

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Autor: Bc. Andrea Vašková

II. ročník navazujícího magisterského studia, kombinovaná forma

Obor: Speciálně pedagogická andragogika

**APLIKACE ADAPTOVANÝCH PRVKŮ METODY DOBRÉHO STARTU
U ŽÁKŮ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

Diplomová práce

Vedoucí práce: doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph. D.

Olomouc 2010

PROHLÁŠENÍ

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

V Olomouci 21.6.2010

.....

vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji doc. Mgr. Kateřině Vitáskové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a připomínek.

Děkuji svým kolegům za spolupráci a poskytování rad a námětů, které mě inspirovaly při zpracování tématu i vedení základní školy v Šumperku za realizaci výzkumného šetření.

V neposlední řadě děkuji žákům výzkumného souboru za spolupráci i dostatek materiálů k realizaci výzkumu.

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Období staršího školního věku	8
1.1 Terminologické a časové vymezení staršího školního věku	8
1.2 Charakteristika období prepuberty	10
1.2.1 Vývoj motorických dovedností	11
1.2.2 Kognitivní vývoj	12
1.2.3 Emocionální vývoj	13
1.2.4 Sociální vývoj	14
1.2.5 Zájmy v období prepuberty	14
1.3 Charakteristika období puberty	15
1.3.1 Pohybové dovednosti	16
1.3.2 Vývoj poznávacích funkcí	16
1.3.3 Emocionální vývoj	18
1.3.4 Sociální vývoj	19
1.3.5 Zájmová činnost v pubertě	20
1.4 Kresba a grafomotorické dovednosti	21
1.4.1 Vývoj grafomotoriky a písemného projevu	21
1.4.2 Kresba z pohledu ontogeneze	22
1.4.3 Výtvarný projev dospívajícího jedince	23
1.5 Vývojové změny a školní úspěšnost	25
2 Edukace žáků staršího školního věku	27
2.1 Legislativa upravující vzdělávání základních škol	27
2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	28
2.3 Možnosti rozvoje grafomotorických dovedností	29
3 Metoda dobrého startu	31
3.1 Historický vývoj Metody dobrého startu	31
3.2 Principy, cíle a koncepce Metody dobrého startu	32
3.3 Obecná struktura cvičení	33
3.4 Hygienické návyky při psaní a kreslení	36
3.5 Efektivita Metody dobrého startu	38
EMPIRICKÁ ČÁST	
4 Metoda dobrého startu v pedagogické praxi	40
4.1 Aplikace Metody dobrého startu v pedagogické praxi	40

4.2	Adaptace Metody dobrého startu potřebám žáků staršího školního věku	42
4.3	Metodické postupy vybraných lekcí	44
5	Metodologická východiska pedagogického výzkumného šetření	49
5.1	Vstupní podmínky a charakteristika výzkumného šetření	49
5.2	Cíl, výzkumné otázky a organizační zajištění výzkumu	50
5.3	Charakteristika výzkumného souboru	50
5.4	Metody výzkumného šetření	52
5.5	Kazuistiky žáků výzkumného souboru	53
6	Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření	81
6.1	Výsledky výzkumného šetření	81
6.2	Analýza výsledků výzkumného šetření	82
6.3	Závěry výzkumného šetření, diskuse	87
	Závěr	89
	Literatura	90
	Seznam tabulek	93
	Seznam grafů	94
	Seznam příloh	95
	Anotace závěrečné práce	

Úvod

Již pět let pracuje autorka s žáky staršího školního věku na druhém stupni Základní školy v Šumperku. Většina těchto jedinců se nachází ve věkovém období, které je považováno za nejdynamičtější a nejkritičtější etapu v životě člověka. Je dobou dospívání, při které dochází ke kompletní proměně osobnosti. Mnohé ze změn jsou primárně podmíněny biologicky. Zrychlený a často nerovnoměrný vývoj se projeví menší tělesnou výkonností i větší unavitelností pubescentů. Tyto přirozené vývojové změny vedou přechodně ke zhoršení pohybové koordinace, které mohou také ovlivnit písemný a kresebný projev dospívajících a negativně působit na oblast sebedůvěry.

Významný faktor, který vedl autorku práce k volbě daného tématu, byla její vlastní, praktická zkušenost s Metodou dobrého startu u žáků mladších věkových skupin. Té využila při práci s dospívajícími žáky. Autorka vnímala jejich problémy, které zjevně souvisely s probíhajícími vývojovými změnami. Metodu dobrého startu adaptovala potřebám dospívajících. Byla si vědoma, že daná metoda napomáhá formovat také praktické zkušenosti a dovednosti jednotlivce, a tak může přispět k diferenciaci dalšího profesního směřování a ovlivnit i samotnou volbu povolání žáka.

Obsah závěrečné práce autorka člení na teoretickou a výzkumnou část. Teoretickou část tvoří tři kapitoly. V první kapitole, teoretické části, se věnuje terminologickému a časovému vymezení staršího školního věku. Přibližuje pojmy prepuberta, puberta s ohledem na somatický, kognitivní, emociální a sociální vývoj. Sleduje zájmy jedinců, dotýká se i problematiky kresby a grafomotorických dovedností.

Ve druhé kapitole popisuje systém výchovy a vzdělávání dospívajících, upozorňuje na nečastější problémy související s edukací žáků v daném vývojovém období.

Třetí kapitola již konkrétně charakterizuje Metodu dobrého startu. Sleduje historický vývoj metody, její koncepci, obsah a strukturu jednotlivých lekcí. Všímá si také základních hygienických podmínek jako nutného předpokladu pro správný písemný projev.

Druhá, výzkumná část, diplomové práce se věnuje realizaci vlastního výzkumného šetření, které má charakter kvalitativního výzkumu. Sleduje efektivitu aplikace Metody dobrého startu u žáků staršího školního věku.

Tvoří ji tři kapitoly. Čtvrtá kapitola se zabývá praktickým využitím Metody dobrého startu v pedagogické praxi. Popisuje přímou aplikaci metody realizované v rámci grafomotorických cvičení a její adaptaci potřebám žáků staršího školního věku. Nabízí konkrétní metodické postupy, které se autorce diplomové práce osvědčily v praxi.

Pátá kapitola koncipuje metodologická východiska pedagogického výzkumného šetření. Vymezuje vstupní podmínky, cíl výzkumu a jeho organizačního zajištění. Charakterizuje výzkumný soubor a použité metody sběru dat pro potřeby výzkumného šetření. Významnou část představují kazuistiky dospívajících, na nichž byl výzkum aplikován.

Navazující, šestá, kapitola pak analyzuje získané výsledky výzkumného šetření. V diskuzi je vyhodnocuje a odpovídá na výzkumné otázky.

Teoretická část

1 Období staršího školního věku

Motto:

„ Ani ti nejdospělejší nejsou vždy a ve všem dospělí.

Z toho vyplývá odpovědnost i potěšení ze sebezdokonalování.“

V. Levi

„ Každý věk zasluhuje svou úctu.“

Arabské přísloví

V průběhu lidského života člověk prochází několika výrazně odlišnými obdobími, které provází řada biologických, sociálních a psychických změn. Tyto postupně narůstající změny kvantitativní, jak uvádějí Bartoňová (2004) či Šimíčková-Čížková (2003), vedou ke změnám kvalitativním. Vývoj osobnosti má tak svou strukturu, člení se na stadia následující po sobě v určitém zákonitém sledu (Helus, 2004). Nejdůležitější z těchto změn a určující je, dle Bartoňové (2004), přechod na vyšší vývojovou etapu. Tu může představovat právě starší školní věk.

V následujících podkapitolách se pokusíme charakterizovat starší školní věk z hlediska terminologie a časové lokalizace. Přihlédneme ke specifickým motorického, psychického, sociálního i citového vývoje jedince. Vzhledem k tématu práce se zaměříme také na úroveň kresby a grafomotorických dovedností, které nám mohou poskytnout výpověď o průběhu psychického zrání dospívající osobnosti.

1.1 Terminologické a časové vymezení staršího školního věku

Terminologie týkající se vývojového období staršího školního věku se liší z hlediska psychologických teorií i časové lokalizace. V odborné literatuře se setkáváme s různými názory a pohledy na danou problematiku.

Konkrétní definici psychického vývoje nám nabízí Vágnerová (1999, s. 5). Definuje psychický vývoj jako: „Proces vzniku, postupných změn a rozvoje psychických procesů, vlastností i integrace osobnosti. Jeho základem jsou vrozené dispozice, které se rozvíjejí pod vlivem prostředí.“ Uskutečňuje se, dle autorky, prostřednictvím zrání a učení. Problematikou

psychického vývoje lidských jedinců se konkrétně zabývá vývojová psychologie, která patří k základním psychologickým disciplínám.

Vágnerová (2008) se s výroky Bartoňové, Šimíčkové-Čížkové a viz výše shoduje a dodává, že psychický vývoj bývá členěn do různě dlouhých, na sebe navazujících fází, které jsou charakteristické typickými změnami, jejichž průběh je vždy individuální a přináší svá specifika. Přejít mezi jednotlivými fázemi, nemusí probíhat vždy plynule. Stává se, že dochází k napětí mezi předchozí a nastupující etapou, kdy jedinec není ještě zcela zralý pro změnu nebo na ni není připravený. Takový stav označuje autorka jako „vývojovou krizi.“ Objevuje se v období puberty, kdy se dospívající potřebuje osamostatnit od rodiny, ale zatím nemá dostatečné kompetence, aby tento úkol zvládl, a tak se vrací do dětské role. Vágnerová (2008) tak vysvětluje, že v přechodových fázích nemůže být vývoj plynulý, naopak musí dojít k vývojovému skoku - k výraznější proměně, která má značný vývojový význam pro jedince.

Starší školní věk zaujímá jednu z důležitých fází v periodizaci vývoje jedince. Kubička (1963, s. 176) označuje toto období jako počátek stadia dospívání a dále konstatuje: „Starší školní věk, léta od jedenácti do čtrnácti až patnácti, je obdobím, kdy děti přestávají být dětmi.“ Vágnerová (1999; 2008) člení školní věk na tři dílčí fáze:

- raný školní věk, 6-7 let, charakteristický změnou životní situace a adaptací na školu;
- střední školní věk, od 8- 9 let do 11- 12 let, v němž dochází k přípravě na dospívání;
- starší školní věk, do 15 let.

Poslední fázi označuje obdobím druhého stupně základní školy, které trvá do ukončení povinné školní docházky, přibližně do patnácti let. Z biologického hlediska jde o období pubescence, tj. první fáze dospívání (ibid).

Název pro toto vývojové období však není jednotný. Z pohledu různých teorií je interpretováno rozdílným způsobem. Z hlediska anatomické periodizace lidského věku se setkáváme s označením druhé dětství (Haller in Šimíčková – Čížková a kol., 2003). Z úhlu psychologické periodizace jde o etapu formálních operací. Psychoanalýza zdůrazňuje význam pohlavního dozrávání a nastupující pohlavní aktivity, a proto pojmenovává dané období jako genitální stadium (Vágnerová, 2008; Šimíčková – Čížková a kol., 2003). Psychosociální teorie posuzují dospívání na základě vztahu vyrovnávání se s proměnami danými dozráváním a sociálními podmínkami. Dospívání Erikson (in Šimíčková - Čížková a kol., 2003, s.28), nazývá „iniciativou proti pocitům nejistoty o své roli mezi lidmi.“ Pedagogická periodizace, dodává Kuric (1986), používá pro dané období označení „starší školní věk, „dospívání“ někdy také "pozdní dětství“.

Navzdory nejednotnosti v terminologii řada autorů vymezuje danou vývojovou etapu jako období pohlavního dospívání a dalšího začleňování osobnosti do společnosti. Nazývá ji pubescencí či pubertou, popřípadě ranou adolescencí (Čáp, Mareš, 2001; Helus, 2004; Kuric, 1986; Vágnerová, 2008).

Langmeier (1983) poznamenává, že ve značné míře zasahuje do období puberty škola, a proto považuje za vhodnější užívání termínu starší školní věk než jiné názvy prezentované v literatuře, např. střední dětství, pozdní dětství.

Z hlediska *časové lokalizace* je starší školní věk, tedy období pubescence, v odborné literatuře nejčastěji vymezen věkovou hranicí od 11 do 15 let. (Kubička, 1963; Langmeier, 1983; Vágnerová 1999). Šimíčková – Čížková a kol. (2003) upozorňují na obtížnost vymezení daného období z hlediska věku. Důvod vidí v rozdílné akceleraci vývoje nejen mezi chlapci a dívkami, ale i u jedinců téhož pohlaví. Langmeier (1983) konstatuje, že u mnohých dospívajících existuje značná diskrepance mezi změnami somatickými, psychickými i sociálními. Vedle této intraindividuální variability, shodně s výše jmenovanou autorkou, označuje jako další komplikaci, při pokusech jasně vytyčit hranice této vývojové etapy, značnou variabilitu interindividuální. Další aspekt, na který upozorňují Šimíčková - Čížková a kol. (2003), a jenž má vliv na danou problematiku, je trend sekulární akcelerace.

Langmeier (1983) a Šimíčková - Čížková a kol. (2003) dále člení pubertu do dvou fází. První označují jako prepubertu a druhou pak jako fázi vlastní puberty. Z této diferenciacie budeme vycházet při bližším seznámení se s vývojovým obdobím, které starší školní věk představuje. Vzhledem k záměrům práce považujeme za důležité utvořit si ucelenou představu o osobnosti dospívajícího jedince, při čemž budeme vycházet nejen z motorických dovedností, nýbrž přihlédneme také ke kognitivním funkcím, citovým a sociálním aspektům. Ty pokládáme za neméně důležité při stimulaci a podpoře grafických dovedností, na které je Metoda dobrého startu zaměřena (viz kap. 3).

1. 2 Charakteristika období prepuberty

Prepuberta představuje počáteční období přechodu od dětství k dospělosti. Projevuje se prvními náznaky pohlavního dospívání, zvláště sekundárních pohlavních znaků a výrazným růstem do výšky. Trvá přibližně od 11 do 13 let a vyznačuje se v mírnější podobě biologickými, psychologickými i sociálními znaky puberty (Čáp, Mareš, 2001).

Prepuberta je počáteční fází pubertálního údobí, dodává Kuric (1986), bývá často označována jako fáze negativismu, malomyslnosti a vzdoru. Dospívající jako by si chtěl vyzkoušet sílu zákazů dospělých. Začíná dělat to, co mu dosud bylo zakazováno. Prosazuje

svoji vůli a neguje vůli cizí. Negativně se jeví vzhledem k vnějšku, vzhledem k vlastní osobnosti jde však o fázi pozitivní. Začíná přemýšlet o své osobě, hodnotí vše, co si v předchozím období osvojil. Snaží se pochopit jevy vnějšího světa, zvláště sociální a morální (Kuric, 1986).

V somatickém vývoji nastupují výrazné změny v proporcích těla, které Binarová (in Šimíčková - Čížková a kol., 2003) označuje jako období vytáhlosti. Charakteristický je intenzivní růst končetin i trupu (ibid). Změnou tělesných proporcí dochází k disharmonii v tělesné oblasti, jak zmiňuje Kuric (1986), čímž jsou ovlivněny také pohybové dovednosti. Změna nastává i ve výrazu tváře. Binarová (in Šimíčková - Čížková a kol., 2003) dodává, že biologicky končí toto období u děvčat první menstruací, u chlapců prvními ranními polucemi.

V prepubertě, tak jako v předchozím klidnějším období, dodávají Čáp, Mareš (2001), v příznivém případě, pokračuje zvyšování kompetencí, úsilí o dobré výsledky ve škole a v zájmových činnostech. Chlapci a dívky si rozšiřují a prohlubují své vědomosti, zdokonalují dovednosti, pokračuje rozvíjení jejich intelektu. Kladné hodnocení významnými druhými podporuje jejich sebehodnocení a pomáhá utvářet pocity jistoty. V nepříznivém případě, podle autorů, mladiství nevyvíjí úsilí, nedosahují dobrých výsledků, prohlubuje se jejich nejistota až komplex méněcennosti.

Důležitým vývojovým úkolem je, dle Čápa, Mareše (2001), začleňování jedince do skupiny vrstevníků. V ní se učí navazovat komunikaci a vztah, podívat se na události očima druhého, ale i přihlížet k jeho potřebám, vzájemně si pomáhat, spolupracovat. Autoři poukazují na sklon k pečovatelskému chování mladistvých k malým dětem, zájem o ně, hru s nimi, společné prožívání radosti, ochotu pomoci v péči o ně. Dodávají, že se jedná o instinktivní projev, který plní důležitou funkci psychické přípravy pro budoucí rodičovství.

1.2.1 Vývoj motorických dovedností

Motorika je pojem označující celkovou hybnost organismu. Hraje významnou roli ve vývoji jedince. Je prvním prostředkem v procesu poznávání okolního světa, podílí se na rozvoji kognitivních funkcí (Zelinková, 2001). Autorka rozlišuje hrubou motoriku, která se uskutečňuje prostřednictvím velkých svalových skupin (chůze, běh, lezení), a jemnou motoriku, kterou zajišťuje drobné svalstvo (pohyby rukou, prstů). V rámci motorického vývoje ještě odděluje mikromotoriku očních pohybů, motoriku artikulačních orgánů a grafomotoriku.

V době prepuberty dochází, dle Binarové (in Šimíčková - Čížková a kol., 2003), k diskrepanci mezi somatickým a psychickým vývojem v tom smyslu, že somatický vývoj předstihuje vývoj psychický. V hrubé motorice se objevuje přechodná neobratnost,

nekoordinovanost pohybů, klátivost při chůzi (ibid). Vágnerová (in Zelinková, 2001) dodává, že zrychlený a nerovnoměrný růst ve starším školním věku se projeví sníženou odolností, menší tělesnou výkonností, větší unavitelností dospívajících.

V jemné motorice je patrná, jak uvádí Binarová (in Šimíčková - Čížková a kol., 2003), křečovitost, která se může projevit ve zhoršeném grafickém projevu. Zrychlený růst způsobuje, podle autorky, i zhoršení fyzické výkonnosti, objevují se silácké, ale krátkodobé fyzické aktivity, které jsou vystřídány pocity únavy až apatie.

1.2.2 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj je výsledkem interakce zrání a učení (Vágnerová, 2008). V období prepuberty zasahuje emoční vývojová rozkolísanost do psychických funkcí jedince (Binarová in Šimíčková – Čížková, 2003). Za důležité oblasti, kterým se budeme věnovat, považujeme percepční vnímání, prostorovou orientaci, fantazii, představivost a myšlení.

Percepční vnímání

Percepce patří mezi poznávací procesy. Zprostředkovává informace o vnějším i vnitřním prostředí pomocí zapojení smyslových orgánů. Kvalita smyslového vnímání od raného dětství ovlivňuje vývoj motoriky, řeči, myšlení, přičemž toto působení je vzájemné (Zelinková, 2001)

V percepci se jedinec v období prepuberty zdokonaluje. Zpřesňuje se diskriminace podnětů, ale současně se přechodně zhoršuje percepční výkonnost, neboť vlivem emoční lability a zvýšené nepozornosti se může zhoršit registrace podnětů (Binarová in Šimíčková - Čížková a kol., 2003). Čačka (2000) hodnotí smyslové vnímání spíše jako povrchní, s typickými projevy nepřesného pozorování se zjednodušenými a ukvapenými závěry.

Prostorová a časová orientace

Dovednost orientovat se v prostoru se vyvíjí již v prvním roce života jedince. Významným způsobem se tu podílí zrakové vnímání, pohyb a manipulace s předměty. Žák dokáže rozlišit směr vertikální i horizontální. Zvládnutí pojmů vpravo – vlevo se uplatňuje při práci s mapou, plánkem, při manipulačních i technických činnostech, v matematice (Zelinková, 2001).

Schopnost orientovat se v čase úzce souvisí s vývojem myšlení. Významný vliv má při řešení praktických úkolů, převodech jednotek času i jeho měření (Zelinková 2001). Dospívající se zlepšují v oblasti plánování času a organizaci svých aktivit (Helus, 2004).

Fantazie

Oblast fantazie v tomto období nabývá na významnosti. Stává se pojítkem mezi skutečností, reálným prožíváním a ideálem. Často se projevuje formou denního snění. Jedinec se tak spatřuje v ideálním světle, v němž si utváří své představy o vlastních kvalitách a dovednostech. Přemíra denního snění však může být příčinou školní neúspěšnosti, protože zhoršuje motivaci pro učení a zaměřenost na stávající povinnosti (Binarová in Šimíčková - Čížková a kol., 2003).

Představy

Představy začínají mít obecnější charakter, nejsou tak živé. Dospívající, jak hodnotí výše jmenovaná autorka, přeměňuje názorné představy tvořené na základě konkrétních věcí nebo událostí, na představy ovlivněné rozvojem abstrakce.

Myšlení

Podstatné vývojové změny se projevují v myšlení. Charakteristický pro prepubertální věk je počínající postupný přechod od konkrétních operací k formálním, tedy počátek abstraktního myšlení, jehož vývoj se dokončuje v pubertě a adolescenci. Vedle názorného myšlení, kdy dospívající třídí, srovnává a řadí různé konkrétní předměty a věci, dovede také z těchto soudů vyvozovat logické závěry. S těmito změnami souvisí také rozvoj logické paměti. Mladiství opouští memorování textů bez pochopení souvislostí. Začíná se projevovat samostatnost v myšlení a kritičnost vůči dospělým, při čemž dochází ke zpochybňování autority (Binarová in Šimíčková - Čížková a kol., 2003).

1.2.3 Emocionální vývoj

Dospívání je spojeno s hormonální proměnou, která stimuluje změny v oblasti citového prožívání. Projevují se rozkolísaností emočního ladění, větší labilitou, dráždivostí, přecitlivělými reakcemi na běžné podněty a nárůstem emočního zmatku (Vágnerová, 2008). Tyto projevy označuje Čačka (2000) výstižně pojmem „vulkanismus“.

Kubička (1963) konstatuje, že nevyrovnanost dospívajících se projevuje zvýšenou citovou vzrušivostí. Mezi časté projevy řadí pláč, popudlivost, vedle návalů nepřekonatelného smíchu, střídání nálad, horlivost a opakem pak lhostejnost. Upozorňuje také na stavění se dospívajících do opozice vůči dospělým i ochabování jejich zájmu o školní práci. Jindy se mohou cítit vším dotčeni, mají pocit, že je nikdo nemá rád (ibid).

Binarová (in Šimíčková - Čížková a kol., 2003) zaznamenává v citovém vývoji v období prepuberty kvalitativní i kvantitativní změny, které výrazně ovlivňují chování

jedince. Znatelná je, podle autorky, proměnlivost citů, které mohou dosahovat až afektivního rázu - náhle vznikají, jsou prudké, krátkodobé a bývají vystřídány jinou citovou kvalitou. Stačí nepatrný podnět a objeví se intenzivní reakce vzteku, smíchu, smutku. Různorodost citových projevů je dána působením sexuálního pudu, ale je také závislá na dosavadní zkušenosti dospívajícího, které získal ve vlastní rodině, ve skupině vrstevníků či v předchozím vývoji (ibid).

V prepubertě se začíná utvářet citlivost vůči nespravedlnosti i vůči kritice. Tím, jak se mění jejich těla, jak rostou, zmohutní a změni svoji fyziognomii, dochází k proměně vlastního prožívání. Dospívající fyzickému vzhledu připisují značnou důležitost a jsou proto velmi citliví jeho kritice (Binarová in Šimíčková- Čížková a kol., 2003).

1.2.4 Sociální vývoj

V období prepuberty dochází k osamostatňování dospívajícího od rodiny. Citové vazby k rodičům se uvolňují. Binarová (in Šimíčková - Čížková a kol., 2003) užívá pro popis sociálního vývoje pojem sociální vakuum. Jedinec se nachází ve vývojové fázi, v níž již není dítětem a současně není ani dospělým. K dětem již nepatří svým fyzickým vzhledem, dodává autorka, a jako dospělý není akceptován, protože jeho chování obsahuje projevy infantilility. Dalším, dle Binarové (in Šimíčková - Čížková a kol., 2003), charakteristickým aspektem dané etapy vývoje je navazování vztahů s vrstevníky. Jak se dospívající emancipuje od rodiny, vytváří si zpravidla nové, diferencovanější, vztahy k druhým jedincům přibližně stejného věku a pohlaví. Tuto etapu Langmeier (1983) označuje termínem „skupinová izosexuální fáze.“ Mezi vrstevníky se tvoří skupiny chlapecké nebo dívčí.

Binarová (in Šimíčková - Čížková a kol., 2003) dodává, že se mladiství sdružují do skupin podle společného zájmu. Navázané vztahy nebývají pevné, objevuje se časté střídání kamarádů, výjimkou nejsou ani rivalitní střety mezi nimi. Chlapci si, dle autorky, v této době začínají vytvářet první party, kde se objevuje vůdce jako přirozená autorita, která svým vlivem na chování dospívajícího jedince může překonat autoritu rodičů.

1.2.5 Zájmy v období prepuberty

Změna zájmů patří mezi nejnápadnější projevy nastávajícího pubertálního vývoje. Zájmy považované za dětské jsou odkládány a na jejich místo nastupují zájmy nové. Počet různých činností, kterým se dospívající věnuje, ve volném čase, se zmenšuje. Mladiství hodnotí kritičtěji své výkony a přestávají se zajímat o činnosti, ve kterých se cítí nejistí či neúspěšní. Proto často přestávají kreslit, ztrácí zájem o hru na hudební nástroj, nechtějí se ukázat směšnými ve sportu (Kubička, 1963).

Mění se také charakter činností. Hry, při kterých se něco představuje tzv. hry „na něco,“ ustupují do pozadí. Do popředí se dostávají zájmy pasivního charakteru jako je četba, poslech hudby. Mezi aktivnější činnosti patří psaní deníků. Vyrůstá zájem o módní trendy (Kuric, 1986).

Dospívající uplatňuje své zájmy většinou v tichých zaměstnáních, poznamenává Kuric (1986). V jeho vyjadřování se, dle autora, objevují potíže, jejichž příčinu spatřuje ve ztrátě dětského stylu řeči a v nedostatečném osvojení si výrazů nových. Z těchto důvodů se jedinec necítí dobře ve společnosti dospělých ani ve společnosti vrstevníků.

V současné době dominuje mezi zájmy především práce s počítačem, elektronický způsob komunikace (chat, ICQ, Skype, sociální sítě), tanec (break-dance), poslech různých žánrů hudby, fotografování. Jedinci se nevyhýbají ani aktivnímu pohybu. Jsou však ovlivněni současnými módními trendy vývoje společnosti. Mezi sportovními aktivitami převažuje jízda na kolečkových bruslích, jízdám kole, koloběžce nebo skateboardu. Vesměs však můžeme potkávat skupinky dívek či chlapců posedávajících na veřejných prostranstvích věnujících se živé konverzaci.

1.3 Charakteristika období puberty

Puberta představuje nejdynamičtější, komplexní přeměnu v životě jedince, která ovlivňuje všechny složky osobnosti (Vágnerová, 1999). Čačka (2000) spatřuje pubertu jako první stadium dospívání a současně na ni nahlíží v kontextu celé životní dráhy člověka jako na specifickou etapu mezi dětstvím a dospělostí. Obecně ji charakterizuje přechodem od nesamostatnosti k samostatnosti, od závislosti na dospělých k nezávislosti, od nezodpovědnosti k morální zodpovědnosti, od konzumace společenských produktů a hodnot k jejich tvorbě.

Čačka (2000) při objasnění pojmu puberta vychází z latinského názvu „pubertas“, „pubescere“ neboli obrůstati chmýřím. Rovněž tak Helus (2004) odvozuje termín pubescence z latinského „pubes“, znamenající chmýří, vousy. V přeneseném významu pak pohlavní orgány. Pubescenci bychom tedy mohli chápat, jak dodává Helus (2004), jako nabývání dospělosti, což se projevuje růstem ochlupení, sexuálním zráním, vznikáním způsobilosti sexuálně žít, plodit.

Časově je lokalizována, podle Vágnerové (1999), přibližně mezi 11. - 15. rok, s určitou variabilitou danou zejména geneticky. Binarová (in Šimíčková - Čížková, 2003) spatřuje počátek vlastní puberty u dívek, z hlediska věku, ve 12 letech, u chlapců o rok později, tedy ve 13 letech.

Vágnerová (2008) obecnou charakteristiku vývojového období ohraničuje několika mezníky. Především považuje pubertu za důležitý biologický mezník. Tělesné zrání se stává stimulem pro další změny i rozvoj potřebných kompetencí jako předpokladu k emancipaci.

Významným sociálním mezníkem je ukončení povinné školní docházky a volba dalšího profesního směřování. Tato změna je také projevem již zmíněné emancipace.

1.3.1 Pohybové dovednosti

Nejnápadnějším projevem puberty je tělesná proměna. V somatickém rozvoji, konstatuje Binarová (in Šimíčková - Čížková, 2003) dochází k vyvažování tělesných proporcí, růst končetin se zpomaluje, mohutní však svalstvo a rostou vnitřní orgány. U dívek se objevuje pravidelná menstruace. Tvar těla dostává postupně dospělou podobu. Vlivem harmonizace tělesných proporcí dochází ke zlepšení pohybové koordinace, postupně mizí klátivost a neobratnost. Pohyby dívek se projevují ladnějšími pohyby. Zlepšuje se a stabilizuje fyzická výkonnost. Střídání motorické aktivity a pasivity není, podle autorky, již tak výrazné.

Tělesná proměna chlapců se, podle Vágnerové (1999), na první pohled jeví jako růst a zesílení, tedy spíše jako změna kvantity. Kuric (1986) uvádí, že nejrozsáhlejšími změnami procházejí ve 13. – 14. roce, kdy se vytváří ochlupení v obličeji, pokračuje mutace hlasu. U dívek, dodává Kuric (1986), se zaoblují tvary těla a jejich postava začíná mít všechny znaky těla ženského. Helus (2004) doplňuje, že se poměrně rychle mění váha, výška, tělesná stavba. Těmito změnami prochází celkový vzhled. Před mladým člověkem stojí nový úkol, zorientovat se ve svém tělesném schématu a akceptovat vlastní tělo coby hodnotu, kterou je třeba objevovat, chránit. Úroveň jeho ovládnutí, dodává Zelinková (2001), je zřejmá v každém pohybovém projevu při sportu, práci, v běžném životě.

Vágnerová (1999) při hodnocení tělesných změn v období puberty upozorňuje na vzrůstající subjektivní význam zevnějšíku. Projevuje se větší pozorností k vlastnímu tělu, rysům obličeje i k oblečení. Tělesná atraktivita má svou sociální hodnotu.

1.3.2 Vývoj poznávacích funkcí

V dospívání prochází všechny poznávací funkce podstatnými kvantitativními i kvalitativními změnami. Jejich rozsah a úroveň ovlivňují do jisté míry vzdělávací návyky a postoje (Čačka, 1995).

Vnímání

Vnímání pubescentů se, podle Čačky (1995), opírá o již rozvinuté funkce smyslových analyzátorů, mnohostranné zásoby zkušeností a senzorické schopnosti, napomáhají vydělovat

podstatné znaky jevů a uvádět je do souvislostí. Vzhledem k vyšší úrovni myšlenkových operací, které se podílí na vnímání, se mění užívání názorných pomůcek. Důležitosti nabývají schémata, modely, technické výkresy, grafická zobrazení (ibid).

Binarová (in Šimíčková – Čížková, 2003) dodává, že se percepční diskriminace zpřesňuje, i když přechodně dochází krátkodobě ke zhoršení percepční kapacity. Dospívající, jak doplňuje Kuric (1986), přesně vnímá plochu, prostor, čas, umí odhadovat hmotnost i velikost předmětů, rozlišuje odstíny sluchových, čichových i zrakových vjemů. Vnímání se spojuje s úmyslnou pozorností, čímž ubývá předcházející nesoustavnost.

Pozornost

V pubertě ovlivňuje vlastnosti pozornosti oslabená nervová soustava a také nevyhraněnost zájmů. Pozornost proto, dle Čačky (2000), není dostatečně stabilní a její intenzita kolísá. V průběhu dospívání se však stále více uplatňuje záměrné, plánovité a systematické pozorování. Kuric (1986) poznamenává, že záměrná pozornost postupně v průběhu puberty nabývá převahy nad bezděčnou, zdokonaluje se i její stálost. V jejím rozsahu se, podle autora, více uplatňuje minulá zkušenost, zejména pak zpřesněné procesy analýzy a syntézy ve vnímání.

Paměť

U pubescenta se výrazně, jak uvádí Binarová (in Šimíčková - Čížková, 2003), rozvíjí logická paměť, která má však výběrový charakter. Lépe a dlouhodoběji si pamatuje obsahy, které mají logické souvislosti, a proto efekt mechanického učení je krátkodobější. Výběrovost se projevuje hlavně v učení. Jedinec si lépe pamatuje poznatky a fakta, jenž ho zajímají. Tato výběrovost, doplňuje autorka, také souvisí se zájmy každého jednotlivce. Navzdory možné zájmové rozkolísanosti pubescenta, se můžeme setkat ve specializovaných činnostech za předpokladu jeho vysoké zainteresovanosti s výsledky, které dalece přesahují schopnosti vrstevníků i autorit (ibid).

Fantazie

Význam fantazijní produkce přetrvává z předchozího období a projevuje se svou nápaditostí a originalitou. Dospívající jsou schopni při zadání úkolu volit jedinečné postupy. Bohatá představivost působí na časté denní snění, které je prostředníkem mezi realitou a ideálem. Častým obsahem jsou sexuálně eroticky zabarvené představy. Ve fantazii se tak projevuje naivní romantismus, který ovlivní chování pubescenta (Binarová in Šimíčková - Čížková, 2003).

Myšlení

Ve vývoji myšlení se zdokonaluje schopnost abstrakce. Usuzování hypotetické, deduktivní, je již na úrovni dospělých. Dospívající dokáže myslet logicky o abstraktních pojmech a také si ověřuje stanovené hypotézy. Úroveň myšlení ovlivní snahu pubescenta po sebezdokonalování, které se projeví zájmem o specializované poznatky z určitého oboru a snahou překonat tak vědomosti dospělého (Binarová in Šimíčková - Čížková, 2003).

Pubescent se často ve svých myšlenkách zaměřuje na vlastní vnitřní dění. Snaží se poznat svou individualitu. Porovnává sebe s druhými lidmi, všímá si vlastních nedostatků, které má tendenci kompenzovat jinými činnostmi nebo pozměněným chováním. V hodnocení druhých osob má méně zkušeností, a proto jsou jeho úsudky zjednodušené. U pubescenta se také setkáváme s projevy racionalismu, které se vyznačují tím, že neuznává citové důvody lidského jednání a více lpí na rozumových zdůvodněních (Binarová in Šimíčková - Čížková, 2003).

Další rys, který charakterizuje myšlení jedince v období pubescence, je radikalismus. Projevuje se sklonem vynášet unáhlené hodnotící soudy. Mladiství neakceptují kompromisy a nerozpoznávají složitost jevů. Typická je pro ně názorová proměnlivost. Dospívající ještě nejsou individualitami, které si stojí za svým (Binarová in Šimíčková - Čížková, 2003). Vágnerová (2008) dodává, že radikalismus je pro ně obranou proti nejasnosti a mnohoznačnosti.

Kvalitativní změny myšlení jsou patrné i v řečových dovednostech pubescenta. Jeho slovník je bohatší, věty jsou gramaticky i stylisticky správně tvořeny, obsahují i abstraktní pojmy. Písemné vyjadřování je obratnější, složitější, projevuje se v něm estetické cítění a vkus. Patrná je větší dynamičnost a barevnost řeči (Kuric, 1986).

1.3.3 Emocionální vývoj

Hormonální proměna stimuluje také změny v oblasti citového prožívání. Projevují se kolísavostí emočního ladění, dráždivostí, emoční labilitou (Vágnerová, 2008). Binarová (in Šimíčková - Čížková, 2003) podotýká, že citová labilita není v pubertě již tak intenzivní jako v předchozím období, tj. v prepubertě. Začíná se stále častěji objevovat, dle autorky, pozitivní ladění u pubescentů. Na druhé straně připouští, že u některých jedinců se nadále vyskytují výkyvy nálad, negativní či agresivní chování. Důvodem těchto projevů mohou být dosavadní zkušenosti dospívajícího získané ve vlastní rodině. Pravděpodobnější příčiny spatřuje Binarová (ibid) ve vlivu autoritářského chování k dospívajícím, neakceptování jejich názorů, časté trestání, znevažování individuality dospívajícího i nezájem o jejich potřeby ze strany rodičů.

Pubescenti, jak uvádí Vágnerová (2008), věnují svým pocitům a prožitkům větší pozornost než dříve, pokouší se tak své vlastní pocity analyzovat a uvažovat o nich. Autorka označuje tento stav emočním egocentrismem. Zároveň však dodává, že bývají uzavřenější než byli dříve. Typická je pro ně nechuť projevovat svoje city navenek. Ubývá citové infantilnosti a otevřenosti, protože dospívající pokládá tyto citové prožitky za intimní součást své osobnosti a není ochoten je s nikým sdílet.

City k sobě - sebecity, jak dodává Binarová (in Šimíčková - Čížková, 2003), jsou nevyrovnané, staví se k sobě kriticky. Oslabuje se sebejistota dospívajících, kteří o vlastních kvalitách v této souvislosti pochybují. Často reagují přecitlivěle na kritiku vůči své osobě, což může, podle Binarové (in Šimíčková- Čížková, 2003), vést přechodně k pocitům osamění nebo naopak k pocitům vlastní jedinečnosti vedoucí k sebeobdivování až narcismu.

Emoční ladění puberty se také odráží v sociálních vztazích. Především se uvolňuje citová vázanost k rodičům. Citové odpoutávání se od rodičů vyvolává potřebu sblížit se citově s někým jiným. Vznikají tak pevnější kamarádské vztahy. Ve vztahu k druhému pohlaví mizí vzájemná izolovanost. Sbližování chlapců a dívek má v počátku podobu škádlení a koketování. Teprve později dochází k prvnímu zamilování (Binarová in Šimíčková - Čížková a kol., 2003).

1.3.4 Sociální vývoj

Z hlediska socializace bývá puberta označována jako období druhého sociálního narození, spojeného se samostatným vstupem do společnosti (Vágnerová 2008). Změnu sociálního postavení vymezuje autorka dvěma kroky:

- ukončení povinné školní docházky spojené s volbou povolání,
- získání občanského průkazu v 15. letech.

Vágnerová (2008) dodává, že v této souvislosti se začínají měnit vztahy s dospělými i s vrstevníky. Pubescent odmítá podřízené postavení demonstrované formální nadřazeností autorit (rodičů, pedagogů). Sociální vývoj dospívajících je značně ovlivněn jejich snahou po nezávislosti a odlišnosti od autorit, dodává Binarová (in Šimíčková - Čížková a kol., 2003). Blížící se dospělost je dospívajícím, podle Čačky (2000), stále naléhavěji připomínána různými signály (vykání, více svobody, přibývání privilegií i povinností)

Pubescenti podle Binarové (in Šimíčková- Čížková a kol., 2003), projevují tendence k samostatnému rozhodování a uplatnění vlastních názorů. Děje se tak například v diskusi s dospělými. Snaží se však odlišit i stylem oblékání. Potřebu nezávislosti projevují i tak, že

napodobují některá chování dospělých jako je kouření, pití alkoholu, přehnané používání vulgarismů (Binarová in Šimíčková - Čížková a kol., 2003).

Vágnerová (2008) upozorňuje, že pro osobnostní rozvoj dospívajících jsou nadále významné tyto sociální skupiny a instituce:

- Rodina - která nadále poskytuje jedinci sociální zázemí, i když se od ní pubescent začíná odpoutávat. Rodičovská autorita prochází kvalitativní proměnou. Rodič přestává být formálně nadřazený, stává se spíše partnerem.
- Škola - je významná z hlediska budoucího povolání, školní úspěšnost je důležitá z hlediska přípravy na budoucí povolání.
- Volnočasové instituce - ovlivňují sociální zařazení pubescenta i rozvoj jeho schopností a dovedností. Mohou napomáhat kompenzovat negativní vliv rodiny i školní neúspěchy.
- Vrstevnická skupina - je pro dospívajícího stále důležitější, pubescent se s ní identifikuje, stává se pro něj zdrojem potřebné emoční a sociální opory. Rozvíjejí se zde vztahy typu přátelství, první lásky a také hierarchizované vztahy organizovanější party - vůdce a jemu podřízení.

V rámci těchto sociálních skupin získává dospívající nové role, další pouze rozvíjí nebo je mění. Nové role mohou mít podobu - dospívajícího, která je dána biologicky, člena party nebo blízkého přítele, kamaráda (Vágnerová, 2008).

1.3.5 Zájmová činnost v pubertě

Rozsah a charakter zájmů pubescentů je podmíněn vytvářením nových postojů a vztahů k dospělým, kvalitativními přínosy v oblasti poznávání, zvýšenou citlivostí, změnou sociálních pozic v rodině a škole, pohlavním dospíváním s novými dimenzemi sociálních vztahů mezi vrstevníky (Kuric, 1986).

V pubertě dominují poznávací zájmy, které se mohou vztahovat k vyučovacím předmětům patřícího oboru nebo vyhledávají instituce a akce, které pro ně bývají zdrojem poznání, například knihovny, muzea, výstavy, filmová a divadelní představení (ibid).

Chlapci, jak dodává Kuric (1986), často upřednostňují ve svých volnočasových aktivitách technické zájmy, zejména se věnují mechanice, rádi čtou technické časopisy a publikace. Dále projevují vztah k různým sportům. Dominantní pozici většinou zastává hokej, fotbal, nyní také floorball, ale i cyklistika, plavání nebo například snowboarding. U dívek se spíše shledáváme s disciplínami jako je plavání, gymnastika, košíková, tanec, bruslení.

Sportovní zájmy pubescentů je nutné, podle Kurice (1986), usměrňovat, protože rádi přeceňují své síly, chtějí být vždy hrdiny a vítězi. Je třeba bránit přetěžování organismu. Mezi známé zájmové oblasti patří také kultura a umění. Jedná se o zájmy receptivní (hudební koncerty, taneční zábavy, literatura, filmové a divadelní programy). Dále pak o zájmy aktivní, které Kuric (1986) nazývá činnorodé (psaní poezie, prózy, malířská tvořivost, keramika aj.). Může se jednat i o zájmy reprodukční, obsahující tvořivé prvky, např. taneční kurzy, recitační a divadelní soubory, pěvecké sbory či kroužky.

V současné době, ovlivněné vývojem moderních technologií, pokládáme za důležité neopomenout, nejvíce se objevující zájem o počítačovou techniku, počítačové hry a elektronickou komunikaci. Dalším fenoménem dnešní doby je způsob vyjadřování formou grafity artu.

1. 4 Kresba a grafomotorické dovednosti

Vzhledem k zaměření práce považujeme za vhodné podat výpověď i o vývoji kresby a grafomotorických dovedností z pohledu ontogenetického vývoje osobnosti. Pokusíme se sledovat kresbu z hlediska vývoje kreslených forem i psaného projevu a zprostředkovat tak ucelený pohled na období staršího školního věku.

1.4.1 Vývoj grafomotoriky a písemného projevu

„Grafomotorika představuje souhrn psychomotorických činností, jejichž výsledkem je kreslení a psaní“ (Bezděková 2008, s. 72). Úroveň těchto dovedností, dle autorky, přímo souvisí s vývojem dítěte. Skrze barvy, tvary a dynamiku pohybu se projevuje osobnost jedince a způsob, kterým vnímá svět kolem sebe (ibid).

Zelinková (2001), konstatuje, že je ovlivněna úrovní vývoje jemné a hrubé motoriky, pohybovou koordinací, senzomotorickou koordinací¹ a úrovní vývoje psychiky. Vývoj grafomotoriky lze stručně charakterizovat, dle Opatřilové (in Vítková 2004), tímto způsobem:

- Mezi prvním a druhým rokem se dítě pokouší o první čarání. Je důležité dítě správně vést a umožnit mu hravé zacházení s výtvarným materiálem. V opačném případě dítě čará až kolem třetího roku.
- Jako první v grafomotorickém vývoji rozeznáváme čáry naznačující kývavý pohyb, pak čáry všemi směry. V období druhého roku se objevuje kruhová čáranice, ve třetím roce lze rozeznat jednoduchou znakovou kresbu.

¹ Senzomotorika označuje spojení mezi motorikou a smyslovým vnímáním různé kvality. Senzomotorická koordinace je spolupráce vnímání a pohybu – oko-ruka, zvuk- pohyb (Zelinková 2001, s. 57).

- Tříleté dítě, podle autorky, ovládá své pohyby rukou natolik, že mu nedělá problémy napodobit různé směry čar podle předlohy.
- Čtyřleté dítě zvládá nakreslit křížek
- V pěti letech napodobuje čtverec
- V šesti letech zobrazí trojúhelník
- V sedmi letech kreslí kosočtverec (doplňují Looseová, Piekertová, Dienerová, 2001)
- Od osmi let se písmo vyhraňuje stále individuálněji

Důležitým předpokladem pro optimální grafomotorický projev je dodržování základních hygienických návyků – správné sezení, optimální výška psací plochy a židle, správné držení psacího náčiní, natočení psací podložky či papíru (viz kap. 3.4). Nezbytné je vhodné osvětlení psací plochy (Mlčáková, 2009). Zelinková (2001) dodává, jako další podmínku optimálního grafomotorického projevu jednice uvolnění ruky a plynulost pohybu při psaní.

Proces psaní tvoří, podle Zelinkové (2001), dvě spolu spojené a vzájemně se ovlivňující oblasti – grafomotoriky (hrubá a jemná motorika) a psychických funkcí (vnímání, představy, fantazie, myšlení, řeč, paměť, pozornost). Cílem nácviku psaní je osvojení si dovedností písemně sdělovat myšlenky, zaznamenávat informace. Vývoj písemného projevu autorka člení do následujících oblastí:

- *Uvolňovací cviky.* Na počátku nácviku psaní stojí uvolňovací cviky, které jsou předpokladem pro plynulé a rychlé psaní
- *Písmena a spoje písmen.* Po zvládnutí předchozí fáze následuje etapa osvojování si tvarů písmen. Důležité je si tyto dovednosti opakovat, protože podléhají zapomínání.
- *Slova, věty, shoda mezi grafickou a akustickou podobou.* Osvojená písmena se spojují do slabik a slov, začínáme psát slova se shodnou grafickou a akustickou podobou a poté s odlišnou.
- *Aplikace gramatických pravidel*
- *Samostatný písemný projev.* Písemné vyjadřování a samostatný písemný projev jsou předními cíli výuky psaní.

1.4.2 Kresba z pohledu ontogeneze

Kresba představuje zvláštní druh činnosti, v níž jsou zastoupeny herní i pracovní návyky. Jedinec pomocí kresby vyjadřuje své myšlenky, city i přání (Přinosilová in Pipeková, 2006).

Úroveň kresebného projevu zajímá odborníky různých profesí zejména psychology, speciální pedagogy (Mlčáková, 2009).

Z charakteru kresby lze vyčíst mnoho informací. Především celkovou vývojovou úroveň jedince, kvalitu jemné motoriky a grafomotoriky. Kresba nám může poskytnout informace o vizuomotorice, tedy o spolupráci zrakového vnímání a pohybu ruky, o emocionalitě jedince a také informace o jeho vztazích a postojích. Kresbu můžeme, dle autorky, použít jako nástroj ke komunikaci, k rehabilitaci motorických nedostatků nebo ji aplikovat jako terapeutický prostředek při řešení mnoha problémů (Bezděková 2008).

Nedílným předpokladem využití kresby jako diagnostického prostředku je dokonalá znalost vývoje v různých věkových obdobích (Přinosilová in Pipeková, 2006), které blíže popisujeme v následujícím textu.

Většina autorů shodně uvádí, že všechny děti na celém světě začínají kreslit zhruba stejným způsobem (Petrová, Plevová in Šimíčková- Čížková a kol., 2003; Švancarová, Švancara, 1980; Uždil, 1974). Prvními grafickými projevy jedince bývají spontánní nahodilé tahy po papíře - čárání, čmárání, konstatuje Mlčáková (2009). Jedinec staršího školního věku ve svém kresebném projevu již prošel také stadiem črtací experimentace, fází prvotního obrazu, etapou lineárního náčrtu i realistické kresby.

Poslední stadium ve vývoji kresby, do kterého vstupují jedinci staršího školního věku, označuje Petrová, Plevová (in Šimíčková- Čížková a kol., 2003) za období naturalistické kresby. Charakteristickými projevy této vývojové etapy je vytrácení realistických prvků, protože dítě kreslí ne, co o předmětu ví, ale jak se mu skutečně jeví. Kreslí lépe zaznamenává pohyb, činnost, proporce, perspektivu. Uplatňuje v kresbě stínování, znázorňuje postavu z profilu. Pokouší se kreslit podle předlohy, modelu, přírody (Petrová, Plevová in Šimíčková- Čížková a kol., 2003).

Autorky dodávají, že většina žáků mezi desátým a jedenáctým rokem přechází do stadia, které nazývají „krizí kresebného projevu“. Kresebný projev se stává více popisný. Následkem vzrůstající kritiky myšlení jedinec hodnotí svou kresbu jako nedokonalou a kresebný projev potlačuje. Autorky neopomínají i možnost, že vývoj může dále pokračovat, a to u mladistvých s výtvarným talentem. Kresba pak je výrazným expresivním prostředkem.

1.4.3 Výtvarný projev dospívajícího jedince

Vývoji dětské kresby se ve svém výkladu věnuje řada autorů (Švancarová, Švancara, 1980; Petrová, Plevová, 2003; Bezděková, 2008; Looseová, Piekertová, Dienerová, 2001). V souvislosti s kresbami pubescentů se často hovoří o již výše popisované krizi dětského zobrazování. Pro její existenci se uvádí řada důkazů. Uždil (1974) poznamenává, že

dospívající kreslíř vnímá přítomnost anatomie ve svých kresbách jako nezbytnou a zároveň je nespokojen s vlastním barevným podáním. Rád by dal svým figurám anatomickou správnost a také intenzivní výraz, ale nedaří se mu uvést obojí v soulad. Vzniká tak křečovitý výtvar, podobný nezdařené karikatuře. Navíc prostorové vyjádření působí jako směs nepochopení perspektivy a dětské prezentace tvaru, dodává Uždil (1974).

Kreslířské projevy dorůstající mládeže se nám mnohdy nelíbí, jak upozorňuje autor, protože neodpovídají představě nás dospělých. Na druhé straně Uždil (1974) shledává také příčinu ve značném vlivu tzv. „hotových forem“ na dospívajícího, které představují ilustrace v časopisech, plakátech, reklamách. Z uváděného se můžeme domnívat, že kritika dopadá spíše na obsahovou stránku. V prostředí pubertální idealizace je člověk silný, statečný, krásný, moudrý, velkorysý. Nemožnost uplatnit tyto znamenité vlastnosti v běžném každodenním životě vede, podle autora, k hledání rovin, které takovou sebeprojekci umožňují. Nabízí se zde prostředky poezie, hudby, zpěvu i výtvarného projevu, který je v daném období ovlivněn komerčním laděním. Objevují se také, jak dodává autor, i formální problémy, které se prosazují v potřebě věrohodně zobrazit objem, prostor, výraz tváře, apod.

Za důležité, pokládá Uždil (1974), respektovat osobnost dospívajícího ve výtvarném projevu, klást na něj adekvátní úkoly a umožnit mu tak uplatnit přirozenou potřebu tvorby. Konstatuje: „spíš linoryt než kresba, spíš koláž než malba, pracná konstrukce raději než architektonický náčrt, fotogram než kompoziční studie.“ Tak je možné, dle autora, metodicky překlenout krizové období, které puberta představuje.

Problém výtvarného projevu dospívajících není zdaleka tak jednoduchý, aby se o něm mohlo pojednávat pouze jako o úpadku tvořivosti. Je to problém, který souvisí s proměnou fyzické i psychické struktury osobnosti, rostoucí sociabilitou i emancipací (ibid).

Pro srovnání výše uvedeného s aktuálními vzdělávacími trendy a metodami, které upravuje rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (viz kap. 2. 2), uvádím očekávané výstupy vzdělávacího oboru výtvarná výchova pro druhý stupeň základního vzdělávání.

Žák:

- *vybírá, vytváří a pojmenovává co nejširší škálu prvků vizuálně obrazných vyjádření a jejich vztahů; uplatňuje je pro vyjádření vlastních zkušeností, vjemů, představ a poznatků; variuje různé vlastnosti prvků a jejich vztahů pro získání osobitých výsledků*
- *užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie*

- *užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích - počítačová grafika, fotografie, video, animace*
- *vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádřeních*
- *rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu*
- *interpretuje umělecká vizuálně obrazná vyjádření současnosti i minulosti; vychází při tom ze svých znalostí historických souvislostí i z osobních zkušeností a prožitků*

1.5 Vývojové změny a školní úspěšnost

Probíhající změny v pubertě se mohou projevit v rozdílné intenzitě a zatěžovat dospívajícího natolik, že ovlivní jeho úspěšnost při školní práci. Zaměříme se na výčet těch oblastí, které jsou pro nás z pohledu směřování práce hodnotné.

Oblast motorických dovedností

Pronikavé změny v intenzivním tělesném růstu, které jsou příčinou nemotorných pohybů dospívajících, mohou být doprovázeny bolestivostí a projeví se pro nás pozorovanými změnami pohybu - ladnost a harmonie. V úvahu je nutné brát skutečnost, že mladý organismus se nevyvíjí rovnoměrně. Některé orgány (srdce, plíce) zaostávají ve vývoji např. za růstem rychle rostoucí kostry, a hrozí nebezpečí jejich přetížení namáhavým cvičením (Kuric, 1986).

Přechodně je rovněž zvýšeno nebezpečí narušení správného držení těla (Kuric, 1986). Při nedostatečném sledování a jednostranném tělesném zatěžování může dojít ke vzniku skoliózy. Müller (1993), uvádí, že skolióza představuje nejen vybočení páteře v rovině frontální, ale také rotaci obratlů jednoho proti druhému a otočení obratle v sobě samém.

Jako vhodné se jeví pro pedagoga, dle Kubáta (1985), aby dítěti zajistil vhodnou volbou školního nábytku správný sed² a tak nepřímou sledoval intenzitu růstu jedince. Je důležité nepřetěžovat dospívajícího náročnými cviky (Kuric 1986).

² Výška sedacího nábytku má odpovídat asi délce dolní končetiny. Mezi lavicí a židlí musí být dostatečný prostor k volnému pohybu. Opěradlo židle má sledovat fyziologické zakřivení páteře a má podpírat záda až pod lopatky, ale přitom umožňovat volný pohyb. Dítě by se při sezení na židli mělo opírat nohama o podlahu. Výška pracovní desky má umožňovat při volně flektovaných loktech pohodlné opření. (kap. 3.4)

Oblast emocí

Typickým a zde již uváděným znakem puberty je citová labilita, impulsivnost, nedostatek sebeovládání. I tyto aspekty se promítají do úspěšnosti žáka při školním počínání. Výkyvy emocí bývají spojovány s kolísáním aktivizační úrovně. Intenzivní aktivitu snadno střídá apatie a nechut' k jakékoli činnosti. Výsledkem bývá zhoršení prospěchu, protože ve fázi útlumu pubescent nic nedělá, a ani se o nic nesnaží (Vágnerová, 1997).

Sebehodnocení

S celkovou emoční nevyrovnaností a nejistotou souvisí výkyvy v sebehodnocení. Jakýkoli situační neúspěch může být navíc příčinou snížení sebedůvěry, která vede ke ztrátě motivace a k dalšímu zhoršování školní práce. Pubescent poměrně snadno dělá zkratkovitě generalizující závěry a ztrácí chuť pracovat. Radikalismus dospívajícího funguje jako obrana. Situace vyžaduje ze strany dospělého zralý a uvážený přístup (Vágnerová, 1997).

Vzhledem k tomu, že je učivo stále obtížnější, a nabývá na kvantitě, může být pubescentem odmítáno i proto, že se stává nesrozumitelné a vyvolává tak pocity nejistoty. Vytváří u žáka napětí, nechut' a snižuje jeho motivovanost. V této fázi se jedinec mnohdy rozhodne, že nebude dál studovat a v tom případě nemá důvod se snažit. Jeho prospěch tak nadále stagnuje (Vágnerová, 1997).

Vágnerová (2008) dodává, že citová labilita a výkyvy emočního ladění mohou negativně ovlivňovat volní kompetence, které se začínají postupně rozvíjet. V afektivně vyhocených situacích se dospívající může přestat ovládat a snadno zareaguje impulsivně. Pasivní vlastnosti, tedy sebekontrola a schopnost vytrvat, mohou být blokovány emočním rozladěním. Jedince sužují pocity marnosti svého úsilí, zbytečnosti jeho snahy, kolísání zájmů a sebehodnocení (Vágnerová, ibid).

2. Edukace žáků staršího školního věku

Výchova a vzdělávání zaujímá významnou úlohu v životě každého z nás. První výchovnou institucí je rodina. Vztahy s rodičovskou autoritou v ní nejsou upraveny institucionálně danými pravidly. Nabývají spíše intimnějšího a emočně významnějšího charakteru. Z těchto důvodů bývají citlivější na různé vývojově podmíněné změny jednotlivých členů rodinného společenství (Vágnerová, 2008).

Škola je další institucí, která sehraává významnou úlohu při výchově a vzdělávání. Představuje jednu z prvních pravidelných povinností jedince, kterou vymezuje také současná legislativa.

Z již dříve demonstrované nejednosti v terminologickém vymezení vyplývají také následující rozdíly v začlenění žáka staršího školního věku do školského vzdělávacího systému. Kuric (1986) z hlediska ontogenetického vývoje uvádí, že dospívající plní své školní povinnosti studiem na gymnáziu, některé odborné škole nebo se připravuje na svou profesi v učebním oboru. Z pohledu pedagogických schémat však začleňuje dané období do stadia puberty.

Vágnerová (1999; 2008), jak bylo zmíněno v kapitole 1.1, označuje starší školní věk obdobím druhého stupně základní školy, trvajícím do ukončení povinné školní docházky, to znamená do patnácti let věku. Z tohoto faktu budeme vycházet při popisu staršího školního věku z hlediska edukace a pokusíme se upozornit na problémy, které se mohou projevit.

2.1 Legislativa upravující vzdělávání základních škol

V současné době prochází školství a vzdělávání procesem transformace. Cílem je vytvoření demokratické a humánní školy, která by poskytovala všem členům společnosti stejné možnosti na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. Zásadní koncepční změnu, k níž u nás po roce 1989 ve školství dospělo, představují integrační trendy. Právo všech dětí na vzdělání je zakotveno v Listině základních práv a svobod (článek 33, je součástí ústavy České republiky (dále jen ČR). Stávající legislativa v ČR sleduje mezinárodní dokument Úmluvu o právech dítěte. Zastřešujícím dokumentem ve vzdělávání je Národní program rozvoje v ČR Bílá kniha z roku 2001. Formuluje základní východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které jsou určující pro vývoj vzdělávací soustavy. (Vítková, 2004).

Vzdělávání v České republice upravuje zákon č. 561/2004Sb., platný od 1. ledna 2005, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Přináší úpravu vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky a zásady pro výchovu a vzdělávání, obsahuje obecné cíle i nový systém vzdělávacích programů pro každý jednotlivý obor vzdělání, které označuje jako rámcové vzdělávací programy. V nich jsou pak

zakotveny konkrétní cíle, formy, délka a povinný obsah vzdělávání (Bartoňová, Vítková in Pipeková, 2006).

Školský zákon doplňuje Vyhláška č. 72/ 2005 Sb. ze dne 9. února 2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, která vymezuje oblasti a obsah poradenské služby, typy školských poradenských zařízení a jejich činnost (ibid).

Významná je také Vyhláška č. 73 / 2005Sb., ze dne 9. února 2005, o vzdělávání dětí žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků, studentů mimořádně nadaných. Stanoví zásady, cíle, formy i podpůrná opatření, za kterých speciální vzdělávání uskutečňuje (Bartoňová, Vítková in Pipeková, 2006).

2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Nově formulované úkoly vzdělávání pro 21. století kladou důraz na rozvíjení všech stránek osobnosti. Usilují o to, aby žáci lépe porozuměli světu, v němž žijí, získali znalosti a dovednosti důležité pro život a na základě vědomí vlastních kvalit mohli nalézat odpovídající místo v rodině, ve společnosti, i na trhu práce (Vítková, 2004).

Výchovně vzdělávací práci v základní škole formuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2005). Je to kutikulární dokument, který vymezuje představy státu o obsahovém zaměření základního vzdělávání. Navazuje na Rámcový program pro předškolní vzdělávání a je východiskem pro koncepci rámcových programů pro střední vzdělávání (Bartoňová, Vítková in Pipeková, 2006). RVP ZV pracuje s těmito hlavními oblastmi:

- *Klíčové kompetence*, představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů i hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj.
- *Vzdělávací oblasti*, orientačně vymezené celky vzdělávacího obsahu základního vzdělávání.
- *Vzdělávací obsah*, je tvořen očekávanými výstupy a učivem na úrovni vzdělávacích oborů. Učivo je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů.
- *Očekávané výstupy*, vyjadřují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. Mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené a ověřitelné. RVP ZV (2005) stanoví očekávané výstupy na konci 5. a 9. ročníku jako závazné.
- *Průřezová témata*, tvoří povinnou součást základního vzdělávání, procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů.

Smyslem a cílem vzdělávání je dle RVP ZV (2005) vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná a připravit je na tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Pro etapu základního vzdělávání jsou za klíčové považovány následující kompetence:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské;
- kompetence pracovní.

Základní vzdělávání na druhém stupni by mělo pomoci žákům staršího školního věku získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení jako předpoklad pro celoživotní učení.

RVP ZV je dokument programový a je normativním východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání. Každá škola má možnost se profilovat, jeho příprava je tak zcela v kompetenci příslušné školy (Bartoňová, Vítková in Pipeková, 2006).

2.3 Možnosti rozvoje grafomotorických dovedností

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2005) dovoluje zabývat se rozvojem grafomotorických dovedností žáků na prvním i druhém stupni základního vzdělávání. Připouští, že těmito dovednostmi by měl být žák vybaven především ve vzdělávacích oborech prvního stupně, zejména v oboru Český jazyk a literatura.

Pro záměr této práce se zaměříme na očekávané výstupy, které se věnují grafomotorickým dovednostem a zvláště písemnému projevu.

RVP ZV (2005) v prvním a druhém vzdělávacím období na základní škole určuje očekávané výstupy následovně:

- *žák zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním,*
- *žák píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky;
kontroluje vlastní písemný projev*
- *žák píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení*
- *žák píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry*

Učivo zaměřené na písemný projev žáka tvoří:

- *základní hygienické návyky (správné sezení, držení psacího náčiní, hygiena zraku, zacházení s grafickým materiálem);*
- *technika psaní (úhledný, čitelný a přehledný písemný projev, formální úprava textu).*

Na druhém stupni základního vzdělávání očekávané výstupy daného oboru nabývají na kvalitě i kvantitě. Kompetence z předchozího období jsou hodnotné a jsou předpokladem pro další rozvoj. V oblasti písemného projevu žák:

- *využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů*
- *v písemném projevu zvládá pravopis lexikální, slootovorný, morfologický i syntaktický ve větě jednoduché i souvětí*
- *formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo*

Na druhém stupni vzdělávání je možné motorické schopnosti rozvíjet také ve vzdělávací oblasti Člověk a svět práce a dále v oblasti Umění a kultura. Na grafomotorické dovednosti je možné se soustředit u žáků staršího školního věku ve výtvarné výchově, protože kresba je přirozeným projevem, i když v období puberty nemusí být jedinci vítána.

Významněji nám dovoluje rozvoj grafomotorických dovedností zakomponovat do základního vzdělávání Školní vzdělávací program (dále ŠVP), který si školy vytváří podle zásad stanovených v RVP ZV s ohledem na potřeby žáků a podmínkám příslušné školy.

3. Metoda dobrého startu

Psychologie zkoumá vývoj jedince z hlediska psychomotorického vývoje. Chápe jej jako spojení poznávacích procesů a motoriky za účasti oblasti emocionálně motivační v jeden celek. Metoda dobrého startu (dále jen MDS), jak uvádí Bogdanowiczová (in Swierkoszová, 1998) tento přístup akceptuje.

Cvičení MDS sledují harmonický rozvoj psychomotoriky ve všech aspektech. U jedinců s normální psychomotorickou úrovní další rozvoj aktivizují, v případě vývojových poruch upravují nepravidelně vyvíjející se funkce (Bogdanowiczová in Swierkoszová, 1998).

Metoda dobrého startu je, dle Zelinkové (2000), syntézou cvičení a postupů zaměřených na percepčně - motorický rozvoj, stimulaci řeči a utváření sociálních vztahů. Přispívá k lateralizaci, vnímání tělesného schématu a k pravolevé orientaci na vlastním těle i v prostoru. Její vývoj, experimentální ověřování i užívání v praxi probíhá v řadě evropských států.

3. 1 Historický vývoj Metody dobrého startu

Základy metody byly vytvořeny již v průběhu 1. světové války. V první verzi byla tato metoda určena k rehabilitaci osob se získanými poruchami hybnosti. Zastávala tak charakter spíše léčebně relaxační. Ve 40. – 50. letech vypracovala fyzioterapeutka Thea Bugnet originální metodu s názvem Le Bon Départ (Dobrý start). Spolu s dalšími odborníky ji připravila k využití v práci s dětmi. Bon Départ je považována za akusticko-opticko-motorickou metodu. Složka zraková (optická) se posiluje rozlišováním grafických vzorů, pohybová (motorická) je stimulována prováděním gest ke grafickým znakům v rytmu hudby, která současně ovlivňuje složku akustickou (Mlčáková, 2009).

Metoda MDS byla poprvé aplikována v základní škole v Cannes v roce 1940 jako vstupní etapa výuky čtení a psaní a následně využita u dětí s obtížemi v učení (Bogdanowicz in Swierkoszová, 1998). Mlčáková (2009) dodává, že se Bougnetová snažila vyvodit základní pohyby nutné pro nácvik psaní. Děti prováděly pod odborným dohledem z počátku velká široká gesta, která se postupně zmenšovala a přecházela postupně až k jemným pohybům při psaní do sešitu. Metoda se rozšířila do dalších evropských států Holandsko, Francie, Belgie, Španělsko, Švýcarsko a Portugalsko, kde našla své pokračovatele (Mlčáková, 2009; Bogdanowicz in Swierkoszová, 1998)

V 60. letech 20. století se informace o metodě dostaly do Polska prostřednictvím Prof. Hanny Jaklewicz, která ji přivezla z Paříže (Bogdanowicz in Swierkoszová, 1998).

Adaptace na polský jazyk se ujala Marta Bogdanowicz (Mlčáková, 2009). Ve srovnání s originálem byla pozměněna struktura zaměstnání, forma i uspořádání cvičení. Nově byly sestaveny grafické vzory, ke kterým Bogdanowicz ve spolupráci s dalšími odborníky (hudebníky, učiteli) vybrala polské lidové a dětské písně. Cíle výchovně terapeutické a smysl základních cvičení se nezměnily (Bogdanowicz in Swierkoszová, 1998).

V současné době se v Polsku Metoda „Dobrého startu“ používá spíše profylakticky u dětí před nástupem do školy, na počátku školní docházky k terapii poruch čtení a psaní. Rovněž nachází své uplatnění při práci s dětmi s těžkým i mírným motorickým postižením nebo u dětí s emocionálními problémy (Zelinková in Mlčáková, 2009).

Do bývalého Československa byla polská verze metody přivezena Martou Bogdanowicz. Na úpravě Metody Dobrého startu pro potřeby českého jazyka se podílela od počátku 80. let 20. století Jana Swierkoszová. Českou verzi MDS tvoří 25 lekcí, s tím, že jednotlivé lekce jsou založeny na lidových písních. Těm odpovídají řečové a grafomotorické cvičení v souladu s rytmem a melodií každé písně (Mlčáková, 2009).

Swierkoszová na přednášce s názvem Metoda dobrého startu ze dne 14. 11. 2009, která probíhala v prostorách SPC Šumperk, upozornila, že metodu v současné době je vhodné používat u dětí od 5 do 12 let. Dále konstatovala, že má široké využití ve všech stupních předškolního a základního vzdělávání, stejně jako ve školských poradenských zařízeních.

3. 2 Principy, cíle a koncepce Metody dobrého startu

Nedostatky v oblasti psychomotorického vývoje se mohou projevit, dle Bogdanowiczové (1998), v opoždění rozvoje funkcí percepčně - motorických a jsou jednou z příčin selhávání jedince ve čtení a psaní. Můžeme je pozorovat již u dětí předškolního věku při takových činnostech jako je modelování, kresba, či pohybová cvičení (Bogdanowiczová in Swierkoszová, 1998).

MDS je považována za metodu stimulační a rehabilitační, jejíž hlavní podstatou je akusticko-opticko-motorická metoda. Zraková složka metody napomáhá rozlišování grafických tvarů. Pohybová složka se zaměřuje na provádění gest v souladu s rytmem písní, sluchová složka pak působí na vnímání rytmu (Santlerová, 1995).

Cílem této metody je zdokonalit souhru tří základních analyzátorů – zrakového, sluchového, kinesteticko-pohybového. Zaměřuje se na zpřesnění a vyhranění laterality. Metoda by měla zlepšit orientaci v tělesném schématu a v prostoru. Tím dojde k integraci všech psychomotorických funkcí a k nápravě porušené časově prostorové orientace (Santlerová, 1995). Metoda sleduje, dodává Zelinková (2000), rozvoj psychomotoriky

v součinnosti s oblastí sociální. Zdůrazňuje faktory emocionální, motivační a řeč. Rozvíjí fantazii a představivost jedinců.

MLčáková (2009) doplňuje, že v první fázi pohybových cvičení mají cviky směřovat ke zdokonalení motoriky, s cílem navodit aktivní a pasivní uvolnění. Ve druhé fázi metody se zaměřujeme na zlepšení motoricko-akustické percepce. Třetí fáze v sobě již zahrnuje všechny tři složky – motorickou, akustickou a zrakovou, která se zaměřuje na spolupráci všech tří složek.

Koncepce MDS je postavena na několika komponentech. Nositelem děje, je podle Swierkoszové (1998), píseň. Od ní se zpravidla odvíjí vyprávěný příběh i pohyb. Dětem, pro něž jsou často návazné pohybové úkoly obtížně zvládnutelné, nabídneme hudební doprovod, abychom zvýšili jejich úspěšnost. Hudba přispívá k celkovému uvolnění dítě i k rozvoji jeho pohybového potenciálu. Důležité je, nezapomínat a vytvářet vstřícnou atmosférou a bezpečné prostředí (Swierkoszová 1998).

Dítě se seznamuje s písní, s jejím obsahem v podobě vyprávěného příběhu, který doprovází pohybová aktivita, konstatuje autorka. MDS klade důraz na vnímání vlastního těla, svého vlastního já. Dalším podstatným znakem - symbolem je grafický vzor. K jeho zvládnutí dítěti nestačí pouhé krátkodobé vizuální zaměření. Zrakové vnímání grafického vzoru vyžaduje přesnější akomodaci oční čočky podpořenou koncentrací pozornosti. Je nutné podotknout, že zrakové vnímání souvisí s rozvojem pravolevé a prostorové orientace i názorné paměti (ibid).

Grafický vzor koresponduje s rytmickým schématem, dodává Swierkoszová (1998). Postupně jsou tak budovány dovednosti motorické a senzomotorické koordinace, manuální zručnosti a schopnosti vedoucí k ovládnutí mluvidel. Reprodukce grafického vzoru, jak doplňuje autorka, s hudebním doprovodem a zpěvem dítěte je završením celého grafomotorického cvičení. Uživatel MDS by měl projít, dle Swierkoszové (1998), výcvikem s následnou supervizí.

Pro ucelenost koncepce MDS je nezbytně nutné, dle autorky, umožnit dítěti zažít pocit úspěchu, byť by byl sebestmenší. Za nejdůležitější aspekt, který doprovází všechna cvičení, považuje Swierkoszová (1998), vytvoření vstřícného a bezpečného prostředí. Je žádoucí poskytovat dítěti podporu, i v případě neúspěchu, a podpořit radostný prožitek.

3.3 Obecná struktura cvičení

Rytmu, melodii a textu písně, dle Zelinkové (2000), odpovídají různá pohybová, řečová a grafomotorická cvičení. Obsah textu písně je na počátku podnětem k rozvíjení verbální i neverbální komunikace. V další části se stává impulsem k pohybové aktivitě.

Nejdůležitějším výstupem celé lekce je reprodukce grafického vzoru s hudebním doprovodem a zpěvem na psací plochu. Každá z 25-ti lekcí, dodává Swierkoszová (1998), má stejnou strukturu, řád i kroky:

- **Zahájení** – úvodní část každé lekce by měla být vnímána jako společenská událost. Děti se pozdraví, vzájemně se představí (jen v prvních lekcích) nebo si sdělí zajímavý zážitek, s cílem navození vhodné atmosféry pro další práci.
- **Posílení jazykových kompetence a komunikativních dovedností** - výchozím krokem je, dle autorky, poslech písně, která navodí modelovou situaci. Swierkoszová (1998, s.13) doporučuje: „Zastavte se u slov a ohmatejte je, nechteje pracovat fantazii dětí, otevřete cestu asociaci a dovolte jim vyprávět osobní zážitek.“ Dále doplňuje, že modelové situace nabízejí ke komunikaci fakta, požadují vyslovení názoru, ale také zahrnují oblast emocí, přání a rozvíjí dialog a to verbálními i neverbálními prostředky. Vzájemná komunikace ve skupině posiluje dovednost navázat a udržet kontakt a vzájemně kooperovat při činnostech.
- **Specifická cvičení** - stimulují rozvoj zrakové a sluchové percepce, pravolevé i prostorové orientace.
- **Pohybová cvičení** – z počátku poskytují dostatečný prostor k uvolnění těla dítěte, pak se cvičení stávají složitějšími. Předpokladem správného provedení je pochopení instrukcí jednotlivých cviků s návaznou schopností tento pohyb samostatně realizovat. Do hry vstupují další faktory, kterými je soustředění a kázeň ze strany dítěte.
- **Píseň – pohyb** - cvičení pohybově-akustická. Vysvětlíme a demonstrujeme pohyb nejdříve pomalu bez hudebního doprovodu, poté i s hudbou. Pohyb respektuje rytmické schéma, dodává autorka, a je popsáno v modelové situaci.
- **Píseň – pohyb – grafický vzor** - cvičení pohybově-akustické-optická. Nejobtížnější část cvičení představuje pohyb, který zachycuje grafický vzor je podkreslen hudbou. Od dítěte požadujeme, aby grafický vzor kopírovalo a postupně přecházelo ke stále menším tvarům. Vedeme ho, aby jeho pohyby se stávali přesnější a koordinovanější a směřovaly od levé strany psací plochy k pravé
- **Závěr** - dítě je vedeno k sebehodnocení a sebepoznání. Autorka považuje za významné závěrečnou část lekce zakončit opět v duchu společenské události. Dítě by mělo, podle ní, odcházet s pocitem prožitého úspěchu.

Způsoby cvičení v průběhu lekcí

Každou lekci tvoří, dle Santlerové (1995) tři fáze cviků, které na sebe vzájemně navazují. Náročnost úkolů postupně narůstá. Lekce, jak uvádí autorka, se skládají ze cviků:

- pohybových – zaměřujeme se na zdokonalení hrubé a jemné motoriky. Navodíme celkové uvolnění dítěte formou hry, která souvisí s obsahem písničky. Procvičujeme různé cviky ve stoje, děti provádí pohyby celým tělem, nohama, rukama. Pak stimulujeme motoriku dlaní a prstů.
- pohybově-akustických – provádějí se cviky pro zlepšení motoricko-akustické percepce. Cvičení se provádí v sedu, rytmickými pohyby prstů a dlaní na valcovitých pytlících naplněných pískem za zpěvu písničky. Dodržuje se postup cviků od nejjednodušších ke složitějším. Sestava cviků je uzpůsobena věku a schopnostem skupiny. Cvičení se z počátku provádí jednou rukou, pak oběma vedle sebe, zkříženě. Obtížnost se stále stupňuje. Za nejvyšší fázi lze považovat vytukávání rytmu za účasti všech končetin. Tyto cviky zdokonalují pohyby rukou, jejich přesnost a motorickou koordinaci, napomáhají práci jednotlivých prstů, zlepšují orientaci v tělesném schématu, prostorovou orientaci i sluchovou percepci.
- pohybově-akusticko-zrakových – tato fáze je nejdůležitější a časově nejnáročnější, základ tvoří soustava grafických prvků. Těm jsou přiřazeny písničky, jejíž rytmus je ve shodě se strukturou grafického vzoru.

Tento ucelený soubor cvičení Santlerová (1995) doporučuje provádět v následujícím pořadí:

- dítě samostatně vyjadřuje rytmus písničky;
- ukázka příslušného vzoru, který grafickým znakem vyjadřuje písničku, kdy odborník znak kreslí a děti provádí verbální popis viděného vzoru (druh prvků, jejich počet, umístění v prostoru);
- obkreslování vzoru prstem za doprovodu písničky;
- kreslení vzoru dominantní rukou ve vzduchu za doprovodu písničky;
- obtahování vzoru prstem na lavici a na tácku s pískem, kdy děti pracují vsedě a současně stále opakují úvodní píseň;
- obkreslování vzoru křídou nebo úhlem na velký formát papíru (A3, dbáme na to, aby děti pracovaly v rytmu písničky a několikrát vzor obtahovaly);
- obkreslování vzoru na menší formát (A4), důležité je nadále dodržovat rytmus písničky;
- obkreslování vzoru tužkou v řádcích sešitu a psaní podle předepsaného vzoru, který velikostně odpovídá rozměrům velkých písmen.

Na závěr lekce doporučuje autorka zařadit uvolňovací činnost, například pochod, tanec v kroužku nebo ilustraci písničky. Dále vidí jako vhodné upozornit také na technické zázemí, které spatřuje především ve velikosti místnosti, kde výuka probíhá. Místnost musí disponovat dostatkem volného prostoru k pohybovým cvičením. Protože je každá lekce časově náročná, je vhodné mít předem připraveny základní pomůcky pro každé dítě (ibid).

3. 4 Hygienické návyky při psaní a kreslení

Častým důvodem neúspěšnosti při kresbě i písemném projevu je nedodržování nezbytných hygienických podmínek. S tímto problémem se můžeme setkat nejen u dětí mladšího školního věku, ale i u dospívajících.

Mlčáková (2009) zařazuje mezi podmínky hygieny psaní:

- správné sezení a držení těla při psaní
- vhodný úchop psacího náčiní
- natočení psací podložky, papíru, sešitu
- osvětlení psací plochy
- doba, kdy dítě píše
- vytváření motivujícího prostředí pro psaní

Správné sezení

Bezděková (2008) uvádí, že při kreslení a psaní by mělo mít dítě vhodný nábytek – výškově nastavitelnou židli a prostorný stůl uzpůsobený výšce jedince. Chodidla by měla být opřena o podložku, kolena a lokty svírat pravý úhel. Váha těla by měla spočívat na sedáku židle. Mlčáková (2008) dodává, že dítě sedí pokud možno na celém sedadle, nohy má mírně od sebe.

Podle Bezděkové (2008) by se dítě nemělo opírat tělem o desku stolu a vzdálenost očí od papíru by měla být asi 25 – 30 cm. Pokud jedinec kreslí vstojе, je vhodné upevnit papír na zeď či dveře do výšky očí. Dítě může také kreslit ve stoje a při tom mít papír na stole. Podstatné je, aby pohyb vycházel z celé paže a dítě se o stůl neopíralo. Bezděková (2008) se sice zaměřuje na práci s dětmi předškolního věku, ale její poznatky můžeme využít i při výchově a vzdělávání žáků staršího školního věku.

Mlčáková (2009) dále upozorňuje, že je důležité, aby trup dítěte byl mírně nakloněn dopředu, hrudník se nedotýkal přední hrany psací desky, obě ramena by se měla nacházet ve stejné výšce. Předloktí leží souměrně na psací desce nikoli na její hraně a směřují k sobě

v pravém úhlu. Lokty jsou mírně oddáleny od trupu a umístěny mimo psací desku. Váha trupu spočívá na sedadle a nikoliv na předloktí. Paže a předloktí zajišťují stabilitu a rovnováhu těla a zabraňují tak, kymáčení trupu do strany. Záda se lehce dotýkají opěradla židle. Hlava stojí rovně a je mírně skloněná nad papírem.

Vhodný úchop psacího náčiní – mnoha generacemi ověřený úchop tužky je podložen fyziologickými zákonitostmi a dispozicemi svalových skupin dominantní ruky, uvádí Bezděková (2008). Bylo by chybou nutnost správného úchopu psacího náčiní zlehčovat a jedince k němu nevést. Ruka, která používá při psaní nesprávný úchop, je brzy unavená a výkon neodpovídá vynaložené námaze. Přináší dítěti nebo dospělému nepohodlí při psaní (křeče, bolest) a musí se více soustředit formu.

Jako správný, označuje Bezděková (2008), úchop špetkový (viz příloha č. 1). Tužka leží na posledním článku prostředníčku, palec a ukazováček je na stejné úrovni v opozici přidržují. Prsty nejsou křečovité. Ukazováček by neměl být prohnutý, držení tužky je pružné, vzdálené 3 – 4 cm od hrotu tužky. Druhá část tužky leží volně v prodloužení osy mezi palcem a ukazovákem. Konec tužky směřuje k rameni. Prsteníček a malíček jsou volně připojeny k ostatním prstům. Každé jiné držení psací potřeby, dle Bezděkové (2008), je nesprávné a vadné (viz příloha č. 2)

Natočení psací podložky, papíru, sešitu – chybou také bývá nesprávné naklonění papíru, uvádí Bezděková (2008). Mlčáková (2009) dodává, že spodní okraj papíru by u praváků měl svírat se spodním okrajem pracovní desky úhel 15 – 20 stupňů, levý spodní roh sešitu míří proti středu hrudi. Tak jako pravák si dává papír k pravé straně od střední čáry, se sklonem pravého horního rohu nahoru, tak u leváka je papír podložen vlevo od střední čáry, se sklonem pravého horního rohu dolů. Je důležité ponechat dítěti možnost sklonu tak, jak mu to nejvíce vyhovuje.

Osvětlení psací plochy – světlo by mělo dopadat zleva u praváků, zprava u leváků, konstatuje Mlčáková (2009) Nejvhodnější je denní světlo. Je-li nutné použít světlo umělé, volí se zdroj s matným sklem, které rozptyluje a změkčuje světelné paprsky.

Doba kdy dítě píše – psaní má probíhat pokud je dítě odpočaté a koncentrované. Psaní by mělo být zařazováno do ranních hodin, domácí příprava by měla probíhat kolem 15. až 17. hodiny odpoledne.

Nezbytnou podmínkou, dle Bezděkové (2008), pro rozvíjení grafomotorických dovedností dítěte je volba správných potřeb pro kreslení a psaní. Síla přítlaku a správné držení tužky ovlivňuje kvalitu psaného výkonu. Autorka doporučuje volit raději měkčí tužky nebo pastelky, protože lépe vedou stopu. Tvar (průměr, délka, hmotnost) psacího náčiní by měl odpovídat velikosti ruky dítěte. Jako vhodné vidí autorka používání trojhranného programu. Trojúhelníkový průměr tužek a pastelek dobře formuje prsty dítěte do špetkového úchopu. Chceme-li používat pastelky s jiným průměrem, doporučuje Bezděková (2008) používat speciální nástavce na psací náčiní.

3. 5 Efektivita Metody dobrého startu

Metoda dobrého startu, jak uvádí Swierkoszová (1998), má mnohostranné využití. Může být použita v rehabilitaci i profylaxi.

Autorka nabízí přehled konkrétních oblastí jejího vhodného a úspěšného využití:

- osvědčila se v etapě počátečního čtení a psaní, čímž naplňuje profylaktickou funkci
- úspěšná je její aplikace u dětí s diagnózou specifické poruchy učení, při jejich integraci, ale i v rámci ambulantní reedukace školského poradenského zařízení
- významná je její efektivita u dětí s odloženou školní docházkou
- jeví se jako vhodná u dětí z minoritních skupin před zahájením vlastní výuky čtení, psaní a matematiky
- splňuje i funkci diagnostickou v rámci pedagogické diagnostiky

Bogdanowicz (in Swierkoszová 1998) uvádí, že polský soubor je určen dětem již od čtyř let věku, dále dětem s nerovnoměrným vývojem a také u dětí s vývojovými poruchami učení³. Swierkoszová (1998) zmiňuje, že v našich podmínkách se využívá u dětí ve věku od pěti do dvanácti let v předškolních a školních zařízeních. Kromě stimulace vývoje, prevence poruch a jejich terapie má, podle Bogdanowicz (in Swierkoszová 1998), také diagnostický aspekt. Terapeut i pedagog mohou snadno zjistit při analýze potíží a chyb u jedince opoždění dané funkce, rozsah poruchy, ale i pokrok, kterého dítě cvičením dosáhlo.

Swierkoszová (1998) spatřuje jako směrodatnou indikaci pro zařazení dítěte do cvičení jeho diagnózu a věk. Nejefektivněji hodnotí práci se skupinou čtyř až osmi klientů. Vysoké úspěšnosti dosahují cvičení prováděná dvakrát až třikrát týdně. U dětí školního věku se autorce

³ Neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti. V současné době se děti s touto poruchou učení také označují jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 9)

osvědčily 60- ti minutové lekce, u dětí předškolního věku doporučuje lekce kratší, v délce trvání přibližně 40 minut.

Empirická část

4. Metoda dobrého startu v pedagogické praxi

Základní škola v Šumperku využívá ve své pedagogické činnosti českou verzi MDS autorky Swierkoszové. U žáků staršího školního věku ji zařazujeme do odpoledních aktivit. Není tedy součástí přímé výuky. Jmenované metody je užíváno jako nadstandardního prvku ve vzdělávání, který doplňuje záměry školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (viz příloha č. 3).

Cyklus lekcí provází dospívající po celý školní rok. S žáky staršího školního věku pracujeme v jednotlivých cvičebních lekcích konaných jednou týdně po dobu 60 minut. Pokud však pubescentům cvičení činí potíže opakujeme cvik v delším časovém úseku. MDS aplikuje především skupinovou formu práce, která posiluje navazování společenských vztahů mezi vrstevníky a vede je k vzájemné spolupráci.

4.1. Aplikace Metody dobrého startu v pedagogické praxi

Již výše zmiňujeme, že MDS je metodou skupinovou. Tento způsob činnosti uplatňujeme i v našem školním zařízení. Osvědčila se nám práce s kolektivem tvořeným maximálně osmi žáky. Poskytuje nám tak možnost využívat individuální přístup ke každému z dospívajících. Cvičení se uskutečňuje ve vzájemně na sebe navazujících lekcích. Každou lekci členíme do následujících etap:

Na začátku společného setkání se vzájemně přivítáme. Sdělíme si významné momenty z daného dne nebo se seznámíme s událostmi, které se staly v mezidobí uplynulého týdne. Důležitým prvkem je volba vhodné motivace k nadcházející činnosti.

Poslechneme si nahrávku písně, jenž se váže k dané lekci. Zjistíme tak, kdo písničku zná, kdo ji umí. Vysvětlíme si neznámá slova nebo i význam celých slovních spojení. Pokusíme se nalézt vhodná synonyma, hledáme možnosti, jak pojmy nahradit z hlediska spisovného jazyka, která nám nabízí současnost. Obměnou je aplikace slangů dnešních dospívajících, aniž by došlo k pozměnění významu nebo obsahu.

Na tabuli napíšeme grafický cvik, tak aby na něj všichni žáci viděli. Dospěli jsme k zjištění, že je vhodné, aby žáci seděli vedle sebe nebo za sebou. Jako méně vhodné považujeme sezení naproti sobě.

1. etapa, cvičení pohybová

V této fázi se zaměřujeme na cvičení pohybových dovedností v oblasti hrubé motoriky – chůze, běh, stoj, předklony, pohyby hlavy, očí, uvolněné pohyby paží i předloktí. Jako vhodné se nám osvědčilo cvičení na gymnastickém míči. Pohybové cvičení můžeme provádět za účasti hudebního doprovodu, tedy písni, ale i bez něj. Žáci však musí rozumět příběhu, který písnička vypravuje.

2. etapa, cvičení pohybově akustická

V této části zavádíme pozornost k rozvoji motorických dovedností, zejména v oblasti jemné motoriky - rukou, dlaní a prstů. Za pomoci vhodně zvolené motivace provádíme cviky – mávání vpřed, vzad, kroužení dlaněmi, tleskání, otevírání a zavírání dlaní v pěst, dotyky prstů s palcem, rozevírání prstů, směrové pohyby prsty, luskání prsty, údery prsty, údery hranou ruky nebo pěstí. Využíváme hudební doprovod. Žáci zpívají a vytukávají rytmus písničky do molitanových podložek nebo textilních válečků. Po vzoru Swierkoszové, používáme pro cvičení kilogramové balení krup v textilním obalu (pro každého žáka).

3. etapa, cvičení pohybově - akusticko - zraková

V této, navazující části, dospívajícím přiblížíme grafický cvik. Zkouší si jej psát do vzduchu prstem dominantní ruky, potom na tabuli. Používáme EKO tabuli a fixy.

Dále následuje psaní cviku na papír (formát A3) pastelkou za doprovodu písni, její hudební nahrávky.

Po této fázi se společně posadíme na koberec. Každému z žáků dáme průhlednou složku (formát A4), do níž grafický cvik vložíme a za zpěvu písni obtahujeme cvik prstem (dominantní rukou). Pro bližší zpřesnění a zaznamenání grafického pohybu využijeme zmiňovanou složku, kterou chlapci a dívky položí před sebe na lavici. Změníme polohu při práci. Na složku si každý položí průsvitný papír a obtahováním zaznamenává grafickou podobu cviku (opět za doprovodu písničky a zpěvu).

Následuje poslední část, která je zaměřena na psaní grafému do velkého sešitu (A4), ve kterém jsou připravena okénka s daným cvikem. Cvik si nejdříve žáci sestaví z proužků papírů nebo pomocí barevného motouzu a nalepí si ho do sešitu. Předkreslený vzor si obtáhnou a za současného znění písni piší grafický znak. Závěrečný krok je spojený se změnou velikosti formátu sešitu a grafického prvku. V tuto chvíli použijeme sešit formátu A5. Žáci piší grafický cvik za zpěvu písničky.

Cvičení uzavřeme relaxací nebo uvolňovacími cviky. Nezapomínáme ani na sebehodnocení. Rozloučení pojímáme jako společenskou událost.

Pomůcky: textilní pytlíčky naplněné kroupami, molitanové podložky, balicí papír, tabule EKO a fixy, průsvitné papíry a složky, kancelářské sponky, velké sešity bez linek, malé sešity s linkami, trojhranné pastelky JUNIOR GRIP, grafitové tužky PROFI XL, pracovní listy s graficky znázorněným cvikem, bublinková modelovací hmota I- Foam.

Při práci se řídíme těmito zásadami:

- příjemné a vřelé prostředí jako nezbytný předpoklad pracovní atmosféry
- dostatečný časový prostor při plnění úkolů
- eliminace rušivých momentů;
- porozumění danému úkolu a postupu činnosti;
- trpělivý a chápatelový přístup za strany pedagoga;
- zachovávat postup od jednoduchých úkolů ke složitějším, brát zřetel na individuální tempo žáka;
- při nezvládnutí určitého cviku zařadit možnost jeho opakování pro osvojení v potřebném časovém prostoru;
- volit vhodné momenty a způsoby pro vlastní sebehodnocení žákem;
- respektovat osobnost jedince, neskouzávat k infantilitě

4.2 Adaptace MDS potřebám žáků staršího školního věku

Vzhledem k věkové kategorii, u níž aplikujeme MDS v rámci stimulace a harmonizace motorických dovedností bylo nutné tuto metodu podrobit vhodné adaptaci. Ta probíhala v několika oblastech:

- z organizačního hlediska jsme si rozložily MDS do 28 lekcí, každé lekci se věnujeme jeden den v týdnu, po dobu 60 minut
- aktivitu jsme časově zařadily do odpoledních hodin, sledujeme však denní biorytmus a tak se cvičení věnujeme od 14. 30 hod do 15.30 hod.
- stěžejním prvkem MDS nadále zůstává píseň a jí vyprávěný příběh
- využíváme píseň lidovou, i když žáci staršího školního věku preferují většinou odlišné žánry. Lidová píseň však přináší jednoduchý příběh, je rytmická, melodická. Repertoár písní jsme uzpůsobily věku žáků, přičemž při volbě vhodných písní vycházíme z vzdělávacího oboru Umění a kultura RVP ZV, především odhlížíme od předmětu hudební výchova (viz příloha č. 4)

- v lekcích zachováváme postup jednotlivých, vzájemně na sebe navazujících fází: pohybová cvičení, následují pohybově - akustická cvičení a poté zařazujeme cviky pohybově - akusticko – optické
- náročnost jednotlivých cvičení v daných fázích sleduje vývojové hledisko puberty, snažíme se nesklouzávat k infantilismu
- na úvodní a závěrečnou část klademe značný důraz, vedeme ji jako významnou společenskou událost
- autoevaluace žáků zaujímá v celém procesu hodnotný prvek
- zachováváme v jednotlivých lekcích postup od jednodušších grafických cviků ke složitějším
- jednotlivé lekce stavíme na osobním prožitku žáka

Celý cyklus lekcí obsahuje následující znaky (viz příloha č. 5) :

1. – 7. lekce – svislé a vodorovné čáry;
8. – 14. lekce – šikmé a lomené čáry;
15. – 21. lekce uzavřené čáry;
22. – 28. lekce – obloučky, smyčky, vlnovky.

Strukturální členění lekce:

Zahájení setkání: přivítání, motivace, modelová situace

Posílení jazykových a komunikativních kompetencí: výchozím momentem je poslech písně, který nám pomáhá dotvořit modelovou situaci

Pohybová cvičení: cvičení zaměřené na oblast hrubé a jemné motoriky, uvolňovací cviky

Pohyb - píseň (cvičení pohybově akustická): cvičení motorických dovedností za hudebního doprovodu, rytmižace

Píseň – pohyb - grafický vzor (cvičení pohybově akusticko optická): nejnáročnější a nejdůležitější část je zaměřena na spojení všech tří uvedených oblastí, pohyb je zaznamenáván v grafické podobě za účasti hudebního doprovodu. Navíc je úloha ztížena postupným přechodem ke stále menšímu tvaru grafického cviku, což klade zvýšené nároky na přesnost prováděného pohybu.

Ukončení cvičení: hodnocení, sebehodnocení, ale i poznávání a hodnocení druhého, vzájemné rozloučení se.

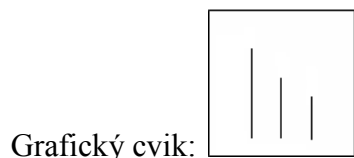
Nezapomínáme na spolupráci a informovanost rodičů o počínání si jedince v těchto aktivitách. Za důležité považujeme, aby si dospívající získané dovednosti dále upevňoval a využíval, zejména ty, které souvisí s hygienou psaní (správný sed, žádoucí úchop psacího

náčiní, volba psacích potřeb). I v tomto věkovém období se jeví jako významné nepodceňovat dané podmínky, které mohou napomoci řešení motorických potíží.

4.3 Metodické postupy vybraných lekcí

MDS nachází v pedagogické praxi široké uplatnění. Konkrétně rozpracované metodické postupy, jak aplikovat tuto metodu v přímé pedagogické praxi s dětmi předškolního věku či školáků nabízí nejen Swierkoszová (1998), ale i Santlerová (1995) (příloha č. 6). Na tomto místě uvedeme příklady dvou rozpracovaných lekcí, tak jak je využíváme v pedagogické praxi v rámci grafomotorických cvičení u žáků staršího školního věku.

Lekce č. 1, cvik 1A, píseň „Bejvávalo, bejvávalo, dobře“



První lekci, zejména její úvodní části, přikládáme značný význam. Představuje důležitý motivační prvek, který může žáka oslovit a uvést do činnosti nebo naopak. Protože se jedná o první společné setkání skupiny pohlížíme na ni jako na společenskou událost. S žáky se přivítáme a vzájemně se představíme. Uvádíme jméno i příjmení, označení třídy, kterou navštěvujeme. Pokračujeme v činnosti seznámením se s grafickým vzorem, který si společně prohlédneme. Popisujeme, co nám zobrazení připomíná. Sestavíme jej z tyčí nebo pruhů barevného papíru.

Následně se libovolně a pohodlně usadíme v prostoru místnosti a poslechneme si písničku, jež nás bude celou lekcí provázet. Zamyslíme se nad textem písně i jejím obsahem: co nám přináší za sdělení, jaké neobvyklé tvary slov užívá (bejvávalo, mladejch, bejval), určíme, zda se jedná o nářečí, slang či spisovný český jazyk. Hledáme možnosti odpovídajícího tvarosloví z pohledu současné spisovné mluvnice. Poté si zavřou žáci oči a při opakovaném poslechu písně si mají vytvořit vlastní představu děje. Po jejím doznění sdělují svůj prožitek.

Část pohybová

V této fázi lekce navážeme na úvodní vzájemné představování se, které podpoříme pohybovou činností zaměřenou na oblast hrubé i jemné motoriky:

- Volná chůze po místnosti - při setkání si připomeneme jméno.

- Žáci se postaví do řady podle abecedy, bez verbálního kontaktu, sledují kdo je větší, kdo menší. Uvádí, nyní již verbálně, jak se žáci jmenují. Obměnou činnosti je vytvoření tříčlenných seskupení, kde se počínání opakuje.
- Dále pracujeme ve dvojicích, které se vzájemně pozdraví podáním pravé ruky, levé ruky, pravého a levého lokte, ramene, pravého i levého kolene, prsty rukou apod.
- Pro další cvičení použijeme gymnastický míč. Zaměříme se na nácvik správného sedu na míči (pánev sklopena vpřed, vzpřímený hrudník, ramena lehce vzad, hlava v prodloužení páteře, dolní končetiny rozkročmo, opřené o podložku celou plochou chodidla.
- Navážeme cviky v sedu na míči: předklony hlavy, zvedání ramen, úklony trupu do stran, vzpažit ruce dlaně vpřed pohled vzhůru – pohled dolů skrčit ruce připažmo, střídavé zvedání pravé a levé dolní končetiny.
- Cvičením dlaní a prstů – pohyb malého molitanového míčku v dlaních i v prstech rukou, koulení míčku po podložce vpřed, vzad.

Část pohybově akustická

V této etapě se zaměřujeme na sloučení pohybu a hudebního doprovodu, významným prvkem je rytmizace. Činnosti se věnujeme při sedu v lavici. Užíváme nahrávku písničky, kterou mohou žáci doprovázet vlastním zpěvem. Zařazujeme tato cvičení:

- Údery pravou a levou pěstí v rytmu písničky do středu textilního sáčku s kroupami, obměnou údery hranou levé ruky pak hranou pravé ruky, totéž oběma rukama.
- Otvírání a zavírání rukou v pěst – pravá, levá, obě současně nebo i střídavě.
- Postupné dotyky konečky všech prstů v rytmu písničky oběma rukama směřující ze středu sáčku k okraji.

Část pohybově- akusticko -zraková

V poslední etapě cvičení motorické dovednosti spojíme s poslechem písničky a grafickým záznamem vzoru za účasti zrakové kontroly. Na počátku přiblížíme žákům grafický vzor písničky zápisem na tabuli nebo na roli balícího papíru. Verbálně popíšeme počet prvků, z nichž se skládá i jeho umístění v prostoru. Dále postupujeme v těchto krocích:

- Všichni si obtáhnou vzor napsaný na tabuli (svislá plocha) silným fixem. Tempo je individuální.
- Následuje psaní cviku ve vzduchu za současného zpěvu písničky.

- Pak pracujeme se složkou, v níž je cvik vložen. Žáci si jej zprvu obtahují prstem, potom přistupujeme k obtahování vzoru barevným pastelem. Užíváme opět složku, na které máme položený průsvitný papír a cvik zaznamenáváme.
- Dále sestavíme cvik z proužků papíru a nalepíme jej do sešitu - formát A4 (viz příloha č. 12 b).
- Pokračujeme záznamem grafického cviku do sešitu s okénky v rytmu písničky vhodným psacím náčiním (měkká tužka, trojhranný program).
- V poslední fázi používáme k zobrazení grafického tvaru sešit- formát A5. Žáci cvik v daném rytmu zaznamenávají do jednotlivých řádků. Sledujeme dodržování hygienických zásad a podmínek při psaní (kap. 3.4).

V závěrečné fázi se snažíme zdůraznit všechny kladné momenty, které nás provázely celou lekcí. Prohlédneme si všechny práce a patřičně je oceníme. Jednotlivci se pokusí také sami zhodnotit své počínání a najít svá nejslabší místa. Rozloučíme se na základě vhodné formulace poděkování.

Lekce č. 23, cvik 4B, píseň: „Žádnej neví jako já“



Lekci zahájíme vzájemným přivítáním a pozdravením se. Sdělíme si důležité okamžiky z daného dne i naše naladění. Po úvodní rozmluvě se společně usadíme na koberec do kruhu a seznámíme se s grafickým cvikem. Diskutujeme, co nám připomíná. Následuje poslech písničky. Dotazem zjistíme, kdo píseň zná, kdo ji již slyšel. Společným rozhovorem si převyprávíme příběh, který píseň sdílí. Vysvětlíme si méně známá slova – otava, otavička. Objasníme si činnost, kterou dříve lidé prováděli pomocí kos nebo srpů. Dnes k sečení trávy používáme travní sekačky. Opřeme se o obrazové zobrazení nářadí.

Část pohybová

Příběh, jehož je píseň nositelkou si znázorníme pohybem, kterým napodobíme jednotlivé kroky odehrávající se činnosti. Zaměříme se na cvičení v prostoru:

- Chůze v interiéru místnosti všemi směry- na louce.
- Přejít z dřepu do stoje, předklon a vzpřímený postoj – tráva roste (viz příloha č. 7a).

- Pohupy v kolenou s pohybem rukou v pažích do předpažení a zapažení – tráva se kývá ve větru.
- Pohyby paží i předloktí s otáčením se v trupu ve stoji rozkročném na místě - sečeme travu kosou.
- Pohyby v zápěstí - příprava kosy na další sečení (brousíme kosu).
- Chůze mezi pásy pokosené trávy - cestu si vyznačíme barevnou stuhou, prvotní ztvárnění grafického vzoru (viz příloha č.7b).
- Dále se zaměříme na cvičení dlaní a prstů - kroužení rukou v zápěstí, otvírání a zavírání dlaní při dotyku v zápěstí, oddalování a přibližování prstů rukou. Dotyky jednotlivých prstů ruky s palci (viz příloha č. 8).

Část pohybově akustická

Zde se při cvičení zaměříme na dodržování rytmu, k čemuž nám pomáhá zpěv písně. K činnosti používáme sáček s kroupami či molitanovou podložku. Postupujeme v tomto pořadí:

- Údery malíkovou stranou pravé ruky zleva doprava a nazpět, poté levou rukou.
- Následně údery konáme hranami obou rukou ze středu ke krajům .
- Obdobně si počínáme při dotycích dlaněmi a prsty (viz příloha č. 9).
- Pro uvolnění modelujeme grafický vzor ze speciální modelíny.

Část pohybově- akusticko -zraková

Opětovně si prohlédneme grafický vzor a přiblížíme si jeho polohu v prostoru. Píšeme vzor dominantní končetinou ve vzduchu za hudebního doprovodu. Následuje psaní cviku na vodorovnou plochu – tabuli (viz příloha č. 10). Pro další zpřesnění použijeme vymodelovaný model daného vzoru ze speciální modelovací hmoty, který obtahujeme za zpěvu písně ukazováčkem dominantní ruky. Dodržujeme rytmické schéma. Pokračujeme záznamem grafického tvaru na výkres formátu A3. Žáci píší teplou čokoládou zdobícím sáčkem (viz příloha č. 11).

Dále postupujeme po jednotlivých krocích stejně, jak uvádíme v lekci č. 1:

- sestavíme cvik z barevného motouzu a nalepíme jej do sešitu - formát A4 (viz příloha č.12a).
- Pokračujeme zápisem grafického cviku do sešitu s okénky formát A4 (viz příloha č. 13) v rytmu písně vhodným psacím náčiním (měkká tužka, trojhranný program).

- V poslední fázi používáme k zobrazení grafického tvaru sešit formátu A5 (viz příloha č. 14). Žáci cvik v daném rytmu zaznamenávají do jednotlivých řádků. Nezapomínáme sledovat dodržování hygienických zásad při psaní.

V závěrečné části si připomeneme stěžejní místa lekce, zhodnotíme své počínání úspěšné. Také odhalíme obtížné okamžiky. Prohlédneme si jednotlivé práce a ve dvojicích se vzájemně žáci verbálně ocení. Poslechneme si píseň, která nás lekcí provázela, doprovodíme ji společným zpěvem. Po jejím doznění se rozloučíme.

5. Metodologická východiska pedagogického výzkumného šetření

V následujících podkapitolách se věnujeme metodologii vedeného pedagogického výzkumu. Přiblížíme vstupní podmínky výzkumného šetření. Nastíníme cíl pedagogického výzkumu, aplikované metody i organizační zajištění. Přineseme také bližší pojednání o výzkumném souboru.

5.1 Vstupní podmínky a charakteristika výzkumného šetření

V období staršího školního věku se setkáváme s jedinci, kteří vzhledem k nastupujícím vývojovým změnám projevujících se především nerovnoměrným pohybovým rozvojem, mají potíže v koordinaci pohybů, jež se odráží v písemném i kresebném projevu žáka. Tyto nedostatky zpravidla nemají trvalý charakter. Ovlivňují však emocionální ladění jedince a značně snižují sebevědomí dospívajícího.

S žáky staršího školního věku pracujeme v rámci pedagogické praxe již pět let. Po tuto dobu jsme měly možnost poznat i sledovat pohybové nesnáze, které ztěžovaly jejich školní i osobní úspěšnost. Na základě těchto skutečností jsme začaly u žáků využívat Metodu dobrého startu, protože nabízí mnohostrannou stimulaci percepčně - motorických funkcí.

Ve výzkumném šetření se zaměřujeme na zjištění efektivity aplikace Metody dobrého startu u dospívajících jedinců, u nichž se projeví nedostatky v oblasti motorických a grafomotorických dovedností. Na počátku jsme si všímali úrovně písemného projevu žáka a osvojených hygienických návyků jako předpokladu úspěšného počínání. Odhlédli jsme od pedagogické diagnostiky i ergoterapeutického šetření funkčního testu ruky (viz příloha č. 15).

Na základě zjištěných skutečností jsme v pravidelných výukových hodinách grafomotorických cvičení rozvíjeli nevyrovnané schopnosti pomocí již zmíněných adaptovaných prvků Metody dobrého startu. Zařazovaly jsme pohybové činnosti stimulující nejen oblast hrubé motoriky, ale i jemné motoriky. Opírali jsme se o rytmická cvičení a posilovali grafomotorické dovednosti. Dbali jsme na dodržování zásad hygieny psaní. Při vlastním písemném projevu jsme postupovali od záznamu jednoduchých grafických cviků ke složitějším. Upevňovali jsme u dospívajících správný úchop psacího náčiní a používali různé psací potřeby - široké fixy, trojhranný program (pastely, tužky, pera), barvy. Pro uvolnění ruky jsme využívali práci se speciální modelovací hmotou, teplou čokoládou, molitanovým míčkem, míčkem s bodlinkami. Během celoroční práce žáků jsme sledovali jejich počínání v jednotlivých etapách lekcí i přesnost provádění grafického záznamu cviku. V poslední části výzkumného šetření jsme přihlíželi k současnému písemnému projevu, kresbě dospívajících a jejich subjektivnímu pohledu na grafomotorická cvičení.

Empirické šetření má charakter kvalitativního výzkumu a svou povahou nahlíží na danou problematiku ve smyslu monografické procedury.

5.2 Cíl, výzkumné otázky a organizační zajištění šetření

Cílem výzkumného šetření diplomové práce je analyzovat možnost aplikace adaptovaných prvků Metody dobrého startu u dospívajících a zhodnotit celkovou efektivitu využití dané metody u žáků staršího školního věku. K naplnění daného cíle jsme si stanovili výzkumné otázky:

1. Je Metoda dobrého startu efektivní pro rozvoj psychomotorických dovedností žáků staršího školního věku z daného výzkumného souboru?
2. Má specifický efekt v oblasti formální stránky čtení?
3. Jak je hodnocena Metoda dobrého startu samotnými jedinci výzkumného souboru?

Pedagogické výzkumné šetření se uskutečnilo ve školním roce 2009/ 2010 v Základní škole v Šumperku, jejíž vedení poskytlo písemný souhlas (viz příloha č.16) s realizací výzkumu i s uveřejněním výsledků výzkumného šetření. Zákonní zástupci dospívajících byli osloveni a seznámeni se záměrem výzkumného šetření. Na základě písemného souhlasu rodičů (zákonných zástupců), které má autorka diplomové práce k dispozici, byli jednotliví žáci zařazeni do výzkumného souboru.

5.3 Charakteristika souboru výzkumného šetření

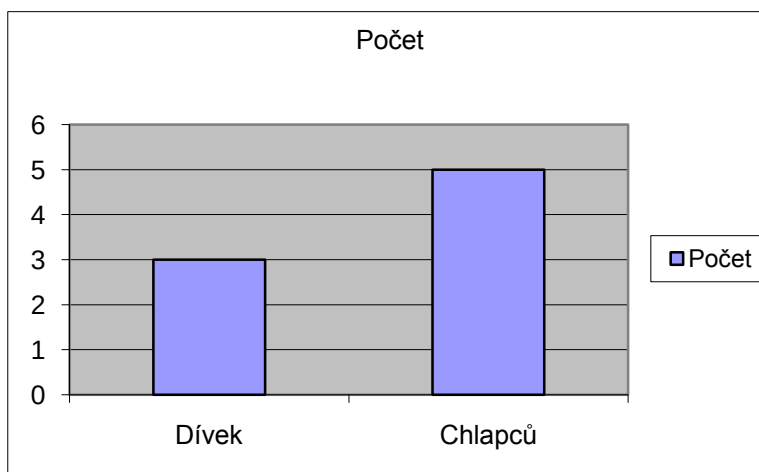
Výběrový soubor pedagogického výzkumného šetření se skládal z osmi žáků staršího školního věku. Byl tvořen pěti chlapci a třemi dívkami ze tří tříd základní školy v Šumperku (viz tabulka č. 1, graf č. 1). Z hlediska věku se jednalo o věkovou kategorii od třinácti do patnácti let (viz tabulka č. 2, graf č. 2).

Tito žáci téměř pravidelně navštěvovali jednotlivá setkání grafomotorických cvičení. Výjimku v docházce tvořilo pouze případné akutní onemocnění. Po celou dobu trvání grafomotorických cvičení se žádný z účastníků z volitelné aktivity neodhlásil. Dospívající pracovali v jednotlivých lekcích dle svých možností a aktuálního emočního rozpoložení. Zapojovaly se do všech etap lekcí Metody dobrého startu.

Tabulka č. 1 Charakteristika výzkumného souboru dle pohlaví

Pohlaví	Počet
Dívek	3
Chlapců	5
Celkem	8

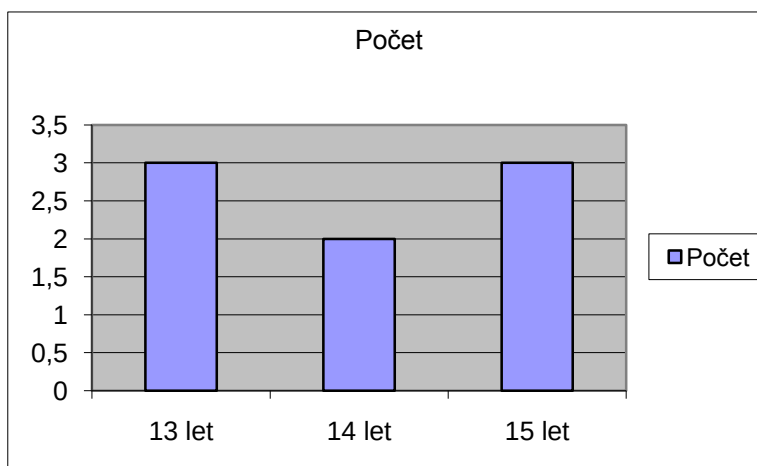
Graf č. 1 Charakteristika výzkumného souboru dle pohlaví



Tabulka č. 2 Charakteristika výzkumného souboru z hlediska věku

Věk	Počet
13 let	3
14 let	2
15 let	3

Graf č. 2 Charakteristika výzkumného souboru z hlediska věku



5.4. Metody výzkumného šetření

Ve výzkumném šetření jsme využili k dosažení stanoveného cíle několik empirických metod sběru dat. Opřeli jsme se zejména o studium *dokumentace žáka*. Zde jsme odhlédli od speciálně pedagogické a ergoterapeutické diagnostiky dospívajícího, jeho počínání si ve školní práci.

Dále jsme využili metodu dlouhodobého extrospektivního *pedagogického pozorování*, kterou Chráska (2007) hodnotí jako nejrozšířenější metodu získávání dat o pedagogické realitě. Pedagogické pozorování bývá, dle Chrásky (2007, s. 151), nejčastěji definováno jako: „sledování vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj.“ Sledovali jsme počínání si dospívajících v jednotlivých částech lekcí MDS a také dodržování hygienických zásad při grafické činnosti. O pozorovaném jevu jsme prováděli písemný záznam a průběžně s nastupující změnou jsme jej aktualizovali. Snažili jsme se sledovat vlastnosti dobrého měření – validitu (pozorujeme to, co se skutečně pozorovat má), reliabilitu (pozorování není ve větší míře zatíženo chybami pozorování a přesně zachycuje jevy) a praktičnost (Chráska, 2007).

Také jsme využili ke sledování výzkumného cíle a shromažďování dat *případovou studii*, *kazuistiku* vybraných žáků. Zde jsme se pokusili stručně zachytit důležité údaje z osobní i rodinné anamnézy. Všimli jsme si také speciálně pedagogického vyšetření a hodnocení motorických dovedností z pohledu ergoterapeuta. Podrobněji jsme sledovali počínání si žáka v jednotlivých lekcích a etapách grafomotorických cvičení.

Jednou z aplikovaných empirických metod byl také *pedagogický experiment*. Využili jsme techniku jedné skupiny. Experiment jsme zaměřili na posouzení efektivity aplikace MDS vzhledem k formální stránce čtecích dovedností žáků staršího školního věku. Před aplikací cvičných lekcí s prvky MDS, tedy na počátku experimentu, žáci prošli testem čtecích dovedností. U žáků ve věku 13. let jsme použili text V boudě, pro žáky 14leté Text s názvem Enšpígl holičem a pro žáky patnáctileté pak text Dobrodružství Huckleberryho Finna. Všimli jsme si formální stránky čtení. Měřili jsme počet přečtených slov za jednu minutu. Dále následovala pravidelná práce v grafomotorických cvičeních, která provázela dospívající celým školním rokem. V jeho závěru, tedy na konci experimentu, jsme daný test opakovali. Úkol, text i měření v pretestu i posttestu byly shodné. Snažili jsme se naplňovat validitu, reliabilitu a praktičnost testové metody.

V neposlední řadě jsme ke shromáždění údajů o zkoumané problematice sestavili také krátký *dotazník* (viz příloha č. 17). Položkami v dotazníku jsme zjišťovali osobní hodnocení počínání si dospívajících v grafomotorických cvičeních, kteří tvořili výzkumný soubor. Dotazník obsahoval položky uzavřené, které nabízely dospívajícímu možnost vybrat z předem

připravených odpovědí. Šlo o položky polytomické, výběrové, kde respondent vybíral jednu z navržených odpovědí.

5.5 Kazuistiky jednotlivých žáků výzkumného souboru

V této části kapitoly budeme předkládat jednotlivé případové studie dospívajících žáků, jejichž jména jsou smyšlená. Rodiče souhlasili se zveřejněním základních dat i výsledků výzkumného šetření pro záměr diplomové práce.

V případových studiích si povšimneme nejen osobní anamnézy, speciálně pedagogické a ergoterapeutické diagnostiky, ale zaměříme svou pozornost na sledování úspěšnosti v jednotlivých etapách lekcí grafomotorických cvičení s užitím MDS. Uvedeme motivaci jednotlivých žáků, která je vedla k rozhodnutí pracovat v dané odpolední činnosti. Zaznamenáme případnou změnu písemného projevu, jež po celoroční práci mohla nastat.

Kazuistika I

David, věk 13 let

Základní anamnestické údaje

David je vnímavý a vstřícný hoch. Svou menší a drobnější postavou budí dojem mladšího věku. Pro sociální a emocionální nezralost mu byla odložena školní docházka. V současné době navštěvuje druhý stupeň základní školy. Do školy dojíždí z nedalekého okolí. Žije spolu s matkou a jejím přítelem v rodinném domku. Má dva sourozence, staršího bratra a mladší sestru.

Třináctiletý chlapec je velmi zvědavý a energický. Snadno navazuje kontakt, v komunikaci je bezprostřední. Většinou bývá dobře naladěný. V kolektivu spolužáků je oblíbený pro svou přátelskou povahu a smysl pro humor. Při školní činnosti je často nesoustředěný, snadno unavitelný. I v emocionálních projevech je patrný nástup puberty. Mezi jeho zájmy patří především práce s osobním počítačem.

Výsledky speciálně pedagogického vyšetření

David při šetření dobře spolupracoval, komunikoval bez ostychu. Při jednotlivých činnostech převládalo pomalé pracovní tempo.

Písemný projev: Grafický pravák se špetkovým úchopem psací potřeby, písmo je drobné, potíže se objevily v umístění písma do řádku označeného podložkou s řádky, objevovalo se nedotahování písmen, škrtnutí a přepis písmene. Celkově bylo písmo hůře čitelné. Při psaní David neustále poposedával, seděl nevhodným způsobem.

Sluchové vnímání: Potíže se objevily v oblasti auditivní analýzy a syntézy, zejména delších slov. Oslabení bylo patrné i v audiomotorické koordinaci, reprodukci rytmu.

Pravolevá a prostorová orientace: Chlapec byl nejistý při určování pravé a levé strany v prostoru i na ploše.

Hodnocení - ergoterapeutické vyšetření

Základní lokomoční dovednosti chlapec zvládl (chůze, běh, kvadrupedální lokomoce, skok). Pohyby byly účelné, uvědomělé, koordinované. Potíže se objevily při reprodukci souboru pohybu dle rytmu.

Koordinace pravé a levé ruky:

Spolupráce rukou při vytrhávání tvaru z papíru – bez potíží.

Skládání dopisní obálky z papíru - vázla představa, obálka nefunkční, spolupráce rukou byla dobrá.

Úchopy:

Špetka, štipec, háček, stříška, pěst užívá správným způsobem. Úchop válce, koule nebyl omezen.

Opozice palce vůči ostatním prstům: bez patologie.

Orientační dynamometrie: nebyla narušena.

Zhodnocení úchopu psací potřeby:

Úchop psací potřeby byl zabezpečen třemi prsty. Ukazováček položený na tužce byl natažený, prostředník podpíral. Úchop byl volný, blízko hrotu tužky. Pohyb při psaní plynulý.

Grafomotorická cvičení – aplikace Metody dobrého startu

David se rozhodl pro činnost v grafomotorických cvičeních z důvodu pomalého tempa při psaní, nedostatečné čitelnosti písma. Konstatoval, že je při psaní brzy unavený.

Do jednotlivých cvičení docházel pravidelně, účastnil se všech etap lekcí. Nejvíce vítal uvolňovací cvičení na gymnastickém míči a psaní teplou čokoládou.

Úvodní část:

David se v této části rád zapojoval do společné komunikace. Někdy však jeho reakce byly nepřiměřené, bylo zjevné, že se snaží na sebe upoutat pozornost a pobavit ostatní.

Pohybová cvičení v prostoru:

Cvičení celého těla David vítal jako příjemnou změnu. Vlivem snížené soustředěnosti bylo nutné chlapci cviky náročnější na přesnost pohybu opakovat a společně opět provádět. Cvičení jednoduššího charakteru mu nečinilo potíže. Rád cvičil na gymnastickém míči.

Upevnil si správný sed, který dokázal později doplnit i pohyby rukou, nohou, trupu, pánve. Při prostorovém cvičení hrubé motoriky si občas potřeboval ujistit v pravolevé orientaci.

Pohybová cvičení jemné motoriky:

Cvičení pohybových dovedností zápěstí, dlaní, prstů se snažil chlapec provádět co nejlépe. Potíže měl zpočátku při rytmickém pohybu jednotlivých prstů - oddalování prstů od sebe, kroužení postupně každým prstem ruky, zdvižení jmenovaného prstu od podložky. Tyto prvky si David postupně osvojoval. Jejich provádění se mu začalo dařit v deváté lekci. Přesnou reprodukci a rytmizaci jsme zaznamenali ve dvanácté lekci.

Cvičení pohybově akustická:

Zde se Davidovi zpočátku nedařilo pracovat v daném rytmu, proto jsme tempo zvolnili. Postupně dokázal rytmický pohyb provádět při poslechu hudebního doprovodu. V současné době doprovází cviky vlastním zpěvem reprodukované nahrávky písně.

Cvičení pohybově- akusticko- zraková:

V této fázi si David lépe počínal při záznamu cviku na svislé ploše psacím náčiním se silnější úchopovou částí. Pohyb ruky vycházel z ramenního a loketního kloubu. Následné zmenšování grafického cviku bylo provázeno několika nesnázemi. Především činilo chlapci potíže složení cviku z proužků barevného papíru v prostoru i sledování, při jeho sestavování, směru zleva doprava. Přesně zachytit rozmístění cviku na ploše se mu podařilo osvojit v deváté lekci. U složitějších cviků však nadále vítal radu. Zmenšení formátu psací plochy na formát A4 a umístění grafického cviku do jednotlivých okének se zdařilo bezpečně Davidovi zvládnout v desáté lekci. Záznam prováděný do linek formátu A5 za účasti hudebního doprovodu v daném rytmu provedl úspěšně v jedenácté lekci.

Sebehodnocení žákem:

Chlapec ve své práci vyhledal nejlépe zdařený grafický záznam cviku a označil si jej barevnou pastelkou. Rád byl pochválen, což byla pro Davida velká motivace do další práce. Subjektivně hodnotil chlapec grafomotorická cvičení pomocí dotazníku následovně: Práce v grafomotorických cvičeních se mu líbila. Uvádí, že píše lépe a rychleji. Nejvíce se mu líbilo malování teplou čokoládou a práce se speciální modelínou.

Hodnocení pedagogem:

Nejdříve jsme chlapci uzpůsobili výšku školního nábytku pro optimální sed, tak abychom zajistili potřebné podmínky pro úspěšné počínání. Vkládáním tužky do preferované končetiny jsme posilovali vhodný úchop psací potřeby. V průběhu cvičení jsme sledovali dodržování hygieny psaní.

Z pohledu pedagoga lze konstatovat, že chlapec měl zpočátku potíže v prostorovém i rytmickém zvládnutí záznamu grafického cviku. Posun nastal okolo desáté lekce, kdy si chlapec začal lépe počínat v jednotlivých fázích lekcí.

V současné době David dokáže umístit správně cvik v prostoru, snaží se sledovat rytmus hudebního doprovodu a současně vést záznam grafického cviku do linek formátu A5. Ne vždy si počíná v této fázi zcela bezchybně. Při ohlédnutí do školního sešitu je znatelné zlepšení písma, které sleduje řádek, je dotažené, více úpravné a čitelné. V oblasti pracovního tempa došlo ke zlepšení. Před aplikací MDS zapsala za jednu minutu 12 slov, po aplikaci 14 slov. Během grafické činnosti ne vždy sedí správným způsobem. Dodržuje správný úchop psacího náčiní na základě upozornění, při delším písemném projevu sklouzává k nesprávnému úchopu.

Z hlediska kresebných dovedností jsme zaznamenali nemalý úspěch. Davidova kresba na počátku výzkumného šetření vykazovala neuspořádanost, rozháranost. Nyní je mnohem detailnější, precizní. David více usměrňuje pohyby při kreslení. Vyhrál školní výtvarnou soutěž i okresní kolo soutěže s dopravní tematikou.

Kazuistika II

Adam, věk 13,1 let

Základní anamnestické údaje

Adam je vnímavý, citlivý, ale málo trpělivý hoch, silné tělesné konstituce. Je nepozorný a v pracovní vytrvalosti má nedostatky. Z důvodu přetrvávající hravosti, nesamostatnosti, oslabení jemné motoriky a zrakové percepce mu byla odložena školní docházka. Tu započal v následujícím školním roce v kmenové škole svého bydliště. Nyní je chlapec vzděláván na druhém stupni základní školy v Šumperku. Speciálně pedagogickým vyšetřením mu byla diagnostikována specifická vývojová porucha učení – dyslexie, dysortografie.

Adam žije v úplné rodině, ale bez sourozenců. Výchova ze strany rodičů je pečující a starostlivá. V panelovém bytě, kde s rodiči bydlí, má svůj pokoj vybavený dle svého přání. Mezi jeho zájmy patří především hravé činnosti na počítači, zájem o techniku.

Výsledky speciálně pedagogického vyšetření

Při vyšetření byl Adam málomluvný, reagoval nejistě. Komunikaci navazoval obtížně, odpovídal jednoslovně. Vyhýbal se očnímu kontaktu. Komunikaci doprovázel řadou mimovolných pohybů. Zadání plnil se snahou dosáhnout dobrého výsledku.

Písenný projev: Při písenném projevu nedodržoval správný sed. Adam se opíral tělem o desku stolu, dolní končetiny směřoval stranou s překřížením v kotnících. Hoch je grafický levák, psací potřebu držel blízko hrotu. Písmo bylo neurovnané, často tvarově odbyté a nedotažené. Obtížně dodržoval linii písma a řádku. Grafémy měly nestejný sklon a velikost.

Zraková percepce: vyzrálá, pracovní postup rychlý, systematický.

Sluchová percepce: audiomotorická koordinace byla hodnocena jako podprůměrná, výrazná nedostačivost se objevila v oblasti percepce rytmické sestavy. Sluchová diferenciacie, syntéza a analýza v pásnu normy.

Prostorová a pravolevá orientace: potíže se objevovaly ve vyhodnocení směrovosti v prostoru.

Hodnocení - ergoterapeutické vyšetření

Vyšetření sledovalo úroveň hrubé i jemné motoriky. Základní lokomoční dovednosti byly u chlapce provázeny těžkopádností, nemotorností. Chůze byla klátivá. Pohyby byly nekoordinované. Značné potíže se objevily při reprodukci souboru pohybu dle rytmu.

Koordinace pravé a levé ruky:

Spolupráce rukou při vytrhávání tvaru z papíru – byla ovlivněna zbrklostí při prováděné činnosti, vzniklý objekt byl strohý, bez přesnosti v provedení.

Skládání dopisní obálky z papíru - představa zatížena rychlým reagováním, nerozmyšlením si práce, obálka nefunkční, spolupráce rukou byla nepřesná, zatížena těžkopádností činnosti rukou

Úchopy:

Izolovaně prováděná špetka, štipec, háček, stříška, pěst levou i pravou rukou bez omezení. Úchop válce, koule proveden bez omezení.

Opozice palce vůči ostatním prstům: bez problémů.

Orientační dynamometrie – nebyla narušena.

Zhodnocení úchopu psací potřeby:

Úchop psací potřeby byl prováděn třemi prsty, ukazovák prohnutý, těsně u hrotu tužky. Pohyb tužkou po vodorovné psací ploše nebyl plynulý, vázla činnost kloubu v zápěstí i lokti. Chlapec při psaní opakovaně zvedal celou ruku a posouvá po ploše. Byl brzy unavený, nedopisoval konce slov. Písenný projev sklouzával k nečitelnosti.

Grafomotorická cvičení – aplikace Metody dobrého startu

Adam uvedl, že se do grafomotorických cvičení přihlásil po poradě s matkou i třídní učitelkou. Trápilo jej, že si nestihne ve výuce potřebné informace zaznamenat, selhává

v diktátech. Při psaní byl brzy unavený, písmo po sobě nedokázal přečíst a přestával psát, což ovlivňovalo jeho školní úspěšnost.

Chlapec docházel do grafomotorických cvičení pravidelně, od počátku se zapojoval do všech kroků. Reagoval nejistě, s nedůvěrou ve zlepšení situace. Po prvním dostaveném úspěchu a pochválení byl velmi spokojený a radostně naladěný. Motivačně na chlapce působila změna psacích potřeb, plochy a užívání netradičních způsobů psaní (např. psaní teplou čokoládou).

Úvodní část:

Adam se zpočátku nerad zapojoval do společné komunikace. Pasivně přihlížel, popřípadě reagoval jednoslovně (typu ano – ne) nebo neurčitě (třeba, nevím, možná). Během pravidelných setkávání se postupně zbavoval ostychu při komunikaci. Nyní, kdy již zná skupinu, rád začíná úvodní rozhovor.

Pohybová cvičení v prostoru:

Při cvičení celého těla chlapec předem hlásil neúspěch, vzdával se. Měl obavy z případného chybného provedení cviku. Když se domníval, že není sledován, pokusil se daný pohyb provést. Cvičení na gymnastickém míči Adama natolik oslovila, že se přestal zabývat obavami z neúspěchu. Osvojil si správný sed, který dokázal brzy doplnit i pohyby rukou, nohou, trupu a pánve.

Pohybová cvičení jemné motoriky:

Cvičení motorických dovedností zápěstí, dlaní a prstů se Adam pokoušel provádět dle požadavku již od samého počátku jeho účasti v kroužku. Samotný pohyb jednotlivými prsty rukou mu nečinily takové potíže jako spojení cvičení s hudebním doprovodem a rytmizace. Schopnost si však Adam postupně osvojoval za přítomnosti vhodné motivace a povzbuzování. Jejich provádění se mu začalo lépe dařit v druhé polovině jednotlivých lekcí.

Cvičení pohybově akustická:

V této fázi cvičebních lekcí měl chlapec značné potíže. Bylo nutné rozvolnit pracovní tempo. Zpočátku jsme volili pouze jednoduchý slovní doprovod. Teprve postupně jsme zařazovali doprovod v pomalém tempu zpívané písně. Postupně dokázal rytmický pohyb provádět při poslechu hudebního doprovodu.

Cvičení pohybově- akusticko- zraková:

Adam snáze zaznamenával grafický cvik na svislé ploše psacím náčiním se silnější úchopovou částí. Snažili jsme se vést pohyb ruky z ramenního a loketního kloubu směrem k zápěstí plynule za slovního popisu cviku. Později jsme přecházeli k hudebnímu doprovodu v pomalejším tempu. Teprve po této části jsme použili hudební nahrávku či zpěv v daném rytmu. Při následném zmenšování grafického cviku a jeho spodobnění na formát A3, A4 a A5

se shledával chlapec s podobnými problémy. Postupovali jsme shodným způsobem, který jsme výše popsali.

U Adama jsme shledávali s nesnázemi i v jiných krocích cvičné lekce. Při vytrhávání jednotlivých prvků grafického znaku z barevného papíru a jeho následném seskládání dle daných požadavků, zatěžovala chlapce úspěchanost a nepozornost. Často se v této části vzdával. Zachytit rozmístění cviku na ploše se mu zdařilo v desáté lekci. U složitějších cviků však nadále vítal pomoc, povzbuzení.

Sebehodnocení žáka:

Chlapec nejdříve nedokázal posoudit své počínání. Hodnotil se neúspěšně, nevěřil si. Při společném prohlížení práce jsme se snažili nalézat každý byť sebemenší úspěšný prvek. Adamovi posílilo sebevědomí kladné hodnocení od ostatních účastníků. Postupně se do této etapy cvičení samostatně zapojoval. Ve svém písemném záznamu vyhledával nejzdařilejší grafický znak a označil si jej barevnou nálepkou s úsměvem.

Subjektivně hodnotil chlapec grafomotorická cvičení pomocí dotazníku následovně:

Činnosti v grafomotorických cvičeních se mu líbili. Zhodnotil, že píše snáze a rychleji. Nejvíce se mu líbilo malování teplou čokoládou a práce se speciální modelínou. Chtěl by pokračovat i v dalším školním roce v této aktivitě.

Hodnocení pedagogem:

Nejdříve jsme se zaměřili na vybavení pracovního místa vhodně výškově nastaveným nábytkem s prostornou psací plochou stolu. Vedli jsme chlapce k osvojení si správného sedu při písemném projevu. Dbali jsme na správný úchop psací potřeby. U Adama se osvědčil trojhranný program psacích potřeb, který byl doporučen i rodičům. V průběhu aplikace MDS si upevnil správný úchop. Adam zpočátku prokazoval značné nedostatky v prostorovém a hlavně rytmickém záznamu grafického cviku. Jeho grafický projev byl zpočátku nedbale provedený, vedené linie neměly přesně ohraničený počátek ani konec. Nedokázal správně umístit tvar do vymezeného prostoru (často přesahoval nebo nedodržoval okraje).

Posun jsme začali vnímat okolo patnácté lekce. V současné době Adam dokáže umístit správně cvik v prostoru, snaží se sledovat jednotlivé požadavky grafického znaku. Také se pokouší sledovat rytmus hudebního doprovodu a současně vést záznam grafického cviku do linek formátu A5. Ne vždy si počíná bezchybně. Rád uvítá radu i dopomoc. Při nahlédnutí do školního sešitu je znatelné zlepšení písma i delší vytrvalost při psaní – zápisy z hodin jsou ucelenější oproti počátečnímu stavu. Zároveň se již neshledáváme s tak striktním odmítáním psaní a kreslení. Písmo lépe sleduje řádek, je dotažené a čitelnější. Pracovní tempo u psaní se zlepšilo ze sedmi slov za minutu na devět slov za minutu. U Adama stále dochází k únavě při grafické činnosti. Je nutné jednotlivé činnosti střídát, chlapce motivovat a kladně hodnotit.

V kresbě nalézáme významný posun. Na počátku výzkumného šetření byly jeho kresebné dovednosti těžkopádné, v malbě Adam nedodržel ohraničenou část a přetahoval. Linie vedl těžce a sytě. Průběžně se v kresbě zlepšoval, zjemňoval jednotlivé tahy vedené kreslicím materiálem. Jeho malba se viditelně zlepšila.

Kazuistika III.

Gabriela, věk 13 let

Základní anamnestické údaje

Gabriela je přátelská dívka příjemného vystupování. Psychomotorický vývoj i sociální chování odpovídá věku. Institucionálně byla dívka vzdělávána od tří let. Adaptace na školní prostředí probíhala bez obtíží. Dívka je zdravá, temperamentní. V současném emocionálním ladění dívky se objevují výkyvy nálad, pubertální snění.

Rodiče dívky jsou rozvedeni. Gabriela je v péči matky, která je nyní podruhé vdaná, soužití je dobré. Kontakt dívky s vlastním otcem je bezproblémový. Dívka má jednoho sourozence - mladšího bratra. Po rozvodu rodičů došlo ke změně bydliště i školního zařízení. Vlivem těchto změn je dívka vzdělávána na druhém stupni základní školy v Šumperku. Bydlí společně s matkou, jejím partnerem i bratrem v panelovém domě v blízkosti školy. V domácnosti má vyčleněný vlastní kout pro školní přípravu i relaxaci. Její zájmové aktivity jsou zatíženy nestálostí a menší vytrvalostí.

Výsledky speciálně pedagogického vyšetření

Počáteční odstup Gabriely se v průběhu vyšetření změnil na aktivní spolupráci. Úkoly plnila dívka v průměrném tempu, snažila se podat dobrý výkon.

Písemný projev: Dívka je grafický pravák. Pracovala v průměrném tempu. Písemný projev byl neurovnaný, ale dobře čitelný. Teoretická znalost mluvnických pravidel byla dobrá. Jejich vybavnost pohotová. V časově ohraničeném písemném projevu se objevilo četné přepisování a škrtání. Při písemném projevu užívala správný sed, úchop psací potřeby byl nepřesný.

Zraková percepce: nevyzrálá, nápadná byla nedostatečnost ve schopnosti vizuomotorické koordinace. Oslabení se dotýkalo také zrakové paměti.

Sluchová percepce: rovněž byla hodnocena jako nevyzrálá. Značně byla oslabena schopnost audiomotorické koordinace. Sluchová analýza byla pohotová, nejistota se objevila ve sluchové syntéze.

Prostorová a pravolevá orientace: Dovednosti zaznamenaly oslabení, které se týkalo zejména orientace v prostoru a na ploše. V orientaci na tělesném schématu nechybovala.

Hodnocení - ergoterapeutické vyšetření

Dívka byla pohybově zdatná. Základní lokomoční dovednosti chůze, běh, kvadrupedální lokomoce, skok prováděla účelně, koordinovaně. Nedostatky se objevily při reprodukci souboru pohybů dle rytmu.

Koordinace pravé a levé ruky:

Spolupráce rukou při vytrhávání tvaru z papíru byla dobrá. Objekt vzniklý touto technikou byl jednoduchý, ale i tak bylo možné určit, co představuje. Při skládání dopisní obálky z papíru si dívka utvzovala dotazem podobu jejího tvaru, spolupráce rukou byla správná. Obálka, kterou složila, byla funkční.

Úchopy:

Jednotlivé úchopy - štipec, háček, stříška, pěst prováděla pravou i levou rukou bez omezení. Bez potíží si počínala při úchopu válce a koule.

Opozice palce vůči ostatním prstům: bez známek patologie.

Orientační dynamometrie: bez poruchy.

Zhodnocení úchopu psací potřeby:

Úchop psací potřeby byl sledován třemi prsty. Palec i ukazovák spočíval blízko hrotu tužky. Prostředník podpíral tužku, ukazovák byl téměř natažený. Pohyb v zápěstí byl volný. Pohyb při psaní plynulý.

Grafomotorická cvičení – aplikace Metody dobrého startu

Dívka ve své výpovědi uvedla, že se do grafomotorických cvičení nahlásila z důvodu zdokonalení písemného projevu. Trápilo ji selhávání v časově ohraničeném psaní. Určitou roli sehrála také zvědavost.

Gabriela docházela do grafomotorických cvičení téměř vždy dobře naladěná. Kontakt navazovala bez obtíží. Verbální komunikace ji nečinila problémy, nenesla známky ostychu. Dokázala hovořit a hodnotit významné momenty daného dne. Zapojovala se se zájmem do všech částí cvičení. Byla ráda pochválená. O to více se o dění a práci zajímala. Snažila se podat co nejlepší výkon.

Úvodní část:

Dívka na prvním setkání pozorně poslouchala, sledovala reakce svého okolí. Do komunikace se zapojila, v projevu byla klidná a umírněná. Postupně nabývala na jistotě i odvaze. Působila občas rozpustile se snahou pobavit ostatní.

Pohybová cvičení v prostoru:

Při cvičení celého těla se dívka snažila provádět cvik co nejpřesněji podle pokynů. Bylo znát, že jí pohyb baví, záleželo jí na jeho provedení. Cvičení na gymnastickém míči

vítala s nadšením. Rychle si osvojila správný sed a poté dokázala cvičit i náročnější pohybové cviky.

Pohybová cvičení jemné motoriky:

I tato etapa působila na dívku kladně. Ráda si procvičovala pohyby vycházející z ramene, lokte i zápěstí. Při cvičení s prsty byla soustředěná. Hudební doprovod ve spojení s cvičením si užívala. Při rytimizaci prováděného pohybu byla soustředěná.

Cvičení pohybově akustická:

Gabriela si zpočátku počínala zbrkle a nepřesně. Zvolnili jsme proto tempo písničky. Postupně si Gabriela dovednost osvojila. Údery hranami rukou, pěstmi i prsty do textilního sáčku s kroupami jí bavily.

Cvičení pohybově- akusticko- zraková:

Dívka prováděla zápis grafického cviku na svislé ploše bez potíží. Dbali jsme, aby pohyb směřoval z ramenního a loketního kloubu směrem k zápěstí, vhodným úchopem psací potřeby, plynule za slovního popisu cviku. Poté jsme využívali zpěv písničky v pomalejším tempu a následně hudební nahrávku. Při postupném zmenšování grafického cviku a jeho zápisu na formát A3, A4 si dívka počínala zpočátku nejistě. Opět jsme zvolnili tempo zpívané písničky a ponechali větší časovou dotaci k získání dovednosti. Gabriele se podařilo v krátké době tuto etapu zvládnout. V šesté lekci si počínala velmi dobře. Plně si osvojila součinnost v deváté lekci. Při opětovném zmenšení grafického znaku jsme postupovali obdobně. Nerada vítala část, kdy měla grafický cvik zaznamenat a sestavit pomocí barevných proužků. Zdálo se jí to zbytečné.

Sebehodnocení žáka:

Dívka ze začátku hodnotila své počínání si v lekcích skromně a shovívavě. Později byla odvážnější a jistější. Ve svém písemném záznamu pohotově vyhledávala nejlépe zvládnutý zápis grafického znaku a označila si jej barevným kroužkem.

Subjektivně hodnotila dívka grafomotorická cvičení pomocí dotazníku následovně:

Gabriela v dotazníku udává, že se jí práce v grafomotorických cvičeních líbila pouze někdy. Nejkladněji hodnotí uvolňovací cviky psané teplou čokoládou. Dále pokračovat v grafomotorických cvičeních nehodlá.

Hodnocení pedagogem:

Dívka docházela do cvičení zpočátku pravidelně, ale postupem času její návštěvy řídly. Zpočátku bylo nutné dbát na dodržování hygieny při psaní, správný úchop, sklon hlavy, vzdálenost očí od podložky. Gabriela je bystrá a brzy si pravidla osvojila. V samotných grafomotorických cvičeních si počínala celkem úspěšně. Spojení píseň - pohyb jí zpočátku činil potíže, s nimiž si brzy dovedla poradit. Nevýhodou je její malá vytrvalost a plytkost

zájmu – má nestálé povahové nastavení. Z těchto důvodů docházelo k podávání nerovnoměrných výkonu, hlavně v oblasti rytmyzace.

V současné době si i přesto v písemném projevu, jako je diktát, počíná mnohem úspěšněji. Písmena dokáže lépe uspořádat na řádku. Před i po aplikaci MDS dokázala napsat stejný počet slov – dvacet za minutu.

V kresbě jsme zaznamenali také posun. Již na počátku byla kresba této dívky zaměřená na detaily. Její malba byla provázena citem pro barevné vyjádření. Následně se však kresba i malba ještě více zdokonalovala a výrazněji používala barevné kombinace.

Kazuistika IV.

Anna, věk 14 let

Základní anamnestické údaje

Anna je milá a usměvavá dívka. Ve verbálním projevu je příjemná a vlídná. Je zdravá, motorický a sociální vývoj odpovídá věku. Je vyšší, štíhlé postavy. Vzhledem k urychlenému růstu se u dívky objevují potíže v koordinaci jemných pohybů. I když se snaží o pečlivý grafomotorický projev, její výsledek neodpovídá vynaloženému úsilí.

Dívka vyrůstá v úplné rodině společně se třemi sourozenci. Anna je nejmladší ze čtyř dívek. Bydlí s rodiči v rodinném domku v nedaleké vesnici. V domě má pokoj, který obývá společně se starší sestrou. V domácnosti pomáhá matce s běžnými domácími pracemi. Ráda dopomáhá při vaření. Její zálibou jsou koně a jízda na koni. Péče ze strany rodičů je starostlivá. Výchova je zajišťována oběma rodiči.

Speciálně pedagogické vyšetření

Dívka při vyšetření spolupracovala bez ostychu. Kontakt navázala směle, otevřeně, komunikovala aktivně. Na zadání úkolů se soustředila a pracovala s rozvahou.

Písemný projev: v písemném projevu byly znatelné výkyvy v úpravě písma, které sklouzávalo k nižší čitelnosti. V pravopise byly shledány občasné chyby, i když mluvnická pravidla si dobře vybavila. Při práci seděla ne zcela vhodným způsobem. Dívka si zjevně nevěděla rady s vlastním tělesným uspořádáním. Vzdálenost očí od podložky byla kratší než doporučená. Psací pomůcku držela špetkovým úchopem v blízkosti hrotu tužky.

Sluchová percepce: nejistota se projevila v oblasti sluchové analýzy a syntézy delších slov.

Zraková percepce: mírné oslabení zrakové paměti.

Prostorová a pravolevá orientace: Anna se poměrně dobře orientovala v jednoduchých úkolech, ve složitějších kombinacích byla nejistá. Při orientaci na ploše i v prostoru váhala.

Hodnocení - ergoterapeutické vyšetření

Základní pohybové dovednosti měla dívka plně osvojené z předchozích vývojových období. Chůzi, běh, kvadrupedální lokomoci, skok prováděla účelně, uvědoměle. Nedostatky se objevily v rytmičnosti a koordinaci pohybů. Patrná byla disharmonie při běhu.

Koordinace pravé a levé ruky:

Spolupráce rukou při vytrhávání tvaru z papíru dívce nečinilo velké potíže. Dívka se soustředila a postupovala pomaleji, ale uvážlivě. Objekt vzniklý touto technikou představoval jednoduchý kvítek, který měl květ stonek i list. Při skládání dopisní obálky z papíru si dívka počínala stejně obezřetně. Obálka, kterou složila, byla funkční.

Úchopy:

Jednotlivé úchopy – špetka, štipec, háček, stříška, pěst prováděla izolovaně pravou i levou rukou bez známek omezení. Bez obtíží si počínala při úchopu válce i koule.

Opozice palce vůči ostatním prstům: v pomalém tempu, ale správně.

Orientační dynamometrie: bez poruchy.

Zhodnocení úchopu psací potřeby:

Úchop psací potřeby byl veden třemi prsty. Palec i ukazovák spočíval blízko hrotu tužky. Ukazováček byl prohnutý. Prostředník podpíral tužku. Pohyb v zápěstí byl volný. Pohyb při psaní méně plynulý s větším přitlakem na podložku.

Grafomotorická cvičení – aplikace Metody dobrého startu

Dívka se rozhodla pro práci v grafomotorických cvičeních, podle jejich slov, proto, aby si dokázala rychleji zaznamenávat učivo pomocí zápisů a byla tak úspěšnější v naukových předmětech. Nevěděla, jak si má správně sednout při psaní. Byla často unavená, musela si protřepávat ruku při psaní. Poznamenala, že ji psaní i kreslení baví méně než dřív. Dívka se na společná setkání vždy těšila. Její docházka byla pravidelná. Jako první byla připravená začít pracovat.

Úvodní část:

Nenápadná Anna se snažila aktivně zapojit do společných diskusí. Pozorně sledovala veškeré dění. Řídila se přesně pokyny pedagoga. Písničky pozorně poslouchala a zamýšlela se nad jejím obsahem. Snažila se popsat své představy.

Pohybová cvičení v prostoru:

Cvičení celého těla se Anna od počátku snažila provádět přesně podle pokynů. Pohyb jsme prováděli v pomalejším tempu za slovního popisu. Bylo zjevné, že je dívka nejistá. Před vlastní reprodukcí pohybu pozorně sledovala způsob provádění cviku pedagogem. Poté se sama o cvik pokusila. Ráda si nechala poradit. Vítrala kontrolu provedení. Pro vizualizaci

prováděného cviku nám pomáhalo cvičení před zrcadlem. Pohyb na gymnastickém míči dívce činil potěšení. Míč brala jako partnera v pohybu. Naučila se na něm správně sedět a také provádět jednodušší pohyby.

Pohybová cvičení jemné motoriky:

Dívka si ochotně procvičovala pohyby vycházející z ramene, lokte i zápěstí. Po několika setkáních byla jistější. Cvičení s prsty jí také bavilo. Byla soustředěná a v počínání zodpovědná. Rytmizace prováděného pohybu jí pomáhala zvládnout daný prvek.

Cvičení pohybově akustická:

Anna i zde přistupovala k činnosti velmi zodpovědně. Zpočátku jsme pracovali ve volnějším tempu za doprovodu zpěvu písničky. Anna se přidávala ke zpěvu dle vlastního uvážení. To se odvíjelo od kvality osvojení předchozích kroků. Údery hranami rukou, pěstmi i prsty do textilního sáčku s kroupami jí těšily. Zpočátku měla Anna problémy při dodržování správného směru prováděných cvičení. Vždy pracovala velmi soustředěně. Rytmizaci za doprovodu hudeb- *akusticko- zraková:*

Dívka si počínala v počátečních krocích úspěšně (psaní ve vzduchu a na svislé ploše). Potíže nastaly při psaní grafického cviku na postupně se zmenšující formát a to zejména u složitějších cviků. První lekce, které jsou tvořeny svislými čarami, zaznamenávala snadněji. Pro správnou podobu grafického znaku tvořeného uzavřenými čarami, v dalších lekcích, potřebovala delší časovou dotaci. Sestavování cviku v prostoru plochy formátu A4 Anna věnovala velkou pozornost. Přesné zachycení grafického cviku se dařilo dívce v prvních lekcích. Složitější podoba cviku jí znejistila a vyžadovala opakování a postupné řešení. V těchto případech uvítala radu. Zápis cviku za znění hudební nahrávky se dívce dařil v čtvrté a šesté lekci. Největší potíže jsme zaznamenali při šestnácté a sedmnácté lekci. V posledních lekcích si však dívka počínala dobře. Psala cvik na postupně se zmenšující formát za současného prozpěvování si písničky.

Sebehodnocení žáka:

Dívka si v této části nevěděla rady. Pozorovala, jak se hodnotí ostatní, krčila rameny. Proto jsme se pokusili společně se dívat na zápis cviku a hledali spolu nejlépe napsaný znak. Později byla Anna odvážnější a jistější. Pak již samostatně vyhledávala nejlépe zvládnutý zápis grafického znaku a označila si jej barevně.

Subjektivně hodnotila dívka grafomotorická cvičení pomocí dotazníku následovně:

V předkládaném dotazníku sděluje, že se jí práce v grafomotorických cvičeních líbila jenom někdy. Nejvíce se jí líbily písničky a uvolňovací cvičení, psaní teplou čokoládou. Dále odpovídá, že píše lépe a vydrží déle psát. V grafomotorických cvičeních by ráda pokračovala i nadále.

Hodnocení pedagogem:

Docházka dívky do cvičení byla pravidelná a svědomitá. Optimální písemný projev a úspěšnost počínání jsme na začátku zajistili odpovídajícím výškovým nastavením židle i psacího stolu. Dbali jsme na užívání správného úchopu psací potřeby i správného sedu. Anna si tyto dovednosti musela osvojit pro zažití úspěchu. Písničky a jejich zpěv jí přinášely radost a pomáhaly jí lépe zvládnout úkol. Anna si počínala velmi zodpovědně a uvážlivě. V současné době si v písemném projevu vede lépe. V sešitech vidíme uspořádanější písmo, které sleduje řádek. Počíná si lépe i při psaní pomocí podložky s řádky. Písmo je čitelné. Pracovní tempo se nezměnilo, za stejný časový úsek (jedna minuta) zaznamená stejný počet slov (dvanáct).

V kresbě si vedla dívka na počátku výzkumného šetření nejistě, bez zapojení fantazie. Barvy užívala s radou pedagoga. U dívky nadále převládá pomalejší pracovní tempo, v kresbě je rozvážná. Výsledná práce odpovídá jejímu vynaloženému úsilí. Ve výtvarném projevu je nadále závislá na vedení ze strany učitele. Lze konstatovat, že v oblasti psychomotorických dovedností došlo ke zlepšení.

Kazuistika V.

Tomáš, věk 14 let

Základní anamnestické údaje

Tomáš je přátelský, vstřícný hoch, menší postavy, silnější konstituce. Na okolí působí příjemně. Od svých čtyř let je institucionálně vzděláván. Zaškolen byl bez odkladu školní docházky. Oslabení hlasivek, které chlapce sužuje od třetí třídy, se projevuje chrapotem. Tomáš potřebuje dodržovat pitný režim. Jinak je zdravý. Od druhého ročníku má potíže při čtení a zvláště při psaní. Byl vyšetřen v pedagogicko psychologické poradně, kde byla diagnostikována specifická vývojová porucha učení. Od čtvrtého ročníku navštěvuje základní školu v Šumperku.

Chlapec žije v úplné rodině společně se starším bratrem. Bydlí v nedaleké vesnici v rodinném domě. Má vlastní pokoj, kde se připravuje do školy a tráví chvíle odpočinku. Rodiče i sourozenec jsou zdraví. V pečující výchově převládá starostlivost a spolupráce obou rodičů. Tomáš rád plave, je členem Skautu.

Speciálně pedagogické vyšetření

Se speciálním pedagogem během vyšetření spolupracoval. V kontaktu byl vstřícný, respektoval autoritu. V průběhu šetření pracoval klidně, trpělivě a zúčastněně. Snažil se vyhovět všem požadavkům a uspět.

Písemný projev: při psaní seděl hoch bez účasti plné opory chodidel o podložku. Značně se tělem opíral o hranu stolu se sníženým sklonem hlavy. Tomáš je grafický pravák Úchop psací potřeby prováděl špetkou, velmi blízko hrotu tužky s prohnutým ukazováčkem. Písmo bylo neobratné, tahy těžkopádné, linie nerovné, mírně roztřesené. Zápis byl čitelný, i když za značně pomalého tempa. Mluvnická pravidla znal.

Sluchová percepce: oslabená byla sluchová analýza a syntéza slov, paměť i vybavení rytmu.

Zraková percepce: zraková diferenciací jemných detailů v symbolech neměla odpovídající úroveň.

Prostorová a pravolevá orientace: hoch byl nejistý při určování pravé a levé strany nejen na ploše, ale i v prostoru.

Hodnocení - ergoterapeutické vyšetření

Základními pohybovými dovednostmi byl Tomáš vybaven. V jejich provedeních byla znatelná těžkopádnost a nemotornost. Chůzi, běh, kvadrupedální lokomoci, skok prováděl účelně, uvědoměle, ale nekoordinovaně. Při aktivním pohybu nastupovala rychle únava.

Koordinace pravé a levé ruky:

Spolupráce rukou při vytrhávání tvaru z papíru byla také zatížena nedostatky v koordinaci. Objekt vzniklý tímto počínáním byl jednoduchý a obsahově chudý. Květ připomínal jen vzdáleně. Při skládání dopisní obálky z papíru si Tomáš počínal obdobně. Více zapojil představivost. Obálku složil zakládáním podélných stran a přeložením.

Úchopy:

Úchopy – špetka, štipec, háček, stříška, pěst prováděl bez obtíží izolovaně pravou i levou rukou. Stejně si počínal při úchopu válce i koule.

Opozice palce vůči ostatním prstům: probíhala v pomalém tempu, za stálé zrakové kontroly, ale správně.

Orientační dynamometrie: bez poruchy.

Zhodnocení úchopu psací potřeby:

Úchop psací potřeby byl veden třemi prsty. Palec i ukazovák blízko hrotu tužky. Ukazovák a palec držel tužku, prostředník ji podpíral. Pohyb v zápěstí byl zatížen těžkopádností. Stejně tak i pohyb vycházející z ramene a lokte. Rychle nastupovala únava. Pohyb při psaní byl méně plynulý s větším přitlakem na podložku. Tvar malých a velkých písmen po čase splýval.

Grafomotorická cvičení – aplikace Metody dobrého startu

Tomáš se do cvičení grafomotoriky zapojil na základě rozmluvy s matkou a vlastního rozhodnutí. Nebyl spokojen se svým písemným projevem. Často cítil bolest ruky při psaní. Nedokázal zaznamenávat zápis učiva či plnit písemný úkol společně s ostatními. Nerad psal i kreslil.

Cvičných lekcí se chlapec účastnil pravidelně, zapojoval se ochotně do všech etap MDS. Byl vždy optimisticky laděný se snahou osvojit si co nejvíce z prováděných dovedností. Vítal uvolňovací cvičení na gymnastickém míči a psaní teplou čokoládou.

Úvodní část:

Tomáš se dokázal vždy se zájmem zapojit do společné komunikace. Vystupoval příjemně, věcně. Jeho dobrá nálada pozitivně ovlivňovala celkovou atmosféru. Někdy však vtipkoval a odpoutával svou pozornost. Tímto způsobem se choval pokud byl z dění dne unavený.

Pohybová cvičení v prostoru:

Při cvičení celého těla v prostoru si zpočátku vedl neobratně. Pohyby byly nedotažené, nepřesné, těžkopádné. Cvičení s obměnou výchozích poloh bylo nutné provádět pomalým tempem a popisně. Největší potíže činilo chlapci vůbec se uvolnit. Gymnastický míč byl v tomto kroku jeho velký pomocník. Pomohl mu navodit správný sed, který dokázal postupně doplnit pohyby rukou, nohou, trupu, pánve. Při prostorovém cvičení hrubé motoriky se Tomáš potřeboval ujistit v pravolevé orientaci. Problémy měl také s výdrží a rychle nastupující únavou. Po opakovaných setkáních si počínal v této etapě lépe.

Pohybová cvičení jemné motoriky:

Cvičení pohybových dovedností zápěstí, dlaní, prstů se snažil Tomáš provádět přesně dle požadavků za slovního doprovodu. Potíže se objevily při rytmickém pohybu jednotlivých prstů - oddalování prstů od sebe, kroužení postupně každým prstem ruky, zdvižení jmenovaného prstu od podložky. Tyto prvky si Tomáš procvičoval v pomalém tempu. Dotazy si ověřoval správnost svého počínání. Jistěji si vedl v deváté lekci. Přesnou reprodukci a rytmiizaci jsme zaznamenali ve dvanácté lekci.

Cvičení pohybově akustická:

Zpočátku se Tomáši nedařilo pracovat v daném rytmu, proto jsme tempo zvolnili. Hudební doprovod nahradili mluveným rytmizovaným slovem, popisujícím konkrétní postup. Po zvládnutí této fáze se již hoch jistěji zapojil do cvičení za zpěvu písničky, zpočátku bez vlastního zapojení se do vlastního vokálního projevu. Postupně dokázal rytmický pohyb provádět při poslechu hudebního doprovodu společně s pedagogem sedícím naproti. Nyní

pracuje v této části samostatně, cvičí v rytmu reprodukované nahrávky písně, i když za výskytu občasných nepřesností.

Cvičení pohybově- akusticko- zraková:

V této etapě si Tomáš snáze počínal při záznamu grafické podoby cviku na svislé ploše. Pohyb ruky vycházel z ramenního kloubu, ale ze začátku chlapce rychle unavoval. Následné zmenšování grafického cviku se shledávalo s několika obtížemi. Tomáš si nevěděl rady při sestavování cviku v prostoru psací plochy. Nedokázal zachytit jednotlivé detaily - vzdálenost jednotlivých částí cviku vůči ploše i jednotlivým liniím, sledování směru zleva doprava. Správně rozmístit cvik na ploše se mu zdařilo osvojit v deváté lekci. U složitějších cviků však nadále vítal radu. Správně umístit grafický tvar ve formátu A4 a provést jeho záznam do jednotlivých okének se zdařilo Tomáši v desáté lekci. Psát cvik do linek formátu A5 za účasti hudebního doprovodu a v daném rytmu se poprvé zdařil chlapci v patnácté lekci.

Sebehodnocení žáka:

Chlapec ve své práci vyhledával velmi ochotně a zodpovědně nejlépe zdařilou podobu grafického tvaru. Označil si jej samolepkou „smajlík“. Pochvala přinášela Tomáši prožitek úspěchu i povzbuzení do další práce. U Chlapce se zvýšila sebedůvěra.

Subjektivně hodnotil chlapec grafomotorická cvičení pomocí dotazníku následovně:

Práce v grafomotorických cvičeních se mu líbila. Uvádí, že píše lépe a čitelněji. Nejvíce se mu líbilo malování teplou čokoládou a práce se speciální modelínou. V práci MDS by chtěl nadále pokračovat.

Hodnocení pedagogem:

Na začátku práce jsme chlapci vhodně nastavili výšku školního nábytku pro optimální sed, tak abychom zajistili potřebné podmínky pro úspěšné počínání. Vkládáním tužky do preferované končetiny jsme posilovali vhodný úchop psací potřeby, který s nastupující únavou se příliš přibližoval k hrotu tužky. V průběhu cvičení jsme sledovali dodržování hygieny psaní. Jako vhodný pro psaní se nám osvědčil trojhranný program.

Dospívající hoch měl zpočátku potíže v provádění pohybů ve velkých exkurzích. Neuměl se uvolnit. Nedostatky v hrubé a jemné motorice se odrážely v prostorovém i rytmickém zvládnutí záznamu grafického cviku. Posun nastal mezi desátou a patnáctou lekcí, kdy si Tomáš začal lépe počínat v jednotlivých fázích MDS.

V současnosti se Tomášovi lépe daří zachytit cvik v prostoru dané plochy. Snaží se sledovat rytmus hudebního doprovodu a současně vést záznam grafického cviku do linek formátu A5. Ne vždy si počíná v této fázi zcela jistě a bezchybně. Rytimizace mu stále činí problémy. Při ohlédnutí do školního sešitu je znatelné zlepšení písma, které více sleduje řádek, je dotažené a čitelné. Správně píše tvary velkých a malých písmen. Pracovní tempo se

nezlepšilo, z původně zaznamenaných jedenácti slov za minutu, zapíše nyní devět slov. Během grafické činnosti sedí správným způsobem, užívá špetkový úchop psací potřeby v doporučené vzdálenosti od hrotu tužky.

V kresebných dovednostech je znatelný posun. Zkraje byla kresba rozháraná, nedokonalá s nevýraznými barevnými kombinacemi. V současnosti v kresbě více uplatňuje detailní prvky. Zlepšení nastalo v přesnější koordinaci jemných pohybů rukou i v rozložení kresby v ploše výkresu a vedení linií.

Kazuistika VI.

Jiří, věk 15 let

Základní anamnestické údaje

Jiří je vnímavý, přátelský a vstřícný mladík, menší postavy. V projevu je otevřený a příjemný. Institucionálně je vzděláván od pěti let věku. Zaškolen byl po odkladu školní docházky. Od druhé třídy se objevují potíže při čtení a psaní. Byl vyšetřen ve speciálně pedagogickém centru, kde speciální pedagogové diagnostikovali specifickou vývojovou poruchu učení. V současnosti se vzdělává na druhém stupni základní školy v Šumperku. Zajímá se o přírodu, líbí se mu dobrodružné filmy, rád pomáhá v kuchyni při přípravě teplých i studených pokrmů. Stojí před důležitým životním krokem – volbou povolání. Jiří zvažuje profesi kuchař-číšník.

Chlapec žije v úplné rodině společně se starší sestrou. Bydlí v nedaleké vesnici v rodinném domku. V domě má vlastní pokoj s tradičním zařízením. Rodiče i sestra jsou zdraví. Výchova v rodině je zajišťována oběma rodiči.

Speciálně pedagogické vyšetření

Se speciálním pedagogem navázal kontakt přirozeně. Při vyšetření spolupracoval, respektoval autoritu. Ve verbální komunikaci byl vstřícný. V průběhu šetření pracoval klidně, trpělivě, velmi se snažil uspět.

Písemný projev: Jiří je grafický pravák, úchop psací potřeby se uskutečňoval špetkou, velmi blízko hrotu tužky s prohnutým ukazováčkem. Při psaní udržoval správně naučený sed. Písmo bylo čitelné, sledovalo řádek. Celkově v písemném projevu převládalo velmi pomalé a pozorné pracovní tempo.

Sluchová percepce: Oslabení se dotýkalo sluchové analýzy a syntézy delších slov, paměti i rytmu.

Zraková percepce: Oslabení v oblasti zrakové paměti.

Prostorová a pravolevá orientace: Jiří se orientoval v prostoru i na ploše dobře, jen ve složitějších úkolech chyboval.

Hodnocení - ergoterapeutické vyšetření

Základní pohybové dovednosti neunesly známky poruchy. Chůzi, běh, kvadrupedální lokomoci, skok prováděl účelně, uvědoměle, koordinovaně.

Koordinace pravé a levé ruky:

Spolupráce rukou při vytrhávání tvaru z papíru byla zatížena nedostatky v představivosti. Spolupráce rukou byla dostačivá, převládalo velmi pomalé pracovní tempo. Při skládání dopisní obálky z papíru si Jiří počínal stejným tempem a uvážlivě. Obálka byla funkční.

Úchopy:

Úchopy – špetka, štipec, háček, stříška, pěst byly prováděny bez obtíží izolovaně pravou i levou rukou. Bezchybně uchopil válec i kouli.

Opozice palce vůči ostatním prstům: v pomalém tempu, za stálé zrakové kontroly, ale správně.

Orientační dynamometrie: bez poruchy.

Zhodnocení úchopu psací potřeby:

Úchop psací potřeby třemi prsty. Palec i ukazovák spočíval blízko hrotu tužky. Ukazovák a palec držel tužku, prostředník ji podpíral. Pohyb při psaní byl plynulý, ale velmi pomalý a Jiřího unavoval. Skláněl hlavu blíže k papíru.

Grafomotorická cvičení – aplikace Metody dobrého startu

Jiří se do grafomotorických cvičení přihlásil pro převládající velmi pomalé pracovní tempo při psaní, které ho nejen vyčerpává, ale významně ovlivňuje jeho školní úspěšnost. Vzhledem k budoucí profesní přípravě se jeho obavy z neúspěchu ještě zvyšují.

Cvičebních lekcí se Jiří účastnil pravidelně, zapojoval se svědomitě do všech etap prováděné činnosti. K vlastní práci přistupoval vážně a zodpovědně. Řídil se striktně všemi doporučeními ze strany pedagoga.

Úvodní část:

Jiří přistupoval ke společné, úvodní, fázi stejně odpovědně jako ke všem dalším krokům. Dodržoval její roli společenské události. Komunikoval otevřeně, smysluplně. Snažil se zamýšlet nad vyprávěným příběhem písně.

Pohybová cvičení v prostoru:

Při cvičení celého těla v prostoru postupoval dle pokynů. Snažil se sledovat rytmizaci prováděného cviku. Potíže mu činilo tempo. Slovní popis, který provázel konkrétní pohyb a zároveň sledoval rytmizaci v pomalejším tempu, dospívajícímu vyhovoval. Pohyby dotahoval. Uvolňovací cviky horních končetin ve velkých exkurzích vedl směrově dobře.

Pohybová cvičení jemné motoriky:

Procvičování jemných a cílených pohybů rukou prováděl bez rytmizace přesně. Potíže se objevily při rychlejším rytmickém pohybu. Na cvičení dovedností jednotlivých prstů - oddalování prstů od sebe, kroužení postupně každým prstem ruky, zdvižení jmenovaného prstu od podložky se plně soustředil, snažil se provádět cvik co nejpřesněji. Byl však natolik zaměřen na přesnost, že mu unikal rytmus a i pohyb se stával křečovitý.

Cvičení pohybově akustická:

Hudební doprovod v pomalejším rytmu zpívané písně jsme postupně nahrazovali hudební nahrávkou. Sledovali jsme aktuální únavu chlapce. V případě nesnáží jsme přechodně zařadili mluvené rytmizované slovo, popisující konkrétní postup. Jiří má hudbu a lidové písně rád. Spojení hudby s pohybem mu postupně dovolovalo pracovat i v rychlejším tempu, zvláště u písniček, které znal. Postupně dokázal rytmický pohyb provádět při poslechu hudebního doprovodu společně s pedagogem sedícím po jeho boku. Nyní pracuje v této části samostatně, cvičí v rytmu reprodukováné nahrávky písně.

Cvičení pohybově- akusticko- zraková:

Při záznamu grafické podoby cviku na svislé ploše jsme uzpůsobili výšku upevnění psacího papíru či tabule výšce postavy Jiřího. Dbali jsme na to, aby pohyb ruky vycházel z ramenního kloubu. Následné zmenšování grafického cviku nečinilo dospívajícímu větší obtíže. Potřeboval se však ujistit ve správnosti postupu. Bylo vidět, jak mu na tomto momentu záleží. Pak byl jistější a klidnější. Správně rozmístit cvik na ploše se mu zdařilo osvojit již v prvních lekcích. U složitějších cviků vítal radu ne přímou pomoc. Při práci s formáty A4, A5 sledoval požadovaný postup. Zaznamenával znak, zpíval si písničku. Zápis grafického tvaru za hudebního doprovodu a v daném rytmu se poprvé zdařil chlapci v patnácté lekci.

Sebehodnocení žáka:

Chlapec ve své práci vyhledával velmi zodpovědně nejlépe zdařilý grafický tvar. Ze začátku však nebyl se svou prací spokojen. Nevěřil si. Při společném hodnocení jsme úspěšné prvky vyznačili barevnou pastelkou. Jiří si je pak sám pozorně prohlížel. V dalších lekcích již sám vyhledal tvar, jehož zápis se mu líbil. Chlapec si zažitím úspěchu začal více věřit.

Subjektivně hodnotil chlapec grafomotorická cvičení pomocí dotazníku následovně:

Práce v grafomotorických cvičeních se mu líbila. Uvádí, že píše lépe. Nejvíce se mu líbilo malování teplou čokoládou a práce se speciální modelínou. V práci by chtěl nadále pokračovat, protože má co zlepšovat.

Hodnocení pedagogem:

Vhodně nastavená výška školního nábytku pro optimální sed, byla prvním krokem. Následovala úprava úchopu psací potřeby. Pro úchop tužky dále od hrotu jsme použili pryžový nástavec. V průběhu cvičení jsme sledovali dodržování hygieny psaní. Jako vhodná pomůcka pro psaní se nám osvědčil také trojhranný program. Díky němu si Jiří upevnil správný úchop.

Problémy a neúspěchy, které Jiří zažíval, byly hlavně spojeny s pomalým pracovním tempem při psaní. Tento problém se mu podařilo částečně zlepšit sloučením pohybu se slovním doprovodem a následně se zpěvem lidové písně či její nahrávky. Navzdory tomu, zapíše za jednu minutu stále stejný počet slov – osm. V písemném projevu, ale i osobnostně, je Jiří jistější a spokojenější.

Zpočátku jsme i v kresbě zaznamenávali nejistotu. Jiří si nevěřil, váhal. Postupně se jeho kresba stávala bohatší, jistější s výraznou představivostí. Nyní se více zaměřuje na detaily, které dokáže dobře zpracovat. I jeho malba zaznamenala změnu. Je výrazná, pečlivá. Jiří nevyžaduje při práci pomoc, ale radu přijímá.

Kazuistika VII.

Romana, věk 15 let

Základní anamnestické údaje

Romana je velmi ctižádostivá dívka s tělesným handicapem. Narodila se ve 33. týdnu třetí a chtěné gravidity. V prvním roce života byla u Romany stanovena neurologem diagnóza dětská mozková obrna⁴ - diparetická forma⁵. Dívka denně rehabilituje Vojtovou technikou. V interiéru se pohybuje samostatně bez užití pomůcek usnadňujících lokomoci. V exteriéru, a na delší vzdálenosti, dívce usnadňuje pohyb mechanický vozík. V sebeobslužných dovednostech je soběstačná.

Institucionálně byla Romana vzdělávána od šesti let. Navštěvovala přípravný ročník mateřské školy při základní škole v Šumperku. V sedmi letech na základě doporučení

⁴ Dětská mozková obrna (DMO) je porucha hybnosti a vývoje hybnosti na základě raného poškození mozku před porodem, při porodu nebo v nejranějším dětství. Nejčastěji je vznik limitován věkem jednoho roku. (Renotiárová, 2002, s. 34).

⁵ Diparetická forma DMO se projevuje symetrickým postižením obou dolních končetin, které jsou celé slabší, zejména v bérkách. Zvýšené svalové napětí se projevuje ve většině svalových skupin. Jejich zkrácení má za následek vadné držení dolních končetin i pánve, které se projeví předklonem pánve i trupu (Renotiárová, 2002, s. 35).

speciálně pedagogického centra nastoupila do první třídy. Počínala si ve školních dovednostech velmi úspěšně, její hodnocení bylo téměř vždy výborné. V současnosti je vzdělávána na druhém stupni. Úkoly nemá limitované časem, pracuje samostatně a svědomitě. Mezi její zájmy patří především četba a vlastní literární tvorba. Zvažuje budoucí povolání. Ráda by se věnovala studiu na střední škole oboru knihovnické a informační služby.

Bydlí společně s oběma rodiči v rodinném domě ve vesnici nedaleko města Šumperk. Má dvě zdravé starší sestry a jednu mladší sestru, která je také zdravá. Rodiče se o dívku pečlivě starají. Každý den jí dopravují do školy i ze školy. Dochází s ní na pravidelné rehabilitace.

Speciálně pedagogické vyšetření

Romana byla od počátku setkání přátelská, pozitivně laděná, iniciativní. Žádala i úkoly navíc, nejevila známky únavy. K řešení jednotlivých úloh přistupovala pozorně, se zájmem a trpělivostí. V komunikaci užívala výstižných formulací. V prakticky zaměřených úkolech byla méně pružná. Pracovala v pomalém tempu.

Písemný projev: Dívka je grafický levák. Psací potřebu držela nesprávným úchopem a křečovitě, se silnějším přtlakem na podložku. Pero vytočeno od těla. Písmo bylo čitelné, méně úhledné z důvodů obtížně koordinovaných tahů. Mluvnická pravidla znala a dokázala je prakticky uplatnit.

Sluchová percepce: Oslabení audiomotorické koordinace v oblasti reprodukce rytmu výkon zhoršovala oslabená motorika ruky.

Zraková percepce: Nevyzrálá vizuomotorická koordinace a krátkodobá paměť.

Prostorová a pravolevá orientace: Zapamatovat si prostorové vztahy a manipulovat s prostorem činilo dívce obtíže. Dokázala určit pravou a levou stranu na těle, izolovaně v prostoru. Ve složitějších úlohách váhala.

Hodnocení - ergoterapeutické vyšetření

Základní pohybové dovednosti nesly známky centrální tonusové poruchy. Chůze byla nůžkovitá s pokrčenými koleny, na špičky nenašlapovala. Kvadrupedální lokomoce nebyla koordinovaná. Běh, skok prováděla se značnými potížemi a nekoordinovaně.

Koordinace pravé a levé ruky:

Spolupráce rukou při vytrhávání tvaru z papíru byla zatížena oslabením jemné motoriky. Společná činnost levé a pravé ruky byla nedostačivá, převládalo velmi pomalé pracovní tempo. Vzniklý tvar kytky byl jednoduchý, pouze hrubých obrysů. Při skládání

dopisní obálky z papíru si Romana počínala uvážlivě a soustředěně. Obálka byla funkční, ale obsahovala nepřesné ohrazení tvaru.

Úchopy:

Úchopy – štipec, háček, stříška, pěst prováděla s mírným omezením pohybu izolovaně pravou i levou rukou. Bez obtíží si počínala při úchopu válce i koule. Úchop pomocí špetky byl omezen.

Opozice palce vůči ostatním prstům: pomalé pracovní tempo, za stálé zrakové kontroly, méně koordinovaně.

Orientační dynamometrie: ovlivněna oslabením motorických dovedností centrálního charakteru. Levá ruka vykazovala znatelně silnější stisk než pravá ruka.

Zhodnocení úchopu psací potřeby:

Úchop psací potřeby tridigitální. Palec držel tužku shora v prvním kloubu ohnutím a ukazovák spočíval přes palec blízko hrotu tužky. Třetí prst podpíral tužku. Psací potřeba vytočena od těla. Pohyb při psaní byl méně plynulý, pomalý. Snáze nastupovala únava. Romana skláněla při psaní hlavu blíže k papíru, oči byly blíže psací ploše.

Grafomotorická cvičení – aplikace Metody dobrého startu

Dívka se do grafomotorických cvičení, jak uvedla, přihlásila pro zdokonalení písemného projevu, zkvalitnění úchopu psací potřeby a usnadnění úkonu psaní. Dívka doplnila, že vyrostla a při psaní je více unavená. Měla pocit, že jí ruce ještě méně poslouchají.

Cvičebních lekcí se Romana účastnila pravidelně a se značnou zodpovědností. Začleňovala se svědomitě do všech etap MDS. K vlastní práci přistupovala uvážlivě. Sledovala veškeré dění i instrukce.

Úvodní část:

Dívka se při zahájení chovala způsobně a ochotně spolupracovala. Komunikovala bez ostychu, přirozeně a používala vyspělé formulace i slovní obraty. Nad vyprávěným příběhem písň se odpovědně zamýšlela. Dokázala se plně vžít i do modelové situace.

Pohybová cvičení v prostoru:

Při cvičení celého těla v prostoru se velmi snažila vždy plně zapojit. Vzhledem k oslabené hrubé motorice jsme využívali takové výchozí polohy, které dívku zbytečně nezaměstnávaly udržováním stability těla. Potíže jsme sledovali také v rytmitizaci prováděného pohybu. Volili jsme pomalejší tempo a tomu odpovídající slovní popis provázející konkrétní pohyb. Uvolňovací cviky horních končetin ve velkých exkurzích byly rovněž ovlivněny centrálním postižením. Romana se však nevzdávala a velmi ctížádostivě cvičila. Postupně jsme zaznamenávali zdokonalování prováděných pohybů, přesnější vedení a

větší stabilitu. Inspirovali jsme se metodikou rozvoje hybnosti dolních a horních končetin F. Kábele (in Kábele, 1998).

Pohybová cvičení jemné motoriky:

Procvičování jemných a cílených pohybů rukou jsme prováděli za účasti slovní rytmizace pohybu většinou v pomalém tempu. Dívka cvičila s tenisovými i molitanovými míčky. Na cvičení dovedností jednotlivých prstů - oddalování prstů od sebe a přibližování k sobě, kroužení postupně každým prstem ruky, zdvižení jmenovaného prstu od podložky, otvírání a zavírání rukou se plně soustředila, snažila se provádět cvik co nejpřesněji.

Cvičení pohybově akustická:

Hudební doprovod v pomalejším rytmu zpívané písně jsme postupně nahrazovali hudební nahrávkou. Sledovali jsme aktuální únavu dívky. V případě nesnáží jsme přechodně zařadili mluvené rytmizované slovo, popisující konkrétní postup. Romana má velký vztah k lidové písni. Spojení hudby s pohybem se nám velmi osvědčilo. Dívce pomáhalo v uvolnění. Nyní pracuje v této části samostatně, cvičí v rytmu reprodukováné nahrávky písně.

Cvičení pohybově –akusticko- zraková:

Pro grafický záznam cviku na vvislou plochu jsme uzpůsobili výšku psací plochy postavě dívky. Snažili jsme se, aby pohyb ruky směřoval z ramenního kloubu. Následné zmenšování grafického cviku nečinilo dospívající větší obtíže. Zajistili jsme vhodné zázemí pro optimální grafický projev. Místnost jsme vybavili speciální výškově nastavitelnou školní lavicí s výřezem pro fixaci trupu a vhodnou židlí. Dívka se cítila bezpečně při práci. Ze začátku měla problémy cvik správně v prostoru plochy rozmístit a sledovat všechny požadavky jednotlivých linií. Splnit tento úkol se jí zdařilo v desáté lekci. Při práci s formáty A4, A5 pracovala dle požadovaného postupu. Používala měkkou tužku s pryžovým nástavcem, který pomáhal zajistit odpovídající úchop. Zaznamenávala znak, zpívala si písničku. Zápis grafického tvaru za hudebního doprovodu a v daném rytmu se jí poprvé zdařil v jedenácté lekci.

Sebehodnocení žáka:

Romana přistupovala k této části velmi zodpovědně. Nebála se sebekritiky. Ve své práci pozorně vyhledávala nejlépe zdařilý grafický cvik. Zviditelnila jej barevnou pastelkou z trojhranného programu.

Subjektivně hodnotila dívka grafomotorická cvičení pomocí dotazníku následovně:

Práce v grafomotorických cvičeních se jí líbila. Uvádí, že píše lépe. Nejvíce se jí líbilo psaní teplou čokoládou a práce se speciální modelínou. V práci a návštěvách grafomotorických cvičení by chtěla nadále pokračovat.

Hodnocení pedagogem:

Vhodná volba školního nábytku pro optimální sed, byla prvním krokem. Následovala úprava úchopu psací potřeby a vyhledávání vhodného psacího náčiní. Snažili jsme se dodržovat hygienu psaní. Jako vhodná pomůcka pro psaní se nám osvědčil také trojhranný program, měkké tužky s větším průměrem a pryžový nástavec. Samostatný úchop psací potřeby stále sklouzává k nesprávnému provedení.

Problémy, které dívka má v písemném projevu jsou zapříčiněny dětskou mozkovou obrnou, která přináší oslabení i v motorice ruky. Ale i přesto jsme zaznamenali úspěch. Dívka píše volnější rukou, více sleduje řádek. Tvary písmen jsou více urovnané. Zlepšit grafické dovednosti pomohlo dívce sloučení pohybu se slovním doprovodem a následně se zpěvem lidové písně. Rovněž došlo ke zlepšení pracovního tempa písemného projevu, dívka zaznamenala zpočátku dvanáct slov za minutu, v současné době zapíše devatenáct slov za stejný časový úsek.

Vlivem zdravotního postižení dívky byla kresba již od počátku méně detailní s nedotaženou linií. Postupně se linie zpřesňovaly, ruka se stávala jistější. Její výtvarný projev je nyní více výrazný a lépe rozmístěný na ploše. Dívka je ve svém počínání vytrvalá a snaživá. Chce vyjádřit své představy kresbou i malbou. Práci se snaží vždy dokončit. Není nutný dohled ani pomoc učitele.

Kazuistika VIII.

Denis, věk 15 let

Základní anamnestické údaje

Denis je klidný a přátelský mladík menší eutrofické postavy. V kontaktu je příjemný a upřímný. Zdravotní stav je dobrý. Psychomotorické tempo je však pomalé.

Institucionálně vzděláván je od čtyř let. Zaškolen byl po odkladu školní docházky pro emocionální nezralost a na základě rozhodnutí rodičů. Nyní se vzdělává na druhém stupni základní školy v Šumperku.

Denis je druhé, chtěné dítě z druhé gravidity. Žije v úplné, harmonické rodině. Bydlí společně s rodiči v rodinném domě. Má o jedenáct let staršího bratra, který již pracuje. Volný čas tráví společně s otcem v domácí autodílně. V jeho verbálním projevu se objevuje chování i slovní zásoba plně dospělých. Z tohoto důvodu si občas nerozumí se svými vrstevníky. Jeho velký zájem o automobily ovlivňuje jeho profesní volbu. Rád by se připravoval na budoucí povolání na středním odborném učilišti v oboru autotronik.

Speciálně pedagogické vyšetření:

Denis po celou dobu spolupracoval velmi ochotně se snahou uspět. Kontakt udržoval otevřenou a upřímnou odpovědí, občas se podhodnocoval.

Písemný projev: Denis je grafický levák, držení psací potřeby nesprávné - seshora nad linkou. Pracovní tempo pomalé. Písmo čitelné, ale o velkých rozměrech.

Sluchová percepce: Oslabení schopnosti audiomotorické koordinace a vnímání rytmu.

Zraková percepce: Vyzrálá, méně pružné bylo pracovní tempo.

Prostorová a pravolevá orientace: v prostoru i na ploše se v jednoduchých úkolech orientoval správně, ve složitějších byl nejistý, snažil se úkol vyřešit. Pracovní tempo pomalé.

Hodnocení - ergoterapeutické vyšetření

Vyšetření hodnotilo dovednosti hrubé i jemné motoriky. Základní lokomoční dovednosti byly u dospívajícího provázeny těžkopádností, nemotorností, pomalým tempem. Chůze byla klátivá. Potíže se objevily při reprodukci souboru pohybu podle rytmu.

Koordinace pravé a levé ruky:

Spolupráce rukou při vytrhávání tvaru z papíru koordinovaná v pomalém tempu. Vzniklý objekt byl méně zdařilý, jednoduchý. Skládání dopisní obálky z papíru - postupoval opět pomalu, rozvázně. Obálka byla přesně hraněná a funkční.

Úchopy:

Izolovaně prováděná špetka, štipec, háček, stříška, pěst levou i pravou rukou bez omezení. Úchop válce, koule proveden bez omezení.

Opozice palce vůči ostatním prstům: bezproblémově zvládnutá.

Orientační dynamometrie: bez poruchy.

Zhodnocení úchopu psací potřeby:

Úchop psací potřeby prováděn třemi prsty, ukazovák prohnutý, těsně u hrotu tužky. Hřbet ruky nad linkou. Pohyb tužkou po vodorovné psací ploše nebyl plynulý, vázl pohyb vycházející z velkých kloubů i zápěstí. Chlapec při psaní opakovaně zvedal celou ruku a posouval po ploše. Byl brzy unavený, písmo mělo velký rozměr. Bylo čitelné.

Grafomotorická cvičení – aplikace Metody dobrého startu

Denis uvedl, že se do grafomotorických cvičení přihlásil po poradě s třídní učitelkou. Sám se však trápil, že si nestihne ve výuce potřebné informace zaznamenat, selhává v diktátech. Při psaní bývá brzy unavený, písmo po sobě přečte. Pro únavu přestával psát, což ovlivňovalo jeho školní úspěšnost.

Chlapec docházel do grafomotorických cvičení pravidelně, od počátku se zapojoval do všech částí. Reagoval nejistě, s nedůvěrou zlepšení situace. Často činnost komentoval. Zažití prvního úspěchu působilo motivačně pro další práci. Denis byl spokojený a radostný.

Úvodní část:

Denis zpočátku komentoval každé počínání. Při činnosti odváděl pozornost vtipkováním. Byl rušivý nejen pro sebe ale i pro ostatní. Postupně po zažití úspěchu a odkrytí příčiny potíží přistupoval i k této části zodpovědně.

Pohybová cvičení v prostoru:

Při cvičení celého těla chlapec předem hlásil neúspěch, vzdával se. Projevoval obavy z chybného provedení cviku. Komentoval vše neadekvátním způsobem. Při cvičení na gymnastickém míči zpočátku šaškoval. Pokud si ho nikdo nevšímal, ustal. Postupně si osvojil správný sed, který dokázal brzy doplnit i pohyby rukou, nohou, trupu a pánve. Rytmizace pohybu v daném tempu přinášela chlapci obtíže.

Pohybová cvičení jemné motoriky:

Cvičení motorických dovedností zápěstí, dlaní a prstů prováděl Denis dle požadavků. Samotné pohyby jednotlivými prsty rukou mu nečinily takové potíže jako spojení cvičení s hudebním doprovodem a rytmizace. Dovednosti si však Denis postupně osvojoval. Byla potřebná přítomnost vhodné motivace. Jejich provádění se mu dařilo, pokud byl pozorný a soustředěný.

Cvičení pohybově akustická:

V této etapě cvičebních lekcí měl Denis značné potíže. Rozvolnili jsme pracovní tempo. Zpočátku jsme volili pouze slovní doprovod. Teprve postupně jsme zařazovali doprovod v pomalém tempu zpívané písně. Postupně dokázal rytmický pohyb provádět při poslechu hudebního doprovodu.

Cvičení pohybově- akusticko- zraková:

Záznam grafického cviku na svislou plochu psacím náčiním s širším průměrem posílilo žádaný úchop i samotné psaní. Snažili jsme se vést pohyb ruky z ramenního a loketního kloubu směrem k zápěstí plynule za slovního popisu cviku. Denis byl brzy unavený. Při těchto cvičeních pociťoval bolest.

Následoval hudební doprovod v pomalejším tempu. Teprve po této části jsme použili hudební nahrávku či zpěv v daném rytmu. Správné prostorové rozmístění cviku na ploše A3, A4 se podařilo Denisi zvládnout v deváté lekci. Potíže se znovu projevíly u cviků složitějších, kde vázla i směrovost - lekce 16, 17, 23, 26. Při následném zmenšování grafického cviku a jeho spodobnění na formát A5 v rytmu písničky bylo zpočátku pro Denise obtížné. Oznamoval únavu.

Sebehodnocení žáka:

Denis nejdříve nedokázal posoudit své počínání. Předem hlásil neúspěch. Po společném hodnocení nabyl na jistotě. Ve své práci vyhledával nejzdařilejší grafický tvar a uzavřel jej do barevného kroužku.

Subjektivně hodnotil chlapec grafomotorická cvičení pomocí dotazníku následovně:

Činnosti v grafomotorických cvičeních se mu líbily. Hodnotí, že v současné době píše lépe a rychleji. Nejvíce se mu líbilo malování teplou čokoládou a práce se speciální modelínou. Chtěl by pokračovat i v dalším školním roce v této aktivitě.

Hodnocení pedagogem:

Vedli jsme Denise k osvojení si správného sedu při písemném projevu. Dbali jsme na správný úchop psací potřeby. Zvolili jsme měkké tužky a pastely se širším průměrem. I přes tato opatření se nám nezdařilo upevnit správný úchop, často docházelo opakovaně k nesprávnému úchopu blízko hrotu tužky. Denis zpočátku prokazoval značné nedostatky v prostorovém a hlavně rytmickém záznamu grafického cviku. Posun jsme spatřili okolo deváté lekce.

Nyní Denis dokáže umístit správně cvik v prostoru, snaží se sledovat jednotlivé požadavky grafického znaku. Rovněž se pokouší sledovat rytmus hudebního doprovodu a současně vést záznam grafického cviku do linek formátu A5. Ne vždy si počíná bezchybně. Dodržování rytmu mu stále činí potíže. Rád uvítá radu i dopomoc. Ve školním sešitě je znatelné zlepšení písma. Písmo lépe sleduje řádek, je menšího rozměru. U Denise se stále objevuje únava při grafické činnosti, nenastupuje však tak rychle jako dříve. V oblasti pracovního tempa došlo k mírnému zlepšení. Z počátečních deseti slov zapsaných za minutu, dokáže nyní napsat jedenáct slov.

V kresbě jsme také zaznamenali posun. Na počátku výzkumného šetření byly kresebné dovednosti značně těžkopádné, v malbě Denis nedodržoval ohraničení prostoru a přetahoval. Linie vedl těžce a křečovitě. Následně se však v kresbě zlepšoval, zjemňoval a zpřesňoval jednotlivé tahy vedené kreslicím materiálem. Jeho malba se viditelně zlepšila i co se týče barevné kompozice.

6. Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření

V této kapitole nabídneme výsledky výzkumného šetření, které probíhalo od září roku 2009 do května roku 2010. Dále provedeme analýzu výsledků empirického šetření a v diskusi vyhodnotíme odpovědi na výzkumné otázky a naplnění cíle této diplomové práce.

V pedagogickém výzkumném šetření jsme vycházeli z teoretických poznatků prostudované odborné literatury a studia dostupné dokumentace dospívajících. Z empirických metod jsme využili pedagogické pozorování, kazuistiku, pedagogický experiment a dotazník. Tyto metody nám pomohli získat odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

6. 1 Výsledky výzkumného šetření

V první výzkumné otázce jsme směřovali pozornost na zjištění **efektivity aplikace MDS u žáků staršího školního věku** z daného výzkumného souboru. Na základě podrobného studia dostupné odborné literatury jsme zjistili, že MDS představuje soubor pohybových cvičení a postupů zaměřených na percepčně-motorický rozvoj. Stimuluje psychomotoriku ve všech aspektech v součinnosti se sférou emocionálně motivační a sociální, tím přispívá i k rozvoji řeči. Cvičení MDS u jedinců s normální psychomotorickou úrovní rozvoj aktivizují, v případě nerovnoměrného vývoje upravují nepravidelně se rozvíjející funkce. Podle odborníků zabývajících se touto problematikou MDS efektivně ovlivňuje lateralizaci, vnímání tělesného schématu i pravolevou orientaci na těle a v prostoru. Pravdivost těchto teoretických poznatků jsme si ověřovali při praktické aplikaci MDS u žáků tvořících výzkumný soubor. Efektivita MDS v oblasti psychomotorických dovedností se jednoznačně projevila ve všech výše uvedených kazuistikách.

V další výzkumné otázce jsme hledali odpověď, zda **má MDS specifický efekt i na oblast formální stránky čtení výzkumného souboru**. Na základě provedeného testu čtenářských dovedností před a po aplikaci MDS u respondentů výzkumného šetření, jsme zjistili, že u všech testovaných jedinců došlo ke zlepšení formální stránky čtení. Konkrétní výsledky testů uvádíme níže.

Jak je hodnocena MDS samotnými jedinci výzkumného souboru se zabývá třetí výzkumná otázka. Odpovědi na ni jsme hledali v krátkém dotazníku rozšířeném mezi respondenty výzkumného souboru. Návratnost těchto dotazníků byla stoprocentní.

6.2 Analýza výsledků výzkumného šetření

Efektivitu aplikace Metody dobrého startu u dospívajících jsme zkoumali pomocí kazuistik jednotlivých respondentů výzkumného souboru. Pozorovali jsme počínání jedinců tvořících výzkumný soubor v průběhu docházky do grafomotorických cvičení v jednotlivých etapách MDS.

Odhlédli jsme od písemného projevu a kresby. Sledovali jsme také úpravu úchopu psací potřeby, pracovní tempo písemného projevu, prostorovou orientaci a rytmizaci pohybu při grafickém záznamu. V níže uvedené tabulce č. 3 uvádíme přehled oblastí důležitých pro psychomotorický rozvoj jedinců. Všímáme si, zda v nich došlo ke zlepšení, či nikoliv.

Pro hodnocení jsme stanovili kritéria (viz tabulka č. 3):

Došlo ke zlepšení: Z - 1

Nedošlo ke zlepšení: N - 0

Pokud došlo v dané oblasti ke zlepšení, zapsali jsme do tabulky číslici 1. V případě, že zlepšení nenastalo, zaznačili jsme do příslušného pole číslici 0. Souhrnné zhodnocení dosažených výsledků ve sledovaných oblastech jsou uvedeny v tabulce č. 4 a grafu č. 3.

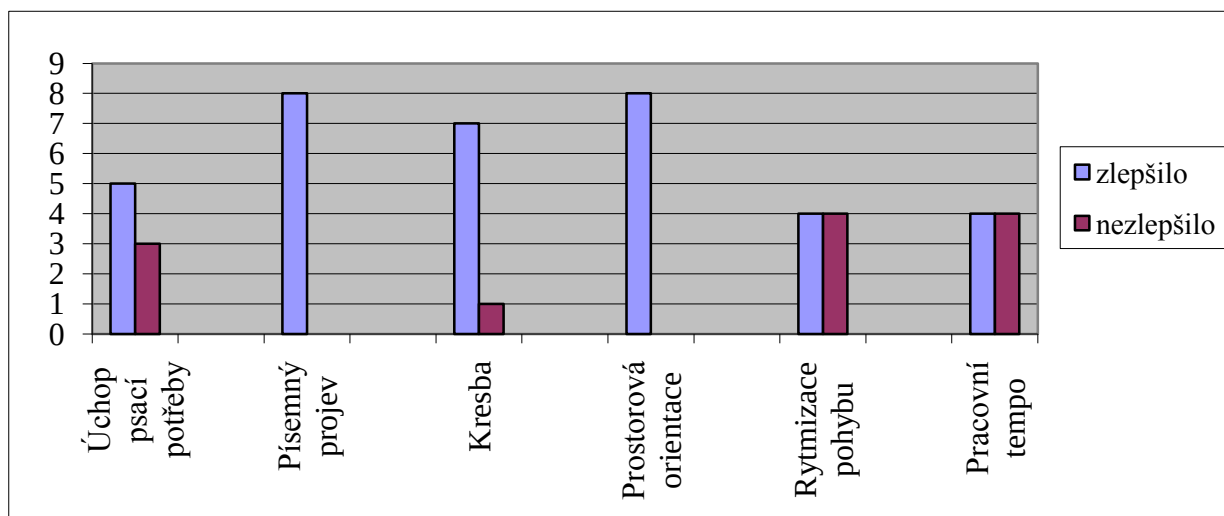
Tabulka č. 3 Efektivita MDS v daných oblastech podle kazuistik

Číslo kazuistiky	Úchop psací potřeby		Písemný projev		Kresba		Prostorová orientace		Rytmizace pohybu		Pracovní tempo	
	Z	N	Z	N	Z	N	Z	N	Z	N	Z	N
I.	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
II.	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0
III.	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1
IV.	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1
V.	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1
VI.	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1
VII.	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
VIII.	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0
Celkem	5	3	8	0	7	1	8	0	3	5	4	4

Tabulka č. 4 Souhrnné zhodnocení efektivity MDS dle sledovaných oblastí

OBLASTI	ZLEPŠILO	NEZLEPŠILO
Úchop psací potřeby	5	3
Písemný projev	8	0
Kresba	7	1
Prostorová orientace	8	0
Rytmizace pohybu	4	4
Pracovní tempo	4	4

Graf č. 3 Souhrnné zhodnocení efektivity MDS dle sledovaných oblastí



Na výše uvedeném grafu je zřejmé, že ve sledovaných oblastech písemného projevu a prostorové orientace došlo ke zlepšení u všech jednotlivců výzkumného souboru. MDS pomohla v průběhu její aplikace upravit úchop psací potřeby u pěti z osmi dospívajících. Naopak zlepšení kresby zaznamenáváme u sedmi žáků staršího školního věku. Rytmizaci pohybu a pracovní tempo písemného projevu MDS pozitivně ovlivnila pouze u poloviny ze sledovaných žáků.

Z výše uvedených dat výzkumného šetření vyplývá, že správný úchop psací potřeby, je důležitým předpokladem pro zlepšení dalších percepčně - motorických dovedností.

Schopnost rytmizace pohybu a pracovní tempo grafického projevu jedinců spolu také souvisí a mohou se vzájemně ovlivňovat.

Výsledky výzkumného šetření ukazují, že nerovnoměrný motorický vývoj dospívajících v období puberty dokáže MDS harmonizovat. Jednotlivci výzkumného souboru se zpočátku projevovali nekoordinovaně – ve svých projevech byli těžkopádní, ve svých pohybech nejistí, často nedůvěřovali svým schopnostem. U všech sledovaných jsme pozorovali v počátečních fázích MDS při cvičeních pohybově akusticko zrakových nedostatky správně a v daném rytmu zaznamenávat grafický znak. Ke zdokonalení koordinace těchto tří složek docházelo přibližně mezi desátou a patnáctou lekcí. V posledních lekcích MDS bylo patrné zpřesnění počínání v pohybově akusticko zrakových cvičeních, které následně pozitivně ovlivnilo i jejich percepčně motorické dovednosti.

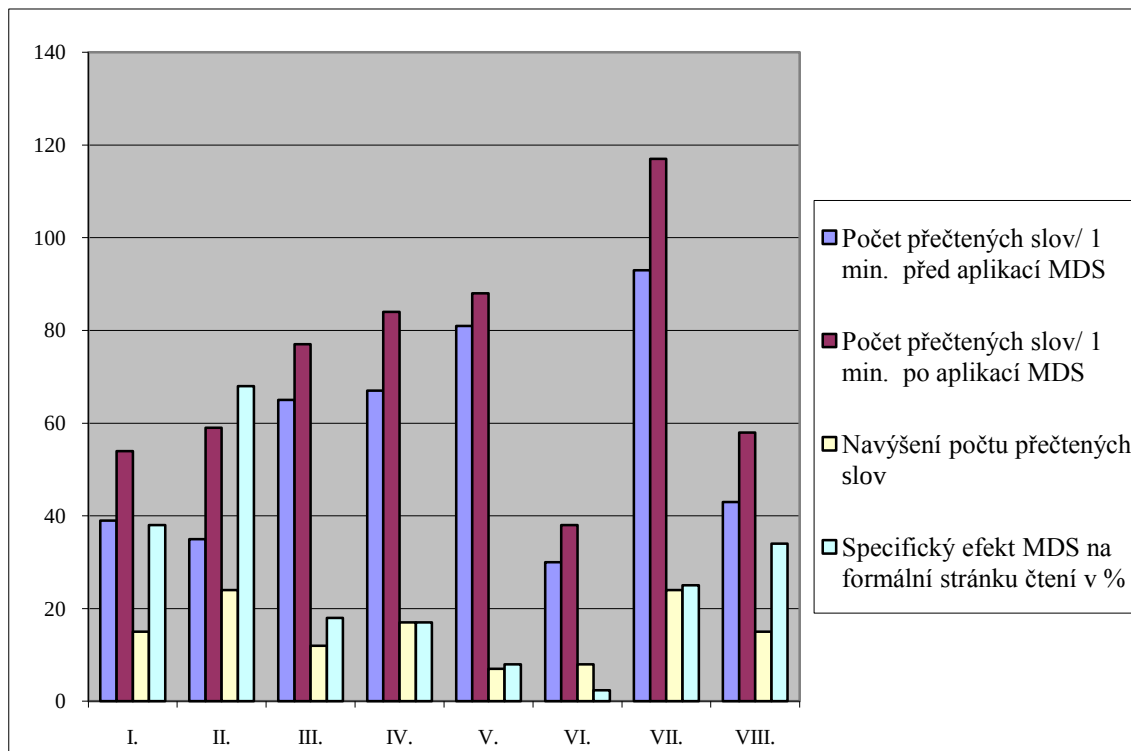
Efektivitu aplikace MDS sledovali i samotní žáci výzkumného souboru formou sebehodnocení.

Pro zmapování *specifického efektu MDS v oblasti formální stránky čtení* nám poskytl informace, k následující analýze, pedagogický experiment. Hodnotil počet přečtených slov za jednu minutu u sledovaných žáků výzkumného souboru. Předkládaná data uvádíme v následující tabulce č. 5 v procentuálním vyjádření a v grafu č. 4.

Tabulka č. 5 Specifický efekt MDS v oblasti formální stránky čtení

Číslo kasuistiky	Počet přečtených slov/ 1 min. před aplikací MDS	Počet přečtených slov/ 1 min. po aplikaci MDS	Navýšení počtu přečtených slov	Specifický efekt MDS na formální stránku čtení v %
I.	39	54	15	38
II.	35	59	24	68
III.	65	77	12	18
IV.	67	84	17	17
V.	81	88	7	8
VI.	30	38	8	2,4
VII.	93	117	24	25
VIII.	43	58	15	34

Graf č. 4 Specifický efekt MDS v oblasti formální stránky čtení



Při analýze získaných výsledků pedagogického experimentu jsme zjistili, že u všech sledovaných došlo ke zlepšení formální stránky čtení. V kazuistice č. II. jsme zaznamenali největší zlepšení, které činilo 68 %. Nejnižší počet přečtených slov v daném časovém intervalu jsme zachytili v kazuistice č. VI a to o 2,4 %.

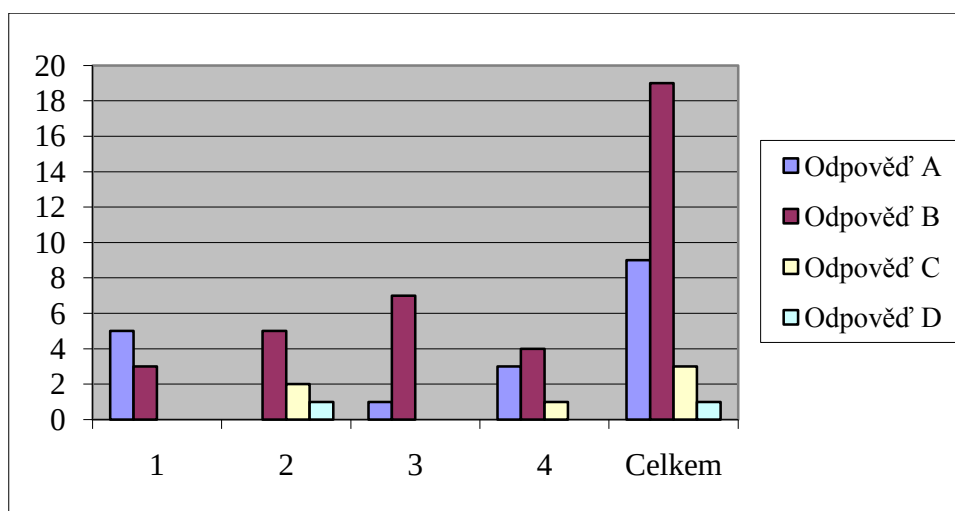
Na základě pedagogického experimentu jsme si potvrdili, že aplikace MDS u dospívajících z daného výzkumného souboru přináší specifický efekt v oblasti formální stránky čtení.

Jak je hodnocena MDS samotnými jedinci výzkumného souboru jsme zkoumali formou dotazníku rozšířeného mezi dospívající výzkumného vzorku šetření. Jeho návratnost byla stoprocentní. V dotazníku jsme zjišťovali, zda se jim práce v grafomotorických cvičeních líbila, v čem pro ně byla účast v grafomotorických cvičeních přínosná, která část cvičení se těmto dospívajícím nejvíce líbila. V poslední položce dotazníku jsme sledovali jejich zájem pokračovat v grafomotorických činnostech i v následujícím školním roce. Výsledky dotazníkového šetření jsou uvedeny v tabulce č. 6 a grafu č. 5.

Tabulka č. 6 Výsledky dotazníkového šetření

Položka číslo	Odpověď			
	A	B	C	D
1	5	3	0	0
2	0	5	2	1
3	1	7	0	0
4	3	4	1	0
Celkem	9	19	3	1

Graf č. 5 Výsledky dotazníkového šetření



Z užitých explorativních výzkumných metod jsme zaznamenali následující:

V první položce volilo pět dotazovaných odpověď A, kde vyjádřili spokojenost s prací v grafomotorických cvičeních s MDS. Další tři volili odpověď B, protože byli spokojeni s činnostmi jenom někdy.

Ve druhé položce jsme hodnotili přínos grafomotorických cvičení z pohledu respondentů. Pět jich uvedlo, že píše lépe, další dva vydrží déle psát. Poslední dotazovaný neshledal žádný osobní přínos MDS.

Třetí položka mapovala co se dospívajícím na grafomotorických cvičeních nejvíce líbilo. Jeden z dotazovaných volil odpověď A – písničky a jejich zpívání. Zbývajících sedm ocenilo psaní cviků různými technikami (malování s čokoládou).

V poslední položce byli dotazováni, zda chtějí v grafomotorických cvičeních pokračovat i nadále. Tři dotazovaní shledali, že mají stále co zlepšovat a chtějí pokračovat.

Další čtyři dospívající výzkumného vzorku si zvolili odpověď B – spíše ano. Jeden z respondentů pokračovat v dané činnosti dále nehodlá.

6.3 Závěry výzkumného šetření, diskuse

Cílem pedagogického výzkumného šetření diplomové práce bylo zjistit efektivitu aplikace adaptovaných prvků MDS u žáků staršího školního věku v pedagogické praxi. Pedagogické výzkumné šetření bylo realizováno ve školním roce 2009/ 2010, v období září 2009 až květen 2010, v Základní škole v Šumperku. K naplnění daného cíle jsme si stanovili následující výzkumné otázky:

1. Je Metoda dobrého startu efektivní pro rozvoj psychomotorických dovedností žáků staršího školního věku z daného výzkumného souboru?
2. Má specifický efekt v oblasti formální stránky čtení?
3. Jak je hodnocena Metoda dobrého startu samotnými jedinci výzkumného souboru?

Na základě výzkumného šetření jsme zjistili tyto výsledky:

Efektivitu aplikace Metody dobrého startu u dospívajících jsme zkoumali pomocí kazuistik jednotlivých respondentů výzkumného souboru. Jsme si vědomi, že výsledky výzkumného šetření nelze zobecnit, z důvodu menšího rozsahu zkoumaného vzorku i jeho regionálnímu vymezení. Analýzou výsledků jsme zjistili, že aplikace metody MDS je efektivní pro všechny účastníky výzkumného šetření.

Ve sledovaných motoricko - percepčních oblastech jsme sledovali, zda došlo ke zlepšení či nikoliv. Překvapující pro nás bylo zjištění, že u většiny jedinců výzkumného vzorku, a to i v období puberty, se vyskytoval nesprávný úchop psacího náčiní. Při jeho vyvození a následném upevňování, v souvislosti s aplikací MDS v grafomotorických cvičeních, docházelo postupně ke zlepšení v počínání také v jednotlivých etapách MDS. U některých žáků nadále docházelo ke sklouzávání úchopu psacího náčiní směrem k hrotu tužky, a to zejména při déletrvající nebo složitější grafické činnosti. Potěšili nás dosažené výsledky v oblasti písemného projevu i prostorové orientace u všech zúčastněných. Potvrdili jsme si, že rytmizace pohybu a pracovní tempo písemného projevu se navzájem ovlivňují.

Specifický efekt v oblasti formální stránky čtení se projevil ve větší či menší míře u všech testovaných v rámci uskutečněného pedagogického experimentu. Zajímavým zjištěním bylo, že MDS pozitivně ovlivňuje i nepřímo související dovednosti jedinců výzkumného

souboru. Domníváme se, že aplikace MDS může i v tomto věku kladně ovlivnit školní úspěšnost v této specifické oblasti.

Jak je hodnocena Metoda dobrého startu samotnými jedinci výzkumného souboru
jsme zjišťovali na základě krátkého dotazníku. Z analýzy výzkumného souboru můžeme konstatovat, že se většině jedinců práce s MDS líbila a byla pro ně přínosná. Nejvíce oceňovali střídání technik záznamu cviku. Všichni respondenti, kromě jednoho, chtějí v grafomotorických cvičeních pokračovat i nadále.

Závěr

V diplomové práci se autorka zabývá problematikou staršího školního věku, který je ovlivňován výraznými změnami v biologické, emocionální i sociální oblasti. Dospívající jedinec bývá často zatížen nerovnoměrným a zrychleným růstem, který narušuje schopnost koordinovat pohyby těla a může se projevit nesnázemi v motoricko-percepčních dovednostech. Z tohoto důvodu se autorka diplomové práce zaměřila na hledání vhodných nástrojů pro stimulaci a harmonizaci motorických dovedností dospívajících.

Cílem diplomové práce bylo zjistit přínos a efektivitu aplikace Metody dobrého startu u žáků staršího školního věku. Autorka zde vycházela z vlastních praktických zkušeností, které získala při práci s žáky mladšího školního věku a pokusila se je přizpůsobit potřebám dospívajících žáků. Metoda dobrého startu totiž není jen pouhé sestavení písniček s pohybem, ale představuje ucelený a detailně propracovaný koncept rozvoje psychomotorických funkcí. Uplatňuje multisenzoriální přístup – zapojuje do činnosti složku pohybovou, akustickou a optickou. Nedílnou součástí cvičení je rytmizace pohybu v doprovodu lidové písně.

Celou práci autorka člení do dvou částí – teoretické a empirické. V teoretické části se zamýšlí nad specifiky vývoje dospívajících z pohledu ontogeneze. Charakterizuje starší školní věk z hlediska somatického, psychického, sociálního i emocionálního. V souvislosti s cílem diplomové práce se autorka dotýká problematiky vývoje kresebných dovedností a grafomotorického projevu žáka staršího školního věku, všímá si současných možností edukace těchto jedinců. V následující kapitole představuje metodu dobrého startu, jako jednu z možností podpory všestranného rozvoje lidského jedince. Nejvíce teoretických poznatků jí poskytly odborné publikace Vágnerové, Kubičky, Čačky, Šimíčkové-Čížkové a kol., Swierkoszové a Zelinkové.

Ve výzkumném šetření se zaměřuje na zjištění efektivitu aplikace Metody dobrého startu u dospívajících jedinců, u nichž se projeví nedostatky v oblasti motorických a grafomotorických dovedností.

Empirická část má charakter kvalitativního výzkumu. Využívá metody – pedagogického pozorování, kazuistik, pedagogického experimentu a dotazníkového šetření.

V diplomové práci si autorka kladla za cíl zjistit efektivitu metody dobrého startu při přímé aplikaci jejích adaptovaných prvků u vybrané skupiny dospívajících. Výsledky výzkumného šetření potvrdily, že je metoda využitelná a efektivní i u žáků v období dospívání. Podporuje jeho všestranný rozvoj, stimuluje percepci, řeč, motoriku, serialitu, prostorovou orientaci, kresbu i písemný projev. I v tomto věku stimuluje správný úchop psací potřeby a má pozitivní vliv na pracovní tempo žáků. Ve svém důsledku může ovlivnit jejich školní úspěšnost, další profesní směřování i budovat pocit sebedůvěry ve vlastní schopnosti.

Seznam literatury

- BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. Vliv současných změn v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na přípravu učitelů. In PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2 rozšir. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. s. 11- 22, 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- BEZDĚKOVÁ, J. *Učíme naše dítě mluvit*. Adamov: TeMi CZ, 2008. 200s. ISBN 978-80-87156-02-5.
- BINAROVÁ, I. Období dospívání. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. s. 101- 110, 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
- BOGDANOWICZ, M.; SWIERKOSZOVÁ, J. *Metoda dobrého startu*. Ostrava: Kasimo, 1998. 79 s. ISBN 80-902497-0-1.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656s. ISBN 80-7178-463-X.
- ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. 365s. ISBN 80-7239-060-0.
- ČAČKA, O. *Přehled psychologie obecné, dospívání a pracovní výkonnosti*. Dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 83s. ISBN 80-210-0904-7.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 228 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.
- HOLOUŠOVÁ, D.; KROBOTOVÁ, M. *Diplomové a závěrečné práce*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 117s. ISBN 80-244-0458-3.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, Publishing, 3043. publikace, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. 176s. ISBN 978-80-7367-474-8.
- KÁBELE, F. *Rozvíjení hybnosti a řeči dětí s dětskou mozkovou obrnou*. Praha: SPN, 1998. 173 s.
- KUBIČKA, L. *Psychologie školního dítěte a jeho výchova v rodině*. 2. vyd. Praha: SZN, 1963. 208s. 08-059-63.
- KUBÁT, R. *Ortopedie*. 2. přeprac. vyd. Praha: Avicenum, 1985. 385 s.
- KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN, 1986. 264s. 14-409-86.
- LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1983. 224 s. 08-081-83.
- LOOSEOVÁ, A. C.; PIEKERTOVÁ, N.; DIENEROVÁ, G. *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Praha: Portál, 683. publikace, 2001. 166 s. ISBN 80-7178-540-7.

- MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, Publishing, 2009. 224 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2630-4.
- MÜLLER, I. *Ortopedie pro zdravotní sestry*. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1993. 119 s. ISBN 80-7013-154-3.
- OPATŘILOVÁ, D. Vývoj, diagnostika a reedukace jemné motoriky. In VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogik: integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. s. 74 - 86, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- PLEVOVÁ, I.; PETROVÁ, A.. Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky. In ŠIMÍČKOVÁ- ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. s. 73 - 83, 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
- PŘINOSILOVÁ, D. Speciálněpedagogická diagnostika. In PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2 rozšiř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. s. 57- 84, 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2005. Praha: VÚP, 2005.
- SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce psaní*. Brno: Paido, 22. publikace, 1995. 56. s. ISBN 80-85931-05-2.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2., nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
- ŠVANCAROVÁ, L.; ŠVANCARA, J. Vývoj dětských grafických projevů. In ŠVANCARA, J. a kol. *Diagnostika psychického vývoje*. 3. uprav. vyd. .Praha: Avicenum, 1980. s. 197- 216, 395s. 08-084-80.
- RENOTIÉROVÁ, M. *Somatopedické minimum*. 1. vyd. dotisk. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. s. 87. ISBN 80-244-0532-6.
- UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, publikace č. 41-0-86, 1974. 314 s. 14-638-74.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 353 s. ISBN 80-7184-803-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

VÍTKOVÁ, M. Analýza podmínek pro integraci/ inkluzi v České republice. In VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, s. 28- 42, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, O. Metoda dobrého startu – jedna z možností rozvíjení psychomotoriky. *Pedagogika*. 2000, 50, 2, s. 153 - 162. ISSN 3330-3815.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1

Charakteristika výzkumného souboru dle pohlaví

Tabulka č. 2

Charakteristika výzkumného souboru z hlediska věku

Tabulka č. 3

Efektivita MDS v daných oblastech podle kazuistik

Tabulka č. 4

Souhrnné zhodnocení efektivity MDS dle sledovaných oblastí

Tabulka č. 5

Specifický efekt MDS v oblasti formální stránky čtení

Tabulka č. 6

Výsledky dotazníkového šetření

Seznam grafů

Graf č. 1

Charakteristika výzkumného souboru dle pohlaví

Graf č. 2

Charakteristika výzkumného souboru z hlediska věku

Graf č. 3

Souhrnné zhodnocení efektivity MDS dle sledovaných oblastí

Graf č. 4

Specifický efekt MDS v oblasti formální stránky čtení

Graf č. 5

Výsledky dotazníkového šetření

Seznam příloh

Příloha č. 1

Správný úchop psacího potřeby pravou a levou rukou

Příloha č. 2

Příklady nesprávného držení tužky

Příloha č. 3

Školní vzdělávací program základní školy v Šumperku

Příloha č. 4

Ukázky lekcí MDS

Příloha č. 5

Doprovodné písně k MDS pro žáky staršího školního věku

Příloha č. 6

Sestava tvarů pohybově-akusticko-optická cvičení

Příloha č. 7

MDS – cvičení v prostoru – fotografie

Příloha č. 8

MDS – cvičení dlaní a prstů - fotografie

Příloha č. 9

MDS – pohybově akustická cvičení – fotografie

Příloha č. 10

MDS – psaní grafického cviku na svislou plochu - fotografie

Příloha č. 11

Záznam grafického cviku teplou čokoládou – fotografie

Příloha č. 12

Sestavování cviku z motouzu, proužku barevného papíru

Příloha č. 13

MDS – psaní grafického cviku do sešitu formátu A4 s okénky – fotografie

Příloha č. 14

MDS – psaní grafického cviku do sešitu formátu A5 – fotografie

Příloha č. 15

Funkční test ruky

Příloha č. 16

Souhlas vedení školy s uskutečněním výzkumného šetření a zveřejnění jeho výsledků

Příloha č. 17

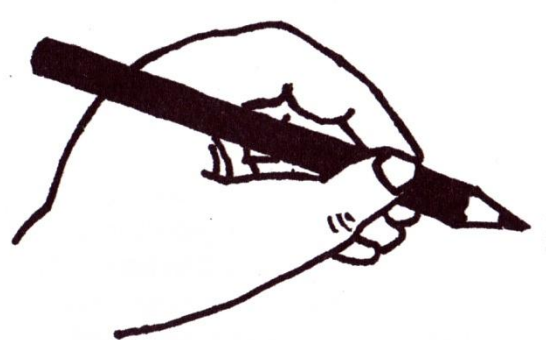
Dotazník - hodnocení grafomotorických cvičení

Správný úchop psací potřeby pravou a levou rukou

Obrázek správného držení tužky pravou rukou



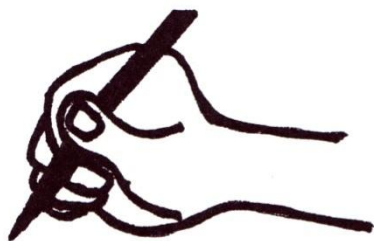
Obrázek správného držení tužky levou rukou



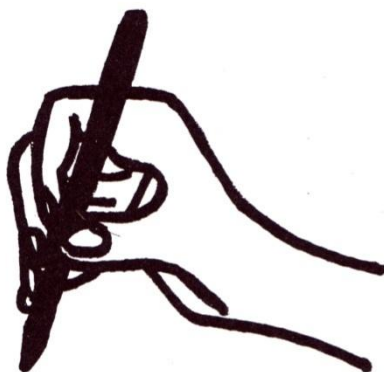
Příklady nesprávného držení tužky

Příklady nesprávného držení tužky

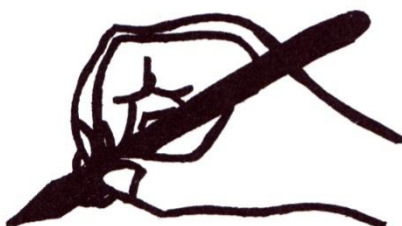
Pěstičkový úchop



Smyčkový úchop



Hrstičkový úchop



Křečovitě držení



Vařečkový úchop



Prodloužená hrstička



Špetkový úchop s palcem přesahujícím přes ukazováček



Školní vzdělávací program základní školy v Šumperku

Výchova a vzdělávání žáků staršího školního věku se odvíjí od Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který vychází z RVP ZV(2005). ŠVP vedle oficiálního názvu Schola Viva 1/2007 4.j. 5457/2007-21 nese také název motivační Škola pro život. Hlavním úkol základního vzdělávání spatřuje uvedený dokument v harmonicky rozvinuté osobnosti, která dokáže získané vědomosti a dovednosti aplikovat v praktickém životě. Důraz je kladen na rozvoj řečových a motorických funkcí sociálního a estetického cítění. Součástí vzdělávacího programu základní školy v Šumperku je nadstandardní doplňující element, který vedle ergoterapie představují i grafomotorická cvičení (dále GC) s adaptovanými prvky Metody dobrého startu (viz kap. 3). Jsou uzpůsobeny potřebám žáků staršího školního věku a představují jednu z volitelných odpoledních aktivit.

Charakteristika a obsahové vymezení grafomotorických cvičení

Svou povahou a obsahovou náplní jsou GC včleněna do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Do jednotlivých lekcí jsou zařazováni žáci s obtížemi v motorických dovednostech, které se projevují v oblasti:

- hrubé motoriky (pohyby částí těla ve velkých exkurzích, koordinaci pohybů, orientace v prostoru)
- jemné motoriky (cílené pohyby rukou, úchop psacího náčiní, sebeobslužné dovednosti)

Žáci prochází orientační ergoterapeutickou diagnostikou, která upozorní na hlavní nedostatky a nerovnoměrnosti v jednotlivých oblastech pohybových dovedností. Zaměřuje se také na diagnostiku úchopů psacího náčiní, správný sed při psaní a kreslení.

Cíl grafomotorických cvičení

Starší školní věk je obdobím dospívání, charakteristický zrychleným, nerovnoměrným růstem. Tyto vývojové změny vedou přechodně k narušení pohybové koordinace a mohou být příčinou pocitů méněcennosti či školní neúspěšnosti (Zelinková, 2001). Cíl těchto cvičebních lekcí spočívá především ve zmírnění negativních projevů, které sebou puberta přináší a tím posiluje formování sebedůvěry a pozitivního myšlení žáka.

Formy speciálně pedagogické péče

Grafomotorická cvičení mohou probíhat skupinovou formou, ale i individuálně. Jednotlivé lekce jsou řazeny vzestupně, podle obtížnosti cviků, s přihlédnutím k pohybovým možnostem dospívajícího jedince.

Časové vymezení GC

Grafomotorická cvičení probíhají po celý školní rok, jednou týdně, v časové dotaci jedna hodina. Délka trvání jedné lekce je tak vymezena šedesáti minutami. Svou povahou jsou GC řazena do odpoledních hodin.

Organizační vymezení GC

Grafomotorická cvičení nejsou součástí výukového rozvrhu žáka, navazují na vyučovací proces v odpoledních hodinách. Tvoří nadstavbový prvek speciálně pedagogické péče při základním vzdělávání na druhém stupni základní školy. Mají pro žáka výběrový charakter daný možností vlastní dobrovolné volby.

Spolupráce se speciálně pedagogickým centrem Šumperk (SPC)

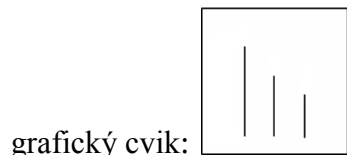
Speciálně pedagogické působení při realizaci vlastních GC je podpořeno přímou spoluprací s odbornými pracovníky SPC, kteří se podílí dle potřeby na diagnostice. Pomáhají také nalézat vhodné reedukační a kompenzační metody a postupy. Tato spolupráce je nasměrována k optimalizaci rozvoje motorických dovedností a schopností jednotlivého žáka.

Další spolupráce

Speciální pedagog, který vede grafomotorická cvičení spolupracuje s pedagogy, jenž se podílí na vzdělávání žáka v rámci vyučovacího procesu a se zákonnými zástupci žáka. Celý proces má tak provázaný a ucelený charakter a působí v souladu se zájmy jedince.

Ukázky lekcí MDS

Struktura lekce podle Swierkoszové



Swierkoszová (1998) rozpracovává MDS do 25 lekcí. Grafickému cviku 2A se věnuje v šesté lekci. Doprovází písni „Pásla ovečky“. Lekci doporučuje zahájit modelovou situací, která navazuje na obsah písně. Například pojmenovává ovce podle způsobu zbarvení (bělice, černucha), pohlaví (beran, ovce), stáří (jehně, ovce). Pokračuje ve cvičení částí zaměřenou na hru s textem písně:

- poslechni si píseň a počítej, kolikrát uslyšíš slovo ovečky
- vybrané slovo se pokus vyjádřit nonverbálně
- ověření správné výslovnosti jednotlivých pojmenování ovcí,
- vyzkoušení akustické syntézy a analýzy uvedených názvů

Následují pohybová cvičení, zaměřená na rozvoj hrubé motoriky. V místnosti se děti pohybují jako ovečky v lese – chůze ve dvojicích, chůze podle slovní instrukce. Poté vytváří řadu podle velikosti. Prohlíží se, jak je kdo vysoký nebo malý. Obměnou děti vytvoří menší skupinky. Jedno z dětí představuje pasáčka a se zavázanýma očima postaví ostatní do řady podle velikosti.

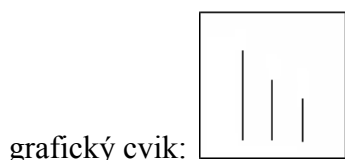
Cvičení pokračuje fází zaměřenou na spojení pohybu s písní. Autorka vychází z kroku, který představuje opakovaný poslech písně doprovázený jednoduchým tancem v kruhu. Pak se zaměřuje na cvičení rukou. Doporučuje tleskání, otevírání a zavírání dlaně v pěst, napodobení hry na housle, posunování tenisového míčku dlaní v rytmu písně (levou rukou, pravou rukou, pak oběma).

V poslední etapě, kterou představuje píseň- pohyb- grafický vzor, autorka vidí jako vhodné řídit se individuálním tempem jednotlivce. Pohyb je doprovázen zpěvem, při němž by

mělo být zachováno rytmické schéma. Děti zpívají a opisují prstem grafický vzor, a to zpočátku na svislou plochu tabule. Následuje zápis pamětný v pracovním listu.

Cvičební lekci autorka uzavírá krátkou pohybovou kreací za hudebního doprovodu.

Ukázková lekce podle Santlerové



Santlerová (1995) předkládá MDS jako jednu metod využívanou u dětí k rozvoji čtenářských a psacích dovedností. Cvičení pohybově akusticko zraková člení do 28 lekcí. Grafický vzor 1A autorka představuje v první lekci. Jako hudební doprovod volí píseň „Já do lesa nepojedu“.

Ukázkovou lekci autorka rozděluje do tří částí. Počáteční fázi tvoří pohybové cviky zaměřené na rozvoj:

- hrubé motoriky – napodobení řezání dříví a napodobení práce se sekyrou za doprovodu rytmické říkanky;
- jemné motoriky - dotyky prstů obou rukou (přivírání prstů postupně od palce k malíčku) v doprovodu písně, následuje střídavé vysouvání prstů z pěsti levé a pravé ruky, poté oběma rukama současně v rytmu říkanky.

Santlerová (1995) vymezuje délku tohoto cvičení pěti minutami. Lekci směřuje do další etapy, která se věnuje pohybově akustickým cvikům. Děti vyťukávají rytmus písně, při jejím poslechu, pěsti dominantní ruky ve směru zleva doprava. K činnosti užívají sáčky naplněné pískem nebo válečky opět naplněné pískem. Autorka doporučuje setrvat u činnosti deset minut.

V poslední, třetí části, se odehrávají pohybově akusticko zraková cvičení. Autorka volí jako vhodné pomůcky pro cvičení podnosy s krupicí, křídý, voskové pastely, čtvrtky papíru.

Činnosti člení na práci:

- u tabule - nákres grafického vzoru, jeho rozbor, se zdůrazněním směru při jeho záznamu, navazuje psaní grafického cviku prstem ve vzduchu za doprovodu písňe a individuální obtahování nákresu na tabuli
- u stolku - nákres grafického vzoru prstem na desku stolu, následuje záznam vzoru do krupice a jeho obtahování v rytmu písňe. V další činnosti dochází k přesnějšímu zachycení grafického vzoru psáním na čtvrtky papíru a obtahováním opět za doprovodu písňe. Následuje zápis úseku nebo celé písničky odpovídajícím počtem grafických vzorů.

Autorka se v závěru ukázkové lekce zabývá vyhodnocením práce. Sleduje správný zápis úseku písňe odpovídajícím počtem grafických tvarů. Charakterizuje případnou chybovost záznamu (nedodržení grafického vzoru, neodpovídající počet grafických vzorů).

Doprovodné písně k MDS pro žáky staršího školního věku

Uvádím upravený seznam písní pro žáky staršího školního věku:

Cvik 1A – Bejválo, bejvávalo dobře

Cvik 1B – Zelený hájové

Cvik 1C – Pásla husy pode dvorem

Cvik 1D – Voděnka studená jako led

Cvik 1E – Černé oči jděte spát

Cvik 1F – Holka modrooká

Cvik 1G – Měsíček svítí

Cvik 2A – O řebíčku zahradnický

Cvik 2B – Travička zelená

Cvik 2C – Kdyby byl Bavorov

Cvik 2D – To je zlaté posvícení

Cvik 2E – Na horách sejou hrách

Cvik 2F – Pletla jsem

Cvik 2G – Náchodský zámček

Cvik 3A – Ach není, tu není

Cvik 3B – Marjánko, Marijánko

Cvik 3C – Dů, Valaši dů

Cvik 3D – Když jsem husy pásala

Cvik 3E – Okolo Frýdku

Cvik 3F – Šel tudy, měl dudy

Cvik 3G – Široký, hluboký

Cvik 4A - Znam já jeden krásný zámek

Cvik 4B – Žádnej neví

Cvik 4C – Malička su

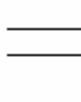
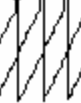
Cvik 4D – Vyletěla holubička ze skály

Cvik 4E – Koulelo se, koulelo

Cvik 4F – Žezuličko, kde jsi byla

Cvik 4G – Voděnka studená

Sestava tvarů pohybově-akusticko-optická cvičení

	A	B	C	D	E	F	G
1							
2							
3							
4							

MDS – cvičení v prostoru – fotografie

a) Cvičení pohybová



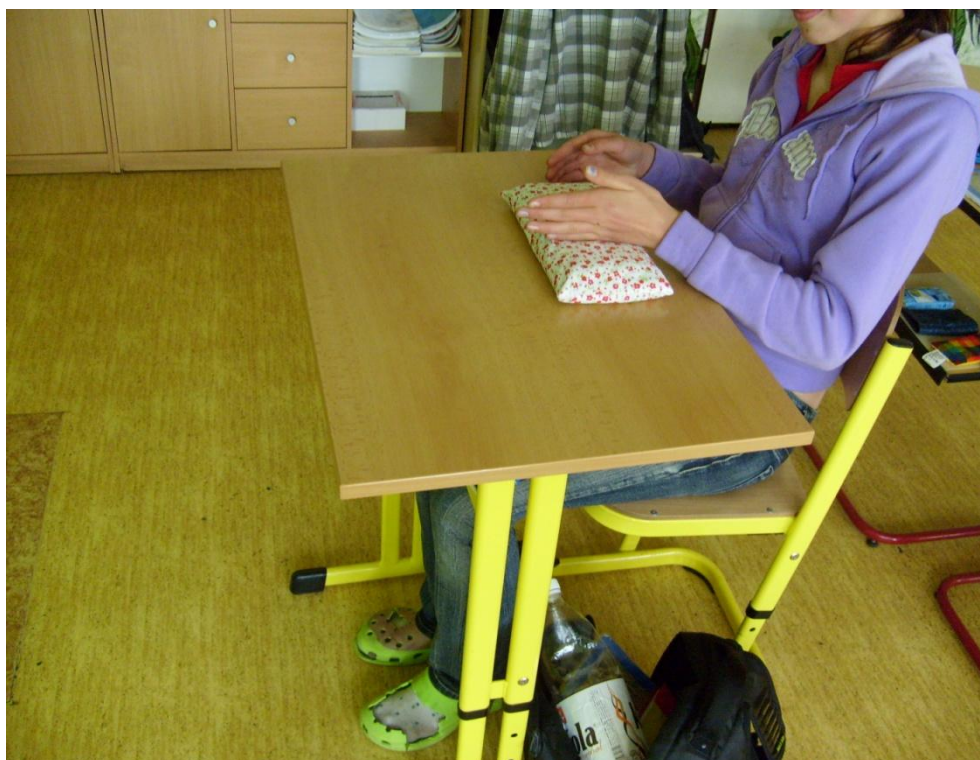
b) Prvotní ztvárnění grafického vzoru



MDS – cvičení dlaní a prstů - fotografie



MDS pohybově-akustická cvičení - fotografie



MDS – psaní grafického cviku na svislou plochu - fotografie

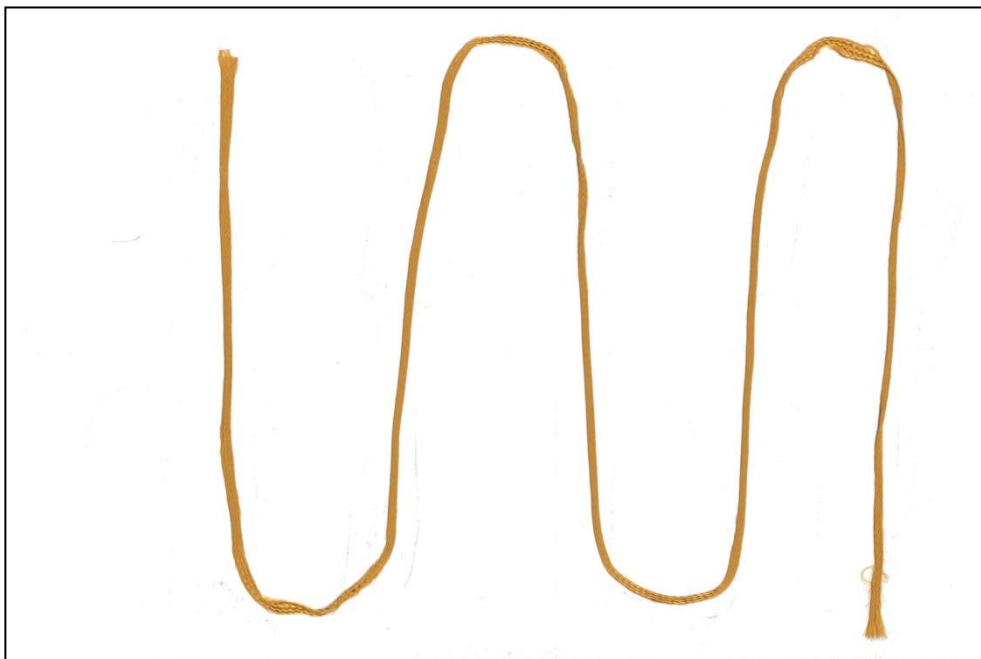


Záznam grafického cviku teplou čokoládou - fotografie



Sestavování cviku z motouzu, proužku barevného papíru

a) Sestavování cviku z barevného motouzu



b) Sestavování cviku z proužku papíru



Příloha č. 13

MDS – psaní grafického cviku do sešitu formátu A4 s okénky – fotografie



Příloha č. 14

MDS – psaní grafického cviku do sešitu formátu A5 – fotografie



Funkční test ruky

ÚVODNÍ HODNOCENÍ V ERGOTERAPII

JMÉNO:

DG:

HODNOCENÍ: N není porucha
 MOP mírně omezený pohyb
 SOP silně omezený pohyb

FUNKČNÍ TEST RUKY dle Masného								
Datum								
Špetka								
Štípec								
Háček								
Stříška								
Pěst								
Opozice								
Úchop válce								
Úchop koule								
Dynamometrie								
Podpis								
Zhodnocení úchopu:								
Koordinace L-P:								
Koordinace segmentů: ruka loket rameno								
Taxe, obratnost, rychlost								
Citlivost: povrchová hluboká								
Jiná důležitá upozornění:								

Souhlas vedení školy s uskutečněním výzkumného šetření a zveřejnění jeho výsledků



**Základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení
a mateřská škola logopedická**

Schola Viva, o.p.s.

Erbenova 16, 787 01 Šumperk, tel.: 583 214 153, tel./fax: 583 217 488,
e-mail: viva@schola-viva.cz, <http://www.schola-viva.cz>

Organizace je zapsána v rejstříku obecně prospěšných společností u Krajského soudu v Ostravě, oddíl O, vložka 46.

V Šumperku 10. 6. 2010

Souhlas s výzkumným pedagogickým šetřením

Souhlasím s výzkumným pedagogickým šetřením - Bc. Vaškové A., která provádí výzkum na naší škole. Výsledky budou výše jmenované sloužit jako podklad ke zpracování diplomové práce na magisterském studiu na PdF UP Olomouc.

Bc. Vašková Andrea je povinna s tímto výzkumem nakládat podle zákona 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů v platném znění a zákona 133/2000 Sb. o evidenci obyvatel a rodných číslech v platném znění.

Svůj souhlas poskytuji pro účely zpracování diplomové práce podle zákona 561/2004 Sb. školského zákona v platném znění.


Mgr. Miroslav Haltmar
ředitel školy

Základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení a
mateřská škola logopedická Schola Viva, o.p.s.
ERBENOVA 16, 787 01 ŠUMPERK
tel.: 583214153, tel./fax: 583217488

Dotazníček spokojenosti s kroužkem grafomotorických cvičení

Milí žáci,

prosíme vás o vyplnění krátkého dotazníčku. Rádi bychom znali vaše názory na kroužek grafomotorických cvičení. Zaznačte odpověď, která nejvíce odpovídá vašemu názoru.

1. Práce v kroužku grafomotorických cvičení se mi:

- a) líbila
- b) líbila se mi jenom někdy
- c) nelíbila, cítil/a jsem se trapně
- d) nelíbila, nudil/a jsem se

2. Přinesla vám něco účast na grafomotorických cvičeních?

- a) zbavil/a jsem se strachu ze psaní, lépe chápu obsah textů
- b) píšu lépe,
- c) výdržím déle psát
- d) kroužek mi nic nepřinesl, jsem na tom pořád stejně

3. Co se vám nejvíce líbilo na grafomotorických cvičeních?

- a) písničky a jejich zpívání
- b) psaní cviků na různé formáty papíru pomocí neobvyklých technik – malování s čokoládou, modelínou
- c) relaxace na konci kroužku
- d) nic se mi nelíbilo, kroužek mě nebaví

4. Budete pokračovat v kroužku grafomotorických cvičení i v příštím školním roce?

- a) ano, mám ještě co zlepšovat
- b) spíš ano, ještě uvidím
- c) ne, už to není potřeba
- d) ne, nic mi nepřinesl

DĚKUJEME ZA SPOLUPRÁCI!

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Vašková Andrea
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Aplikace adaptovaných prvků metody dobrého startu u žáků staršího školního věku
Název v angličtině:	Application of adapted elements of good start method in upper primary school children
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá problematikou nerovnoměrného vývoje žáků v období dospívání. Jejím cílem je zjistit efektivitu aplikace adaptovaných prvků metody dobrého startu pro překonávání nesnází spojených se zrychleným růstem v období puberty, projevující se nedostatky v koordinaci pohybů. Využívá metody kvalitativního výzkumu – pedagogický experiment, pedagogické pozorování, případové studie, dotazníkové šetření. Výsledky šetření vyhodnocuje v závěrečné diskusi.
Klíčová slova:	Starší školní věk, prepuberta, puberta, Metoda dobrého startu, grafomotorická cvičení, motoricko-percepční dovednosti
Anotace v angličtině:	This diploma thesis deals with uneven development in adolescent pupils. Its aim is to find out the effectiveness of application of some adapted elements of good start method to overcome movement disorders associated with accelerated growth in adolescence.

	It uses methods of qualitative research – a pedagogical experiment, pedagogical observation, case study and a questionnaire method. The research results are discussed in the final part.
Klíčová slova v angličtině:	Upper primary age, preadolescence, adolescence, Good start method, graphomotoric exercises, perceptual-motor behaviour
Přílohy vázané v práci:	17
Rozsah práce:	95
Jazyk práce:	Český jazyk