohoto kroku, neboť některá další složka vývoje nemusí být vyvážená a předčasné zařazení dítěte do školy by působilo kontraproduktivně.

Dalším aspektem problematiky vstupu do školy je emocionálně sociální zralost, která úzce souvisí s výše zmiňovanou tělesnou a kognitivní zralostí. Emoční a sociální zralost tedy rozumíme: „přiměřenou kontrolu citů a impulzů, schopnost pobývat bez úzkosti mimo svou rodinu v kolektivu vrstevníků, umět s nimi komunikovat, přijmout novou roli žáka a spolužáka, podřídit se autoritě učitele.“ (Petrová in Šmelová, Petrová, Suralová, 2012, str. 85). Žák první třídy by měl být schopen kontroly svých nápadů a impulzů. Měl by se projevovat kladným postojem k učení i k sobě. Jeho pracovní tempo by mělo být přiměřené věku. V neposlední řadě by měl disponovat emocionální stabilitou a odolností vůči zátěži a frustracím. Začlenění do skupiny vrstevníků by mělo proběhnout bez problémů (tamtéž). Šimíčková-Čížková (2008) udává, že zvláště obtížná je pro děti adaptace na hodnocení a srovnávání výkonů dítěte učitelem, kdy může docházet také k ohrožení sebecitu. Zralé dítě tyto nároky postupně zvládá a dochází tak k dalšímu osobnostnímu růstu. U dítěte nezralého se problémy stupňují a mohou vyvrcholit až k traumatizaci dítěte školní docházkou (tamtéž). Je nezbytné, abychom si zvláště v posledním roce předškolní docházky všimli různých indicií, které poukazují na emoční a sociální zralost. Otevřelová (2017) shrnutím říká, že obecně by se měli předškoláci do školy těšit, projevovat zájem o písmenka a čísla. Píše také, že se můžeme u budoucích školáků setkat i s opakem, kdy se na školní docházku netěší. Převážně toto pozorujeme u dětí, které mají staršího školou povinného sourozence, jenž na dítě převádí negativní pocity týkající se školy. Chyba může být také na straně rodičů, kteří mnohdy děti školou straší. Otevřelová (2017) také několikrát zdůrazňuje sílu zpětné vazby a pochvaly od rodičů směrem k dětem. Pochvala a uznání od rodičů, ale i od kamarádů děti povzbuzuje a jsou schopny díky tomu překonat nějaké své nepohodlí či zdolat obtíže. Povzbuzování a podpora dítěte v sociálních kontaktech přináší zlepšení na poli sociálním a emočním (tamtéž).

Bednářová, Šmardová (2015) ve své publikaci jako kritérium školní zralosti uvádějí navíc práceschopnost, tedy pracovní předpoklady a návyky. „Práceschopnost je podmíněná zejména vyzrálostí centrální nervové soustavy, ale úzce souvisí i se zralostí osobnosti a také s tím, jak jsme dítě dosud vychovávali.“ (Bednářová, Šmardová, 2015, str. 6). Autorky k získání této schopnosti doporučují vést dítě k respektování určitých pravidel, podporovat jeho samostatnost a dávat mu drobné povinnosti. Tímto tak je u dítěte podporován rozvoj záměrné koncentrace pozornosti a samostatnosti. Dítě se také tak učí přijímat a respektovat dané skutečnosti, umět přijmout i neúspěch, v úkolu vytrvat, spolupracovat a brát ohled na ostatní.

2.5 Školní připravenost

Zatímco termín školní zralost vystihuje spíše vývoj determinovaný procesem zrání, pojem školní připravenost vystihuje úroveň přípravy dítěte na vstup do školy z pohledu pedagogického. Termín školní připravenost zahrnuje podle Bednářové, Šmardové (2015) kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a sociální. Tyto kompetence dítě nabývá a rozvíjí učením a sociální zkušeností. Kořátková (2014) definuje školní připravenost obdobně, a to jako: „způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání.“ (Kořátková, 2014, str. 139). Tuto způsobilost na rozdíl od školní zralosti posuzují především pedagogičtí pracovníci. Hodnotit školní připravenost tak může například učitel v mateřské škole, učitel v základní škole při zápisu do 1. třídy nebo pedagog v pedagogicko-psychologické poradně.

Praktické vědomosti a zkušenosti dítě získává hlavně ze svého okolí, z života rodiny a z prostředí, které ho obklopuje. Dovednosti a návyky souvisí se zvládnutím sebeobsluhy, manipulací s psacím náčiním, grafomotorickými dovednostmi a dovednostmi sociálními jako jsou integrace do skupiny a přijetí společného řádu a pravidel (Kořátková, 2014). Autorka (tamtéž) říká, že nejlepší přípravou na školu je podnětné prostředí a participace dítěte na komunikaci jak s dospělými, tak i s vrstevníky. Dále také doporučuje rodičům, aby čas trávený s dítětem měl podobu záměrnějšího jednání s ním. Zdůrazňuje ale, že v systematickém vedení dítěte by neměla vymizet pohoda, ocenění a zábava.

Goleman (1997) udává, že pro školní připravenost je pro dítě důležitá pouze jedna zásadní znalost, a to vědět, jak se učit. Následně uvádí sedm nejdůležitějších aspektů této schopnosti. Prvním z nich je sebevědomí. Dítě by vždy mělo mít pocit, že plně kontroluje a zvládá svoje pohyby, chování a okolní svět. Musí nabýt přesvědčení, že jeho snaha

se ve výsledku setká s úspěchem, a v případě potřeby může spoléhat na pomoc dospělých. Dalším aspektem je zvědavost, tedy touha dovídat se nové věci a pokládat učení za příjemné. Následně je to schopnost jednat s určitým cílem, která souvisí také s uvědomováním si svých reálných možností. Čtvrtým aspektem je sebeovládání, tedy schopnost přizpůsobovat a ovládat vlastní chování způsobem odpovídajícím věku a používat sebekontrolu. Také schopnost pracovat s ostatními a schopnost komunikovat jsou velmi důležitými komponentami připravenosti dítěte na školní docházku. Schopnost komunikace úzce souvisí s důvěrou dítěte v lidi kolem sebe a je spojena s příjemnými pocity plynoucími z činnosti sdílené s lidmi kolem sebe. Poslední aspekt, který autor uvádí, je schopnost spolupracovat a nalézt při společné činnosti rovnováhu mezi vlastními potřebami a potřebami ostatních. (Goleman, 1997)

2.6 Odklad školní docházky

Zahájení povinné školní docházky je pro dítě i jeho rodiče zásadním životním okamžikem. Nesprávným rozhodnutím o době započetí školní docházky může být tato pro dítě významná událost negativně ovlivněna. Podle školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) je dítě po dovršení šestého roku života povinno nastoupit do základního vzdělání. Pokud však dítě není tělesně či duševně přiměřeně vyspělé, je možno na základě žádosti zákonného zástupce uvažovat o odkladu povinné školní docházky. Ředitel školy může odložit začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost zákonného zástupce doložena posouzením školského poradenského zařízení a odborného lékaře či klinického psychologa. Nejdéle lze začátek povinné školní docházky odložit do zahájení školního roku, ve kterém dítě dovrší osmi let (tamtéž). V současné době můžeme pozorovat stoupající trend odkladů povinné školní docházky. Kutálková (2010) ve své publikaci uvádí údaj z výzkumu Logopedické společnosti týkající se četnosti odkladů školní docházky. Byl zaznamenán odklad školní docházky u 18 % dětí z populace nastupujících školáků. Berčíková (Berčíková, Šmelová, Stolinská, 2014) dokonce ve své publikaci uvádí, že podíl dětí s odkladem školní docházky v letech 2000-2013 stoupl na 20 %.

Jedním z kritérií při zvažování odkladu školní docházky je podle Kutálkové (tamtéž) datum narození dítěte. „Z opakovaného sledování se ukázalo, že nezralí a nepřipravení bývají především chlapi, kteří dosahují šesti let v posledních dvou měsících před začátkem dalšího školního roku, kdy by již měli jít do základní školy.“ (Kotátková, 2014, str. 144). Dítě narozené v letních měsících by se tak mohlo sejít ve třídě i s o rok starším spolužákem,

což je při srovnatelné úrovni intelektu obou spolužáků nevýhodou. Staršímu spolužákovi půjde zpravidla všechno snadněji a bude úspěšnější, mladšímu se bude ze začátku dařit taky dobře, i když bude u toho vynakládat větší námahu. Markantnější rozdíly mezi těmito dětmi se projeví později, obvykle ve druhé třídě. Dalším kritériem při zvažování odkladu povinné školní docházky je zdravotní stav dítěte. Děti často nemocné, s alergiemi, poruchami imunity jsou tělesně křehké, a tudíž se vyvíjejí mírně pomaleji než děti zdravé. U těchto dětí je vhodné zvážit dobu nástupu do školy. Zvýšené zatížení se školou spojené by pro dítě mohlo znamenat opětovné snížení imunity a větší náchylnost k nemocem. Také zralost centrální nervové soustavy a míra soustředění dítěte by nám měla napovědět, kdy je vstup do školy vhodný (Kutálková, 2010). Přinosilová (2004) mezi nejčastější příčiny odkladu povinné školní docházky řadí problémy v oblasti řeči, problémy s pozorností a soustředěností, problémy v grafomotorice, pomalé pracovní tempo a potíže vědomostního rázu. Stávají se ale i situace, kdy rodiče žádají o odklad povinné školní docházky i přesto, že dítě nejeví problémy ve výše popsaných oblastech. Odklad školní docházky tedy není vhodný, pokud je argumentem rodičů pouze to, že dítě disponuje průměrným intelektem. Odklad geneticky daný intelekt dítěte nezmění, je naopak vhodné, aby dítě bylo vystaveno systematickému rozvíjení svých možností. Odklad školní docházky je naprosto nevhodný i v situacích, pokud o něj rodiče žádají s důvodem, aby si dítě ještě prodloužilo dětství (Kutálková, 2010).

Děti, které jsou skutečně nezralé a je jim umožněn odklad školní docházky, setrvávají ještě rok v mateřské škole, kde jim učitelky věnují zvláštní pozornost. Učitelky jsou seznámeny se závěry školského poradenského zařízení i odborného lékaře a na jejich základě a samotného pozorování dítěte sestaví pro dítě individuální vzdělávací plán, který je zaměřený na oblasti nedostatečného vývoje (Kořátková, 2014). „Myslet si, že děti ponechané ještě rok v mateřské škole samy dohoní vývojové zpoždění, je alibistické. S dítětem se musí podle jeho potřeb pracovat a motivovat pro to i rodinu.“ (Kořátková, 2014, str. 145). Rodinám s dítětem, které má odklad školní docházky z důvodu nezralosti, je důležité připomínat, aby své dítě chválily a měly ho rády i při jeho neúspěších (tamtéž).

Předškolní věk je období mnoha změn, které mají pro další vývoj zásadní roli. Znalost vývojové psychologie je pro učitelky mateřských škol nesmírně důležitá, neboť jsou v podstatě prvními odborníky, se kterými se děti a jejich rodiče setkávají a mohou tak upozornit na možné odchylky ve vývoji dítěte. Včasná intervence poskytnutá už v mateřské škole předchází problémům, které by mohly u dítěte nastat po nástupu do první třídy základní školy.

3 Grafomotorika

V úvodu této kapitoly je nutné nejprve vymežit samotný pojem grafomotorika. Toto slovo je složeno ze slov *grafo* – píši a *motorika* – pohyb. Blíže tento výraz vysvětlují ve své publikaci Bednářová a Šmardová (2006, s. 5): „Termínem grafomotorika rozumíme tu část jemné motoriky a psychických funkcí, kterou potřebujeme při kreslení a psaní, a jejíž stupeň vývoje významnou měrou poznamenává kresbu i písemný projev. Z psychických funkcí jsou to především: rozumové předpoklady, zrakové vnímání (diferenciace, analýza, syntéza), senzomotorická koordinace, prostorové vnímání, volní úsilí, pozornost.“ Obdobné vysvětlení termínu najdeme i ve Dvořákové Logopedickém slovníku (2001, s. 74), ve kterém pod heslem grafomotorika najdeme: „specifická motorika, koordinovaná pohybová aktivita při grafických projevech (kreslení, psaní apod.).“

Rozvojem grafomotoriky by se neměli zabývat jenom pedagogové v mateřských školách, ale především rodiče dětí. Důležitá je v tomto ohledu především spolupráce rodiny a mateřské školy. Rodiče totiž mnohdy nevědí, jak vhodně schopnosti dětí rozvíjet. Na druhou stranu by zase učitelé, pro lepší porozumění dítěte, měli získávat veškeré informace o něm od těch, kteří jej znají nejlépe. Grafomotorika je složitou činností, proto je dobré, aby se na jejím rozvoji podílelo více osob. Podstatná je informovanost všech osob podílejících se na výchově dítěte, protože právě dostatkem informací o grafomotorice můžeme předejít možným pozdějším problémům dítěte (nesprávný úchop, grafomotorické obtíže, rizika poruch psaní apod.). (Doležalová, 2016).

Jak už jsme zmiňovali výše, zvláštní pozornost bychom měli věnovat grafomotorice zejména u dětí v předškolním věku, protože její rozvoj je důležitý pro později osvojovanou dovednost psaní a zároveň je samotná grafomotorika jednou z důležitých oblastí při posuzování školní zralosti a připravenosti. Je dobré zamyslet se také nad tím, zda je v posledních letech právě oblasti grafomotoriky věnována dostatečná pozornost. Jak se zdá, v dnešní době nejsou děti od raného věku pobízeny k přirozenému čmárání a kreslení. Spíše můžeme zaznamenat to, jak čím dál tím mladší děti používají častěji moderní technologie jako jsou tablety a dotykové obrazovky, než by se věnovaly manipulativním činnostem. Nepřichází do styku s psacími potřebami, brzy si osvojují špatné úchopy psacího náčiní, nedochází k příslušnému rozvoji svalových skupin potřebných pro pozdější psaní a často tak vznikají u dětí grafomotorické obtíže. Autoři Ling-Yi Lin, Rong-Ju Cherng, Yung-Jung Chen (2017) publikovali výzkum, jehož záměrem bylo zjistit vliv tabletů na vývoj jemné motoriky u předškolních dětí. Výzkumu se účastnilo 80 dětí, které byly rozděleny do dvou skupin. První skupina (40 dětí), která užívala

běžně tablety více než 60 minut týdně za poslední měsíc, obdržela 24týdenní program na rozvoj jemné motoriky pomocí tabletu. Druhá skupina 40 dětí, přibližně stejného věku a pohlaví jako skupina první, která nesplňovala předchozí kritéria používání tabletu, obdržela 24týdenní program, kde se rozvíjela jemná motorika pomocí manuálních činností. Ke změření motorických schopností dětí byl použit Ozeretského test. Po analýze dat se ukázalo, že skupina, která nepoužívala tablety má výrazně lepší výsledky v přesnosti jemné motoriky, integraci jemné motoriky a celkové zručnosti. Vědci tedy došli k závěru, že používání tabletů u dětí v předškolním věku může být nevhodné pro rozvoj jemné motoriky. (Ling-Yi Lin, Rong-Ju Cherng, Yung-Jung Chen, 2017) Na základě nejen těchto poznatků je zvláště na rodičích a také předškolních pedagogích, aby zvážili, v jaké míře budou dětem poskytovat moderní technologie.

3.1 Grafomotorický vývoj

Je nesporné, že každý člověk je jedinečný a jakožto i celý jeho vývoj podléhá určitým individuálním zvláštnostem, není tomu jinak ani u vývoje grafomotorického. Nicméně fyziologický vývoj grafomotoriky probíhá určitým postupem.

Náhodný úchop předmětů můžeme u dítěte pozorovat ve věku 2-4 měsíců. Následně kolem 4-6 měsíců dítě začíná předměty uchopovat do dlaně. Tento úchop nazýváme též radiálně-palmární (viz příloha č. 1, obr. č. 1) Dalším úchopem, který se během vývoje dítěte objevuje je tzv. jemný pinzetový (klíšťkový) úchop (viz příloha č. 1, obr. č. 2). Převážně se vyskytuje v 11-13 měsících věku dítěte. Důležitým mezníkem v grafomotorickém vývoji dítěte je věk 16-18 měsíců, kdy dítě zažívá první zkušenosti s psacími potřebami. Tyto zkušenosti jsou spíše náhodné nikoli cílené. Ve věku 18-24 měsíců pozorujeme u dítěte koordinované pohyby a dítě nově začíná i pohyb řídit. Pinzetový úchop se mění v dovnitř otočený příčný úchop (viz příloha č. 1, obr. č. 3). Ve 2-3 letech dítě začíná intenzivně čmárat, obrazce jsou rozmanitější, zprvu hranaté a pak kulaté. Grafomotorika dítěte se zpřesňuje, objevují se první prvky písma. Od 3-4,5 let se mění úchop na příčný s nataženým ukazováčkem (viz příloha č. 1, obr. č. 4) nebo také může dítě držet tužku v prstech (viz příloha č. 1, obr. č. 5). Tento věk je též začátkem pravidelných, kontinuálních pohybů při kreslení, zlepšují se tvarové variace a linie jsou diferencovanější. Dítě často kreslí kruhy (nejprve otevřené, později zavřené) a vymalovává je. Své obrázky začíná pojmenovávat. Smysluplná kresba tzv. „hlavonožce“ se v dětské kresbě ukazuje od 4,5-5 let. Dítě také už dovede uchopit štětec, nakreslit kříž a spojit dva body čarou. Správně uchopit tužku dítě zpravidla umí kolem 5-7 let věku (viz příloha č. 1, obr. č. 6). Umí

rovněž obkreslit a také samostatně namalovat velké postavy. Panáčka kreslí s přibližně deseti detaily. Od 6 let je dítě schopno psát a kreslit v linkách, kresby i písmo se zmenšuje a stále více individualizuje. (Looseová, Piekertová a Dienerová, 2001)

3.2 Grafomotorické obtíže u dětí předškolního věku a rané signály poruchy psaní

Jistá specifika v grafomotorickém vývoji můžeme zpozorovat jak u dětí jejichž řečový i motorický vývoj probíhá v normě, tak i například u dětí s neurčitou lateralitou, u některých leváků, dětí méně motoricky obratných, a i u dětí s logopedickými obtížemi. Pokud tato specifika v podobě grafomotorických obtíží nebudou upravena v předškolním věku, může to ovlivnit úspěšnost žáka ve škole. (Mlčáková, 2013). Autorka (tamtéž) píše, že grafomotorické obtíže v předškolním věku se projevují v tom, jak dítě drží tužku, jaký je přítlak na podložku a jaký je vzhled grafické linie. Dále jsou to obtíže při zvládnání tvarů elementů písmen, pomalé tempo při napodobování tvaru elementů písmen a sezení při psaní.

„Včasné rozpoznání individuálních problémů a nedostatků dítěte v grafomotorickém rozvoji může proto významně posílit prevenci poruch psaní, které by se objevily až ve školním období“ (Lipnická, 2015, s. 8) Jestliže tedy rizika poruch psaní zachytíme v tomto období, dítě se pozdějším potíží vyhne. (tamtéž).

Abychom se mohli věnovat prevenci poruch psaní, je důležité nejprve zhodnotit aktuální stav grafomotoriky dítěte. Protože v pedagogické praxi se využívá omezený počet standardizovaných diagnostických nástrojů, potencionální selhávání v psaní můžeme odhalit pozorováním dítěte. (Lipnická, 2015). Nejen pedagogové, ale i rodiče by si měli u dítěte zvláště všimát: jak uchopuje a manipuluje s předměty, jeho smyslových funkcí, napodobovacích schopností, paměti, rytmického cítění, prostorové orientace, zájmu o grafomotorickou činnost, tvořivosti, úrovně komunikace, záměrné pozornosti apod. (Doležalová, 2016). Looseová, Piekertová a Dienerová (2001) dodávají, že pozorování grafomotorického projevu dítěte by mělo probíhat nepřímou, bez vyrušování dítěte, zaměřit se na detaily a zapisovat si jakékoli odchylky a zvláštnosti. Proces pozorování by se měl opakovat. Musíme však brát v potaz, že naše hodnocení je subjektivní a každé dítě se vyznačuje individualitou. Lipnická (2015) zdůrazňuje, že bychom se neměli orientovat na nedostatky dítěte, ale spíše hledat jeho předpoklady a možnosti pro zvládnání psaní. Autorka dále uvádí některé symptomy, které se objevují u tzv. rizikového předškoláka, u něhož předpokládáme problémy při osvojování si psaní ve škole. Orientačně uvádí následující projevy pěti až šestiletého dítěte:

- vytrvalé a dlouhodobé kreslení odmítá, nerado kreslí,
- nemá zafixovaný správný úchop psacího náčiní,
- kreslí „primitivní“ hlavonožce,
- námět kresby si neumí vybrat nebo ho nedokáže nakreslit,
- je neschopné kreslit podle slovních nebo názorných instrukcí,
- je v celkovém tělesném pohybu neobratné,
- přetrvávají poruchy výslovnosti,
- má nevyhraněnou laterální,
- neumí se orientovat v prostoru podle pokynů (vpravo, vlevo, nahore, dole, nad, pod, vpředu, vzadu apod.),
- nedokáže se soustředit,
- nedovede obkreslit základní tvary – kruh, čtverec, trojúhelník, kříž, čáry, vlnovky a smyčky,
- nerozlišuje tvary.

Jak už bylo výše zmíněno, tyto rizikové signály jsou pouze orientační a nejsou dostatečné k prokázání přítomnosti poruchy psaní. Mohou však upozornit na zvažování návštěvy poradenského centra.

3.3 Hygiena psaní

Vytvoření správných návyků při kreslení a psaní předchází zdravotním potížím jako jsou ortopedické a oční vady. Je nutné tyto návyky dodržovat už od začátku, kdy dítě začne kreslit, neboť chybné návyky si dítě osvojuje rychle a těžko se jich zbavuje. (Bednářová, Šmardová, 2006) „To, jak se dítě v předškolním věku naučí u kreslení sedět, držet tužku, pracovat s uvolněním a napětím, významnou měrou poznamenává jeho výkony v psaní, čtení později ve škole. (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 48). Bednářová, Šmardová (2006) k pracovním návykům při kreslení a psaní řadí: výběr kreslicích a psacích potřeb, sezení, úchop psacího náčiní, postavení ruky při psaní a uvolnění ruky při psaní. Mlčáková (2009) oblasti patřící k hygieně psaní uvádí zčásti odlišně, řadí sem: správné sezení a držení těla při psaní; správný úchop tužky; natočení psací podložky; osvětlení psací plochy; dobu, kdy dítě píše a vytváření radostné pracovní atmosféry. K výše zmíněným okruhům pracovních návyků při kreslení a psaní zahrnuje Penc (1961) a Spáčilová, Šubová (2004) ještě navíc automatizaci psacího pohybu.

Jaká tedy má být správná poloha těla při kreslení a psaní? Zpočátku je dobré zajistit dětem volný pohyb ruky po papíře, čehož dosáhnou budou-li kreslit ve stoje u svislé plochy nebo vkleče na zemi. Tyto polohy zajišťují uvolnění ruky od ramenního kloubu. (Bednářová, Šmardová, 2006). Později při poloze vsedě je důležité vědět, že na tom, jak dítě u psaní, resp. kreslení sedí a drží celé tělo se významně podílí nábytek, tedy stůl a židle. Tento nábytek musí vyhovovat tělesné výšce dítěte, proto je nezbytné zajistit dítěti odpovídající velikost židle a stolu. (Mlčáková, 2009). Správné sezení by tedy mělo vypadat takto: dítě by mělo sedět na celém sedadle, chodidla se celou plochou dotýkají země, čímž je zajištěna stabilita těla. Kolena svírají pravý úhel se židlí a lokty s deskou stolu. Tělo je mírně nakloněno k desce stolu, ale nedotýká se ji. Hrana desky stolu je vzdálena od hrudníku asi na šířku dětské dlaně. Obě ramena jsou ve stejné výšce, hlava je mírně skloněna, oči jsou vzdáleny asi 30 cm od papíru. Podstatné je, aby dítě mělo při kreslení dostatek místa. Nedostatek místa dítě limituje v pohybu paže, což má vliv na výsledek a techniku kresby. (Bednářová, Šmardová, 2006; Mlčáková, 2009; Spáčilová, Šubová, 2004). Jako další důležitý bod pracovních návyků zmiňují autorky Bednářová, Šmardová (2006) výběr kreslicích a psacích potřeb, které ovlivní celkový grafický výkon. „Z hlediska kvality je vhodné vybírat měkčí tužky a pastelky, které dobře vedou stopu, dítě na ně nemusí tlačit. Na psací náčiní s málo kvalitní nebo tvrdou tuhou musí dítě vyvíjet nadměrný tlak, který se přenáší do kresby a ovlivňuje její úhlednost, rychlost vedení čar a vynaložené úsilí.“ (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 48). Fasnerová (2012, str. 52) dodává, že: „čím je dítě menší, tím by mělo jeho psaní zanechávat širší stopu, neboť jen tak se cítí více úspěšné. Proto je pro začátek (mluvíme o dětech 5-6 letých v období uvolňování ruky pro elementární psaní) vhodný štětec a barva (jen voda) nebo křída a progressa nebo pastelky.“ Na správné držení psacího náčiní má vliv jeho tvar. Nejsou vhodné příliš široké pastelky, křída a fixy, protože dítě má nutkání držet takovéto náčiní všemi prsty či dlaňovým úchopem. Naopak ke špetkovému úchopu dítě vybízí tzv. trojhranný program, kdy každá strana tužky je určena pro oporu jednoho prstu. Správný úchop také znemožňují krátké tužky a pastelky. Vhodné psací náčiní je tedy běžného objemu, odpovídající rozměrům dětským prstům a délka musí přesahovat kožní záhyb mezi palcem a ukazovákem. Obecně je považováno za vhodnější používání pastelek než fixů, u nichž není možné dobře pozorovat tlak na podložku. (tamtéž). Dále je nutno si říci, jak má vypadat správný úchop tužky. Jediný správný úchop je tzv. špetkový. Tužka leží na posledním článku prostředníčku, palec přidržuje tužku z levé strany a ukazováček shora. Prsty jsou uvolněny, nejsou křečovité ani prohnuté. Tužku držíme asi 3-4 cm od jejího hrotu. (Bednářová, Šmardová, 2006). Spáčilová a Šubová (2004) dodávají, že horní konec tužky směřuje k pravému rameni a celá ruka spočívá lehce na prvních dvou

článcích malíku, aby se mohla volně posouvat při psaní. Pokud má dítě s navozováním správného úchopu delší obtíže, je možno pořídit speciální násadky na tužky, které mu pomohou zafixovat si správné postavení prstů při psaní. Je nezbytné na špetkovém úchopu u dětí trvat, neboť umožňuje nejvyšší míru koordinace jemných svalových skupin ruky a prstů. Při vadném držení psacího náčiní se mohou dostavit únava a nepříjemné, bolestivé pocity. Správné postavení ruky při psaní usnadníme tím, že si nakloníme podložku. Podložka, papír je nakloněn nahoru vždy tím rohem, kterou rukou dítě píše. U dítěte pravorukého bude tedy pravý horní roh nakloněn nahoru. Levý spodní roh papíru míří proti středu hrudi. Druhá ruka papír přidržuje. U dětí předškolního věku natočení papíru nevyžadujeme, volbu natočení necháme na dítěti. (Bednářová, Šmardová, 2006; Doležalová, 1998; Mlčáková, 2009). Velmi důležité při kreslení, psaní je mít ruku uvolněnou. Pokud dítě při kreslení vyvíjí nadměrný tlak na podložku, ruka se rychle unaví. Nadměrný tlak také znemožňuje plynulost pohybu, čára je kostrbatá a přerušovaná. V neposlední řadě nesmíme zapomenout na správné osvětlení psací plochy. Nejvhodnější je denní světlo, ale lze použít i světlo umělé, a to nejlépe s takovým sklem, které změkčuje světelné paprsky. Světlo by mělo dopadat zleva u praváků, zprava u leváků. K hygieně psaní patří i doba, kdy dítě kreslí, píše. Vedené grafomotorické aktivity by měly probíhat tehdy, kdy je dítě odpočaté a koncentrované, délka by neměla přesáhnout 10 minut. Nakonec nesmíme zapomenout na radostnou atmosféru, která by měla grafomotorické aktivity doprovázet. (Mlčáková, 2009)

Mimo výše zmíněných hygienických a pracovních návyků při kreslení a psaní bychom neměli zapomínat na obecné zásady při provádění grafomotorických aktivit. Níže uvádíme stručný přehled těchto zásad:

- než začneme rozvíjet samotnou grafomotoriku, měli bychom se soustředit nejprve na rozvoj hrubé a jemné motoriky
- před kreslením či psáním je vhodné zařazovat rozcvičovací a uvolňovací grafomotorické cviky
- náročnost grafomotorických cvičení volíme vždy přiměřeně k aktuálním schopnostem dětí
- postupujeme od nejjednoduššího ke složitějšímu, využíváme podpůrných technik
- poskytneme dítěti dostatek času na zvládnutí grafomotorických prvků
- naučené opakujeme, obměňujeme motivaci, aby se práce nestala monotónní
- pracujeme systematicky
- veškeré aktivity provádíme formou hry
- cvičení by neměla být dlouhá, spíše kratší a zařazujeme je častěji

- poskytujeme dítěti zpětnou vazbu (Bednářová, Šmardová, 2006)
- zaměřujeme se na úspěch dítěte, začínáme tedy s cvičeními, která dítě zvládne
- nesoustředíme se na výsledek, ale především na samotný proces cvičení
- volíme multisenzoriální přístup, který stimuluje více oblastí vnímání a zvyšuje se tak efektivita cvičení
- zajistíme vhodné podmínky při cvičení, odstraníme rušivé elementy (příliš mnoho podnětů v blízkosti dítěte, které ruší jeho pozornost), zajistíme dostatek místa, předem si připravíme materiály
- vyhýbáme se opravování, nekritizujeme, pouze usměrňujeme a používáme motivující kritiku
- nezapomínáme na důslednost (Looseová, Piekertová, Dienerová, 2001).

Shrnutím lze říci, že jedním z nejdůležitějších prvků pro vytvoření kladného vztahu dítěte ke grafomotorickým aktivitám je vhodně připravené prostředí a okamžitá zpětná vazba směrem k dítěti. Dalším důležitým prvkem, na který by se nemělo zapomínat, je vytvoření správných návyků při kreslení a psaní. Správně a včas vytvořené návyky jsou prevencí školních neúspěchů a zdravotních potíží.

3.4 Předškolní příprava na psaní

Jak už jsme zmínili výše, grafomotorika významně ovlivní pozdější psaní. Dítě grafomotoricky neobratné je charakteristické tím, že má problémy s psaním jednotlivých tvarů písmen, tempo psaní je značně sníženo, tahy písma jsou neplynulé, velikost a sklon písma kolísá a přítlak na podložku je zvýšen. Klíčovým problémem u dítěte grafomotoricky neobratného je to, že vynakládá nadměrné úsilí do samotného procesu psaní a nesoustředí se na obsah psaného. V textu se tedy zvyšuje chybovost (Bednářová, Šmardová, 2015).

Abychom předcházeli grafomotorické neobratnosti, musíme děti náležitě vést k rozvoji grafomotoriky. Bednářová a Šmardová (2006) konstatují, že u čtyřletého dítěte nemusí ještě jít o záměrné vedení ke grafomotorickým cvičením. Spíše by se mu mělo dostávat dostatek příležitosti ke kreslení a spontánnímu pohybu. Listy s grafomotorickými cvičeními by se měly nabízet pouze dle zájmu dítěte. Pravidelné zařazování činností rozvíjející jemnou a hrubou motoriku by mělo nastoupit, pokud dítě po čtvrtém roce samostatně psací náčiní a kresbu nevyhledává. Dítě u takovýchto činností bychom měli podporovat svou přítomností a spoluúčastí a nezapomínat ani na oceňování výsledků. Kolem pátého roku dítěte by se mělo s grafomotorickými cvičeními pracovat pravidelně a systematicky. Pokud dítě přirozeně

nevyhledává záměrně vedené činnosti a kreslení a spíše se jim vyhýbá, pravděpodobně u něj půjde o opožděný vývoj grafomotorických schopností a dovedností. Je třeba takovému dětem věnovat zvláštní pozornost, abychom markantním rozdílem v grafomotorickém projevu oproti jejich vrstevníkům zabránili. (tamtéž). Jestliže se tedy grafomotorika u dítěte nerozvíjí podle očekávání a kresba odpovídá mladšímu věku, je vhodné, podle Bednářové, Šmardové (2006, s. 42): „zaměřit se nejdříve na oblast hrubé motoriky, posléze na rozvoj motoriky jemné, zvyšování obratnosti jemných svalových skupin a koordinace oka a ruky a až poté přímo na grafomotoriku.“

Hrubou motoriku rozvíjíme spontánními pohybovými aktivitami jako je: chůze, běh, skákání, seskakování, lezení, přelézání, podlézání, chytání, házení, udržování rovnováhy při chůzi přes lavičku, chůze po schodech, seskakování a stoj a skok na jedné noze. Je vhodné k těmto aktivitám zařadit i různá rytmická cvičení. K rozvoji jemné motoriky také přispívají běžné každodenní činnosti jako je sebeobsluha (zapínání knoflíků, zavazování tkaniček), manipulační, tvořivé a rukodělné činnosti, kterých by mělo být v rámci předškolního vzdělávání dětí v nabídce dostatek. Dítě bychom měli podporovat v hrách jako je: stavění kostek, zasouvání kuliček do otvorů, vkládání kuliček do láhví, navlékání korálků, práce se stavebnicemi, malování, modelování mačkání papíru, stříhání, lepení, skládání puzzlí atp. (Bednářová, Šmardová, 2006).

Po optimálním rozvoji jemné a hrubé motoriky se můžeme zaměřit na oblast grafomotoriky. Grafomotorické aktivity, tedy činnosti, v nichž se děti věnují kreslení a psaní, lze členit na základě různých kritérií. Podle cíle a obsahu těchto aktivit rozlišujeme: grafomotorické uvolňovací cviky, cvičení zaměřená na nácvik určitého grafického jevu (prvky písma) nebo na osvojení dané grafomotorické dovednosti (spojování bodů, dokreslování obrázku, napodobení vzoru atd.). Další klasifikace může vyplývat z toho, zda jde o spontánní grafomotorické aktivity dítěte nebo o didaktické činnosti navozené pedagogem. (Doležalová, 2016).

Jedním ze zásadních úkolů předškolního vzdělávání je připravit dítě na školní docházku. Pro malého školáka je důležité aby měl připravenou ruku na psaní. „Předpokladem úhledného psaní je uvolněná a lehká ruka, schopnost ovládat pohyby paže, zápěstí, záprstí, jemné pohyby prstů.“ (Spáčilová, Šubová, 2004, s. 9). Abychom dosáhli požadovaného uvolnění ruky, už v raném a předškolním věku motivujeme děti k rytmickému čmárání a grafickým hrám doprovázenými říkankami. Tyto aktivity by měly být v předškolním věku prováděny převážně ve stoje. V sedě si děti neosvojí potřebné svalové napětí a získávají řadu nežádoucích návyků. (Synek, 1974 in Mlčáková, 2009). Autor (tamtéž) dále doporučuje pro grafické projevy volit

papír velkého formátu. Za další vydatnou přípravu na psaní zmiňuje mnoho autorů (Bednářová, Šmardová, 2006; Doležalová, 1998; Doležalová, 2016; Klenková, 2000; Spáčilová, Šubová, 2004) hry s prsty, tedy tzv. prstová cvičení. Námětů na tato cvičení existuje nepřeberné množství, a tedy na následujících řádcích uvedeme pouze některé příklady z nich. Klenková (2000) ve své publikaci cituje Bota, který vypracoval následující cviky na rozvoj jemných pohybů prstů, např.:

- palec se postupně dotýká ostatních prstů
- ukazováček a prostředníček „běhají“ po stole
- vztyčení ukazováčku a malíčku
- utvoření „brýlí“ – vytvoření dvou kroužků z palce a ukazováčku obou rukou a spojit je
- přiložení obou dlaní k sobě a široce roztáhnout prsty
- ruce dlaněmi k zemi, roztahovat a stahovat prsty plynule v pomalém tempu
- válení míčků dlaněmi a prsty po stole.

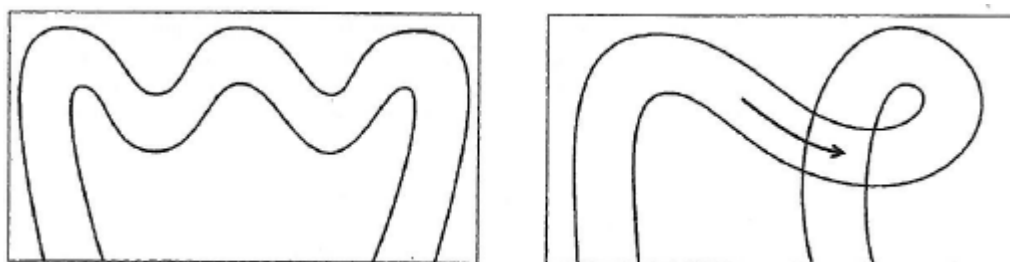
Velký motivační účinek mají pro děti říkanky spojené s pohybem. Příklady říkanek uvádí např. autorky Spáčilová a Šubová (2004) nebo Klenková (2000). Můžeme konstatovat, že takovýchto říkanek je využíváno v praxi mnoho a lze rovněž říci, že jsou dětmi velmi oblíbené.

3.4.1 Uvolňovací grafomotorické cviky

Podrobně popsaly a klasifikovaly uvolňovací grafomotorické cviky Bednářová a Šmardová (2006). Úkolem těchto cviků je uvolnění a zpřesnění koordinace od ramenního kloubu, posléze kloubu loketního. „Pokud chybí pohyb od ramenního kloubu, ruka není po papíru plynule posouvána, pohyb pak často vychází pouze z lokte a ještě častěji pouze ze zápěstí, ruka se vykrucuje a její postavení má významný vliv na její uvolnění a posléze grafický výkon.“ (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 58). Směr vedení tužky je ze začátku vymezen dvěma liniemi, postupně se náročnost koordinace zvyšuje. Tím, že má dítě u těchto cviků stanoveno, kudy má vést stopu, dochází k automatizaci pracovních návyků (držení tužky, postavení ruky a papíru při psaní apod.). Je doporučováno tyto cviky zařazovat vždy před kreslením a později před psaním. Vykonávat by je děti měly ve stoje na tabuli nebo na papír na zdi, později v kleče na zemi a nakonec vsedě u stolu. Je možno využívat k těmto cvikům stále oblíbenější pískovničky nebo děti mohou kreslit do tácu s moukou či krupicí. (Bednářová, Šmardová, 2006). Stejně tak i Fasnerová (2018) doporučuje vykonávat tyto cviky nejdříve na ploše, která visí a až poté v poloze vodorovné. Dále jako psací nástroj k těmto cvičením

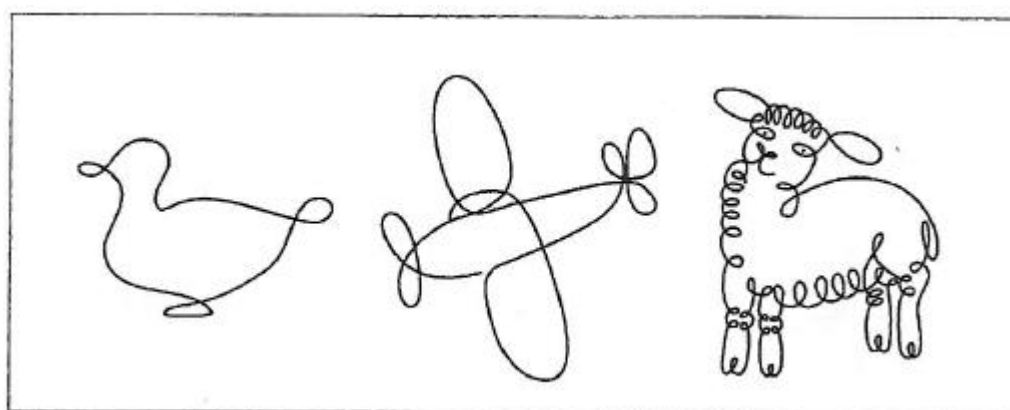
autorka navrhuje používat kulaté široké křídly či klacík do písku (tamtéž). Bednářová, Šmardová (2006) uvolňovací cviky klasifikovaly do tří skupin podle obtížnosti.

V první skupině uvolňovacích grafomotorických cviků jsou zařazeny cviky nejméně náročné. Cviky jsou též nazývané jako tzv. „závodní dráhy“, které svými danými hranicemi připomínají. Je dobré děti vhodně motivovat u těchto cvičení např. rychlou jízdou aut na dráze, neboť navozený pocit rychlosti dítěti usnadní uvolnit ruku. Tahy tužkou jsou vedeny vždy zleva doprava a linie by měly být vedena jedním, nepřerušovaným tahem. U dítěte nevyžadujeme hned od začátku přesnost a dráhu projíždíme vícekrát. Pokud by pro dítě byl úkol příliš obtížný, nejdříve dráhu projedeme prstem. Cviky v této skupině lze řadit od méně náročných po obtížnější.



Obr. č. 1 - První skupina uvolňovacích grafomotorických cviků (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 59)

Ve druhé skupině uvolňovacích grafomotorických cviků jde o koordinačně náročnější cviky. Jedná se především o obtahovací, jednotahné cviky. U těchto cvičení nejde o přesnost, ale o plynulost pohybu. U tohoto stupně obtížnosti můžeme již zařadit nácvik prvního prvku písma, a to kruhu. Motivovat dítě ke kreslení kruhů můžeme tím, že z nich začneme utvářet různé obrazce.



Obr. č. 2 - Druhá skupina uvolňovacích grafomotorických cviků (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 60)

U poslední, tedy třetí skupiny uvolňovacích cviků se předpokládá již osvojený plynulý pohyb po papíře, vodorovný pohyb ruky zleva doprava a také pohyb ruky ve svislé rovině. (Bednářová, Šmardová, 2006).



Obr. č. 3 - Třetí skupina uvolňovacích grafomotorických cviků (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 61)

V této subkapitole jsme popsali a uvedli názorné ukázky grafomotorických cviků, jejichž stěžejním úkolem je uvolnění a automatizace pohybu.

3.4.2 Grafomotorické cviky s grafickými prvky

Po seznámení se s cviky uvolňovacími a rozcvičovacími můžeme dále přistoupit ke grafomotorickým cvikům, ve kterých se objevují grafické prvky. Grafomotorické cviky s grafickými prvky se objevují v řadě pracovních listů, a i časopisů pro děti předškolního věku, avšak jejich výběr bychom neměli ponechat náhodě. Musíme zvolit takovou náročnost prvků a jejich provedení, které odpovídají aktuální úrovni dovedností dítěte. Je nutné proto znát pořadí grafických prvků, které respektuje vznik elementů písma. (Bednářová, Šmardová, 2006).

Nejprve tedy kreslíme kružnice, které se následovně ve svislém směru protahují a vznikají ovály. Jsou buď pravotočivé nebo levotočivé, podle směru pohybu ruky. Z levotočivých oválů přejdeme v horní kličky, z pravotočivých kličky dolní. Zúžením kliček vzniká krycí vratný tah a výsledkem jsou oblouky. Při kroužení doprava vznikají horní oblouky (arkády) a při kroužení doleva oblouky dolní (girlandy). Natočením papíru do psací polohy se změní i sklon prvků i jejich tvary. Z oblouků tak vznikají horní a dolní zátrhy. (Mlčáková, 2013; Penc, 1961; Spáčilová, Šubová, 2004). „Vhodné je začít těmi prvky, které má dítě osvojeny, upevnit je, zautomatizovat a pokračovat navozením prvků obtížnějších.“ (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 62).

Bednářová a Šmardová (tamtéž) dělí grafické prvky do čtyř skupin podle věku, ve kterém si tyto prvky dítě osvojuje. Na druhou stranu ale upozorňuje, že každé dítě je jedinečné a vývoj každého jedince probíhá s drobnými odchylkami, tudíž věk je zde pouze jakýmsi ukazatelem, kde s prací začít. Proto pokud dítě dosáhlo určitého věku a daný grafický prvek nezvládá, dospělí se nemusí znepokojovali. Autorky dále uvádějí podpůrné techniky, které pomohou dítěti nezvládnutý prvek navodit. K těmto podpůrným technikám patří slovní opora, tedy instrukce dítěti odkud kam má vést čáru, nebo radí uplatňovat rytmické říkanky.

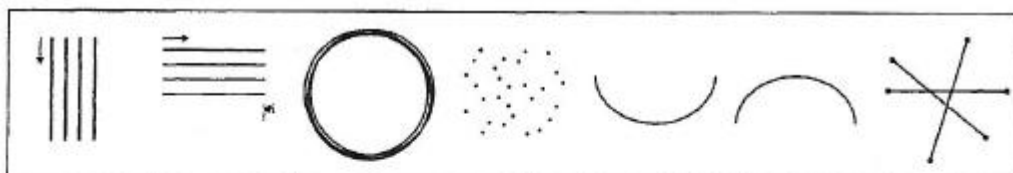
Další pomocí může být zrková opora – při vedení čáry napomůžeme dítěti vyznačenými body či naznačenou linií a posledním způsobem podpory je hmatová opora, kdy osvojovaný prvek vymodelujeme a dítě si model může osahat. V počátcích je nejlepší zvolit multisenzoriální přístup a kombinovat několik podpůrných technik současně, dítě tak získá ucelenější vjemy. Nutno podotknout, že každý jednotlivý grafický prvek může mít i různý stupeň obtížnosti, pracujeme od nejjednoduššího k obtížnějšímu. Obtížnost prvku zvyšujeme tím, že: zmenšíme jeho velikost, zvýšíme hustotu čar, postupně budeme snižovat podpůrné techniky, střídáme velikosti a tvary a zvyšujeme požadavek na přesnost provedení kresby.

První skupina prvků je charakteristická pro věkové období 3 až 4,5 let a patří sem prvky vývojově nejnižší, koordinované, záměrně vedené prvky což jsou rovné čáry a kruhy. Toto období navazuje na období čaranic. Většina dětí zvládá nejprve vést *svislé rovné čáry* vedené od shora dolů, později vede *vodorovné čáry*. Učíme dítě vést vodorovné čáry zleva doprava, čímž podporujeme zautomatizování očních pohybů ve směru, který je vyžadován při pozdějším čtení a psaní. Když se dítě cítí jistě v kreslení čar, začne uzavírat čáru do *kruhu*. Kreslení kruhu opakujeme, aby si tento pohyb zautomatizovalo. Jako další můžeme k této skupině přiřadit kreslení *teček*, dále pak *oblouky* a šikmé čáry vedené pomocí opěrných bodů. Ze začátku kreslíme všechny prvky na velkých formátech, což dítě nutí pohybovat celou paží. Pokud pohyb nevychází z ramenního kloubu, dítě ruku vyvrací v zápěstí a osvojuje si tak nesprávné návyky.

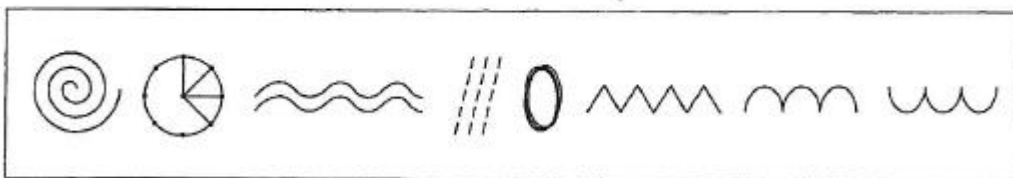
Prvky druhé skupiny jsou charakteristické pro věkové období 4 až 5,5 let. Pro tyto prvky je zapotřebí lepší koordinace pohybů a záměrné udržení vzdálenosti. Záměrné udržení vzdálenosti mezi čarami, aby se nedotýkaly a postupně zvětšování, musí dítě zvládnout např. u *spirály*. Pro dítě může být náročná, a proto dítě vhodně motivujeme například bludištěm nebo hlemýžděm. Nevhodné je dítě motivovat klubíčkem, kdy dítě může spirálu chápat jako motanici, kde se čáry překrývají. Dalším prvkem této skupiny jsou *šikmé čáry*, které má dítě nejčastěji spojeno s kreslením paprsků u sluníčka nebo deště. Tento prvek je velmi důležitý pro ovládnutí pozdějšího sklonu u písma. K nácviку následujícího prvku – *vlnovce* přistupujeme až po zvládnutí horního i dolního oblouku. Prvek zvaný *elipsa* vychází z přirozeného pohybu zápěstí, a proto je pro většinu dětí nenáročný. U některých dětí však může být zvládnutí elipsy obtížnější, protože její kreslení nerozliší od kreslení kruhu či spirály. Kreslení *zubů* znamená zvládnutí šikmých čar a změny směru vedení čáry. Pokud dítě nezvládne rychlou změnu směru, tedy schopnost zastavit ruku a změnit směr vedení čáry, zuby nebudou ostré, ale zaoblené. Dovednost změny směru vedení čáry potřebuje dítě i u dalšího prvku, a to u *spojených oblouků*.

V dalším věkovém období, tedy ve věku 5 -6,5 let se dítě setkává s prvky třetí skupiny. Patří sem především *smyčky* a *oblouky s vratným tahem*. U kreslení smyček je pro dítě nejnáročnější uvědomit si, kterým směrem má smyčku zatočit. Proto ze začátku směr vyznačujeme. Obecně obtížnější bývají spodní smyčky než smyčky horní. Náročné jsou také horní oblouky s vratným tahem, tzv. arkády. Důležité je dítěti vysvětlit, že čára je v počátku oblouku vedena ve stejné stopě, jinak děti přecházejí ke kreslení spíše vlnovky. Stejné problémy se objevují i u spodních oblouků s vratným tahem (girland). K této skupině se řadí i smyčky, které jsou v jiné poloze, nejčastěji jsou to ležaté „osmičky“.

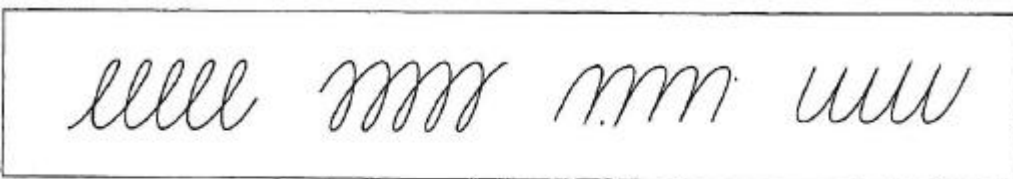
Prvky v poslední skupině, tedy čtvrté, tvoří elementy písma a obvykle není zapotřebí, aby je dítě v předškolním věku zvládalo. Může se však s těmito prvky seznámit v rámci hry. Patří zde *stoupající šikmá čára s mírným prohnutím*, *horní a dolní zátrh*, *horní a dolní klička*, *srdcovka* a *písmena „a, o“*, které se skládají z šikmo postaveného oválu a vratným tahem připojeného dolního zátrhu. (Bednářová, Šmardová, 2006).



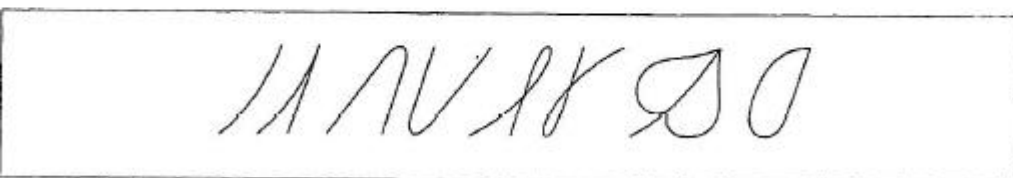
Základní prvky první skupiny



Základní prvky druhé skupiny



Základní prvky třetí skupiny



Základní prvky čtvrté skupiny

Obr. č. 4 - Základní grafické prvky grafomotorických cvičení (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 74)

Na závěr dodáváme, že všechna zmíněná cvičení by bez vhodné motivace byla pro děti neatraktivní, proto do cvičení volíme náměty dětem blízké. Cvičení doplňujeme obrázky, říkankami a příběhy. Podstatné je pracovat s dítětem formou hry, a hlavně v radostné atmosféře. (Looseová, 2001, s. 22-28)

3.5 Programy a metodiky pro stimulaci grafomotorického vývoje

Podporovat správný grafomotorický vývoj u dětí předškolního věku lze rozličnými uvolňovacími a grafomotorickými cviky, které byly výše představeny. Při studiu publikací zabývajících se problematikou grafomotoriky nás však zaujaly grafomotorické aktivity, které byly autory podrobně metodicky rozpracovány do různých projektů či programů. Níže stručně představíme některé z nich.

Lipnická (2015) vypracovala stimulační program rozvoje grafomotoriky a podpory psaní, který slouží jako prevence vzniku dysgrafie a grafomotorických obtíží. Tento program je zaměřen na děti ve věku 5-7 let a lze s ním pracovat individuálně, v malých skupinách v mateřské škole, v prvních ročnících základních škol či v poradenských centrech. Program se skládá z 23 didaktických aktivit, na které tematicky i obsahově navazují pracovní listy. Koncepce didaktických činností se skládá z šesti oblastí. V první řadě dítě aktivizujeme tím, že vzbudíme zájem o prezentované téma. V druhé řadě se zaměříme na sluchové vnímání (rozlišování zvukově stejných a rozdílných slov, rytmizace, určení první a poslední hlásky apod.) a poté na vnímání zrakové (rozlišovat stejné a odlišné tvary, napodobit předlohu, rozlišovat detaily apod.). Dále se zařazují aktivity orientované na taktilně-kinestetické vnímání, prostorovou orientaci a rozvoj řeči. Jako poslední se uplatňují grafomotorické aktivity. Všechny tyto oblasti se vážou na daný pracovní list. Tyto didaktické aktivity lze využívat v celku za sebou nebo je vybírat jednotlivě podle aktuálních potřeb.

Rozvíjet grafomotoriku můžeme i v rámci různých projektů, jak uvádí například Doležalová (2016). Grafomotorické aktivity v těchto projektech jsou uspořádané podle logiky obsahu a obtížnosti. Proto je žádána teoretická znalost rozvoje grafomotoriky. (Doležalová, 2016). „Obvykle se začíná čtením nebo vyprávěním pohádky. Vybírá se taková, která skýtá mnoho motivačních příležitostí pro činnosti rozvíjející předpoklady pro budoucí čtení a psaní. Vystupují v nich obvykle postavy, které čtou a píší.“ (Doležalová, 2016, s. 65) Ve své publikaci uvádí autorka devět projektů, kdy jsou u každého navrženy pohádky; aktivity před, v průběhu a po čtení pohádky; činnosti na smyslové vnímání; náměty pro grafomotoriku inspirované

pohádkou; dramatické, hudební a výtvarné aktivity, a také navrhuje činnosti, které mohou s dětmi provádět rodiče.

Koncepci k rozvoji grafomotoriky a psaní u dětí v předškolním věku Looseové, Dienerové a Piekertové (2001) lze použít jak u dětí s grafomotorickými obtížemi, tak i u dětí bez nápadnosti ve vývoji grafomotoriky. Jádrem publikace autorek jsou příběhy, které děti motivují ke cvičením. Tato cvičení obsahují průpravnou část, která podporuje pozitivní vývoj psaní. U každého cvičení je uveden postup, pokyny pro rodiče a možné variace. Celek uzavírají grafomotorické pracovní listy, na nichž si děti procvičují jednotlivé grafické prvky. (Looseová, Dienerová a Piekertová, 2001)

Poslední metodou, kterou chceme zmínit je Metoda dobrého startu. Jelikož tato metoda tvoří jádro této práce, budeme se jejímu popisu podrobně věnovat v samostatné kapitole.

4 Metoda dobrého startu

Předpokladem Metody dobrého startu (dále MDS) je všestranný psychomotorický rozvoj dítěte a zároveň podpora zrakových, sluchových, jazykových a hapticko-kinestetických funkcí a jejich vzájemná spolupráce (Bogdanowicz, Barańska, Jakacka, 2007). Metoda dobrého startu představuje ucelený a propracovaný komplex, který sleduje harmonický rozvoj psychomotoriky dítěte ve všech aspektech. Tento soubor cvičení je určen jak pro děti, jejichž psychomotorický vývoj probíhá v normě, tak i pro děti s poruchami vývoje, kde cvičení MDS upravují nepravidelně se rozvíjející funkce (Bogdanowicz in Swierkoszová, 1998).

4.1 Historický vývoj Metody dobrého startu

Bogdanowicz (in Swierkoszová, 1998) píše, že základy Metody dobrého startu byly zformulovány už v období 1. světové války. První verze metody byla určená k rehabilitaci osob se získanými poruchami hybnosti a její charakter byl léčebně relaxační. Dnešní podoba Metody dobrého startu je založena na vzoru metody Le Bon Départ (v polském překladu Dobrý start), která byla vytvořena v 40.-50. letech ve Francii. Autorkou této metody byla fyzioterapeutka holandského původu Théa Bugnet, která na základě spolupráce s různými specialisty v oblasti medicíny přizpůsobila svou metodu k práci s dětmi (Bogdanowicz, 1989). První realizace MDS byla provedena v roce 1940 na základní škole v Cannes jako vstupní etapa čtení a psaní, následně byla použita u dětí s obtížemi v učení. Dále byla tato metoda použita u dětí s různým druhem postižení a bylo zjištěno, že největší efektivita metody se projevila u dětí s problémy ve čtení a psaní, u dětí s poruchami emocionálními a s problémy v socializaci. Tato metoda našla posléze mnoho pokračovatelů a je dodnes používána ve Francii – jako metoda psychomotorické rehabilitace a v Holandsku, Belgii, Španělsku, Švýcarsku a Portugalsku jako metoda připravující na čtení a psaní.

První zmínky o metodě Bon Départ se objevily v sousedním Polsku v průběhu šedesátých let. O tyto první informace se zasloužila především Hana Jaklewicz, která se s metodou seznámila přímo v Paříži. První pokusy s aplikací této metody provedla Marta Bogdanowicz, která metodu použila u dětí s potížemi ve čtení a psaní. Při realizaci metody Bon Départ v polských podmínkách se však autorka setkala s mnohými obtížemi. Komplikace byly především v oblasti souladu geometrických vzorů a jim rytmicky odpovídajících polských písní, a proto se rozhodla vytvořit vlastní verzi této metody (Bogdanowicz, 1989). „V průběhu několika desítek let bezprostřední práce s dětmi zdravými a s dětmi s opožděnými

v psychomotorickém vývoji, ve spolupráci s hudebníky, učiteli, s rodiči a studenty se zrodila polská modifikace metody DOBRÝ START. Ve srovnání s originálem byla pozměněna struktura zaměstnání, forma a uspořádání cvičení podle vlastní úvahy. Nově byly sestaveny grafické vzory, ke kterým byly vybrány polské lidové a dětské písně. Cíle výchovně terapeutické a smysl základních cvičení se nezměnily.“ (Bogdanowicz in Swierkoszová, 1997, str. 5). Autorka (tamtéž) od roku 1968 ověřovala svou metodu především v práci s dětmi s poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie) a později metodu začala provádět i s dětmi v mateřských školách, kde v letech 1973/74 provedla výzkumné šetření, aby ověřila přínos modifikované metody pro děti předškolního věku. Přínos metody v rámci přípravy předškolních dětí na pozdější čtení a psaní se potvrdil a o metodu začaly mnohé mateřské školy jevit zájem. Posléze v 90. letech byly Martou Bogdanowicz zpracovány dvě verze této metody, a to: *Piosenki do rysowania* (v překladu: Písničky k malování) určené především pro předškolní děti, a *Piosenki na literki* (v překladu: Od písničky k písmenkům), které se od základní verze liší tím, že místo grafického vzoru píše dítě písmena (Bogdanowicz, Barańska, Jakacka, 2007; Swierkoszová, 1998; Zelinková, 2000).

Do České republiky se Metoda dobrého startu dostala skrze Janu Swierkoszovou, která se díky náhodě poprvé s metodou setkala v roce 1982 v rámci semináře prof. Matejčka. Na tomto semináři byla požádána o tlumočení příspěvku její polské kolegyně Marty Bogdanowicz, což byl zásadní okamžik pro existenci MDS u nás. Příspěvek Marty Bogdanowicz Janu Swierkoszovou natolik okouznil, že prakticky ihned začala pracovat na české modifikaci této metody. Výsledkem úsilí Swierkoszové byl metodický materiál s názvem Metoda dobrého startu vydaný v roce 1983 Krajskou pedagogicko-psychologickou poradnou v Ostravě. Tento materiál sloužil pouze pro potřeby poraden a škol v kraji. Na základě patnáctiletých zkušeností Swierkoszová v roce 1998 českou modifikaci Metody dobrého startu dopracovala do dnešní podoby. MDS tak našla uplatnění v mnoha mateřských a základních školách a také v poradenství. Mezi lety 1998 až 2005 výcvikem MDS prošlo asi 3 200 učitelů mateřských škol, základních škol, odborných pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, logopedů a studentů učitelství a kurzy pod vedením Swierkoszové probíhají po celé republice dodnes (Swierkoszová, 2008).

4.2 Cíle a využití Metody dobrého startu

Cílem Metody dobrého startu je: „rozvoj psychomotoriky v součinnosti s oblastí sociální, emocionální, přičemž jsou zdůrazněny faktory emocionální, motivační a řeč.“

(Zelinková, 2000, str. 159). MDS rozvíjí také pravolevou a prostorovou orientaci, napomáhá vnímání a reprodukci rytmu a vede také ke zlepšení vnímání tělesného schématu. Dále také metoda podporuje rozvoj fantazie a představivosti a v neposlední řadě posiluje prosociální aspekty. Je využívána především jako vstupní etapa výuky čtení a psaní, ve velké míře je aplikována u dětí se specifickými poruchami učení a používá se také u dětí s odkladem školní docházky (Swierkoszová, 1998; Swierkoszová, 2008). Swierkoszová (tamtéž) dále píše, že zařazení MDS je vhodné v posledním ročníku mateřské školy, kde přispívá k aktivizaci a rozvoji funkcí nezbytných pro čtení, psaní a počítání. Efektivita této metody byla ověřena i při práci s dětmi z minoritních, především romských skupin a u dětí s mentální retardací. Tato metoda splňuje funkci diagnostickou, jak v rámci učitelské, tak i poradenské diagnostiky (tamtéž). Shrnutím můžeme říci, že MDS má spíše preventivní charakter, avšak může být využívána jako doplnění cílené intervence (Zelinková, 2000). Metoda je určena k individuální i skupinové práci pro děti ve věku od pěti až do dvanácti let. Efektivní frekvence cvičení je jedenkrát až dvakrát týdně s časovou dotací čtyřicet pět až šedesát minut na jedno cvičení (Swierkoszová, 2008). Bogdanowicz (in Swierkoszová, 1998) dodává, že pokud pracujeme s dětmi bez poruch, můžeme do skupiny zařadit až 20 dětí, v případě dětí se specifickými poruchami doporučuje ve skupině 6-8 dětí. Vhodná délka lekce v mateřské škole je asi 30 minut a v případě dětí školního věku doporučuje 45 minut (tamtéž).

4.3 Koncepce Metody dobrého startu

V popředí každé lekce je lidová píseň. Píseň je základem pro vyprávěný příběh a pohyb. Je prokázáno, že hudební doprovod dětem usnadňuje jinak neztvádnutelné pohybové úkony. Díky hudebnímu doprovodu dochází u dítěte k rozvoji pohybového potenciálu a celkovému uvolnění (Swierkoszová, 1998). „Dítě se seznamuje s písní, s jejím obsahem, příběhem, vnímá pohyb. V MDS se setkáme s cvičeními, která jsou vázána na činnost analyzátoru proprioceptivního (kinestetického), s jehož pomocí je neustále kontrolováno a řízeno držení těla, rychlost a přesnost pohybů, napětí svalů.“ (Swierkoszová, 1998, str. 12.) Symbolem každé písně je grafický vzor, který koresponduje s rytmickým schématem. Završením cvičení je reprodukce grafického vzoru s hudebním doprovodem a zpěvem dítěte (tamtéž). „Tento postup užívající jako vedoucí motiv jednu píseň po celou lekci je vhodný proto, že při stálém opakování dítě text i melodii dobře zná a může ji používat jako rytmického a melodického doprovodu k pohybovým i grafomotorickým cvičením.“ (Zelinková, 2000, str. 159).

Swierkoszová (1998) uvádí, že nejdůležitějším prvkem v MDS je vytvoření vstřícného a bezpečného prostředí s jednoznačnou podporou při neúspěchu.

Celý soubor Metody dobrého startu obsahuje metodickou příručku, pracovní listy, nahrávky hudebních doprovodů a polštářky pro rytmická cvičení pro každé dítě. Tento soubor lze získat pouze na základě absolvování kurzu Metody dobrého startu (Swierkoszová, 2008).

4.4 Struktura lekce Metody dobrého startu

Česká verze Metody dobrého startu je zpracována do dvaceti pěti lekcí s dostatečným výběrem modelových situací respektujících individuální možnosti dětí a učitele. Ačkoliv jednotlivé lekce mohou být různě modifikovány a podléhají kreativitě učitele, mají vždy stejnou strukturu, řád a kroky. Základními prvky Metody dobrého startu jsou cvičení pohybová, cvičení pohybově akustická a cvičení pohybově akusticko-optická. Mimo to jsou lekce doplněny ještě o cvičení specifická a cvičení pro podporu jazykových a komunikativních kompetencí. Lekce jsou také mnohdy doplněny o poznámky a připomínky, které upozorňují na možné komplikace při realizaci cvičení (Swierkoszová, 1998).

Úvodní fázi metody je zahájení, které by mělo mít charakter jakési společenské události, při které se děti navzájem představí. Dětem poskytneme prostor pro takové aktivity, které rozvíjí společenský styk a navodí ve skupině atmosféru zájmu, důvěry a otevřenosti. Navazování kontaktu můžeme podpořit i prostřednictvím hmatového vnímání, kdy si například děti navzájem potřesou rukou, posilujeme tak smyslové uvědomění (Swierkoszová, 1998).

Po zahájení následuje posílení jazykových kompetencí a komunikativních dovedností. Poslech písně, který je výchozím krokem této fáze, nás přivede k modelovým situacím, které Swierkoszová (1998) uvádí ke každé lekci. Na základě prvotního poslechu písně zaměříme pozornost na text písně, ověříme si, zda děti textu rozumí, poskytneme jim možnost vlastní interpretace, vyprávění osobních zážitků. Zařazovány zde mohou také různé hry se slovy, hry s textem či hry na rýmy (tamtéž). Součástí může být rovněž pasáž nazvána Prožitek, jejímž smyslem je vžít se do písně a poskytnout prostor fantazii. Zmiňované modelové situace u jednotlivých lekcí „nabízejí ke komunikaci fakta, požadují vyslovení názorů, postojů, zahrnují oblast emocionálních stavů a přání, podněcují dialog, a to verbálními i neverbálními prostředky. Komunikace ve skupině znamená posilování schopnosti navázat a udržet kontakt, komunikovat a kooperovat s ostatními dětmi.“ (Swierkoszová, 1998, str. 13). Pozornost zaměřujeme také na paralingvistické znaky řeči, tedy na to, jaký charakter má řečový projev

dítěte. Soustředíme se na hlasitost a intenzitu projevu, na intonaci, melodii, zabarvení, tempo a pauzy v řeči (Swierkoszová, 1998; Swierkoszová, 2008).

Součástí lekcí MDS mohou být i tzv. specifická cvičení, která jsou zařazována především v souvislosti se školní zralostí, v předslabikářovém období či u dětí se specifickými poruchami učení. Specifická cvičení jsou také určena pro děti s poruchami ve sluchové percepci (sluchová analýza, syntéza, diferenciaci), při řečové neobratnosti, při obtížích v pravolevé a prostorové orientaci, při chápání časových vztahů a rozlišování barev (Swierkoszová, 1998; Swierkoszová, 2008).

Prvním ze základních a nevyhnutelných typů cvičení, díky kterým MDS je tím, čím je, jsou pohybová cvičení. „Poskytují dítěti dostatečný prostor k uvolnění, avšak v určité fázi jde o náročnou činnost, která předpokládá porozumět instrukci, volit mezi variantami, pohyb realizovat. Zvláště obtížná jsou cvičení podporující rozvoj pomalého pohybu.“ (Swierkoszová, 1998, str. 13). U těchto cvičení je od dítěte vyžadována kázeň a soustředění. Pohybové činnosti vlastně imitují děj písničky, rozvíjí představy a fantazii. V některých situacích může být pohyb podpořen navíc hudební nahrávkou. V rámci pohybových cvičení dochází k seberealizaci dítěte (tamtéž).

Smyslem pohybově akustických cvičení je rozvoj vnímání a reprodukce rytmu. V rámci této fáze je nutné použití pomůcek, a to dvou polštářků vyplněných kroupami, do kterých děti udávají rytmus. Pohyb, který respektuje dané rytmické schéma, děti provádí nejdříve současně se skandováním textu, se zpěvem a potom s hudební nahrávkou. Cvičení je možno provádět místo polštářků se stuhou, které pohyb vizualizují (Swierkoszová, 1998; Swierkoszová, 2008).

K realizaci cvičení pohybově akusticko-optických již potřebujeme psací potřeby a grafické předlohy, které jsou obsahem pracovních listů. Tato část je pro dítě nejobtížnější. Klade velké nároky na vizuální paměť, koordinaci a přesnost pohybů. Pohyb, který zachycuje grafický vzor je vykonáván současně do rytmu hudební nahrávky. Tempo nahrávek je však někdy pro děti příliš rychlé, proto je možné hudební nahrávku nahradit vlastním zpěvem (Swierkoszová, 1998; Swierkoszová, 2008).

Jednotlivé lekce MDS jsou ukončeny hodnocením, sebehodnocením a sebezpoznáváním. Děti na základě svých individuálních možností vyjadřují hodnocení obsahu formulací vlastních závěrů. Hodnocení může probíhat i mezi dětmi navzájem, formulujeme především pozitivní informace o dětech. Každé dítě by v závěru MDS mělo odcházet s pocitem úspěchu a důležitosti, proto stejně jako zahájení modelujeme jako společenskou událost i závěr (Swierkoszová, 1998; Swierkoszová, 2008).

4.5 Efektivita Metody dobrého startu

První výzkumy efektivitv zmiňované metody byly provedeny v sousedním Polsku pod vedením Marty Bogdanowicz. Metoda dobrego startu byla ověřována v letech 1969/70 v poradně v Gdaňsku u dětí třetích a čtvrtých tříd, které měly obtíže ve čtení a psaní. Výsledky tohoto šetření poukázaly na zlepšení funkce zrakového analyzátoru, a také na odstranění pohybových a orientačních potíží u všech respondentů. (Bogdanowicz, 1989; Bogdanowicz, Barańska, Jakacka, 2007). V roce 1973/75 byl poprvé proveden výzkum MDS u dětí předškolních. Konkrétně experiment trval 10 měsíců a byl proveden u 28 dětí, které v následujícím školním roce nastupovaly do základní školy. Lekce MDS byly prováděny jednou týdně pod vedením psychologa a během týdne učitelkou, která se k provedené lekci průběžně vracela. Pro zajištění validity bylo výzkumné šetření provedeno i ve skupině kontrolní (Bogdanowicz, 1989). Hodnocení výsledků proběhlo ve třech časových rozmezích – první v říjnu 1973, následující v červnu 1974 před nástupem dětí do 1. třídy základní školy a poslední v červnu následujícího roku, kdy děti končily 1. třídu základní školy. K zjišťování výsledků tohoto šetření byla vytvořena zvláštní baterie testů zaměřená na funkce podmiňující nácvik čtení. Výsledky tohoto výzkumu prokázaly u všech dětí experimentální skupiny po aplikaci cvičení MDS zlepšení, které mělo trvalý charakter. Některé děti při druhém a třetím měření dokonce dosahovaly nadprůměrných výsledků (Zelinková, 2000). „Z pozorování vyplynulo, že postupem doby pracovaly děti rychleji, přesněji, dopouštěly se méně chyb, lépe vnímaly a udržovaly rytmus. Pozitivní posun nastal též v kooperaci a v kvalitě práce podle instrukcí. Zvýšila se motivace k dosahování dobrých výsledků, byla zřejmá vyšší úroveň sebekontroly a schopnost opravovat vlastní chyby.“ (Zelinková, 2000, str. 156). Bogdanowicz provedla během následujících let ještě mnoho výzkumů týkajících se přínosu MDS, které jednoznačně prokazují pozitivní výsledky u dětí připravujících se na výuku čtení a psaní a také u dětí s rizikem dyslexie (Bogdanowicz, 1989; Bogdanowicz, Barańska, Jakacka, 2007).

Výzkumy efektivitv MDS v České republice začala Jana Swierkoszová realizovat v roce 1998. Mezi lety 1998-2003 sledovala Swierkoszová práci deseti učitelek, které aplikovaly MDS u skupiny dětí s odkladem školní docházky. Jednalo se o deset skupin dětí v celkovém počtu osmdesát, z toho šedesát chlapců a dvacet dívek. Lekce probíhaly dvakrát týdně v průběhu celého roku, tedy celkově bylo realizováno padesát lekcí. Pro zjištění výsledků výzkumu byla na začátku cyklu učitelkami provedena vstupní diagnostika a po ukončení výstupní diagnostika (Swierkoszová, 2008). „Nejvýraznější zlepšení nastalo v případech motoriky ruky, dále v reprodukci rytmické sestavy, zlepšila se artikulační obratnost, sluchová percepce, zraková

percepce, pravolevá a prostorová orientace a k úpravě došlo rovněž v případech specifické asimilace. Po odborném vyšetření na pedagogicko-psychologických poradnách byla u všech dětí konstatována úprava a tyto mohly nastoupit do první třídy.“ (Swierkoszová, 2008, str. 34). V roce 2000 se Swierkoszová (2008) v souvislosti s MDS zaměřila na výkon ve čtení u dětí s diagnózou dyslexie. Pomocí zkoušky čtení autorů Matějčka, Šturmana, Vágnerové a Žlaba provedla u padesáti dětí s dyslexií druhé až páté třídy před zahájením cvičení MDS vstupní diagnostiku pomocí zmiňovaného testu a po ukončení terapie diagnostiku výstupní. Získané hodnoty vyjádřila pomocí čtenářského kvocientu (ČQ). Swierkoszová (tamtéž) udává, že ve vztahu k rychlosti čtení došlo ke zlepšení u všech sledovaných respondentů. Významné zlepšení bylo také zpozorováno v oblasti porozumění čtenému, kdy děti byly schopné samostatně, spolehlivě a detailně reprodukovat text. Další provedený výzkum se týkal uplatnění MDS v práci s dětmi z minoritních skupin, konkrétně dětí romských. Při tomto výzkumu provedeném v roce 1991 a poté v roce 2000 spolupracovala Swierkoszová s Vavříčkou a Strakovou. V experimentální skupině bylo zařazeno osm dětí, z toho dvě ve věku předškolním a čtyři navštěvovaly první třídu základní školy s upraveným programem pro výchovu a vzdělávání romských dětí. Do výzkumu byla zařazena i kontrolní skupina se stejným věkovým složením dětí jako skupina experimentální. U obou těchto skupin proběhla vstupní i výstupní diagnostika, které zahrnovaly zkoušku sluchového rozlišování, artikulační obratnosti, rozvoje motorických funkcí, percepce a reprodukce rytmu, pravolevé orientace a zřetelného rozlišování (Swierkoszová, 2008). „Podstatně vyššího procentuálního zlepšení dosáhly děti z výzkumné skupiny. Celkové průměrné zlepšení ve všech zkouškách ve výzkumné skupině je 24,14 %, kdežto skupina kontrolní dosáhla průměrného zlepšení pouze 6,73 %. Výzkumná skupina dosáhla tedy více než 3,5krát vyššího zlepšení než skupina kontrolní. Rozdíl mezi výzkumnou a kontrolní skupinou po ukončení terapie Metodou dobrého startu ukazuje, do jaké míry byla práce v případě aplikace MDS efektivní. Uvedený rozdíl ze všech zkoušek činí 17,41 %. Takže zatímco na účet zrání a edukace můžeme připsat 6,73 % úspěšnosti, na účet Metody dobrého startu 17,41 % úspěšnost.“ (Swierkoszová, 2008, str. 37).

4.6 Odlišnosti polské a české verze Metody dobrého startu

Jak už jsme výše zmiňovali, česká verze Metody dobrého startu vychází z polské verze této metody. Tyto dvě verze se nijak závratně neliší, mají společné jádro, tedy smysl a cíl metody.

Soubory Metody dobrého startu, jak u české, tak i u polské verze jsou koncipovány obdobně. V první řadě charakterizují metodu a dále rozpracovávají detailněji jednotlivé lekce. U každé lekce je vyobrazen konkrétní grafický vzor, píseň spolu s notovým zápisem a návrhy organizace jednotlivých lekcí. Tyto modelové situace je nutno brát pouze jako inspiraci, neboť je nezbytné lekce modifikovat podle individuálních možností a potřeb účastníků. Jelikož v polské verzi metody na jednu lekci připadá více písniček, soubor této verze obsahuje také více návrhů k organizaci lekcí. Součástí české i polské verze je i CD s nahraným hudebním doprovodem a pracovní listy pro děti. Polská verze nabízí navíc pro učitele didaktický materiál, konkrétně obrázky ke každé z lekcí a pro děti nálepky, které vždy obdrží za vyplnění pracovního listu (Bogdanowicz, Barańska, Jakacka, 2007; Swierkoszová, 1998).

Obě verze mají 25 lekcí, kde píseň je nositelem děje. Polská verze obsahuje 64 písní, tedy 2-3 písně na jednu lekci a u verze české připadá na jednu lekci vždy jedna píseň. Charakter písní je u obou verzí podobný, jde o písně národní, lidové, které jsou dětem dobře známé. Stejně jako u verze české, také v polské verzi soubor zahrnuje 25 jednoduchých grafických předloh sestavených podle stupně obtížnosti. Tyto předlohy obsahují tečky a čárky, čáry svislé, vodorovné a vlnovky, linie šikmé a lomené, geometrické tvary, spirály a elipsy. Grafické předlohy obou verzí nejsou totožné, některé grafické vzory jsou shodné, jiné se naprosto odlišují (Bogdanowicz, Barańska, Jakacka, 2007; Swierkoszová, 1998). Přehled grafických vzorů obou verzí uvádíme v příloze č. 2 a v příloze č. 3. „Formální konstrukce písniček se opírá o krátké, symetrické, často se opakující části, což rozhodně podpoří percepci a zapamatování. Činitelem, který to umožňuje, je souvislost mezi obsahem písniček a grafickou předlohou, jíž je podřízen. Po pravdě řečeno, grafické předlohy v MDS jsou abstraktní, nicméně jejich tvary mohou dětem připomínat předměty a jevy.“ (Bogdanowicz in Swierkoszová, 1997, str. 8).

Největším rozdílem mezi těmito dvěma verzemi metody je jejich samotná metodická propracovanost. Česká verze Metody dobrého startu je zpracována pouze v jedné verzi, a to v příručce Jany Swierkoszové z roku 1998, zatímco Metoda dobrego startu má v Polsku více modifikací a je neustále aktualizovaná. Na rozdíl od české metodické příručky Metody dobrého startu, která je určená dětem ve věku od 5 do 12 let, je verze polská rozpracována do několika forem a pro různé věkové kategorie. Poslední aktualizace základní metodické příručky proběhla v roce 2014 a byla vydána pod názvem *Metoda dobrego startu we wspomaganiu rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej*, zatímco česká verze příručky k MDS od roku 1998 aktualizována nebyla. Polská verze MDS má tři podoby:

1. Piosenki lub wierszyki i łatwe wzory (v překladu: Písničky nebo básničky a jednoduché vzory) – pro děti nejmladší (od 4. roku), jejichž vývoj probíhá v normě, nebo pro děti starší s opožděným vývojem. Aktuální publikace týkající se tohoto nejjednoduššího programu MDS je vydána pod názvem *Piosenki do rysowania* (Bogdanowicz, Barańska, Jakacka, 2006), v překladu: Písničky k malování. V současné době existuje už i publikace, která se týká užití MDS u dětí 3-4 letých, s názvem *Metoda dobrego startu – Od wierszyka do rysunku*, v překladu: Metoda dobrého startu – Od básničky k obrázku (Bogdanowicz, Barańska, Jakacka, 2008). Nejnovější publikací týkající se předškoláků, dětí s opožděným vývojem nebo i dětí dvouletých je kniha s názvem *Metoda dobrego startu – Od gloski do słowa* (Bogdanowicz, Szewczyk, 2014), v překladu Metoda dobrého startu – Od hlásky ke slovu.
2. Piosenki lub wierszyki i wzory literopodobne (v překladu: Písničky nebo básničky a vzory podobné písmenům) pro děti 6-7 leté, pro děti s rizikem výskytu dyslexie nebo pro děti s opožděným vývojem. Publikace: *Metoda dobrego startu v pracy z dzieckiem w wieku od 5 do 10 lat* (Bogdanowicz, 1985), *Metoda dobrego startu* (Bogdanowicz, 1999).
3. Piosenki lub wierszyki i litery oraz znaki matematyczne (v překladu: Písničky nebo básničky a písmena a matematické symboly) vyhrazené pro děti z nultých a prvních tříd, také pro děti s problémy ve čtení a psaní, děti s rizikem dyslexie a děti s dyslexií. Na trhu jsou k dispozici tyto publikace: *Piosenki na literki* (Bogdanowicz, Tomaszewska, 1993), v překladu: Písničky na písmenka, *Od piosenki do literki – część 1.* (Bogdanowicz, Barańska, Jakacka, 2005), v překladu: Od písničky k písmenu – část 1., *Od piosenki do literki - część 2.* (Bogdanowicz, Barańska, Jakacka, 1997), v překladu: Od písničky k písmenu – část 2., *Od wierszyka do literki* (Bogdanowicz, Barańska, Jakacka, 2006), v překladu: Od básničky k písmenku, *Metoda dobrego startu – Od wierszyka do literki, dwuznaku i zmiękczenia* (Bogdanowicz, Barańska, Jakacka, 2008), v překladu: Od básničky k písmenku, spřežkám a změkčení, dále *Metoda dobrego startu - Od wierszyka do rysunku dla dzieci 5-letnich* (Bogdanowicz, Barańska, Jakacka, 2011), v překladu: Metoda dobrého startu - Od básničky k obrázku pro děti pětileté, a nejnovější publikací je *Metoda dobrego startu – Od wierszyka do cyferki* (Bogdanowicz, Barańska, Jakacka, 2017), v překladu Metoda dobrého startu – Od básničky k číslici. (Bogdanowicz, Barańska, Jakacka, 2007).

Na polském knižním trhu můžeme najít ještě publikaci *The Good Start Method for English* (Bogdanowicz, Bogdanowicz, Łockiewicz 2016), tedy Metoda dobrého startu pro podporu rozvoje a edukace dětí, které začínají s výukou anglického jazyka. Tento program je vhodný pro děti 5-6 leté. Nutno také zmínit publikaci *Metoda dobrego startu – Od słowa do zdania, od zdania do tekstu* (Bogdanowicz, Szewczyk, 2008), v překladu: MDS – Od slova ke větě, od věty k textu, která je určena zvláště pro děti s opožděným řečovým vývojem a vadami sluchu (Dostupné z: <http://martabogdanowicz.pl/>).

Na základě výčtu všech existujících publikací můžeme vidět, že MDS se na polském trhu těší velké oblibě. Při srovnání české a polské verze MDS lépe hodnotíme variantu polskou, která je mnohem více propracovaná, průběžně aktualizovaná a je vytvořeno více forem této metody pro různé věkové skupiny. U české verze MDS záleží ve velké míře na učiteli, který MDS vede, jak lekce přizpůsobí věku a možnostem dětí. Velkým plusem polské verze MDS je také vytvoření modifikace MDS pro děti se specifickými potřebami.

5 Metoda dobrého startu jako prostředek rozvoje grafomotoriky u dětí předškolního věku

V rámci výzkumného šetření jsme se zabývali Metodou dobrého startu, jejímž cílem je zajistit dítěti, které zahajuje svou vzdělávací cestu opravdu dobrý start. Zmiňovaná metoda stimuluje u dětí vícero oblastí, pro potřeby našeho výzkumu byla zvolena pouze jedna oblast, a to grafomotorika. Zaměřili jsme se na to, zda a jak působí Metoda dobrého startu na rozvoj grafomotoriky u dětí předškolního věku.

5.1 Cíle výzkumu

K výzkumu tohoto charakteru nás vedl zájem prošetřit, zda děti z mateřské školy, kde se pracovalo s Metodou dobrého startu, budou po nástupu do základní školy dosahovat výrazně lepší úroveň v oblasti grafomotoriky než děti, které v mateřské škole pracovaly s běžnými grafomotorickými cviky. Komparovali jsme tedy dvě skupiny dětí – experimentální a kontrolní, těsně po vstupu do první třídy základní školy. U obou z uvedených skupin bylo provedeno výzkumné šetření ve dvou etapách.

Hlavním cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, zda má Metoda dobrého startu prokazatelně kladný vliv na rozvoj grafomotoriky u dětí daného výzkumného souboru. Jedním z dílčích cílů bylo, na základě vstupní diagnostiky, určit úroveň grafomotorického projevu u obou sledovaných skupin a následně grafomotoriku obou skupin komparovat. Dalším z dílčích cílů bylo porovnat data získaná při vstupní diagnostice a výstupní diagnostice daného výzkumného souboru, provést jejich analýzu a na základě získaných výsledků posoudit vliv a efektivitu Metody dobrého startu na rozvoj grafomotoriky u sledovaných dětí.

K dosažení cíle jsme stanovili následující výzkumné otázky:

1. Budou výsledky vstupní diagnostiky podstatně lepší u dětí experimentální skupiny než u skupiny kontrolní? Ve kterých oblastech?
2. Jaký typ úchopu psacího náčiní bude u dětí daného výzkumného souboru převažovat?
3. Bude při výstupní diagnostice výrazný rozdíl mezi grafomotorickým projevem dětí experimentální a kontrolní skupiny? Ve kterých oblastech?
4. Objeví se markantní rozdíly mezi vstupní a výstupní diagnostikou daného výzkumného vzorku? Dojde ke zlepšení? Ve kterých oblastech?

5.2 Průběh výzkumu a metody sběru dat

Výzkumné šetření probíhalo formou kvalitativně orientovaného výzkumu, a pro získání komplexnějšího obrazu o zkoumané problematice a dosažení ucelených výsledků jsme použili vícero výzkumných metod. Charakteristickým znakem kvalitativního výzkumu je na rozdíl od výzkumu kvantitativního to, že se výzkumník soustředí na podstatně menší počet případů, které zkoumá intenzivně a do hloubky, nikoliv povrchně (Gavora, 2000).

Samotným výzkumem jsme se začali zabývat v červnu roku 2017, kdy proběhl výběr výzkumného vzorku. Výběr výzkumného vzorku je v případě kvalitativního výzkumu vždy záměrný, a to proto, aby vybrané osoby byly vhodné, tj. aby měly vlastnosti potřebné pro výzkumníka a samotný výzkum (tamtéž). Výzkumný soubor byl vybrán z dvoutřídní mateřské školy, kde v jedné třídě byla do vzdělávacího programu zařazena Metoda dobrého startu a ve třídě druhé tato metoda ve vzdělávání zařazena nebyla. Nejdříve bylo vybráno 5 dětí ze třídy pracující s MDS, a byly označeny jako experimentální skupina, a poté bylo vybráno 5 dětí ze třídy, která s MDS nepracovala, a byly považovány za skupinu kontrolní. Výběr dětí probíhal tak, aby mezi dětmi v rámci možností panovala vyváženost ve všech znacích. Jedním z hlavních kritérií výběru byl věk dětí, respektive nástup těchto dětí v září roku 2017 do první třídy základní školy. V této fázi výzkumného šetření byla použita metoda rozhovoru, která pro výběr výzkumného souboru byla nezbytná. Nestrukturované rozhovory byly vedeny s učitelkami dané mateřské školy, formou otevřených otázek směřovaných na děti. Získané informace posloužily jako podklad pro tvorbu případových studií vybraných dětí. Nutno zmínit, že před samotným započítáním výzkumného šetření byly od rodičů vybraných dětí získány informované souhlasy s účastí dětí ve výzkumném šetření a následným použitím získaných dat byla sjednána dohoda o mlčenlivosti a zachování osobních údajů v anonymitě.

Další krok našeho výzkumu nastal na začátku září roku 2017, kdy vybrané děti byly navštíveny v první třídě základní školy a byla u nich provedena vstupní diagnostika založena především na pozorování a analýze dat. Vstupní diagnostika obsahovala Roszgerův test a záznamový arch, který sloužil k zaznamenávání výsledků pozorování. Úroveň grafomotoriky byla zkoumána pomocí Roszgerova testu, který je učitelkám běžně dostupný. Jedná se o jednoduchý test, kdy dítě má za úkol nakreslit podle předlohy „zuby pily“, složené z kolmých a šikmých úseček. Podstata tohoto testu tkví v tom, že je realizován bez jakéhokoliv nácviku a podrobnější instrukce. Dítěti je zadán pouze pokyn, aby kreslilo podle předlohy (Spáčilová, 2002). „Výsledky této zkoušky naznačují úroveň koordinované činnosti orgánů, které

se na kresbě podílejí, tj. zraku a ruky (vizuomotorickou koordinaci), schopnost vnímat, postřehnout a zapamatovat si tvar, tj. napodobit ho podle předlohy.“ (Spáčilová, 2002, str. neuvedena). Při vykonávání Roszgerova testu byly děti pozorovány a získané poznatky byly zaneseny do předem připraveného záznamového archu. V rámci pozorování jsme se zaměřili na úchop psacího náčiní, charakter přitlaku na podložku, vedení linie a uvolněnost zápěstí. Sledovali jsme také úroveň koncentrace pozornosti, úroveň spolupráce a pracovní tempo dítěte. Ukázky Roszgerova testu a záznamového archu uvádíme v příloze č. 4. Každé vybrané dítě vykonávalo Roszgerův test individuálně. Pro snazší navázání prvního kontaktu a zmírnění ostychu ze strany dětí byla před samotným testem zařazena krátká motivace za pomoci rozhovoru a obrazového materiálu. Po skončení motivační fáze následovalo několik prstových cvičení, které měly za úkol uvolnit svalové skupiny paže, ruky a zápěstí. Schopnosti dětí v této oblasti byly zapsány do záznamového archu. Celý proces vstupní diagnostiky nebyl pro děti nijak časově náročný a byl veden formou hry. Kládli jsme také důraz na to, aby každé dítě po vyplnění kresebného testu obdrželo pozitivní zpětnou vazbu.

Výstupní diagnostika grafomotorických schopností byla provedena po šesti týdnech od diagnostiky vstupní, tedy koncem října roku 2017. V průběhu těchto šesti týdnů, které dělily vstupní a výstupní diagnostiku, se děti v rámci vyučování připravovaly na výuku psaní pomocí běžných uvolňovacích cviků určených pro první třídy ZŠ. Stejně jako diagnostika vstupní obsahovala i výstupní diagnostika Roszgerův test a záznamový arch pro zaznamenání výsledků pozorování. V této fázi již byla vynechána motivace, jelikož po absolvování vstupní diagnostiky děti nepotřebovaly další seznámení s úkolem, který je čeká. V závěru výstupní diagnostiky nechyběla pozitivní zpětná vazba směrem k dětem.

Po získání všech potřebných dat následovala jejich analýza, která bude podrobně popsána v další části této kapitoly.

5.3 Charakteristika zařízení, kde se výzkumné šetření uskutečnilo

Jak už bylo zmiňováno výše, výzkumné šetření probíhalo nejdříve v mateřské škole, později v prvních třídách základní školy. Jelikož jádro výzkumu vychází ze vzdělávání dětí v mateřské škole, budeme podrobně charakterizovat MŠ, ze které byl vybrán výzkumný vzorek.

Na základě splňování kritérií pro tento výzkum, tedy zařazení Metody dobrého startu do vzdělávání, byla pro výzkumné šetření vybrána mateřská škola, která je součástí Základní školy Petra Bezruče v Třinci. Tato mateřská škola se jevila jako ideální volba, jelikož je dvoutřídní, a z toho jedna třída Metodu dobrého startu do vzdělávání zařazenou má, druhá

třída nikoliv. Třída, která s MDS nepracuje je heterogenní s dětmi od 3 do 7 let a třída, která s MDS pracuje je rovněž heterogenní a je klasifikována jako třída logopedická, do níž děti přicházejí na návrh klinického logopeda. Logopedická třída se naplňuje do počtu 14 dětí a kapacita druhé třídy je 24 dětí. Budova MŠ byla postavena v roce 1924 jako rodinný domek a ve svých počátcích byla mateřská škola jednotřídní. Speciální třída této MŠ byla otevřena roku 1989 jako první na území města Třinec. Od roku 2003 je MŠ součástí právního subjektu s názvem „Základní škola Petra Bezruče a mateřská škola Třinec, příspěvková organizace“. V průběhu let prošla MŠ mnoha změnami, a pro splňování norem na provoz zařízení pro výchovu a vzdělávání dětí a mládeže, a splnění požadavků na stravovací služby těchto zařízení, byla několikrát rekonstruována. I přes mnohé rekonstrukce nelze prostory této MŠ srovnávat s prostory ostatních MŠ na území města. Tento nedostatek využívá MŠ ve svůj prospěch a bere ho jako pozitivum, je předurčena k tomu, vést ji jako MŠ rodinného typu (ŠVP „V hlavě mám mozek, na nohou botky – jdu poznávat svět“, 2014). Mateřská škola se ve svém ŠVP profiluje následovně: „Velice rychle překonáváme bariéru mezi pedagogy a rodiči. Nově přichodící děti si na nové prostředí zvykají méně bolestně. Rodičům je dána možnost být s dítětem do doby, než je samo připraveno zůstat v kolektivu bez nich. Denní kontakt s rodiči je nezbytný pro úspěšnou práci ve speciální třídě, ale kontaktu se nevyhýbají ani učitelky smíšené třídy. Rády se stanou poradci v oblasti předškolní pedagogiky a psychologie, a zvláště pak v otázkách školní zralosti. Jsme asi jediná MŠ na území města, která je bez televize. Naším hlavním cílem je rozvoj komunikativních dovedností, a tudíž dáváme přednost celodennímu přímému kontaktu s dětmi, ne zprostředkovanému slovu sdělovacích prostředků. Nebráníme se práci s PC, kde máme programy určené dětem, které cíleně rozšiřují jejich vědomosti v rámci RVP – a to prací s interaktivní tabulí.“ (ŠVP „V hlavě mám mozek na nohou botky – jdu poznávat svět“, 2014, str. 4). Logopedická třída pracuje s Metodou dobrého startu již řadu let. Jelikož česká podoba MDS neobsahuje přímo verzi pro děti předškolního věku, je na učitelích, aby tuto metodu přizpůsobili věkovému složení dětí ve třídě. Na základě dlouholetých zkušeností má v současné době tato mateřská škola vypracovaný vlastní metodický materiál, který MDS přizpůsobuje předškolním dětem. Všechny základní principy MDS jsou zachovány, jde pouze o drobné úpravy metodické příručky Swierkoszové. Nositelem děje lekcí MDS jsou písně, které jsou v této mateřské škole zpívány většinou bez doprovodu, a v podstatně volnějším tempu, než metodická příručka Swierkoszové udává. Nahrávky písní, které metodický soubor MDS obsahuje, nejsou pro děti předškolního věku příliš vhodné, jejich tempo je příliš rychlé. Ve zmiňované mateřské škole jsou tyto nahrávky používány až v době, kdy všechny děti dané třídy mají grafické symboly plně automatizovány. Další specifická úprava MDS pro potřeby

této MŠ tkví ve zpracování pracovních listů. Pracovní listy s grafickými symboly jsou prakticky totožné se základní verzí, avšak dětem jsou předkládány v podstatně větším formátu. K pracovnímu listu má mateřská škola vypracovaný další pracovní list, který souvisí s danou písni a jeho účel je především motivační. Co se týče způsobu organizace cvičení MDS, má mateřská škola zhotovený časový plán realizace lekcí MDS na celý školní rok. Tento plán je plně flexibilní a přizpůsobuje se aktuálnímu dění v MŠ. Během měsíce jsou zařazovány 2-3 lekce MDS. Lekci MDS je vždy věnován jeden celý den, v průběhu týdne se k lekci učitelka vrací, tudíž prvky MDS se pak prolínají celým týdnem. Po realizaci lekce ve třídě dostává každé dítě stejný pracovní list s grafickým symbolem domů, grafomotorickou stránku tak rozvíjí i spolu s rodiči.

5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek zahrnuje celkem 10 dětí, z toho 4 dívky a 6 chlapců. Výzkumný vzorek byl rozdělen na experimentální a kontrolní skupinu. Experimentální skupinu tvoří děti, které v rámci předškolního vzdělávání pracovaly s Metodou dobrého startu a do skupiny kontrolní byly zařazeny děti, které se v průběhu předškolního vzdělávání se jmenovanou metodou nesetkaly a v mateřské škole používaly běžné grafomotorické cviky. Obě skupiny čítaly po pět dětí, ve skupině experimentální byly tři dívky a dva chlapci a ve skupině kontrolní jedna dívka a čtyři chlapci. Věk dětí obou skupin byl v podstatě shodný, jednalo se o děti, které následující školní rok nastupovaly do první třídy ZŠ. Převažovaly tedy děti šestileté, ale byly zde i děti s odkladem školní docházky. Děti ze skupiny experimentální byly ze třídy vybrány záměrně, neboť šlo o všechny děti daného věku, do skupiny kontrolní byly vybrány děti z početnější třídy náhodně. Na následujících řádcích uvedeme podrobnější charakteristiku jednotlivých dětí. Pro zachování anonymity jsou skutečná jména dětí pozměněná. Věk dětí je uváděn takový, jaký dosahovaly v době realizace výzkumného šetření.

Dítě č. 1a

Jméno: Eva

Věk: 6 let 7 měsíců

Skupina: experimentální

Lateralita: dominuje pravá ruka

Rodinná anamnéza: Otec vysokoškolsky vzdělaný pracuje jako stavební inženýr, matka má středoškolské vzdělání a v současné době je zaměstnaná jako úřednice. Gravidita druhá,

fyziologická, porod fyziologický. Dítě mělo po narození rozštěp měkkého patra s čímž souvisely obtíže s přijímáním potravy. Dívka nebyla kojena, úbytky na váze. Ve věku jednoho roku byla u dívky provedena operace měkkého a tvrdého patra. V rodině ještě starší bratr.

Školní anamnéza: Dívka na základě středně těžké vady řeči, palatolalie a dyslalie multiplex zařazena do logopedické třídy běžné mateřské školy. Dívka byla v péči logopeda, nedostatky v logopedické oblasti byly odstraněny.

Dívka je spíše tišší povahy, neprůbojná a tvrdohlavá. Nevyhledává velký kolektiv, spíše si hraje samostatně, občas s 1-2 dětmi.

Dítě č. 2a

Jméno: Zuzka

Věk: 7 let 0 měsíců

Skupina: experimentální

Lateralita: dominuje pravá ruka

Rodinná anamnéza: Oba rodiče dítěte jsou vysokoškolsky vzdělaní. První dítě rodičů, porod koncem pánevním, kojena 20 měsíců. Z důvodu opožděného pohybového vývoje dítěte probíhala od 4. do 14. měsíce rehabilitace Vojtovou metodou. Dítě bylo dlouhou dobu závislé na dudlíku, až do svých 2,5 let.

Školní anamnéza: Dítě ve věku 2,5 let začalo navštěvovat MŠ, adaptovalo se bez problémů. Po roce docházky do této MŠ byla na základě opožděného vývoje řeči a doporučení klinického logopeda přeřazena do logopedické třídy běžné MŠ.

Dívka je velmi společenská, vyhledává kolektiv vrstevníků. Kolektivem spolužáků dobře přijímána, oblíbená. Ve skupině se většinou ujímá vedoucí role. Dívka je také velmi ctižádostivá.

Dítě č. 3a

Jméno: Tomáš

Věk: 7 let 2 měsíce

Skupina: experimentální

Lateralita: pravák

Rodinná anamnéza: Chlapcova rodina je úplná. Gravidita třetí, chlapec pochází z dvojčat. Porod v 36. týdnu, spontánní, kojen 2 měsíce. Motorický vývoj chlapce probíhal v normě, řečový vývoj byl opožděn, řeč se prosadila až po 3. roce života. Chlapec vykazuje mírné oslabení v kognitivním vývoji.

Školní anamnéza: Chlapec začal navštěvovat MŠ krátce po svém třetím roce. Navštěvoval logopedickou třídu MŠ kvůli opožděnému vývoji řeči, řeč byla opožděna ve všech jazykových rovinách. Z důvodu těchto obtíží měl chlapec odklad školní docházky.

Chlapec je spíše samotář, povahou spíše introvert. Kolektiv nevyhledává, špatně navazuje kontakt s vrstevníky. Chlapec má obtíže s udržení pozornosti, nedokáže se delší dobu soustředit, je rychle unavitelný. Grafický projev chlapce je nedostatečný, u náročnějších úloh potřebuje vedení.

Dítě č. 4a

Jméno: Lukáš

Věk: 7 let 5 měsíců

Skupina: experimentální

Lateralita: pravák

Rodinná anamnéza: Rodina chlapce je úplná, matka vystudovala vyšší odbornou školu, otec má středoškolské vzdělání. Vztahy v rodině jsou harmonické, chlapec má mladšího sourozence. Těhotenství i porod probíhaly v normě, kojení. Psychomotorický vývoj probíhal v normě, sed se objevoval od 6. měsíce věku a chůze od jednoho roku. Rozvoj aktivní řeči kolem jednoho roku stagnoval. Chlapci byl diagnostikován dětský autismus.

Školní anamnéza: Chlapec ve věku 4 let začal navštěvovat MŠ. Vzdělávání chlapce probíhalo formou individuální integrace v logopedické třídě MŠ. Díky sníženému počtu dětí v této třídě a přítomnosti asistenta pedagoga byly vytvořeny ideální podmínky pro vzdělávání tohoto chlapce. Chlapci byl doporučen odklad školní docházky. Komunikační dovednosti chlapce byly při opouštění MŠ srovnatelné s vrstevníky.

Chlapec je milý, usměvavý. Dlouhou dobu měl potíže s adaptací na prostředí MŠ. Obtížně navazuje kontakt s vrstevníky, společnou hru nevyhledává. Chlapec je velmi soutěživý, při prohře pláče. Pozornost Lukáše je kolísavá, je rychle unavitelný. Chlapec má velmi rád legraci.

Dítě č. 5a

Jméno: Rozárka

Věk: 6 let 4 měsíce

Skupina: experimentální

Lateralita: dominuje levá ruka

Rodinná anamnéza: Rodina dívky je úplná, v rodině panují harmonické vztahy. Nejvyšší dosažené vzdělání obou rodičů je středoškolské. Gravidita druhá, fyziologická. Porod v 39. týdnu těhotenství, spontánní porod. Dívka nekojena. Psychomotorický vývoj probíhal v normě. Dívka má staršího bratra, který byl v dětském věku rovněž v péči logopeda.

Školní anamnéza: Dívka od svých tří let navštěvuje logopedickou třídu MŠ. V péči logopeda kvůli dyslalii a opoždění vývoje řeči v rovině morfologicko-syntaktické a lexikálně-sémantické. Dívka nastoupila do první třídy základní školy standardně, bez odkladu školní docházky.

Dívka je v kolektivu dětí oblíbená, kamarádká. Kamarádké vztahy navazuje především s dívkami. Je schopna hru vytvářet a rozvíjet. Je společenská, ráda si hraje s ostatními vrstevníky.

Dítě č. 1b

Jméno: Marek

Věk: 7 let 2 měsíce

Skupina: kontrolní

Lateralita: pravák

Rodinná anamnéza: Chlapec pochází z úplné rodiny, má tři sourozence, z toho jedno dvojče. Porod chlapce byl 36. týdnu, spontánní. Psychomotorický vývoj probíhal v normě. Z důvodu přetrvávající dyslalie je chlapec v péči klinického logopeda.

Školní anamnéza: MŠ začal chlapec navštěvovat ve svých třech letech, nejdříve navštěvoval třídu logopedickou, později byl zařazen do běžné třídy. Chlapec měl odklad školní docházky o jeden rok.

Chlapec je v kolektivu oblíbený, bez problému navazuje kontakt s vrstevníky. Ve hrách zaujímá vůdčí roli. Pokud ve skupině vůdčí roli nemá, projevuje se agresivitou.

Dítě č. 2b

Jméno: Dominik

Věk: 6 let 11 měsíců

Skupina: kontrolní

Lateralita: pravák

Rodinná anamnéza: Maminka chlapce je Slovenka, pracuje jako lékárnice, tatínek je zaměstnán jako programátor. Otec byl v dětském věku pro špatnou výslovnost zařazen

do péče logopeda. Rodiče chlapce jsou v pokročilejším věku, chlapci se velice věnují, mají s ním velmi hezký vztah. Chlapec má ještě starší sestru.

Školní anamnéza: Do mateřské školy začal chlapec docházet ve věku tři let. Adaptace proběhla bez obtíží. Je v péči logopeda pro rotacismus. Chlapec do první třídy základní školy nastoupil standardně, bez odkladu.

Chlapec je velmi bystrý, rozumný. V kolektivu dětí oblíbený, kamarádský bez kázeňských problémů. Motorika chlapce je trošku slabší, dle slov učitelky se jeví jako dyspraktik.

Dítě č. 3b

Jméno: Maruška

Věk: 6 let 5 měsíců

Skupina: kontrolní

Lateralita: dominuje levá ruka

Rodinná anamnéza: Dívka vyrůstá v rodině úplné, pochází z třetího těhotenství, má dvě starší sestry. Psychomotorický vývoj dívky probíhal v normě. Nejvyšší vzdělání obou rodičů je středoškolské bez maturitní zkoušky. Vztahy v rodině jsou harmonické.

Školní anamnéza: Dívka MŠ navštěvuje od 3,5 let, ze začátku drobné problémy s adaptací, které se rychle upravily. Maruška je zařazena do třídy heterogenní.

Dívka v kolektivu oblíbená, kamarádská. Kamarádské vztahy navazuje spíše s dívkami. Zaujímá vůdčí roli ve skupině, je tvrdohlavá, nerada se podřizuje. Je aktivní, ráda se zapojuje do různých činností. Dívka má obtíže v oblasti úchopu psacího náčiní, nerada kreslí.

Dítě č. 4b

Jméno: Vojta

Věk: 6 let 7 měsíců

Skupina: kontrolní

Lateralita: pravák

Rodinná anamnéza: Dítě pochází z úplné rodiny. Třetí gravidita matky, průběh těhotenství bez problémů. Chlapec má tři sourozence. Maminka je Slovenka, vzdělání středoškolské bez maturity, otec středoškolské vzdělání s maturitou. Chlapci byla zjištěna sluchová vada, se kterou souvisejí i logopedické obtíže. V předškolním věku byly chlapci odstraněny nosní mandle, nadále je v péči logopeda.

Školní anamnéza: MŠ navštěvuje od svých tří let, i přes potíže v logopedické oblasti (huhňavost) je chlapec od začátku zařazen do běžné heterogenní třídy. Obtíže se v této oblasti poměrně rychle upravily, řečová stránka chlapce je v normě, tudíž nebyl nutný odklad školní docházky.

Chlapec je velmi kamarádský, hraje si většinou ve skupině s několika kamarády. V situacích, kdy se chlapci něco nelíbí, něco není podle jeho představ, se objevují agresivní projevy. Chlapcova pozornost je kolísavá, má drobné obtíže v oblasti paměti.

Dítě č. 5b

Jméno: Jáchym

Věk: 6 let 11 měsíců

Skupina: kontrolní

Lateralita: pravák

Rodinná anamnéza: Rodina je úplná, chlapec má starší sestru. Vývoj chlapce probíhal standardně. Žádné obtíže v průběhu dětství nebyly. Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělání. Rodina je bezproblémová, panují zde pozitivní vztahy.

Školní anamnéza: Chlapec navštěvuje MŠ od svých tří let, adaptoval se v podstatě ihned bez problémů. Navštěvuje heterogenní třídu, kde je velmi oblíbený. V průběhu předškolního vzdělávání se neobjevily žádné potíže.

Chlapec je velmi bystrý a inteligentní. Již v předškolním věku umí číst. Ostatní vrstevníci vnímají chlapce jako autoritu, rádi se s ním kamarádí. Ve třídě vyhledává spíše děti svého věku, rád si povídá s dospělými.

5.5 Analýza výsledků výzkumného šetření

Na začátku této subkapitoly analyzujeme získaná data, budeme zkoumat rozdíly mezi výsledky vstupní a výstupní diagnostiky z pohledu jednotlivých dětí. Zaměříme se tedy na individuální změny či pokroky dětí. Získaná data, tedy záznamové archy a Roszgerovy testy jednotlivých dětí uvádíme v příloze č. 5.

Dítě č. 1a pod jménem Eva při vstupní diagnostice spolupracovala bez obtíží. Ani v oblasti koncentrace pozornosti nebyly vyzorovány žádné problémy. Doba soustředění Evy při práci odpovídala jejímu věku. Rovněž pracovní tempo bylo přiměřené, Roszgerův test vykonala v adekvátním čase. Při vykonávání zmiňovaného kresebného testu dívka používala nesprávný úchop tužky, konkrétně úchop pěstičkový s palcem ohnutým přes tužku. Na základě

pozorování a analýzy výsledku kresebného testu můžeme říci, že přítlak na podložku byl přiměřený a tah vedené linie poměrně plynulý. Dívka však test vykonávala jakoby v křeči, zápěstí nebylo zcela uvolněné. Tvary „zubů pily“ z Roszgerova testu byly napodobeny, avšak jejich sklon směřoval spíše vlevo. Výsledky výstupní diagnostiky se nijak zásadně od těch vstupních nelišily. Úchop psacího náčiní nebyl změněn, Eva používala nadále úchop pěstičkový. Závratná změna nenastala ani v oblasti uvolnění zápěstí. Kresebný test vykonávala Eva stále ještě poměrně křečovitě, soustředila se hlavně na správnost tvaru. Pohyby ruky se nedaly klasifikovat jako lehké a uvolněné.

Ze získaných dat dítěte č. 2a, Zuzky konstatujeme, že dívka má grafomotorickou stránku na velmi dobré úrovni. Jak při vstupní diagnostice, tak i výstupní, probíhala spolupráce s dívkou bez obtíží. Koncentrace pozornosti a pracovní tempo bylo přiměřené, taktéž uvolňovací prstová cvičení dívka zvládala bez obtíží, čímž byla prokázána výborná obratnost ruky. Zuzka již při vstupním šetření měla osvojený správný úchop tužky, tedy špetkový. Dívka používala adekvátní přítlak na podložku, což bylo viditelné při plnění Roszgerova testu. Lze říci, že při Roszgerově testu plněném v rámci výstupní diagnostiky dívka použila mírně větší přítlak než u testu předešlého. Uvolněné zápěstí u Zuzky jsme zaznamenali již u vstupní diagnostiky a ani posléze u diagnostiky výstupní tomu nebylo jinak. Tahy linie byly jak u vstupního, tak i výstupního Roszgerova testu plynulé, pohyby ruky lehké. Oba výsledky Roszgerova testu jsou prakticky totožné, kromě trochu většího přítlaku u výstupního testu zde nacházíme ještě jistou tendenci k opačnému sklonu tvarů, tedy spíše doleva.

Spolupráce s dítětem č. 3a v rámci výzkumného šetření probíhala bez potíží. Koncentrace pozornosti při vyplňování kresebného testu při vstupní i výstupní diagnostice byla úměrná věku dítěte. Rozdíl spatřujeme v pracovním tempu dítěte, kdy při vstupním šetření bylo pracovní tempo dítěte velmi rychlé a při výstupním šetření bylo tempo klasifikováno jako přiměřené. Jemná motorika a obratnost ruky chlapce je dobrá, uvolňovací cvičení zvládl bez obtíží. Tomáš má osvojený nesprávný úchop tužky, a to úchop pěstičkový s palcem ohnutým přes tužku. Další údaje z pozorování, tedy přítlak na podložku, charakter linie a míra uvolnění zápěstí byly při vstupní a výstupní diagnostice stejné. Přítlak na podložku byl přiměřený, tahy linie byly plynulé a zápěstí bylo uvolněné. I přesto, že tyto kategorie se shodovaly, rozdíly mezi vstupním a výstupním Roszgerovým testem byly na první pohled patrné. Při vstupním testu Tomáš nepřesně kopíroval tvary „zuby pily“, jejich počet se neshodoval a přetahoval je přes spodní linii. Výstupní test Tomáš vykonal naprosto výborně, podobnost s předlohou byla velmi vysoká. Chlapec zachoval správný počet tvarů i jejich sklon. Tahy byly plynulé, pouze jednou linií přerušil, a poté na ni znovu navázal.

Jisté rozdíly mezi vstupním a výstupním šetřením spatřujeme i u dítěte č. 4a Lukáše. Spolupráce s chlapcem probíhala rovněž bez problémů, pracovní tempo chlapce při vyplňování Roszgerova testu bylo přiměřené. Drobné problémy byly v oblasti koncentrace pozornosti, soustředěnost Lukáše byla krátká, byla potřeba větší motivace. Na základě prstových cvičení jsme zjistili, že jemná motorika chlapce je na dobré úrovni. Při srovnání obou výsledků testu byla shodná míra přítlaku na podložku, přítlak byl přiměřený. První rozdíl byl vyzorován v úchopu psacího náčiní. Při vstupní diagnostice používal chlapec tzv. Hrníčkový úchop, kdy je prostředníček s ukazováčkem položen shora a při výstupní diagnostice používal už úchop správný, špetkový. Zápěstí při vstupním testu zcela uvolněné nebylo, chlapec byl poměrně nejistý, ale tahy linie byly v jistém smyslu plynulé. Při výstupním testu bylo zápěstí uvolněné ještě méně než u vstupního testu. Lukáš byl při výstupním testu nejistý a linii vedl přerušovaně. Při pohledu na tento výstupní test působí linie rozřeseným dojmem. Při hlubší analýze těchto dvou testů zjistíme, že první test sice nekopíruje předlohu tak přesně, ale na rozdíl od druhého testu vidíme, že chlapec kreslil „zuby pily“ tak nějak automaticky bez ohledu na přesnost. Ve druhém testu se chlapec soustředil na přesnost tvarů tak moc, že tvary kreslil přerušovaně, každý zvlášť a tah linie nebyl plynulý. Kreslil jakoby v křeči, zápěstí nebylo uvolněno adekvátně.

Posledním dítětem experimentální skupiny je dítě č. 5a Rozárka. Stejně jako předchozí děti i Rozárka při výzkumném šetření výborně spolupracovala. Koncentrace pozornosti spolu s pracovním tempem byly přiměřené věku. Taktéž prstová uvolňovací cvičení zvládala bez obtíží. Bohužel ani při vstupní ani při výstupní diagnostice dívka nepoužívala správný špetkový úchop, nýbrž úchop pěstičkový s palcem ohnutým přes tužku. Na základě pozorování dítěte při vyplňování testu usuzujeme, že přítlak na podložku byl větší při testu výstupním. Taktéž menší uvolněnost zápěstí byla vyzorována u testu výstupního. Tahy linie byly v obou případech plynulé, avšak větší přesnost pohybů se objevila u testu výstupního. Na druhou stranu byla ve vstupním testu zase viditelná větší automatizace pohybů. Vstupní test byl také vykonán mnohem rychleji než test výstupní. Rozárka si při výstupním testu dala hodně záležet na tom, aby kreslené tvary byly co nejpodobnější těm z předlohy, linii vedla občas nejistě.

Ani dítě č. 1b Marek nevykazoval potíže ve spolupráci při výzkumném šetření. Jak při vstupním, tak i výstupním šetření byl Marek na kresebný test a pokyny plně soustředěn a jeho pracovní tempo bylo adekvátní. Potíže se u chlapce neobjevily ani při realizaci prstových cvičení, tudíž jemná motorika a obratnost ruky a prstů byla na dobré úrovni. Překvapující bylo to, že chlapec měl při vstupní diagnostice osvojený nesprávný úchop tužky, a to konkrétně tzv. protaženou hrstičku, kdy jsou prsty protaženy a tužku podpírá prsteníček. Tento úchop

Marek změnil ve výstupním šetření na úchop pěstičkový s palcem ohnutým přes tužku. Přítlak na podložku byl v obou variantách testu stejný, přiměřený. Z prvního, tedy vstupního testu, je patrné, že Marek linii vede přerušovaně, každý tvar kreslí samostatně a těžce je na sebe napojuje. Nekreslí tvary jedním tahem. Zápěstí nebylo uvolněno. Zlepšení pozorujeme u testu výstupního. Tvary kreslí jedním tahem a zápěstí je značně uvolněnější.

Dítě č. 2b Dominik spolupracoval při realizovaném výzkumném šetření bez komplikací. Problémy s koncentrací pozornosti neměl. Pracoval přiměřeně rychle. Při vstupní diagnostice byly zaznamenány obtíže při vykonávání prstových cvičení. Dominik měl problém zkoordinovat obě své ruce či prsty na rukou. Toto se však do výstupní diagnostiky upravilo. Tento chlapec jako jeden z mála používal jak při vstupní, tak i výstupní diagnostice správný úchop psacího náčiní, tzv. špetkový úchop. Při vstupním kresebném testu Dominik používal nadměrný přítlak na podložku, což se během šesti týdnů upravilo a ve výstupním testu už byl přítlak přiměřený. Při vedení linie u vstupního testu byl chlapec v jisté míře nejistý, ale pohyb vykonával plynule, zatímco u výstupního testu linii přerušoval a „zuby pily“ kreslil každý zvlášť. Tvary u vstupního testu se sice ze začátku řádku předloze podobají, avšak postupně se zmenšují, u výstupního testu tvary svou velikostí odpovídají předloze. Uvolněné zápěstí pozorujeme až u testu výstupního.

Maruška, tedy dítě č. 3b rovněž spolupracovala bez obtíží. Úroveň koncentrace pozornosti odpovídala věku. Při vstupním testu bylo pracovní tempo dívky klasifikováno jako pomalé, při výstupním testu již pracovala v přiměřeném tempu. Prstová cvičení u obou šetření byla zvládnutá bez obtíží. Na začátku, tedy u vstupní diagnostiky, dívka používala neklasifikovaný úchop tužky charakterizovaný jako křečovitý, s nesprávným úhlem sklonu k papíru, a po šesti týdnech již měla dívka osvojený úchop správný, špetkový. Také zápěstí nebylo na začátku uvolněné, což se jistou mírou podílelo i na nadměrném přítlaku na podložku. Do výstupní diagnostiky byly tyto obtíže upraveny, zápěstí bylo uvolněné a přítlak přiměřený. Linie vstupního testu jsou velmi nejisté a přerušované, tvary nemají jasný sklon. Výstupní test dívka vyplnila také poměrně nejistě. Nejdříve nakreslila jeden tvar samostatně a poté už linii vedla poměrně jistě a plynule.

Poměrně totožné výsledky vstupního a výstupního testu spatřujeme i dítěte č. 4b, Vojty. Spolupráce s tímto dítětem v průběhu výzkumného šetření probíhala bez obtíží. Chlapec byl schopen koncentrace při kresebném testu, jeho pracovní tempo bylo adekvátní věku. Prstová uvolňovací cvičení vykonávaná před každým testem byla Vojtou provedena bezchybně. Na začátku šetření chlapec tužku držel křečovitě s prohnutým ukazováčkem a na konci šetření používal pěstičkový úchop s palcem ohnutým přes psací náčiní. Co se týče přítlaku

na podložku, byl v obou testech přiměřený, taktéž zápěstí bylo v obou případech uvolněné. Rovněž kresebné testy jsou na první pohled velmi podobné. U obou spatřujeme plynulost vedení linie. Při kresbě výstupního testu dítě použilo správný sklon tvarů. Je zajímavé, že Vojta ukončuje řadu tvarů v obou případech stejně.

Drobné výkyvy v grafomotorickém projevu pozorujeme u dítěte č. 5b Jáchyma. Stejně jako ostatní děti i Jáchym spolupracoval bez problémů. Jeho koncentrace při kresebném testu byla adekvátní. První rozdíl spatřujeme v oblasti pracovního tempa, které bylo při vstupním šetření přiměřené a při šetření výstupním pomalé. Prstová cvičení, která v jistém smyslu zrcadlila úroveň jemné motoriky vykonal chlapec bez obtíží. Zajímavostí je, že při vstupním šetření chlapec tužku držel správně, zatímco při výstupním šetření se u něj objevil pěstičkový úchop s ohnutým palcem přes tužku. Přítlak byl u vstupního testu velký a u výstupního přiměřený. Zápěstí se ani u vstupního, ani u výstupního testu nedá hodnotit jako uvolněné. Jáchym vedl linie plynule spíše při vstupním testu, u výstupního testu poměrně nejistě. Na základě hlubší analýzy obou testů lze konstatovat, že u testu vstupního jsou sice tahy linie plynulé, ale tvary dítě postupně zmenšuje a nedosahuje ani horní hranice, kdežto tvary výstupního testu jsou předloze více podobné, ale nejsou kresleny jedním tahem, nýbrž každý tvar zvlášť.

Závěrem lze říct, že získaná data byla velmi pozoruhodná. Při srovnání vstupní a výstupní diagnostiky jednotlivých dětí jsme došli k zajímavým zjištěním. Nelze jednoznačně říct, zda došlo u dětí daného výzkumného souboru ke zlepšení či ke zhoršení. Zajímavým faktem je, že u většiny dětí z experimentální skupiny nebylo vyzorováno zlepšení, spíše naopak. Děti díky svému podvědomému nutkání dodržet správný tvar, změnilo svoje, původně plynulé, uvolněné a automatické pohyby, na pohyby křečovitě a nejisté. Oproti tomu valná většina dětí ze skupiny kontrolní ve výstupním šetření vykazovala jasné zlepšení. Jejich pohyby byly uvolněnější a plynulejší. Zůstává otázkou, proč šestitýdenní uvolňovací cvičení prováděná mezi vstupní a výstupní diagnostikou měla na děti tak odlišné účinky.

5.6 Závěry výzkumného šetření, diskuze

Úkolem této závěrečné subkapitoly je shrnout výsledky výzkumného šetření v souvislosti s dříve uvedenými výzkumnými otázkami. Jelikož výzkumné šetření pro účely této práce bylo kvalitativního charakteru a zabývá se pouze možným přínosem MDS pro oblast grafomotoriky v kontextu daného výzkumného souboru, nelze jeho výsledky generalizovat. Nelze tedy s jistotou a jednoznačně říct, zda má Metoda dobrého startu na grafomotorickou

stránku dětí předškolního věku výrazný vliv či nikoliv. Odpověď na tuto otázku by bylo možné hledat v dlouholetém výzkumu za účasti velkého vzorku respondentů. V našem výzkumu se zabýváme možným efektem této metody na grafomotoriku dětí daného výzkumného souboru.

Výzkumná otázka č. 1: Budou výsledky vstupní diagnostiky podstatně lepší u dětí experimentální skupiny než u skupiny kontrolní? Ve kterých oblastech?

Při pohledu na výsledky vstupního Roszgerova testu nebyly rozdíly mezi experimentální a kontrolní skupinou evidentní, avšak při detailnější analýze pozorovaných oblastí grafomotoriky byly odlišnosti již patrné.

První rozdíl spatřujeme už v přítlaku na podložku. Zatímco všechny děti z experimentální skupiny používaly přiměřený přítlak, ze skupiny kontrolní používaly přiměřený přítlak pouze dvě děti, tři děti užívaly dokonce přítlak nadměrně velký. Taktéž v charakteru vedení linie děti z experimentální skupiny vykazovaly patrně lepších výsledků. Z experimentální skupiny měly tahy plynulé všechny děti, u jednoho dítěte současně panovala drobná nejistota ve vedení linie a ve skupině kontrolní se plynulé tahy objevily u dvou dětí, přerušovaná linie u jednoho dítěte a nejisté tahy používaly děti dvě, z toho jedno dítě zároveň linii přerušovalo. Zajímavé je, že v experimentální skupině měly uvolněné zápěstí čtyři děti a neuvolněné ho mělo pouze jedno dítě a u dětí z kontrolní skupiny tomu bylo přesně naopak. Uvolněné zápěstí mělo pouze jedno dítě a neuvolněné zbylé čtyři děti. Obě skupiny byly celkem vyrovnané v oblasti pracovního tempa. Čtyři děti z experimentální skupiny měly pracovní tempo přiměřené rychlé, stejně tak i čtyři děti ze skupiny kontrolní. V experimentální skupině jedno dítě pracovalo velmi rychlým tempem, ve skupině kontrolní jedno dítě pracovalo spíše pomalu.

Na následujících řádcích nabízíme tyto údaje v přehledných tabulkách.

Přítlak na podložku	experimentální skupina	kontrolní skupina
<i>malý</i>	0	0
<i>přiměřený</i>	5	2
<i>velký</i>	0	3

Tabulka č. 1 - Vstupní diagnostika, přítlak na podložku

Vedení linie	experimentální skupina	kontrolní skupina
<i>plynulost tahu</i>	5*	2
<i>nejistota</i>	0	2**
<i>tremor</i>	0	0
<i>přerušovaná linie</i>	0	1
* z toho jedno dítě jevílo zároveň nejistotu		
** z toho jedno dítě používalo zároveň přerušovanou linii		

Tabulka č. 2 - Vstupní diagnostika, vedení linie

Uvolnění zápěstí	experimentální skupina	kontrolní skupina
<i>uvolněné</i>	4	1
<i>neuvolněné</i>	1	4

Tabulka č. 3 - Vstupní diagnostika, uvolnění zápěstí

Pracovní tempo	experimentální skupina	kontrolní skupina
<i>pomalé</i>	0	1
<i>přiměřené</i>	4	4
<i>velmi rychlé</i>	1	0

Tabulka č. 4 - Vstupní diagnostika, pracovní tempo

Všechny děti spolupracovaly během výzkumu bez problémů, koncentrace pozornosti byla slabší pouze u jednoho dítěte z experimentální skupiny. Obtíže s vykonáním prstových uvolňovacích cvičení mělo pouze jedno dítě ze skupiny kontrolní.

Výzkumná otázka č. 2: Jaký typ úchopu psacího náčiní bude u dětí daného výzkumného souboru převažovat?

Výsledky odpovídající na tuto výzkumnou otázku nás velmi překvapily. Předpokládali jsme, že většina dětí výzkumného vzorku by měla mít na začátku základního vzdělávání již upevněný správný úchop psacího náčiní. Tím více nás překvapilo, že tomu zdaleka tak nebylo. Při vstupním šetření byl vyzorovaný správný, tedy špetkový úchop tužky pouze u jednoho dítěte z experimentální skupiny a u dvou dětí ze skupiny kontrolní. Shrnutím lze tedy říci, že pouze tři děti z deseti měly po ukončení vzdělávání v mateřské škole osvojený správný úchop tužky. Tři děti z experimentální skupiny používaly tzv. pěstičkový úchop s palcem ohnutým přes tužku, z kontrolní skupiny tento úchop nepoužívalo žádné dítě. Tzv. hrníčkový úchop, kdy je prostředníček s ukazováčkem položen seshora používalo jedno

dítě z experimentální skupiny. V kontrolní skupině bylo vyzorováno, kromě správného úchopu u dvou dětí, také křečovitě držení tužky s prohnutým ukazováčkem u jednoho dítěte, a dále úchop, kdy jsou prsty protaženy a tužku podpírá prsteníček také u jednoho dítěte. Poslední dítě z kontrolní skupiny používalo neklasifikovaný úchop.

Ve výstupním šetření k závratným změnám v úchopech psacího náčiní bohužel nedošlo. Děti, které již u vstupního šetření aplikovaly úchop správný i nadále tento úchop používaly. Náprava byla vyzorována u jednoho dítěte z experimentální skupiny, které změnilo úchop hrníčkový na správný špetkový. Zbylé tři děti z kontrolní skupiny změnilly své původní úchopy na úchop pěstičkový s palcem ohnutým přes pero.

Pro lepší orientaci ve výše popsáných datech přikládáme níže přehlednou tabulku se získanými údaji.

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop – palec ohnutý přes pero
- C – křečovitě držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop

Úchop psacího náčiní	experimentální skupina	kontrolní skupina
<i>A</i>	1	2
<i>B</i>	3	0
<i>C</i>	0	1
<i>D</i>	1	0
<i>E</i>	0	1
<i>F</i>	0	1

Tabulka č. 5 - Vstupní diagnostika, úchop psacího náčiní

Úchop psacího náčiní	experimentální skupina	kontrolní skupina
<i>A</i>	2	2
<i>B</i>	3	3
<i>C</i>	0	0
<i>D</i>	0	0
<i>E</i>	0	0
<i>F</i>	0	0

Tabulka č. 6 - Výstupní diagnostika, úchop psacího náčiní

Výzkumná otázka č. 3: Bude při výstupní diagnostice výrazný rozdíl mezi grafomotorickým projevem dětí z experimentální a z kontrolní skupiny? Ve kterých oblastech?

Při souhrnném pohledu na všechny kresebné testy nemůžeme jednoznačně říci, která skupina má grafomotorický projev na lepší úrovni. Velké rozdíly zde nejsou, celkově u osmi dětí, tedy u tří ze skupiny experimentální a pěti dětí ze skupiny kontrolní, se objevil správný sklon kreslených úseček. Dvě děti ze skupiny experimentální správný sklon, to znamená mírný sklon vpravo, nepoužily. Pro hlubší poznání odlišností mezi skupinami je žádoucí rozebrat jednotlivé oblasti pozorování.

Čtyři děti z experimentální skupiny měly přítlak na podložku přiměřený, jedno dítě nadměrný. Ve skupině kontrolní byl vyzorován přiměřený přítlak u všech dětí. Větší plynulost linie se objevovala ve skupině experimentální, konkrétně u čtyř dětí, pouze jedno dítě linii přerušovalo a kreslilo s nejistotou. Z kontrolní skupiny plynule vedly linii tři děti a linie ostatních dětí byly velice nejisté. Na druhou stranu skupina kontrolní vykazovala lepší výsledky co do uvolněnosti ruky. Uvolněnou ruku měly čtyři děti z této skupiny a neuvolněnou pouze jedno dítě. Ve skupině experimentální měly ruku uvolněnou pouze dvě děti. Ve skupině experimentální všechny děti pracovaly přiměřeným tempem, ve skupině kontrolní adekvátním tempem pracovaly čtyři děti, jedno dítě vykonávalo kresebný test velmi pomalu. Níže rovněž uvádíme tabulky se získanými údaji.

Přítlak na podložku	experimentální skupina	kontrolní skupina
<i>malý</i>	0	0
<i>přiměřený</i>	4	5
<i>velký</i>	1	0

Tabulka č. 7 - Výstupní diagnostika, přítlak na podložku

Vedení linie	experimentální skupina	kontrolní skupina
<i>plynulost tahu</i>	4	3
<i>nejistota</i>	0	2
<i>tremor</i>	0	0
<i>přerušovaná linie</i>	1*	0
* zároveň nejistá linie		

Tabulka č. 8 - Výstupní diagnostika, vedení linie

Uvolnění zápěstí	experimentální skupina	kontrolní skupina
<i>uvolněné</i>	2	4
<i>neuvolněné</i>	3	1

Tabulka č. 9 - Výstupní diagnostika, uvolnění zápěstí

Pracovní tempo	experimentální skupina	kontrolní skupina
<i>pomalé</i>	0	1
<i>přiměřené</i>	5	4
<i>velmi rychlé</i>	0	0

Tabulka č. 10 - Výstupní diagnostika, pracovní tempo

Většina dětí neměla problém s koncentrací pozornosti při vykonávání kresebného testu, pouze jedno dítě z experimentální skupiny mělo pozornost slabší. Prstová uvolňovací cvičení prováděná před samotným kresebným testem zvládly všechny děti bez obtíží.

Výzkumná otázka č. 4: Objeví se markantní rozdíly mezi vstupní a výstupní diagnostikou daného výzkumného vzorku? Dojde ke zlepšení? Ve kterých oblastech?

Na základě analýzy získaných dat konstatujeme, že ač kresebné testy získané při výstupní diagnostice mnohem více připomínaly danou předlohu než testy ze vstupní diagnostiky, nelze s jistotou říct, že i celkový grafomotorický projev došel ke zlepšení. Při srovnání vstupních a výstupních dat obou skupin dojdeme v některých oblastech k překvapivým výsledkům.

Zajímavé je, že přiměřený přítlak na podložku, který byl při vstupním šetření patrný u všech dětí experimentální skupiny, ve výstupním šetření používaly pouze děti čtyři. Jedno dítě změnilo adekvátní přítlak na nadměrný. Při vstupním šetření ve skupině kontrolní užívaly přiměřený přítlak pouze dvě děti, tři zbylé děti pak přítlak nadměrný a ve výstupním šetření přiměřený přítlak byl patrný u dětí všech. V experimentální skupině došlo tedy k mírnému zhoršení a ve skupině kontrolní ke zlepšení.

Charakter linie se od vstupní diagnostiky nijak zvlášť nezměnil. Více méně byly výsledky podobné, stejně jako u vstupní tak i výstupní diagnostiky dosahovaly v této oblasti lepší úroveň děti ze skupiny experimentální.

Asi nejzajímavější výsledky byly zjištěny při srovnání vstupní a výstupní diagnostiky v oblasti míry uvolněnosti zápěstí. Zatímco při vstupním šetření měly zápěstí uvolněna čtyři

děti z experimentální skupiny a jedno dítě ze skupiny kontrolní, ve výstupním šetření se počet dětí s uvolněným zápěstím z experimentální skupiny zmenšil ze čtyř na dvě děti a ve skupině kontrolní se počet zvětšil z jednoho dítěte na děti čtyři.

Pracovní tempo se mírně zlepšilo ve skupině experimentální, u skupiny kontrolní výsledky zůstaly totožné se vstupním šetřením.

Naším hlavním cílem bylo zhodnotit efektivitu MDS v oblasti grafomotoriky dětí daného výzkumného souboru. Shrneme-li všechny informace popsané na předchozích stránkách, můžeme konstatovat, že vybrané děti, které v rámci předškolního vzdělávání pracovaly s Metodou dobrého startu, tedy děti ze skupiny experimentální, již po vstupu do první třídy základní školy vykazovaly lepší grafomotorické výsledky, a to konkrétně v oblasti uvolněnosti zápěstí, plynulosti tahů a celkově lepší automatizaci pohybů. Vybrané děti zařazené do skupiny kontrolní sice tak dobrých výsledků při zahájení šetření nevykazovaly, avšak po intenzivních šestitýdenních uvolňovacích cvičeních dosahovaly obdobných výsledků jako na začátku děti ze skupiny experimentální. Více než zajímavé je pozorovat dopad zmiňovaných uvolňovacích cvičení, které jsou standardně prováděny ve všech prvních třídách, na děti z experimentální skupiny. Můžeme pouze spekulovat o tom, proč se grafomotorická stránka dětí z této skupiny v určitých oblastech zhoršila. Nutno také poukázat na skutečnost, že výsledky mohou být ovlivněny několika faktory, a to např. i samotným výběrem dětí, ale i jejich aktuálním stavem v průběhu výzkumného šetření. Nicméně na základě celkových výsledků výzkumného šetření se domníváme, že Metoda dobrého startu měla na grafomotorickou stránku dětí experimentální skupiny jistý vliv. Rozhodně ale nelze tvrdit, že děti, které tuto metodu v rámci předškolního vzdělávání nepoužívaly, nebudou později v psaní úspěšné. Jak bylo při analýze výsledků šetření vidět, během prvního měsíce docházky do první třídy se úroveň grafického projevu všech dětí srovnala.

Přínos realizovaného výzkumného šetření spatřujeme v prokázání efektivity Metody dobrého startu na grafomotoriku dětí daného výzkumného vzorku, čímž jim byl také zajištěn opravdu dobrý start při přípravě na psaní. Rovněž užitečná jsou i získaná data týkající se úchopu psacího náčiní dětí nastupujících do první třídy ZŠ, která nepřímo vyzývají, aby se této oblasti věnovala zvýšená pozornost již během vzdělávání v mateřské škole.

Závěr

V diplomové práci jsme se zabývali Metodou dobrého startu jako prostředku rozvoje grafomotoriky u dětí předškolního věku. Podstatou této práce bylo shrnout poznatky o Metodě dobrého startu, poukázat na důležitost grafomotorického rozvoje u dětí předškolního věku a v rámci empirické části ověřit vliv Metody dobrého startu na grafomotorickou stránku dětí předškolního věku.

Diplomová práce je rozdělena do pěti kapitol. Část teoretická zahrnuje kapitoly čtyři a empirická část kapitolu jednu. Po vymezení základních informací a teoretických pojmů týkajících se předškolního vzdělávání v České republice a osobnosti dítěte předškolního věku, byla rozebírána dvě ústřední témata této práce, tedy grafomotorická stránka dětí předškolního věku a Metoda dobrého startu. Po teoretickém definování dané problematiky byly poznatky aplikovány do praxe v rámci výzkumného šetření popsaného v empirické části. V empirické části jsou uvedeny cíle a metodologie výzkumu. Závěr této části patří analýze a interpretaci získaných výsledků v souvislosti se stanovenými výzkumnými otázkami.

Přínos této práce spatřujeme nejen v poskytnutí ucelených informací o Metodě dobrého startu, které mohou sloužit jak rodičům dětí, tak i pedagogům, kteří se dosud s touto metodou nesetkali, ale i v překvapivých výsledcích realizovaného výzkumného šetření. Nemáme na mysli ani tak výsledky související přímo s Metodou dobrého startu, jako poznatky týkající se úchopu psacího náčiní. Ve výzkumném souboru se objevil velmi nízký počet dětí, které po ukončení předškolního vzdělávání používaly správný, špetkový úchop. Domníváme se, že děti opouštějící předškolní vzdělávání by měly mít již osvojený správný úchop psací potřeby, a tudíž je nutno apelovat na osoby realizující předškolní vzdělávání, aby této oblasti přikládali náležitou pozornost a děti ke správnému úchopu soustavně vedly.

Na závěr můžeme říci, že Metoda dobrého startu se na rozvoji grafomotoriky dětí předškolního věku daného výzkumného vzorku úspěšně podílí a zajistila jim při výuce psaní skutečně dobrý start.

Seznam použité literatury a pramenů

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ V. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. Dětská naučná edice. ISBN 80-251-0977-1.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ V. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 9788026607939.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 9788026606581.

BERČÍKOVÁ, A., ŠMELOVÁ, E., STOLINSKÁ, D. *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 9788024440330.

BOGDANOWICZ, M. Publikacje - Metoda dobrego startu. In: *Metoda Dobrego Startu (MDS) Marty Bogdanowicz* [online]. [cit. 2018-02-26]. Dostupné z: <http://martabogdanowicz.pl/>

BOGDANOWICZ, M. *Metoda dobrego startu*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1989, 180 s. ISBN 83-02-01119-3.

BOGDANOWICZ, M., BARAŃSKA, M., JAKACKA, E. *Metoda dobrego startu - Piosenki do rysowania*. 2. wydanie. Gdańsk: Harmonia, 2007, 150 s. ISBN 978-83-7134209-7.

BOGDANOWICZ, M., SWIERKOSZOVÁ, J. *Metoda dobrého startu*. Ostrava: KASIMO, 1998, 79 s. ISBN 80-902497-0-1.

DOLEŽALOVÁ, J. *Prvopočáteční psaní*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 8070419385.

DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026211464.

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 2. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. 223 s. ISBN 80-902536-2-8.

FASNEROVÁ, M. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.

FASNEROVÁ, M. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 9788024431437.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931796.

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Přeložil Markéta BÍLKOVÁ. Praha: Columbus, 1997, 348 s. ISBN 8085928485.

GREUTMAN, H. *Growing hands on kids: Typical Pencil Grasp Development for Writing* [online]. 2010 [cit. 8.10.2017]. Dostupný na WWW: <https://www.growinghandsonkids.com/pencil-grasp-development-for-writing.html>

Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2018-02-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/podrobny-informacni-material-ke-vzdelavani-deti-od-2-do-3>

KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I*. 2. přeprac. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-88-5.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073678289.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024744353.

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 9788024732466.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 807169195x.

LIN, L., CHERNG, R., CHEN, Y. Effect of Touch Screen Tablet Use on Fine Motor Development of Young Children. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics* [online]. 2017, 1-11 [cit. 2017-10-08]. DOI: 10.1080/01942638.2016.1255290. ISSN 0194-2638. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01942638.2016.1255290>

LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který napomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Vyd. 2. Přeložila Jana KRÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026208808.

MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 8024708701.

MLČÁKOVÁ, R. 2013. Péče o vybrané speciální schopnosti u dětí v mateřské škole. In ŠMELOVÁ, E., FASNEROVÁ, M., PETROVÁ J. a kol. *Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 63-82. ISBN 978-80-244-3877-1.

MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.

OTEVŘELOVÁ, H. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

Parenthub: *Fine motor skills for babies – birth to 18 months* [online]. 2014 [cit. 8.10.2017]. Dostupný na WWW: <https://www.parenthub.com.au/education/fine-motor-skills-infants-birth-18-months/>

PENC, V. *Metodika psaní*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1961, 91 s.

PIAGET, J., INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 8071781460.

PRŮCHA, J, MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 8021033541.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2018-02-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1>

Siksha Solutions: *Proper Pencil Grasp for Writing with Kids* [online]. 2016 [cit. 8.10.2017]. Dostupný na WWW: <http://sikshasolutions.com/proper-pencil-grasp-for-writing-with-kids/>

SPÁČILOVÁ, H. K vybraným problémům diagnostiky předpokladů ke čtení a psaní. *e-Pedagogium* (on-line), 2002, roč. 2, č. 1. [cit. 2018-3-23]. Dostupné na [www: <http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/clanek08.htm>](http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/clanek08.htm). ISSN 1213-7499.

SPÁČILOVÁ, H., ŠUBOVÁ, L. *Příprava žáka na psaní: rozvíjení grafomotoriky a zrakového vnímání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 8024407612.

SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677749

SWIERKOSZOVÁ, J. Cesta Metody dobrého startu do České republiky. In: JUCHELKA, G., MIKETTOVÁ, M. *K vybraným aspektům rozvoje funkční gramotnosti a vzdělávání romské mládeže* [online]. Ostrava: Moravskoslezský kraj, 2008, s. 28-37 [cit. 2018-02-21]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://anzdoc.com/sbornik-z-konference-k-vybranim-aspektm-rozvoje-funkni-gramo.html>

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 9788024421414.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 8024409458.

ŠMELOVÁ, E., PETROVÁ, A., SOURALOVÁ, E. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 9788024433455.

ŠVP "V hlavě mám mozek, na nohou botky - jdu poznávat svět". Třinec, 2014.

The school run: *How your child's pencil grip develops* [online]. 2017 [cit. 8.10.2017]. Dostupný na WWW: <https://www.theschoolrun.com/video-pencil-grasp-development>

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

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

ZELINKOVÁ, O. *Metoda dobrého startu - jedna z možností rozvíjení psychomotoriky.*
Pedagogika 2, 2000, roč. L, s. 153-162, ISSN 3330-3815.

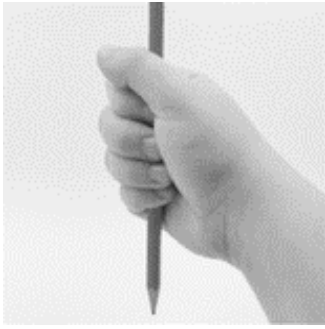
Seznam zkratek

MDS	Metoda dobrého startu
MŠ	mateřská škola
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	školní vzdělávací program
ZŠ	základní škola

Seznam příloh

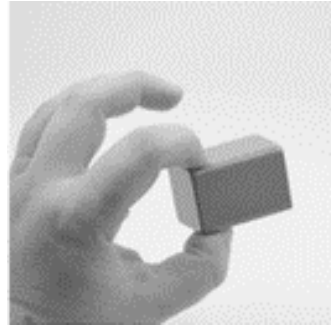
Příloha č. 1 – Vývoj úchopů	87
Příloha č. 2 - Grafické vzory české verze MDS	89
Příloha č. 3 - Grafické vzory polské verze MDS.....	91
Příloha č. 4 - Roszgerův test, záznamový arch.....	93
Příloha č. 5 - Výsledky výzkumného šetření	97

Příloha č. 1 – Vývoj úchopů



Obrázek č. 1 Radiálně-palmární (dlaňový) úchop

(Dostupné z: <https://www.growinghandsonkids.com/pencil-grasp-development-for-writing.html>)



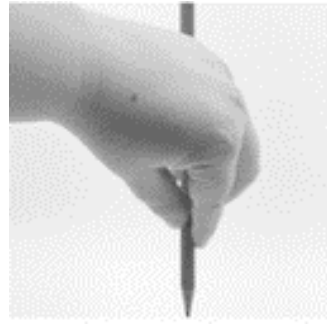
Obrázek č. 2 Pinzetový (klíšťkový) úchop

(Dostupné z: <https://www.growinghandsonkids.com/pencil-grasp-development-for-writing.html>)



Obrázek č. 3 Dovnitř otočený příčný úchop

(Dostupné z: <https://www.parenthub.com.au/education/fine-motor-skills-infants-birth-18-months/>)



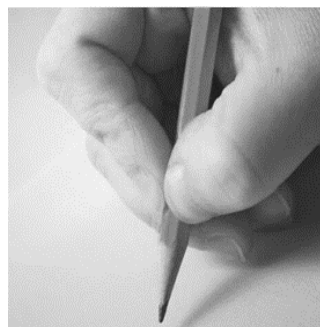
Obrázek č. 4 Příčný úchop s nataženým ukazováčkem

(Dostupné z: <https://www.growinghandsonkids.com/pencil-grasp-development-for-writing.html>)



Obrázek č. 5 Držení tužky v prstech

(Dostupné z: <https://www.theschoolrun.com/video-pencil-grasp-development>)



Obrázek č. 6 Špetkový úchop

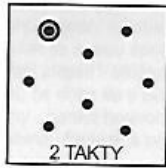
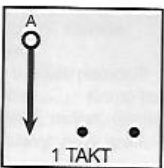

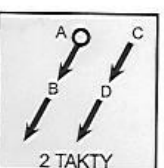
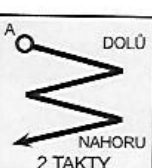
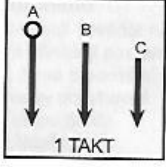
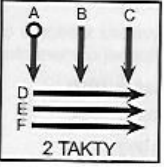
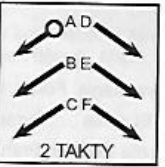
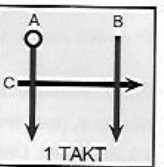
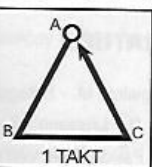

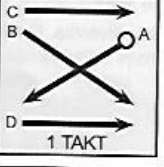

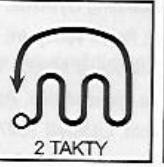
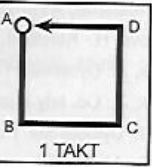


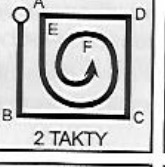
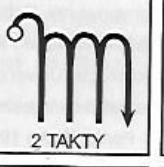






(Dostupné z: <http://sikshasolutions.com/proper-pencil-grasp-for-writing-with-kids/>)

Příloha č. 2 - Grafické vzory české verze MDS

SEZNAM PÍSNÍ POUŽITÝCH PRO HUDEBNÍ DOPROVOD

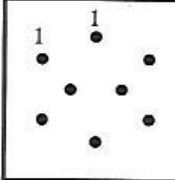

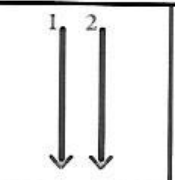
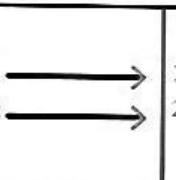
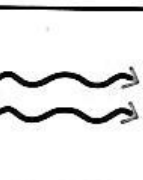
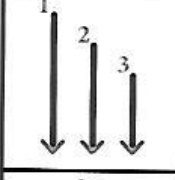
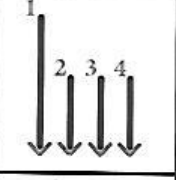
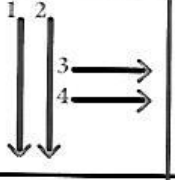
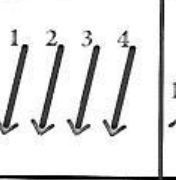
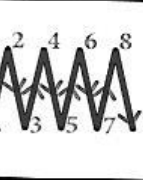
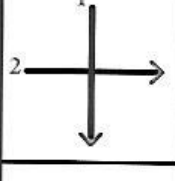
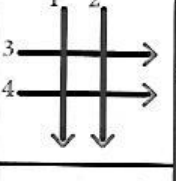
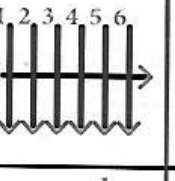
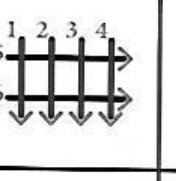
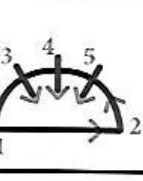
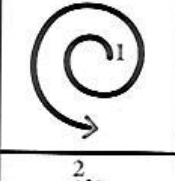
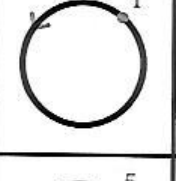
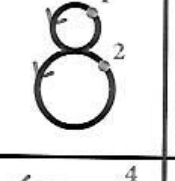
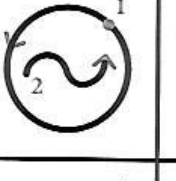
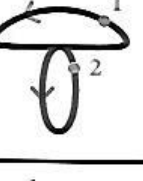
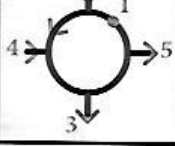

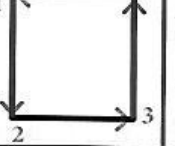
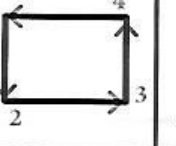

1 A	Pec nám spadla	3 D	Vlaštovičko leť
1 B	Šel tudy, měl dudy	3 E	Jedna, dvě, tři...
1 C	Běží liška k Táboru	4 A	Maličká su
1 D	Prší, prší	4 B	Kačena divoká
1 E	Kalamajka	4 C	Tancovala žížala
2 A	Pásla ovečky	4 D	Pekla vdolky
2 B	Pásla husy pode dvorem	4 E	Žežuličko, kde jsi byla
2 C	Náchodský zámeček	5 A	Holka modrooká
2 D	Okolo Třeboně	5 B	Koulelo se koulelo
2 E	Až já pojedu přes ten les	5 C	Červená, modrá fiala
3 A	Pod našim okýnkem	5 D	Vyletěla holubička
3 B	Kočka leze dírou	5 E	Okolo Frýdku
3 C	Travička zelená		

PŘEHLED GRAFICKÝCH SYMBOLŮ

	A	B	C	D	E
1	 2 TAKTY	 1 TAKT	 2 TAKTY	 2 TAKTY	 2 TAKTY
2	 1 TAKT	 2 TAKTY	 2 TAKTY	 1 TAKT	 1 TAKT
3	 1 TAKT	 1 TAKT	 2 TAKTY	 2 TAKTY	 1 TAKT
4	 2 TAKTY	 3 TAKTY	 2 TAKTY	 2 TAKTY	 2 TAKTY
5	 4 TAKTY	 2 TAKTY	 4 TAKTY	 1 TAKT	 2 TAKTY

Příloha č. 3 - Grafické vzory polské verze MDS

ZESTAW WZORÓW DO RYSOWANIA

	A	B	C	D	E
1					
2					
3					
4					
5					

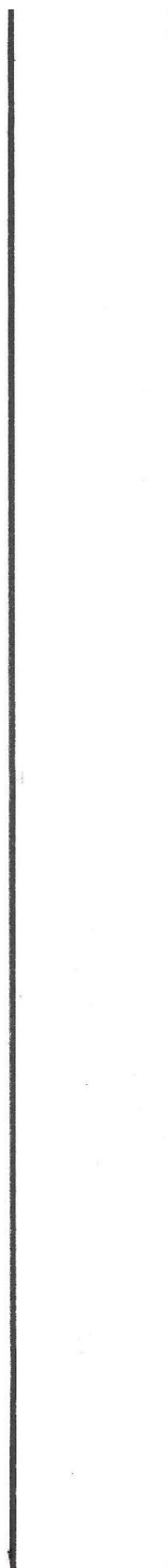
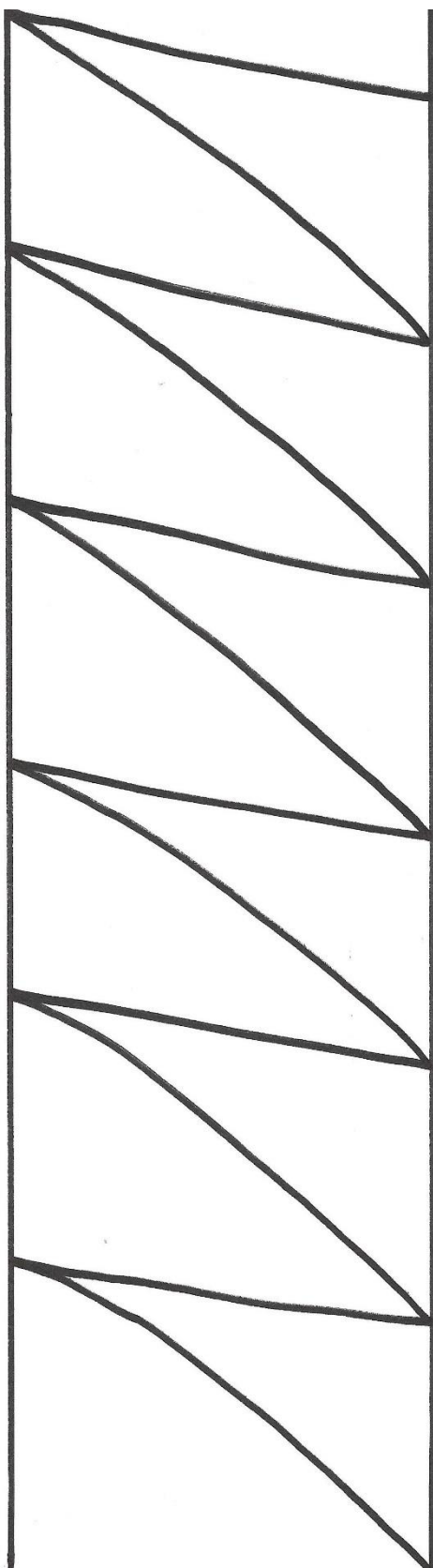
strzałki oznaczają kierunek ruchu

cyfry oznaczają kolejno rysowane elementy wzoru

kropki we wzorach mających kształt koła lub elipsy - miejsce od którego należy zacząć rysowanie

Příloha č. 4 - Roszgerův test, záznamový arch

Roszgerűv test



ZÁZNAMOVÝ ARCH

Datum:		
Diagnostika:	vstupní	výstupní
Skupina:	experimentální	kontrolní
Jméno dítěte:		
Věk:		
Pohlaví:	chlapec	dívka
Lateralita:	P	L
Vada řeči:	ANO	NE
Odklad školní docházky	ANO	NE
Další poznámky:		

1. Prstová cvičení

- Palcem pravé ruky se postupně dotýkat ostatních prstů („prsty se zdraví“, totéž druhou rukou)
- Prsty pravé ruky se postupně dotýkají prstů levé ruky, nejprve palec, pak ukazováček atd.
- Ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole, to samé levou rukou a potom oběma rukama současně (Mlčáková, 2009)
-

ZVLÁDÁ	ZVLÁDÁ S OBTÍŽEMI	NEZVLÁDÁ
--------	-------------------	----------

2. Úchop psacího náčiní

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop - palec ohnutý přes pero
- C – křečovitě držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop (*Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>*)

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

3. Přítlak na podložku

MALÝ	PŘIMĚŘENÝ	VELKÝ
------	-----------	-------

4. Vedení linie

PLYNULOST TAHU	NEJISTOTA	TREMOR
	PŘERUŠOVANÁ LINIE	

5. Uvolnění zápěstí

UVOLNĚNÉ	NEUVOLNĚNÉ
----------	------------

6. Ostatní

Koncentrace pozornosti	SLABÁ	PŘIMĚŘENÁ	
Úroveň spolupráce	SPOLUPRACUJE BEZ OBTÍŽÍ	SPOLUPRACUJE S OBTÍŽEMI	NESPOLUPRACUJE
Pracovní tempo	POMALÉ	PŘIMĚŘENÉ	VELMI RYCHLÉ

Zdroje:

- Jak správně psát: Příklad správného a špatného psaní. Jak správně psát, jak správně kreslit [online]. [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>
- MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.

Příloha č. 5 - Výsledky výzkumného šetření

ZÁZNAMOVÝ ARCH

Datum:	15.9.2017	
Diagnostika:	vstupní	výstupní
Skupina:	experimentální	kontrolní
Jméno dítěte:	Eva	
Věk:	6 let 7 měsíců	
Pohlaví:	chlapec	dívka
Lateralita:	P	L
Vada řeči:	ANO	NE
Odklad školní docházky	ANO	NE
Další poznámky:		

1. Prstová cvičení

- Palec pravé ruky se postupně dotýkat ostatních prstů („prsty se zdraví“, totéž druhou rukou)
- Prsty pravé ruky se postupně dotýkají prstů levé ruky, nejprve palec, pak ukazováček atd.
- Ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole, to samé levou rukou a potom oběma rukama současně (Mlčáková, 2009)

ZVLÁDÁ	ZVLÁDÁ S OBTÍŽEMI	NEZVLÁDÁ
--------	-------------------	----------

2. Úchop psacího náčiní

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop - palec ohnutý přes pero
- C – křečovitě držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop (Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>)

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

3. Přítlak na podložku

MALÝ	PŘIMĚŘENÝ	VELKÝ
------	-----------	-------

4. Vedení linie

PLYNULOST TAHU	NEJISTOTA	TREMOR
	PŘERUŠOVANÁ LINIE	

5. Uvolnění zápěstí

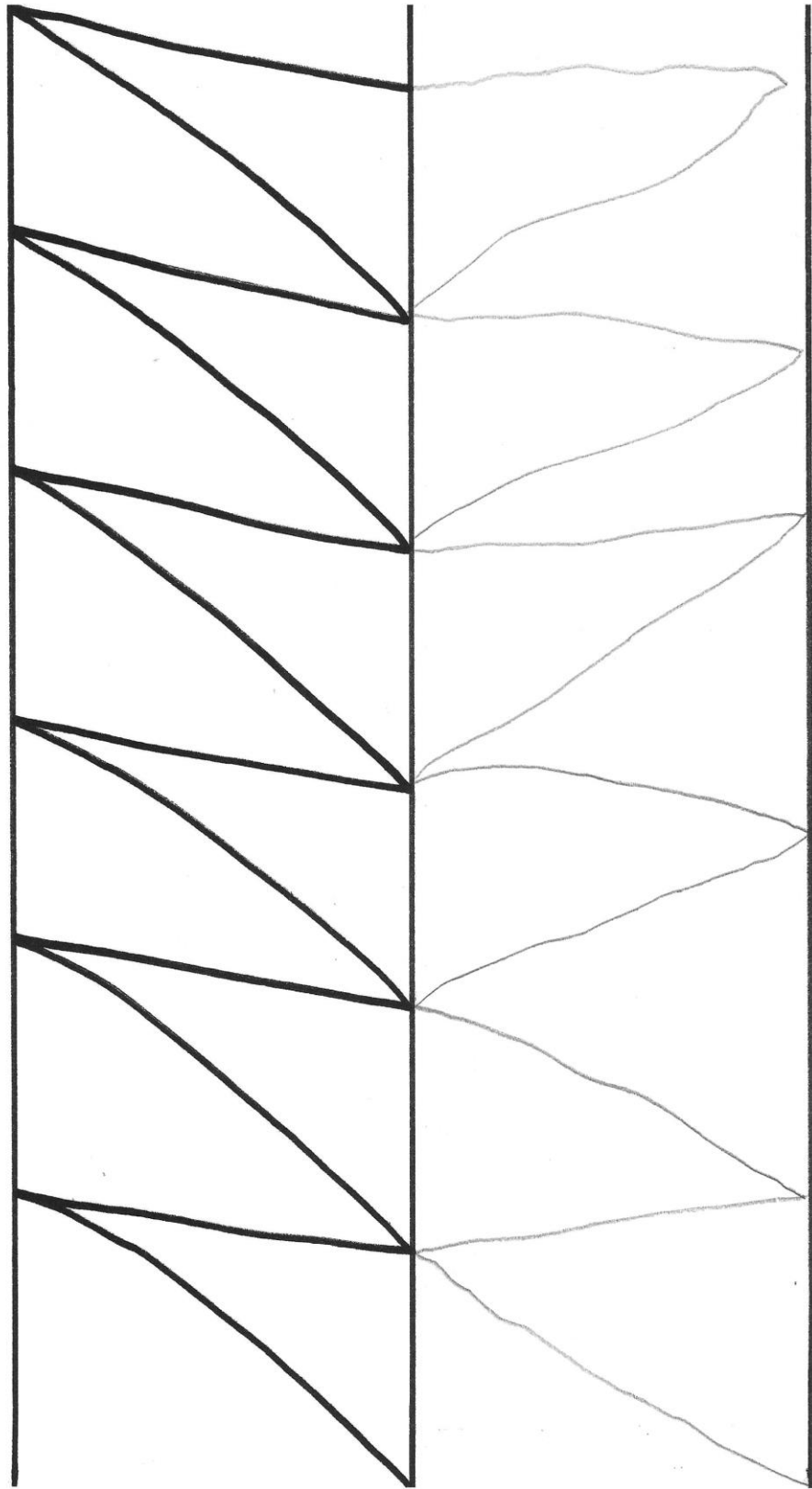
UVOLNĚNÉ	NEUVOLNĚNÉ
----------	------------

6. Ostatní

Koncentrace pozornosti	SLABÁ	PŘIMĚŘENÁ	
Úroveň spolupráce	SPOLUPRACUJE BEZ OBTÍŽÍ	SPOLUPRACUJE S OBTÍŽEMI	NESPOLUPRACUJE
Pracovní tempo	POMALÉ	PŘIMĚŘENÉ	VELMI RYCHLÉ

Zdroje:

- Jak správně psát: Příklad správného a špatného psaní. Jak správně psát, jak správně kreslit [online]. [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>
- MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009.



ZÁZNAMOVÝ ARCH

Datum:	30.10.2017	
Diagnostika:	vstupní	výstupní
Skupina:	experimentální	kontrolní
Jméno dítěte:	Eva	
Věk:	6 let 7 měsíců	
Pohlaví:	chlapec	dívka
Lateralita:	P	L
Vada řeči:	ANO	NE
Odklad školní docházky	ANO	NE
Další poznámky:		

1. Prstová cvičení

- Palcem pravé ruky se postupně dotýkat ostatních prstů („prsty se zdraví“, totéž druhou rukou)
- Prsty pravé ruky se postupně dotýkají prstů levé ruky, nejprve palec, pak ukazováček atd.
- Ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole, to samé levou rukou a potom oběma rukama současně (Mlčáková, 2009)
-

ZVLÁDÁ	ZVLÁDÁ S OBTÍŽEMI	NEZVLÁDÁ
--------	-------------------	----------

2. Úchop psacího náčiní

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop - palec ohnutý přes pero
- C – křečovitě držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop (Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>)

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

3. Přítlak na podložku

MALÝ	PRÍMĚŘENÝ	VELKÝ
------	-----------	-------

4. Vedení linie

PLYNULOST TAHU	NEJISTOTA	TREMOR
	PŘERUŠOVANÁ LINIE	

5. Uvolnění zápěstí

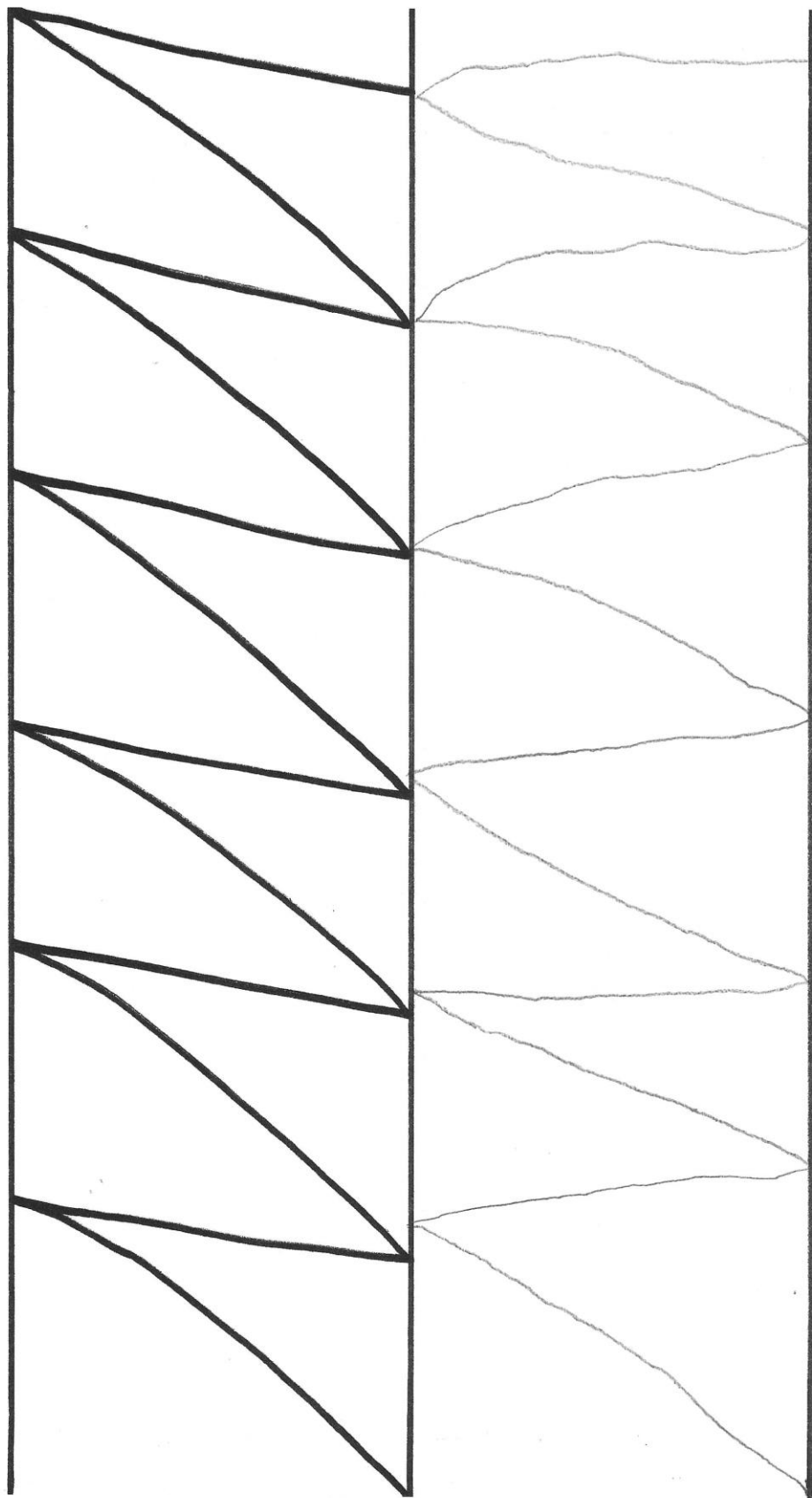
UVOLNĚNÉ	NEUVOLNĚNÉ
----------	------------

6. Ostatní

Koncentrace pozornosti	SLABÁ	PRÍMĚŘENÁ	
Úroveň spolupráce	SPOLUPRACUJE BEZ OBTÍŽÍ	SPOLUPRACUJE S OBTÍŽEMI	NESPOLUPRACUJE
Pracovní tempo	POMALÉ	PRÍMĚŘENÉ	VELMI RYCHLÉ

Zdroje:

- Jak správně psát: Příklad správného a špatného psaní. Jak správně psát, jak správně kreslit [online]. [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>
- MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.



ZÁZNAMOVÝ ARCH

Datum:	15.9.2017	
Diagnostika:	<input checked="" type="radio"/> vstupní	<input type="radio"/> výstupní
Skupina:	<input checked="" type="radio"/> experimentální	<input type="radio"/> kontrolní
Jméno dítěte:	Zuzka	
Věk:	7 let	
Pohlaví:	<input type="radio"/> chlapec	<input checked="" type="radio"/> dívka
Lateralita:	<input type="radio"/> P	<input checked="" type="radio"/> L
Vada řeči:	<input type="radio"/> ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
Odklad školní docházky	<input type="radio"/> ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
Další poznámky:		

1. Prstová cvičení

- Palcem pravé ruky se postupně dotýkat ostatních prstů („prsty se zdraví“, totéž druhou rukou)
- Prsty pravé ruky se postupně dotýkají prstů levé ruky, nejprve palec, pak ukazováček atd.
- Ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole, to samé levou rukou a potom oběma rukama současně (Mlčáková, 2009)
-

<input checked="" type="radio"/> ZVLÁDÁ	<input type="radio"/> ZVLÁDÁ S OBTÍŽEMI	<input type="radio"/> NEZVLÁDÁ
---	---	--------------------------------

2. Úchop psacího náčiní

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop - palec ohnutý přes pero
- C – křečovité držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop (Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>)

<input checked="" type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E	<input type="radio"/> F
------------------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------

3. Přítlak na podložku

MALÝ	PŘIMĚŘENÝ	VELKÝ
------	-----------	-------

4. Vedení linie

PLYNULOST TAHU	NEJISTOTA	TREMOR
	PŘERUŠOVANÁ LINIE	

5. Uvolnění zápěstí

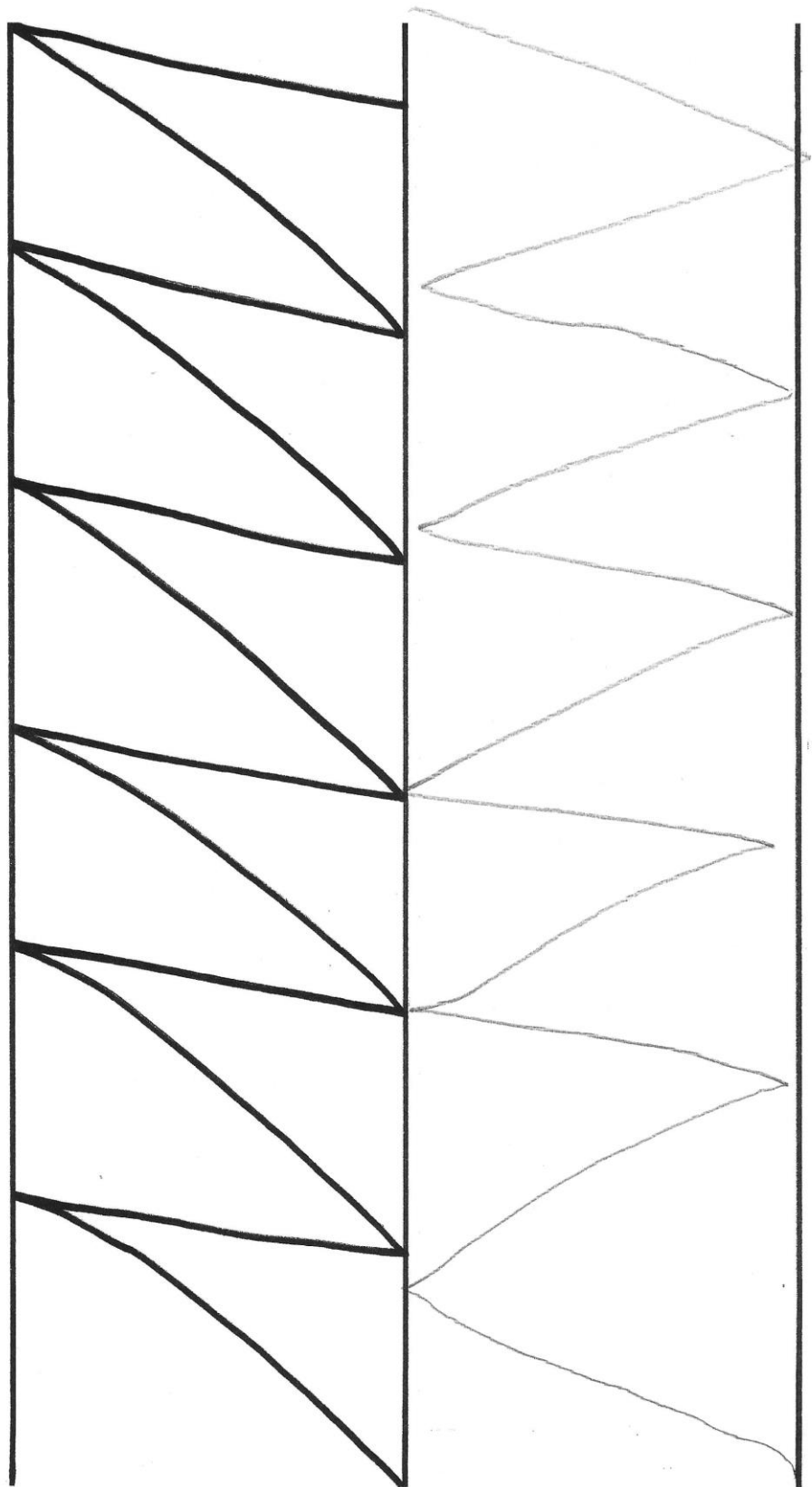
UVOLNĚNÉ	NEUVOLNĚNÉ
----------	------------

6. Ostatní

Koncentrace pozornosti	SLABÁ	PŘIMĚŘENÁ	
Úroveň spolupráce	SPOLUPRACUJE BEZ OBTÍŽÍ	SPOLUPRACUJE S OBTÍŽEMI	NESPOLUPRACUJE
Pracovní tempo	POMALÉ	PŘIMĚŘENÉ	VELMI RYCHLÉ

Zdroje:

- Jak správně psát: Příklad správného a špatného psaní. Jak správně psát, jak správně kreslit [online]. [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>
- MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.



ZÁZNAMOVÝ ARCH

Datum:	30.10.2017	
Diagnostika:	vstupní	výstupní
Skupina:	experimentální	kontrolní
Jméno dítěte:	Zuzka	
Věk:	7 let	
Pohlaví:	chlapec	dívka
Lateralita:	P	L
Vada řeči:	ANO	NE
Odklad školní docházky	ANO	NE
Další poznámky:		

1. Prstová cvičení

- Palcem pravé ruky se postupně dotýkat ostatních prstů („prsty se zdraví“, totéž druhou rukou)
- Prsty pravé ruky se postupně dotýkají prstů levé ruky, nejprve palec, pak ukazováček atd.
- Ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole, to samé levou rukou a potom oběma rukama současně (Mlčáková, 2009)
-

ZVLÁDÁ	ZVLÁDÁ S OBTÍŽEMI	NEZVLÁDÁ
--------	-------------------	----------

2. Úchop psacího náčiní

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop - palec ohnutý přes pero
- C – křečovité držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop (Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/prikklad-spravneho-a-spatneho-psani/>)

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

3. Přítlak na podložku

MALÝ	PŘIMĚŘENÝ	VELKÝ
------	-----------	-------

4. Vedení linie

PLYNULOST TAHU	NEJISTOTA	TREMOR
	PŘERUŠOVANÁ LINIE	

5. Uvolnění zápěstí

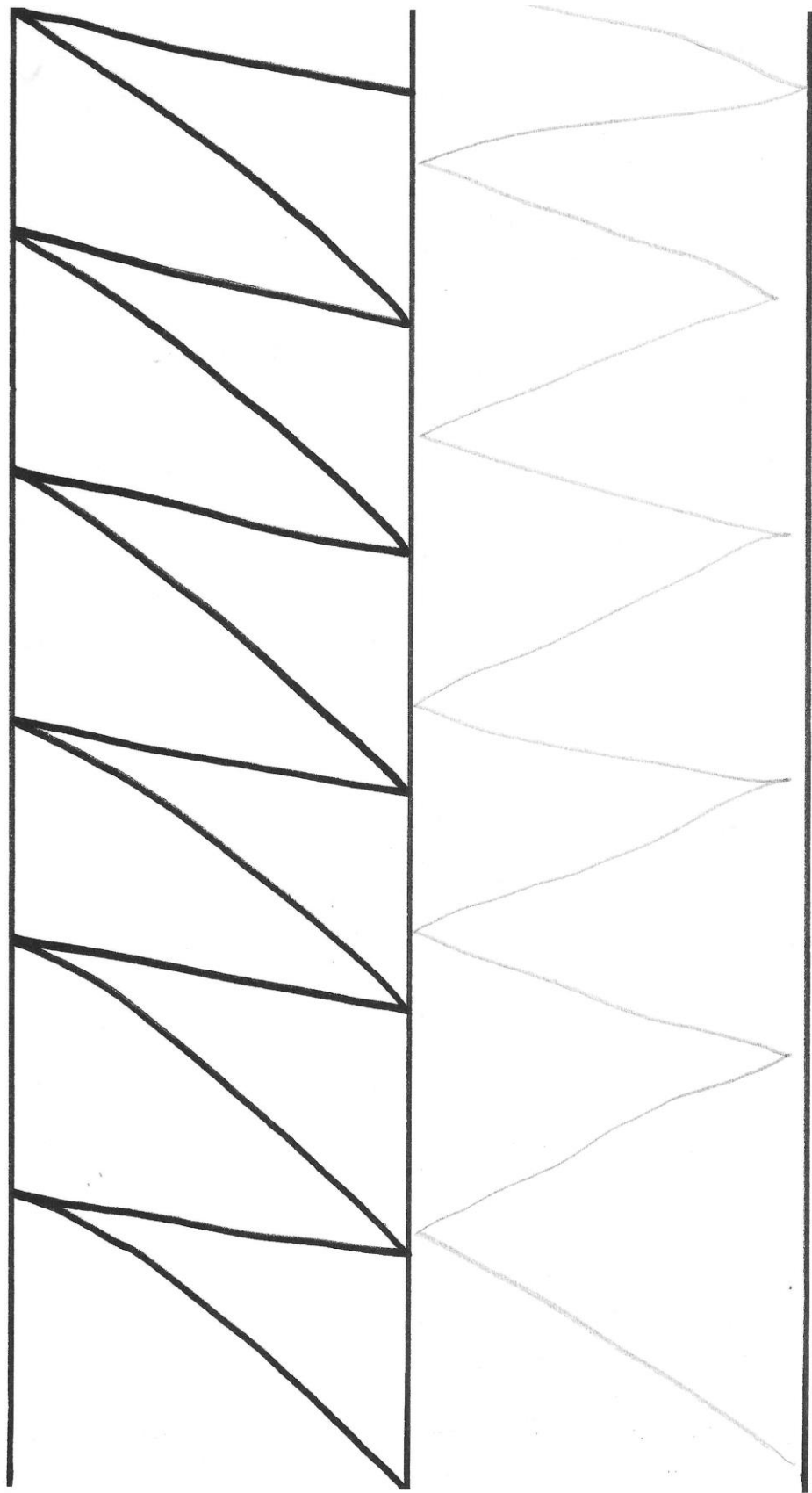
UVOLNĚNÉ	NEUVOLNĚNÉ
----------	------------

6. Ostatní

Koncentrace pozornosti	SLABÁ	PŘIMĚŘENÁ	
Úroveň spolupráce	SPOLUPRACUJE BEZ OBTÍŽÍ	SPOLUPRACUJE S OBTÍŽEMI	NESPOLUPRACUJE
Pracovní tempo	POMALÉ	PŘIMĚŘENÉ	VELMI RYCHLÉ

Zdroje:

- Jak správně psát: Příklad správného a špatného psaní. Jak správně psát, jak správně kreslit [online]. [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>
- MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.



ZÁZNAMOVÝ ARCH

Datum:	15.9.2017	
Diagnostika:	vstupní	výstupní
Skupina:	experimentální	kontrolní
Jméno dítěte:	Tomaš	
Věk:	7 let 2 měsíce	
Pohlaví:	chlapec	dívka
Lateralita:	P	L
Vada řeči:	ANO	NE
Odklad školní docházky	ANO	NE
Další poznámky:	VR - dyslálie	

1. Prstová cvičení

- Palcem pravé ruky se postupně dotýkat ostatních prstů („prsty se zdraví“, totéž druhou rukou)
- Prsty pravé ruky se postupně dotýkají prstů levé ruky, nejprve palec, pak ukazováček atd.
- Ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole, to samé levou rukou a potom oběma rukama současně (Mlčáková, 2009)
-

ZVLÁDÁ	ZVLÁDÁ S OBTÍŽEMI	NEZVLÁDÁ
--------	-------------------	----------

2. Úchop psacího náčiní

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop - palec ohnutý přes pero
- C – křečovitě držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop (Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>)

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

3. Přítlak na podložku

MALÝ	PŘIMĚŘENÝ	VELKÝ
------	-----------	-------

4. Vedení linie

PLYNULOST TAHU	NEJISTOTA	TREMOR
	PŘERUŠOVANÁ LINIE	

5. Uvolnění zápěstí

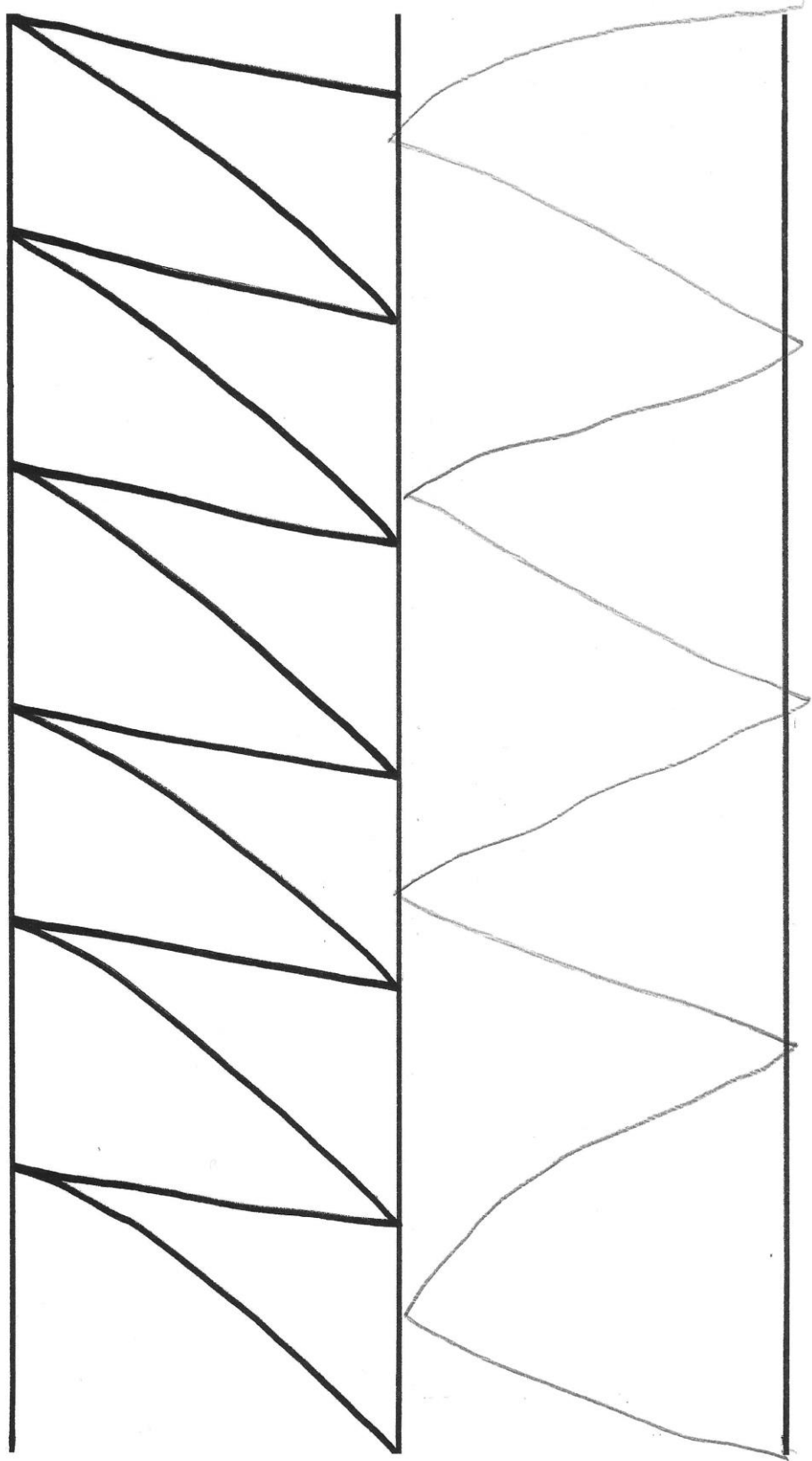
UVOLNĚNÉ	NEUVOLNĚNÉ
----------	------------

6. Ostatní

Koncentrace pozornosti	SLABÁ	PŘIMĚŘENÁ	
Úroveň spolupráce	SPOLUPRACUJE BEZ OBTÍŽÍ	SPOLUPRACUJE S OBTÍŽEMI	NESPOLUPRACUJE
Pracovní tempo	POMALÉ	PŘIMĚŘENÉ	VELMI RYCHLÉ

Zdroje:

- Jak správně psát: Příklad správného a špatného psaní. Jak správně psát, jak správně kreslit [online]. [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>
- MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.



ZÁZNAMOVÝ ARCH

Datum:	30.10.2017	
Diagnostika:	vstupní	výstupní
Skupina:	experimentální	kontrolní
Jméno dítěte:	Tomaš	
Věk:	7 let 2 měsíce	
Pohlaví:	chlápec	dívka
Lateralita:	P	L
Vada řeči:	ANO	NE
Odklad školní docházky	ANO	NE
Další poznámky:	VR - dyslalie	

1. Prstová cvičení

- Palcem pravé ruky se postupně dotýkat ostatních prstů („prsty se zdraví“, totéž druhou rukou)
- Prsty pravé ruky se postupně dotýkají prstů levé ruky, nejprve palec, pak ukazováček atd.
- Ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole, to samé levou rukou a potom oběma rukama současně (Mlčáková, 2009)
-

ZVLÁDÁ	ZVLÁDÁ S OBTÍŽEMI	NEZVLÁDÁ
--------	-------------------	----------

2. Úchop psacího náčiní

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop - palec ohnutý přes pero
- C – křečovitě držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop (Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>)

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

3. Přítlak na podložku

MALÝ	PŘIMĚŘENÝ	VELKÝ
------	-----------	-------

4. Vedení linie

PLYNULOST TAHU	NEJISTOTA	TREMOR
	PŘERUŠOVANÁ LINIE	

5. Uvolnění zápěstí

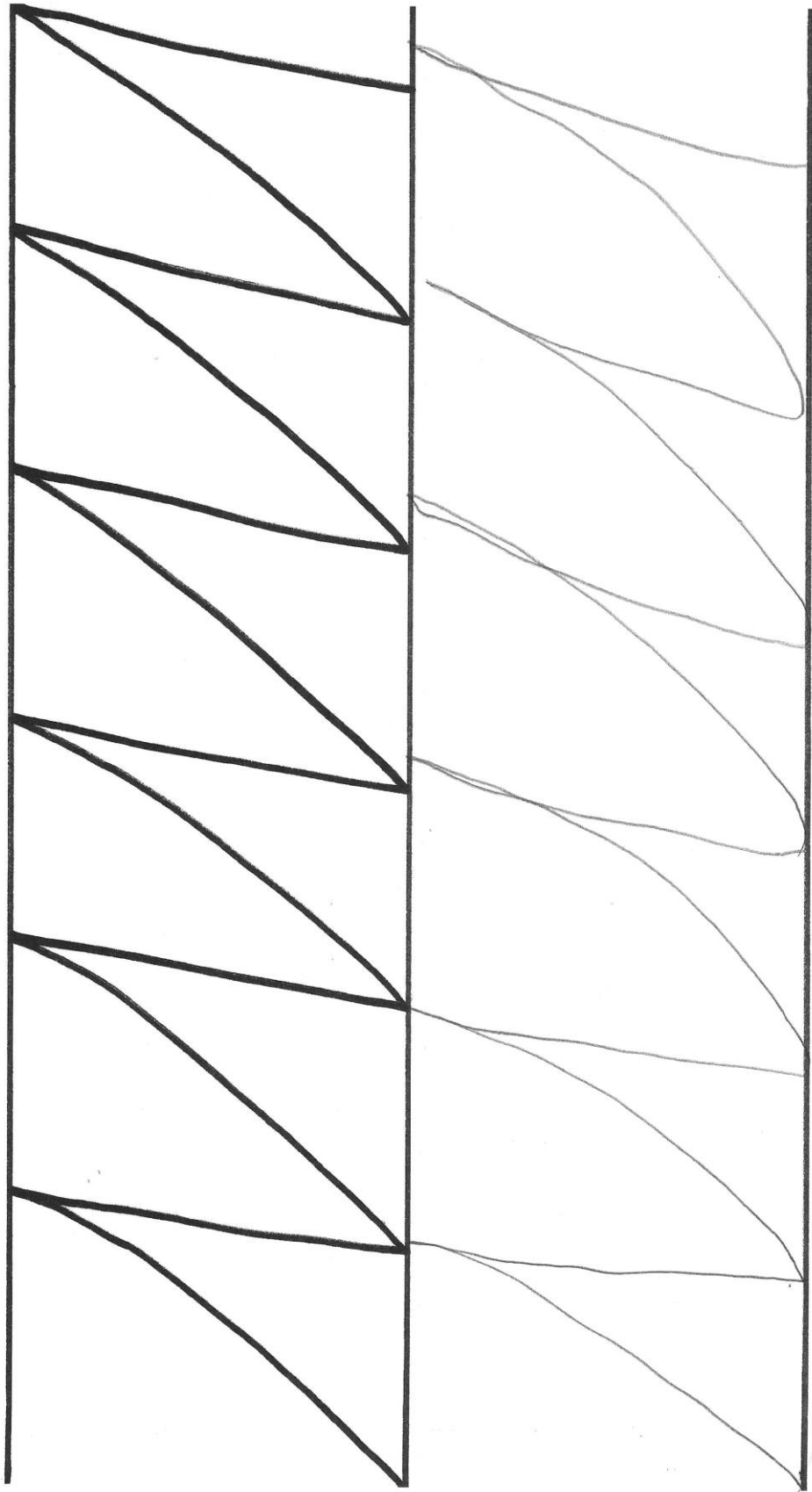
UVOLNĚNÉ	NEUVOLNĚNÉ
----------	------------

6. Ostatní

Koncentrace pozornosti	SLABÁ	PŘIMĚŘENÁ	
Úroveň spolupráce	SPOLUPRACUJE BEZ OBTÍŽÍ	SPOLUPRACUJE S OBTÍŽEMI	NESPOLUPRACUJE
Pracovní tempo	POMALÉ	PŘIMĚŘENÉ	VELMI RYCHLÉ

Zdroje:

- Jak správně psát: Příklad správného a špatného psaní. Jak správně psát, jak správně kreslit [online]. [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>
- MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.



ZÁZNAMOVÝ ARCH

Datum:	15.9.2017	
Diagnostika:	vstupní	výstupní
Skupina:	experimentální	kontrolní
Jméno dítěte:	Lukáš	
Věk:	7 let 5 měsíců	
Pohlaví:	chlapec	dívka
Lateralita:	P	L
Vada řeči:	ANO	NE
Odklad školní docházky	ANO	NE
Další poznámky:	dětský autismus, komunikace bez problému, slabší pozornost	

1. Prstová cvičení

- Palcem pravé ruky se postupně dotýkat ostatních prstů („prsty se zdraví“, totéž druhou rukou)
- Prsty pravé ruky se postupně dotýkají prstů levé ruky, nejprve palec, pak ukazováček atd.
- Ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole, to samé levou rukou a potom oběma rukama současně (Mlčáková, 2009)
-

ZVLÁDÁ

ZVLÁDÁ S OBTÍŽEMI

NEZVLÁDÁ

2. Úchop psacího náčiní

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop - palec ohnutý přes pero
- C – křečovitě držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop (Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>)

A

B

C

D

E

F

3. Přítlak na podložku

MALÝ	PŘIMĚŘENÝ	VELKÝ
------	-----------	-------

4. Vedení linie

PLYNULOST TAHU	NEJISTOTA	TREMOR
	PŘERUŠOVANÁ LINIE	

5. Uvolnění zápěstí

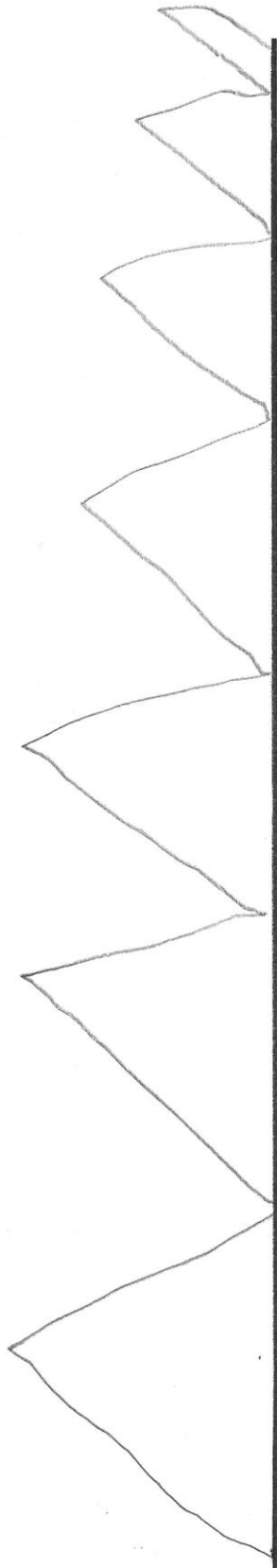
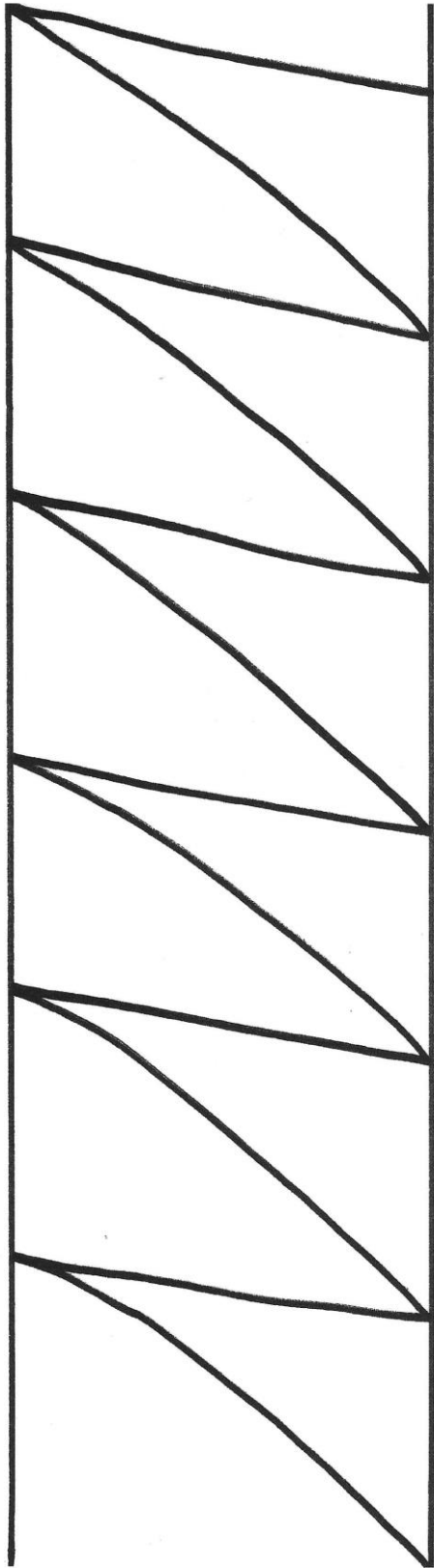
UVOLNĚNÉ	NEUVOLNĚNÉ
----------	------------

6. Ostatní

Koncentrace pozornosti	SLABÁ	PŘIMĚŘENÁ	
Úroveň spolupráce	SPOLUPRACUJE BEZ OBTÍŽÍ	SPOLUPRACUJE S OBTÍŽEMI	NESPOLUPRACUJE
Pracovní tempo	POMALÉ	PŘIMĚŘENÉ	VELMI RYCHLÉ

Zdroje:

- Jak správně psát: Příklad správného a špatného psaní. Jak správně psát, jak správně kreslit [online]. [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>
- MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.



ZÁZNAMOVÝ ARCH

Datum:	30. 10. 2017	
Diagnostika:	vstupní	výstupní
Skupina:	experimentální	kontrolní
Jméno dítěte:	Lukáš	
Věk:	7 let 5 měsíců	
Pohlaví:	chlapec	dívka
Lateralita:	P	L
Vada řeči:	ANO	NE
Odklad školní docházky	ANO	NE
Další poznámky:	dětský autismus, komunikace bez problémů, slabší pozornost	

1. Prstová cvičení

- Palcem pravé ruky se postupně dotýkat ostatních prstů („prsty se zdraví“, totéž druhou rukou)
- Prsty pravé ruky se postupně dotýkají prstů levé ruky, nejprve palec, pak ukazováček atd.
- Ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole, to samé levou rukou a potom oběma rukama současně (Mlčáková, 2009)
-

<u>ZVLÁDÁ</u>	ZVLÁDÁ S OBTÍŽEMI	NEZVLÁDÁ
---------------	-------------------	----------

2. Úchop psacího náčiní

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop - palec ohnutý přes pero
- C – křečovitě držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop (Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>)

<u>A</u>	B	C	D	E	F
----------	---	---	---	---	---

3. Přítlak na podložku

MALÝ	PŘIMĚŘENÝ	VELKÝ
------	-----------	-------

4. Vedení linie

PLYNULOST TAHU	NEJISTOTA	TREMOR
	PŘERUŠOVANÁ LINIE	

5. Uvolnění zápěstí

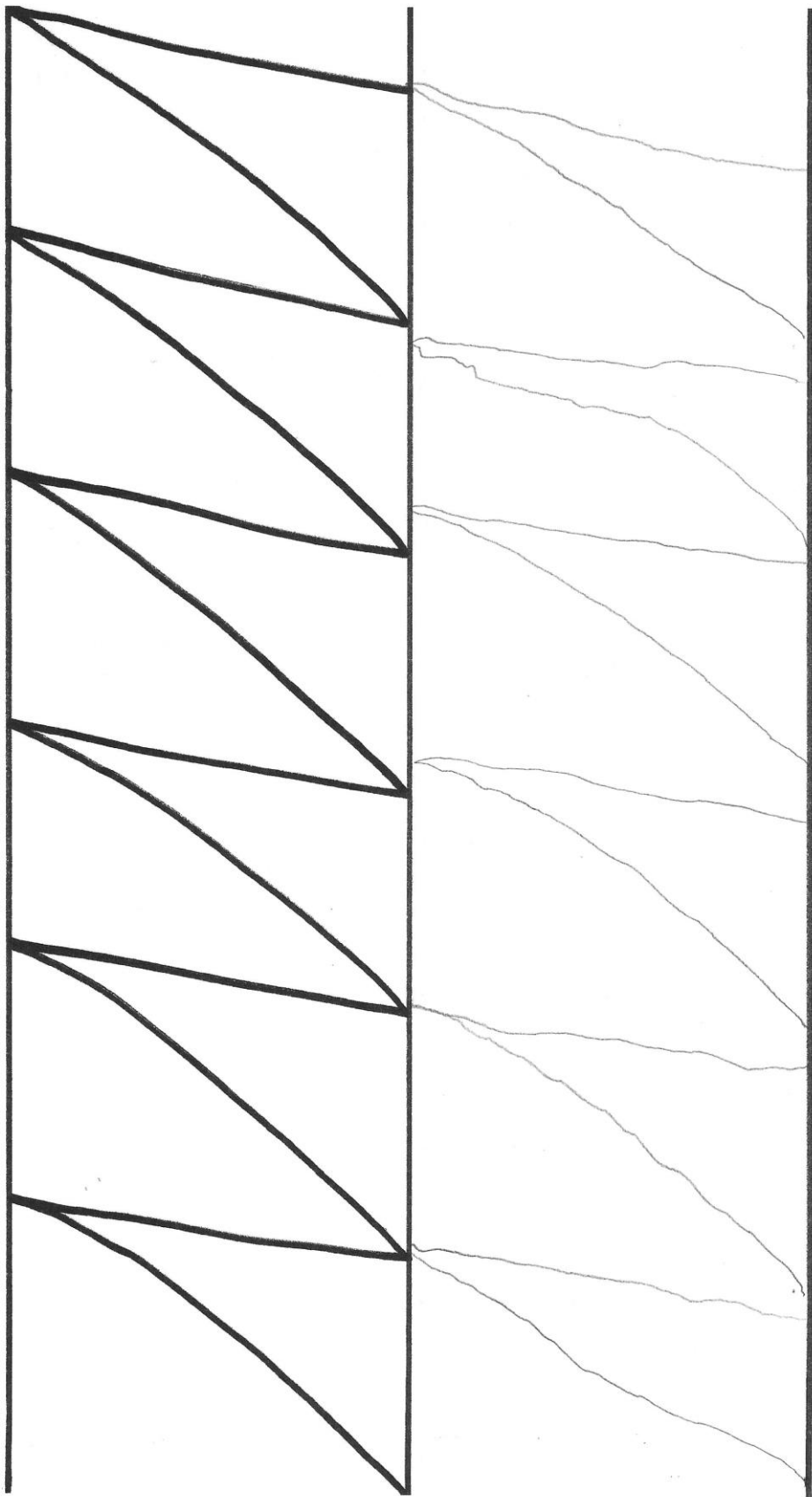
UVOLNĚNÉ	spíše NEUVOLNĚNÉ
----------	------------------

6. Ostatní

Koncentrace pozornosti	SLABÁ	PŘIMĚŘENÁ	
Úroveň spolupráce	SPOLUPRACUJE BEZ OBTÍŽÍ	SPOLUPRACUJE S OBTÍŽEMI	NESPOLUPRACUJE
Pracovní tempo	POMALÉ	PŘIMĚŘENÉ	VELMI RYCHLÉ

Zdroje:

- Jak správně psát: Příklad správného a špatného psaní. Jak správně psát, jak správně kreslit [online]. [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>
- MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.



ZÁZNAMOVÝ ARCH

Datum:	15.9.2017	
Diagnostika:	<u>vstupní</u>	výstupní
Skupina:	<u>experimentální</u>	kontrolní
Jméno dítěte:	Rozárka	
Věk:	6 let 4 měsíce	
Pohlaví:	chlapec	<u>dívka</u>
Lateralita:	P	<u>L</u>
Vada řeči:	ANO	<u>NE</u>
Odklad školní docházky	ANO	<u>NE</u>
Další poznámky:		

1. Prstová cvičení

- Palcem pravé ruky se postupně dotýkat ostatních prstů („prsty se zdraví“, totéž druhou rukou)
- Prsty pravé ruky se postupně dotýkají prstů levé ruky, nejprve palec, pak ukazováček atd.
- Ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole, to samé levou rukou a potom oběma rukama současně (Mlčáková, 2009)
-

<u>ZVLÁDÁ</u>	ZVLÁDÁ S OBTÍŽEMI	NEZVLÁDÁ
---------------	-------------------	----------

2. Úchop psacího náčiní

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop - palec ohnutý přes pero
- C – křečovitě držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop (Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>)

A	<u>B</u>	C	D	E	F
---	----------	---	---	---	---

3. Přítlak na podložku

MALÝ	PŘIMĚŘENÝ	VELKÝ
------	-----------	-------

4. Vedení linie

PLYNULOST TAHU	NEJISTOTA	TREMOR
	PŘERUŠOVANÁ LINIE	

5. Uvolnění zápěstí

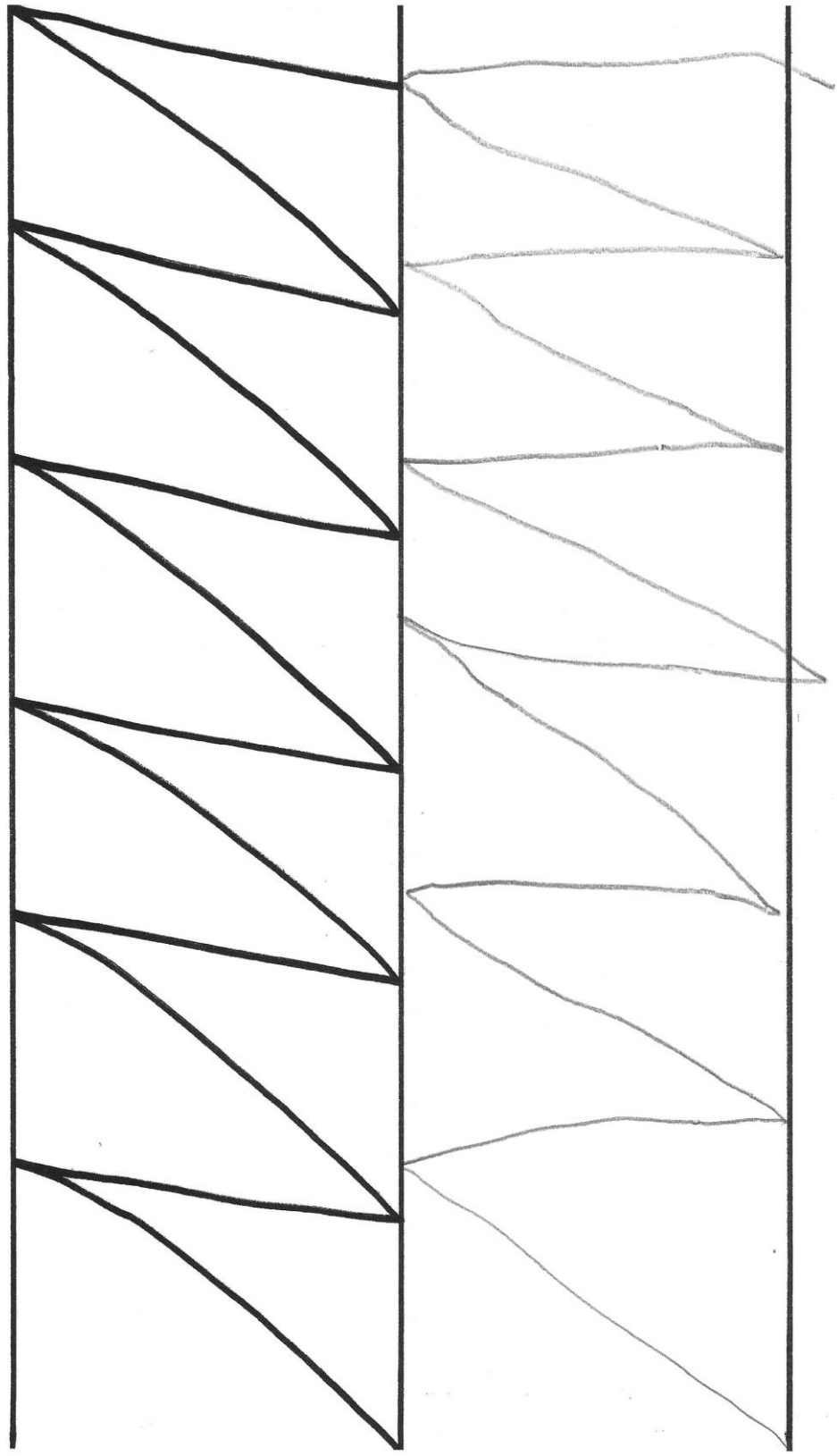
UVOLNĚNÉ	NEUVOLNĚNÉ
----------	------------

6. Ostatní

Koncentrace pozornosti	SLABÁ	PŘIMĚŘENÁ	
Úroveň spolupráce	SPOLUPRACUJE BEZ OBTÍŽÍ	SPOLUPRACUJE S OBTÍŽEMI	NESPOLUPRACUJE
Pracovní tempo	POMALÉ	PŘIMĚŘENÉ	VELMI RYCHLÉ

Zdroje:

- Jak správně psát: Příklad správného a špatného psaní. Jak správně psát, jak správně kreslit [online]. [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>
- MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.



ZÁZNAMOVÝ ARCH

Datum:	30.10.2017	
Diagnostika:	vstupní	výstupní
Skupina:	experimentální	kontrolní
Jméno dítěte:	Rozáňka	
Věk:	6 let 4 měsíce	
Pohlaví:	chlapec	dívka
Lateralita:	P	L
Vada řeči:	ANO	NE
Odklad školní docházky	ANO	NE
Další poznámky:		

1. Prstová cvičení

- Palcem pravé ruky se postupně dotýkat ostatních prstů („prsty se zdraví“, totéž druhou rukou)
- Prsty pravé ruky se postupně dotýkají prstů levé ruky, nejprve palec, pak ukazováček atd.
- Ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole, to samé levou rukou a potom oběma rukama současně (Mlčáková, 2009)
-

ZVLÁDÁ	ZVLÁDÁ S OBTÍŽEMI	NEZVLÁDÁ
--------	-------------------	----------

2. Úchop psacího náčiní

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop - palec ohnutý přes pero
- C – křečovitě držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop (Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>)

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

3. Přítlak na podložku

MALÝ	PŘIMĚŘENÝ	VELKÝ
------	-----------	-------

4. Vedení linie

PLYNULOST TAHU	NEJISTOTA	TREMOR
	PŘERUŠOVANÁ LINIE	

5. Uvolnění zápěstí

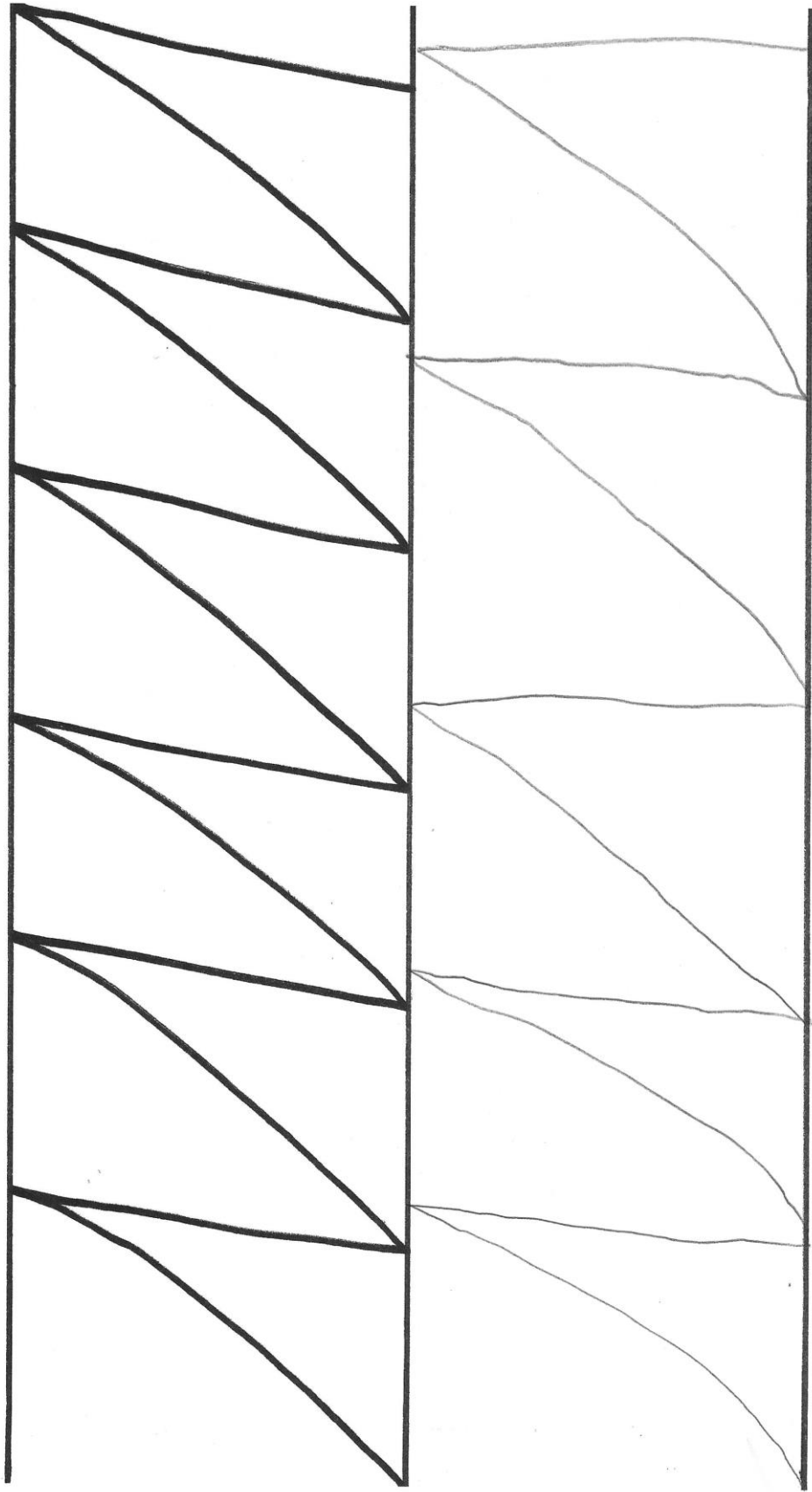
UVOLNĚNÉ	NEUVOLNĚNÉ
----------	------------

6. Ostatní

Koncentrace pozornosti	SLABÁ	PŘIMĚŘENÁ	
Úroveň spolupráce	SPOLUPRACUJE BEZ OBTÍŽÍ	SPOLUPRACUJE S OBTÍŽEMI	NESPOLUPRACUJE
Pracovní tempo	POMALÉ	PŘIMĚŘENÉ	VELMI RYCHLÉ

Zdroje:

- Jak správně psát: Příklad správného a špatného psaní. Jak správně psát, jak správně kreslit [online]. [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>
- MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.



ZÁZNAMOVÝ ARCH

Datum:	15.9.2017	
Diagnostika:	vstupní	výstupní
Skupina:	experimentální	kontrolní
Jméno dítěte:	Marek	
Věk:	1 let 2 měsíce	
Pohlaví:	chlapec	dívka
Lateralita:	P	L
Vada řeči:	ANO	NE
Odklad školní docházky	ANO	NE
Další poznámky:		

1. Prstová cvičení

- Palcem pravé ruky se postupně dotýkat ostatních prstů („prsty se zdraví“, totéž druhou rukou)
- Prsty pravé ruky se postupně dotýkají prstů levé ruky, nejprve palec, pak ukazováček atd.
- Ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole, to samé levou rukou a potom oběma rukama současně (Mlčáková, 2009)
-

ZVLÁDÁ	ZVLÁDÁ S OBTÍŽEMI	NEZVLÁDÁ
--------	-------------------	----------

2. Úchop psacího náčiní

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop - palec ohnutý přes pero
- C – křečovitě držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop (Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>)

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

3. Přítlak na podložku

MALÝ	PŘIMĚŘENÝ	VELKÝ
------	-----------	-------

4. Vedení linie

PLYNULOST TAHU	NEJISTOTA	TREMOR
	PŘERUŠOVANÁ LINIE	

* nezvláda
napojování

5. Uvolnění zápěstí

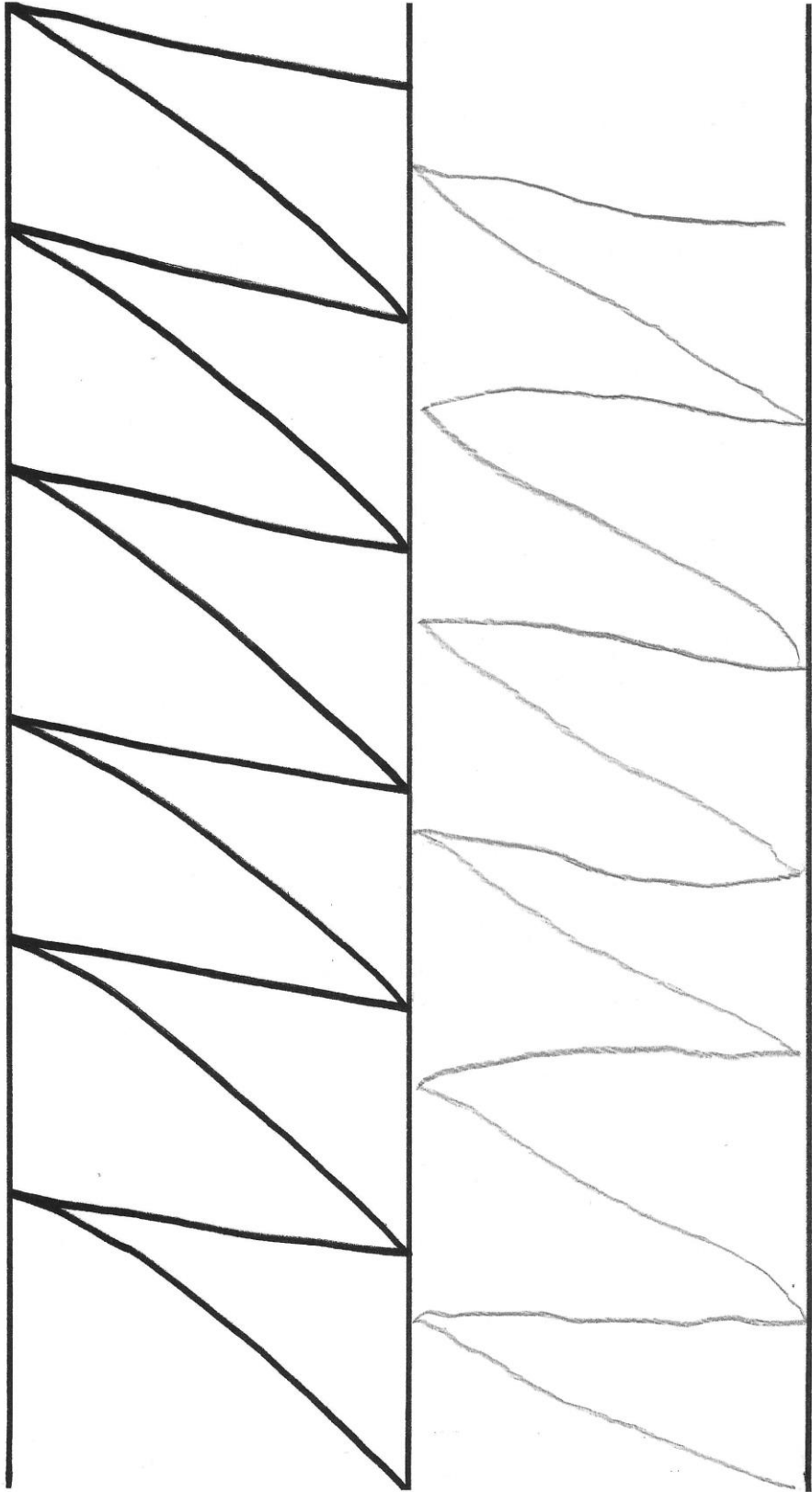
UVOLNĚNÉ	NEUVOLNĚNÉ
----------	------------

6. Ostatní

Koncentrace pozornosti	SLABÁ	PŘIMĚŘENÁ	
Úroveň spolupráce	SPOLUPRACUJE BEZ OBTÍŽÍ	SPOLUPRACUJE S OBTÍŽEMI	NESPOLUPRACUJE
Pracovní tempo	POMALÉ	PŘIMĚŘENÉ	VELMI RYCHLÉ

Zdroje:

- Jak správně psát: Příklad správného a špatného psaní. Jak správně psát, jak správně kreslit [online]. [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>
spravneno-a-spatneho-psani/
- MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.



ZÁZNAMOVÝ ARCH

Datum:	30.10.2017	
Diagnostika:	vstupní	výstupní
Skupina:	experimentální	kontrolní
Jméno dítěte:	Marek	
Věk:	7 let 2 měsíce	
Pohlaví:	chlapec	dívka
Lateralita:	P	L
Vada řeči:	ANO	NE
Odklad školní docházky	ANO	NE
Další poznámky:	dyslalie	

1. Prstová cvičení

- Palcem pravé ruky se postupně dotýkat ostatních prstů („prsty se zdraví“, totéž druhou rukou)
- Prsty pravé ruky se postupně dotýkají prstů levé ruky, nejprve palec, pak ukazováček atd.
- Ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole, to samé levou rukou a potom oběma rukama současně (Mlčáková, 2009)
-

<u>ZVLÁDÁ</u>	ZVLÁDÁ S OBTÍŽEMI	NEZVLÁDÁ
---------------	-------------------	----------

2. Úchop psacího náčiní

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop - palec ohnutý přes pero
- C – křečovitě držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop (Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>)

A	<u>B</u>	C	D	E	F
---	----------	---	---	---	---

3. Přítlak na podložku

MALÝ	PŘIMĚŘENÝ	VELKÝ
------	-----------	-------

4. Vedení linie

PLYNULOST TAHU	NEJISTOTA	TREMOR
	PŘERUŠOVANÁ LINIE	

5. Uvolnění zápěstí

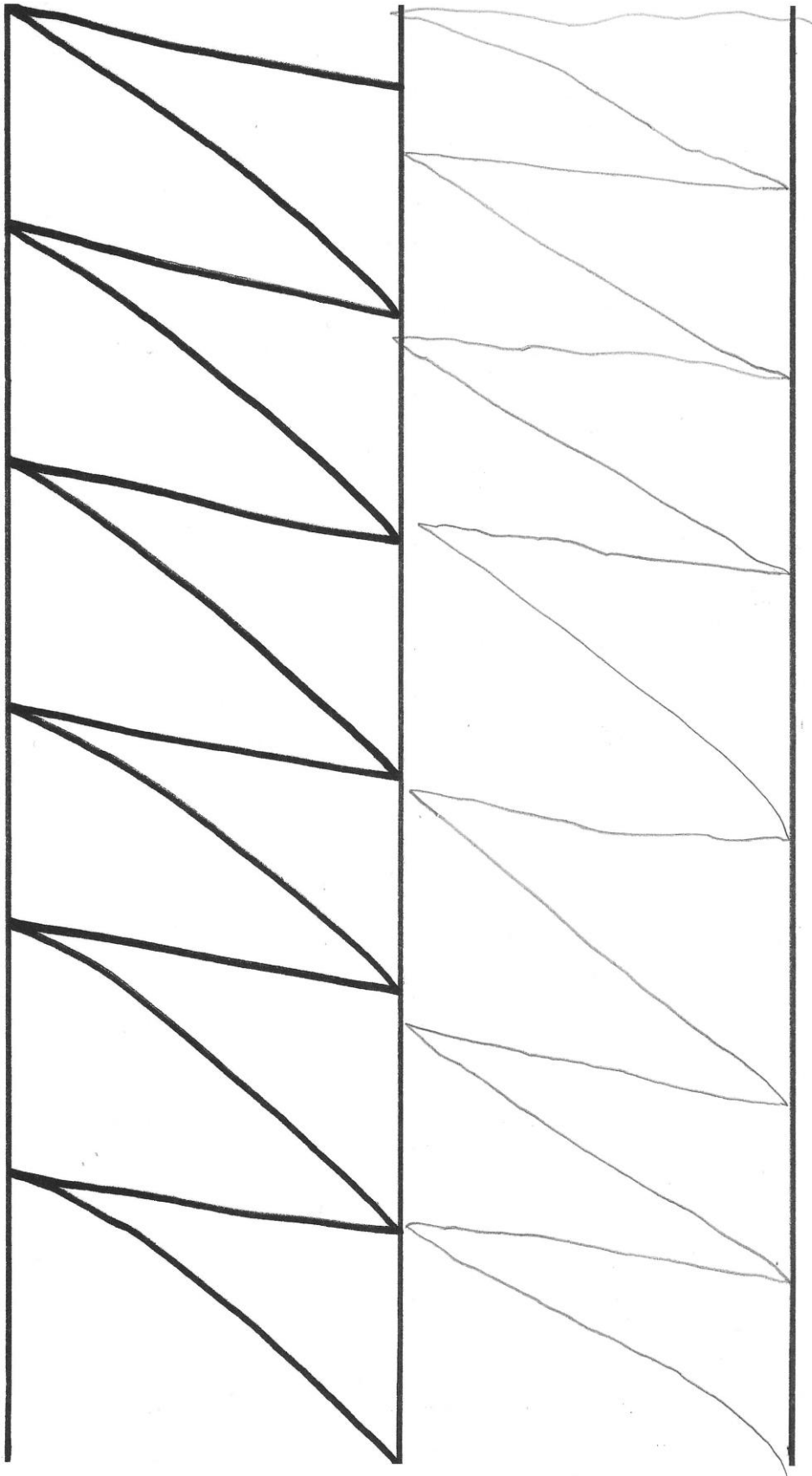
ÚVOLNĚNÉ	NEUVOLNĚNÉ
----------	------------

6. Ostatní

Koncentrace pozornosti	SLABÁ	PŘIMĚŘENÁ	
Úroveň spolupráce	SPOLUPRACUJE BEZ OBTÍŽÍ	SPOLUPRACUJE S OBTÍŽEMI	NESPOLUPRACUJE
Pracovní tempo	POMALÉ	PŘIMĚŘENÉ	VELMI RYCHLÉ

Zdroje:

- Jak správně psát: Příklad správného a špatného psaní. Jak správně psát, jak správně kreslit [online]. [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>
- MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.



ZÁZNAMOVÝ ARCH

Datum:	30.10.2017	
Diagnostika:	vstupní	výstupní
Skupina:	experimentální	kontrolní
Jméno dítěte:	Dominik	
Věk:	6 let 11 měsíců	
Pohlaví:	chlapec	dívka
Lateralita:	P	L
Vada řeči:	ANO	NE
Odklad školní docházky	ANO	NE
Další poznámky:	VR - rotacismus	

1. Prstová cvičení

- Palcem pravé ruky se postupně dotýkat ostatních prstů („prsty se zdraví“, totéž druhou rukou)
- Prsty pravé ruky se postupně dotýkají prstů levé ruky, nejprve palec, pak ukazováček atd.
- Ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole, to samé levou rukou a potom oběma rukama současně (Mlčáková, 2009)
-

ZVLÁDÁ	ZVLÁDÁ S OBTÍŽEMI	NEZVLÁDÁ
--------	-------------------	----------

2. Úchop psacího náčiní

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop - palec ohnutý přes pero
- C – křečovité držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop (Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>)

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

3. Přítlak na podložku

MALÝ	PŘIMĚŘENÝ	VELKÝ
------	-----------	-------

4. Vedení linie

PLYNULOST TAHU	NEJISTOTA	TREMOR
	PŘERUŠOVANÁ LINIE	

5. Uvolnění zápěstí

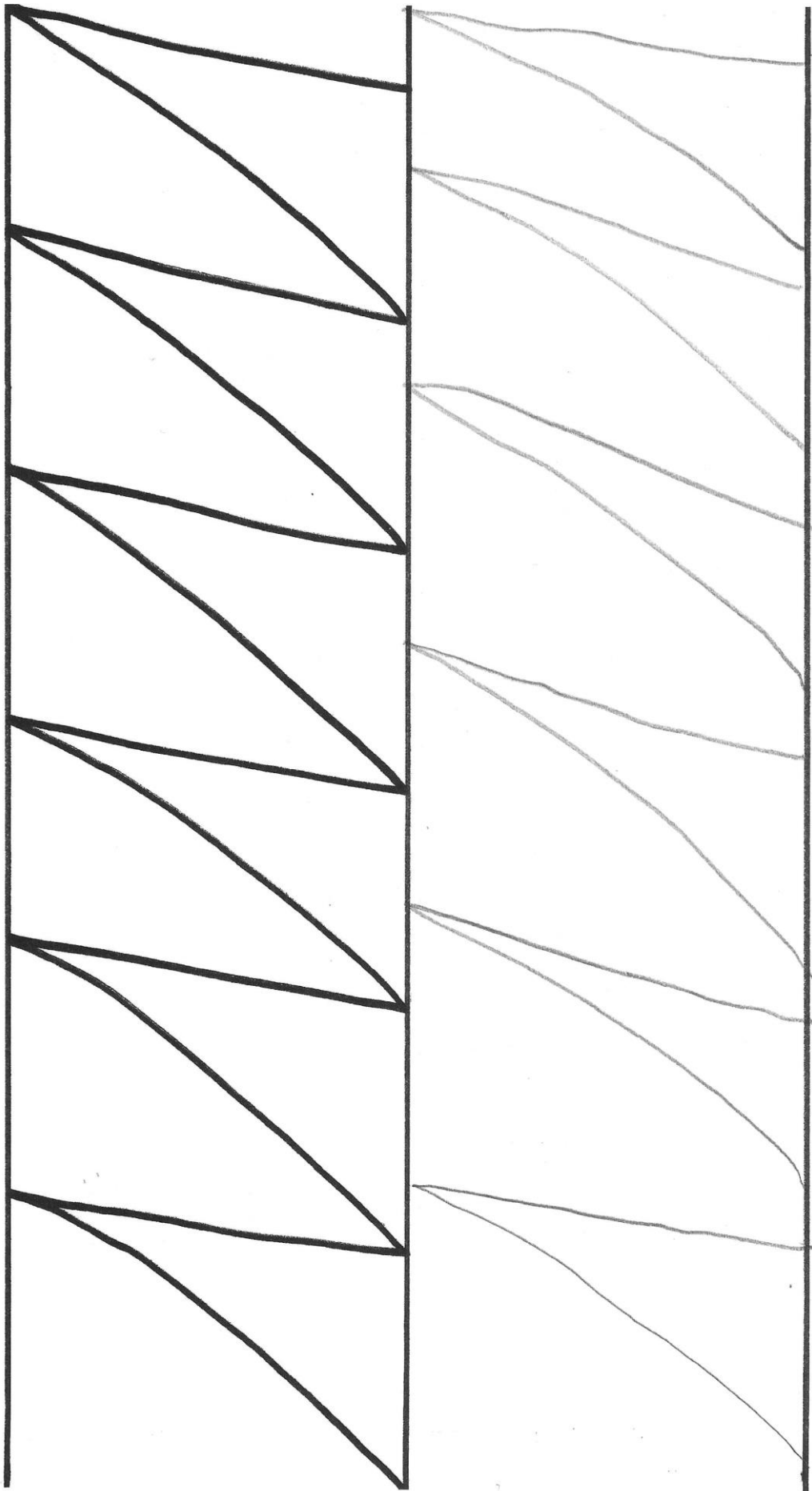
UVOLNĚNÉ	NEUVOLNĚNÉ
----------	------------

6. Ostatní

Koncentrace pozornosti	SLABÁ	PŘIMĚŘENÁ	
Úroveň spolupráce	SPOLUPRACUJE BEZ OBTÍŽÍ	SPOLUPRACUJE S OBTÍŽEMI	NESPOLUPRACUJE
Pracovní tempo	POMALÉ	PŘIMĚŘENÉ	VELMI RYCHLÉ

Zdroje:

- Jak správně psát: Příklad správného a špatného psaní. Jak správně psát, jak správně kreslit [online]. [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>
- MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.



ZÁZNAMOVÝ ARCH

Datum:	15.9.2017	
Diagnostika:	vstupní	výstupní
Skupina:	experimentální	kontrolní
Jméno dítěte:	Dominik	
Věk:	6 let 11 měsíců	
Pohlaví:	chlapec	dívka
Lateralita:	P	L
Vada řeči:	ANO	NE
Odklad školní docházky	ANO	NE
Další poznámky:	VR - rotacismus	

1. Prstová cvičení

- Palcem pravé ruky se postupně dotýkat ostatních prstů („prsty se zdraví“, totéž druhou rukou)
- Prsty pravé ruky se postupně dotýkají prstů levé ruky, nejprve palec, pak ukazováček atd.
- Ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole, to samé levou rukou a potom oběma rukama současně (Mlčáková, 2009)
-

ZVLÁDÁ	ZVLÁDÁ S OBTÍŽEMI	NEZVLÁDÁ
--------	-------------------	----------

2. Úchop psacího náčiní

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop - palec ohnutý přes pero
- C – křečovité držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop (*Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>*)

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

3. Přítlak na podložku

MALÝ	PŘIMĚŘENÝ	VELKÝ
------	-----------	-------

4. Vedení linie

PLYNULOST TAHU	NEJISTOTA	TREMOR
	PŘERUŠOVANÁ LINIE	

5. Uvolnění zápěstí

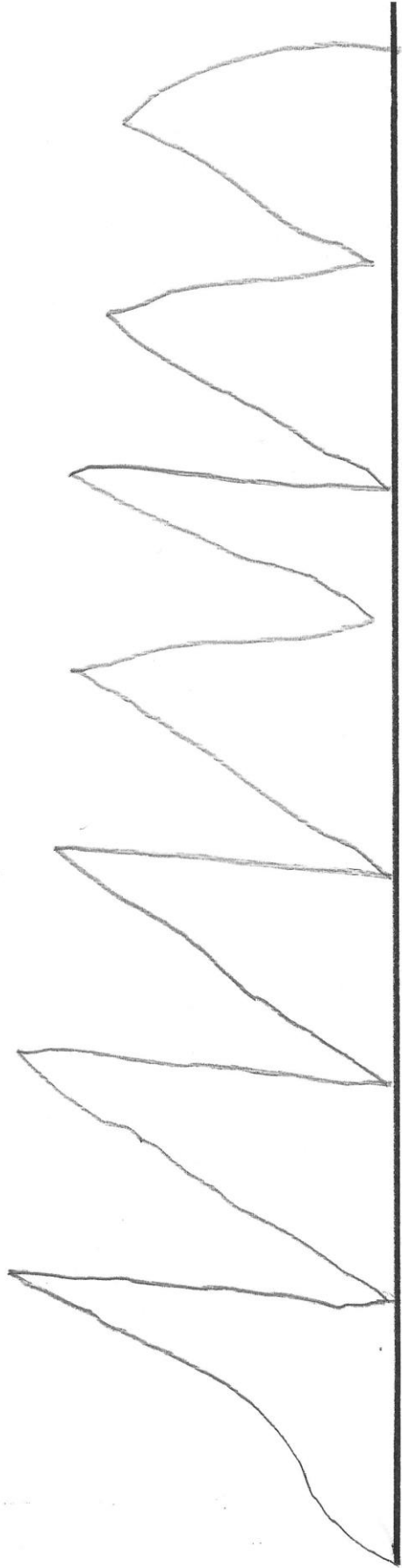
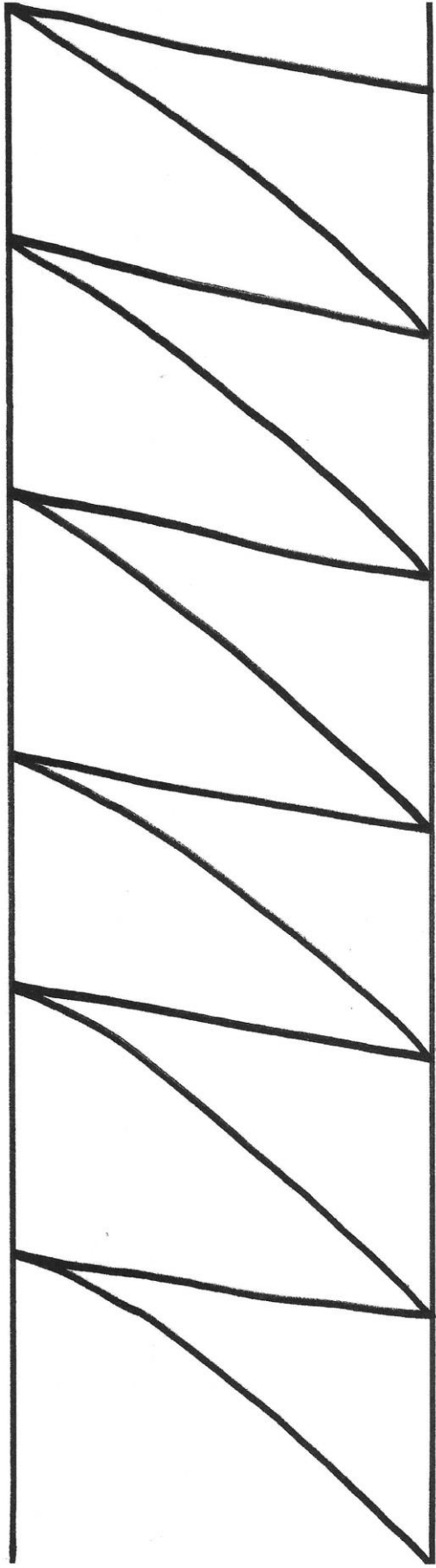
UVOLNĚNÉ	NEUVOLNĚNÉ
----------	------------

6. Ostatní

Koncentrace pozornosti	SLABÁ	PŘIMĚŘENÁ	
Úroveň spolupráce	SPOLUPRACUJE BEZ OBTÍŽÍ	SPOLUPRACUJE S OBTÍŽEMI	NESPOLUPRACUJE
Pracovní tempo	POMALÉ	PŘIMĚŘENÉ	VELMI RYCHLÉ

Zdroje:

- Jak správně psát: Příklad správného a špatného psaní. Jak správně psát, jak správně kreslit [online]. [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>
- MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.



ZÁZNAMOVÝ ARCH

Datum:	15.9.2017	
Diagnostika:	<input checked="" type="radio"/> vstupní	<input type="radio"/> výstupní
Skupina:	experimentální	<input checked="" type="radio"/> kontrolní
Jméno dítěte:	Maruška	
Věk:	6 let 5 měsíců	
Pohlaví:	<input type="radio"/> chlapec	<input checked="" type="radio"/> dívka
Lateralita:	<input type="radio"/> P	<input checked="" type="radio"/> L
Vada řeči:	<input type="radio"/> ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
Odklad školní docházky	<input type="radio"/> ANO	<input checked="" type="radio"/> NE
Další poznámky:		

1. Prstová cvičení

- Palcem pravé ruky se postupně dotýkat ostatních prstů („prsty se zdraví“, totéž druhou rukou)
- Prsty pravé ruky se postupně dotýkají prstů levé ruky, nejprve palec, pak ukazováček atd.
- Ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole, to samé levou rukou a potom oběma rukama současně (Mlčáková, 2009)
-

<input checked="" type="radio"/> ZVLÁDÁ	<input type="radio"/> ZVLÁDÁ S OBTÍŽEMI	<input type="radio"/> NEZVLÁDÁ
---	---	--------------------------------

2. Úchop psacího náčiní

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop - palec ohnutý přes pero
- C – křečovitě držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop (Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>)

<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C	<input type="radio"/> D	<input type="radio"/> E	<input checked="" type="radio"/> F
-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	-------------------------	------------------------------------

křečovitě, nesprávný sklon

3. Přítlak na podložku

MALÝ	PŘIMĚŘENÝ	VELKÝ
------	-----------	-------

4. Vedení linie

PLYNULOST TAHU	NEJISTOTA	TREMOR
	PŘERUŠOVANÁ LINIE	

5. Uvolnění zápěstí

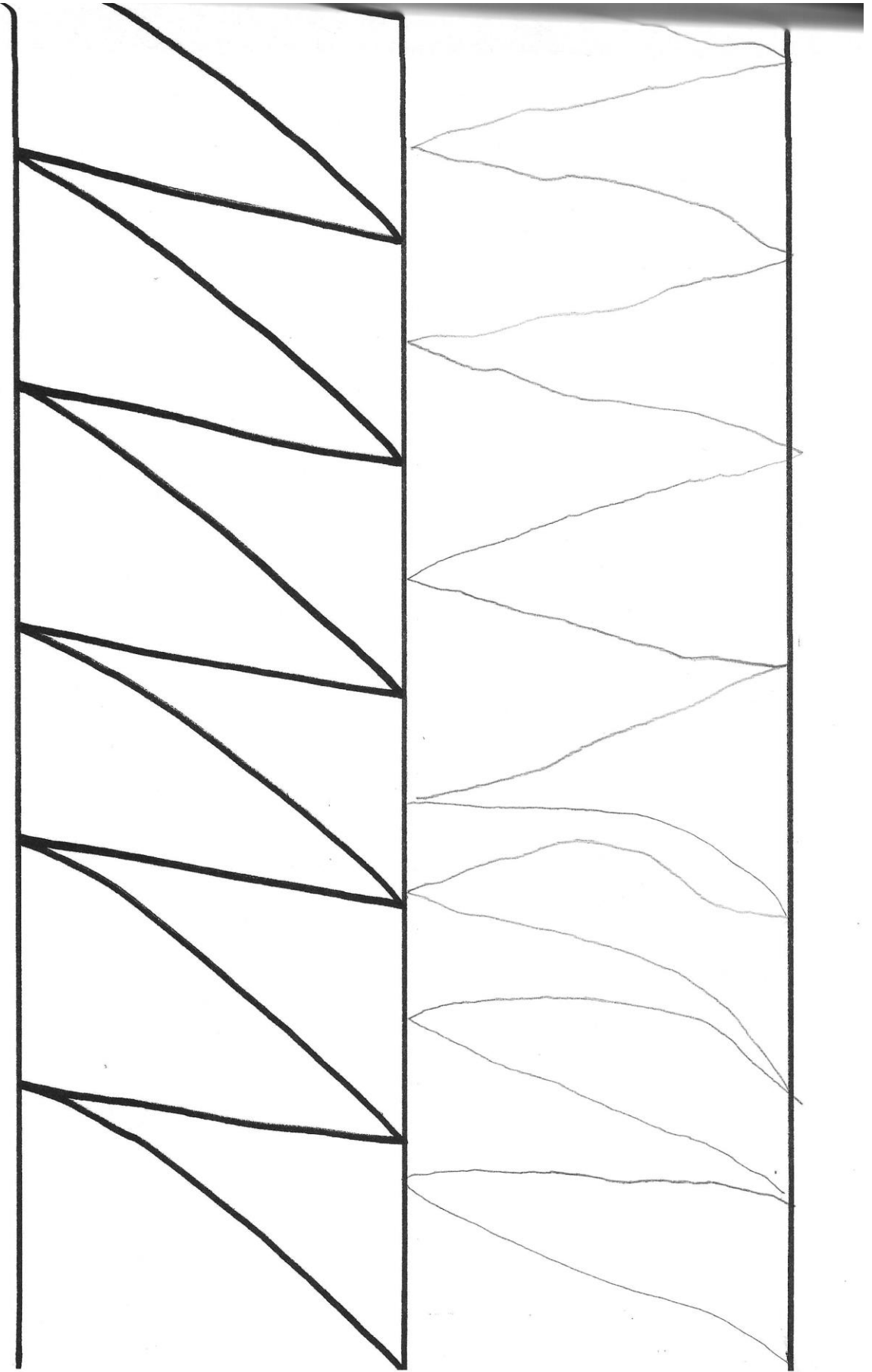
UVOLNĚNÉ	NEUVOLNĚNÉ
----------	------------

6. Ostatní

Koncentrace pozornosti	SLABÁ	PŘIMĚŘENÁ	
Úroveň spolupráce	SPOLUPRACUJE BEZ OBTÍŽÍ	SPOLUPRACUJE S OBTÍŽEMI	NESPOLUPRACUJE
Pracovní tempo	POMALÉ	PŘIMĚŘENÉ	VELMI RYCHLÉ

Zdroje:

- Jak správně psát: Příklad správného a špatného psaní. Jak správně psát, jak správně kreslit [online]. [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>
- MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.



ZÁZNAMOVÝ ARCH

Datum:	30.10.2017	
Diagnostika:	vstupní	výstupní
Skupina:	experimentální	kontrolní
Jméno dítěte:	Maruška	
Věk:	6 let 5 měsíců	
Pohlaví:	chlapec	dívka
Lateralita:	P	L
Vada řeči:	ANO	NE
Odklad školní docházky	ANO	NE
Další poznámky:		

1. Prstová cvičení

- Palcem pravé ruky se postupně dotýkat ostatních prstů („prsty se zdraví“, totéž druhou rukou)
- Prsty pravé ruky se postupně dotýkají prstů levé ruky, nejprve palec, pak ukazováček atd.
- Ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole, to samé levou rukou a potom oběma rukama současně (Mlčáková, 2009)
-

<u>ZVLÁDÁ</u>	ZVLÁDÁ S OBTÍŽEMI	NEZVLÁDÁ
---------------	-------------------	----------

2. Úchop psacího náčiní

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop - palec ohnutý přes pero
- C – křečovité držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop (*Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>*)

<u>A</u>	B	C	D	E	F
----------	---	---	---	---	---

3. Přítlak na podložku

MALÝ	PŘIMĚŘENÝ	VELKÝ
------	-----------	-------

4. Vedení linie

PLYNULOST TAHU	NEJISTOTA	TREMOR
	PŘERUŠOVANÁ LINIE	

5. Uvolnění zápěstí

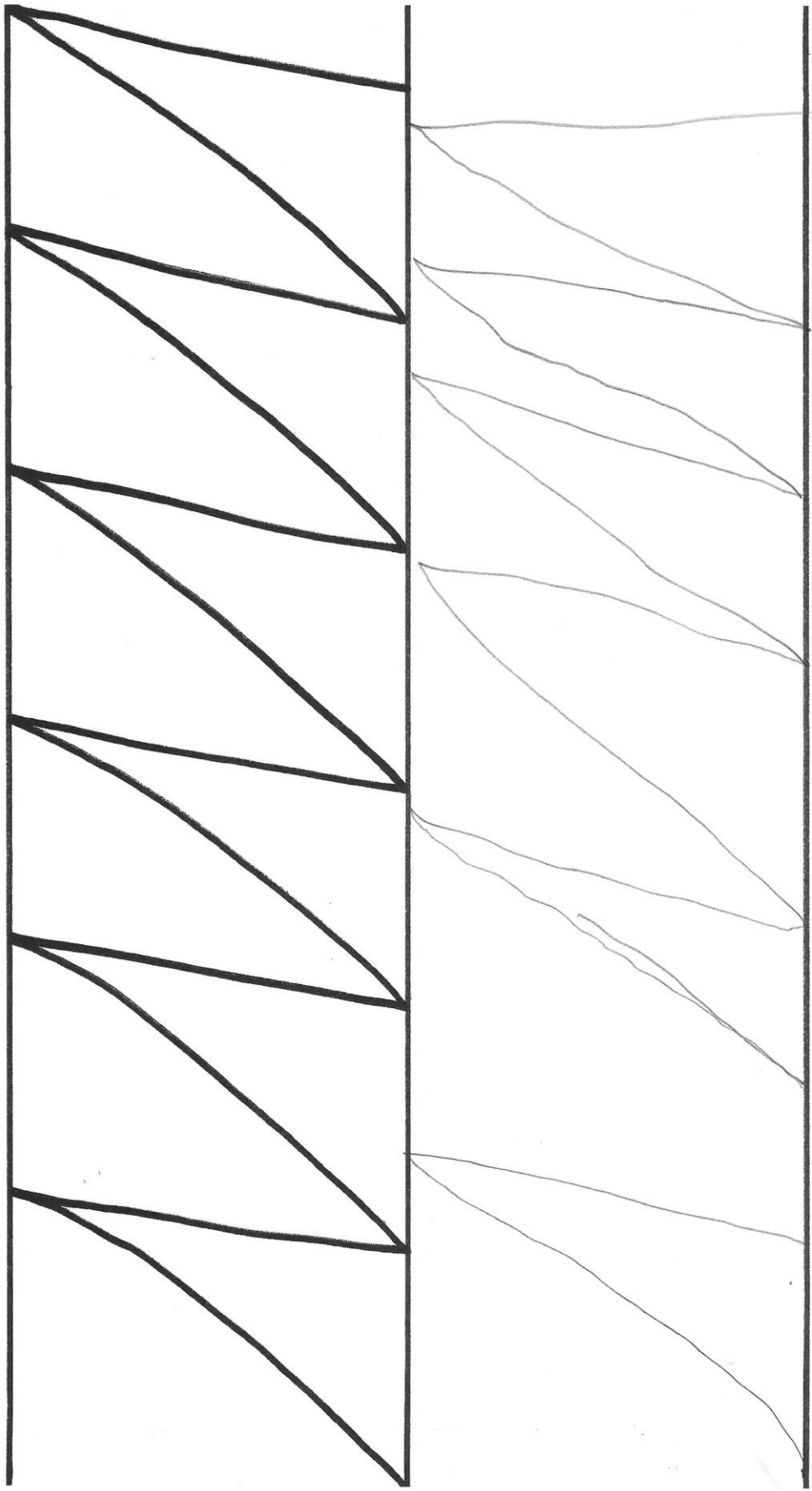
UVOLNĚNÉ	NEUVOLNĚNÉ
----------	------------

6. Ostatní

Koncentrace pozornosti	SLABÁ	PŘIMĚŘENÁ	
Úroveň spolupráce	SPOLUPRACUJE BEZ OBTÍŽÍ	SPOLUPRACUJE S OBTÍŽEMI	NESPOLUPRACUJE
Pracovní tempo	POMALÉ	PŘIMĚŘENÉ	VELMI RYCHLÉ

Zdroje:

- Jak správně psát: Příklad správného a špatného psaní. Jak správně psát, jak správně kreslit [online]. [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>
- MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.



ZÁZNAMOVÝ ARCH

Datum:	15.9.2017	
Diagnostika:	vstupní	výstupní
Skupina:	experimentální	kontrolní
Jméno dítěte:	Vojta	
Věk:	6 let 7 měsíců	
Pohlaví:	chlapec	dívka
Lateralita:	P	L
Vada řeči:	ANO	NE
Odklad školní docházky	ANO	NE
Další poznámky:		

1. Prstová cvičení

- Palcem pravé ruky se postupně dotýkat ostatních prstů („prsty se zdraví“, totéž druhou rukou)
- Prsty pravé ruky se postupně dotýkají prstů levé ruky, nejprve palec, pak ukazováček atd.
- Ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole, to samé levou rukou a potom oběma rukama současně (Mlčáková, 2009)
-

ZVLÁDÁ	ZVLÁDÁ S OBTÍŽEMI	NEZVLÁDÁ
--------	-------------------	----------

2. Úchop psacího náčiní

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop - palec ohnutý přes pero
- C – křečovitě držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop (Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>)

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

3. Přítlak na podložku

MALÝ	PŘIMĚŘENÝ	VELKÝ
------	-----------	-------

4. Vedení linie

PLYNULOST TAHU	NEJISTOTA	TREMOR
	PŘERUŠOVANÁ LINIE	

5. Uvolnění zápěstí

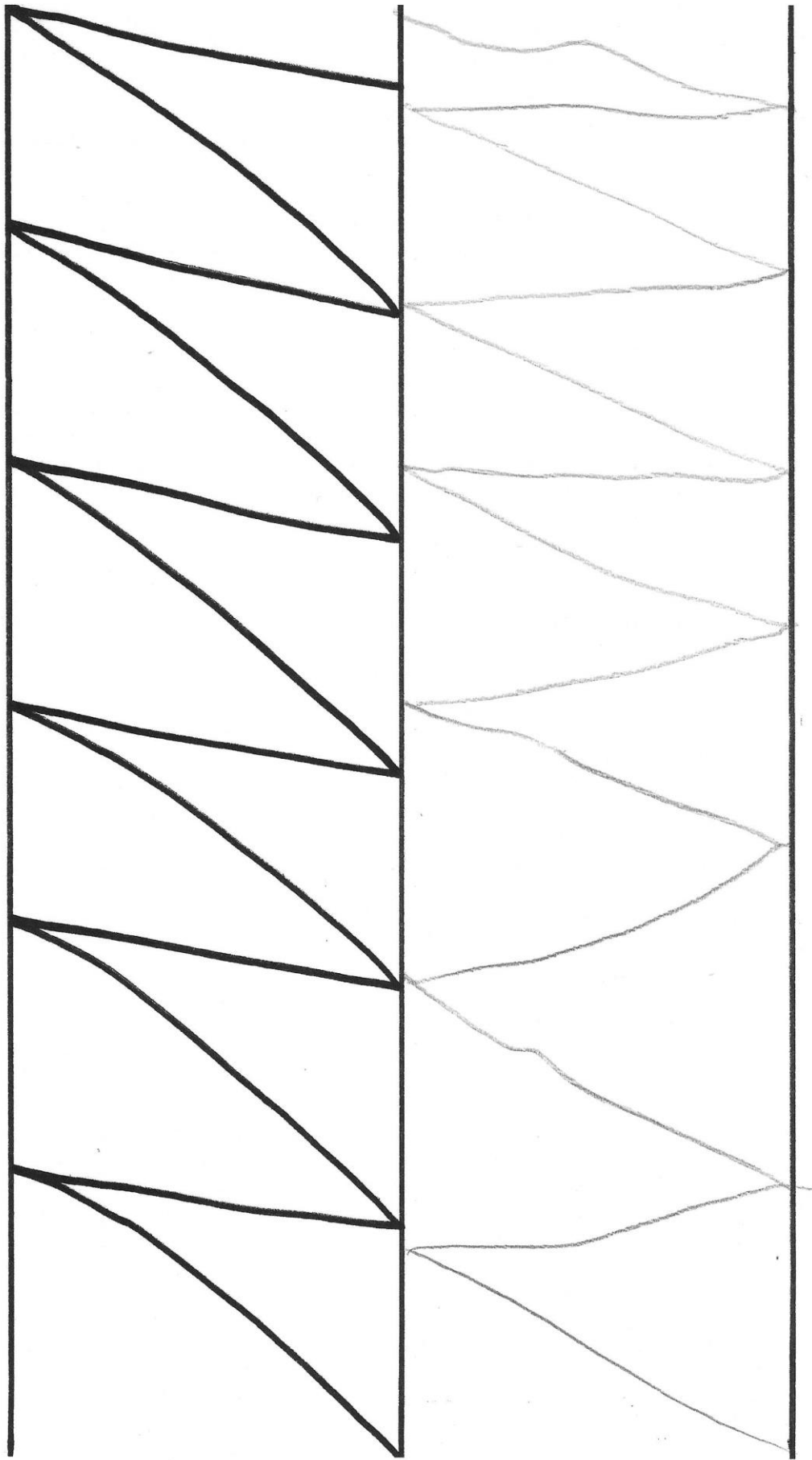
UVOLNĚNÉ	NEUVOLNĚNÉ
----------	------------

6. Ostatní

Koncentrace pozornosti	SLABÁ	PŘIMĚŘENÁ	
Úroveň spolupráce	SPOLUPRACUJE BEZ OBTÍŽÍ	SPOLUPRACUJE S OBTÍŽEMI	NESPOLUPRACUJE
Pracovní tempo	POMALÉ	PŘIMĚŘENÉ	VELMI RYCHLÉ

Zdroje:

- Jak správně psát: Příklad správného a špatného psaní. Jak správně psát, jak správně kreslit [online]. [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psati.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>
- MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.



ZÁZNAMOVÝ ARCH

Datum:	30.10. 2017	
Diagnostika:	vstupní	výstupní
Skupina:	experimentální	kontrolní
Jméno dítěte:	Vojta	
Věk:	6 let 7 měsíců	
Pohlaví:	chlapec	dívka
Lateralita:	P	L
Vada řeči:	ANO	NE
Odklad školní docházky	ANO	NE
Další poznámky:		

1. Prstová cvičení

- Palcem pravé ruky se postupně dotýkat ostatních prstů („prsty se zdraví“, totéž druhou rukou)
- Prsty pravé ruky se postupně dotýkají prstů levé ruky, nejprve palec, pak ukazováček atd.
- Ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole, to samé levou rukou a potom oběma rukama současně (Mlčáková, 2009)
-

<u>ZVLÁDÁ</u>	ZVLÁDÁ S OBTÍŽEMI	NEZVLÁDÁ
---------------	-------------------	----------

2. Úchop psacího náčiní

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop - palec ohnutý přes pero
- C – křečovitě držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop (*Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>*)

A	<u>B</u>	C	D	E	F
---	----------	---	---	---	---

3. Přítlak na podložku

MALÝ	PŘIMĚŘENÝ	VELKÝ
------	-----------	-------

4. Vedení linie

PLYNULOST TAHU	NEJISTOTA	TREMOR
	PŘERUŠOVANÁ LINIE	

5. Uvolnění zápěstí

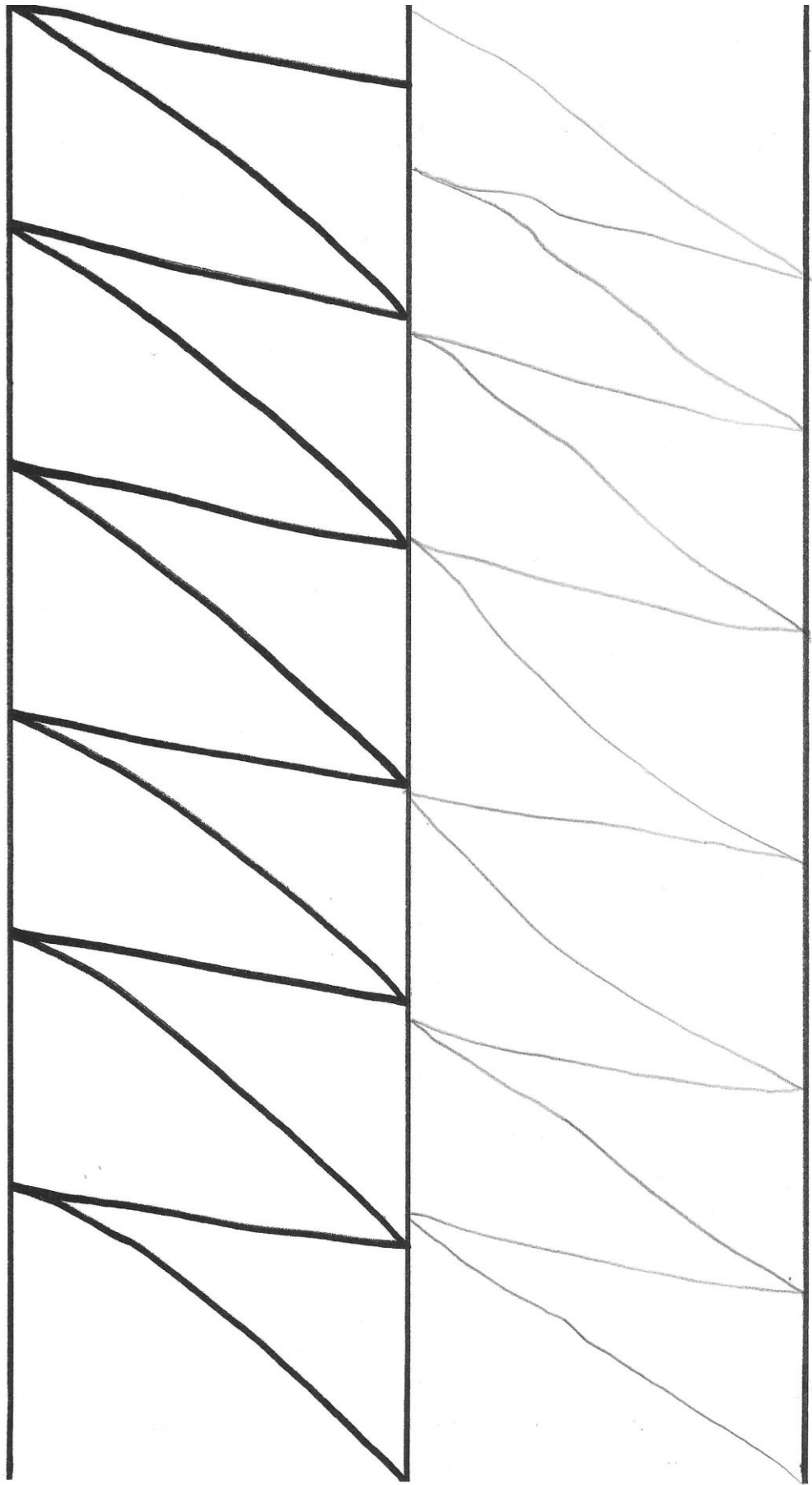
UVOLNĚNÉ	NEUVOLNĚNÉ
----------	------------

6. Ostatní

Koncentrace pozornosti	SLABÁ	PŘIMĚŘENÁ	
Úroveň spolupráce	SPOLUPRACUJE BEZ OBTÍŽÍ	SPOLUPRACUJE S OBTÍŽEMI	NESPOLUPRACUJE
Pracovní tempo	POMALÉ	PŘIMĚŘENÉ	VELMI RYCHLÉ

Zdroje:

- Jak správně psát: Příklad správného a špatného psaní. Jak správně psát, jak správně kreslit [online]. [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>
- MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.



ZÁZNAMOVÝ ARCH

Datum:	15. 9. 2017	
Diagnostika:	vstupní	výstupní
Skupina:	experimentální	kontrolní
Jméno dítěte:	Jáchym	
Věk:	6 let 11 měsíců	
Pohlaví:	chlapec	dívka
Lateralita:	P	L
Vada řeči:	ANO	NE
Odklad školní docházky	ANO	NE
Další poznámky:		

1. Prstová cvičení

- Palcem pravé ruky se postupně dotýkat ostatních prstů („prsty se zdraví“, totéž druhou rukou)
- Prsty pravé ruky se postupně dotýkají prstů levé ruky, nejprve palec, pak ukazováček atd.
- Ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole, to samé levou rukou a potom oběma rukama současně (Mlčáková, 2009)
-

ZVLÁDÁ	ZVLÁDÁ S OBTÍŽEMI	NEZVLÁDÁ
--------	-------------------	----------

2. Úchop psacího náčiní

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop - palec ohnutý přes pero
- C – křečovitě držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop (Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>)

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

3. Přítlak na podložku

MALÝ	PŘIMĚŘENÝ	VELKÝ
------	-----------	-------

4. Vedení linie

PLYNULOST TAHU	NEJISTOTA	TREMOR
	PŘERUŠOVANÁ LINIE	

5. Uvolnění zápěstí

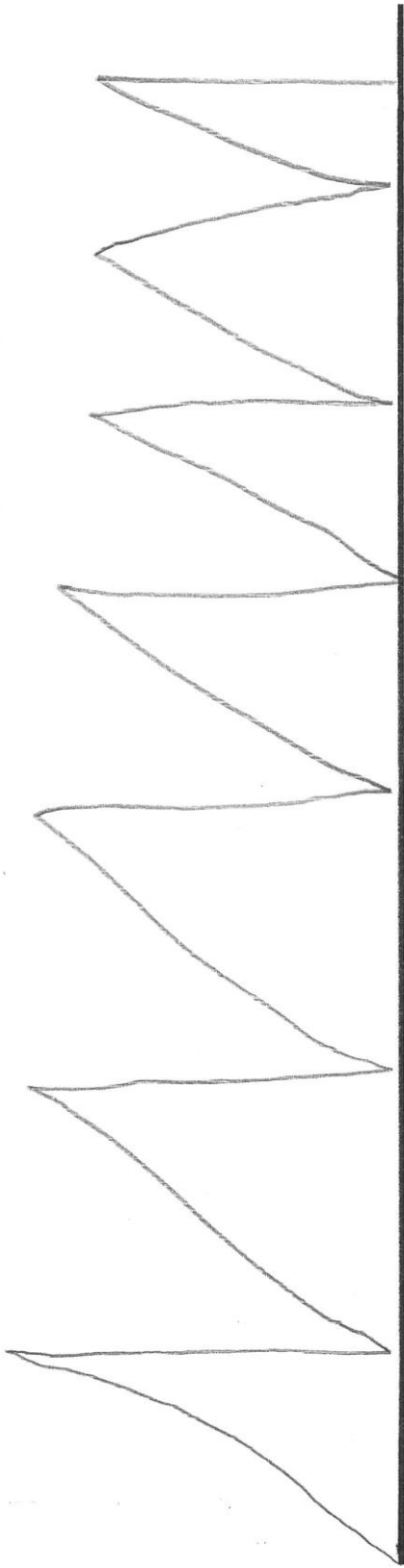
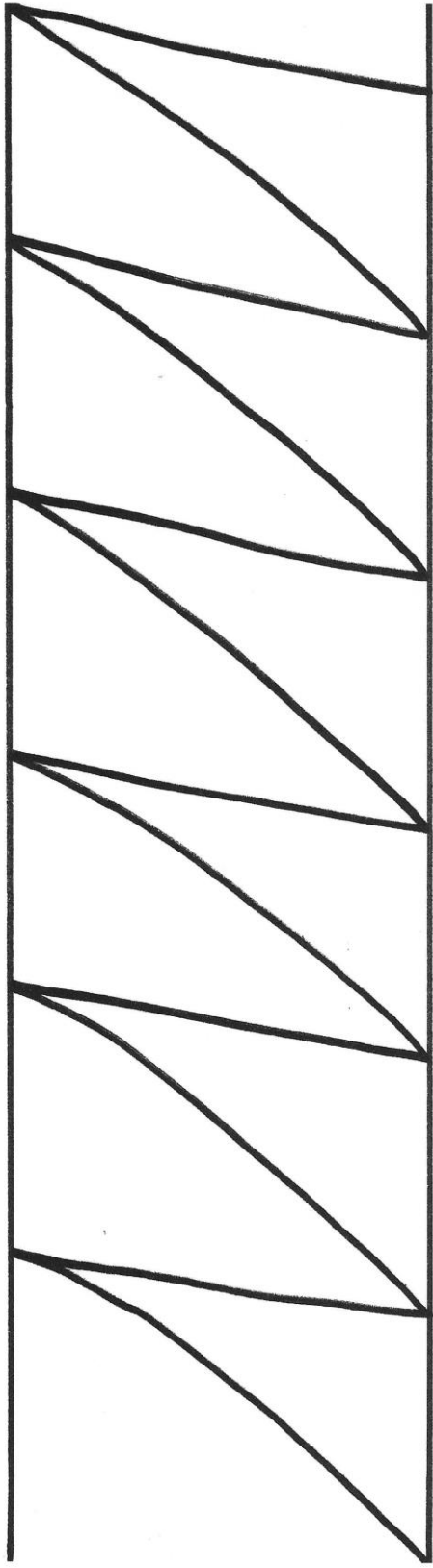
UVOLNĚNÉ	NEUVOLNĚNÉ
----------	------------

6. Ostatní

Koncentrace pozornosti	SLABÁ	PŘIMĚŘENÁ	
Úroveň spolupráce	SPOLUPRACUJE BEZ OBTÍŽÍ	SPOLUPRACUJE S OBTÍŽEMI	NESPOLUPRACUJE
Pracovní tempo	POMALÉ	PŘIMĚŘENÉ	VELMI RYCHLÉ

Zdroje:

- Jak správně psát: Příklad správného a špatného psaní. Jak správně psát, jak správně kreslit [online]. [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>
- MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.



ZÁZNAMOVÝ ARCH

Datum:	30.10.2017	
Diagnostika:	vstupní	výstupní
Skupina:	experimentální	kontrolní
Jméno dítěte:	Jáchym	
Věk:	6 let 11 měsíců	
Pohlaví:	chlápec	dívka
Lateralita:	P	L
Vada řeči:	ANO	NE
Odklad školní docházky	ANO	NE
Další poznámky:		

1. Prstová cvičení

- Palcem pravé ruky se postupně dotýkat ostatních prstů („prsty se zdraví“, totéž druhou rukou)
- Prsty pravé ruky se postupně dotýkají prstů levé ruky, nejprve palec, pak ukazováček atd.
- Ukazováček a prostředníček pravé ruky „běhají“ po stole, to samé levou rukou a potom oběma rukama současně (Mlčáková, 2009)

ZVLÁDÁ	ZVLÁDÁ S OBTÍŽEMI	NEZVLÁDÁ
--------	-------------------	----------

2. Úchop psacího náčiní

- A – špetkový úchop správný
- B – pěstičkový úchop - palec ohnutý přes pero
- C – křečovitě držení – prohnutý ukazováček
- D – hrníčkový úchop – prostředníček s ukazováčkem jsou položeny shora
- E – protažená hrstička – prsty protaženy, podpírá prsteníček
- F – jiný nesprávný úchop (Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>)

A	B	C	D	E	F
---	---	---	---	---	---

3. Přítlak na podložku

MALÝ	PŘIMĚŘENÝ	VELKÝ
------	-----------	-------

4. Vedení linie

PLYNULOST TAHU	NEJISTOTA	TREMOR
	PŘERUŠOVANÁ LINIE	

5. Uvolnění zápěstí

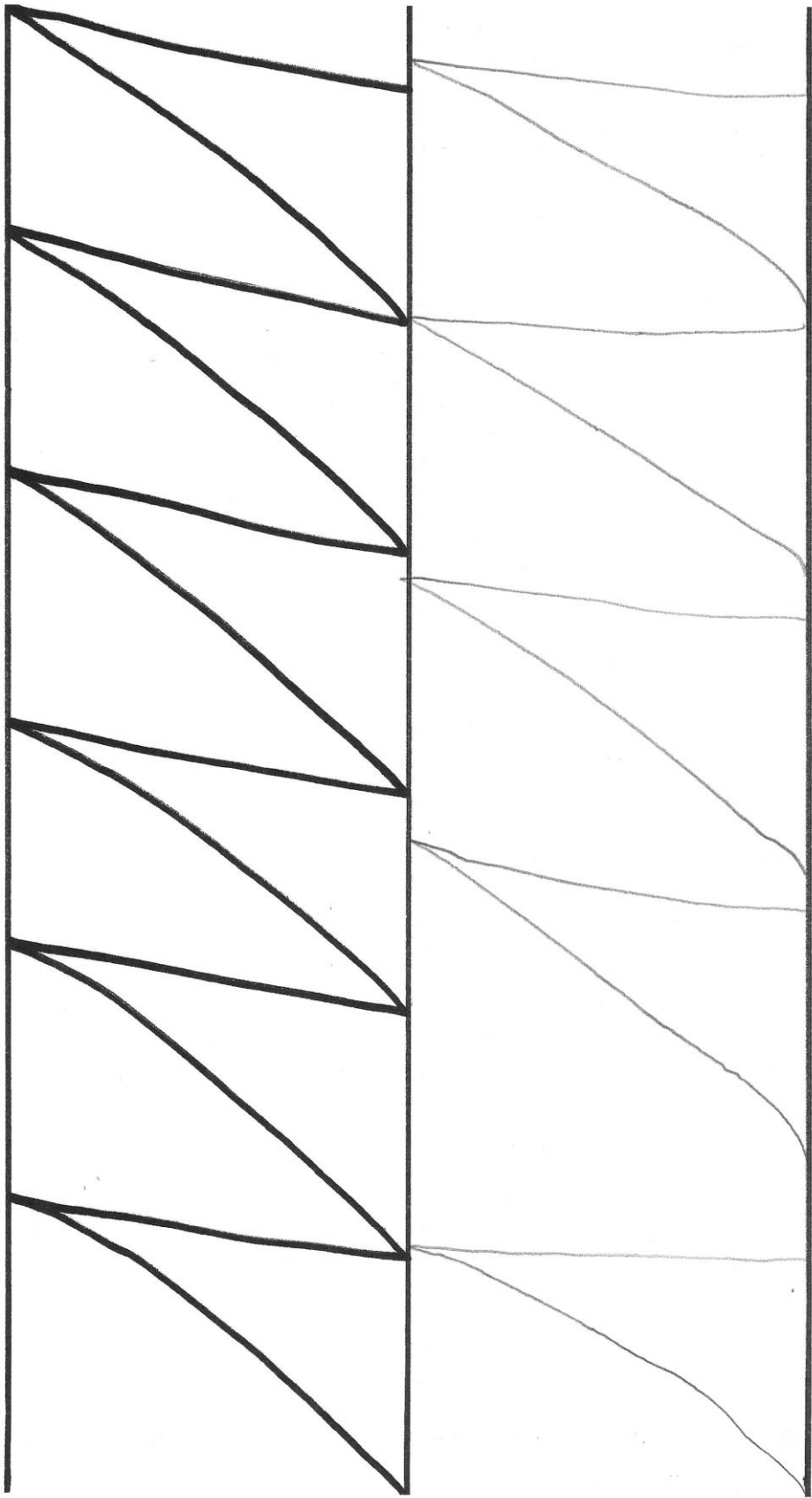
UVOLNĚNÉ	NEUVOLNĚNÉ
----------	------------

6. Ostatní

Koncentrace pozornosti	SLABÁ	PŘIMĚŘENÁ	
Úroveň spolupráce	SPOLUPRACUJE BEZ OBTÍŽÍ	SPOLUPRACUJE S OBTÍŽEMI	NESPOLUPRACUJE
Pracovní tempo	POMALÉ	PŘIMĚŘENÉ	VELMI RYCHLÉ

Zdroje:

- Jak správně psát: Příklad správného a špatného psaní. Jak správně psát, jak správně kreslit [online]. [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: <http://www.jak-spravne-psat.cz/priklad-spravneho-a-spatneho-psani/>
- MLČÁKOVÁ, Renata. Grafomotorika a počáteční psaní. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Magdalena Ježová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Metoda dobrého startu jako prostředek rozvoje grafomotoriky u dětí předškolního věku
Název v angličtině:	The Good Start Method used for the graphomotorics development of children in preschool age
Anotace práce:	Předkládaná práce pojednává o Metodě dobrého startu ve vztahu k rozvoji grafomotoriky dětí předškolního věku. V první části zpracovává teoretický podklad této metody, popisuje její historii, cíle a využití. Dále také objasňuje systém předškolního vzdělávání v České republice a charakterizuje osobnost dítěte předškolního věku. Ve velké míře se teoretická část věnuje rovněž problematice grafomotoriky. V empirické části jsou teoretické poznatky aplikovány do praxe prostřednictvím výzkumného šetření. Je zde popsán charakter výzkumu, jeho cíle a metodologie. Závěr práce tvoří analýza a interpretace výsledků realizovaného výzkumného šetření.
Klíčová slova:	Metoda dobrého startu, předškolní věk, dítě, grafomotorika, grafomotorický vývoj, předškolní vzdělávání, školní připravenost
Anotace v angličtině:	This work has described The Good Start Method in relation to a development of graphomotor skills of preschoolers. First, theoretical part is focused on history of the method, its aims and application. It clarifies the system of a pre-school education in the Czech Republic and characterizes preschooler's personality. Significant attention has also been paid to graphomotor issues. The knowledge gained is then through research implemented into practice. It details character of research, its purpose and methodology. Finally, this work analyses and interpretes findings of the research.
Klíčová slova v angličtině:	The Good Start Method, preschool age, child, graphomotor skills, graphomotor development, pre-school education, school readiness
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Vývoj úchopů Příloha č. 2 – Grafické vzory české verze MDS Příloha č. 3 – Grafické vzory polské verze MDS Příloha č. 4 – Roszgerův test, záznamový arch Příloha č. 5 – Výsledky výzkumného šetření
Rozsah práce:	86 stran
Jazyk práce:	český