

**Pedagogická fakulta Jiho české univerzity v eských  
Bud jovicích**

**katedra pedagogiky a psychologie**

# **Rozvoj grafomotoriky u d tí p edškolního v ku**

*The development of graphomotory by pre-school children*

Bakalá ská práce

Vedoucí bakalá ské práce:

Mgr. Renata Jandová

Autor bakalá ské práce:

Lucie Ba urová

**eské Bud jovice 2011**

„Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci zpracovala samostatně s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.“

„Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.“

Benešová, 31.3.2011

.....

Podpis

Děkuji především Mgr. Renatě Jandové za odborné vedení bakalářské práce, za cenné rady, připomínky i čas, jenž mi v ní věnovala. Dále děkuji dětem mateřských škol, v nichž jsem mohla provést svou diagnostiku, i jejich učitelkám, které byly ochotné se mnou spolupracovat.

## **Anotace**

**Název práce:** Rozvoj grafomotoriky u dětí předškolního věku

V bakalářské práci zkoumám rozvoj grafomotoriky u dětí předškolního věku. V teoretické části jsem charakterizovala vývojové období předškolních dětí. Největší část v teoretické části jsem věnovala rozebíráním termínu grafomotorika a pojmům k tomu blízkých. Charakterizovala jsem možné diagnostické metody zjišťující úroveň grafomotoriky a nastínila jsem možné poruchy ve vývoji dětí, které mají obtíže s grafomotorikou.

V praktické části jsem si vyzkoušela diagnostické metody pro zkoumání úrovně grafomotoriky, které jsem následně vyhodnotila. Pomocí strukturovaného rozhovoru jsem zpracovala kazuistiky jednotlivých dětí.

## **Abstract**

**The title of the work:** The development of graphomotory by pre-school children

In my bachelor theses I research the development of graphomotory at the children in a preschool age. In the theoretical I have characterized the development period of the children in a preschool age. This part is mostly about the term graphomotory and terms connected to it. I have characterized possible diagnostic methods ascertaining the level of graphomotory and I have mentioned the possible disorders in the child development of the children who has problems with graphomotory.

In the practical part I have tried and analyzed the diagnostic methods ascertaining the level of graphomotory. Through structured conversation I have done the casuistry of the certain children.

# Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE .....	10
<b>1. VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE .....</b>	<b>11</b>
1.1 CHARAKTERISTIKA VÝVOJOVÝCH OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO DĚTSTVÍ .....	12
1.1.1 <i>Třileté dítě</i> .....	12
1.1.1.1 Rost a tělesný vývoj .....	13
1.1.1.2 Motorický vývoj.....	13
1.1.1.3 Percepční a kognitivní vývoj.....	13
1.1.1.4 Vývoj řeči a jazyka.....	14
1.1.1.5 Osobnostní -sociální vývoj .....	14
1.1.2 <i>Čtyřleté dítě</i> .....	15
1.1.2.1 Rost a tělesné znaky .....	15
1.1.2.2 Motorický vývoj.....	15
1.1.2.3 Percepční -kognitivní vývoj.....	16
1.1.2.4 Vývoj řeči a jazyka.....	16
1.1.2.5 Osobnostní -sociální vývoj .....	16
1.1.3 <i>Pětileté dítě</i> .....	17
1.1.3.1 Rost a tělesné znaky .....	17
1.1.3.2 Motorický vývoj.....	17
1.1.3.3 Percepční -kognitivní vývoj.....	18
1.1.3.4 Vývoj řeči a jazyka.....	18
1.1.3.5 Osobnostní -sociální vývoj .....	18
1.1.4 <i>Šestileté dítě</i> .....	19
1.1.4.1 Rost a tělesné znaky .....	19
1.1.4.2 Motorický vývoj.....	19
1.1.4.3 Percepční a kognitivní vývoj.....	19
1.1.4.4 Vývoj řeči a jazyka.....	20
1.1.4.5 Osobnostní -sociální vývoj .....	20
<b>2. GRAFOMOTORICKÝ VÝVOJ.....</b>	<b>21</b>
2.1 VÝZNAM KRESBY .....	22
2.2 VÝVOJ KRESBY .....	25
2.3 ROZVOJ GRAFOMOTORIKY .....	27
2.3.1 <i>Tři – čtyři roky</i> .....	28
2.3.2 <i>Čtyři – pět let</i> .....	29
2.3.3 <i>Pět – šest let</i> .....	29
2.4 LATERALITA.....	30
2.4.1 <i>Vývoj laterality</i> .....	31

2.4.2	<i>Druhy laterality</i> .....	32
2.4.3	<i>Leváci a kreslení</i> .....	33
<b>3.</b>	<b>PRACOVNÍ NÁVYKY P I KRESLENÍ A PSANÍ</b> .....	<b>35</b>
3.1	VÝB R KRESLÍCÍCH A PSACÍCH POT EB .....	35
3.2	POLOHA T LA P I KRESLENÍ A PSANÍ .....	36
3.3	ÚCHOP PSACÍHO NÁ INÍ.....	38
3.3.1	<i>Správný úchop psacího ná iní</i> .....	39
3.3.2	<i>Nesprávný úchop psacího ná iní</i> .....	40
3.3.3	<i>„Trojhranný program“</i> .....	42
3.4	POSTAVENÍ RUKY P I KRESLENÍ A PSANÍ .....	43
3.5	UVOLN NÍ RUKY P I KRESLENÍ A PSANÍ .....	45
<b>4.</b>	<b>SKUPINY D TÍ S ODLÍŠNOSTMI V GRAFOMOTORICKÉM VÝVOJI</b> .....	<b>46</b>
4.1	D TÍ S POHYBOVÝM POSTIŽENÍM, S JINÝMI NEUROLOGICKÝMI DIAGNÓZAMI.....	46
4.2	D TÍ S HYPERKINETICKOU PORUCHOU (ADHD).....	47
4.3	D TÍ S MENTÁLNÍ RETARDACÍ .....	47
4.4	D TÍ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	48
<b>5.</b>	<b>DIAGNOSTICKÉ METODY PRO ZJIŠ OVÁNÍ ÚROVN GRAFOMOTORIKY</b> .....	<b>50</b>
5.1.1	<i>Pozorování</i> .....	50
5.1.2	<i>Rozhovor</i> .....	50
5.1.3	<i>Anamnéza</i> .....	51
5.1.4	<i>Dotazník</i> .....	51
5.1.5	<i>Testy</i> .....	51
5.1.5.1	Edfeldt v reverzní test .....	51
5.1.5.2	Test obkreslování .....	52
5.1.5.3	Orienta ní test školní zralosti (Jirásek) .....	52
	<b>PRAKTICKÁ ÁST BAKALÁ SKÉ PRÁCE</b> .....	<b>53</b>
<b>6.</b>	<b>METODIKA ZJIŠ OVÁNÍ GRAFOMOTORIKY U P EDŠKOLNÍCH D TÍ</b> .....	<b>54</b>
6.1	CÍL .....	54
6.2	POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU .....	54
6.3	VYBRANÉ DIAGNOSTICKÉ METODY .....	55
<b>7.</b>	<b>KAZUISTIKY VYBRANÝCH D TÍ</b> .....	<b>56</b>
7.1	SOFIE.....	56
7.1.1	<i>Jirásk v orienta ní test školní zralosti</i> .....	57
7.1.2	<i>Kresba rodiny</i> .....	58
7.1.3	<i>Držení tužky a podpis</i> .....	59

7.2	MADLENKA .....	59
7.2.1	<i>Jirásk v orienta ní test školní zralosti</i> .....	60
7.2.2	<i>Kresba rodiny</i> .....	61
7.2.3	<i>Držení tužky a podpis</i> .....	62
7.3	DANIEL.....	63
7.3.1	<i>Jirásk v orienta ní test školní zralosti</i> .....	64
7.3.2	<i>Kresba rodiny</i> .....	65
7.3.3	<i>Držení tužky a podpis</i> .....	65
7.4	NORA.....	66
7.4.1	<i>Jirásk v test školní zralosti</i> .....	67
7.4.2	<i>Kresba rodiny</i> .....	68
7.4.3	<i>Držení tužky a podpis</i> .....	69
7.5	ADÉLKA.....	69
7.5.1	<i>Jirásk v orienta ní test školní zralosti</i> .....	70
7.5.2	<i>Kresba rodiny</i> .....	71
7.5.3	<i>Držení tužky a podpis</i> .....	72
7.6	ALENKA.....	72
7.6.1	<i>Jirásk v orienta ní test školní zralosti</i> .....	72
7.6.2	<i>Kresba rodiny</i> .....	74
7.6.3	<i>Držení tužky a podpis</i> .....	74
7.7	PETR.....	75
7.7.1	<i>Jirásk v orienta ní test školní zralosti</i> .....	75
7.7.2	<i>Kresba rodiny</i> .....	77
7.7.3	<i>Držení tužky a podpis</i> .....	77
7.8	AGÁTKA .....	78
7.8.1	<i>Jirásk v orienta ní test školní zralosti</i> .....	78
7.8.2	<i>Kresba rodiny</i> .....	79
7.8.3	<i>Držení tužky a podpis</i> .....	80
<b>8.</b>	<b>P EHLED VÝSEDK DIAGNOSTICKÝCH METOD</b> .....	<b>81</b>
<b>9.</b>	<b>POROVNÁNÍ VÝSEDK GRAFOMOTORIKY V MŠ 1 A MŠ 2</b> .....	<b>83</b>
	<b>ZÁV R</b> .....	<b>84</b>
	<b>SEZNAM LITERATURY</b> .....	<b>85</b>
	<b>SEZNAM P ÍLOH</b> .....	<b>88</b>

## Úvod

Tato bakalářská práce se vnuje tématu grafomotorika u dětí předškolního věku. Grafomotorika je důležitá pro nástup do 1. třídy základní školy, kde se dítě později díky naučeným návykům a určitému stupni vývoje grafomotoriky může naučit psát. Tímto vývojem si projde každé dítě, my mu však můžeme pomoci, aby pro něj grafomotorika nebyla učením ale zábavou a hlavně, aby jeho postupy ve vývoji grafomotoriky byly snadným a přirozeným projevem.

Učitelky mateřských škol díky svým znalostem z oblasti grafomotoriky, mohou konkrétnímu dítěti pomoci v jeho vývoji, pomocí diagnostických metod si mohou zjistit, jak na tom konkrétní dítě je, co dítě zvládá a v čem má ještě mezery. A díky znalostem pak vědí, jak dosáhnout toho, aby dítě pokročilo v problémových úkonech. Proto si myslím, že u učitelky mateřských škol by měly mít dostatečné znalosti pro zjištění úrovně grafomotoriky, měly by znát možné diagnostické metody a uměly je použít v praxi.

Cílem této bakalářské práce je pozorovat rozvoj grafomotoriky u dětí předškolního věku, tj. od 3 do 6 let a vyzkoušet si v praxi metody zjišťující úroveň grafomotoriky u dětí tohoto věku.

V teoretické části bakalářské práce je krátce popsána vývojová psychologie dítěte. Následující kapitola je věnována samotnému termínu grafomotorika a jejímu vývoji u dětí předškolního věku, v této kapitole je také pozornost zaměřena na termín laterální, která je nepochybně důležitá od správných návyků, které jsou popsány v samostatné kapitole. Laterální i správné návyky jsou důležité pro správný rozvoj grafomotoriky. V posledních dvou kapitolách je nastíněna problematika grafomotoriky u dětí s odlišnostmi ve vývoji a možné diagnostické metody, které lze využít pro zjištění úrovně grafomotoriky.

Diagnostických metod existuje velká řada, v bakalářské práci jsou popsány ty nejzákladnější, které můžeme využívat u učitelka mateřské školy jako orientační východisko



pro možné další zkoumání. Grafomotorika je také jedním z ukazatelů školní zralosti.

Praktická část je zaměřena na metodiku dané problematiky. Jsou v ní uvedeny výsledky z pozorování ve dvou mateřských školách, sepsané kasuistiky zkoumaných dětí a závěry získané na základě provedených diagnostických metod a testů.

**TEORETICKÁ ÁST**  
**BAKALÁ SKÉ PRÁCE**

# 1. Vývojová psychologie

Podle Langmeiera, Krejčíkové (2006) byla v historii psychologie tato věda chápána jako „věda o duši“, přestože tomu tak být, když se psychologie vyvíjela z rámce filozofických disciplín. Ve starších učebnicích bychom našli psychologii jako předmět zaměřený na jevy v domě, později se ukázalo, že existují i jevy, které si bezprostředně nedokážeme domyslet, ale jež přesto významně ovlivňují naše jednání. Postupem času a zkoumáním psychologie je dnes nejčastěji definována jako „věda o chování a prožívání“.

„Chování a prožívání není ovšem statické: I když mluvíme někdy o aktuálních duševních stavech, uvádíme si, že je chápeme jen jako „kvazistatické“ z popisných důvodů – ve skutečnosti jsou vždy částí ustáveného toku prožívání. Právě studium změn chování a prožívání v časovém průběhu je nejobecnějším předmětem široce chápané vývojové psychologie“ (Langmeier, Krejčíková 2006, s.13)

Vývojová psychologie se zabývá psychickým vývojem jedince, zejména prožívání a uvažování a chováním, které je typické pro jednotlivé vývojové fáze. (Vágnerová 2005)

„Vývoj je chápán jako výsledek interakce biologických, tj. genetických, a psychosociálních vlivů, které se uplatňují v různé míře, v závislosti na sledované funkci i vývojovém období.“ (Vágnerová 2005, s.9)

„Vývojová psychologie je zaměřena na zkoumání souvislostí a pravidel vývojových procesů v jednotlivých oblastech lidské psychiky i celé osobnosti a na porozumění jejich mechanismům.“ (Vágnerová 2005, s.11)

## 1.1 Charakteristika vývojových období předškolního dětství

Předškolní věk v širokém smyslu slova označuje období od narození až do vstupu do školy. Podle Langmeiera, Krejčíkové (2006) má toto široké pojetí jisté výhody, například má význam při plánování sociálních a výchovných opatření. Ale autoři se zmíní i o úskalí. „Svědčí k tomu, aby se vývojové potřeby všech dětí v prvních šesti letech jejich života nepropustně srovnávaly a aby se podstatné rozdíly, jaké pozorujeme mezi batolaty a dětmi mezi třetím a šestým rokem života, ignorovaly nebo alespoň redukovaly na rozdíly pouze kvantitativní.“ (Langmeier, Krejčíková 2006, s. 87)

V užším slova smyslu je předškolní období chápáno jako období mateřské školy. Nezapomíme ale, že mnoho dětí do školky nedochází, rodinná výchova stále zůstává tou základní, na které mateřská škola dále buduje a pomáhá rodině v dalším rozvoji dítěte. (Langmeier, Krejčíková 2006)

V knize od Allen a Morotz (2005) vyteme, že děti předškolního věku, tj. od 3 do 6 let, bývají energické, zvědavé a plně nadšené. Bývají neustále v pohybu, činnosti, které je zaujmou, dělají s plným nasazením. Právě během této činnosti se rozvíjí jejich motorické schopnosti, projevuje se fantazie a kreativita. A už je to hraní, malování, experimenty i povídání. Napomáhá to rozšiřovat jejich slovní zásobu, rozvíjet intelekt a tím se dítě postupně posouvá dopředu. Postupně se začíná lépe a přesněji vyjadřovat, lépe zvládá řešení konfliktů, problémů a překážek. Předškolní dítě postupně začíná zčásti ovládat své chování a uvědomovat si potřeby ostatních. Dítě touží po samostatnosti, ale uvnitř sebe potřebuje cítit jistotu, že mají nablízku někoho, kdo jim pomůže, poradí, utěší, kdo je ochrání.

Vývoj v předškolním období můžeme podle Allen a Morotz (2005) rozdělit podle věku:

### 1.1.1 Třileté dítě

„Třileté dítě bývá většinou velmi roztomilé malé stvoření, které se čím dál tím méně podobá vzteklému a velmi nespokojenému batoletu, jak tomu bylo ještě před rokem.“

Chová se už o něco méně despoticky a dokáže být trpělivější, ale situace, které ho frustrují, snáší stále špatně.“ (Bacus 2004, s.12)

#### **1.1.1.1 Růst a tělesný vývoj**

Dítě má kompletní mléčný chrup. Jeho postoj je vzpřímenější, bříško už zdaleka tak nevystupuje v popředí. Roste pomaleji než v prvních dvou letech života, ale postava vypadá štíhlejší a vyšší, to zapovídají nohy, které rostou v tomto věku rychleji než ruce. Jeho průměrná výška je okolo jednoho metru. Za rok může povýst až o 5 – 7,6 cm. Na váze za rok přibírá zhruba 1,4 – 2,3 kg, průměrně tedy váží něco kolem 15 kg. (Allen, Marotz 2005)

#### **1.1.1.2 Motorický vývoj**

Tužku již nedrží celou dlaní, jak tomu bylo dříve, ale začíná používat tzv. špetkový úchop. Stránky v knize zvládá obracet po jednom listu. Zacházení s psacími potřebami se lepší. Chodí po schodech a stídá přitom nohy. Na malou chvíli udrží rovnováhu na jedné noze. Do většího míře se umí trefit kopem. Může dokázat hodit vrchem, ale nezaměří cíl ani nedohodí daleko. Dokáže postavit věž z více kostek. Začíná se moudřit nést hrnek s nápojem bez rozlití. (Allen, Marotz 2005)

Langmeier, Krejčíková (2006) uvádí, že tříleté dítě ovládá již svoje pohyby rukou natolik dobře, aby zvládlo napodobit různé směry – horizontální, vertikální, ale i kruhové.

#### **1.1.1.3 Percepce a kognitivní vývoj**

Pozorně vnímá a poslouchá pohádky, které jsou přiměřené jeho věku, často se stává, že je komentuje, obzvláště když se týkají něčeho, co už slyšel nebo to zná. Děti si rády v tomto věku prohlížejí knížky a vyprávějí příběhy podle obrázků. Rády poslouchají napínavé příběhy s hádankami a tajemstvím. Slova, která podobně zní, jako například – husa, pes – bez, se jim začíná od sebe rozlišovat. Začínají si realisticky hrát, například s panenkou ji krmí, přikrývají, když se zapojují přívěsy, nakládají a vykládají materiál, napodobují zvuky motoru. Probíhají první pokusy o kresbu, ale tyto pokusy jsou zatím nezdatilé. Zvládají třídit předměty podle jednoho logického kritéria, například barva, velikost i tvar. Začínají zvládat porovnání velikosti – menší a větší. Dokáží určit a

pojmenovat některé ze základní škály barev, v tšinou je to červená, modrá a žlutá. P i po ítání po ítají nahlas. (Allen, Marotz 2005)

#### **1.1.1.4 Vývoj e i a jazyka**

Mluví o nep ítomných lidech, p edm tech a událostech, mluví o tom, co d lají druzí. Rozši uje další informace o tom, co už bylo e eno. Dokáže správn odpovídat na jednoduché otázky. Dít má stále více otázek, ptá se hlavn na místní ur ení a totožnost lidí a objekt . Používá více otázek pro rozvinutí konverzace. Má snahu organizovat skupinu, co budou d lat, kdo první atd. Dít se vžívá do používání rituální sociální interakce, jako je „ahoj“, „prosím“, „d kuji“. Slovní zásoba se u dít te rozši uje, aktivn používá 300 – 1000 slov. Rádo recituje básni ky a íkanky, rádo zpívá písni ky. (Allen, Marotz 2005)

#### **1.1.1.5 Osobnostn -sociální vývoj**

Dít je vst ícné, p átelské. Chápe princip st ídání, ale ne vždy se mu to da í dodržovat. Ob as se m že se stát, že ho trápí no ní m ry, m že se bát tmy. P i h e ostatních d tí je sleduje a následn se po chvíli zapojí. P edevším do jednoduchých her a skupinových inností. ásto si dít mluví samo pro sebe, sm je se z ni eho nic. P edm ty k hraní nahrazuje jinými, nap . kostka je autí ko. Ochra uje své hra ky, m že se tak stát, že je d tem vytrhává z rukou, chová se nep í etn a násilnicky. Dokáže dát najevo náklonnost k d tem a projevit soucit s d tmi, kterým se n co stalo. Vydrží se soust edit na p íb h až 10 minut. Nevyrušuje a t žce nese, když n kdo vyrušuje jeho. (Allen, Marotz 2005)

T íletému dít ti obvykle chutná jídlo, chut má ustálené. Dokáže se samo svléknout, pokud mu pom žeme se složit jším zapínáním. V noci spí klidn , nebudí se. Bacus (2004) ve své knize také uvádí, že d ti tohoto v ku si ješt cucají palec, žužlají dudlík nebo pijí z láhve. Dít také rozlišuje kamarády, které má rádo a které ne. Nerozhoduje u n j nap . barva pleti, ovšem pokud ho na to n kdo nenavede. Je velmi citlivé na pochvaly a výtky.

## 1.1.2 Ty leté dítě

„Po období vyrovnanosti ve těchto letech prochází dítě znovu náročnějším obdobím, kdy tuto rovnováhu ztrácí a bude potřebovat zažít jak pocit bezpečí, tak i důslednost rodičů.“ (Bacus 2004, s. 66) Děti, které děti, jsou podle autora ve společnosti stydlivé (nebo těžko snesitelné), jsou doma hovorné a milé. Je hovorné a má svou představitost, rádo si něco vymýšlí, chce být hlavním hrdinou ve svém dobrodružném příběhu.

### 1.1.2.1 Růst a tělesné znaky

Průměrná váha dítěte je 14,5 – 18,2 kg. Za rok přibližně přibírá kolem 2 kg. Dosahuje výšky přibližně až 114 cm a za rok povyroste o 5 – 5,6 cm. Ostrost sluchu je možné posoudit podle toho, jak reaguje na otázky a pokyny a zda se správně vyjadřuje. (Allen, Marotz 2005)

### 1.1.2.2 Motorický vývoj

Zvládá jít po rovné zádi, poskakovat na jedné noze. Nedělá mu problém pohyb na prostědcích, jako je například tříkolka, dokáže zatáčet a vyhnout se překážkám. Zvládá lézt po žebříkách a dřevěných prolézákách. Přeskakuje překážky až 12 cm vysoké, při dopadu doskakuje na obě nohy současně. Při běhu nezakopává, snadno se zastavuje a opět rozbíhá. Propracovává techniku hodů míčem vrchem. Z plastelíny zvládá vytvarovat jednoduché objekty. Tužku drží ve třech prstech a zvládá překreslovat některé tvary a písmena. Pokud maluje, obrázek má určitý záměr. Při kresbě konkrétní věci se často stává, že neobstojí představu dítěte a to označí obrázek za něco jiného, nebo obrázek zahodí. Zvládá navlékání korálků na nit. (Allen, Marotz 2005)

Langmeier a Krejčíková (2006) uvádí o čtyřletých dětech, že nejen dobře chodí a běhají, ale také skáču, hopsají, zvládají lézt po žebříku, skáčí z nízkých lavíček a umí již házet míčem jako dospělí. Jejich zručnost se projevuje samostatností. Od dospělých potřebují jen malou pomoc. Snaží se samy oblékat a svlékat, zkoušejí si samy zavazovat obuv, zvládají si dobře umýt ruce a používat toaletu, pod dozorem se mohou i samy koupat.

Bacus (2004) ve své knize popisuje čtyřleté děti, jako velmi rády a hodně kreslící. Podle

n j jsou d ti v úžasném kreslícím období, kdy p i kreslení projevují svoji fantazii. Dít pot ebuje mít možnost, kdykoli si to p eje, sáhnout po psacím ná iní a papí e. Dít do svých kreseb vkládá samo sebe a promítá do nich své city, které ještě nedokáže vyslovit.

### **1.1.2.3 Percep n –kognitivní vývoj**

Zvládá do sebe poskládat kostky od nejv tší po nejmenší. Rádo si nechává vypráv t, jak co funguje a k emu v ci jsou. Dít vymýšlí r zné jazykové hádanky a jazykové nesmysly. Chápe rozlišení „více“, „stejn “, „mén “, „nejvyšší“ atd. Zná sled každodenních inností. Ke konci tvrtého roku se dít zvládá podepsat, pozná p ibližn i 18 písmen a n která zvládá i napsat. (Allen, Marotz 2005)

ty letému dít ti je ob as pot eba pomoci, co je skute né a co smyšlené. Rádo si nosí dom hra ky a tvrdí, že je dostalo jako dárek. (Bacus 2004)

### **1.1.2.4 Vývoj e i a jazyka**

Za íná užívat p edložky a p ivlast ovací zájmena. Tvo í složit jší v ty a souv tí. Jeho e je tém srozumitelná. Minulý as za íná používat správn . Zvládá m nit hlas a strukturu v t podle poslucha e. Zná své základní informace o sob a své rodin . Správn dokáže odpovídat na otázky typu, co je pot eba ud lat, když... Obstojn zpívá písni ky a recituje básni ky. (Allen, Marotz 2005)

Podle Bacuse (2004) dokáží d ti ve ty ech letech správn používat minulý, p ítomný i budoucí as. V tomto v ku d ti chápou pojem asu, orientují se v ro ních dobách, m sících a dnech. D lá asté gramatické chyby p i sklo ování a asování.

### **1.1.2.5 Osobnostn -sociální vývoj**

Dít v tomto v ku asto rychle a nep edvídateln st ídá nálady, popadají ho záchvaty vzteku kv li malí kostem a pokud se nem že zú ast ovat inností, kterých chce. Jinak je společenské, p átelské a otev ené. asto má smyšlené kamarády, se kterými si hraje a povídá si s ním. Dít si vymýšlí historky, vychloubá se, p ehání a p ekrucuje. Pokouší se mluvit sprost a sleduje, zda mu mluva projde. Podílí se na r zných aktivitách, s ostatními spolupracuje. Na své dosažené úsp chy je hrdé a touží po chvále a ocen ní



od dospělých. Všechno by nejraději dělalo samo, bez pomoci, ale pokud se mu něco nedá, má rád, že se dostane až k záchvatu zúplňivosti. Pokud se něco stane, něco mu nejde, používá v tšinou slovní nikoli tělesné výpadky. V tomto věkovém období začíná mít nejlepší kamarády, uzavírá přátelství. (Allen, Marotz 2005)

V tomto vývojovém období má dítě velmi úzký vztah k rodině a domovu, má rádo svou maminku, má rád, že se chlubit svým tatínkem. Má rádo, když dělá rodina věci společně, například procházka, návštěva. Výjimkou nejsou ani neshody a hádky. (Bacus 2004)

### **1.1.3 Přítelenské dítě**

„Během pátého roku dítě nabývá zpět svou ztracenou vnitřní vyrovnanost. Ve všech směrech je dospělější, dokáže více věcí a můžeme mu už svěřit zodpovědnost za některé úkoly. Přítelenské dítě přebírá tak, že harmonicky souzní se svým okolím – má rádo své rodiče, paní učitelku, školku, zvířátka. Všechno ho zajímá a velmi snadno dokáže spolupracovat s dospělým člověkem, je citlivější, méně netrpělivé a často je velmi milým společníkem.“ (Bacus 2004, s. 122)

#### **1.1.3.1 Růst a tělesné znaky**

Některým jedincům již v tomto věku začínají vypadávat mléčné zuby. Průměrná váha 17 – 21 kg, za rok přiblíží přibere okolo 2 kg. Jeho výška je mezi 107 – 117 cm. Za rok povyroste až o 6,5 cm. Velikost hlavy je v tomto věku srovnatelná s velikostí hlavy dospělého jedince. Tělo dítěte má proporce dospělého jedince. (Allen, Marotz 2005)

#### **1.1.3.2 Motorický vývoj**

Zvládá chůzi po schodech se střídním nohou bez pomoci, zvládne i chůzi po kladině. Při chůzi nejprve našlapuje na patu poté na špičku. V tomto věku se již dítě naučí dlat kotrmelce. Již se dovede dotknout rukama prstu nohou, aniž by muselo pokrýt kolena. Zvládá skok přes švihadlo se střídním nohou. Míhozený ze vzdálenosti cca jednoho metru dokáže chytit. Část dětí už se v tomto věku učí jezdit na kole, často s přídatnými pomocnými kolečky. Udrží rovnováhu na jedné noze. Z kostek staví 3D modely podle předloh. Podle vzoru napíše známá písmena a nakreslí známé

tvary. V tomto vku začínají děti vymalovávat omalovánky. Zvládá stříhat nůžkami podle předkreslené linie. V tšinou už je zřejmé, která ruka bude dominantní. (Allen, Marotz 2005)

### 1.1.3.3 Percepce -kognitivní vývoj

Dokáže z vystřižených tvarů sestavit tvary jiné. Chápe pojmy, jako je „stejná velikost“, „stejný tvar“, „nejmenší“, „nejkratší“, „polovina“, pojmy ohledně množství – „kde je méně“, „více“, „stejně“. Dokáže se aditivně podle velikosti a určit typy, které mají zvláštní postavení – první, poslední, před...atd. Zvládá utřít vci podle dvou kritérií, například podle velikosti a barvy. Z různých typů dokáže vybrat ty, které mají něco společného. Umí počítat nejméně do dvaceti, pozná číslovky do 10. Má základní povědomí o tme, světle, brzy, když je malá ručička na 6 tak...atd. Ví, k čemu slouží kalendář. Začíná znát hodnoty některých peněz a umí je pojmenovat. Dítě je zvědavé a učí se s velkým zájmem. (Allen, Marotz 2005)

### 1.1.3.4 Vývoj děje a jazyka

Aktivní slovní zásoba je nejméně 1500 slov. Podle obrázků zvládne převyprávět známý příběh. Dítě dokáže k jednoduchým slovům přidat funkci, například postel je na spaní. Zná základní barvy i v kterých barvách rozšiřují. Má rádo jednoduché vtipy a samo si některé vymýšlí. Utváří delší věty a souvětí. Při zvednutí telefonu se umí představit nebo zavolat k telefonu někomu jinému. Mluví srozumitelně a v tšinou gramaticky správně. (Allen, Marotz 2005)

### 1.1.3.5 Osobnostní -sociální vývoj

Dítě často uzavírá zvláštní přátelství s jedním dítětem. Rádo se kamarádí s dětmi, je k nim štědré a velkorysé. Dělá se s nimi o hry, ochotně se stěhuje. K menším dítětem se chová ochranně a citlivě, zvláště když se jim něco přihodí. Odpovídá na úkoly a činnosti, kterou jsou po něm vyžadovány dospělými. Dítě potřebuje od dospělých podporu a povzbuzení, ale už si o něj tak vybízivně říká jako dříve. Lépe zvládá své emoce a emocionální stavy, neprožívá je tak výrazně. Dává najevo ostatním své úspěchy. (Allen, Marotz 2005)

Rodiče podle Bacuse (2004) tvoří pro dítě jeho svět. Dítě má pocit ochrany a

bezpečí a domnívá se, že rodiče mají velkou moc. Se staršími sourozenci vychází už lépe, dokáže si s nimi hrát, ale vůči mladšímu sourozenci se stále ještě někdy dožaduje „práva staršího“. Pětileté dítě je obvykle seznámeno s pravidly slušného chování a zdvořilosti. V praxi na ně však zapomíná a je třeba mu je připomínat.

#### **1.1.4 Šestileté dítě**

Dítě až na výjimky nastupuje do první třídy v září toho roku, kdy dosáhne šesti let. U některých dětí je změna dána datem narození, u jiných odkladem školní docházky. (Bacus 2004)

##### **1.1.4.1 Růst a tělesné znaky**

V tomto věku dítě neroste tak intenzivně, ale pomalu a rovinně. Za rok povyroste okolo 5 cm. Začíná se rozlišovat rozdílný vývoj podle pohlaví. Děvčata dosahují výšky v průměru 115 cm a váhy okolo 22 kg, chlapci měří až 118 cm a váží mezi 17 a 21 kg. Za rok na váze přibírají přibližně 2 – 3 kg a výrazně se na tom podílí nárůst svalové hmoty. V tomto věku děti vypadají vytáhle, protože kosti paží a nohou jsou právě ve fázi rychlého růstu. Dětem, kterým nezačaly vypadávat mléčné zuby v 5. roku života, začínají vypadávat a narostají jim zuby druhé. I tady je vidět odlišný vývoj chlapců od dívek. Děvčata měvší tšinou začínají vypadávat zuby dříve než chlapci. (Allen, Marotz 2005)

##### **1.1.4.2 Motorický vývoj**

Zlepšuje se jemná i hrubá motorika. Pohyby jsou plynulejší a přesnější. Děti v tomto věku rády vyvíjejí tělesnou a fyzickou námahu. Jsou obratnější, zručnější, mají lepší koordinaci ruky a oka. Baví je výtvarné práce, rády malují, pracují se dřevem a jinými přírodními materiály, modelují z hlíny, kreslí a vybarvují. Zajímají se o psaní písmen a písmen, záleží ale na jejich náladě. Na která písmena zaměří se podobně nebo je zrcadlově obrací. Umějí si samy zavázat tkaničky. (Allen, Marotz 2005)

##### **1.1.4.3 Percepce a kognitivní vývoj**

Doba, po kterou udrží dítě pozornost, se prodlužuje. Více se soustředí na úkoly, ale míra

soustředění záleží na různých okolnostech. Jednoduché pojmy související s kategorií pohybu a času v třínou dítě chápe. Poznává typické období a dokáže k nim přiřadit hlavní svátky a události. Dítě baví události a pracovní listy spojené s čísly a písmeny. Rozpoznává a pojmenuje známé mince. Dítě získává jisté povědomí o smrti a umírání. Allen a Marotz (2005) také tvrdí, že dítě dokáže rozpoznat, která slova pozná, jiná si přepsává, podle autonek dokáže rozpoznat, které dítě v šesti letech již plynule mluví. (Allen, Marotz 2005)

#### **1.1.4.4 Vývoj dítěte a jazyka**

Dítě je v tomto věku upovídané. Rádo komunikuje s dospělými, klade spousty otázek. Jeho aktivní slovní zásoba se skládá z 10 000 až 14 000 slov, každý den se přitom obohacuje o slova nová. Začíná správně používat časování a skloňování. Slova ve větě už jsou správně gramaticky seřazena. Při řešení jednoduchých problematických situací si předkládá postup, jak bude pracovat. Vyprávění vtipů a hádanek ho velmi baví. Rádo poslouchá vyprávění a tené příběhy. V tomto věku je dítě schopné se naučit více jazyků. V rodině, kde se mluví dvojjazyčně, se tak děje spontánně. (Allen, Marotz 2005)

#### **1.1.4.5 Osobnostní a sociální vývoj**

Dítě prochází rychlými a náhlými změnami nálad. Jeden den je ochotné a milé, druhý den může být protivné a neochotné. Začíná se stávat samostatným a méně závislým na rodičích, stále ale potřebuje pociťovat lásku a vzájemnou blízkost a výchovnou péči rodičů. Chce „být velké“. V tomto období si dítě podle Allen a Marotz někdy přehnaně stěžuje na drobné bolístky a zveličuje je, aby získalo pozornost druhých, hlavně dospělých. Chce se zalíbit dospělým a vyžaduje od nich podporu a jistotu pro to, co dělá. Při selhání prožívá velké zklamání. Dítě nemá rádo, někdy až nesnáší, když ho někdo opravuje nebo když prohrává ve hře. (Allen, Marotz 2005)

## 2. Grafomotorický vývoj

Grafomotorika je cizí slovo, které do českého jazyka překládáme jako pohyby nutné pro psaní. (Kutálková 2010)

„Grafomotorika je soubor psychických činností, které jedinec vykonává při psaní. Psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky (u postižených osob též nohy, úst), ale je řízeno psychikou.“ (Průcha, Walterová, Mareš 1995, s.75)

Podle Bednářové, Šmardové (2006) můžeme pojmu grafomotorika rozumět jako část jemné motoriky a psychických funkcí, které potebujeme při kreslení a psaní, jejíž stupeň vývoje nám značně ovlivňuje kresbu a psaný projev.

Grafomotorika je psychomotorická činnost, která vzniká při kreslení a psaní. Jedná se o pohyby ruky, jež jsou ovlivňované psychikou a jež zanechávají grafickou stopu. (Doležalová 2010)

Podle Bednářové, Šmardové (2006) nám z psychických funkcí grafomotoriku ovlivňují především:

- rozumové předpoklady
- zrakové vnímání
- senzomotorická koordinace
- prostorové vnímání
- volní úsilí
- pozornost

## 2.1 Význam kresby

Kresba je přirozená pro vývoj dítěte. Pro dítě to znamená hru, zábavu, prostor možnosti něco vytvořit, vyjádřit se. Má pocit radosti a uspokojení. Existují ale i takové děti, které nerady kreslí. Tuto činnost nevyhledávají a nebaví je. Kreslení napomáhá při osvojování dovedností pozdějšího psaní. (Bednářová, Šmardová 2006)

„Kresba je jednou ze symbolických funkcí, v níž se projeví tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe.“ (Piaget in Vágnerová 2000, s. 109)

Kutálková (2010) ve své knize souhlasí s výrokem, že každé dítě umí kreslit, dokud mu někdo neřekne opak. Podkládá to tím, že pokud dítě stále někdo říká „Co to proboha je?“ nebo například „To se ti tedy moc nepovedlo!“ ztratí dítě chuť a zájem pokračovat v kreslení. Spontánnost, která je pro kreslení důležitá, vymizí a kresba se tak stane otravnou povinností. Vodu a nebe musí malovat modře, protože to tak je, i přesto, že by chtělo nakreslit nebe růžové jako při západu slunce a rybník zelený, protože v něm květu trávy. Pokud dítě kreslení přestává bavit, nemůže pak získat ani nutnou „technickou praxi“ a zaostává za svými vrstevníky.

Dítě podle Vágnerové (2000) v průběhu začátku svého předškolního života zjistí, že kreslení může být prostředkem k zobrazení reality na rozdíl od počátečního kreslení v batolícím věku, kdy šlo hlavně o prožitky z kreslení. Podobnost kresby a zobrazovaného objektu závisí nejen na úrovni dovedností a schopností, ale i na emocionálním stavu. Kresba je tak prostředkem k vyjádření postoje mezi dítětem a zobrazovaným prostředkem, mohou v ní převažovat subjektivně důležité rysy nad jeho reálnou podobou. Na konci předškolního věku dochází ke změně, tvorba dítěte se stále více podobá skutečnosti.

„V předškolním věku je úroveň jemné motoriky, senzomotoriky, grafomotoriky jedním z nejdůležitějších kritérií při posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky.“ (Bednářová, Šmardová 2006, s.6)

Často používanou metodou pro ověření školní zralosti v oblasti grafomotoriky je

Jirásk v orienta ní test školní zralosti, který zkoumá kresbu lidské postavy, napodobování geometrických tvar , psacího písma a uskupení te ek. Spontánní kresba dít te nám poskytuje orienta ní informace o úrovni kresby dít te. P í úkolech zadaných n kým jiným dít musí vyvinout jisté úsilí pro spln ní úkolu, n kdy i p eklenout nechutenství a obavu z obtížnosti. (Bedná ová, Šmardová 2006)

„Z psychologického a pedagogického pohledu má kresba velký význam pro vývojovou diagnostiku, diferenciální diagnostiku, diagnostiku osobnosti.“ (Bedná ová, Šmardová 2006, str. 6)

Podle Bedná ové, Šmardové (2006) nám kresba m že poskytnout tyto informace:

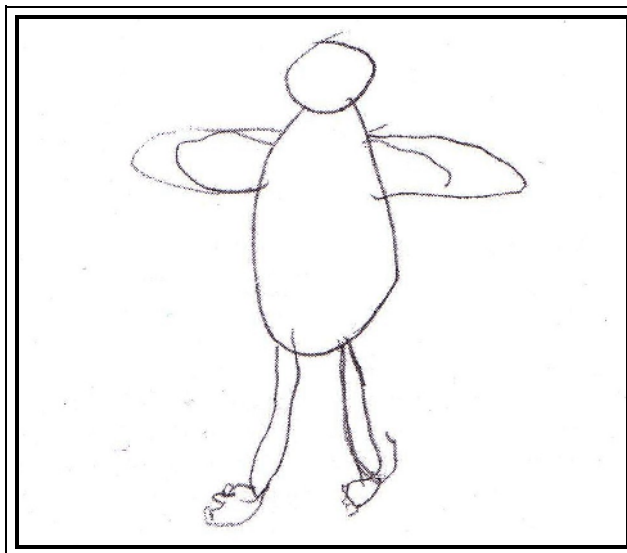
- o celkové vývojové úrovni
- o úrovni jemné a hrubé motoriky
- o zrakovém a prostorovém vnímání
- o vizuomotorice (souhra oka a ruky)
- o emocích dít te
- o postojích a vztazích dít te

Kresba a pozd jší psaní nám m že pomoci v komunikaci s dít tem, kresba je komunika ním prost edkem. M že být i rehabilita ním a terapeutickým nástrojem.

D tská kresba se používá k posouzení vývojové úrovn dít te a jeho inteligence, diagnostikujeme nap . pomocí kresby lidské postavy. Vychází se z p edpoklad , že n které prvky v d tské kresb jsou typické pro daný vývojový stupe dít te. To znamená, že p ibližn stejn staré d ti kreslí obdobn . (Bedná ová, Šmardová 2006)

V praxi nem žeme spoléhat na zjiš ování vývojové úrovn jen podle kresby. Podle Bedná ové, Šmardové (2006) se m žeme setkat s d tmi, které mají pr m rnou nebo i

vysokou inteligenci, ale jejich kresba je podprůměrná a naopak.



**Obrázek 1:** Kresba lidské postavy. Autorem kresby je chlapec (5,7), u něhož byly zjištěny vysoce nadprůměrné intelektové předpoklady (ve složce verbální i neverbální). (Bednářová, Šmardová 2006, s. 7)

Bednářová, Šmardová (2006) uvádí dvě možná hlediska na posuzování grafomotorických a vizuomotorických schopností a dovedností:

- obsahové – obsah kresby, lenitost obrázku, námětová rozmanitost
- formální – taháky, její plynulost, jistota, přesnost a návaznost, kresba podle předlohy

Ne vždy se shoduje obsahová a formální stránka kresby. Děti mohou mít kresbu bohatou, ale vážně její provedení. Děti mohou být schopny kreslit, ale za problémem mohou stát i něco jiného. Je dobré ptát se rodiče, mnohdy vyjde najevo, že rodiče sami nejsou schopni kreslit, případně jsou dysgrafiky. Dále se zkoumá raný vývoj dítěte, jsou-li úroveň hrubé a jemné motoriky a ezi, laterality, kdy začalo kreslit a intenzita jeho kreslení. Vhodné je mít i posudek zrakového vnímání. (Bednářová, Šmardová 2006)

Děti v kresbě vyjadřují své pocity, nálady, zážitky, radosti i strasti, případně traumata. Kresba proto pomáhá zjistit, co se v dítěti odehrává, co z něj jakých důvodů nechce



vyjádřit slovně. Kresba je tak pro dítě bezpečnou cestou, jak vyjádřit své pocity, a dospělosti dává prostor orientovat se v nich. Do kresby také dítě neodmítá své vztahy k ostatním, vyjaduje je a promítá do ní, jak vnímá okolí kolem sebe. (Bednářová, Šmardová 2006)

Pro děti, které neumí nebo nemohou vyjádřit, co cítí, a už z důvodu strachu, bolestivého zážitku, nebo z důvodu zákazu o tom mluvit. Děti mohou být ale i jiné, děti, které mají méně rozvinutá mluvidla, jazykové dovednosti, nebo zkrátka ještě ne navazují kontakty, je uzavřenější, nesdílné. Pro tyto děti je kresba vysvobuzující cesta komunikace, která je neohrožuje a netvoří na ně nátlak. (Bednářová, Šmardová 2006)

Při kreslení dítě vyjaduje svou fantazii, strach, úzkost, frustraci, touhu, emoce, pocity. Kresba je „zpověď“ dítěte, která nám umožňuje přiblížit se k němu, porozumět mu a tím ho provázet a pomáhat mu prožít jeho emoce, a jsou pozitivní, nebo negativní. Neměli bychom této dětem a možnosti zneužívat a tím dítě ještě zradit. (Bednářová, Šmardová 2006)

## 2.2 Vývoj kresby

Vývoj kresby je často srovnáván s vývojem řeči, bezsmyslné kresby je podobné bezsmyslnému žvatlání. Postupem času se vývoj řeči zdokonaluje a slovní projev je srozumitelnější, stejně tak je to u kresby, jak po obsahové, tak po formální stránce. Ve vývoji řeči mohou být mezi dětmi poměrně velké rozdíly, tak je tomu i u kresby. (Bednářová, Šmardová 2006)

Kresba je neverbálním projevem dítěte. Vágnerová (2005) vývoj kresby, kterým prochází dítě rozdělila do těchto skupin:

1. *Presymbolická, senzomotorická fáze* – Typická pro děti batolecího věku, kdy grafomotorická činnost je pro ně zajímavější než skutečný výsledek. Dítě se kresbou dále nezabývá.

2. *Fáze přechodu na symbolickou úroveň* – Dítě v tomto období zjistí, že jeho výtvořiny mohou být prostředkem k zobrazení reality. Grafomotorický výtvoř bývá dodatečně pojmenován.
3. *Fáze primárního symbolického vyjádření* – Dítě kresbou dokáže vyjádřit něco konkrétního, jeho kresba má úmysl. V této fázi se kresba stává jedním ze způsobů symbolického zobrazení skutečnosti. Podobnost kresby a reality je závislá na mnoha faktorech.

Bednářová, Šmardová (2006) uvádí 7 základních faktorů, které ovlivní vývoj a úroveň detské kresby, a ty jsou:

- mentální vyspělost dítěte
- motorika
- lateralita
- zrakové vnímání
- paměť
- schopnost představitivosti a reprodukce
- pozornost

Odlišnosti ve vývoji kresby mohou být způsobeny rozdílným počátkem a zájmem o činnost.

Kreslení souvisí s celkovou mentální vyspělostí. Z toho nám vyplývá, že kresba nemusí být na stejné úrovni jako intelekt. Například u dítěte s mentální retardací je jeho grafický projev ve srovnání s vrstevníky pod úrovní věku. (Bednářová, Šmardová 2006)

„Vývoj pohybových schopností se vyznačuje určitou posloupností a propojeností – hrubé motoriky, jemné motoriky, motoriky mluvidel (tzv. orální motoriky), motoriky

o ních pohyb . Aby dítě mohlo kreslit a později psát, musí být schopno souhry (koordinace) mezi okem a rukou (tj. vizuomotorické koordinace). Pokud je dítě nevyzrálé, nebo přímo handicapované v oblasti pohybového vývoje i zrakového vnímání, odráží se to samozřejmě negativně i v jeho kresbách. (Bednářová, Šmardová 2006, s.14)

U dětí, které nemají vyhranou dominantní ruku, uvádí rodiče větší nechuť ke kreslení a pozdější nástup zájmu o tuto činnost. Při ustálení dominance jedné ruky se u dětí dostávají pokroky a zájem o tuto činnost je podpořen motivací, protože se dítě v kresbě snaží více dařit. (Bednářová, Šmardová 2006)

Zrakové vnímání je při kreslení důležitější, ústřední se ho týká i kvality, a to zraková analýza, syntéza, diferenciací a paměť. Jde o to, aby dítě dokázalo rozložit dílo na části, aby vidělo detaily, odlišnosti a shody, ale také aby dokázalo udělat z jednotlivých částí celek a zapamatovalo si, co vidělo. (Bednářová, Šmardová 2006)

To, co dítě vnímá, uloží do paměti. Tuto paměť může kdykoli oživit, tzn. už nemusí vidět konkrétní židli, ale z paměti si jí vybaví a může jí nakreslit. Dítě tedy reprodukuje skutečnost po svém, ze své paměti. Může ale také použít fantazijní představu. (Bednářová, Šmardová 2006)

Podle Bednářové, Šmardové (2006) nezáleží pouze na výše uvedených vnitřních podmínkách vývoje kresby, ale také na prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, zda má vůbec možnost kreslit a je podněcováno ke kresbě, zda je jeho kresba oceňována atd.

### **2.3 Rozvoj grafomotoriky**

Looseová, Piekertová, Dienerová (2001) rozdělují ve své knize o grafomotorice grafomotorický vývoj následovně :

2 – 3 měsíce                      náhodné uchopení prstem

4 – 6 m síc	dít používá dlaňový úchop
11 – 13 m síc	dít zvládá jemný „pinzetový“ úchop
16 – 18 m síc	první zkušenosti z tužkami – spíše náhodné
18 – 24 m síc	koordinované pohyby, je možné strukturovat list papíru, začíná řízení pohybu, používá dovnitř otočný píchný úchop
2 – 3 roky	pohyby při kreslení jsou koordinovanější a jemnější. Formy jsou rozmanitější, zprvu hranaté, pak kulaté. Začíná zdrazování a používání prvních prvků písma, začíná intenzivní mýdlení
3 – 4,5 roku	začíná pravidelných, kontinuálních pohybů při kreslení. Zlepšují se tvarové variace, píchný úchop s nataženým ukazováčkem. Dítě může kreslit úhly (izolované a klikaté), provádět pohyby orientované určitým směrem. Dítě může skládat papír, drží tužku v prstech, může kreslit kruhy. Dítě začíná pojmenovávat obrázky.
4,5 – 5 let	Dítě kreslí postavy v podobě hlavonožce. Zvyšuje se u něj rozmanitost forem, grafické formy jsou uspořádány tak, že dávají smysl. Zvládá uchopit štetec, spojit dva body úhly. Jsou možné nepřetržité, více či méně pravidelné pohyby tužkou.
5 – 7 let	Dítě zvládá obkreslit nebo samostatně namalovat velké postavy, umí správně držet psací náčiní. Kresba i písmo se zmenšuje.

### 2.3.1 Ti – ty i roky

V této době po třetím roce života přechází od bezvýznamných mýdlení k záměrně vedeným kresbám. Dítě nejprve kreslí lidské postavy, které mají podobu „hlavonožce“. Měli bychom vytvářet dle podmínek dobré podmínky pro kreslení, tzn. poskytovat velké formáty papíru, umožňovat vhodné sezení přiměřené velikosti dítěte.

Není nutné v tomto období s dětmi dlat grafomotorická cvičení, je dobré se spíše zaměřit na rozvoj hrubé a jemné motoriky. Pokud samo dítě chce vypracovávat grafomotorické listy, určit mu v tom nebráníme, ale podpoříme jej, poskytneme mu motivaci a podáme grafomotorické listy přiměřené svou náročností jeho věku. U tříletých dětí začínáme s rovnými čarami, oblouky, kruhy. Po jejich zvládnutí můžeme ztížit obtížnost dalšími prvky. Na které děti v tomto věku nevyhledávají kreslení a my je k tomu nenutíme, zaměříme se tedy spíše na hrubou a jemnou motoriku. Středání rukou v tomto věku je zcela běžné a normální. Pokud už dítě kreslí, dbáme na jeho správné zásady při kreslení, obzvláště pak na správný úchop psacího náčiní, který je dobré podporovat již od nižšího věku dítěte. (Bednářová, Šmardová 2007)

### **2.3.2 Tři – pět let**

V tomto věku přibývá rozmanitost námětů. Dítě při kreslení potřebuje naši oporu, je dobré s ním při činnosti být, komunikovat s ním, podporovat je a především oceňovat jeho práci. V tomto věku dítě vedeme ke kresbě a zpracovávání grafomotorických listů, ale je důležité ho správně motivovat, abychom mu činnost neznechutili. Úkoly musí být přiměřené jeho věku. Pokud bychom nabídli dítěti úkoly lehčí, než zvládá, je pravděpodobné, že práci odbude, nebo neudělá vůbec. Kdybychom naopak podali dítěti úkoly těžší, než jsou jeho dosavadní schopnosti, dítě to odradí a je v něm vzbuzován pocit opakovaného selhání. Stále dítě kontrolujeme, především jeho návyky při kreslení a psaní, a podporujeme jeho správnost. (Bednářová, Šmardová 2007)

### **2.3.3 Pět – šest let**

Kresba se v tomto období rozvíjí po obsahové stránce a v rozmanitosti námětů. Při kresbě postavy přibývají detaily. Dbáme na správné sezení a úchop psacího náčiní, sklon papíru a tlak, který dítě vyvíjí při psaní. V tomto věku je vhodné dítěti nabízet a zavádět pravidelná systematická grafomotorická cvičení. Děti bez nápadných odlišností tuto činnost vyhledávají. Pokud se dítě úkolům vyhýbá, bývá často opožděný vývoj grafomotorických schopností a dovedností. V tomto případě je nutné dítěti pomoci, jinak se obtíže ve zvládnutí kresby budou oproti vrstevníkům stále více prohlubovat. Je

dobré zařít s dítětem procvičovat jemnou motoriku, upevnění pracovních návyků a procvičování jednoduchých grafomotorických listů. Proto je vhodné prokonzultovat problém s odborníky. (Bednářová, Šmardová 2007)

## 2.4 Lateralita

„Slovo lateralita pochází z latinského *latus* = strana, bok. Označuje praváctví a leváctví v bec a vyjadřuje vztah pravé a levé strany těla nebo určitou funkční nesouměrnost prvního a levého párového orgánu.“ (Zoch 2006, s.63)

Slovo lateralita pochází z latinského slova *lateralis* = ležící na straně, boční. Obecně podle Bednářové, Šmardové (2006) jde o vztah pravé a levé strany organismu. O odlišnosti pravých a levých stran u párových orgánů. Symetričnost lidského těla je pouze údajná. Asymetrii můžeme rozdělit na:

1. *Tvarová asymetrie* – Vnější asymetrie se může projevovat navenek, například jedna noha může být větší než druhá, ruce jsou nestejně utvořeny, nesymetričnost oblíčky. Vnitřně se projevuje uspořádáním orgánů v těle.
2. *Funkční asymetrie* – Týká se například smyslových orgánů, končetin. Odlišnost spočívá v používání nebo zvýhodnění jednoho orgánu nad druhým.

„Přednost užívání jednoho z obou orgánů znamená, že člověk tímto orgánem vykonává určité úkony snáze, rychleji, lépe a raději. Přednostně užívaný orgán se stává tzv. vedoucím, druhý zůstává tzv. pomocným. Lateralita je odrazem dominance, tj. funkční asymetrie mozku, funkční preferenci jedné z obou hemisfér pro různé činnosti.“ (Bednářová, Šmardová 2006, s.39)

Zoch (2006) popisuje leváky jako lidi, na kterých ze začátku nemusíme poznat, že jsou leváky. Mohou psát pravou rukou i činnosti mohou vykonávat pravicí, po delší době při kladném zkoumání ovšem zjistíme, že levák, který zvládá psaní a provádění činností pravou rukou, stejně sklouzne při některých činnostech k ruce levé a využívá ji jako

hlavní obratn jší ruky.

D ti si v p edškolním v ku vytvá ejí základní návyky kreslení, za ínají up ednost ovat pravou, nebo levou ruku p i kreslení, ale i p i dalších innostech. Pokud si dít osvojí špatnou ruku, jeho pozd jší náprava je velmi náro ná. Vyhran ní leváci to mají o n co snazší, d tem stranov nevyhran ným necháváme volný prostor pro rozhodování, kterou ruku použijí. Tlak na urychlení ur ení stranové orientace je považován za zp sob, který pozd ji p ináší problémy. (Vodi ka 2008)

### **2.4.1 Vývoj laterality**

Miloš Sovák (1960) ve své knize popisuje historii pravorukosti a levorukosti. Podle r zných historických výzkum a podle ostatních badatel se domnívá, že d íve bylo stejn pravák jako levák . Postupn však p ibývalo a rozši ovalo se používání dominantní pravé ruky. A tak se dnes ozna uje civilizace spíše za pravorukou. Již od d tství okolí vyžaduje používání p edevším pravé ruky. V tšina v cí pro denní obsluhu a pot ebu je uzp sobena pro praváka. Na leváky je tak vyvíjen nátlak nau it se v ci ovládat pravou rukou a tím se mnozí leváci, p eu í na praváky.

Synek a Koch (in Vágnerová, 2006) uvádí, že pohybový vývoj za íná u dít te kolem t etího až šestého m síce. Dít za íná používat jednu ruku, z ejm vrozen kvalitn jší, a druhá ruka vykonává drobné nepodstatné pohyby nebo je úpln v klidu. Následn se dít nau í používat ob ruce „symetricky“. V další ásti vývoje dít ruce st ídá. Následuje vykonávání inností ob ma rukama, jedna ruka vykonává pohyb hlavní, druhá ruka doprovází hlavní pohyb pohybem pomocným, mén náro ným. Po t chto za áte ních fázích za íná dít vykonávat pohyby složit jší a jeho pohyby se dostávají pod kontrolu o í.

V prvních letech života se ve vývoji lateralizace st ídá období symetrického a asymetrického užívání rukou. To trvá p ibližn do 4 let života, vývoj laterality je tedy pozvolný. Od ty let života dít te bychom mohli íci, že v tšina d tí již za íná užívat p ednostn jednu ruku jako obratn jší a aktivn jší. (Bedná ová, Šmardová 2006)

Také Zoche (2006) se k tomuto připojuje. Uvádí, že děti v prvních dvou letech projdou několika změnami v používání pravé a levé ruky a obdobím, kdy používají obě ruce stejně. Ve druhém roce života podle Zocheho převládá opět zcela jasná pravá ruka. Ve věku od 2 a půl do 3 let projdou děti posledními změnami a ve 4 letech se konečně rozhodují pro jednu z obou stran.

## 2.4.2 Druhy laterality

Bednářová, Šmardová (2006) rozdělily typy laterality podle stupně takto:

- vyhraněná (zřetelná pravorukost)
- méně vyhraněná pravorukost
- nevyhraněná laterality (nepřiklání se ani k pravé, ani k levé ruce)
- méně vyhraněná levorukost
- vyhraněná (jasná levorukost)

Dále pak podle autorek Bednářové, Šmardové (2006) můžeme určit vztah mezi lateralitou ruky a lateralitou oka následovně:

- souhlasná laterality – dominance pravé ruky se shoduje s dominancí pravého oka
- neurčitá laterality – různé varianty vyhraněné a nevyhraněné dominance ruky nebo oka
- zkrácená laterality – dominance ruky a oka se kříží (dominantní pravé oko x levá ruka a naopak)

Zoche (2006) rozlišuje různé druhy leváků. A to:

- *vrozená (genotypická) levorukost* – do této skupiny patří lidé, kteří



jsou od narození svým založením leváci. Do této skupiny také zařazuje leváky p e u e n é i n e p e u e n é.

- *nau e n á (fenotypická) levorukost* – l o v k, který byl donucen p e u i t se na levou ruku v d sledku úrazu ruky nebo poškozením mozku. Takový l o v k se ozna u j e za praváka p e u e n ého na leváka.
- *patologická levorukost* – Patologi tí leváci mají již od narození poškozenou levou polovinu mozku, na tomto základ p e j í m á í z e n í jeho pravá polovina.
- *pseudolevorukost (nepravá levorukost)* – Tito leváci se ozna u j í za praváky, kte í byli p e u e n i na leváky. P i e m ů z a jeho p e u e n í m n e s t á l o a n i p o š k o z e n í mozku, a n i ů á d n á n e m o c. M ů ů e v z n i k n o u t t a k, ů e r o d í e p o r a d í d í t t i, k d y ů m u n e j d e k r e s l e n í, a b y z k u s i l o d r u h o u r u k u.

### 2.4.3 Leváci a kreslení

Rozdíl mezi leváky a praváky se nejvýrazn ě j i p r o j e v u j e p i k r e s l e n í, p s á n í a t e n í. P r o leváky je kreslení ideálním zp ō s o b e m p r o v y j á d e n í. L e v o r u k é d ě t i d o v e d o u k r e s l i t l é p e n e ů p r a v o r u k é, k r e s l e n í j e b a v í a j d e j i m. Z o c h e (2006) t o v y s v t l u j e t í m, ů e v j e j i c h p r a v é d o m i n a n t n í m o z k o v é h e m i s f é e s í d l í v m a x i m á l n í m í e n a d á n í a í d í c í f u n k c e, k t e r é j s o u p r o k r e s l e n í v ý h o d o u.

P e d e v š í m l e v o r u k é d ě t i s e p o m o c í k r e s l e n í r á d y v y j a d u j í. J e p r o t o d o b r é d á t j i m d o s t a t e k p r o s t o r u p r o k r e s l e n í, k d y m á j í m o ů n o s t s e s v o b o d n ě v y j á d i t, m o h o u e r p a t z e s v é f a n t a z i e, k t e r á j e j e d n o u z v l o h s í d l í c í c h v j e j i c h d o m i n a n t n í p r a v é h e m i s f é e. P o k u d r o d í e k o b r á z k u d ě t e p i s t u p u j í d i f e r e n c o v a n ě j i, d o d á v a j í t a k d ě t i o d v a h u, a b y v k r e s l e n í p o k r a o v a l o n e b o t o z k u s i l o z n o v u. L e v á k m v š a k d ě l á p r o b l ě m o e z á v a t p a s t e l k y, p o k u d n e m á j í o e z á v á t k o p r o l e v á k a. P o h y b, k t e r ý m u s e j í v y k o n á v a t p i o e z á v á n í n e s p r á v n ě m o e z á v á t k e m, j e u n a v u j e a z t r á c e j í c h u k d a l š í k r e s b . (Z o c h e 2006)

V d ě t s k ě m k o l e k t i v u s e l e v á k s n a ů í p i p r á c i n a p o d o b o v a t p r a v á k a. P i k r e s l e n í a p s á n í

je na u iteli, aby ukázal dít ti jiný možný zp sob postupu práce tak, aby si levák do kreslení vid l a áry d lal jist jším správným pohybem. Také pracovní plocha a pom cky musí být pro leváka dob e situa n rozmíst né. (Vodi ka 2008)

Kreslení levák m ne iní velké potíže, zvládají jej obstojn a kreslí rádi. Podle Zocheho (2006) je p i kreslení a psaní v první ad pot ebné správn si položit papír, a to tak, aby byl horní levý roh o trochu výše než pravý. Psací proces se skládá ze dvou r zných pohyb , písmo jako celek se posunuje lineárn sm rem doprava a p itom samotné písmo vzniká pohyby nahoru a dol . Pro praváka je tento pohyb p irozený a bez obtíží ho zvládá. U levák se pohyb p i psaní jednotlivých písmen p enáší ze záp stí na nadloktí. Jedním z nejv tších problém u levák je, že si zakrývají práv napsané. Tuto nevýhodu lze vykompenzovat tím, že levák bude držet ruku pod aktuálním ádkem. P i tom z stane záp stí ztuhlé, protože pohyb vyhází z nadloktí. Správn psát, tak aby psaní neunavovalo a ruka nebyla k e ovit sev ená, nerozmazávalo se práv napsané a mohl se íst práv napsaný text, je velmi náro ný úkon, který je pot eba procvi ovat.

### 3. Pracovní návyky při kreslení a psaní

„ To, jak se dítě v předškolním věku naučí u kreslení sedět, držet tužku, pracovat s uvolněným a napjatým, významnou měrou poznamenává jeho výkony ve psaní, tení později ve škole.“ (Bednářová, Šmardová 2006, s. 48)

Správné návyky při psaní a kreslení nejen ovlivní jeho výkon, ale také správné držení těla a tím jsou i prevencí proti ortopedickým a očním vadám. Správným držením tužky si dítě rozvíjí koordinaci jemných pohybů při kreslení a později při psaní. Nesprávné návyky negativně působí na výkony dítěte. Špatně vytvořené návyky se obtížně odělavají, proto je důležité zaměřit se na správné tvorbě návyků už v předškolním věku. Platí zde i princip úmírně - čím více a déle se chybné návyky postupují, tím déle a namáhavěji se později odstraňují. (Bednářová, Šmardová 2006)

#### 3.1 Výběr kreslicích a psacích potřeb

Volba psacího náčiní ovlivňuje celkový grafický výstup. Tvar psacího náčiní má vliv na správné držení psacího náčiní, také kvalita tuhy je důležitá, neboť se podílí na tlaku na podložku. Při výběru psacího náčiní záleží na tom, k jakému účelu nám bude sloužit. K vykrytí plochy budeme volit například prstové barvy, vodové barvy, kreslítko a pastelky se širšími tuhami a pro kresbu a cvičení grafomotoriky budeme volit kvalitní tužku nebo pastelky. (Bednářová, Šmardová 2006)

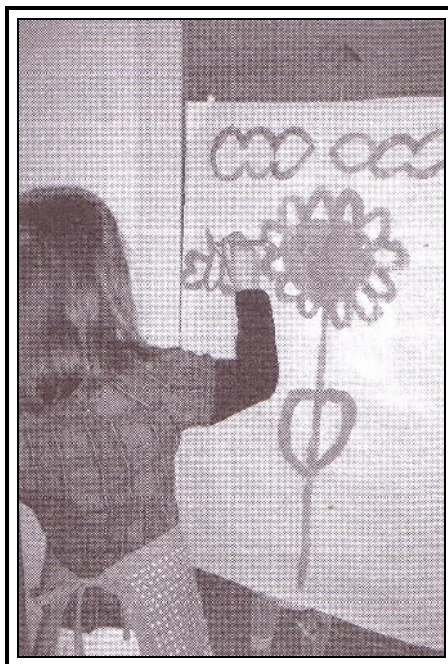
Je vhodné pro děti vybírat měkké tužky, protože dobře vedou stopu a není nutné na ně tak tlakovat. Při výběru tvaru dáváme pozor, aby se dítěti tužka dobře držela, je vhodné vybrat takový objem tužky, který odpovídá velikosti dětských prstů. Příliš silné nebo tvrdé tužky také nejsou vhodné, dítěťasto svádí k nesprávnému úchopu. Je možné využít trojhranných programů, kdy pastelka, tužka mají tři strany, každou pro oporu jednoho prstu. Nepoužíváme krátké tužky a pastelky, které neposahují kožní záhyb mezi palcem a ukazováčkem a znemožňují tak správný úchop. Pro rozvoj kresby

má vliv také barevnost používaných materiálů. Ta v dítěti podněcuje fantazii a umožňuje mu přenášet představy a prožitky do výtvarného díla. Není potřebné mít přehled barevné škály, postačí mít všechny barvy základní. (Bednářová, Šmardová 2006)

### **3.2 Poloha těla při kreslení a psaní**

Dítě by mělo sedět tak, aby mělo loket ve stejné výšce jako je deska stolu, chodidla by se měla dotýkat země, kvůli zmírnění tlaku okraje sedáku na cévy nohou by se nemělo kývat ve vzduchu. Nohy by měly být v ohybech do pravého úhlu. Ideální je mírně „šikmá“ deska stolu, dítě u ní v těsnosti sedí rovně a nemá tendenci se „válet“ po stole. (Kutálková 2010)

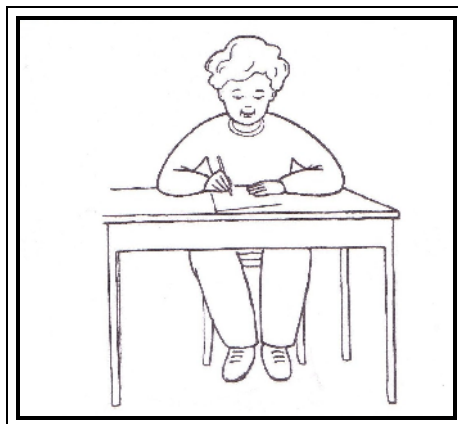
Bednářová, Šmardová (2006) říká, že poloha těla ovlivňuje pohyblivost jednotlivých kloubů, jejich uvolnění a koordinaci. Poloha těla má významný vliv na psychickou a fyzickou pohodu při kreslení a psaní. Zpočátku může dítě kreslit ve stoje u svislé plochy nebo pevně ve výšce jeho očí, nebo v kleče na zemi. Tyto pozice podporují uvolnění ruky od ramenního kloubu.



**Obrázek 2:** Malování vestoje na papír připevněný na dveřích

Stejně jako Kutálková, tak i Bednářová, Šmardová (2006) popisují, že dítě při poloze v sedu by mělo mít vytvořené dobré podmínky podle své postavy, tzn. především velký nábytek. Mělo by mít chodila opřená o zem nebo podložku, váhat by měla spočívat na sedací ploše židle tak, aby byla zajištěna stabilita těla. Kolena by měla s židlí svírat přibližně pravý úhel, stejně tak jako lokty s deskou stolu. Tělo by mělo být mírně nakloněno dopředu, prsa by se neměla dotýkat desky stolu, obě ramena by měla být ve stejné výšce a hlava by měla být v prodloužení osy páteře a mírně skloněná, oči by měly mít vzdálenost od papíru 25 – 30 cm.

Při kreslení a psaní dítě potřebuje dostatek místa, aby se ruka mohla plynule a rovnoměrně pohybovat. Nedostatečný prostor může mít vliv na výsledek kresby, tlak na podložku a postavení ruky při kreslení. (Bednářová, Šmardová 2006)



**Obrázek 3:** Poloha vsed - správná poloha těla při kreslení a psaní (Bednářová, Šmardová 2006, s.49)

### 3.3 Úchop psacího náčiní

Nejpoužívanější a také nej pohodlnější úchop psacího náčiní se skládá z použití 3 prstů. Na prostředníku leží tužka a palec a ukazováček ji shora přidržují. (Kutálková 2010)

„Držení tužky nacvičujeme bez velkého vysvětlování, pomocí napodobovacího reflexu (podívej se, jak to dělám já, jak píšou děti ve škole, jak drží tužku bráška školák atd.). Pokud to nestačí, lze využívat popis, který je ale blízký dětskému svetu. Například: prostředník je postýlka, na které tužka leží, palec je peřinka a ukazováček polštářek. Když dítě stáhne prostředníček zase nahoru vedle ukazováčku a drží tužku nesprávně, neozveme se „zase špatně“, ale tužka zase spadla z postýlky. Pro malého kreslíka je to zpráva, že tužka je nešikovná – ne on. Ve výuce je trochu legrace, takže můžeme zasáhnout i gestem, aniž má dítě pocit, že je nešika. (Kutálková 2010, s. 125)

Správné držení psacího náčiní umožňuje nejvyšší míru koordinace jemných svalových skupin ruky a prstů při psaní. Nesprávné držení tužky má za následek například snadnější unavitelnost ruky, návazné, nepříjemné a bolestivé pocity, které snižují motivaci ke kreslení a psaní. Únava a zbytečně vydaná energie se mohou později projevit ve zvýšené míře chyb žáka při psaní. Pokud máme unavenou ruku, plynulost a rychlost psaní se snižuje. (Bednářová, Šmardová 2006)

Na správný úchop psacího náčiní bychom měli dbát již od počátku, kdy se dítě začíná zajímat o kreslení. Výjimku tvoří batolata, která drží tužku dlaňovým úchopem, tzn. celou dlaní. V období batolete ještě neumí koordinovat jemné svalové skupiny prstů, proto jiný úchop není možný. Dlaňový úchop s přibývajícím zkušenostmi a zvyšující se koordinací jemných pohybů v těsné blízkosti odezní a dítě plynule přejde na prstový úchop. (Bednářová, Šmardová 2006)

Kompenzační pomůcky, tzv. trojhranný program, se používá pro pomoc při uení správnému držení tužky. Pomůcky mohou být pryžové, plastové ale i dřevěné nástavce na tužky a pera a jsou s ergonomicky tvarovanou částí. (Mláčková 2009)

Podle Bednářové, Šmardové (2006) by měl být špetkový úchop navozen okolo třetího roku dítěte, u ně kterých dítě se tomu tak stává i dříve. Pozdější navození správného úchopu nemusí znamenat opoždění vývoje dítěte. Pokud ovšem ve těchto letech dítě vyhledává činnost kreslení, měli bychom dbát na správný úchop psacího náčiní. Případná chybná fixace znamená odvykání, které nebývá lehké. Nesprávný úchop také negativně ovlivňuje grafomotorické výkony dítěte.

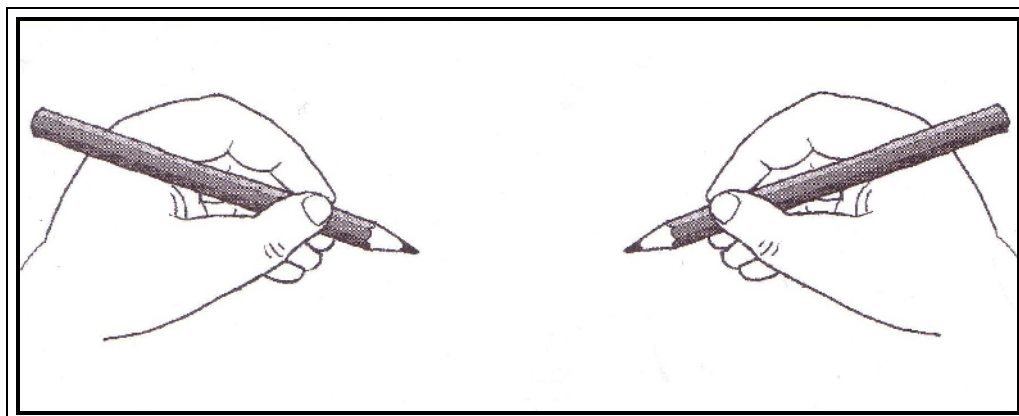
### 3.3.1 Správný úchop psacího náčiní

„Tužka leží na posledním článku prostředníku, seshora jí přidržuje bříško palce a ukazováku. Ruka a prsty jsou uvolněny, nesvírají tužku kolem ovit, ukazovák není prohnutý. Prsty jsou vzdáleny od hrotu tužky přibližně 3 – 4 cm. Tužka přesahuje kožní řasu mezi palcem a ukazovákem. Malíček a prsteníček jsou volně pokrčeny v dlaní.“ (Bednářová, Šmardová 2006, s. 50)

Správné držení psacího náčiní je stejné jak pro praváky tak i leváky. Navodit špetku můžeme i pomocí cvičení jemné motoriky například sbírání korálků, „solení“.

Palec je mírně skrčený, přidržuje tužku zleva a je od jejího hrotu výš než ukazovák, prostředníček přidržuje tužku zprava boční stranou posledního článku prstu. Ukazovák je lehce ohnutý, nikoli prohnutý a přidržuje tužku shora, zhruba 2 – 3 cm od konce hrotu tužky. Poslední dva prsty jsou ohnuté, nejsou však přitisknuté k dlaní,

malíček se hranou lehce dotýká plochy papíru. Při držení štětce se ruka neopírá o podložku. (Doležalová 2010)



**Obrázek 4:** Správné držení tužky u leváků a praváků (Bednářová, Šmardová 2006, s. 50)

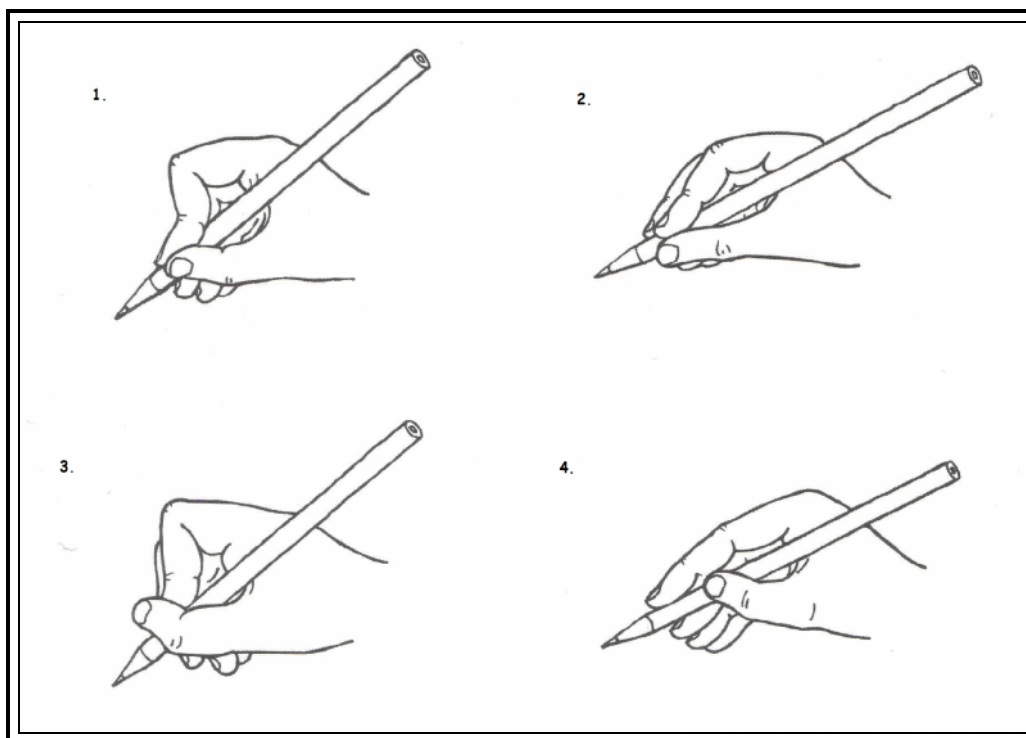
### 3.3.2 Nesprávný úchop psacího náčiní

Nesprávné úchopy nejsou přesně definovány. Mezi nesprávné úchopy patří i ty, které se od správného úchopu liší i jen nepatrně a právě tyto úchopy bývají často přehlédnuty. (Bednářová, Šmardová 2006)

S nesprávnými úchopy se podle Doležalové (2010) můžeme setkat nejčastěji u dětí raného věku, někdy i u dětí z málo podnětného prostředí, také u dětí s handicapem.

Looseová (in Doležalová 2010) doporučuje neopravovat nesprávný úchop běheminnosti, ale v jinou dobu, kterou si pro to vyhradíme. Správný úchop dítěti můžeme ukázat před započetím grafomotorickéinnosti.





**Obrázek 5:** Nesprávné úchopy psacího náčiní ( Bednářová, Šmardová 2006, s. 52)

- V prvním z úchopů jsou prsty postaveny správně, ale chybou je zde křečovitě držení tužky, kdy ukazovák je prohnutý. Někdy můžeme u dětí pozorovat i odkrvení prstů.
- Druhý úchop je nejčastěji označován jako drápovitý. Na držení tužky se podílejí bříška všech prstů.
- U tohoto úchopu palec pomáhá ukazovák, čímž výrazně snižuje koordinaci. U tohoto úchopu je doporučený moduritový nástavec, kdy dítě nebude moci pomáhat palcem.
- Třetí z náčrtek ukazuje posun palce a ukazováku. Bříška těchto prstů nejsou v postavení proti sobě, prsty nejsou uvolněny, ukazovák je minimálně pohyblivý a tvoří jakousi dlahu. Postavení prstů může být i obrácené, kdy palec je natažený a ukazovák je křečovitě pokrčený.

U některých dětí není malíček a prsteníček sevřeny v dlani, ale při psaní z dlaně

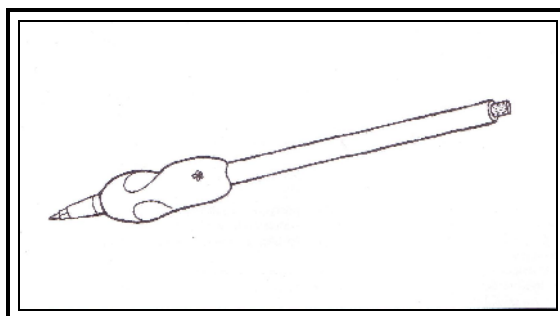
vyvíjejí, snižují tak koordinaci, často zabírají plynulému pohybu a někdy mohou mačkat a rolovat papír. Bývá tomu tak proto, že dítě ještě neumí ovládat svalové skupiny prstů, a neví, jak si pomoci. K odstranění této chyby u držení psacího náčiní nám může pomoci například vataová kulička, kterou dítě bude při kreslení přidržovat v dlani pravé pomocí malíčku a prsteníčku. Odstranění chyby bývá rychlé a bezproblémové. S používáním násadek a pomůcek pro odstranění špatného úchopu to nesmíme přehánět, dítě by to mohlo odrazovat od činnosti kreslení a psaní, proto je důležité si stanovit priority, abychom nechtěli po dítěti vše najednou. (Bednářová, Šmardová 2006)

### 3.3.3 „Trojhranný program“

Tzv. „trojhranný program“ představuje pastelky a tužky ve trojúhelníkovém tvaru, kdy každá strana představuje oporný bod pro jeden prst špetkového úchopu. Samotný program nestačí, je třeba, aby u činnosti byl dospělý, ukázal a vysvětlil dítěti, jak s tužkou zacházet. Hrany by měly být dobře zetelné, při nadměrných oblých stranách není pro dítě dost zetelné postavení prstů, a tím trojhranný efekt ztrácí smysl.

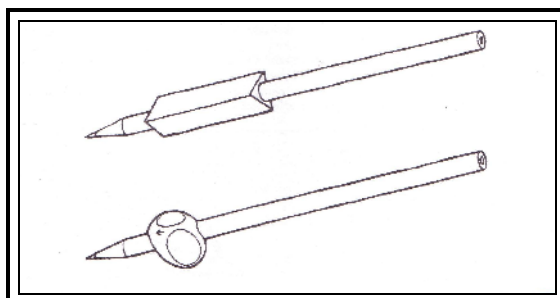
Pokud má dítě i nadále se správným úchopem potíže, existují speciální násadky na tužky, které ještě více fixují správný úchop. V dnešní době existuje na trhu celá řada různých typů a tvarů násadek. Je tedy zapotřebí vybrat správnou násadku podle potřeb a velikosti dítěte.

Některým dětem zakoupená násadka nemusí vyhovovat, a tak si ji s dítětem můžete zmoduritu podle H. Tymichové vyrobit sami. Na výrobu potřebujeme kovovou verzatilkou, na kterou vytvoříme moduritový váleček, do kterého otiskneme prsty dítěte ve správné poloze. Je vhodné doplnit malou značkou, jednak aby dítě vidělo, který nástavec je jeho a aby nemuselo otáčet tužkou do správné polohy. Obrázek mu naznačí, že má být viditelný shora. Dle druhu válečku, nebo přímky. V dnešní době existují i jiné druhy hmot, se kterými jde pracovat, a lze je použít místo moduritu. (Bednářová, Šmardová 2006)



**Obrázek 6:** Vyrobený moduritový nástavec (Bedná ová, Šmardová 2006, s. 51)

Nástavce jsou vhodné pro děti, které pesahují ukazovákem nebo výrazně posouvají vzájemné postavení ukazováku a palce. Proto můžeme l žko určené pro prsty ještě více prohloubit, a tak hrany mezi jednotlivými prsty zvýšit, zejména atak hranu mezi ukazovákem a palcem, takže ukazovák ani palec již nemohou pesahovat. Dále je nástavec také vhodný pro děti, které pesendávají prsty do nejr zn jších pozic. (Bedná ová, Šmardová 2006)



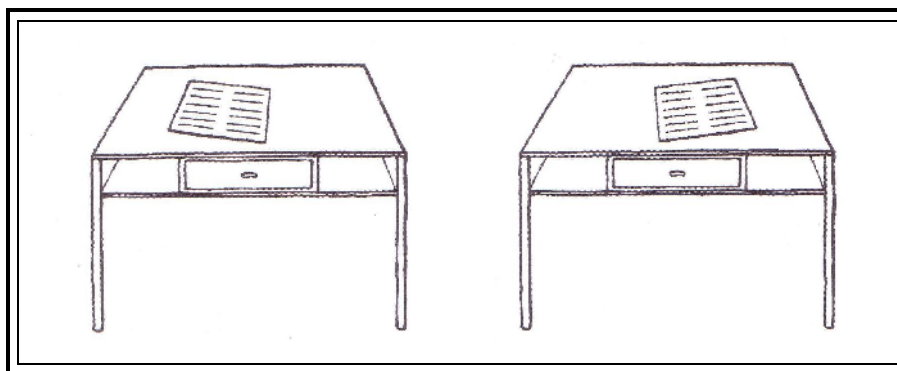
**Obrázek 7 :** Vhodné násadky podporující správné držení tužky dostupné na trhu (Bedná ová, Šmardová 2006, s. 51)

### 3.4 Postavení ruky při kreslení a psaní

„Nesmíme zapomínat na postavení ruky při psaní. Sm r horního konce tužky sm ůje vždy do oblasti mezi ramenem a loktem (konec tužky s ramenem svírají úhel p ibližně 45°). Ruka se tak nadm rn neohýbá v záp stí, tvo í s paží po oblast lokte pom rn rovnou linií. Je uvoln ěná, pohyb po papí e vychází z ramene a lokte. Zejména u levák

bývá tendence ruku v zápěstí nadměrně ohýbat, vytáčet. Důsledkem je zvýšená únava při psaní, bolestivost celé paže, nechce psát.“ (Bednářová, Šmardová 2006, s. 54)

Správného postavení ruky můžeme dosáhnout také pomocí nakloněným papíru, sešitu. Papír je vždy nakloněn nahoru tím rohem, kterou rukou dítě píše. U leváka je nahoru nakloněn levý horní roh, u praváka je to pravý horní roh. Druhá ruka podporuje pracovní sešit, papír.



**Obrázek 8:** Nákres náklonu papíru u leváka a praváka (Bednářová, Šmardová 2006, s. 54)

„Když dítě správně sedí a kreslí si, měla by tužka mít přibližně kam za rameno. Úhel se může měnit od směru přímo k rameni až zhruba do 45° - v rozsahu asi osminky kruhu.“ (Kutálková 2010, s. 125)

Jestliže dítě nadměrně ohýbá ruku v zápěstí (vykrucuje ji), bývá nejčastěji příčinou chybějící pohyb v ramenním kloubu, nedostatečné uvolnění paže a nižší koordinace pohybů. Pokud dítě ohýbá ruku v zápěstí, vysvětlíme mu, že pohyb vychází z ramenního kloubu, aby si to uvědomilo, a můžeme mu pomoci různými cvičeními, například míchání v miskách nebo malování velkých kruhových útvarů i rovných čar, kdy dítě použije ramenní kloub. Je také dobré, aby si dítě druhou rukou drželo rameno píšící ruky a uvědomovalo si pohyb. Nemělo by být příčinou krátkosti ruky malý prostor pro psaní nebo malé formáty papíru. (Bednářová, Šmardová 2006)

### 3.5 Uvolnění ruky při kreslení a psaní

„Uvolnění ruka při psaní významnou měrou poznamenává grafický výkon dítěte. Ale nejenom výkon. Často výrazně ovlivňuje i chuť kreslit. Pokud dítě při kresbě vyvíjí nadměrný tlak psacího náčiní na podložku, ruka je za poměrně krátkou dobu unavená, dítě si stěžuje na bolestivost a grafické činnosti nevyhledává. Nadměrný tlak na podložku je patrný z linie kresby, která je vytlačena, kostrbatá, často přerušovaná. Právě nadměrný tlak poznamenává kresbu tím, že neumožňuje plynulost pohybu ruky a tím plynulost vedení čáry.“ (Bednářová, Šmardová 2006, s. 55)

„Pokud dítě na tužku příliš tlačí, může to být tím, že ji příliš pevně, křečovitě, drží, nebo má pevně přitisknuté zápěstí k podložce a kreslí jen prsty, případně se obě okolnosti kombinují.“ (Kutálková 2010, s.126)

Tlak na podložku ovlivňuje několik faktorů, které se vzájemně doplňují. Může to být výběr psacího náčiní, psychický stav dítěte, atmosféra při kreslení, dále stupeň rozvoje jemné motoriky a grafomotoriky. Důležitá je také, zda dítě umí v domě pracovat se záměrným uvolněním a napětím. Kreslení by mělo probíhat v uvolněné, přátelské atmosféře. Pro dítě je důležitá podpora dospělých. Uvolnění ruky ovlivňuje celková koordinace pohybů, zapojení jednotlivých kloubů a svalových skupin do grafické činnosti: od pohybu vycházejícího z ramenního kloubu až po koordinaci jemných pohybů. Grafomotorickým cvikům by měly předcházet hry a cvičení pro rozvoj jemné motoriky. Uvolnění ruky se často dostaví až po zmechanizování pohybu. Proto je vhodné pohyby při manipulačních činnostech i jednotlivých cvičích opakovat. K uvolnění ruky při kreslení napomáhá také rytmus. Rytmičtí trénujeme plynulost pohybů. Kresbu tak můžeme doprovázet říkankami a písničkami. (Bednářová, Šmardová 2006)

Pro uvolnění ruky slouží i různé grafomotorické listy. Tymichová (1994) doporučuje grafomotorický list umístit do průhledné fólie, kdy dítě obtahuje předlohu několikrát nejprve ve stoje, aby si uvolnilo ramenní kloub, a několikrát vsedě s podepřením loktem pro uvolnění zápěstí. Poté může pracovní list vypracovat.

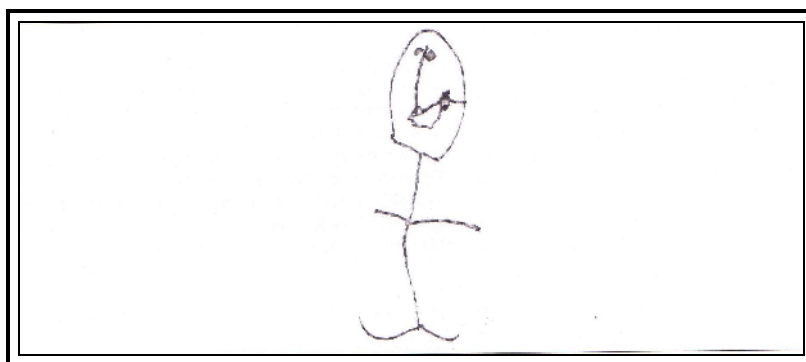
## 4. Skupiny dětí s odlišnostmi v grafomotorickém vývoji

Existují skupiny dětí, které mohou mít odlišnosti, zvláštnosti a problémy ve vývoji kresby a grafomotorických dovedností. (Bednářová, Šmardová 2006)

„Pedagog nemá tímto dětem jejich neúspěchy vyčítat a na jejich nedostatky upozorňovat. Má mít radost z každého, třeba i malého úspěchu dítěte.“ (Tymichová 1992, s. 15)

### 4.1 Děti s pohybovým postižením, s jinými neurologickými diagnózami

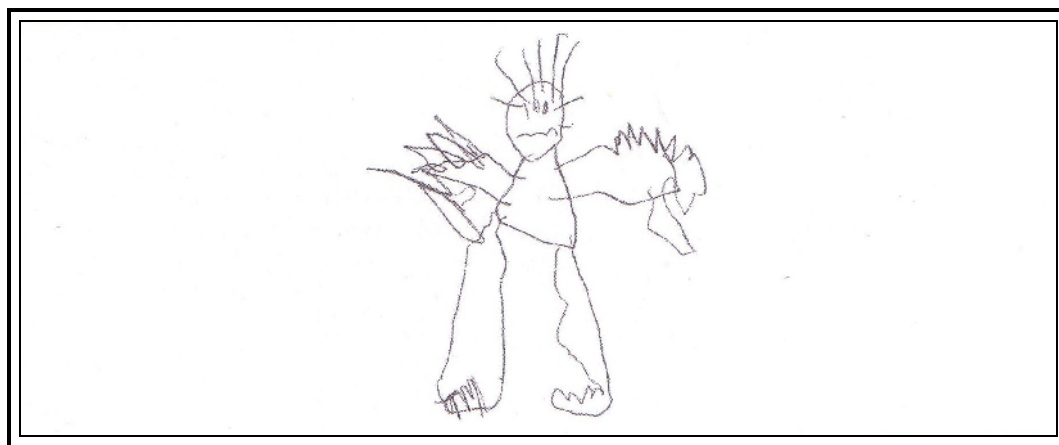
U tohoto postižení záleží na druhu a typu postižení a také na stupni postižení. Záleží i na tom, zda je tělesné postižení doprovázeno mentální retardací, a pokud ano, jakým stupněm. Čím větší pohybové postižení dítě má, tím větší obtíže má při kreslení a psaní. Problémy mohou mít především děti s dětskou mozkovou obrnou, ale s garfickým projevem mohou mít problémy také děti s epilepsií. (Bednářová, Šmardová 2006)



**Obrázek 9: Kresba lidské postavy:** Autorem je chlapec (6,0) s lehou formou DMO. Intelektové schopnosti odpovídají pásnu mírného nadprůměru. Chlapec, je levák, méně obratný v hrubé i jemné motorice. (Bednářová, Šmardová 2006, s. 37)

## 4.2 Děti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)

Jádrem v těchto problémy u dětí s touto poruchou je porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita. Dalším projevem může být také nevyzrálá, či zhoršená motorická koordinace, která může ovlivňovat jemnou a hrubou motoriku, motoriku mluvidel a smyslové vnímání. Tyto děti nerady kreslí, nebo kreslí hůře. Může u nich být špatná vizuomotorická koordinace, nesprávné držení tužky, špatné uvolnění ruky při kreslení, mávají obtíže při kreslení podle předlohy. Mívají často doporučení pro odklad školní docházky. S tímto dítětem je důležité pracovat systematicky a pomoci jim v dozrávání těchto schopností, které budou potřebovat ke zvládnutí trivia (psaní, tenis, plavání). Proto je vhodná pomoc odborníků. (Bednářová, Šmardová 2006)



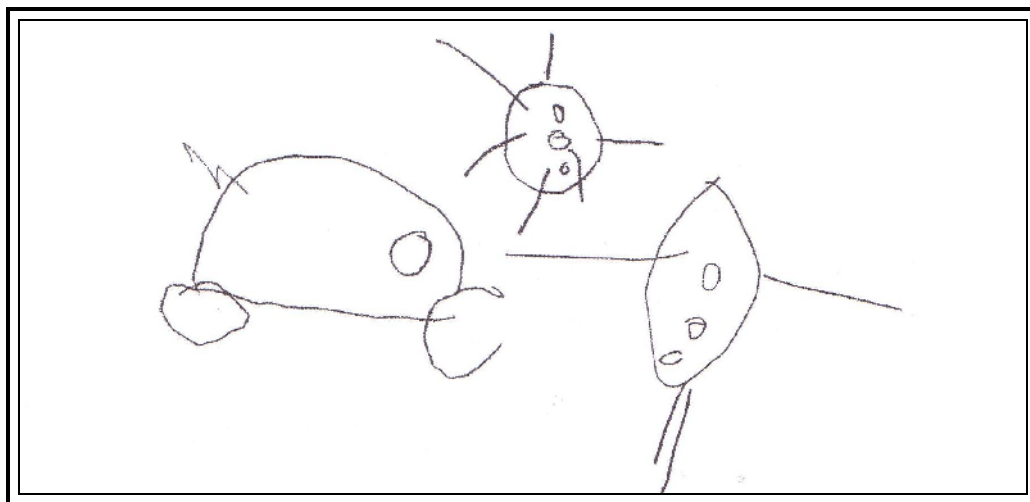
**Obrázek 10:** Autorem je chlapec (5,2) s hyperkinetickým syndromem, jehož celková motorická neobratnost se zjevně promítá i do kreslebného projevu. Obsahová diferencovanost převyšuje provedení (Bednářová, Šmardová 2006, s. 37)

## 4.3 Děti s mentální retardací

U této poruchy rozlišujeme tři stupně, a to: lehká, střední a těžká mentální retardace. Čím hlubší je opožďování, tím výraznější jsou jeho projevy ve vývoji dítěte, a tedy v kresbě. (Bednářová, Šmardová 2006)

Podle Tymichové (1994) u dětí s touto poruchou je typické ke ovítené držení

psacího náčiní, tj. neschopnost delší dobu udržet ruku a prsty ve správné poloze. Je proto potřeba, abychom s tím dítěti pomáhali.



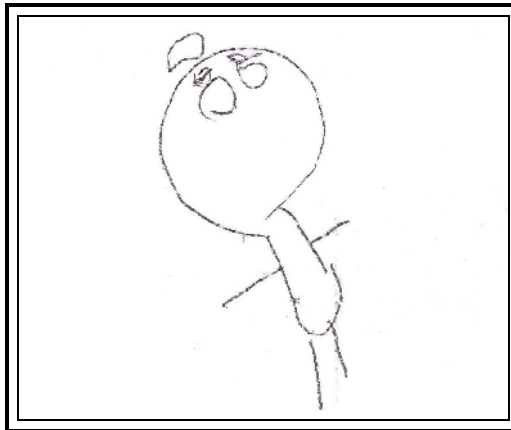
**Obrázek 11: Kresba lidské postavy, auta a sluníčka.** Autorem je chlapec (9,1) se středním stupněm mentální retardace, úroveň odpovídá celkovému věku 4,7 let. (Bednářová, Šmardová 2006, s. 14)

#### **4.4 Děti s poruchou autistického spektra**

Podle Bednářové, Šmardové (2006) má tato vývojová porucha svůj počátek už v raném dětství. U všech typů těchto poruch je hlavním problémem komunikace a sociální vztahy. U těchto dětí se mohou projevovat různé zvláštnosti v oblasti motoriky a kvůli pohybové neobratnosti se obtíže projevují i do kreslení a psaní. (Bednářová, Šmardová 2006)

Při kreslení a psaní musíme být velmi tolerantní. Písmo a celková grafická úprava je méně estetická a upravená. Je dobré dát dítěti více prostoru a času a také dostatek papíru. (Vosmik, Bohlávková 2010)





**Obrázek 12: Kresba lidské postavy:** Autorem je chlapec (5,3) s diagnózou Asperger v syndrom (jedna z poruch autistického spektra). Vývoj tohoto jedince je velmi pozoruhodný; má vysoce nadprůměrný intelekt, po třetím roce řekl jedno až tři místná slova a ve čtyřech jednotlivá písmena, po čtvrtém roce řekl celá slova. Po pátém roce sáhl i od ital s přechody přes desítky. Od raného věku se jevil jako motoricky neobratný, neuměl držet tužku, nechtěl kreslit, jeho kresba neodpovídala vrstevníkům, i když v jiných oblastech dle svého věku výrazně převyšoval. (Bednářová, Šmardová 2006, s. 38)

## **5. Diagnostické metody pro zjiš ování úrovn grafomotoriky**

„Kresba m že být jednou z metod pedagogické diagnostiky. Studium d tské kresby se zabývali psychologové od osmdesátých let 19. století. P vodn byly hodnoceny poznávací složky vývoje dít te, zejména vnímání a motorika, pop . intelekt. Pozd ji psychologové analyzovali kresbu jako jeden z projev citového života dít te a jeho prožitk , vitality, aktivity. Zatímco pedagogický p ístup se zam uje spíše na zkvalit ování kresby, rozvíjení kreativity dít te, psychologové rozvíjejí diagnostiku projektivní. A koliv myšlenka diagnostiky dít te pomocí jeho kresebných výtvor je velmi p itažlivá, realizace není zdaleka jednoduchá. Vyžaduje speciální p ípravu a široké odborné znalosti.“ (Zelinková 2007, s. 56)

Diagnostiku provádí každý, kdo se zamýšlí nad dít tem. Každý však na jiné úrovni. Jinak posuzuje dít rodi , jinak škola, a jinak pedagogicko – psychologická poradna, zdravotnická instituce i zájmová organizace. Diagnostický proces m žeme z hlediska asu rozd lit na krátkodobý a dlouhodobý. Každý z diagnostických proces má své specifické rysy, které by se m ly dopl ovat. (Zelinková 2007)

Možné metody pedagogické diagnostiky pro zjiš ování grafomotoriky dít te:

### **5.1.1 Pozorování**

Jedna z nejd ležit jších metod pedagogické diagnostiky. U itel vnímá pr b h celého dne, týdne, školního roku. Pozorování m že být krátkodobé nebo dlouhodobé. Je to proces systematického sledování a zaznamenávání projev dít te. Soustavné pozorování dít te umož ũje pozorovat posun dít te za ur ité asové období. (Zelinková 2007)

### **5.1.2 Rozhovor**

Obsahem rozhovoru jsou otázky, které stejn jako v dotazníku mohou být

uzav ené, polouzav ené a otev ené. Rozhor se používá p i zjiš ování informací pro pedagogickou diagnostiku, mnohdy to bývají informace osobní a d v rné. Rozhovor m že být strukturovaný (máme p edem vyty ený cíl a cestu jak k n mu chceme dojít) a nestrukturovaný (volné vypráv ní, ve kterém podn ujeme mluv ího). (Zelinková 2007)

### **5.1.3 Anamnéza**

Jedna z metod, která nám pomáhá získat informace z uplynulé doby, abychom objasnili sou asný stav. Rozlišujeme anamnézu školní, osobní a rodinnou. Osobní anamnéza je zdrojem poznatk o prenatálním i perinatálním vývoji dít te. Rodinná anamnéza podává informace o zp sobu výchovy v rodin , vlivu len rodiny na dít . Školní anamnéza je d ležitou oblastí diagnostiky vzhledem k ešení školních problém . (Zelinková 2007)

### **5.1.4 Dotazník**

Dotazník je zp sob písemného kladení otázek a získávání písemných odpov dí. Dotazník umož ůje získat informace od velkého množství korespondent v pom rn krátkém ase. Mají-li mít informace získané z dotazníku informa ní hodnotu, je pot eba p íprav dotazníku a jeho vyhodnocení v novat dostate nou p ípravu. Je nutná p esná formulace cíle, z kterého vychází struktura dotazníku, a formulace otázek. (Zelinková 2007)

### **5.1.5 Testy**

Test je druh zkoušky zam ené na zjiš ní úrovn v ur ité oblasti. ([www.psychodiagnostika-sro.cz](http://www.psychodiagnostika-sro.cz)) V oblasti grafomorotiky je to:

#### **5.1.5.1 Edfeldt v reverzní test**

Test je ur ený k zjiš ování zralosti pro výuku tení p ed vstupem do základní školy, též pro zjiš ní pracovní zralosti. Úkolem je rozlišit neidentické páry figur od identických,

které má dítě za úkol přeškrtnout.

#### **5.1.5.2 Test obkreslování**

Autory jsou Z. Matjíšek a M. Vágnerová. Tento test obkreslování patří do kategorie test kresby podle předlohy. Slouží k hodnocení senzomotorické koordinace, vizuální percepce a jemné motoriky. Dítě v tomto testu kreslí podle modelu, který má celou dobu před sebou, díky tomu eliminujeme vliv paměti a představitosti. Test obsahuje 12 předloh, které dítě obkresluje.

#### **5.1.5.3 Orientační test školní zralosti (Jirásek)**

Tento test vypracoval Jirásek jako českou verzi Kernova testu. Je to jeden z nejpoužívanějších testů v české republice. Test zjišťuje vyloučenost jemné motoriky a schopnost vizuomotorické koordinace. Test je složen ze tří částí (kresba lidské postavy, opis psacího písma, předkreslení skupiny teček). Tento test hodnotí předpoklady pro psaní a je hodnocen známkami. (Viz příloha . I.)

**PRAKTICKÁ ÁST**  
**BAKALÁ SKÉ PRÁCE**

## **6. Metodika zjiš ování grafomotoriky u p edškolních d tí**

### **6.1 Cíl**

Cíl praktické ásti bakalá ské práce je založen p edevším na metodách, zjiš ující úrove grafomotoriky u 3 – 6letých d tí a porovnání výkon jednotlivých d tí. Pro výzkum jsem si vybrala 8 d tí z mate ských škol, kde jsem byla na praxi. Pro možnost porovnání jsem zvolila vybrat výzkumný vzorek ze dvou r zných školských za ízení. V této ásti jsou popsán kaziustiky a výsledky z pozorování grafomotoriky jednotlivých d tí, které jsem získala na základ výzkumných metod. Byly použity tyto metody: pozorování, rozhovor, Orienta ní test školní zralosti od Jiráska a projektivní metoda – kresba rodiny. Výsledky diagnostického testu a projektivní metody byly vyhodnoceny ve spolupráci s vedoucí bakalá ské práce.

### **6.2 Popis zkoumaného vzorku**

K výzkumu jsem si vybrala dv mate ské školy, kde jsem p sobila na praxi, celkem jsem si vybrala osm d tí pro výzkum. ty i z mate ské školy 1 a další 4 z mate ské školy 2.

#### Mate ská škola 1 (MŠ 1)

Škola se nachází na vesnici, je jednot ídní a je sou ástí ZŠ. Do této mate ské školy se d tí sváží školním mikrobusem nebo je vozí rodi e. T ída je umíst na v prvním pat e starší budovy s velkou lenitou zahradou. V blízkém okolí je krásná p íroda, lesy, rybník, louky. V této mate ské škole si mohou d tí samy vybírat z možných list , které jsou jim voln k dispozici, r zná grafomotorická cvi ení podle pot eby. U ítelky pouze dohlízejí na to, aby každé dít m lo n jaké listy vypracované, pobízejí je v obtížnostech

a s předškolními dětmi cvičí. Z této mateřské školy je pro výzkum vybraná Sofie (4,6 let), Madlenka (5,6 let), Daniel (6,5 let) a Nora (6,7 let).

### Mateřská škola 2 (MŠ 2)

Škola se nachází v centru městských Budjovic. Tato mateřská škola má tři třídy a je umístěna v samostatné budově v objektu kláštera. V objektu kláštera je lenitý prostor s koutky pro venkovní hry dětí. V druhém patře budovy je oddělení Brouček, kde jsem byla na praxi, a odkud je vybraný výzkumný vzorek dětí, a to: Adélka (4,11 let), Alenka (5,6 let), Petr (6,3) a Agátka (7 let). V této mateřské škole mají zakoupené grafomotorické knihy pro každé dítě a to ji během roku vypracovává. Děti vypracovávají listy společně najednou pod dozorem učitelky.

Obtíže jsou smíšené, tzn. že jsou zde umístěny děti od 3 do 6 let. Mohou zde být děti s odkladem školní docházky. V obou třídách jsou učitelky ve stejném věku.

## **6.3 Vybrané diagnostické metody**

Pro posuzování úrovně grafomotoriky jsem na základě konzultace s vedoucí bakalářské vybrala Orientační test školní zralosti od Jiráska, projektivní metodu kresbu rodiny a grafomotorická cvičení. Všechny metody byly doplněny o pozorování a strukturovaný rozhovor s učitelkou mateřské školy, do které dítě dochází. S každým dítětem jsem vypracovávala testy individuálně a snažila jsem se mu zajistit klidné prostředí. V Jiráskově Orientačním testu školní zralosti jsem zadávala úkoly postupně. Nejprve dítě kreslilo postavu pána, druhým úkolem byl opis psacího písma, posledním úkolem Orientačního testu školní zralosti bylo překreslení skupiny teček. (Viz příloha 1.) Další úkol, který jsem si s dětmi zkusila, byla projektivní metoda - kresba jejich rodiny na papír A4. Abych zjistila, jak je na tom dítě s grafomotorickými prvky, vyplnilo si každé dítě jednoduchý grafomotorický list, na kterém byly jednotlivé prvky předkresleny a dítě v nich pokračovalo.

## 7. Kazuistiky vybraných dětí

Kazuistiky jsem sestavila na základě strukturovaného rozhovoru s učitelkou mateřské školy a z pozorování dítěte při vypracovávání použitých diagnostických metod. Zde jsem také zhodnotila kresbu rodiny.

### 7.1 Sofie

vek: září 2006 (4,6 let)

rodina: rodiče rozvedené, žije s matkou

bydliště : vesnice

lateralita: pravák

Sofie má rozvedené rodiče, bydlí s matkou a starší sestrou, která navštěvuje stejnou třídu mateřské školy. Na její výchovu se podílí i babička, která má rozdílný styl výchovy, a to ochranný. Je fixovaná na matku. Do školky přišla ve 4 letech a její adaptace probíhala bez obtíží. Ve třídě je velmi oblíbená, s dětmi vychází bez problémů. Někdy si určí vlastní pravidla. Občas má problémy s kázní, protože hájí své zájmy a je přetrvávající. V sebeobsluze je nejistá a má ráda pomoc druhých. Pohybové hry nevyhledává, je spíše neobratná a ve školce nejraději baví převleky, hry se zvířátky a námitkové hry. Zda vybere raději kolektiv, nebo si bude hrát sama záleží na přítomnosti. Raději má však kolektiv. Kontakty navozuje bez problémů, problém nemá ani s cizími lidmi. Její řeč je nesrozumitelná a velmi patlavá. Logopedii nenavštěvuje. Ráda kreslí a vybarvuje omalovánky, její oblíbené téma kreslení jsou koně, zejména proto, že matka ukončí pracuje a ona s nimi vyrůstá odmala. Vzhledem k jejímu věku je doba soustředění nadprůměrná. Pracovní tempo je u Sofie průměrné.

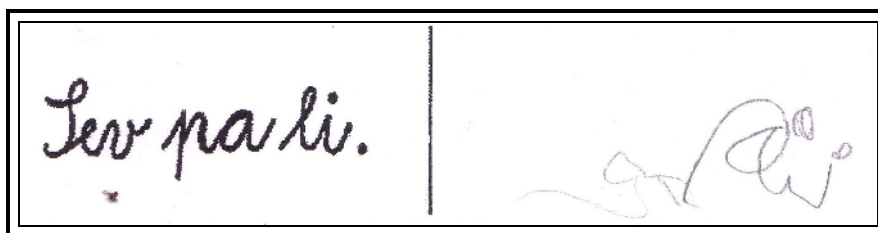


### 7.1.1 Jirásk v orienta ní test školní zralosti

Nejprve pe liv vybírala pastelku, se kterou bude test d lat. U kresby pána se m dotazovala zda mi sta í jen pán, nebo jestli tam má malovat i další v ci. Tento úkol jí bavil a byla s ním rychle hotová. P i dalším úkolu se zarazila a nemohla pochopit pro má n co psát, když psát neumí. Nakonec se do úkolu pustila, ale nezaujal ji. Nesnažila se úkol splnit tak, jak by mohla. Cht la ho mít rychle za sebou. Na p ekreslování te ek se t šila, už když vid la zadání. Vedle ve t íd hrály d ti na hudební nástroje a ona to za ala komentovat. Hudba se jí líbila. Po dokon ení tesku hlásila, že má hotovo a sama si test vychvalovala. Sofii jsem zadávání jednotlivých úkol musela vysv tlovat pe liv ji. Celkov ji test trval 5 minut.



Obrázek 13: Kresba pána, autor Sofie



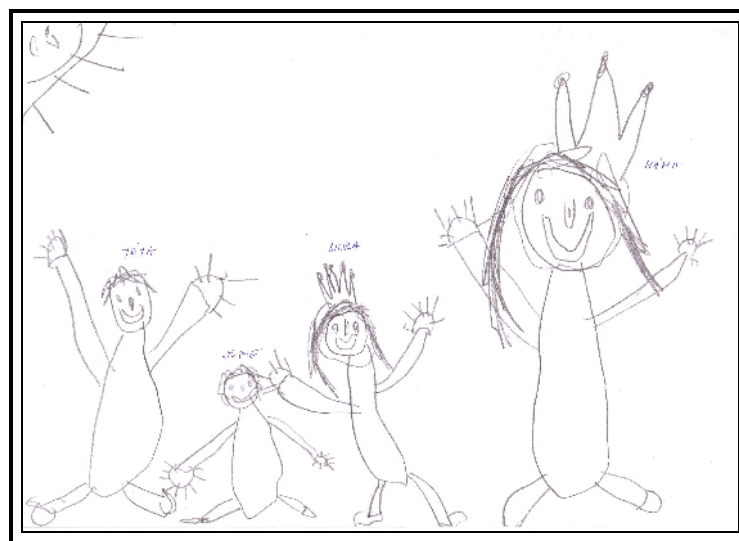
Obrázek 14: Opis písma, autor Sofie



**Obrázek 15:** P ekreslení skupiny te ek, autor Sofie

## 7.1.2 Kresba rodiny

P i kreslení komentovala, co práv kreslí. Nejprve povídala, jak kreslí maminku, po dokreslení byla postava ozna ená jako její sestra Nora. Pak op t kreslila maminku. P i tom si za ala filozoficky povídat. Hlavy jsou kulaté a ne hranaté, tak jako zem koule je kulatá a ne hranatá,...Také zkoumala velikosti postav, jak kdo je velký. Cht la za ít kreslit tatínka, ale vzpomn la si, že ješt nemá sebe a tak nakreslila nejprve sebe. Nakonec dokreslila otce a sluní ko. Noru nakreslila jakože ji hladí a tatínek s maminou si mávají. P i kresb sed la na krají ku židle a obrázek kreslila zprava doleva.



**Obrázek 16:** Kresba rodiny, autor Sofie

Kresba je rozvržena po celé ploše papíru, dopln na obrázkem sluní ka. Z kresby je dob e znát, které osoby jsou dosp lé. Sofie dob e znázornila matku jako nejv tší, je

vyšší než otec. Postavy jsou na její v k (4,6) dob e propracované, mají prsty na rukou, postavy mají prvky detailu, jako je korunka na hlav . Podle hodnotícího kritéria pro Orienta ní test školní zralosti bych Sofii dala známku 3, z toho vyplývá, že kresba postavy je na její v k pr m r až nadpr m r.

### 7.1.3 Držení tužky a podpis

Tužku držela nesprávným úchopem, držela ji ve dvou prstech a zbylé prsty m la skr ené v dlani. Na požádání se na druhou stranu podepsala, aniž by ekla, že se podepsat neumí. Šla do toho suverénn , jako by to pro ni byla mali kost. Její podpis se nepodobá jejímu jménu, i když tam najdeme písmena, která se v jejím jmén vyskytují. písmena jsou vysoká 2 cm.



Obrázek 17: Podpis, autor Sofie

## 7.2 Madlenka

v k: zá í 2005 (5,6 let)

rodina: úplná

bydlišt : vesnice

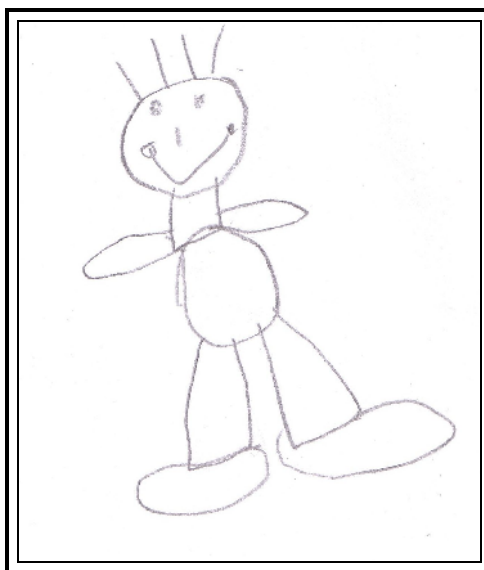
lateralita: pravák

Madlenka p išla do školky skoro ve 4 letech. Její adaptace probíhala pomalu bez v tších obtíží. Zpo átku navšt vovala MŠ spolu s Madlenkou i její matka. Není více fixována na žádného z rodi , vztahy jsou vyrovnané. Madlenka má mladšího bratra. V tšinou si

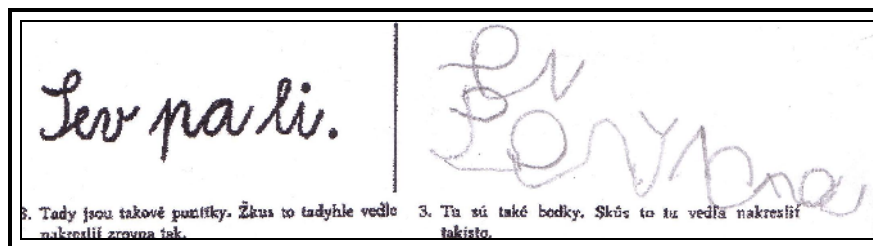
hrává sama a na vyzvání i v kolektivu. Při navozování kontakt je opatrná a trvá jí to dlouho. Problémy s kázní nemá, je nejistá. Sebeobsluhu zvládá bez obtíží. Pohybové aktivity nevyhledává, ráda dochází na tanečky, i když je spíše neobratná. Její řeč je srozumitelná, ale velmi tichá. Logopeda nenavštívuje. Ráda kreslí a vybarvuje omalovánky, má ráda výtvarnou výchovu, jsou to její nejoblíbenější činnosti v mateřské škole. Nejraději maluje rodinu, přírodu a pohádky. Doba jejího soustředění je mírně nadprůměrná, pracovní tempo je ale pomalejší. Není u ní předpokládáný odklad školní docházky.

### 7.2.1 Jirásk v orientačním testu školní zralosti

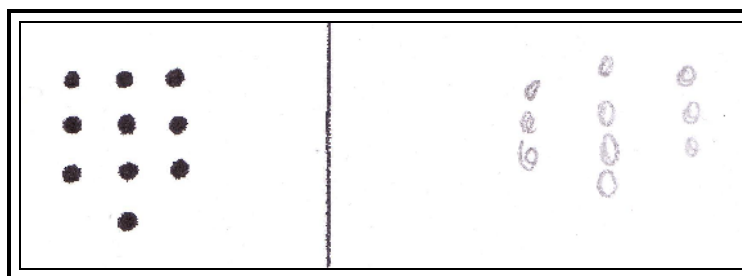
Madlenku úkoly zaujaly, soustředila se na jejich vypracování. Test vyplnila obyčejnou tužkou. Úkoly dala rozváznout a pečlivě. Kresbu pána umístila správně do prostoru, tak aby ho plně využila. Při zadávání druhého úkolu se divila, co po ní chce, ale úkol se pokusila plnit, v nově mu nejdelší časový úsek z celé doby trvání testu, který trval 7 minut. V tomto úkolu měla problém se vejít do vymezeného prostoru. Po každém úkolu se podívala, co se děje okolo ní, a pokračovala v práci.



**Obrázek 18:** Kresba pána, autor Madlenka



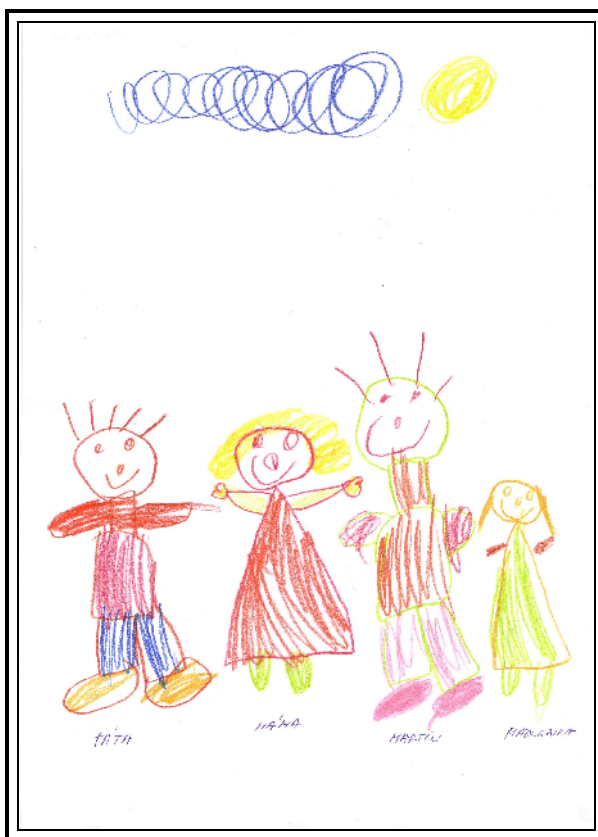
Obrázek 19: Opis písma, autor Madlenka



Obrázek 20: P ekreslení skupiny te ek, autor Madlenka

## 7.2.2 Kresba rodiny

Papír si umístila na výšku. Vyndala si pastelky z koší ku a p ipravila si je vedle papíru. Kresba rodiny ji velmi bavila, povídala si p i tom a vypráv la mi o jejich rodin , hlavn o jejím mladším bráškov. Nejprve nakreslila pastelkou obrys postavy. Nejprve malovala tátu, mámu, mladšího bratra a naposledy sebe. Nakonec postavy vybarvila, dokreslila slunce a nebe.

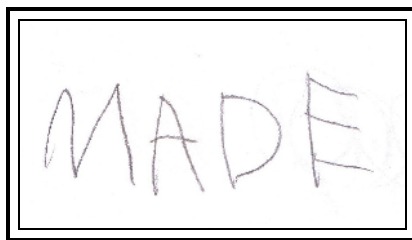


**Obrázek 21:** Kresba rodiny, autor Madlenka

Postavy si Madlenka rozvrhla tak, aby se jí vešly vedle sebe do poměrně úzkého prostoru (papír umístěný na výšku). Obrázek je vybarvený, vyzařuje veselými barvami, je doplněn o jakousi oblohu. Na tomto obrázku zobrazila jako nejvyšší postavu svého bratra Martina, i když je nejmladším členem rodiny. Celý obrázek na mě působí pozitivně.

### 7.2.3 Držení tužky a podpis

Tužku drží nesprávným úchopem. Prostřední prst ukládá z boku tužky a tužku podpírá prsteníkem. Podepsala se do levého horního rohu. Napsala pouze první 4 písmena a to i v nesprávném pořadí. Povídala, že víc ještě neumí. Písmena jsou vysoká 2,5 cm.



**Obrázek 22:** Podpis, autor Madlenka

### 7.3 Daniel

v k: červen 2004 (6,5 let)

rodina: úplná

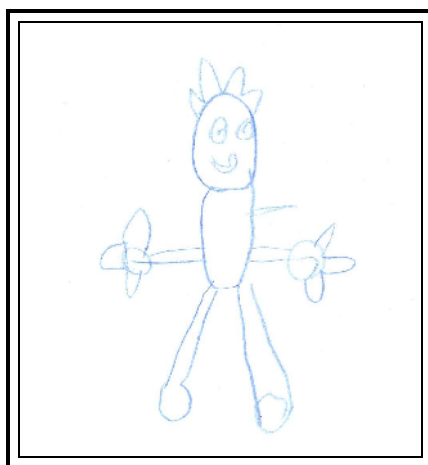
bydliště: vesnice

lateralita: pravák

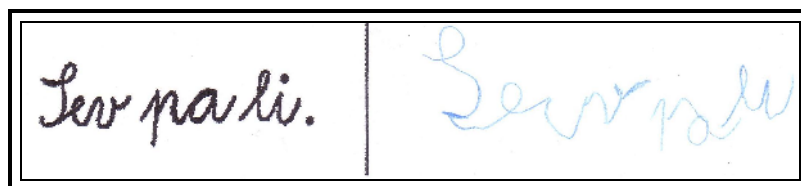
Daniel je z úplné rodiny, má mladší sestru, která sním navštěvuje stejnou třídu MŠ. Je výrazně fixován na matku, byl od ní v ochranné výchově, matka si to ale uvědomila a změnila styl své výchovy. Ve těchto letech navštěvoval MŠ nepravidelně, pravidelně chodí od 4 let. Adaptace probíhala náročně. Daniel hůře a opatrně navozuje kontakty. Občas mívá záchvaty pláče a konflikty při řešení problému. Z pohybových aktivit má rád buhací hry. Je průměrně obratný a nebývá často nemocný. Má rád kolektiv, ale hůře se do něj zapojuje. Ve školce ho nejvíce baví stavebnice. Zadržoval asi do 5 a půl let, nyní je jeho řeč srozumitelná. Logopedii pravidelně nenavštěvoval. Umí básničky i písničky. Nerad kreslí a vybarvuje omalovánky. Pokud kreslí, bývá to většinou přiroda. Daniel je bezkonfliktní, dodržuje pravidla a snaží se vyhýbat konfliktům. Sebeobsluhu ještě před rokem nezvládal. Má kratší dobu soustředění a jeho tempo je velmi pomalé. Má odklad školní docházky.

### 7.3.1 Jirásk v orienta ní test školní zralosti

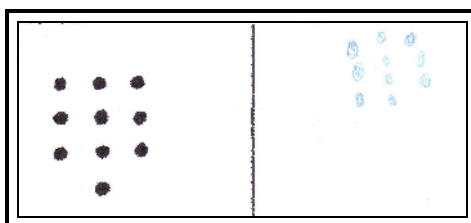
Daniel se hezky a správn ě posadil ke stolu, druhou rukou si p ěidrřoval papír. D ěti, které chodily zkoumat, co d ělá, posílal pry ě a říkal, a ěho neruší. Kresba pána ho nezaujala. Tvář il se otráven ě, ěekal asi n ěco víc. Další úkoly už pro n ěj byly zajímav ější a také to na n ěm bylo vid ět. Dával si více záležet, aby se mu úkoly povedly. P ěi vykonávání testu si nepovídal, celý test vykonával jednou pastelkou. Danielovi trval test 9 minut.



Obrázek 23: Kresba pána, autor Daniel



Obrázek 24: Opis písmu, autor Daniel

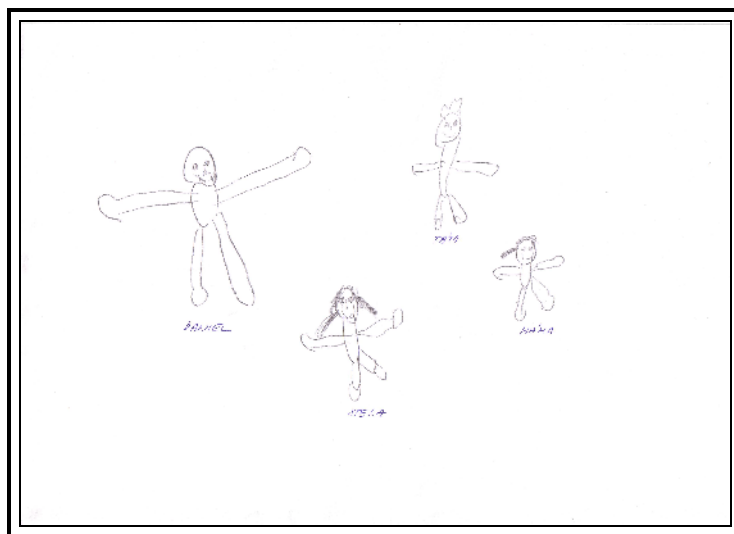


Obrázek 25: P ěkreslení skupiny te ěek, autor Daniel



### 7.3.2 Kresba rodiny

Kresba rodiny ho velmi nebavila, koukal okolo sebe, na práci se nesoustředil. Kousíček nakreslil a po chvíli opět zkoumal okolí, začal si márat po ruce. S nechtěným obrázkem dokreslil. Sám bez vyzvání si obrázek na druhou stranu podepsal. Kresba rodiny mu trvala 8 minut.

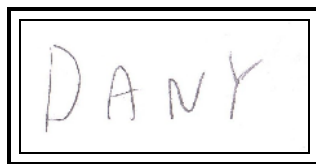


**Obrázek 26:** Kresba rodiny, autor Daniel

Danielova kresba obrázku působí smutně, i když se postavy usmívají. Obrázek rodiny je nakreslen obyčejnou tužkou a postavy jsou umístěné do prostoru kreslicí plochy. Až na jednu postavu a to samotného Daniela jsou postavy malinkaté. Možná díky faktoru, že Daniel nerad kreslí, je obrázek takto strohý a nepropracovaný.

### 7.3.3 Držení tužky a podpis

Psací náčiní drží správným úchopem, ale příliš blízko u hrotu tužky. Při podpisu písmenka odbýval a byl s podpisem velmi rychle hotový. Podepsal se doprostřed papíru. Písmena jsou velká 1 – 2 cm.



**Obrázek 27:** Podpis, autor Daniel

## 7.4 Nora

v k: srpen 2004 (6,7 let)

rodina: rodi e rozvedené, žije s matkou

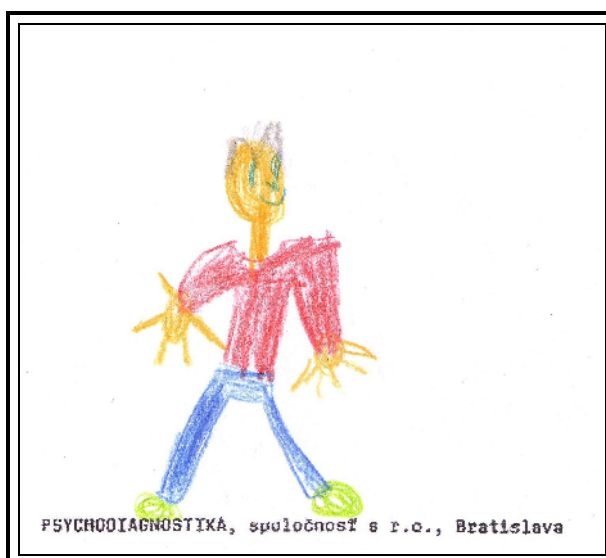
bydlišt : vesnice

lateralita: pravák

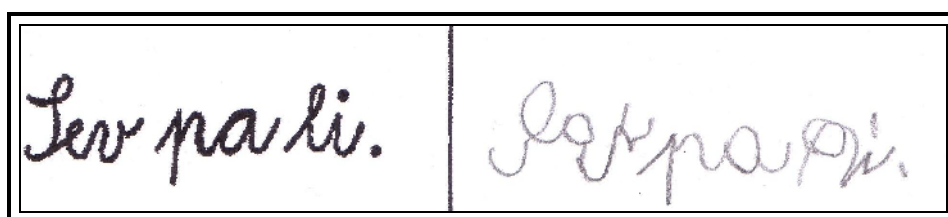
Nora má rozvedené rodi e, žije s matkou, otec byl cizinec a po rozvodu se odst hoval do ciziny, takže Nora se s ním nevidá. Nyní bydlí spole n s babi kou, která se stylem výchovy liší od No iny matky. Je fixována na matku, od babi ky je v ochranné výchov . Má mladší sestru, která navšt vuje stejnou t ídu v mate ské škole. Nora má problém se zapamatováním si jmen, umí spíše písni ky než íkanky a básni ky. Logopeda nenavšt vovala a její e je srozumitelná. Je obratná a má ráda pohybové hry. Do školky nastoupila v šesti letech, p edtím navšt vovala jinou mate skou školu, ale jen p l roku. Do té doby byla bez kolektivu d tí. Adaptace probíhala bez problém . Má problémy v sociální sfé e. Kontakty navazuje snadno, ale špatn si je udržuje. Ráda si hraje v kolektivu. problémy s kázní nemá, ale v sociální sfé e ano. asto se s d tmi „handruje“, ví, jak se má chovat, ale sama reaguje nep im en . Nora má dobu soust ed ní spíše kratší a její tempo je pr m rné, sebeobsahu zvládá dob e. Její kresba je podle u itelky nadpr m rná, Nora kreslí ráda a ráda i vymalovává omalovánky. Její oblíbené téma kreslení jsou kon , je tomu asi tak proto, že její matka s ko mi pracuje a ona je u nich od malinka. Má odklad školní docházky.

### 7.4.1 Jirásk v test školní zralosti

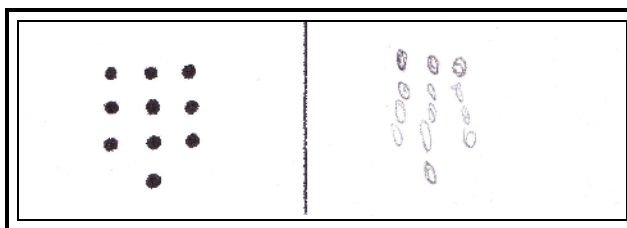
Prvním úkolem testu byla kresba lidské postavy. Nora se ptala, zda má kreslit pána r znými barvami. Byla soustředěná, test ji bavil. Papír si pro kresbu pána pootácela podle potřeby. Podařilo se jí kresbou zasáhnout do textu pod obrázkem, i když měla nad obrázkem ještě spoustu místa. Po dvou minutách práce si chtěla povídat a pro to vykonávala práci. Kreslení postavy bylo rychlé, na dalších úkolech (opisu písma a pro kreslení skupiny teček) byla pomalejší a plně se soustředila, aby úkol splnila správně. Když text „opsala“, radovala se, že se jí to povedlo. Do pro kreslování teček šla také „s chutí“, chtěla plnit další úkoly. Se svou prací byla spokojena. Zadávaní úkol jí stačilo pouze přečíst a práci ihned pochopila. Celý test trval 6 minut.



Obrázek 28 : Kresba pána, autor Nora



Obrázek 29 : Opis písma, autor Nora



**Obrázek 30 :** P ekreslení skupiny te ek, autor Nora

### 7.4.2 Kresba rodiny

Kresba rodiny trvala 11 minut. Soust edila se, ale cht la si jít hrát, takže p idala na rychlosti. Nebyla si jistá, jestli má na obrázek namalovat také sebe, ujiš ovala se otázkami. Nejprve kreslila oby ejnou tužkou, poté kresbu vybarvila. Na vybarvování si nedávala p íliš záležet, chvátala. Nejd íve nakreslila matku, poté otce, sestru Sofii a nakonec sebe. Postavy kreslila zleva doprava, nakonec doplnila sluncem a mraky. P í kreslení si se mnou povídala a vypráv la mi o své rodin .



**Obrázek 31:** Kresba rodiny, autor Nora

Kresba je ucelená, celá plocha je vypln na obrázky. Kresbu rodiny doplnila o slunce, modré mraky a zelenou trávu. Dosp lé osoby p evyšují na d tmi a zas ne na natolik, aby znamenaly nap . vyšší postavení v rodin . Postavy nejsou po nakreslení oble eny do barevného oble ení pomocí vybarvení, ale oble ení je znázorn no už p í kresb .

Kresba se jeví jako zda ilá. Možná, že kdyby Nora tolik nechvátala, mohlo být vybarvení obrázku provedeno precizn ji.

### 7.4.3 Držení tužky a podpis

Nora drží tužku správným úchopem a b hem práce jej nem nila. Ruka ji nebolí a je po celou dobu uvoln ná. Podepsala se do levého horního rohu. Písmena jsou velká 2,5 cm. podpis barevn ohrani ila, každé písmeno napsala jinou barvou.



Obrázek 32: Podpis, autor Nora

## 7.5 Adélka

v k: duben 2006 (4,11 let)

rodina: úplná

bydlišt : m sto

lateralita: pravák

Adélka pochází z úplné rodiny a má dva starší bratry, kte í už chodí na ZŠ. Na Adél in výchov se podílí i babi ka, která s nimi bydlí v dom . Do školky nastoupila ve 3 letech a adaptace probíhala velmi dob e. Její e je srozumitelná, logopeda nenavšt vovala. Adéla umí básni ky, íkanky i písni ky. Má ráda všechny pohybové hry, je velmi obratná a ve školce jí nejvíce baví nám tové hry v kuchy ce a p evleky. Ráda kreslí i vybarvuje omalovánky. Oblíbeným tématem na kreslení jsou u ní jsou princezny. Má prosociální cít ní a nemá problémy s kázní nebo konflikty. Up ednost uje spíše kolektiv. Navozování kontakt u ní není problém. Sebeobsahu zvládá bez pomoci.

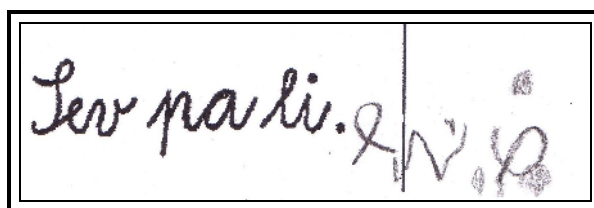
Doba soustředění je u Adélky kratší a pracovní tempo je střední rychlosti. U Adélky není předpokládán odklad školní docházky.

### 7.5.1 Jirásk v orientační test školní zralosti

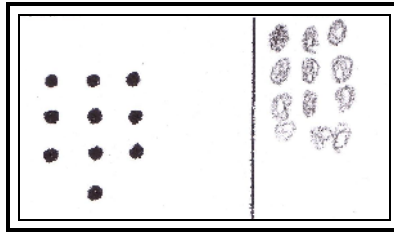
Na Adélce bylo vidět, že jí test zaujal. Pracovala pomalu a rozvážně. Kresbu pána umístila do vymezeného prostoru na kraj levé strany, na výšku vyplnila celý prostor. Když opisovala písmo, zajímala se, co za slovo opisuje. Text opisovala ihned za předlohu a ne do vymezeného prostoru. Při vypracovávání testu si povídala sama pro sebe. Pokud jí něco z testu zaujalo, zeptala se. Celý test dělala černou pastelkou, kterou si vybrala. Test jí trval 10 minut.



Obrázek 33: Kresba pána, autor Adélka



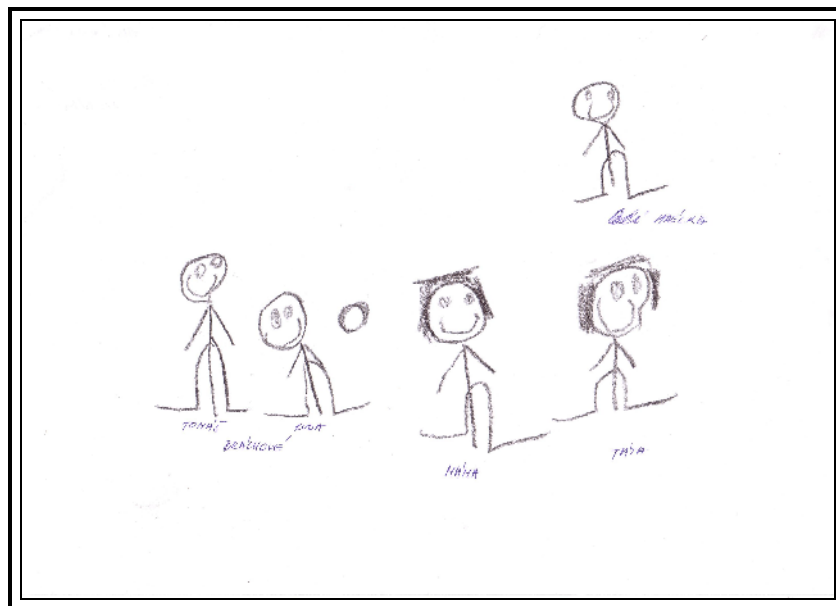
Obrázek 34: Opis písma, autor Adélka



Obrázek 35: P ekreslení skupiny te ek, autor Adélka

## 7.5.2 Kresba rodiny

Do kresby se jí zpo átku necht lo, ale za ala kreslit a do práce se zabrala. P i kresb rodiny byla soust ed ná, kreslila pouze jednou pastelkou. Nejprve nakreslila matku doprost ed, poté vlevo od matky nakreslila své dva bratry a vpravo otce. Na sebe zapomn la, p i popisování osob na obrázku zjistila, že se nenakreslila, a tak se domalovala. P i malování si povídala sama pro sebe a nenechala rozptylovat ostatními d tmi.



Obrázek 36: Kresba rodiny, autor Adélka

Adélka si postavy zjednodušila, postavy umí nakreslit mnohem propracovan ji. Postavy si špatn rozvrhla, na jednu postavu ji nevyšlo místo, proto je umíst ná nad ostatními

postavami. Také si nakreslila hlavu jedné z postav, kterou si nakreslila příliš blízko druhé postavy a následně ji nepoužila. Obrázek působí pozitivně i když není barevný.

### **7.5.3 Držení tužky a podpis**

Adélka drží tužku správným úchopem. Při kreslení nemá ruku úplně uvolněnou. Neumí se podepsat a ani se o to nechtěla pokusit.

## **7.6 Alenka**

vek: září 2005 (5,6 let)

rodina: úplná

bydliště: přízemní sídliště

lateralita: pravák

Alenka přišla do školky ve 4 letech, adaptace probíhala velmi dobře. Má starší sestru a mladšího bratra. Adélka nemá ochránitelkou výchovu, na které se podílí i babička. Její matka je srozumitelná, nemusela navštěvovat logopedii. Naučit se básničky nebo písničky pro ni není problém. Je obratná, z pohybových aktivit má ráda honičky a cvičení na nádobí. Bývá často nemocná. Ráda kreslí i vybarvuje omalovánky, nejoblíbenějším tématem kresby jsou princezny. Má ráda hry v kolektivu. Nejvíce ji baví hry ve dvojicích. Má ráda smyslové hry, hry s šátkem. Pro sociální citlivost má potíže. Sebeobsluhu zvládá bez obtíží, ale velmi pomalu. Nemá problém s kázní. Kontakty navazuje dobře. Adélino pracovní tempo je pomalé a doba soustředění krátká. Není u ní předpokládaný odklad školní docházky.

### **7.6.1 Jiráskův orientační test školní zralosti**

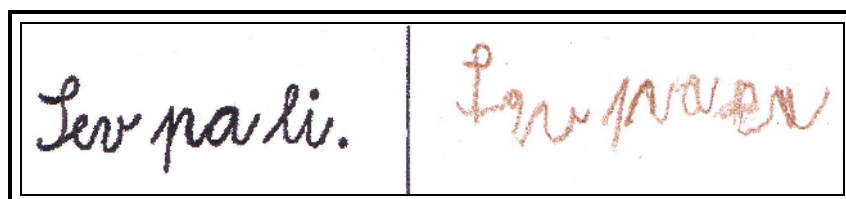
Alence jsem zadala první úkol a ona se dotazovala, co bude dále za další úkoly. První úkol, kresbu pána, měla velmi rychle hotovou. Dotazovala jsem se jí, zda má pána



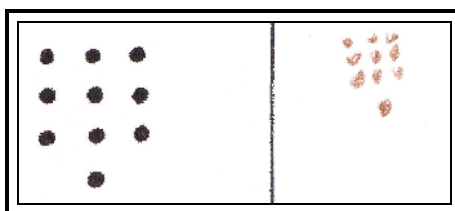
obrázku všechno, co má mít a ona odpovídala, že je obrázek hotový a víc toho neumí. Po druhém úkolu si nechala zopakovat zadání. Na opis písma se velmi soustředila a snažila se, aby se jí to povedlo. Také po tomto úkolu si nechala zopakovat zadání. Při kreslování teček jí bavilo, bylo vidět, že to pro ní není až tak těžký úkol. Na celou práci se soustředila, ale měla chvílky, kdy pozorovala, co se děje kolem ní. Test Alenky trval celkem 8 minut.



Obrázek 37: Kresba pána, autor Alenka



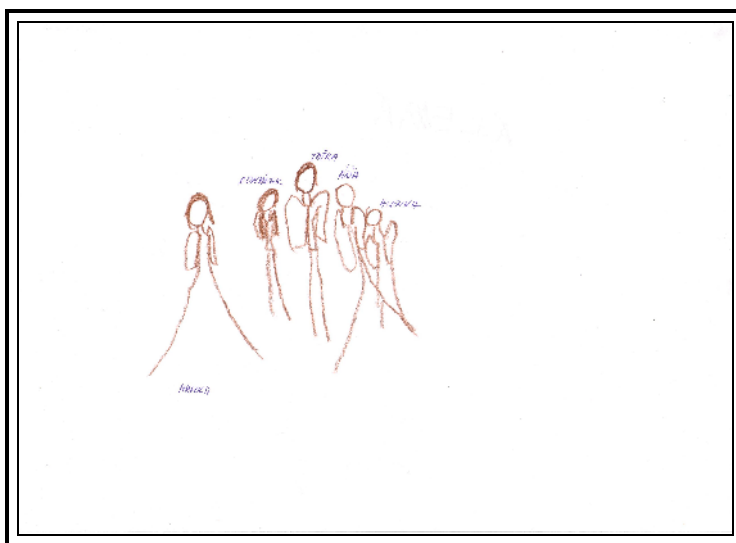
Obrázek 38: Opis písma, autor Alenka



Obrázek 39: Překreslení skupiny teček, autor Alenka

### 7.6.2 Kresba rodiny

Alence se do kresby rodiny příliš nechtělo. Ale nakonec si ode mne papír vzala a dala se do kresby. Vybrala si tu samou pastelku jako předtím Jiráskova testu. Povídala mi, jak mají velkou rodinu a kolik má sourozenců. Do práce se na pár minut zabrala, ale po chvíli začala přerušovat kreslení zkoumáním dítěte okolo ní. Po dokreslení obrázku se mi ptala, zda mi to stačí. Odpověděla jsem jí, že pokud si sama myslí, že je obrázek hotový, tak ano. Obrázek mi tedy odevzdala. Sama se mne dotazovala, zda chci obrázek podepsat.

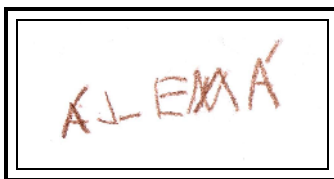


Obrázek 40: Kresba rodiny, autor Alenka

Obrázek působí smutně a nedokresleně. Postavy nemají namalované obličeje. Postavy rodiny jsou umístěny příliš blízko sebe, překrývají se a splývají. Plocha papíru není využita.

### 7.6.3 Držení tužky a podpis

Alenka drží tužku správným úchopem. Ruku má uvolněnou. Umí podepsat své jméno rýznými zdrobnými linami. Při podepisování obrázku podpisy pomotala dohromady. Písmo je vysoké přibližně 1 cm.



**Obrázek 41:** Podpis, autor Alenka

## 7.7 Petr

v k: prosinec 2004 (6,3 let)

rodina: úplná

bydliště: m sto

lateralita: pravák

Petr bydlí ve m st se svými rodi i a prarodi i, má dva sourozence, starší sestru a staršího bratra. S jedním sourozencem nežije, je z jiného manželství. Je fixován na matku a je od rodi i prarodi v ochranné výchov . Do mate ské školy p išel ve t ech letech. Jeho adaptace probíhala obtížn , plakal a stýskalo se mu. Ješt v dnešní dob má n kdy sklony k plá i. Rád kreslí, ale nerad vybarvuje omalovánky. Jeho oblíbeným tématem na kreslení jsou hrdinové seriál a pokémoni. Pracovní tempo je pomalejší a doba soust ed ní je pr m rná. Petr je nesm lý a nepr bojný. Je celkem obratný a z pohybových aktivit má nejrad ji p ekážkové dráhy. Ve školce si rád staví s chlapci stavby z molitanu a následn si s ní hrají nám tové hry. Petr nenavšt voval logopedii a jeho e je srozumitelná. Umí básni ky i písni ky. Nebývá asto nemocný. Je citlivý k druhým, kontakty navazuje h e. Rád si hraje v kolektivu. Problémy s kázní nemá, sebeobsluhu zvládá s dopomocí. Má odklad školní docházky.

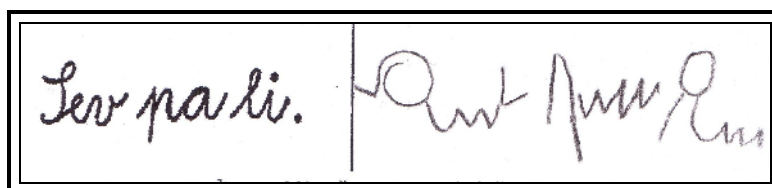
### 7.7.1 Jirásk v orienta ní test školní zralosti

Petra test velice bavil. Cht l by další úkoly. Na práci se soust edil a dával pozor, zda ho pozorují. P i testu si povídal s kamarádem, který se na n j p išel podívat ke stole ku.

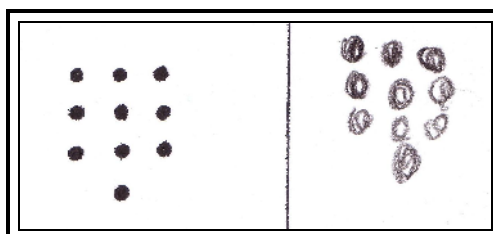
Zadání nebylo nutné Petrovi složit vysvětlovat. Postavu pána umístil přesně do vymezeného prostoru a zabral tak téměř celou plochu tomu určenou. Opis písma ho velice zaujal, bavil ho složitější úkol, ale byl trochu zklamaný, že se mu to nepovedlo, jak by si představoval. U překreslování teček na písmo bylo znát, že je pro něj úkol snadný, a tak se jím moc nezabýval a nevěnoval mu velkou pozornost. Test mu trval 7 minut.



Obrázek 42: Kresba pána, autor Petr



Obrázek 43: Opis písma, autor Petr



Obrázek 44: Překreslení skupiny teček, autor Petr

### 7.7.2 Kresba rodiny

Při kresbě rodiny sedl Petr uvolněně. Měl veselou náladu a úkol ho zaujal. Celý čas při malování mi vyprávěl o své rodině, hlavně o jejich výletech. Bylo nám znát, že rád kreslí. Vyprávěl mi, jak má doma vystavené obrázky pokémonů, co sám nakreslil. Ujišťoval se, zda může obrázek vybarvit, po kladné odpovědi, se pustil do vybarvování. Obrázek mi předával s úsměvem a nezapomněl ani pojmenovat osoby na obrázku.

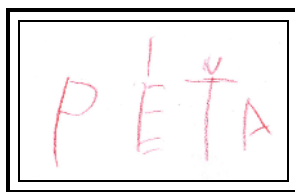


Obrázek 45: Kresba rodiny, autor Petr

Kresba rodiny působí vesele. Postavy jsou umístěny na podlaze. Z obrázku je poznat, které osoby jsou dospělé. Obrázek působí harmonickou rodinou. Postavy jsou umístěny na velké ploše papíru.

### 7.7.3 Držení tužky a podpis

Držení tužky ještě není správně navozeno. Petr drží tužku třemi prsty, tzv. drápovitým úchopem (viz výše). Petr se při podpisu velice soustředil. Písmo je vysoké 3 – 4 cm.



Obrázek 46: Podpis, autor Petr

## 7.8 Agátka

v k: b ezen 2004 (7 let)

rodina: úplná

bydlišt : m sto

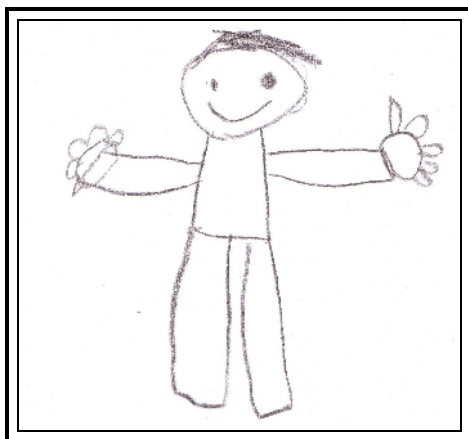
lateralita: pravák

Agátka už m la odklad školní docházky. Má mladšího bratra a staršího bratra, který je t žce postižený. Na její výchov se nepodílí nikdo další, i když k nim dochází babi ka pomoci s postiženým sourozencem. Není na jednoho rodi e fixovaná více, je to vyrovnané. Do školky nastoupila v 5 letech. Adaptace probíhala s mírnými obtížemi. Logopedii navšt vovala a její e je srozumitelná. íkanky a písni ky spíše neumí. Umí jich velmi málo a v tšinou je sama nezvládá. Agátka je neobratná a nemá ráda jakékoli pohybové aktivity. Ve školce pozoruje ostatní d ti, je ráda když jí vezmou do hry. Ráda si hraje sama v kuchy ce a postupn se zapojuje do kolektivu. T žko se jí navazují kontakty, je v nich nesm lá. Ráda kreslí i vybarvuje, ale p ednost dává omalovánkám. Agáta nemá problém s kázní. Její pracovní tempo je velmi pomalé, doba soust ed ní spíše kratší. Sebeobsahu zvládá dob e.

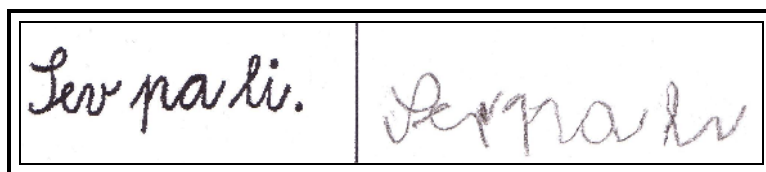
### 7.8.1 Jirásk v orienta ní test školní zralosti

Agátka pracuje velmi pomalu a rozvážn , není p íliš soust ed ná. Úkoly jí sta ily íci

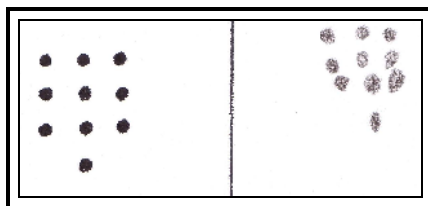
jednou a pochopila je. Dělala si dlouhé pauzy uprostřed plnění úkolu. Někdy koukala na ostatní děti, jindy koukala do prázdna. Postavu pána umístila vhodně do vymezeného prostoru. Při opisu písma byla ruka v klidu. Při překreslování teček se soustředila nejvíce, povídala, že je to hezký úkol. Test jí celkově trval 16 minut.



Obrázek 47: Kresba pána, autor Agáta



Obrázek 48: Opis písma, autor Agáta

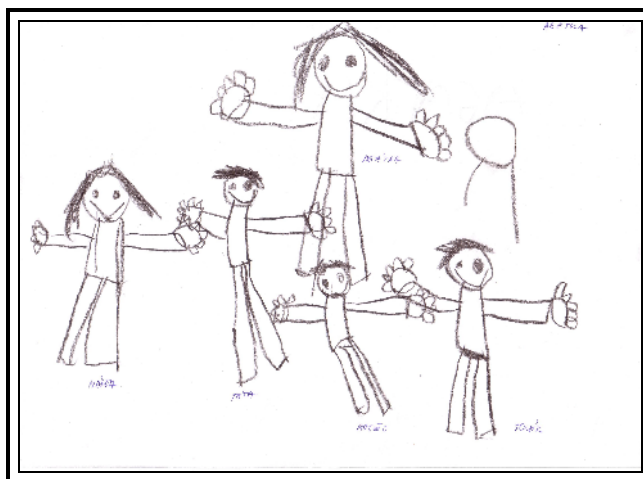


Obrázek 49: Překreslení skupiny teček, autor Agáta

### 7.8.2 Kresba rodiny

Nejprve se pustila do úkolu s chutí, ale velmi brzy jí přestal bavit. Opět měla velmi dlouhé pauzy během plnění úkolu. Agátka pozorovala okolí, hrála si s prsty nebo

pastelkami. P e p o í t á v a l a p r s t y k a ž d é d o k r e s l e n é o s o b . í m v í c e m l a p e s t á v e k b h e m k r e s l e n í r o d i n y , t í m m é n s e j í p a k c h t l o v ú k o l u p o k r a o v a t . Ú k o l d o k o n í l a , a l e n e m l a s í l y n a j e h o v y b a r v e n í .

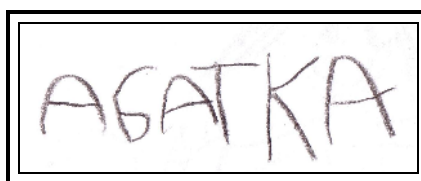


**Obrázek 50:** Kresba rodiny, autor Agáta

Nejv tší postavou na obrázku je Agáta. Postavy jsou rozmíst né po celé ploše papíru. Na obrázku také najdeme rozkreslenou postavu, jejíž silueta nebyla použita. Obrázek je nevybarvený a zobrazená rodina na m p sobí harmonicky.

### 7.8.3 Držení tužky a podpis

Agátka se umí podepsat dv ma zp soby (Agátka, Agáta), ale tužku drží nesprávným úchopem psacího ná iní. P i držení tužky používá dva prsty a zbylé prsty má zkroucené v dlani. Podpis umístila vlevo nahoru. Písmo je vysoké 2 – 3 cm.



**Obrázek 51:** Podpis, autor Agáta



## 8. Pohled výsledk diagnostických metod

Přísou tu známek z hodnocení Orientačního testu školní zralosti nám vyjde výsledné číslo. Podle tabulky .1 si můžeme najít v jaké úrovni školní zralosti se dítě nachází. Samotný test nám slouží pouze orientačně, nemůžeme pouze podle tohoto testu soudit, jak na tom dítě je. Pro učitelku v mateřské škole je ale dost užitečný.

**Tabulka .1:** Hodnocení Orientačního testu školní zralosti (Jirásek)

Součet známek	Úroveň školní zralosti
3 ÷ 5	výrazný nadprůměr
6	nadprůměr
7 ÷ 9	průměr
10 ÷ 11	slabší průměr
12	podprůměr
13 ÷ 15	velmi slabá úroveň

(převzato z bakalářské práce Karpíšková 2010, s.34)

Vyhodnocení Orientačního testu školní zralosti jsem provedla na základě stanovených kritérií. Z důvodu nízkého věku jsem Adélku a Sofii nehodnotila hodnotící škálou, kritéria pro hodnocení jsou stanovena pro předškolní děti. Ostatní děti si v tomto testu vedly následovně. (Viz tabulka .2)

**Tabulka .2:** Pohled výsledk Orientačního testu školní zralosti (Jirásek)

Jméno	úkol .1	úkol .2	úkol .3	celkem	vyhodnocení testu (podle tabulky .1)
Madlenka	3	3	2	8	Průměr
Daniel	3	2	2	6	Průměr
Nora	1	3	2	6	Nadprůměr
Alenka	4	3	2	9	Průměr
Petr	3	4	1	8	Průměr
Agátka	3	2	2	7	Průměr

V tabulce . 3 najdeme zda se shoduje názor u itelky, zda dít rádo kreslí a jaký postoj m lo dít k innosti v praxi p i diagnostice. Z tabulky . 3 mi také vyplývá, že pr m rný as 4 d tí je v MŠ 1 kratší než v MŠ 2. U itelky se v tšinou shodly s výsledky p i testu. Samoz ejm d ti ovliv uje jejich psychická pohoda, prost edí, ve kterém se práv nacházejí atd.

**Tabulka . 3:** P ehled zájmu o kreslení

Jméno	as testu	Zaujetí, nadšení		Kreslí rád/a	Vybarvuje rád/a	
		Jirásk v test	kresba rodiny			
Sofie	5	Ano	Ano	Ano	Ano	MŠ1
Madlenka	7	Ano	Ano	Ano	Ano	
Daniel	9	Ano	Ne	Ne	Ne	
Nora	6	Ano	Spíše ne	Ano	Ano	
Adélka	10	Ano	Spíše ne	Ano	Ano	MŠ2
Alenka	8	Ano	Ne	Ano	Ano	
Petr	7	Ano	Ano	Ano	Ne	
Agátka	16	Ne	Ne	Ano	Ano	

V tabulce . 4 najdeme výsledky zvládání grafomotorických prvk jednotlivých d tí výzkumného vzorku. Z této tabulky m žeme vy íst, že d ti z MŠ 1 zvládají grafomotorické prvky o n co lépe než z MŠ 2.

**Tabulka . 4:** P ehled výsledk grafomotorických prvk

Jméno	Výsledky v MŠ 1				Výsledky MŠ 2			
	Sofie	Madlenka	Daniel	Nora	Adélka	Alenka	Petr	Agátka
V k	4,6	5,6	6,5	6,7	4,11	5,6	6,3	7
Svislá ára	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z
Vodorovná ára	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z
Kruh	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z
Dolní oblouk	Z	Z	Z	Z	ZD	ZD	Z	Z
Horní oblouk	Z	Z	Z	Z	N	ZD	Z	ZD
Šikmá ára	ZD	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z
Spirála	ZD	ZD	ZD	ZD	N	N	ZD	ZD
Vlnovka	ZD	Z	Z	ZD	N	N	ZD	ZD
Zuby	N	Z	Z	Z	Z	N	Z	Z
Horní smy ka	N	ZD	Z	ZD	N	N	ZD	ZD
Dolní smy ka	N	ZD	ZD	ZD	N	N	ZD	ZD

Legenda:

Zvládá samostatn = Z

Zvládá s dopomocí = ZD

Nezvládá = N

## 9. Porovnání výsledk grafomotoriky v MŠ 1 a MŠ 2

Každá z obou mateřských škol, ze kterých byly vybrány děti pro výzkumnou část bakalářské práce, má jiný postup a metodu v procvičování grafomotorických dovednostech. Myslím si, a také se to ve výsledcích potvrdilo, že před nástupem do 1. třídy základní školy, jsou grafomotorické dovednosti dětí z obou školek na přibližně stejné úrovni, nezávisle na tom, jakou metodou v mateřské škole postupují. Ve zvládnutí grafomotorických prvků jsou na tom děti z MŠ 2 hůře, ale podle tabulky 4 je vidět, že se dovednosti před nástupem do ZŠ zlepšily na úroveň stejnou jako je v MŠ 1. Děti z MŠ 2 se do kreslení nechytly a nebavilo je. Je zde otázkou, zda je tomu z důvodu odporu ke kreslení, díky nebo možné únavě. Možným důvodem je i styl a metody, kterými učitelky v MŠ 2 pracují, a tím děti nemají požitky z kresby. V tabulce 2, která popisuje úroveň grafomotoriky, nedošlo k odlišnostem dvou zkoumaných mateřských škol. Při každém zkoumání musíme brát individualitu každého dítěte.

## Závěr

Tato bakalářská práce pojednává o problematice grafomotoriky u dětí předškolního věku. V teoretické části jsem se vnovala samotné problematice a pojmům souvisejícím. V úvodu praktické části jsem popsala vývojovou psychologii dítěte. Následně jsem se vnovala vývoji a rozvoji grafomotoriky u dětí předškolního věku, termínu lateralita a správným návykům při kreslení a psaní. Tyto termíny jsou popsány v samostatných kapitolách. Nastínila jsem také odlišnosti ve vývoji grafomotoriky u dětí s handicapem. Poslední kapitola teoretické části pojednává o možných diagnostických metodách.

V praktické části této bakalářské práce jsem si osobně vyzkoušela, podle mého názoru, nejvhodnější metodu diagnostiky úrovně grafomotoriky, a tou byl Orientační test školní zralosti podle Jiráska. Dále jsem s dětmi provedla projektivní metodu – kresbu rodiny, kterou jsem se snažila zhodnotit. Kasuistiky jsem sestavila na základě pozorování dítěte, ale hlavním zdrojem informací byla učitelka mateřské školy. Výzkumu se zúčastnilo celkem 8 dětí z toho čtyři byly z vesnické mateřské školy a čtyři z městské mateřské školy. U sedmi zkoumaných dětí jsou výsledky na úrovni, které odpovídají jejich věku. U jedné byly shledány výsledky nadprůměrnými. Na kterém dítěti byly nějaké úkoly problémy, ale v dalším úkolu byly nadprůměrné, takže celkový výsledek je průměrný.

Domnívám se, že grafomotorika je důležitým faktorem pro zjištění školní zralosti při nástupu do 1. třídy základní školy. Obecně se také domnívám, že na rozvoj grafomotoriky má velký vliv rodina. S jakým přístupem k problematice rodina přistupuje, zda má dítě dostatečný prostor pro kreslení a zda rodiče dítě do kresby a vypracovávání grafomotorických listů nenutí. Velký vliv na dítě má i učitelka v mateřské škole. Učitelky by měly mít natolik znalostí, aby věděly jak dítěti pomoci a přitom mu práci nezpřotivit a případně poskytovat rady rodičům.

Bakalářská práce může být přínosem pro ostatní studenty zabývající se touto problematikou, pro rodiče, kteří mají zájem zjistit si o dané problematice více informací a také pro učitelky mateřských škol.

## Seznam literatury

### Seznam tištěných zdrojů :

ALLEN, K. Eileen; MAROTZ, Lyn R. *Přehled vývoje dítěte : od prenatálního období do 8 let.* Praha : Portál, s.r.o., 2005. 187 s. ISBN 80-7367-055-0.

BACUS, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let.* Vydání 1. Praha : Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-862-7.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Rozvoj grafomotoriky : Jak rozvíjet kreslení a psaní.* 1.vydání. Praha : Computer Press, a.s., 2006. 80 s. ISBN 80-251-0977-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku : Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* První vydání. Brno : Computer Press, a.s., 2007. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Rozvoj grafomotoriky v projektech.* 1.vydání. Praha : Portál, s.r.o., 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-693-3.

KARPÍŠKOVÁ, J. *Školní zralost: bakalářská práce.* České Budějovice, 2010

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak přivést dítě do 1.třídy.* 2., doplněné vydání. Praha : Grada Publishing, a.s., 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3246-6.

LANGMEIER, Josef; KREJČÍKOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie.* 2., aktualizované vydání. Praha : Grada Publishing, a.s., 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LOOSEOVÁ, Antje C.; PIEKERTOVÁ, Nicole; DIENEROVÁ, Gudrun. *Grafomotorika pro děti předškolního věku.* Praha : Portál, s.r.o., 2001. 165 s. ISBN 80-7178-540-7.

ML ÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a po áte ní psaní*. 1.vydání. Praha : Grada Publishing, a.s., 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2630-4.

PR CHA, J; WALTEROVÁ, E; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1.vydání. Praha : Portál, 1995. 300 s. ISBN 80-7178-029-4.

SOVÁK, Miloš. *Výchovné problémy leváctví*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1960. 112 s.

TYMICHOVÁ, Hana. *Nau m íst a psát*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1992. 137 s. ISBN 80-04-26186-8.

TYMICHOVÁ, Hana. *Nau m správn psát*. 1.vydání. Praha : Vydavatelství a nakladatelství Práce, s.r.o., 1994. 62 s. ISBN 80-208-0330-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie : D tství, dosp lost, stá í*. Praha : Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. : D tství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VODI KA, Ivo. *Nechte leváky drápat : Metodika levorukého psaní, kreslení a malování*. Praha : Portál, s.r.o., 2008. 104 s. ISBN 978-80-7367-479-3.

VOSMIK, Miroslav; B LOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Žáci s poruchou autistického spektra v b žné škole*. 1.vydání. Praha : Portál, s.r.o., 2010. 200 s. ISBN 978-80-7367-687-2.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzd lávací program*. 2. vydání. Praha : Portál, s.r.o., 2007. 208 s. ISBN 978-80-7367-236-0.

ZOCHE, Hermann-Josef. *Vidím sv t i z druhé strany : Mimo ádné schopnosti levák* . Praha : Euromedia Group, k.s. - Ikar, 2006. 160 s. ISBN 80-249-0647-3.

**Seznam elektronických zdroj :**

Psychodiagnostika [online]. [citováno 2011-03-21]. Dostupný z WWW:

[\[sro.cz/cz/Katalog\\\_popis.asp?kod=537&ZozArg=1&Kateg=1\]\(http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog\_popis.asp?kod=537&ZozArg=1&Kateg=1\)](http://www.psychodiagnostika-</a></u></p></div><div data-bbox=)

## Seznam příloh

**Příloha . I** – Jiráskova modifikace testu školní zralosti (A.Kerna)

**Příloha . II** – Podklady pro strukturovaný rozhovor s u . mateřské školy

**Příloha . III** – Kritéria pro hodnocení Orientačního testu školní zralosti



Příloha . I - Jiráskova modifikace testu školní zralosti (A.Kerna)

T-33

TZ Forma A

**ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI\***  
**ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKEJ ZRELOSTI**

Příjmení a jméno dítěte: Priezvisko a meno dieťaťa:		
Datum narození: Dátum narodenia:	Věk: r. m. Vek: r. m.	Datum vyšetření: Dátum vyšetrenia:
Adresu rodičů: Adresa rodičov:		

1. Tady nakresli nějakého pána tak, jak to umíš.

1. Sem nakresli nějakého pána tak, ako to vieš.

© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

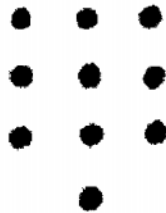
Instrukce viz v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1968  
Inštrukcie pozri v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1968

2. Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát neučil(a), ale zkus, jestli bys to taky uměl(a). Hezky se dívej, jak je to napsáno a tadyhle vedle na to prázdné místo to tak napiš.

Lev pali.

2. Pozri sa, tu je niečo napísané. Ty si sa ešte neučil(a) písať, ale skús, či by si to tiež vedel(a). Dobre sa pozri, ako je to napísané, a tu vedľa, na to prázdné miesto, to tak napiš.

3. Tady jsou takové puntíky. Žkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.



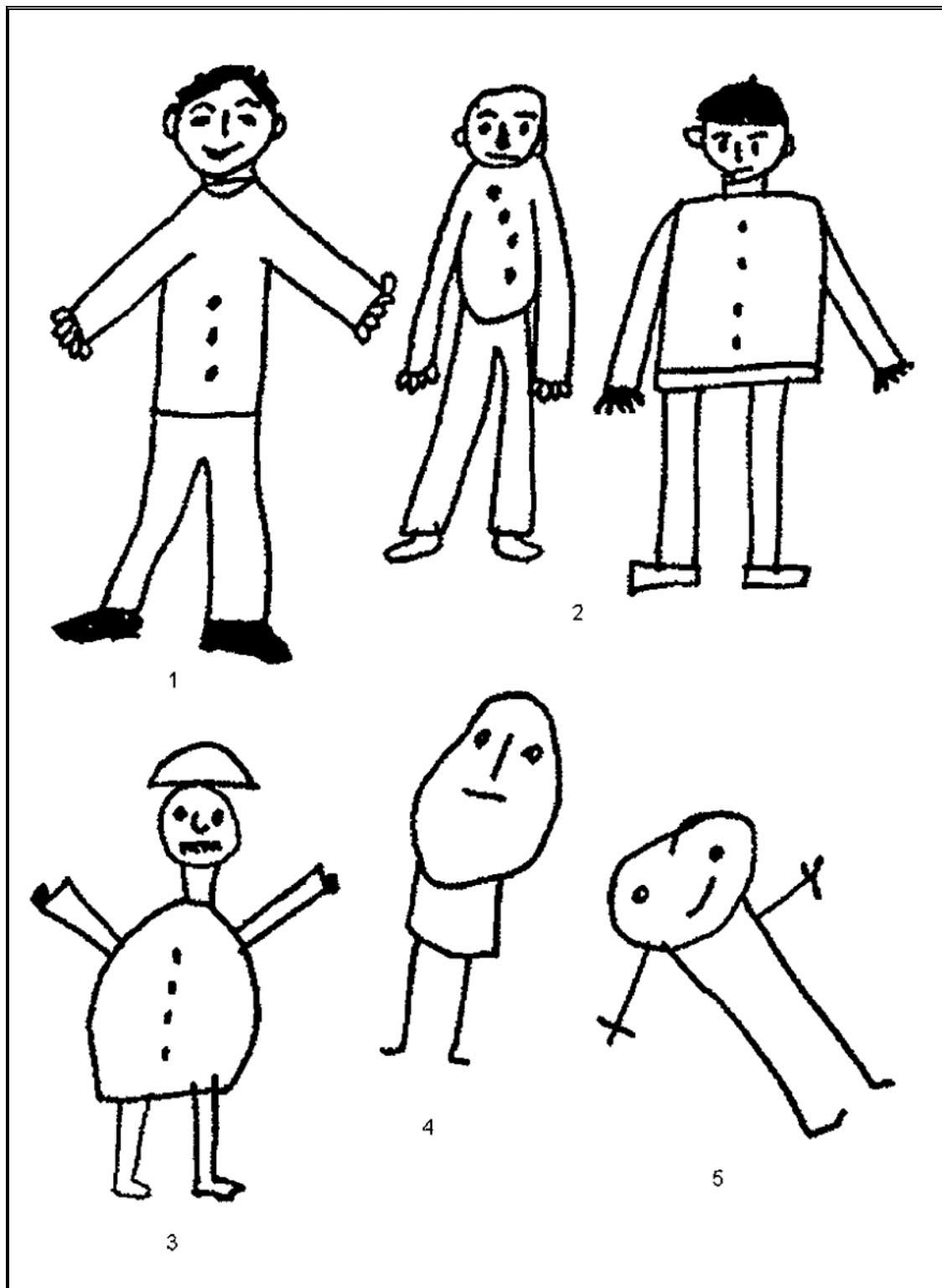
3. Tu sú také bodky. Skús to tu vedľa nakresliť takisto.

## **Příloha . II – Podklady pro strukturovaný rozhovor s učitelské školy**

- 1) Jaké má dítě nejraději pohybové aktivity?
- 2) Je dítě obratné?
- 3) Je jeho řeč srozumitelná?
- 4) Navštěvoval nebo navštěvuje dítě logopedii?
- 5) Umí dítě recitovat říkanky, básničky, písničky?
- 6) Bývá dítě často nemocné?
- 7) Co dítě ve školce nejvíce baví?
- 8) Kreslí rád?
- 9) Vybarvuje dítě rád omalovánky?
- 10) Má dítě nějaké sourozence?
- 11) Podílí se na jeho výchově ještě někdo další?
- 12) Na jakou osobu je dítě nejvíce fixováno?
- 13) Předpokládáný odklad školní docházky.
- 14) Jak probíhala adaptace? Bez problémů / mírně obtížně / obtížně
- 15) Jak navozuje dítě kontakty? Bez problémů / těžko / obtížně

- 16) Hraje si dítě raději samo nebo v kolektivu?
- 17) Je dítě v ochranné výchově („rozmažované“)?
- 18) V kolika letech nastoupila do MŠ?
- 19) Má nějaké sourozence v místní MŠ / ZŠ?
- 20) Má dítě problémy s kázní / konflikty?
- 21) Jak zvládá sebeobsluhu? Zvládá / zvládá s dopomocí / nezvládá
- 22) Oblíbené téma na kreslení?
- 23) Doba soustředění? Krátká / průměrná / nadprůměrná
- 24) Prosociální chování
- 25) Pracovní tempo - Pomalé / střední / rychlé

Příloha 3 - Kritéria pro hodnocení Orientačního testu školní zralosti



Serpanti. 1

Serpanti. 2

Serpanti. 3

Serpanti. 4

Serpanti. 5

