

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

HANA ČÍŠECKÁ

III. ročník – kombinované studium

Obor: Speciální pedagogika předškolního věku

**ROZVOJ GRAFOMOTORIKY U DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM
V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Růžičková Veronika, Ph.D.

OLOMOUC 2009

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem veškeré zdroje, které jsem použila při jejím zpracování.

V Olomouci dne 30. 3. 2009

.....

vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Tisíckrát ověřené zkušenosti a dovednosti při pedagogické práci je radost vykonávat, ale mnohem náročnější je přepracování do podoby písemné, navíc doplněné i dalším teoretickým rámcem. V tomto úkolu hraje důležitou roli odborného vedení kolegů z praxe i domácí zázemí.

Chtěla bych tímto poděkovat zejména Mgr. Veronice Růžičkové Ph.D., dále Bc. Aleně Neumanová a Mgr. Jitce Jarmarové, které mi byly velkou oporou. V neposlední řadě také mým nejbližším za trpělivost a povzbuzování.

Motto

„Jiné je tvé dítě. Jiné ve svém duševním bohatství, jiné v rozvoji svých schopností, jiné ve vztazích ke světu, jiné ve svém jednání i počínání, jiné v běžných reakcích. Je jiné, ale není horší.“

Heinrich Behr

OBSAH

ÚVOD	7
I. Teoretická část	9
1 Mentální retardace	9
1.1 Obecné vymezení pojmu	9
1.2 Klasifikace mentální retardace podle Světové zdravotnické organizace	10
1.3 Diagnostika mentální retardace v České republice	12
2 Aspekty rozvoje grafomotorických schopností u dětí s mentálním postižením	14
2.1 Základní pojmy a jejich vymezení	14
2.1.1 Motorika	14
2.1.2 Hrubá motorika	16
2.1.3 Jemná motorika	16
2.1.4 Motorika u dětí se středně těžkou mentální retardací	18
3 Poznávací procesy dětí s mentálním postižením	19
3.1 Vnímání	19
3.2 Myšlení a řeč	20
3.3 Paměť	21
3.4 Pozornost	21
3.5 Emotivita a motivace	22
3.6 Specifika ostatních psychických procesů u dětí s mentálním postižením	22
4 Grafomotorika jako proces	24
4.1 Motivační období	25
4.2 Prostorová orientace	27
4.3 Sluchové vnímání	28
4.4 Hlasová výchova	28
4.5 Adaptační období	29
4.6 Přípravné období na výuku psaní	30

II. Praktická část	32
5 Úvod do problematiky	32
5.1 Grafomotorika jako příprava na psaní	33
5.2 Klasické metody ve výuce psaní	34
5.3 Současné metody	35
5.3.1 Šimonovy pracovní listy	36
5.3.2 Metoda dobrého startu	37
5.3.3 Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní	38
5.3.4 Hůlková písanka	41
6 Alternativní postup pro nácvik tahů a hůlkového písma	44
6.1 Tahy jako akce	45
6.2 Hůlková písmena jako příběh	46
6.3 Poznatky z praxe	48
ZÁVĚR	50
LITERATURA	51
ZKRATKY	53
SEZNAM PŘÍLOH	54
ANOTACE	

ÚVOD

Co je pro jednoho člověka snadné, pro jiné může znamenat výkon téměř nadlidský. Každý jsme jinak utvářeni předpoklady genetickými, vlivy prostředí a výchovy. Období předškolního věku v sobě zahrnuje nespočet důležitých kroků vývojových i dovednostních, které následně znamenají odrazový můstek pro zařazení každého člověka do společnosti.

Je-li nám dáno, že máme otevřeny všechny možnosti pro individuální růst, jen málo si dokážeme uvědomit, co mohou i zdánlivě snadné prostředky a metody znamenat pro děti, jimž byla diagnostikována některá z mentálních poruch či postižení.

Díky vlastní pedagogické praxi v oblasti práce se žáky s mentálním postižením v přípravném stupni Základní školy (ZŠ) Speciální i na 1. stupni ZŠ Speciální jsem měla příležitost si uvědomit, jak by některé výukové postupy z oblasti čtení, počítání a psaní bylo možné úspěšně „předpřipravit“ také v rámci předškolního věku. Věřím, že i u těchto dětí platí, že přípravná hravá forma k mnohým úkolům, které se později stanou nedílnou součástí vyučovací struktury, může výrazně napomoci snadnější a radostnější práci speciálního pedagoga. A nejen to.

Protože jsem si zvolila velmi zajímavou oblast rozvoje grafomotorických schopností, které se úzce váží k následnému přechodu ke zvládnutí hůlkové abecedy, považuji tyto méně tradiční a hravé postupy jako jednu z možností k posílení individuality dítěte s mentálním postižením. Vždyť příprava a pochopení systému pro nácvič hůlkového písma dává v pozdějším věku dítěte výraznou příležitost dovést jej až k samotnému napsání vlastního jména. Tak se od spontánní grafické stopy a bezobsažné čmáranice může i dítě se středně těžkým mentálním postižením propracovat pod vedením speciálního pedagoga ke grafomotorickému záznamu, jenž mu umožňuje zanechávat v prostoru a čase slůvka, slova a někdy i věty.

Lidé s otevřenými možnostmi těm psaným slovům někdy ani nevěnují patřičnou pozornost, automaticky užívají dar, který nám všem dala civilizace, abychom dokázali vyjadřovat v psané formě svoji individualitu, originalitu jako jeden z velmi důležitých pilířů komunikace. Ve srovnání s tím je schopnost zkoordinovat tah psacího nástroje na papíře do rovné čáry či oblouku jen triviální dovednost, nad níž nepřemýšlíme.

Dětem s mentálním postižením naopak musíme tento svět písmen, číslic a grafických znaků přiblížit postupně a s hravostí, aby i zde dostaly svoji šanci.

Teoretická část bakalářské práce přináší základní přehled stěžejních pojmů, které při integraci mnou navrhovaného postupu (praktická část) hrají významnou roli. Komplexní zvážení míry postižení a jeho vlivu na školní připravenost, stejně jako specifika individuálního rozvoje grafomotorických dovedností u dětí s mentálním postižením obsahují klíč k tomu, jak správně a úspěšně při nácviu hůlkové písmo postupovat.

Praktická část je zaměřena na vstupní ukázky z již užívaných metod a postupů při nácviu psaní. Zejména je věnována těm metodikám, které lze úspěšně aplikovat i u dětí s mentálním postižením.

Stěžejní kapitola praktické části se věnuje konkrétnímu popisu příkladů pro koordinaci a nácvik tahových dovedností, jejichž upevnění a následné užití napomáhá nácviu hůlkového písmo. Zde se opíráme zejména o praktické zkušenosti se žáky z přípravného stupně ZŠ speciální, kteří neprošli v průběhu předškolního vzdělávání grafomotorickou přípravou. Předností navrženého systému nácviu uvědomělých tahů je adaptabilita pro konkrétní smyslovou vyzrállost dítěte a využití i v rámci přípravy dětí s mentálním postižením v předškolním věku. Pro konkretizaci cíle jsou ukázky doplněny i náhledy na výsledky procesu nácviu jednoduchých písmen hůlkové abecedy ve školní praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MENTÁLNÍ RETARDACE

Většinová intaktní společnost je ve své celistvosti doplněna i částí populace, která se potýká s různými druhy omezení a handicapů. Vedle lidí s tělesnými či smyslovými postiženími žijí mezi námi i lidé s různým stupněm mentálního postižení.

1.1 OBECNÉ VYMEZENÍ POJMU

Termín mentální retardace (MR), opožděnost rozumového vývoje, je odvozen z latinských výrazů mens, mentis – mysl, rozum a retardare – zaostávat, opožďovat, zdržovat.

Šíře definice pojmu MR je ovlivněna osobnostmi a autory, kteří v průběhu a zkoumání této problematiky podíleli na utváření definic a klasifikací.

V českém prostředí se nejčastěji citována definice Dolejšího (in Vítková, 2004, s. 134): „Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některých z těchto činitelů: na nedostatečích genetických vloh; na porušeném stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku a jeho zrání; na nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace sensorické, emoční a kulturní; na deficitním učení; na zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech frustrace i stresu; na typologických zvláštnostech vývoje osobnost.“

Marie Černá (1995, s. 8) v Kapitolech z psychopedie specifikuje základní kritéria MR následovně: „Základním kritériem mentální retardace je sociální nepřizpůsobivost, vzniklá na základě mentální abnormality, zaostalého vývoje. Je to stav vrozený a v podstatě nevléčitelný, který brání zrání osobnosti. Zmíněné faktory, tj. sociální nepřizpůsobivost, zaostalý vývoj, nedostatečná zralost, vzniklé na bázi vrozené a v podstatě nevléčitelné mentální abnormality se pak projevují v mnoha definicích, v různém pořadí se zdůrazněním priority některého z nich.“

Jiný pohled na vymezení MR používá Miloš Sovák (1983, s. 126): „Omezení vývoje všech psychických funkcí, nejvíce však rozumových. Je to souhrn četných

a leckdy mnohotvárných příznaků, které mají různé příčiny i rozličný základ patologicko-anatomický. Většinou jde o následky hrubšího poškození mozku, vzácněji o jiné příčiny (např. vrozené poruchy látkové výměny aj.).“

Hlubší rozkrytí pojmu MR použila ve své definici Vágnerová (in Vítková, 2004, s. 134): „Nejčastěji je mentální retardace definována jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován. Nízká úroveň inteligence bývá spojena se snížením či změnou dalších schopností a odlišností ve struktuře osobnosti. Hlavní znaky jsou:

- nízká úroveň rozumových schopností, která se projevuje především nedostatečným rozvojem myšlení, omezenou schopností učení a následkem toho i obtížnější adaptací na běžné životní podmínky,
- postižení je vrozené,
- postižení je trvalé, přestože je v závislosti na etiologii možné určité zlepšení, horní hranice dosažitelného rozvoje takového člověka je dána jak závažností a příčinou defektu, tak individuální specifickou přijatelností působení prostředí, tj. výchovných a terapeutických vlivů.“

1.2 KLASIFIKACE MENTÁLNÍ RETARDACE PODLE SVĚTOVÉ ZDRAVOTNICKÉ ORGANIZACE

V současné době se používá členění podle desáté decenální revize Světové zdravotnické organizace (WHO) z roku 1992 s platností od 1. 1. 1993. Mentální retardace patří do oboru psychiatrie, proto má jako první označení písmeno F. Oddíl F70 – F79 je pak celý věnován MR a toto označení je považováno za základní kód. Hlavním hlediskem, které se zde používá, je opět stanovení inteligenčního kvocientu.

„Stupeň mentální retardace se obvykle měří standardizovanými testy inteligence. Může to být ovšem nahrazeno škálami ,které určují stupeň sociální adaptace v určitém prostředí. Taková měření škálami určují jen přibližně stupeň mentální retardace. Diagnóza bude též záviset na všeobecných intelektových funkcích, jak je určí školený diagnostik. Intelektuální schopnosti a sociální přizpůsobivost se mohou měnit v průběhu času a i snížené hodnoty se mohou zlepšovat cvičením a rehabilitací. Diagnóza má odpovídat současnému stavu duševních funkcí.“ (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů - Desátá revize 1993)

Klasifikace MR podle hloubky postižení:

- lehká mentální retardace,
- středně těžká mentální retardace,
- těžká mentální retardace,
- hluboká mentální retardace,
- jiná mentální retardace,
- nespecifikovaná mentální retardace.

F70 Lehká mentální retardace IQ 50-69

Tato diagnóza zahrnuje:

- a) lehkou slabomyslnost,
- b) lehkou mentální subnormalitu,
- c) lehkou oligofrenii (=debilitu).

F71 Středně těžká mentální retardace IQ 35-49

Tato diagnóza zahrnuje:

- a) střední slabomyslnost,
- b) středně těžkou mentální subnormalitu,
- c) středně těžkou oligofrenii (=imbecilitu).

F72 Těžká mentální retardace IQ 20-34

Tato diagnóza zahrnuje:

- a) těžkou slabomyslnost,
- b) těžkou mentální subnormalitu,
- c) těžkou oligofrenii (=idioimbecilitu).

F73 Hluboká mentální retardace IQ 0-19

Tato diagnóza zahrnuje:

- a) hlubokou slabomyslnost,
- b) hlubokou mentální subnormalitu,
- c) hlubokou oligofrenii (=idiocie).

F78 Jiná mentální retardace

Do této kategorie jsou zařazovány osoby, u nichž je stanovení stupně retardace zvlášť nesnadné nebo nemožné. Jedná se o mentální postižení (MP) s přidruženým smyslovým postižením, o jedince s těžkými poruchami chování, o osoby s autismem či o těžce tělesně postižené osoby.

F79 Nespecifikovaná mentální retardace

Tato kategorie se užívá v případech, kdy MR je prokázána, ale chybí dostatek informací, aby bylo možné je zařadit do jedné ze shora uvedených kategorií.

1.3 DIAGNOSTIKA MENTÁLNÍ RETARDACE V ČESKÉ REPUBLICCE

Diagnostika a určení stupně MP v České republice probíhá v rámci sítě odborných specializovaných pracovišť:

- Speciálně pedagogické centrum (SPC),
- Pedagogicko psychologická poradna,
- Středisko výchovné péče,
- dále kliničtí psychologové a jiné odborné instituce se zaměřením na problematiku.

Na podchycení případů dětí s podezřením na jakoukoli dysfunkci v oblasti mentálního vývoje se podílejí také pediatři, dětské psychiatry a neurologové. Od těchto lékařů zpravidla dítě odchází s vyhodnocením jako suspektní - MR nebo psychomotorická opožděnost či retardace. Přesné stanovení vztahu mezi mentálním věkem (t.j. dosažený výkon v úlohách odpovídajícím určitému vývojovému stupni) a chronologickým věkem spadá do kompetence psychologů, kteří postupují na základě testů a metodiky a vždy úzce spolupracují s výše jmenovanými institucemi.

Ukázka:

Konkrétním výstupem absolvovaného odborného vyšetření a uvedení do péče SPC je ukázka ze zprávy týkající se aktuálního stavu vyšetřovaného dítěte:

Dítě s perinatálními riziky, vrozenou chromozomální aberací-translokační formou Morbus Down, opožděným psychomotorickým vývojem, rehabilitována od 3.měsíce do 2 let, dále dle

Bobath koncept. V péči SPC, s ohledem na chronologický věk a individuální fyziologické zvláštnosti byly rodičům nabídnuty všestranné stimulační a logopedická péče. Dítě docházelo na senzomotorické stimulační míčky pro rozvoj koordinační složky pohybů, pro rozvoj svalové síly a pro úpravu koncentrace a rozvoj řeči. Byla zařazena do mateřské školy speciální s individuálním vzdělávacím programem.

Z vyšetření:

Dítě s pozitivním emočním vyladěním, váže oční kontakt, spolupracuje. Pozornostní složka krátkodobá, psychomotorický neklid. Rozvoj hrubé motoriky bez omezení, běhá, skáče, jezdí na trojkolce. Zvládá chůzi do schodů s přísunem. K manipulaci s předměty využívá obou rukou, lateralita dosud nevyhraněna. Navléká na trn, korálky větších i menších rozměrů na bužírku, vkládá tvary do výřezů, staví vertikální i horizontální tvary. Psací náčiní uchopuje správným držením, napodobí čáry i kruhový pohyb. Opožděný vývoj řeči, řeč dyslálická, místy obtížně srozumitelná. Echolálicky opakuje slova vyřčená dospělými, pokynům rozumí. Předvede některé sociální hříčky, napodobí zvuky a hlasy zvířat. Tělové schéma ukazuje na sobě, třídí podle barev, stejné přiřadí, nepojmenuje.

Osobní hygienu signalizuje, pleny pouze na noc a cestování. Jí samostatně lžící i vidličkou, kouše i tuhou stravu, pije z hrnku, spolupracuje při oblékání.

Závěr:

Dítě ve věku 5,6 let s diagnózou Morbus Down, opožděným vývojem řeči. Nerovnoměrný, retardovaný mentální vývoj. Aktuálně lehká až středně těžká mentální retardace. Byl doporučen odklad školní docházky z důvodu celkové rozumové, sociální, emocionální nevyzrálости a malé duševní práce schopnosti.

Na žádost rodičů bude pokračovat v docházce do mateřské školy v místě bydliště s všestrannou stimulační dle individuálního vzdělávacího plánu za podpory asistenta pedagoga.

Takto vypracovaný výstup z vyšetření může sloužit jako základní materiál např.:

- pro posouzení aktuální úrovně vědomostí na žádost rodičů nebo potřeby školy,
- pro další školní zařazení, změnu vzdělávacích programů,
- pro doporučení kompenzačních pomůcek,
- pro OSSZ jako podklad žádosti příspěvku na péči, průkazky ZTP/P aj.

2 ASPEKTY ROZVOJE GRAFOMOTORICKÝCH SCHOPNOSTÍ U DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Nástin klasifikace MR včetně uvedeného ilustrativního příkladu poukazuje na to, jak široké je spektrum možného mentálního postižení, které již v předškolním věku lze stanovit a odvíjet z něho další postupy při vzdělávání a socializaci. Pod zastřešující pojem mentální postižení se tak dostávají děti s lehkými mozkovými dysfunkcemi i děti s nejtěžšími diagnózami MR. S ohledem na tuto skutečnost budeme při detailnějším rozkrývání základních pojmů vztahujících se k tématu rozvoje grafomotorických dovedností u dětí předškolního věku s MP vycházet z předpokladu, že cílovou skupinou jsou právě takové děti s MP, u nichž je výhledově možné vzdělávání podle vzdělávacího programu pomocné školy a přípravného stupeň pomocné školy č.j. 24 035/97-22.

2.1 ZÁKLADNÍ POJMY A JEJICH VYMEZENÍ

Ve skupině všech diagnostických ukazatelů pro stanovení školní připravenosti u dětí s MP hrají významnou roli ukazatele motorických dovedností a míra rozvinutí poznávacích procesů.

2.1.1 Motorika

Motorika je souhrn všech pohybů lidského těla, celková pohybová schopnost organismu. Pro pohyby řízené z oblasti mimokorových a prováděné většinou hladkými svaly se užívá zpravidla souhrnného označení motilita, např. dýchání, sání, polykání, trávení, peristaltika žaludku a střev apod. Schopnost pohybů kosterního svalstva (příčně pruhovaného), které umožňují člověku přemísťování těla a pracovní výkon, se označuje souhrnně mobilita. (Opatřilová, Zámečnicková, 2008)

Motoriku člověka můžeme také rozdělit do několika oblastí podle kritéria účelu. Tělesné pohyby člověka jsou velmi rozmanité a slučují se do nejrůznějších pohybových činností, které se navzájem prolínají, překrývají a doplňují. V mnoha motorických oblastech je řada stejných pohybových činností. Činnosti jednotlivých oblastí se často odlišují dle účelu, přesné hranice mezi nimi nejsou.

Motoriku podle Čelíkovského (1972) dělíme do těchto skupin:

- výrazová a dorozumívací motorika,
- tělocvičná motorika,
- pracovní motorika,
- denní běžná životní motorika.

Výrazová a dorozumívací motorika

Do této oblasti patří pohyby mimické a výrazové pohyby celého těla (gestikulace, pantomimika) i řeč a zpěv, což jsou motorické pohyby mluvidel. Zahrnuje i tzv. sémantické pohyby – nositelé určitého významu (souhlas či nesouhlas gestem hlavou, rukou apod.). Výrazové a dorozumívací pohyby slouží ke sdělování myšlenek v lidské společnosti.

Tělocvičná motorika

Do oblasti tělocvičné motoriky zařazujeme všechny pohyby, které chápeme jako prostředek k dosažení cíle naší tělesné výchovy. Jsou to všechny pohyby zaměřené k upevnění zdraví člověka, k zvýšení jeho výkonnosti, zdatnosti a pohyby, jichž používáme ve všech formách tělesné výchovy.

Pracovní motorika

Do oblasti pracovní motoriky zařazujeme pohyby všech profesionálních činností, jejichž pomocí se vytvářejí hmotné i kulturní hodnoty. Jde o různé pracovní operace všech známých zaměstnání. V pracovní motorice se setkáváme nejčastěji s pohyby horních končetin, při nichž zvláště ruka má největší uplatnění. Jen v malém počtu zaměstnání se setkáváme s činností, kde se provádějí pohyby o velkém rozsahu nebo se zapojují velké svalové skupiny.

Denní běžná životní motorika

Do uvedené motorické oblasti bývají zařazovány automatické pohyby, jimž se člověk naučil v dětství a které se denním opakováním upevňují (pohyby při jídle, oblékání, mytí, manipulace s předměty apod.).

Sledování vývoje dětí s MP v předškolním věku podle výše uvedeného rozdělení přispívá k včasnému diagnostikování výrazných odchylek a brzkému zahájení s cvičeními a aktivitami, které konkrétní motorickou oblast rozvíjejí. V odborné literatuře se setkáváme s posuzováním motoriky podle různých hledisek, převážně však podle uvedeného hlediska účelu.

Primární antropomotorické členění pohybových schopností a dovedností na hrubou a jemnou motoriku zahrnuje množství signifikantních momentů, které lze využít při sledování dítěte v předškolním věku. Také u dětí s MP má úroveň hrubé a zejména jemné motoriky důležitou vypovídací hodnotu pro správné zařazení do školského vzdělávacího systému.

2.1.2 Hrubá motorika

Pojem hrubá motorika zahrnuje pohyby celého těla, vycházejících z pohybů velkých svalových skupin. Zahrnuje ovládání a držení těla, koordinaci horních a dolních končetin a rytmizaci pohybů. Právě z hrubé motoriky se totiž odvíjí rozvoj jemné motoriky a z ní následně rozvoj grafomotoriky. Již v předškolním věku při pozorování dítěte při hrách a činnostech, si můžeme všimnout kvalitativních znaků chůze, držení rovnováhy, stoje a skákání na jedné noze, seskakování, přelézání aj. Vykazuje-li dítě již v těchto základních pohybových činnostech výkyvy oproti normálu, je nutné zařadit adekvátní cvičení pro rozvoj hrubé motoriky.

2.1.3 Jemná motorika

Podobně důležité je také pozorování dítěte v činnostech a aktivitách zaměřených na drobnou souhru ruky a jednotlivých částí rukou. Tuto oblast dovedností zahrnujeme pod pojem jemná motorika. Optimální vývoj jemné motoriky je jedním ze základních předpokladů zvládnutí dovednosti psaní.

Segmentace jemné motoriky však obsahuje více oblastí, než jen práci rukou. Zahrnuje:

- grafomotoriku,
- logomotoriku,
- mimiku,
- oromotoriku,
- vizuomotoriku.

Grafomotorika

- oblast primárně zaměřená na pohybové aktivity při grafických činnostech zejména na vyjadřování pomocí kresby, malby a psaní.

Logomotorika

- popisuje koordinaci pohybových aktivit mluvních orgánů při artikulované řeči.

Mimika

- oblast nonverbální komunikace pomocí vědomých stahů obličejových svalů.

Oromotorika

- zabývá se obratností mluvních orgánů- rtů, jazyka a čelistí.

Vizuomotorika

- koordinace pohybových aktivit založených na zpětné zrakové vazbě.

Děti projevující v předškolním věku nedostatky v některé z výše uvedených oblastí, vykazují nižší výkon v rámci školní výuky. Zejména špatně uvolněná ruka přináší řadu komplikací při nácviu psaní, ale také při čtení, citelně se odrazí ve výtvarné a tělesné výchově. Neobratnost kresby je výrazným znakem, což vede často k antagonistickému postoji ke kreslení a grafickému znázorňování obecně. Omezení jemné motoriky ruky se brzy projeví v pracovních činnostech. Velmi zřetelně však postihuje i celkovou úroveň sebeobsluhy dítěte (zavazování tkaniček, zapínání zipů, knoflíků, používání příboru apod.).

Ve skupině dětí bez mentálního postižení lze jemnou motoriku posilovat řadou cvičení, z nichž mnohé jsou dětmi přirozeně vnímány jako hra: stavění z kostek, oblékání panenek, hry na pískovišti apod. Manuální zručnost je dále podporována důsledným vykonáváním činností jako osobní hygiena - mytí, čištění zubů, česání, oblékání a postupným vyřazováním dopomoci při úkonech sebeobsluhy. Jako další podpůrné aktivity se nabízejí například trhání a stříhání papírů, lepení, modelování, mačkání různých materiálů, navlékání korálků, činnosti, kdy jsou zapojeny především dlaně a prsty rukou. Všechna takto zaměřená cvičení lze s ohledem na vývojová stadia zapojit již v předškolní výchově u dětí bez mentálního postižení.

U dětí s MR nelze předpokládat stejnou kvalitu vývoje jako u dětí bez postižení. Mnohem více zde záleží na učení, jako podmínce psychického vývoje. Učení je psychologický proces, v němž se stimulací z vnějšího prostředí a praktickou činností dítěte v kontaktu s jeho okolím navozují, tvoří a podporují změny a pokroky ve vývoji a chování dítěte. Je jedním z řídicích procesů vývoje dítěte. (Švarcová, 2006)

Dítě s MR k osvojení prostřednictvím učení potřebuje velmi individuálně připravenou cestu od jednoduchých a primitivních věcí, jevů, činností k postupně složitějším. Celý vývoj mentálně retardovaného jedince probíhá jako jednotný proces, v němž každá fáze navazuje na tu předcházející.

Omezujícími faktory učení jsou také narušené poznávání a nižší úroveň orientace. Problematické bývají i schopnosti navazování a udržování sociálních vztahů, a na tělesné úrovni pak neobratnost, například často velmi dlouho nezvládají sezení, vzpřímený stoj, správnou chůzi. Kvalita hrubé i jemné motoriky výrazně ovlivňuje pomalý rozvoj řeči a má za následek nedokonalé užívání řeči a slovního vyjadřování. S ohledem na výše uvedené skutečnosti je prospěšné zaměřit se na jednotlivé pojmy právě z pohledu specifických odchylek od normálu v případě dětí s MP. Pro ilustrativní náhled na problematiku jsem ze širšího možných mentálních postižení zvolila pásmo středně těžké MR.

2.1.4 Motorika u dětí se středně těžkou mentální retardací

Motorika u dětí se středně těžkou MR je na výrazně nižší úrovni než u dětí bez postižení. Vedle nápadně nekoordinovaných pohybů se vyskytují i vlastní omezení motorického vývoje. Pohybové schopnosti nejsou plně rozvinuty a konkrétní stav má vypovídací hodnotu při určování stupně psychického vývoje, kde pozorování a hodnocení pohybových výkonů má své důležité místo. Motorickou disharmonii lze díky včasnému podchycení a odborně vedenému cvičení částečně eliminovat. Takto můžeme zlepšit vizuálně-motorickou koordinaci a nedostatečné prostorové vnímání. Děti se středně těžkou MR začínají později chodit, projevuje se u nich motorická neobratnost, nesprávné držení těla, disharmonická chůze, pohybová chudost nebo nadměrná pohyblivost, nadměrné množství neúčelných pohybů, zaostávání v motorickém vývoji na úrovni hrubé motoriky a především pak jemné motoriky.

3 POZNÁVACÍ PROCESY DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

„U dětí s organickým poškozením mozku se vyskytují poruchy pozornosti (slabší koncentrace), paměť bývá negativně ovlivněna snadnou unavitelností dítěte a sníženou aktivační úrovní. Problémy se objevují ve vybavování a reprodukci. Někdy bývá postiženo zrakové a sluchové vnímání přímo, v lehčích případech se jedná o obtíže v oblasti zrakové a sluchové diferenciaci, analýzy a syntézy.“ (Květoňová - Švecová 2004, s. 45)

Schopnost provedení a užití psaného písma je úzce provázána se schopnostmi koordinačně pohybovými (viz výše motorika), stejně tak i s procesy poznávacími. Specifika vývoje a úroveň poznávacích procesů u dětí s mentálním postižením výrazně ovlivňují, v jaké míře bude možné využít konkrétních grafomotorických cvičení a metodik s cílem upevnění tahových cvičení psané nebo hůlkové abecedy.

3.1 VNÍMÁNÍ

Prostřednictvím vnímání (percepce, lat. perceptio) je člověk schopen získávat informace o okolním světě, rozlišovat mezi známými a neznámými podněty, situacemi, čímž si utváří poznání nutná pro orientaci ve svém prostředí. Vnímání je provázáno procesem ověřování zkušeností na základě minulé zkušenosti. Výsledkem vnímání je vjem a obsahem vnímání jsou počitky, vjemy nebo představy.

U mentálně retardovaných dětí je vnímání pomalejší a vyvíjí se s určitými odchylkami. Odborná literatura při stanovení specifík percepce u dětí s MP nejčastěji uvádí následující zvláštnosti vnímání mentálně retardovaných podle Rubinštejnové (1973):

- zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání (vysvětluje se zvláštnostmi pohybu zraku – normální dítě vidí globálně, mentálně retardované jen postupně a tím se ztěžuje orientace v prostředí),
- nediferencovanost počitků a vjemů – tvarů, předmětů, barev; zvláště je silně porušena diskriminace figury a pozadí,
- inaktivita vnímání - mentálně retardovaný jedinec není schopen prohlédnout si materiál podrobně, vnímat detaily,

- nedostatečné prostorové vnímání (porucha hloubky vnímání),
- snížená citlivost hmatových vjemů (objem, materiál, aj.),
- pro sluchový analyzátor je typické opoždění diferenciacie fonémů a jejich zkreslení,
- nedokonalé vnímání času a prostoru,
- špatná koordinace pohybu.

Uvedené nedostatky a zvláštnosti lze překonávat a kompenzovat systematickou výchovou a speciálně pedagogickými metodami a to především ve smyslové výchově. Důležité je začít s nápravou co nejdříve, a to již v období předškolní výchovy.

3.2 MYŠLENÍ A ŘEČ

Myšlení se v psychologii definuje jako „zprostředkované a zobecňující poznání skutečnosti, zejména jejich podstatných znaků a vztahů.“ (Švarcová, 2006, s. 46) Prostřednictvím myšlení poznáváme podstatu předmětů a jevů.

Základním znakem u mentálně retardovaných je porušení poznávací činnosti a z toho vyplývá omezená zásoba představ. Málo názorných a sluchových představ, malá znalost zacházení s předměty, nízká úroveň komunikace a také nedostatečný vývoj řeči zužují dětem s MR základnu, na které se má rozvíjet myšlení. Myšlení mentálně retardovaných dětí je ovládáno přílišnou konkrétností a nedokáží myslet abstraktně.

Charakteristické pro děti s MR jsou:

- nesoustavnost myšlení, slabá řídicí úloha myšlení a s tím je spojena tzv. nekritičnost myšlení, kdy si dítě nepromýšlí své jednání, těmto dětem chybí kvalita myšlení, to jest správné vnímání logických a časových souvislostí.

V této souvislosti je nutné respektovat, že k rozvoji myšlení dětí s MR patří postupné osvojování vědomostí, dovedností a návyků odpovídajících jejich úrovni. (Švarcová, 2006)

Řeč bývá často u mentálně retardovaných dětí omezena a to hlavně v důsledku pomalého vytváření diferenciacních podmíněných spojů u všech analyzátorů, někdy převážně u jednoho z nich.

3.3 PAMĚŤ

Paměť je důležitá pro psychický vývoj dítěte. Díky paměti si dítě uchovává minulé zkušenosti, získává nové vědomosti a dovednosti, vytváří si prostřednictvím paměti vztahy k lidem a určitý způsob svého chování.

„Mentálně retardovaní jedinci si vše zapamatují pomalu, nezbytné je mnohočetné opakování. Osvojené znalosti rychle zapomínají a znalosti si vybavují nepřesně. Často také neumí vědomosti uplatnit. Příčinou těchto nedostatků je opět pomalé tempo vytváření nových podmíněných spojů a jejich rychlé vyhasínání. Ke zvláštnostem paměti náleží také nekvalitní třídění paměťových stop, s důrazem především na mechanickou paměť bez schopnosti větší selekce.“ (Kozáková, 2005, s. 32)

Pro děti s MR je typické, že se neumí cílevědomě učit a osvojené poznatky si neumí vybavit v jiných souvislostech. Předpokladem zapamatování je dovednost pochopit učivo, vybrat hlavní prvky, zjistit souvislosti. Je to činnost velmi komplikovaná a obtížná.

Paměť může zhoršit nedostatek spánku, nesoustředěnost, málo čerstvého vzduchu, zneužívání návykových látek a také působení některých léků.

3.4 POZORNOST

S pozorností souvisí vnímání a poznání. Pozornost můžeme rozdělit na nepodmíněnou a podmíněnou. Nepodmíněná pozornost se zaměřuje na silné podněty například hlasitý zvuk. Podmíněná pozornost je důležitá z hlediska vyučování, je vázána na vůli a má charakter podmíněného reflexu.

Nízký rozsah sledovaného úhlu, nestálost a lehká unavitelnost, snížená schopnost rozdělit se na více činností jsou charakteristické pro pozornost u mentálně retardovaných osob. Mentálně retardovaný žák udrží pozornost maximálně 15-20 minut, tento interval je však individuální, záleží na hloubce postižení a na režimu dne. Po soustředění musí vždy následovat relaxace.

3.5 EMOTIVITA A MOTIVACE

Mentálně retardovaní jedinci jsou po stránce emoční vybavení menší schopností ovládat se. Jsou citově otevření a to souvisí s malou řídicí funkcí rozumu, kterým můžeme prožitky tlumit nebo přehodnocovat. Jedinec přenáší kladné emoce na situace, které zvládne, a protože se je mentálně retardovaný jedinec nenaučil, mohou se u něj objevit neurotické (enuréza = noční pomočování) nebo psychopatické (krádeže) problémy jako poruchy citového vývoje.

„Intenzita emocí klesá úměrně s věkem, mentální retardace je především retardace duševního vývoje, a proto postižené dítě delší dobu podléhá netlumené intenzitě emocí.“ (Valenta, Krejčířová, 1997, s. 32-33)

Rubínšteinová (1973) shrnula zvláštnosti emotivity u mentálně retardovaných:

- dlouhodobá nediferencovanost citů, rozsah prožitků je minimální, buď převládá jednostranné uspokojení nebo jednostranné neuspokojení,
- city nejsou adekvátní svojí dynamikou a intenzitou, buď dítě vnímá události povrchně nebo přehnaně silně,
- egocentrické emoce podstatně ovlivňují tvorbu hodnot a postojů,
- city častěji obchází intelekt a dítě potom snáze podléhá afektu.

Motivace - různé motivační metody určují práci žákům a metody vycházejí z psychologických zákonitostí vyučovacího procesu. Nemotivované učení s sebou nese riziko frustrace, učení není smysluplné a není závažné. Pro mentálně retardované je motivace zaměřena na emotivitu a názornost.

3.6 SPECIFIKA OSTATNÍCH PSYCHICKÝCH PROCESŮ U DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Kromě výše uvedených prvků nezbytných pro kognitivní proces hrají důležitou roli i specifika dalších psychických procesů. V oblasti vůle a volných projevů narážíme zpravidla na prvky dysbulie (porucha vůle) a abulie (nerozhodnost, nedostatek vůle a neschopnost zahájit činnost, ztráta či snížení volných činností). (Valenta, Müller,

2003) Ve volných projevech osob s MR se setkáváme se zvýšenou citovou labilitou, impulsivností, agresivitou i prvky úzkosti a pasivity.

Kvalita a zájem o poznávací procesy úzce souvisí s aspirační úrovní konkrétního jedince. U mentálně retardovaných osob je příznačný výraznější posun k nižší aspiraci nebo k přeceňování se. (Valenta, Krejčířová, 1997)

Limitujících prvků v oblasti motoriky a kognitivní stránky jedince s MP je značné množství, které v rámci této kapitoly nebylo možné postihnout. V praxi na základě zprávy z odborného vyšetření získává speciální pedagog dostatečné množství informací, které si postupně doplňuje vlastním pozorováním při práci s dítětem. Tímto způsobem pak stanovuje přiměřené a účinné metody a postupy výchovně vzdělávacího plánu, do něhož grafomotorika již v předškolním období bezesporu patří.

4 GRAFOMOTORIKA JAKO PROCES

Vymezení pojmu grafomotorika vždy vychází z významu předpony grafo, která předznamenává vztah k oblasti psaní či písma.

„Grafomotorika je soubor psychických činností, které jedinec vykonává při psaní. Psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky (u postižených osob též nohy, úst), ale je řízeno psychikou.“ (Pedagogický slovník, 1995, s. 73)

V této souvislosti se nabízí přiblížení pojmu psychomotorika jako: „...úzké spojení, souvislost, návaznost a prolínání psychiky (duševních procesů) a motoriky (tělesných procesů a pohybu).“ (Opatřilová, Zámečnicková, 2008, s. 33)

Důraz na psychiku a její podíl při rozvoji a užití grafomotoriky představuje důležité hledisko pro uplatnění grafomotoriky u dětí s MP. V praxi se v předškolních zařízeních pro děti s MP setkáváme s různě diferencovanými případy. Součinitelé motorických schopností a psychických předpokladů jsou limitními ukazateli, nakolik je cesta ke grafomotorickému vyjádření otevřena a nakolik bude moci být v dalším školním vzdělávání upevňována a zdokonalována. Využití grafomotorických cvičení ve svém výsledku nemusí být završeno osvojením si psaného písma. Vždy však přispívají k rozvoji psychomotorických dovedností dětí, které jsou pro základní životní adaptabilitu nezbytné.

Grafomotorické dovednosti představují ve vývoji člověka zásadní moment. V dětské populaci se vyskytují skupiny dětí, které mají odlišnosti a problémy v grafomotorice. Výčet kategorií (Bednářová, Šmardová, 2006):

- děti se smyslovým postižením,
- děti s pohybovým postižením, s jinými neurologickými diagnózami,
- děti s hyperkinetickou poruchou (ADHD),
- děti s nevýhodným typem laterality,
- děti s psychiatrickými diagnózami,
- děti s MR,
- děti s poruchou autistického spektra.

V praxi lze pro stanovení předpokladů ke grafomotorické činnosti využít škálu hodnotících bodů. Pro ilustraci vybíráme některé ze sledovaných znaků (Svobodová, 18):

- poloha při grafomotorické činnosti (oblíbená, spontánní, specifická apod.),
- zkušenosti s grafomotorickou činností (má zkušenosti s materiálem, jednostranné zkušenosti, omezené zkušenosti aj.),
- postoje dítěte při grafomotorické činnosti (radostné očekávání, lhostejnost, obavy, odmítání aj.),
- úchopy pro grafomotorické činnosti, hře a práci, dominance ruky, souhra rukou,
- při dlouhodobějším pozorování dítěte jako budoucího žáka sledujeme např.: rozsah a rychlost pohybu ruky, dynamika pohybu ruky, schopnost napodobit pohyb, výskyt stereotypů, automatizmů,
- sledujeme znaky vyplývající z postižení (spasticidu, hypotonii aj.).

Základy pro dobré zvládnutí grafomotorické přípravy vycházejí z absolvování jednotlivých etap a kroků, které vlastnímu nácvičku psané, případně hůlkové, abecedy předcházejí. Zde vycházíme z členění obecně používaného pro intaktní děti. V zásadě platí, že posloupnost těchto kroků rámcově platí pro všechny výše jmenované skupiny, vždy však musíme přihlídnout individuálním schopnostem a možnostem konkrétního dítěte.

4.1 MOTIVAČNÍ OBDOBÍ

„V rámci předškolní výchovy mentálně postižených dětí se snažíme zabezpečit pokud možno všestranný rozvoj v souladu s jejich možnostmi. Při výchovně vzdělávacím procesu mentálně postižených dětí předškolního věku se učitelka zaměřuje na komplexní rozvoj psychických procesů, zejména na maximální rozvoj vnímání – poznání, myšlení a řeči.“ (Černá, 1995, s. 70)

Práce v oblasti rozvoje jemné motoriky patří mezi jedny z nejnáročnějších. Její prvky se prolínají do úkolů sebeobsluhy, je posilována ve spojení s pohybovými cvičeními aj. Nedílnou součástí jsou také prvky řečové výchovy či alternativní komunikace.

V psychomotorickém vývoji intaktních dětí má důležité místo vývoj kresby. Na základě propracované metodiky (Uždil) skýtá tato oblast cenný diagnostický základ. „Dětská kresba poměrně přesně odráží grafomotorické schopnosti dítěte, úroveň jeho vizuomotorické koordinace a citového vnímání.“ (Valenta, Krejčířová, 1997, s.138) U dětí s MP však tato kritéria nelze jednoznačně aplikovat. Kresba však i v tomto případě předznamenává mnohé faktory, které jsou pro grafomotoriku směřující k nácviku psané abecedy stěžejní.

Motivační období se zaměřením na grafomotoriku je spojeno s dodržováním zásad, které jsou nezbytné pro další složitější postupy a období práce s psacími či kreslicími nástroji a pomůckami.

Zásada:

- Cvičíme postupně od méně obtížného k více obtížnému – od koordinace hrubé motoriky k motorice jemné (cvičení paží, dlaní, zápěstí, prstů, koordinace více pohybů).
- Cvičíme pokud možno několikrát denně po krátkou dobu. Při cvičení vystřídáme dva až tři cviky podle toho, jak snadno nebo obtížně je dítě zvládá.
- Grafický záznam cviků zařazujeme až po důkladném procvičení jemné motoriky (cvičení prstů, dlaní, uvolňovací cvičení aj.).
- Dbáme na správně držení těla.
- Dbáme na správný úchop psacího náčiní (je-li v tomto období používáno).
- Dodržujeme zásadu přiměřenosti a postupnosti.
- Grafický cvik se provádí od kraje ke kraji, zleva – doprava, zprava – doleva, jednou rukou i oběma rukama současně.
- Používáme doprovodné říkanky či básničky.

Z výše uvedeného vyplývají nejčastější činnosti motivačního období:

- práce na tabuli (nebo na jiné vhodné ploše) s houbou a vodou – libovolný obrazec,
- kreslení na tabuli (nebo na jiné vhodné ploše) štětcem a vodou,
- kreslení do písku prstem,
- kreslení vodovými barvami na velkou plochu – nejprve kreslení prsty a potom terapeutickým štětcem,

- kreslení a malování na tabuli, zeď či chodník barevnými křídami,
- kreslení pastelkou, voskovkou, fixem, rudkou na velkou plochu,
- kreslení vodovými barvami na velkou plochu.

4.2 PROSTOROVÁ ORIENTACE

U dětí s MP již v předškolním věku pozorujeme časté potíže při orientaci v prostoru, patrné bývá narušení zrakového a sluchového vnímání. Zde opět platí, že neprodleně zahájená cvičení mohou tato narušení eliminovat či odstranit. Pro orientaci v prostoru se využívají běžné činnosti během dne i pohybově zaměřená zaměstnání. Praktické činnosti v prostoru a účelově zaměřené pohybové aktivity přispívají k osvojení a upevnění rozlišování důležitých pojmů: nahoře – dole, vpředu – vzadu, pod – nad, vrchní – spodní, před – za, uvnitř – venku, první – poslední aj. Zvládnutím tohoto úkolu již v předškolním období se dítě přibližuje k úspěšnému zahájení grafomotorických cvičení zaměřených na psaní v období nástupu do školy. V praxi mezi nejužívanějším cvičením patří: skládanky, pomůcky k rozlišování figury a pozadí, skládačky typu puzzle, třídění předmětů apod.

Stejně jako u intaktní populace, také u dětí s MP v období před zahájením nácvičky psaní musíme zvážit problematiku laterality. „Přecvičené leváctví označuje Sovák za patoplastický terén pro poruchy právě v nejvyšších lidských funkcích, tj. v oblasti řeči, ve struktuře osobnosti a v oblasti obratnosti ruky, tzn. k práci.“ (Svobodová, 1998, s. 17)

V současné době se klade důraz na správnou diagnostiku laterality již v raném předškolním věku. Názory publikované Milošem Sovákem přispěly k tomu, že informace o následcích přecvičování leváctví jsou v oblasti speciální pedagogiky obecně známy. Přesto je nutné tuto problematiku neopomenout jako jeden z rozhodujících momentů pro stanovení správného postupu aplikace grafomotorických cvičení. Takzvaná pravolevá orientace přináší komplikace při pozdějším nácvičky písma, ale z pohledu osobnosti dítěte je jeho organickým rysem, jenž nesmí být násilně měněn. Rozlišování orientace vpravo – vlevo je velice důležitou složkou čtení a psaní. Po nástupu do školy se dítě učí rozlišovat směr a v prvních dvou letech školy se učí poznávat pravou a levou stranu. Dle dospělého dítěte ukazuje stejné body na obličeji, na těle, ukazuje pravou ruku, oko, ucho, nohu, a podobně i levou. Děti využívají hlavně pojmy uprostřed, před – za, nad – pod.

4.3 SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

V období předškolního věku lze úspěšně rozvíjet sluchové vnímání záměrným cvičením. Využíváme pozorného naslouchání různým zvukům (rozlišování šustění papíru, cinkot klíčů, škrábání), dovednosti určovat kvalitu zvuků (poznávat písně dle melodie), různé herní formy na opakování zvuků (hra na papouška). Následně jsou děti s MP vedeny k uvědomování si rozdílů mezi zvukovými stránkami v jednotlivých slovech, je podporováno sluchové vnímání hlásek ve slově a jejich pořadí. Důležité je rozlišování délky samohlásek, tomu je třeba věnovat tomu velkou pozornost. Pomůžte nám tleskání, klavír, písťalka. Rytmizace slovního projevu ze strany pedagoga posiluje schopnost dětí vnímat slova jako skládanku z jednotlivých slabik a písmen.

4.4 HLASOVÁ VÝCHOVA

Motorický rozvoj dítěte ovlivňuje rozvoj mluvené řeči. V rámci komplexní předpřípravy pro grafomotoriku můžeme využít i rozmanitá dechová a artikulační cvičení. V hlasové výchově se děti seznamují s poznatkem, že i řeč, stejně jako zpěv, má své výrazové prostředky. Upevňování rozpoznání a vnímání rytmu v proudu řeči, intonace, dynamiky a barvy hlasu, to vše rozvíjí smyslové poznání dítěte a současně ho připravuje na složitější strukturované úkoly – např. psaní, čtení aj. Pomocí těchto prostředků vyjádříme větu mnoha způsoby a docílíme tak vystižení různé nálady i povahových rysů mluvčího. Ve cvičeních jsou děti motivovány k tiché a hlasité mluvě. Děti mění intonaci hlasu při napodobování zvířat. I obsahem řeči se snaží co nejpřesněji vystihnout charakter postavy. Děti jsou vedeny k uvědomění si rozdílné intonace různých druhů vět, říkanku mohou říkat jako zaklínadlo, rozpočítadlo či novinové zprávy. Rytmus řeči si děti nejlépe uvědomí v básničkách a říkankách, ve kterých jej mohou vyjádřit i pomocí jednoduchých rytmických nástrojů či tleskáním nebo pohybem těla. Mluvená řeč mění také svůj rytmus v náhlých situacích (jeden hrozí druhému, hlasy zvířat v pohádce, komentování sportovního zápasu). Spontánně se mění barva hlasu při hrách.

4.5 ADAPTAČNÍ OBDOBÍ

Motivační období pro grafomotoriku je nedílnou součástí předškolního vzdělávání dětí s MP. Volně pak navazuje období adaptační. Po nástupu do školy je v motivačním období pokračováno, podle možností však dochází k tématickému prolínání s nově přidanými adaptačními úkoly. Primárním úkolem adaptačního období je nácvik prvků písmene. Zařazujeme sem prvky, v nichž se dítě snaží koordinovaně vést čáru, její směr je předem určen, prvky, pro nichž je zapotřebí větší rozpětí a širší škála koordinovaných pohybů a záměrné udržení vzdálenosti (spirála, horní a dolní oblouk, vlnovka, elipsa, atd.). Do poslední skupiny prvků, patřící do adaptačního období, zahrnujeme skupinu, v níž je zapotřebí obdobné koordinace ruky a rozsah pohybů ve vertikálním i horizontálním směru, který potřebujeme při psaní písmen. Patří sem horní i dolní smyčky a zátrhy.

Kompletní výčet všech prvků adaptačního období zahrnuje:

- bezpředmětné čmárání,
- tečky,
- spirála,
- kroužení oběma směry,
- oválné kroužení oběma směry,
- svislé a vodorovné čáry,
- psaní horního a dolního oblouku,
- spojené horní a dolní oblouky,
- vlnovka,
- horní a dolní smyčky,
- psaní „ležaté osmičky“,
- ostré a tupé zátrhy,
- zuby na pile (zuby draka),
- odstředivé a dostředivé čáry.

Z výčtu je patrné, že část z prvků tohoto období můžeme dle schopností dítěte zařadit již v předškolním věku. Z pohledu praxe je však nutné, aby bylo postupováno

metodicky správně. Tím se může při přechodu dítěte do školy takto odborně provedená přípravná fáze zúročit v dalším progresivnějším postupu při nácvičce psaného písma.

4.6 PŘÍPRAVNÉ OBDOBÍ NA VÝUKU PSANÍ

Intaktní žáci při nástupu do první třídy procházejí přípravným obdobím, které je nezbytné pro bezproblémové zvládnutí grafických dovedností. V přípravném období se snažíme zdokonalit duševní a motorické složky, které jsou nezbytné pro psaní. Přípravnému období se věnuje dlouhá doba.

Dětem přicházejícím z předškolních zařízení pro děti ze speciálními potřebami nejprve zařazujeme koordinační cvičení hrubé motoriky - zaměřené na paže a celkovou hybnost, dále připojujeme vhodná procvičování jemné motoriky formou modelování cvičení pohyblivosti prstů, haptické a úchopové dovednosti při přebírání předmětů apod. Systematicky postupujeme od celku k detailu. Paže se cvičí pohybem ve vzduchu při obtahování obrysů velkých předmětů. Poté zachycujeme pohyby křídou na velké plochy. Následující cvičení probíhají na papíře a jsou průpravou k nácvičce písma nebo se cvičí přímo potřebné prvky. Příprava pro psaní se prolíná všemi činnostmi od tělocvičných úkolů až po tvořivé práce v materiálu, výtvarné aktivity a řečovou výchovu.

Organické začlenění do vyučovacích předmětů poskytuje možnost rozvíjet motoriku přirozenou cestou, bez umělých cviků. S motorickými cvičeními musí spolupracovat také cvičení zraku, dále rozvíjení paměti pro tvary a celková pohybová koordinace. Zahájení nácvičce psaní vyžaduje značnou souhru základních mozkových funkcí a motoriky:

- analyticko-syntetické činnosti sluchové a zrakové,
- diferenciační činnosti akustické a vizuální (sluchového rozlišování hlásek
- a slabik a zrakového rozlišování tvarů),
- orientace prostorové a orientace časové,
- zrakové a sluchové paměti,
- smysl pro rytmus,
- schopnosti slučovat jednotlivé složky,
- myšlení,
- senzomotorické koordinace jedince. (Doležalová, 1998)

Mezi činnosti prováděné v přípravném období patří především:

- seznamování se s tiskacími písmeny (zraková i sluchová percepce)
- obtahování a psaní písmenek A, O, I, S, E, M, U, J
- rovnání stejných písmen do řádků aj.

Rozvoj grafomotoriky v prostředí vzdělávání a péče o děti s MP představuje bohatě strukturovanou problematiku s kvalitní oporou v odborné literatuře a v nabídce dalšího vzdělávání pro speciální pedagogy. Jedním ze záměrů následují praktické části je poukázání na možnosti invenčního přístupu ke grafomotorice a prvotního nácviku písma.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Co vyhovuje jednomu, u druhého může narážet na nepochopení či nezájem. Tuto formulaci lze využít při popisu mnohých oblastí našeho života. Ve výchově a vzdělávání jsou tyto difference patrné snad nejvíce. Úkol pedagoga tak neleží jen v oblasti výběru a aplikace jednotlivých metod pedagogické práce. Současně sleduje jejich úspěšnost při dosažení stanovených cílů výchovně vzdělávacího procesu. V pedagogické práci jde vždy o tvořivý přístup. I když přejímáme jakýkoliv ověřený postup a metodiku, vždy se s ohledem na specifika dětí musíme zamýšlet, nakolik zvolenou metodiku můžeme přizpůsobit pro naše konkrétní podmínky.

Praktická část je věnována přehledu klasických metod výuky psaní a vedle nich také v současnosti nejprogressivnějším metodám pro grafomotoriku, vhodných pro předškolní věk v zařízení pro děti se speciálními potřebami. Těžiště této části leží v představení některých nejužívanějších postupů přechodu z jednoduchých grafomotorických cvičení do oblasti počátečního nácvičku psaní. Ty jsou nahlíženy také jako východiska pro nové alternativní postupy rozvoje grafomotoriky a nácvičku psaní. Právě jeden z alternativních postupů, jenž se snaží reflektovat moderní metodiky v této oblasti a současně vyhovět vývojovým specifikům dětí s MP, je v poslední kapitole na základě osobních zkušeností popsán a doložen v praxi nasbíranými ukázkami uvedenými v příloze.

Cílem praktické části bakalářské práce je vedle představení progresivních grafomotorických metodik především nástin adaptace metodiky Jaroslavy Svobodové na oblast nácvičku tahů hůlkové abecedy. Postup dokumentujeme na konkrétních případech dětí s MP a ukázkami z jejich pracovních listů. Představení tohoto odzkoušeného postupu může být impulsem pro jeho další uplatnění v předškolním období u dětí s MP. Současně ho lze považovat za malou inspiraci pro tvořivý přístup k již ověřeným metodikám a postupům z odborné literatury a seminářů.

5.1 GRAFOMOTORIKA JAKO PŘÍPRAVA NA PSANÍ

Grafomotorická cvičení představují komplex různě strukturovaných řízených pohybových cvičení, jejichž primárním cílem je grafický záznam. V předškolním věku je převážná část grafomotorických cvičení zaměřena na uvolnění svalů paží, rukou a zápěstí. Také ve speciálních mateřských školách se setkáváme s pravidelným zařazováním cvičení na rozvoj jemné motoriky rukou, zrakové a senzomotorické koordinace.

Řada těchto činností je zahrnuta do práce s materiálem jako přípravné aktivity pro rozvoj haptiky a úchopu – třídění drobných předmětů a přírodnin, mozaiky, vytváření koláží, stavebnice, práce s keramickou hlínou a modelínou, využití prstových barev při výtvarných činnostech apod.

Inovace v oblasti metodiky jsou doplňovány také v oblasti pomůcek. Mezi nově zařazované pomůcky pro předškolní a raný školní věk patří např. pískovnička (multifunkční dřevěný podstavec s jemným pískem uvnitř), kdy je využíváno kreslení a psaní prstem do písku, nahradit lze i obarvenou krupicí. K pískovničce jsou k dispozici pomocné nástroje – hladítka, hrabičky, mandaly (sestava základních dřevěných šablon do pískovničky), dřevěné „tužky“, magnetická beruška apod. Tento druh pomůcek napomáhá hravou formou pěstovat správné návyky pro náročnější nácvik tahových struktur s psacími pomůckami.

Odborně poučený přístup ke grafomotorice se prvotně odvíjí od zvolení některé z metodik. V českém prostředí můžeme čerpat ze řady publikací. Vedle autorů zaměřujících se na odborné pojetí grafomotorické přípravy pro psaní, existují i knihy popularizující oblast grafomotoriky pro rodiče a další laickou veřejnost. Společným znakem nejen popularizačních publikací je velmi těsné propojení grafomotoriky s kresbou. Důraz na využití kresby je patrný i z přehledu klasických metod výuky psaní užívaných ve školské praxi.

5.2 KLASICKÉ METODY VE VÝUCE PSANÍ

Historie výuky psaní zahrnuje mnoho různých metod. Pro inspiraci nabízíme stručný přehled alespoň těch základních, které poslouží jako srovnání k dále představeným alternativním metodám.

METODA KOPÍROVACÍ

Historicky nejstarší, do 20. století užívaná také v českém školství. Založena na principu mechanického objíždění vyrytých písmen pomocí nástroje, tímto dochází k naučení a upevnění tvaru písma.

METODA PAUZOVACÍ

V první polovině 20. století propagovaná metoda (Uhlík, Černý, Salzman) využívající podkládání silně předtištěného vzoru písma pod papír, žáci tvar obtahují. Tato metoda vycházela z přesvědčení, že dokonalé písmo u žáků lze docílit mnohočetným opakováním naznačeného vzoru.

METODA SYNTETICKÁ

Má těsný vztah k syntetické výuce čtení (Pestalozzi). Postupuje se od nácvičku jednotlivých částí písmene a synteticky se postupuje ke složitějšímu celku – písmeno, slovo, věta.

METODA TAKTOVACÍ

Pochází z Francie, žáci psali jednotlivé tahy, písmena, slabiky i věty společně podle diktátu. Veškeré pohyby při psaní byly řízeny povely. Metoda drilu se z Německa rozšířila i k nám.

METODA FYZIOLOGICKÁ (AMERICKÁ)

Vytvořena v polovině 19. století. Založena na procvičování svalů paže, ruky a prstů a na výcviku očí. Žáci si osvojovali psaní devatenácti prvků písma, po této důkladné přípravě začali z prvků skládat příslušná písmena. Důraz na uvolnění motoriky ruky byl podporován i zařazováním volných cviků na nelinkovaném papíře před vlastním psáním.

METODA PSYCHOLOGICKO-FYZIOLOGICKÁ

Vychází z reformy vyučování psaní před 1. světovou válkou. Zahrnuje snahu o nácvik individuálního rukopisu se zaměřením na plynulý pohyb a jeho uvědomělý a správný návyk. Postupně byl kladen důraz na zřetelnost, úhlednost, ale také na funkčnost psaného písma pro konkrétního člověka. Od druhé poloviny 20. století je v našich školách výuka písma zaměřená na praktičnost, zohledňuje vývoj osobitého rukopisu. Dalšími znaky normalizované české latinky se staly jednoduchost, čitelnost a vazebnost.

METODA GLOBÁLNÍ

Nezaměřuje se na nácvik izolovaných písmen, vychází z psaní slov a vět. U nás je spojena s pedagogickou činností V. Příhody. Příprava zahrnuje čtení a kreslení, po důkladné motivaci se přechází ke psaní celých slov a vět.

METODA ANALYTICKO-SYNTETICKÁ

Jde o období metody psychologicko-fyziologické s důrazem na dodržování kulturně hygienických zásad. Přípravné období podporuje procvičování jemné motoriky různými pracemi s materiálem, výtvarné činnosti aj. Dále jsou zařazeny rozcvičovací cviky, přechod ke psaní jednotlivých prvků a dále psaní celých písmen. Postupuje se přes slabiky ke slovům jednoslabičným a dvouslabičným. Tato metoda považuje kreslení za nezbytnou přípravu psaní. Využívá také rytmizace říkanek a jejich doplňování jednoduchými grafickými znaky. Z tohoto konceptu vycházely i učební osnovy pro psaní z roku 1983. V pozdější úpravě osnov z roku 1991 je dán větší prostor pro výběr pracovních listů i dalších materiálů. Obsah výuky psaní je uspořádán cyklicky, čímž je umožněno přizpůsobit stupeň osvojovaných poznatků a dovedností rozdílným schopnostem žáků. (Santlerová, 1995, s. 24-30)

5.3 SOUČASNÉ METODY

V kontextu výše uvedeného přehledu, který dokumentuje metody vhodné zejména pro intaktní populaci zařazenou do klasické školní docházky, je přínosné představit nejpreferovanější metodiky v současné praxi. V této oblasti se nachází inspirativní pole pro přímé zařazení některých cvičení a postupů pro grafomotoriku předškoláků s MP. S ohledem

na prostor vybíráme ze současné nabídky příklady, jejíž propracování a adaptabilita jsou využitelné právě u dětí se speciálními potřebami.

5.3.1 Šimonovy pracovní listy

Mezi nejužívanější metodiku přípravné fáze grafomotoriky a nácviku psaní pro děti předškolního i mladšího školního věku patří svazky pracovních listů vydané pod názvem Šimonovy pracovní listy. Věra Pokorná připravila tuto metodickou řadu s cílem zapojit do kreslení i děti, které pastelky ani tužka příliš nelákají. Tyto děti obvykle mívají problémy při nácviku psaní a v dalších činnostech spojených s nástupem do základní školy. Pracovní sešity jsou určeny pro učitelky v mateřských školách i rodičům k motivaci dítěte ke kreslení od jednoduchých úkolů zaměřených na rovné čáry k náročnějším úkolům. Metodika byla ověřena při práci s dysgrafickými dětmi. (Pokorná, 1998)

Doporučení formulované v předmluvě každého svazku můžeme považovat za obecně platná pro jakoukoliv činnost spojenou s grafomotorickými cviky:

- dítě musí činnost bavit,
- důležité je opakování osvojeného pohybu, vracíme se k námětům a variujeme,
- nespěcháme při práci,
- pohyb ruky by měl být plynulý, klidný, uvolněný,
- při práci je důležitá komunikace s dítětem o prováděné činnosti,
- vedeme dítě k pozorování kvalit okolního světa – rozdíly v barvách,
- velikostech, materiálu, upozorňujeme na vztahy detailů k celku aj. (Pokorná, 1998)

Metodický postup od jednoduchého kresebného úkolu k náročnějšímu grafomotorickému záznamu názorně ilustruje výpis obsahu svazku č. 9 Grafomotorika a kreslení (Pokorná, 1998):

1. Nácvik vodorovných čar.
2. Kreslení předmětů z vodorovných čar.
3. Nácvik svislých čar.
4. Kreslení předmětů z vodorovných čar.
5. Kresba různých předmětů z vodorovných čar.
6. Nácvik šikmých čar.

7. Kreslení různě šikmých čar.
8. Kresba obrázků z rovných čar.
9. Nácvič kroužků.
10. Kreslení kroužků a obloučků.
11. Kreslení předmětů pomocí kroužků.
12. Nácvič složitějších čar.
13. Nácvič kresby oválu.
14. Použití nacvičených čar.
15. Nácvič kresby spirály.
16. Aplikace spirály.
17. Kresba obloučků.
18. Použití obloučků.
19. Obrázky s oblouky.
20. Náročnější obrázky.
21. Přejít k samostatnému kreslení.
22. Kreslení zvířátek.
23. Samostatné kreslení.

Konkrétní ukázky pracovních listů – viz příloha č. 1.

5.3.2 Metoda dobrého startu

Část odborná literatury metodu Dobrého startu (MDS) zařazuje pod označení alternativní metody reedukace dysgrafie. V současné době však MDS patří mezi stěžejní postupy při všestranné práci s dětmi s normální psychomotorickou úrovní i u dětí s poruchami psychomotorického vývoje. Psychomotoriku chápe „jako spojení motoriky s psychickými procesy poznávání a sférou emocionálně motivační. Rozvoj psychiky a motoriky dítěte jsou spolu úzce spojeny.“ (Santlerová, 1998, s. 44)

Původní francouzská metoda Bon départ byla v 70. a 80. letech 20. století modifikována a doplněna výzkumem v Polsku.

Metoda Dobrého startu je metodou stimulační a rehabilitační, jejím základem jsou tři důležité složky:

- a) zrková – rozlišení grafických tvarů,
- b) pohybová – ilustrace grafických znaků pomocí gest v souladu s rytmem písně,
- c) sluchová – vnímání rytmu písně.

„Cílem metody je zdokonalit souhrn všech tří analyzátorů, zdokonalit a vyhranit lateralizaci, zlepšit orientaci v tělesném schématu a prostoru. Přitom dochází k integraci všech psychomotorických funkcí a k nápravě porušené časově prostorové orientace.“ (Santlerová, 1998, s. 45)

Metoda Dobrého startu je účinná také v předškolní přípravě na výuku čtení a psaní, její skupinový a rehabilitační ráz dobře koresponduje s náplní práce u dětí s mentálním postižením.

Konkrétní ukázka ukázkové lekce – viz příloha č. 2.

5.3.3 Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní

Původ osobité metodiky rozvoje grafomotoriky (MRG) objasňuje sama autorka následovně (Svobodová, 1998, s. 20): „...dlouhodobá zkušenost z práce na speciálních školách psychopedického a somatického typu a dále setkávání se se školní neúspěšností na počátku školní docházky. Navrhovaný metodický postup byl částečně inspirován „Metodou dobrého startu“ (Bon – depart, ve Francii Thea Bugnesová, v Polsku M. Bogdanovitz), dále některými postupy a pomůckami, používanými na našich zvláštních školách.“

Výhodou této metodiky je přehlednost, zahrnutí všech klíčových kapitol a zejména důraz na aktivní zapojení dítěte v celém průběhu absolvovaných cvičení.

Základní charakteristiku MRG můžeme shrnout následovně:

1. snaha o příznivé naladění dítěte i rodičů vůči edukačním potřebám dítěte,
2. nejedná se o nápravné metody, ale činnosti podpůrné,
3. stavíme na přístupu globálním, prvky grafomotoriky sledujeme ve všech činnostech dítěte,
4. vždy zapojujeme co nejvíce smyslů a faktorů (multisenzorální a multifaktoriální přístup), důraz ve všech činnostech na rytmus,
5. rodiče bereme jako partnery pedagoga, jsou zapojeni do děje,
6. MRG je otevřený systém s možností dalšího rozvoje směrem k podpoře edukace dětí s různým typem postižení.

Otevřenost systému a variabilita dává při použití MRG v praxi značný prostor pro invenci pedagoga a jeho schopnosti vytvořit na základě této metodiky učební

strategii pro úspěšné edukační prostředí konkrétního dítěte nebo skupiny. Současně s tímto preferuje také schopnost navodit přátelskou, uvolněnou atmosféru, plnou pohody, hravosti a humoru.

Kresbu, jako nejpřirozenější aktivitu u dětí předškolního věku, metoda chápe jako činnost příbuznou psaní. Současně však upozorňuje na základní rozdíl mezi výtvarnou činností (rozvoj fantazie, respektování rozdílů ve znázornění stejných věcí aj.) a psaním (usilujeme o automatizaci normalizovaného tvaru). I přes tyto rozdíly je nutné obě formy grafomotoriky organicky propojovat, protože se vzájemně doplňují, ovlivňují a pomáhají si v dosažení cíle – zpřístupnit užití psaného písma i dětem s motorickými či smyslovými poruchami.

V okruhu rozvoje jemné motoriky je pozornost věnována tvořivé činnosti modelování a také mnohostrannému využití látkových sáčků s různými náplněmi (písek, kamínky, fazole apod.) a jejich zapojení do různých činností:

- haptické zjišťování obsahu (co je uvnitř?),
- nácvik házení a chytání,
- dotýkání, hlazení a zpracovávání dlaní ruky (jako těsto),
- házení na cíl,
- použití jako rytmického nástroje,
- znázornění slov ve větě, slabik ve slově aj.

Při výběru grafického materiálu a pomůcek je brán zřetel na preference dítěte, aby docházelo ke spontánnímu projevu. Ten je usměrňován citlivým pedagogickým přístupem v otázce nabídnutého povrchu, velikosti plochy (vždy se zřetelem z jaké části horní končetiny grafický pohyb vychází). Potřeby a zájem dítěte stojí v činnosti na prvním místě, jak to potvrzují i slova autorky (Svobodová, 1998, s. 24): „Dítě si přeje zanechat stopu, umožněme mu to, i když některé způsoby jsou pro asistujícího dospělého nepohodlné a náročné.“

Již v rámci rozvoje grafomotorických cvičení je vyzdvihován velký význam rytmu a rytmizačních činností při pohybových aktivitách a řeči. Podpůrná a relaxační funkce rytmizace v případě grafomotorických cvičení následně slouží jako vodící prvek při metodice prvotního psaní. Především využití říkadél a mluveného rytmizovaného slova je oporou pro všechny skupiny dětí se speciálními potřebami při

přechodu na nácvik tahů psané abecedy. Odtud se odvíjí i „základní stavební kámen metodiky“ – nácvik tahů a psaní v rytmu návodného říkadla. (Svobodová, 1998, s. 25).

Pro zřehlednění celé struktury uvolňovacích grafomotorických cviků autorka zpracovala tabulku (Svobodová, 1998, s. 27):

TECHNIKA GRAFOMOTORIKY	OSVOJENÉ TVARY
1. Kresba prstem	1. Volné čmárání
2. Kresba pastelem, křídou	2. Dotyky tužkou, obtisky štětce
3. Kresba tužkou	3. „Klubíčko“
4. Malba štětcem, hygiena	4. Oblouky
5. Správné držení grafického náčiní	5. Směrové čáry
6. Udržení směru čáry	6. Kružnice, ovály
7. Vybarvování	7. Spirály
8. Obkreslování, obtahování	8. Spojené oblouky
9. Dokreslování	9. Kličky
10. Napodobování	10. Zátrhy
11. Vlastní kresba a malba	11. Ostré obraty
12. Zvládnutí přípravné techniky na psaní	12. Psaníčko
	13. Spojování nacvičených tvarů

Metodika rozvoje grafomotoriky je v plné míře využitelná i při práci s předškolními dětmi s MP. Navazující Metodika počátečního psaní již zahrnuje komplexnější zásady a požadavky:

1. školní osnovy pro nácvik psaní,
2. analýzu tvarů a tahů písmen male i velké psací abecedy a jejich spojů,
3. návaznost přípravy na psaní a prvopočátečního psaní,
4. předpoklad správné motivace pro navázání spolupráce s dítětem,
5. osobní přístup k dítěti formou individuálního plánu,
6. použití dalších podpůrných technik.

Metodika počátečního psaní stanovuje dvě skupiny tahů uvolňovacích cviků a psacího písma. První skupina je určena dětem s obtížemi v oblasti grafomotoriky (Svobodová, 1998, s. 28):

- dotyky prstem, tužkou, obtisky štětcem,
- volné čmárání a vybarvování,
- klubíčka, kolem středu, ovály,
- čáry všemi směry,
- dolní oblouk, horní oblouk, girlandy, arkády, dolní a horní obloukový obrat, levý oblouk, pravý oblouk,
- ostrý obrat, vratný tah,
- horní zátrh, dolní zátrh,
- horní klička, dolní klička, boční kličky,
- kličkové obraty ve spojení s tahy této skupiny.

Písmena:

- písmena malé psací abecedy (a, b, c, d, e, f, g, h, ch, i, j, l, m, n, o, p, r, t, u, v, y),
- písmena velké psací abecedy (A, G, I, J, M, N, O, U, V, Y, W).

Výpis obsahu první (méně náročné) skupiny uvolňovacích tahů a psaného písma již dokazuje, že velká část z kroků vyžaduje značnou míru senzomotorické koordinace a grafických dovedností dítěte. V předškolním období u dětí s MP lze předpokládat užití větší části z navržených průpravných tahů jen u malé části dětí, zejména s lehčími formami mentálního postižení a uspokojivým stavem jemné motoriky. Pro postižení středně těžká nelze nácvik směrem k naučení tahových sekvencí pro psanou abecedu použít s cílem možného navázání právě na výuku psaného písma po nástupu do školy.

Přehled tahů, písmen, souvislosti, námětů a doporučení pro první skupinu – viz příloha č.3.

Ukázka metodiky pro psací cvik – viz příloha č. 4 výuky psacího tahu, včetně popisu

5.3.4 Hůlková písanka

Ve školní praxi vždy nastupuje důležité rozhodování, jak konkrétnímu žákovi zpřístupnit možnost vyjadřovat se psanou formou. V zásadě můžeme volit buď systém psaného písma, nebo systém hůlkové abecedy. U většiny případů se středně těžkým MP a případně také u žáků s kombinovanými vadami se sníženou pohybovou koordinací či

problémy s úchopem psacího nástroje představuje právě hůlkové písmo tu schůdnější variantu.

Metodika hůlkové písanky přímo reaguje na potřeby dětí s MP. Autorky to přímo vyjadřují svými slovy: „Je určena dětem se středním a těžším mentálním postižením, ale věříme, že může pomoci i dětem s nejrůznějšími grafomotorickými obtížemi.“ (Hemzáčková, Pešková, 2001, v úvodu).

Stručná charakteristika této metodiky a její specifika:

- vychází z globální metody,
- navazuje na učební pomůcku První čtení,
- hůlkový tvar písma je nejjednodušeji napodobitelný,
- užití hůlkové abecedy má oporu i v praxi výuky čtení a psaní ve waldorfském školství.

Publikace Hůlková písanka (Hemzáčková, Pešková, 2001) je rozvržena do tří základních oddílů:

- 1. průpravné a uvolňovací cviky** – stanovení aktuální úrovně grafomotorických dovedností a metodika,
- 2. nácvik prvků hůlkového písma** – metodika a 18 pracovních listů,
- 3. nácvik psaní jednotlivých písmen** – metodika a 29 pracovních listů.

V každém oddíle jsou dále navrženy zásady a doporučení. Např. u průpravných a uvolňovacích cviků vycházejí z obecně platných zásad pro grafomotorická cvičení:

- uvolněnost paže a ruky, předcházení projevům grafospazmy,
- snaha o souhru a součinnost motorického, kinetického a sluchového analyzátoru – použití slov, říkanek, melodií,
- přechod od jednoduchých grafických prvků ke složitějším,
- snaha o zmechanizování pohybu mnohonásobným opakováním,
- důraz na sledování vývoje kvality grafického záznamu dítěte,
- podpora rozvoje prostorové orientace, seznámení s pojmy řádek, linka aj.

Ve volbě psacího náčiní jsou doporučeny měkké pastelky (voskovky), progressa, fixy apod. Dále zde nacházíme popis úchopu, polohy těla při cvičeních, doporučené formáty a správné provádění dopomoci.

Pro jednotlivé cviky jsou připraveny pracovní listy – ukázka viz. příloha č. 5.

Taktéž oddíl č.2 - nácvik prvků hůlkového písma a oddíl č. 3 – nácvik psaní jednotlivých písmen obsahuje vždy v úvodu stručná doporučení, přehled grafických prvků a písmen řazených dle obtížnosti, včetně ukázky doporučeného postupu nácviku konkrétního písmene.

I zde najdeme přehledně provedené pracovní listy – viz. příloha č. 6 a 7.

Pro svoji tvarovou jednoduchost a snadnější napodobitelnost má hůlkové písmo větší šanci na osvojení u většiny žáků se středně těžkým stupněm MP. V této souvislosti se nabízí i příležitost vést grafomotorické nácviky a dovednosti tímto směrem již v průběhu předškolní přípravy. Nácvik tahových dovedností vycházejících z hůlkové abecedy může výrazně usnadnit další práci speciálních pedagogů na základních školách speciálních.

6 ALTERNATIVNÍ POSTUP PRO NÁCVIK TAHŮ A HŮLKOVÉHO PÍSMÁ

Při vytváření tohoto alternativního postupu bylo využito literatury, konkrétně Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní, Praha 1998, autorky Jaroslavy Svobodové. Dále se opíráme o osobně získané podněty a informace načerpané v průběhu vzdělávacího programu Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní, absolvovaného v dubnu 2002 pod vedením právě Jaroslavy Svobodové. Tento vzdělávací program se uskutečnil pod hlavičkou Institutu pedagogicko-psychologického poradenství České republiky se sídlem Praze – viz příloha č. 8.

Metodika rozvoje grafomotoriky (MRG) i osobní setkání s autorkou posloužily jako významný zdroj inspirace. Koncept MRG založený na přiblížení tahových nácviků prostřednictvím říkanky či autenticky vytvořeného slovního doprovodu vyhovuje i dětem se střední těžkým mentálním postižením v přípravném stupni ZŠ speciální a velmi rychle se osvědčil. Konkrétní případy dětí však neumožňovaly pokračovat dále podle navazující metodiky prvního psaní. Ta je založena na vyvození tahů a nácviku písmen malé a velké abecedy.

Obtížnost grafických znaků psaných písmen nesplňovala předpoklady pro zvolený cíl: alespoň v základní míře umožnit žákům přípravného stupně se středně těžkým MP přístup k naučení se grafického záznamu písma, následně i užití této znalosti při záznamu jednoduchých slov (jméno apod.).

Zde nastoupilo rozhodnutí, pokusit se o vyvození a upevňování tvaru písma prostřednictvím hůlkové abecedy. Jak již bylo popsáno v předchozí kapitole, právě tento typ grafického záznamu písma je pro nácvik i automatizaci nejsnazší.

Ve výsledku tohoto adaptačního procesu došlo k prolnutí metodiky MRG a hůlkové písanky, včetně uplatnění zásady, že vždy je nutné přizpůsobit všechny parametry nácviku a osvojování konkrétnímu dítěti.

Stručný nástin získaných zkušeností z uvedení alternativního postupu do praxe je předmětem následujících stránek. Tyto informace opět primárně slouží jako inspirace pro další speciální pedagogy v předškolním i raném školním období, neboť jsou jen jedním z příkladů, jak z užitečných metodik a pomůcek zvolit to nejoptimálnější pro konkrétní pedagogickou práci.

6.1 TAHY JAKO AKCE

Máme-li v rámci grafomotorických cvičení podchyceny všechny základní podmínky a zásady (uvolnění paže a ruky, správný sed, úchop, zvolený materiál atd.) podle možností u konkrétního dítěte s MP, můžeme se soustředit na způsob jak dítěti s MP zautomatizovat jednoduché tahy, z nichž se hůlková písmena skládají.

Při vedení dítěte je využito podpůrných technik (klasifikace podle Bednářové, Šmardové, 2006):

- slovní opora, instrukce – odkud kam má čáru vést v podobě říkanky,
- zraková opora – použití obrázkových symbolů a bodů.

U přímých tahů (rovné – horizontální, vertikální a šikmé) můžeme postupovat následovně:

1. orientace dítěte na rozlišení počátečního a koncového bodu tahu:

- užití vizuální opory - obrázkového symbolu (auto jako nositel pohybu = počátek, dům = konec),
- barevná zraková stimulace – červená barva = počátek, modrá = konec tahu.

2. orientace dítěte na pohyb psacího nástroje z počátečního bodu do bodu koncového:

- vytvoření slovní opory - tedy „návodu“ v podobě dějové akce komentující, co se děje s obrázkovým symbolem z počátečního bodu tahu ve směru pohybu k symbolu z konce tahu.

Příklad:

Auto jede k domečku.

Komentář:

Volba prvků vizuální opory musí nutně vycházet z kognitivních znalostí dítěte a respektovat jeho preference (má-li dítě v oblibě zvířata, lze nahradit symbol auta symbolem oblíbeného zvířete apod.)

U obloukových tahů je vyvození náročnější o vložení dalšího symbolu a slovní instrukce ve své dějové lince přímo vymezuje, jak se vloženému symbolu mezi počátkem a koncem tahu vyhnout.

Příklad:

Motýl letí kolem slunce až doletí ke květině.

Komentář:

Slovní instrukce v praxi nevykazuje zpravidla žádnou jazykovou estetickou hodnotu. Vše je podřízeno potřebám a schopnostem dítěte. Podaří-li se vytvořit rýmovaný text, jde o jakousi nadstavbu. Ta na jednu stranu podporuje fonetickou zapamatovatelnost, na straně druhé je omezujícím faktorem při volbě správných symbolů i vyjádření akce, která je pro dítě nejpříjemnější. Při zaměření se na rýmování ztrácíme zřetel na schopnosti a primární potřeby dítěte.

Při využití v praxi se osvědčilo tyto jednoduché tahové nácviky automatizovat na různých plochách – na velké tabuli s křídou, na velkém papíru voskovkami, na sešitové stránce pastelkami. Žáci tuto různorodost přijímají jako hru, což je motivuje k zájmu a opakování. Mnohočetné opakování je základem úspěchu!

Ve srovnání s přístupem Svobodové, která pro konkrétní jeden tah užívá vždy jednu konkrétní říkanku či slovní instrukci, náš alternativní postup toto přímo nevyžaduje. Nejde o naučení pevného řádu pro konkrétní tah, prvotním cílem je schopnost dítěte respektovat počátek a konec tahu, případně jeho tvarové přizpůsobení do oblouku. Ačkoliv se mohou tyto dovednosti jevit jako triviální, praxe potvrzuje, že představují u žáků a dětí s těžšími formami MP náročný úkol. Pakliže tuto fázi provází pečlivý a trpělivý pedagogický přístup, následný přechod k tahovým cvičením u hůlkových písmen přináší rychlý pokrok.

Zde se nabízí velký prostor pro výše nastíněný postup a jeho rozvedení v předškolní přípravě a grafomotorických cvičeních. Dítě by již při nástupu do školy mělo upevněný systém orientace na psací ploše a dějového vyvození tahu. Věříme, že také v rovině prostorové orientace a koordinace při práci s psacími nástroji by docházelo k lepším výsledkům.

6.2 HŮLKOVÁ PÍSMENA JAKO PŘÍBĚH

Úspěch ve fázi nácviku tahů (směrů a oblouků) přímo předznamenává i úspěch v případě dějového vyvození u hůlkových písmen. Opět je nutné respektovat zásadu od jednoduššího ke složitějšímu. Ke zformování paměťového upevnění nacvičovaného

tvaru s názvem konkrétního písmene používáme před zahájením každém nácviku a po každém provedení tvaru zdůraznění, o jaké písmeno se jedná.

Proces osvojení si psaní hůlkového písmene prochází fázemi:

1. fáze

Tahové úseky písmene jsou vymezeny obrázkovými symboly, opět se užívá i barevné rozlišení pro počátek psaní (červená barva). Každý symbol má jinou barvu. Rytmizace slovní instrukce odpovídá počtu tahových sekvencí, které konkrétní písmeno obsahuje (V = 2 tahy, N = 3 tahy apod.). Slovní „návod“ (instrukce) se pak podobá malému příběhu pro konkrétní písmeno.

Příklad č. 1:

- Písmeno M, 4 tahy, symboly: květina (začátek = červená), slunce, auto, les, maminka.

Píšeme písmeno M.

Kytička roste za sluníčkem / sluníčko svítí na auto / auto jede do lesa / a vidí dolů na maminku.

Napsali jsme písmeno M.

Příklad č. 2:

- Písmeno A, 2 navazující tahy + 1 krátký tah vložený, symboly: dědeček (začátek), les, domeček, body.

Píšeme písmeno A.

Šel dědeček na kopeček / a uviděl domeček / a nakreslil most.

Napsali jsme písmeno A.

Komentář:

Vložení krátkého tahu (střední horizontála u písmene A) vytváří u žáka větší nárok na orientaci. Při důsledném opakování lze i tuto vloženou sekvenci zautomatizovat.

2. fáze

Již opouští předkreslené symboly, písmeno je vymezeno pouze barevnými body (barva odpovídá barvě symbolů z fáze 1.). Zde je důležité poznamenat, že k odbourávání jednotlivých obrázkových symbolů musí docházet postupně. Nelze ihned přejít pouze

na barevné body. Ze strany pedagoga trvá slovní dopomoc – rytmické předříkávání slovní instrukce, žák je pobízen k tomu, aby předříkával společně s učitelem. Již v této fázi u některých žáků dochází k úspěšnému osvojení natolik, že učitel slovně nepomáhá.

3. fáze

Používá pouze černě předkreslené body pro tvar písmene. Opět platí, že ke změně barevných bodů na černé dochází postupně. Slovní doprovod by již žák měl zvládat sám, pokud není dostatečně upevněno, učitel napomáhá.

4. fáze

Díky mnohočetnému opakování dle výše uvedených bodů již předpokládá automatické vyvození tvaru písmene bez zrakové opory. Žák si samostatně pomáhá slovní instrukcí.

5. fáze

Bez zrakové i slovní opory, tvar hůlkového písmene je zautomatizován. Vzhledem k problémům s pamětí u většiny dětí s MP se dá v případech delší pauzy mezi opětovným užíváním osvojené dovednosti v psaní tvaru písmene se slovním předříkáváním osvojeného „návodu“ velmi rychle osvěžit tahové provedení písmene.

Další informace k postupu a vyvození i dalších písmen je patrná z ukázek individuálních plánů žáků (IVP) – viz. příloha č. 9.

Progres v psaní písmen hůlkové abecedy je doložen ukázkami z pracovních sešitů žáků – viz příloha č. 10, 11, 12, 13, 14, 15.

6.3 POZNATKY Z PRAXE

Doba užívání v praxi, z níž výše zpracované podkapitoly vycházejí, nebyla dlouhá. Během pěti let odzkušování se podařilo systém převést na několik písmen hůlkové abecedy tak, jak to vyžadoval vzdělávací proces s konkrétními žáky. Z toho vyplývá, že tempo nácvičku tahů a procvičování písmene je časově náročné a individuální u každého jedince s MP.

Při snaze o co největší zobecnění výše popsaného alternativního postupu nácviку tahů a hůlkového písma lze navrhnout alespoň některá závěrečná doporučení:

- prvotně nejde o čitelnost písmene, na počátku postačuje, že žák pochopil směr provádění tahů písmene,
- kvalita grafického provedení písmene se dostavuje až po mnohočetném opakování,
- počáteční první dvě fáze nácviку písmene provést co nejpečlivěji a neuspíšit,
- u vizuální a verbální podpory nácviку písmene není třeba upřednostňovat estetická kritéria, ale funkčnost z pohledu dítěte,
- postup provedení tahů v konkrétním písmenu nemusí vždy respektovat obecně vžitá pravidla psaní hůlkového písma, jak je známe u intaktní populace,
- hravý přístup a nadhled je tou nejlepší motivací pro dítě i pedagoga.

Trpělivost a pečlivá snaha o zautomatizování po čase přináší v mnoha případech kýžený úspěch. Dítě, které na počátku práce nezvládalo ani základní koordinaci pohybu s psacím nástrojem na formátu může po zvládnutí všech hůlkových písmen svého jména se s dopomocí pedagoga podepsat. Neuměle, přesto čitelně. Poprvé zanechává osobní grafickou zprávu o své jedinečnosti v podobě písma. Pro zdravého člověka věc naprosto běžná, pro většinu lidí se středním a těžkým mentálním postižením a kombinovanými vadami něco jako další brána ke svébytné existenci vlastnoručně potvrzené černým na bílé.

ZÁVĚR

Teoretický přehled dotýkající se problematiky vymezení mentálního postižení a pojmu grafomotorika představuje výchozí pole pro charakteristiku metodik využitelných také v předškolní praxi při práci s dětmi s MP. Předškolní období je klíčové pro zahájení dovednostních návyků, z jejichž zvládnutí se do značné míry odvíjí i následné vzdělávání po nástupu do základní školy speciální. Zde výuka psaní představuje náročný úkol, jenž se daří zvládat mnohem lépe, má-li dítě za sebou grafomotorickou přípravu a dovednosti.

Představení alternativního způsobu adaptace metodiky J. Svobodové na formát hůlkového písma otevírá další prostor, jak zpřístupnit abecedu či její segment i dětem, které pro zvládnutí psaného písma nemají dispozice. Tento teprve odzkoušovaný postup je natolik tvárný, že i ze stručného seznámení lze při kreativním přístupu navrhovat další vlastní pojetí po stránce formální i obsahové. Právě možnost přizpůsobovat formu i obsah potřebám a možnostem konkrétního dítěte vždy přináší naději na dosažení úspěchu ve zvoleném pedagogickém cíli. U problematiky psaní to platí dvojnásobně. V propojení předškolní grafomotorické přípravy s moderními metodikami výuky psaní a čtení se skrývá příležitost získat náskok pro dlouhou a trpělivou práci speciálních pedagogů na základních školách speciálních.

K základním cílům všech úrovní vzdělávání u dětí se speciálními potřebami vedou různé cesty. Není rozhodující, zda se to týká výše probírané problematiky grafomotorických dovedností či jiné oblasti. Důležitá je možnost a ochota vzájemně se inspirovat a navazovat na dobré a osvědčené metody. A pokud to praxe vyžaduje, tak i dotvářet a adaptovat tyto poznatky takovým způsobem, aby z nich měl vždy největší užitek konkrétní žák či osoba, jejichž rozvoj závisí zejména na kreativité konkrétního speciálního pedagoga. Takto pojatá pedagogická činnost přináší radost a pocit úspěchu při vykonávání náročné profese. Právě takovým postupem lze na všech úrovních výchovy a vzdělávání lidí s mentálním postižením a kombinovanými vadami tvořit moderní pojetí speciální pedagogiky přímo v praxi.

LITERATURA

- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, a.s., 2007. ISBN 978-80-251-1829-0
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1
- ČELIKOVSKÝ, S. *Antropomotorika pro studující tělesnou výchovu*. Praha: SPN, 1979. ISBN 14-719-79
- ČERNÁ, M. *Kapitoly z psychopedie*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-899-7
- DOLEŽELOVÁ, J. *Prvopočáteční psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-938-5
- HEMZÁČKOVÁ, K., PEŠKOVÁ, J. *Hůlková písanka aneb od čar a oblouků k hůlkovým písmenům*. Praha: Parta, 2001. ISBN 80-85989-82-4
- KOZÁKOVÁ, Z. *Psychopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0991-7
- KVAPILÍK, J., ČERNÁ, M. *Zdravý způsob života mentálně postižených*. Praha: Avicenum, 1990. ISBN 80-201-0019-9
- KVĚTOŇOVÁ - ŠVECOVÁ, L. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-063-8
- LOOSEOVÁ, A. C., PIEKERTOVÁ, N., DIENEROVÁ, G. *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-540-7
- OPATŘILOVÁ, D., ZÁMEČNÍKOVÁ, D. *Možnosti speciálně pedagogické podpory u osob s hybným postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 2008978-80-210-4575-0
- PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6
- POKORNÁ, V. *Šimonovy pracovní listy 9 - grafomotorika a kreslení*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-225-4
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0646-2
- RUBINŠTEJNOVÁ, S. J. *Psychologie mentálně zaostalého žáka*. Praha: SPN, 1973. ISBN 14-463-76
- SANTLEROVÁ, K. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-05-2

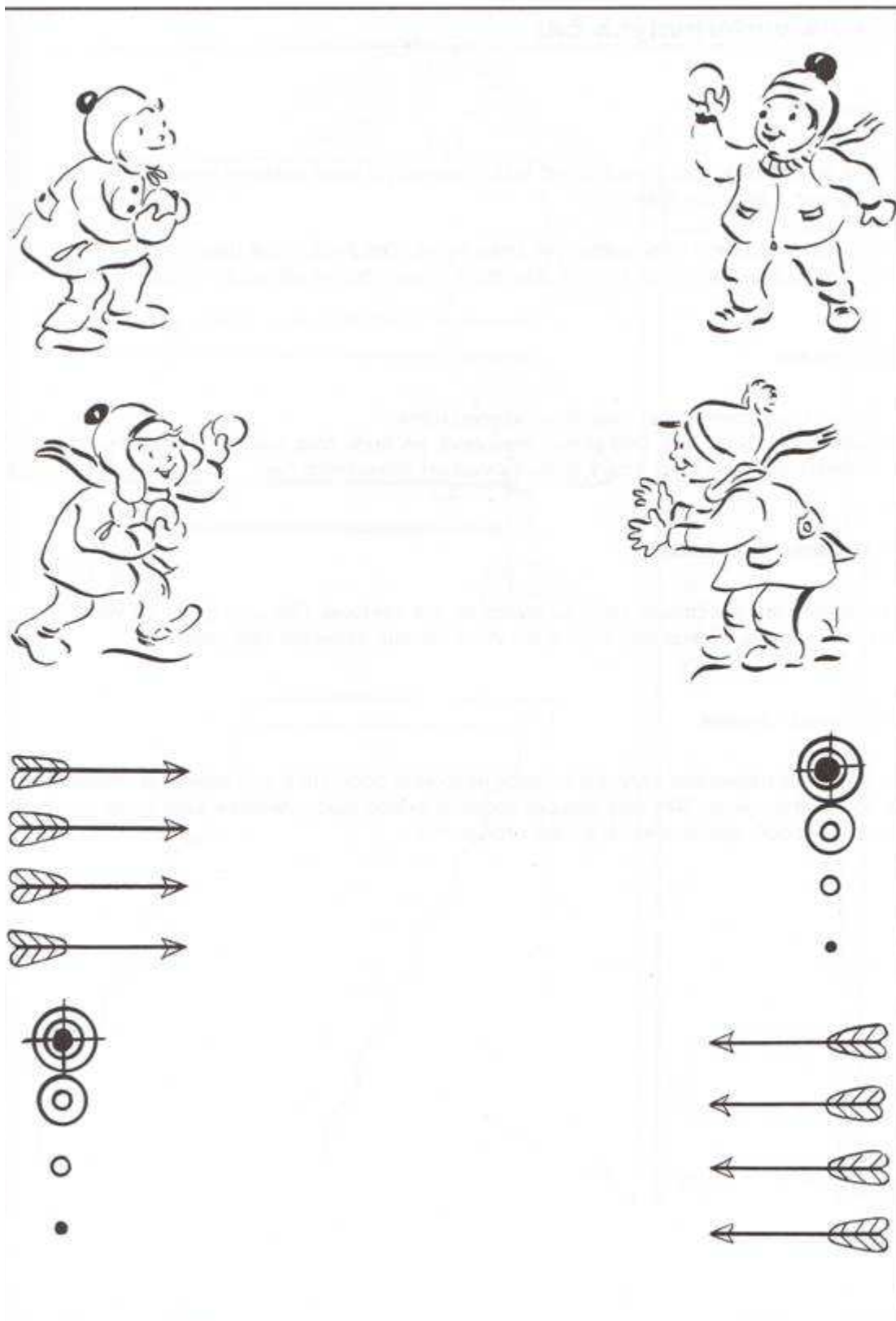
- SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 180. ISBN 14-414-83
- SPÁČILOVÁ, H., ŠUBOVÁ, L. *Příprava žáka na psaní. Rozvíjení grafomotoriky a zrakového vnímání*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0761-2
- SVOBODOVÁ, J. *Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998.
- SWIERKOSZOVÁ, J. *Metoda dobrého startu – pracovní listy*.
- ŠIMÍČKOVÁ, H. *Aspekty prvopočátečního čtení, psaní a rozvoje logického myšlení ve světě bezprostředního okolí dítěte předškolního a raného školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě - Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-570-6
- ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7
- ŠVARCOVÁ, I. *Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy*. Praha: SEPTIMA, 1997. ISBN 80-7216-030-3
- VALENTA, M., MÜLLER, M. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2
- VALENTA, M., KREJČÍŘOVÁ, O. *Psychopedie*. Olomouc: Netopejr, 1997. ISBN 80-902057-9-8
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika*. Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-22-5

ZKRATKY

ADHD	- hyperaktivita s poruchou pozornosti
HP	- hůlková písanka
IVP	- individuální vzdělávací plán
MDS	- metoda dobrého startu
MP	- mentální postižení
MR	- mentální retardace
MRG	- metodika rozvoje grafomotoriky
OSSZ	- Okresní správa sociálního zabezpečení
SPC	- Speciálně pedagogické centrum
ŠPL	- Šimonovy pracovní listy
WHO	- Světová zdravotnická organizace
ZŠ	- základní škola
ZTP/P	- zvlášť těžce postižený s průvodcem

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 Šimonovy pracovní listy (ŠPL) 9, grafomotorika a kreslení
- nácvik vodorovných čar
- Příloha č. 2 Metoda dobrého startu (MDS)
- ukázková lekce č. 1
- Příloha č. 3 MRG a počátečního psaní
- cvičení na levotočivý ovál (horní klička)
- Příloha č. 4 MRG a počátečního
- výuka psacího tahu, včetně popisu
- Příloha č. 5 Hůlková písanka (HP) aneb od čar a oblouků k hůlkovým písmenům
- oblouky
- Příloha č. 6 HP aneb od čar a oblouků k hůlkovým písmenům
- dolní spojení dvou šikmých čar
- Příloha č. 7 HP aneb od čar a oblouků k hůlkovým písmenům
- nácvik písmene A
- Příloha č. 8 Osvědčení o absolvování vzdělávacího programu
- Metodika rozvoje grafomotoriky (MRG) a počátečního psaní
- Příloha č. 9 Individuální vzdělávací plán (IVP)
- Příloha č. 10 HP jako příběh
- písmeno A, 1. fáze
- Příloha č. 11 HP jako příběh
- písmeno A, 2. fáze
- Příloha č. 12 HP jako příběh
- písmeno I, 3. fáze
- Příloha č. 13 HP jako příběh
- písmeno I, 4. fáze
- Příloha č. 14 HP jako příběh
- písmeno M, 1. fáze
- Příloha č. 15 HP jako příběh
- písmeno M, 5. fáze



UKÁZKOVÁ LEKCE

grafický vzor: | | |

písnička: Já do lesa nepojedu

řikanka: Řežu, řežu dříví
už jsem celý křivý.

Řežu dříví z ořechu
narovnáám je pod střechem.

1. část - pohybové cviky

trvání: 5'

- hrubá motorika:**
- napodobení řezání dříví + řikanka
 - napodobení práce se sekerou
- jemná motorika:**
- postupné dotyky prstů obou rukou (přivírání prstů od palce k malíčku) + písnička
 - střídavé vysouvání prstů z pěstí (kocouří drápky) P rukou, L rukou, oběma současně + řikanka

2. část - pohybově akustická cvičení

trvání: 10'

pomůcky: 3 sáčky, váleček, trojúhelník

sáčky rytmus písně vyukáváme na sáčcích pěstí dominantní ruky ve směru zleva doprava + písnička

váleček na středu válečku znázornit rytmus písničky údery pěstí + písnička

3. část - pohybově akusticko - zraková cvičení

trvání: 20'

pomůcky: křída, podnosy s krupičkou, čtvrtky, voskovky

U tabule:

- spontánní znázornění rytmu písničky ve vzduchu
- náčrt grafického vzoru na tabuli, rozbor grafického vzoru se zdůrazněním směru kreslení
- napodobení grafického vzoru ve vzduchu za zpěvu písničky, individuální obtahování náčrtu na tabuli

U stolku:

- náčrt grafického vzoru prstem na desku stolu
- náčrt grafického vzoru do krupičky, obtahování v rytmu doprovodné písně
- náčrt grafického vzoru na čtvrtku, obtahování v rytmu doprovodné písně
- zápis celé písničky (nebo úseku) odpovídajícím počtem grafických vzorů

Vyhodnocení práce:

správný zápis zpívaného úseku písně odpovídajícím počtem grafických vzorů:

nepatrné odchylky:

- chybný zápis
- nedodržení grafického vzoru:
 - neodpovídající počet grafických vzorů:

Dědeček odjíždí autem do města pro vánoční stromeček. Z listnatých stromů padají poslední lístečky, ale jehličí na stromech zůstává i v zimě. V kamnech se topí, z komína se kouří, i za dědovým autem zůstává kouř. Babička je sama doma s kočkou, pije, čaj, plete a zpívá kočce písničku.

Motám, motám klubíčko, pomůžeš mi kočička?


Píšeme vázané kličky. Kouří se za autem, z komína, z čaje, ze stromu se snáší poslední list. Po všem, co jsme spolu absolvovali, si jistě dobře poradíte s další motivací dítěte při počátcích jeho psaní. Do krupičky zkoušejte levotočivý ovál, ze kterého roztažením vznikne horní klička.

kličkový obrát horní klička

dolní zátřh

letadlo stoupá šikmo nahoru
tr, tr, r, r - porucha
otáčí zpět
padá rovně dolů
na vesnici
až v poslední chvíli
motory naskočí
a letadlo stoupá šikmo
nahoru

Příloha č. 4 MRG a počátečního - výuka psacího tahu, včetně popisu



Byl jeden kopeček,
na kopečku stromeček,
pod kopečkem domeček,
v tom domečku dědeček.

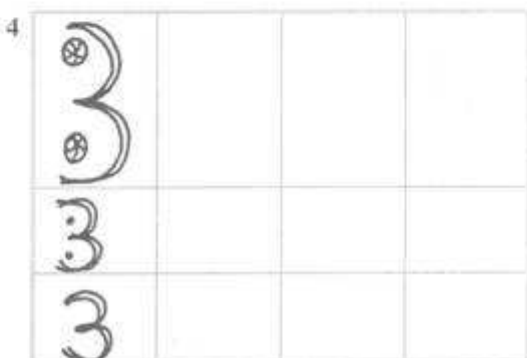
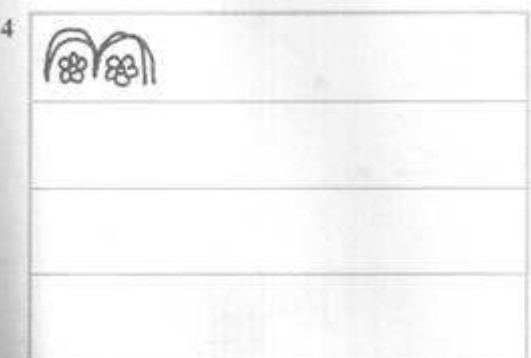
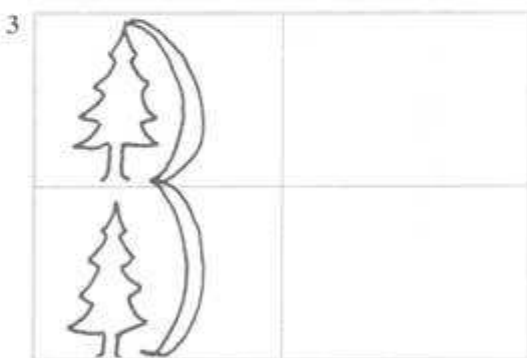
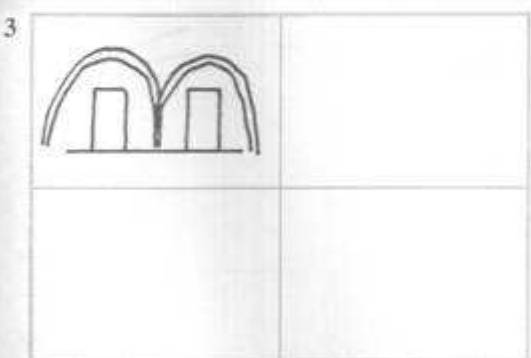
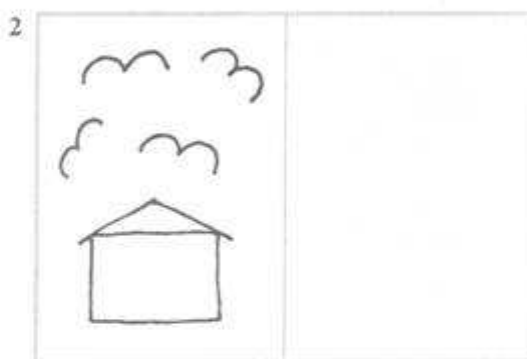
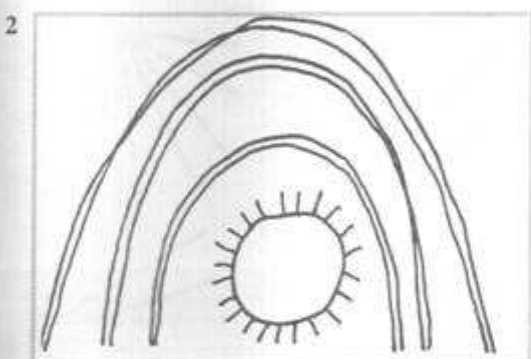
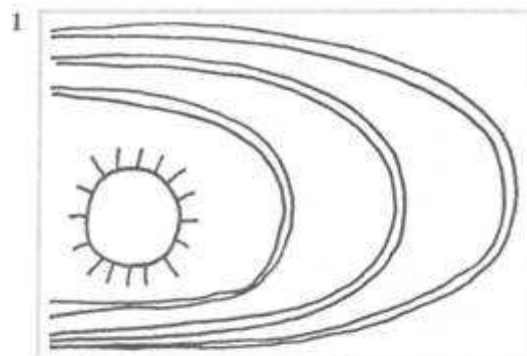
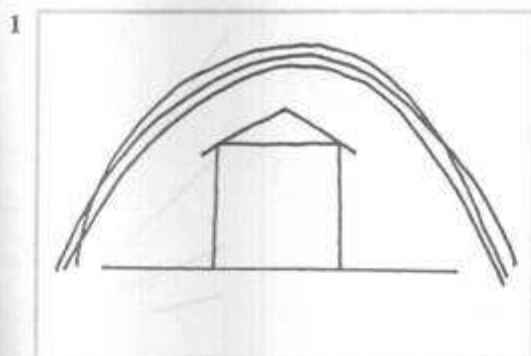
Šel dědeček na kopeček pro stromeček. BÁC! Ujely mu nohy a spadl rovnou dolů do měkké sněhové peřinky.

<p><i>šikmá čára</i> <i>horní zátrh</i> <i>do kopečka</i> <i>BÁC BÁC</i> <i>pro provázek</i> <i>mistička</i></p> <p style="text-align: center;"><i>horní obloukové obráty</i> MM - ARKÁDY</p>	<p>šikmo nahoru ohnout rovně dolů k lince po té samé nahoru ohnout rovně dolů a mistička</p>
<p><i>šikmá čára</i> <i>horní zátrh</i> <i>do kopečka</i> <i>BÁC</i> <i>úzký pytlíček</i> <i>malá mistička</i></p> <p style="text-align: center;"><i>vrátne tahy - krycí tahy</i></p>	<p>šikmo nahoru ohnout rovně dolů k lince úzký pytlíček po té samé dolů a malá mistička</p>
<p><i>šikmá čára</i> <i>horní zátrh</i> <i>do kopečka</i> <i>úzký pytlíček</i> <i>po té samé dolů</i></p> <p style="text-align: center;"><i>dolní obloukové obráty</i> UU - GIRLANDY</p>	<p>šikmo nahoru ohnout rovně dolů k lince úzký pytlíček po té samé dolů až pod linku</p>
<p><i>šikmá čára</i> <i>horní zátrh</i> <i>do kopečka</i> <i>úzký pytlíček</i> <i>po té samé dolů</i></p> <p style="text-align: center;"><i>dolní obloukový obrát</i> <i>dolní klička</i> <i>kličkový obrát</i></p>	<p>otoč k ... klička a překřížit dotáhní</p>

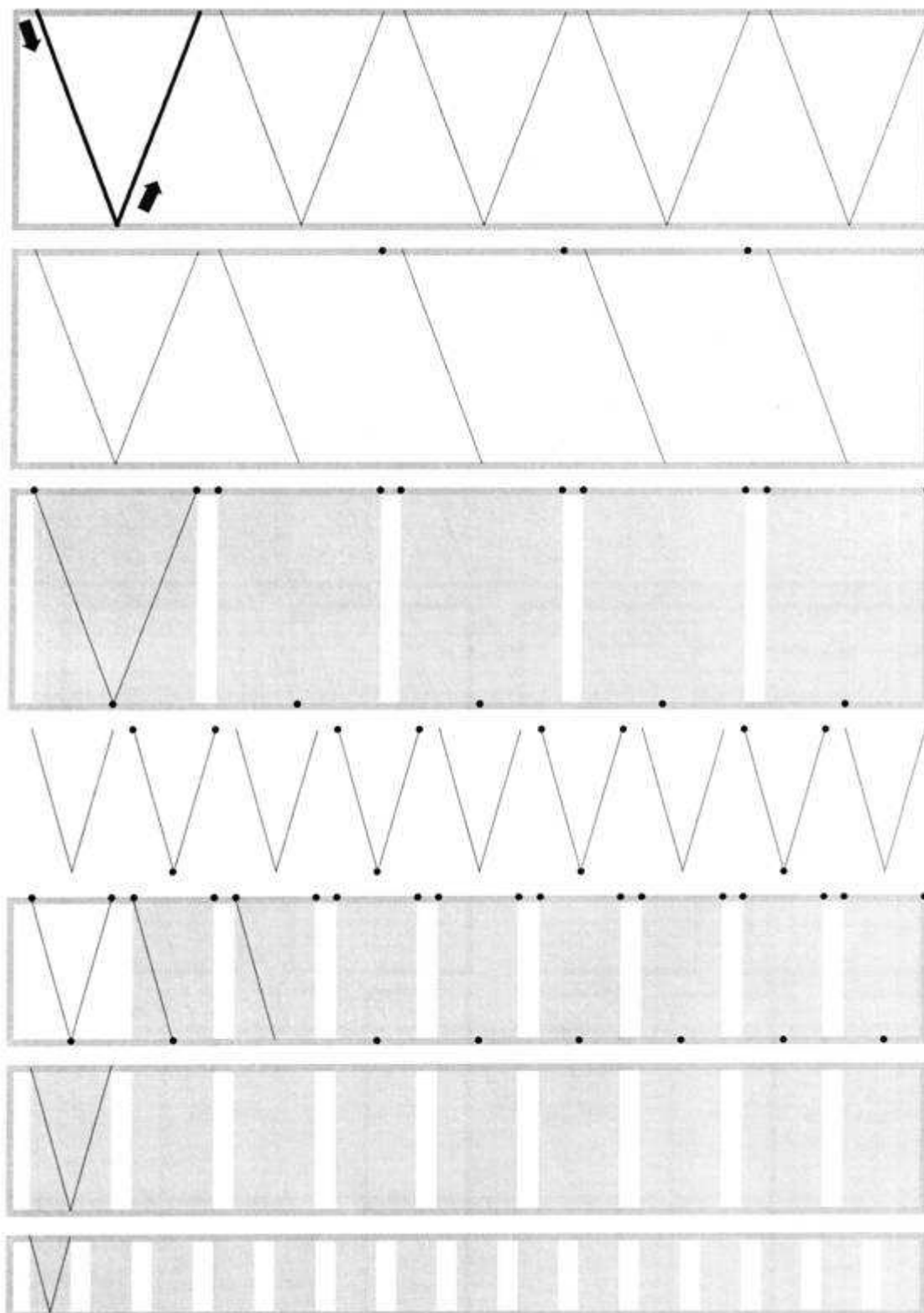
Tomuto psacímu cvíku se říká horní zátrh. Hned upozorníme našeho pisáře, že musí čáru nahoru ohnout. Říkáme mu při psaní: Šel dědeček na kopeček, bác. Pokud neohybá, přidáme. Šel dědeček na kopeček pro stromeček-ohnout-bác. Na tuto říkanku navazuje ve škole nácvik psaní psacího -m-. I mentálně opožděné dítě se naučí psát písmenko s tímto příběhem. Uvádím jen pro zajímavost. Šel dědeček na kopeček pro stromeček, bác. Vyšplhal se po provázku nahoru, bác, vyšplhal se zase po provázku, bác, přestalo ho to hovit a šel pěšky na úplně jiný kopec. Jistě jste si všimli, že na obrázku již je zima. Asi také budou brzy vánoce, když se dědeček tak pachtí pro stromeček. Ale nevyšlo to. Stromek si každý musí koupit a ne uříznout na kopci.

Příloha č. 5 HP aneb od čar a oblouků k hůlkovým písmenům - oblouky

3. Oblouky: nácvik a zafixování plynulého pohybu s přerušením (zastavením) v rovině horizontální nebo vertikální (izolované, opakované).



Příloha č. 6 HP aneb od čar a oblouků k hůlkovým písmenům - dolní spojení dvou šikmých čar





AUTO

Handwriting practice for the letter 'A' consisting of ten rows:

- Row 1: Two boxes, each containing three parallel diagonal lines (top-left to bottom-right) and three parallel diagonal lines (top-right to bottom-left).
- Row 2: A continuous row of seven triangles formed by the diagonal lines from the previous row.
- Row 3: A continuous row of six uppercase 'A's. The first 'A' is solid black, and the others are outlines.
- Row 4: A continuous row of eight uppercase 'A's, all as outlines.
- Row 5: A continuous row of eight uppercase 'A's. The first 'A' is an outline, and the following seven are solid black.
- Row 6: A continuous row of eight uppercase 'A's, all as outlines.
- Row 7: A continuous row of six uppercase 'A's, all as outlines.
- Row 8: A continuous row of six uppercase 'A's, all as outlines.
- Row 9: A continuous row of six uppercase 'A's, all as outlines.
- Row 10: A continuous row of six uppercase 'A's, all as outlines.



INSTITUT PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉHO PORADENSTVÍ ČR

Novoborská 372, 190 00 Praha 9 – Prosek

IČO 49 62 85 18

OSVĚDČENÍ

Hana Gregorová, 22.7. 1978

(Jméno a příjmení, datum narození)

absolvovala v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
vzdělávací program akreditovaný MŠMT ČR pod číslem 15 512/2002-25-12

Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní

v rozsahu 7 hodin

*Obsah semináře: speciálně pedagogická diagnostika jemné motoriky ruky, analýza grafomotorické činnosti,
metodická doporučení k rozvoji grafomotoriky a k výuce počátečního psaní u dětí se zdravotním postižením.*

V Praze dne 23.4. 2002

INSTITUT ®
pedagogicko-psychologického
poradenství České republiky
Novoborská 172
190 00 Praha 9 Prosek
IČO: 49628518

Paed.Dr. Hana Šmejkalová
odborný garant IPPP ČR

ThMgr. Jan Kaskoun
ředitel IPPP ČR

Mgr. Jaroslava Svobodová, Dr.

Individuální vzdělávací plán
ZŠ Praktická a ZŠ Speciální

Jméno:

Diagnóza: Downův syndrom, SMR (střední stupeň), OVŘ, Dyslalie

Program: Vzdělávací program pomocné školy a přípravný stupeň pomocné školy
č.j. 24 035/97-22

Školní rok: 2007/2008

Předmět: Psaní

- **využití** - Hůlková písanka

1. Průpravné a uvolňovací cviky

Opakování, procvičování

nepřerušované čárání volnou rukou po celé ploše
volný pohyb v zápěstí nahoru a dolů s dotyky
dolní oblouk vedený oběma směry
horní oblouk vedený oběma směry
kroužení vlevo kolem obrázku
vodorovné čáry zleva doprava do určeného cíle
krátké vodorovné čáry zleva doprava
kroužení vpravo po kružnici ve směru otáčení větrníků
jeden horní oblouk vedený zleva doprava opakovaně
svislé čáry vedené shora dolů do určeného cíle
svislé čáry vedené shora dolů
svislé čáry vedené zdola nahoru a vodorovné čáry
svislé čáry vedené zdola nahoru
šikmé čáry shora dolů
šikmé čáry zdola nahoru
dva horní oblouky zleva doprava
spojené dolní kličky
spojené dolní oblouky a kružnice
spojené horní kličky
pravá klička vedená shora
dělení čtvercové plochy vodorovnou a svislou čarou
šikmé čáry z rohu do rohu
šikmé čáry dolů nalevo i napravo
ovály
levé spojené kličky vedené zdola nahoru
vlnovka zleva doprava
dělení kruhu vodorovně, svisle a šikmo
spojené horní oblouky
spojené šikmé a svislé čáry s ostrým obratem
vedení čar odstředivě všemi směry
vedení čar dostředivě všemi směry

2. Psaní jednotlivých písmen

- využití „Hůlková písanka aneb od čar a oblouků k hůlkovým písmenům“

Procvičování - písmeno A, I, M

A - „šel dědeček na kopeček a uviděl domeček a nakreslil most“

I - „jablíčko spadlo dolů do košíčka“

M - „kytka roste za sluníčkem, sluníčko svítí dolů na auto, auto jede do lesa a vidí dole maminku“

- bez říkanky, obrázků a bodů - samostatně
- psaní do řádků, okýnek, horizontálně, vertikálně
- psaní podle slovního zadání (diktát)

Nácvik, nové učivo - písmeno T, E

- „myška běží k sýru a schová se do domečku“ - **T**

- „tatínek šel do lesa, uviděl kytičku, hříbeček a hurá domů“ - **E**

- „zajíc běží dolů na trávu kolem míčku a vyskočí za sluníčkem“ - **J**

podle říkanky a barevných obrázků – s pomocí podle říkanky a barevných obrázků – samostatně

podle říkanky a barevných bodů – s pomocí

podle říkanky a barevných bodů - samostatně

podle říkanky a černobílých bodů – s pomocí

podle říkanky a černobílých bodů – samostatně

podle říkanky a bez pomoci bodů – samostatně

psaní bez říkanky a bodů - samostatně

- psaní do řádků, okýnek, horizontálně, vertikálně
- psaní podle slovního zadání (diktát)

3. Cvičení jemné motoriky

- přesypáme písek „vaření,, (solení, míchání, přebírání)

- mytí rukou

- navlékáme korálky a vytahujeme různě velké kuličky z misky

- hra na tělo

- plastelína (mačkání, koulení, modelování)

- omalovánky

- obracíme listy knihy po jednom

- lego

- otevíráme a zavíráme vod. kohoutek

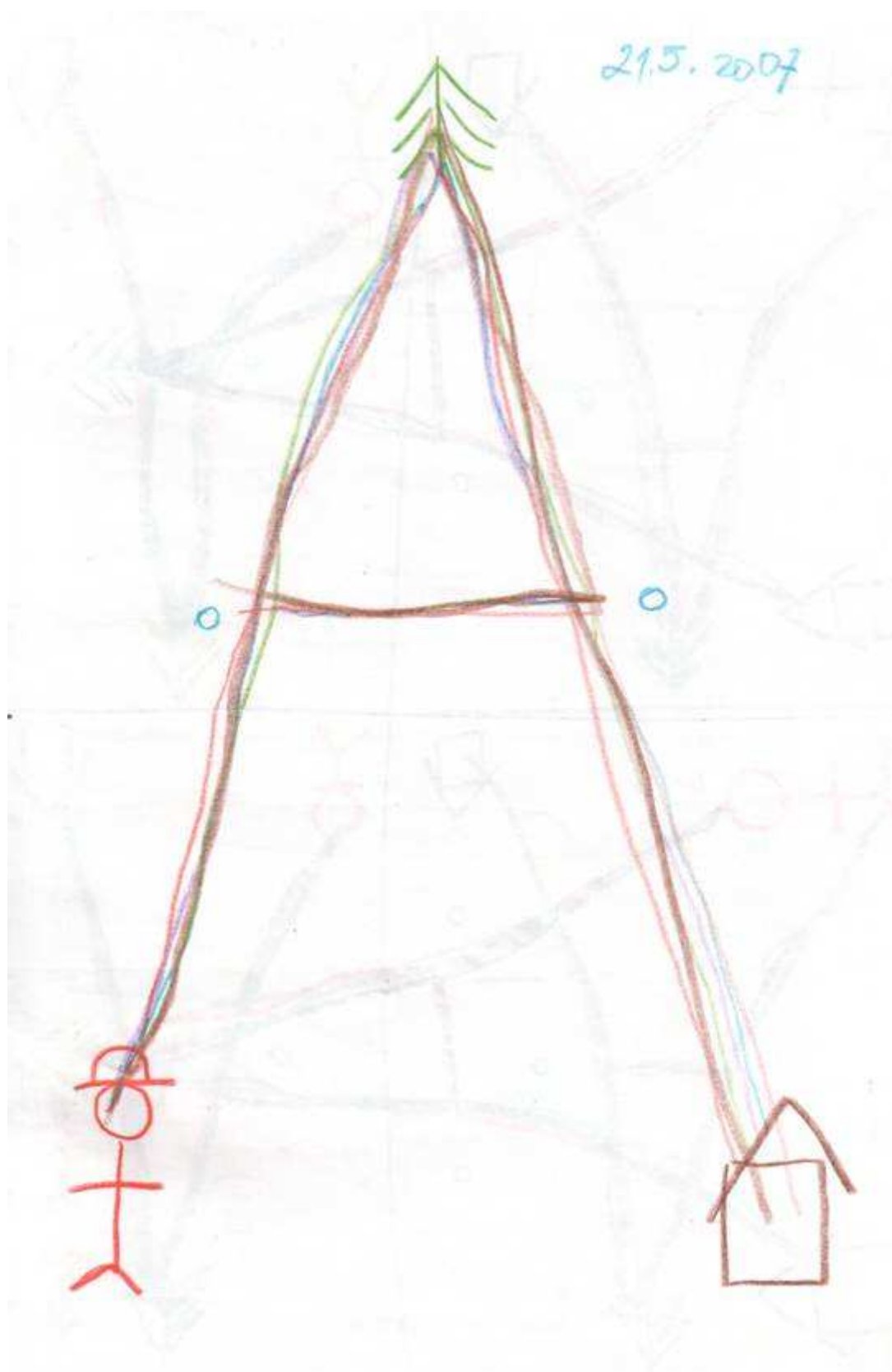
- půlené obrázky

- odemykáme a zamykáme klíčem

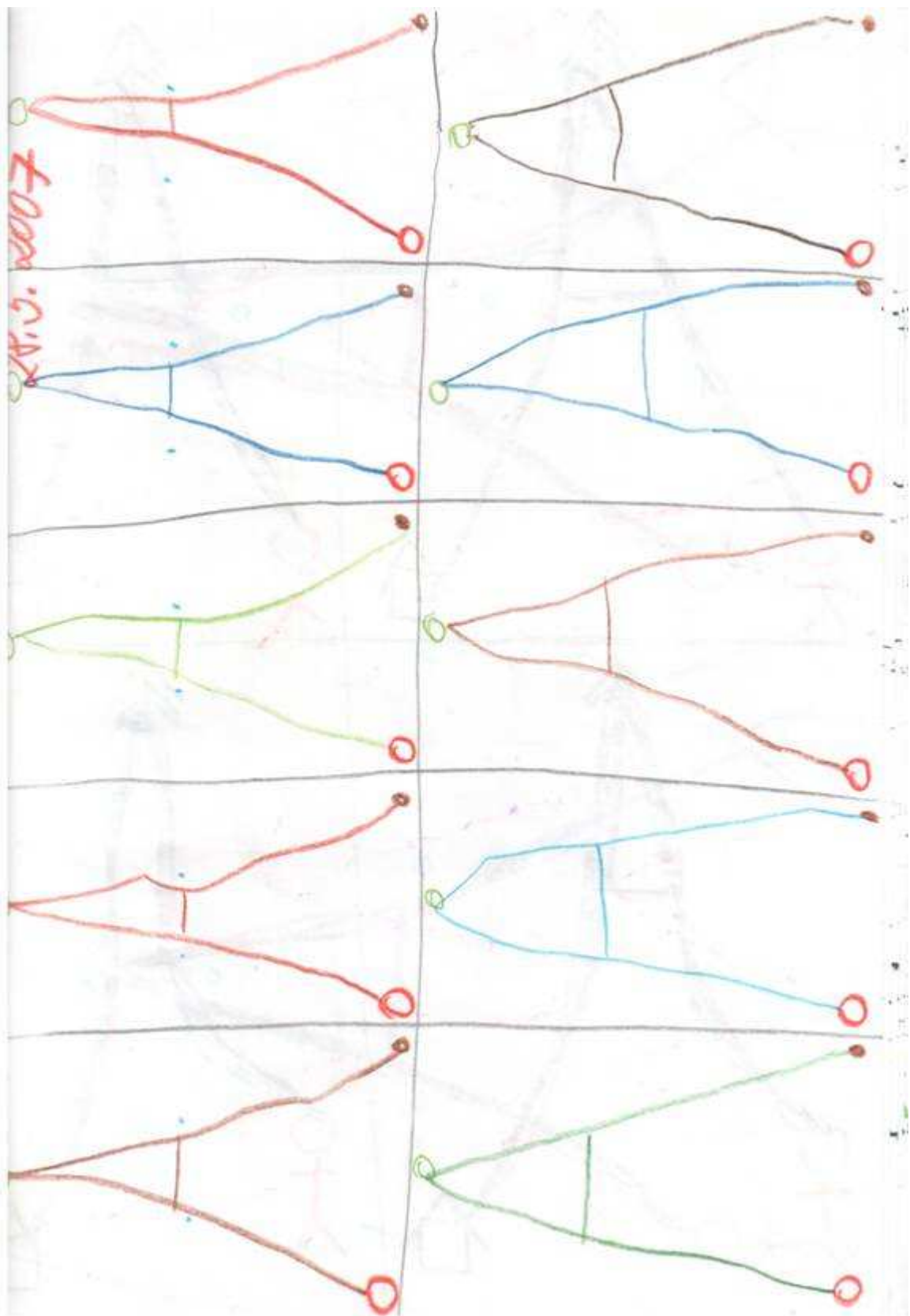
- kolíky na prádlo

- odepínáme a zapínáme knoflíky, zip a pásek

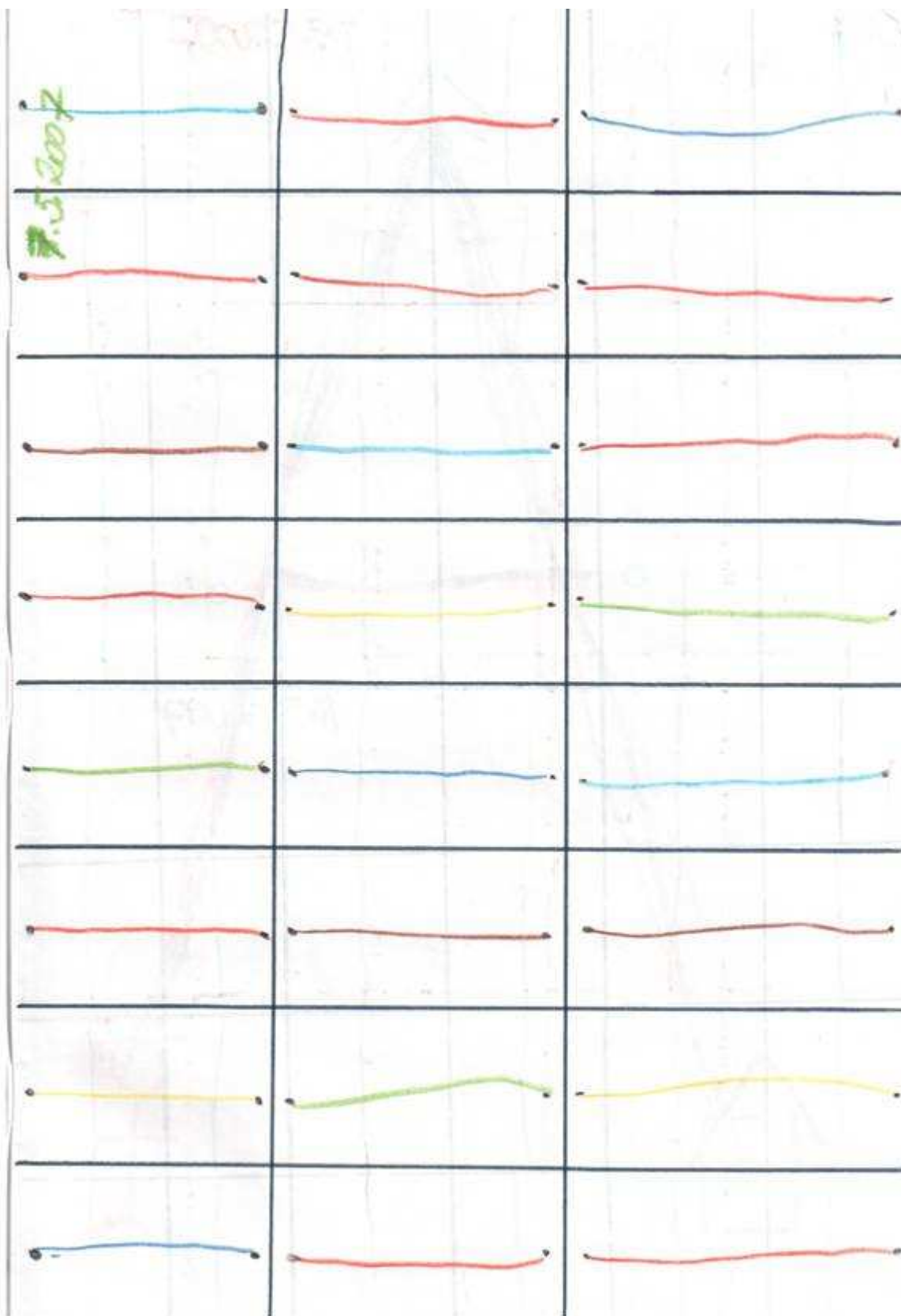
- přelévání vody z kelímku do kelímku



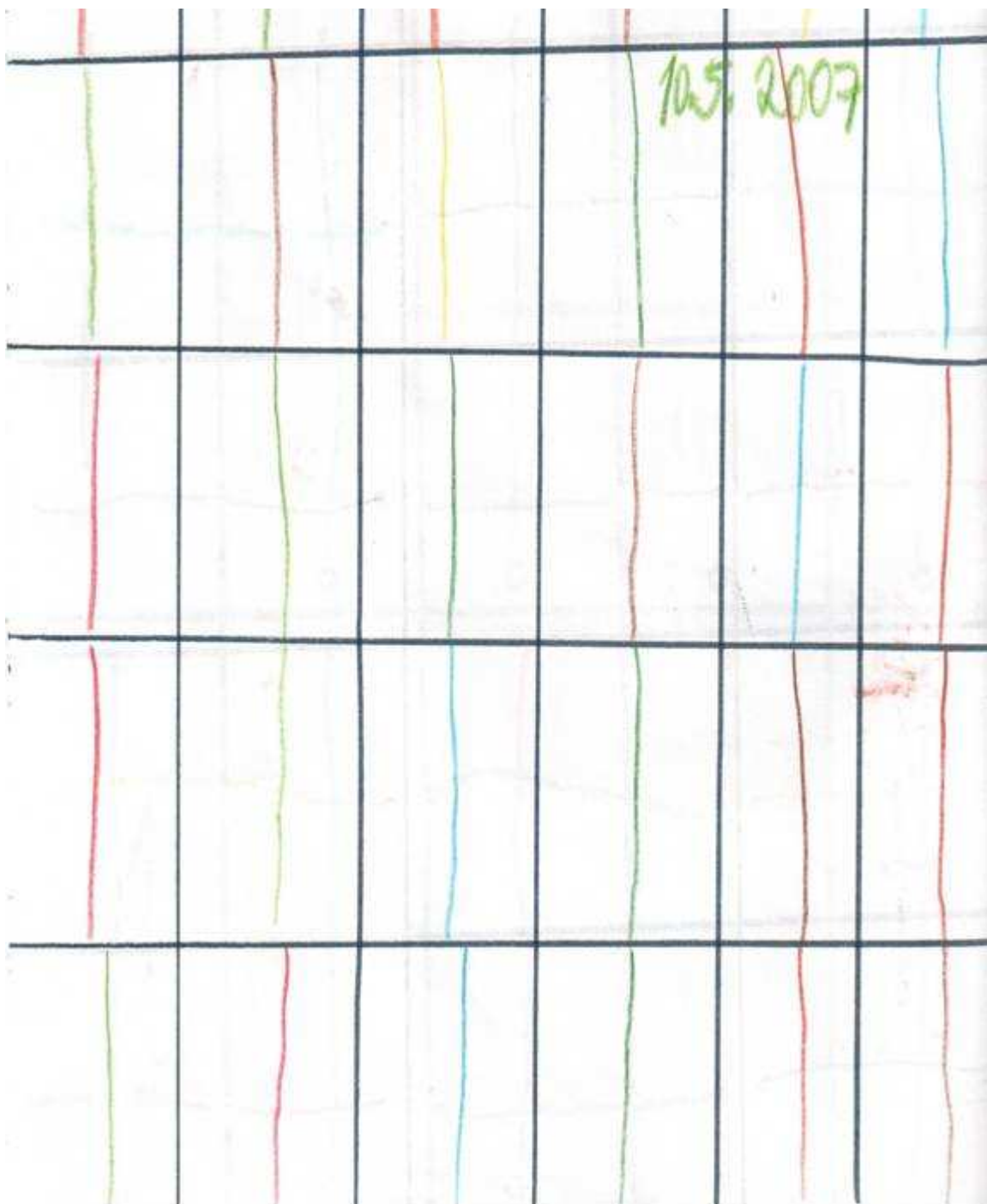
Příloha č. 11 HP jako příběh - písmeno A, 2. fáze



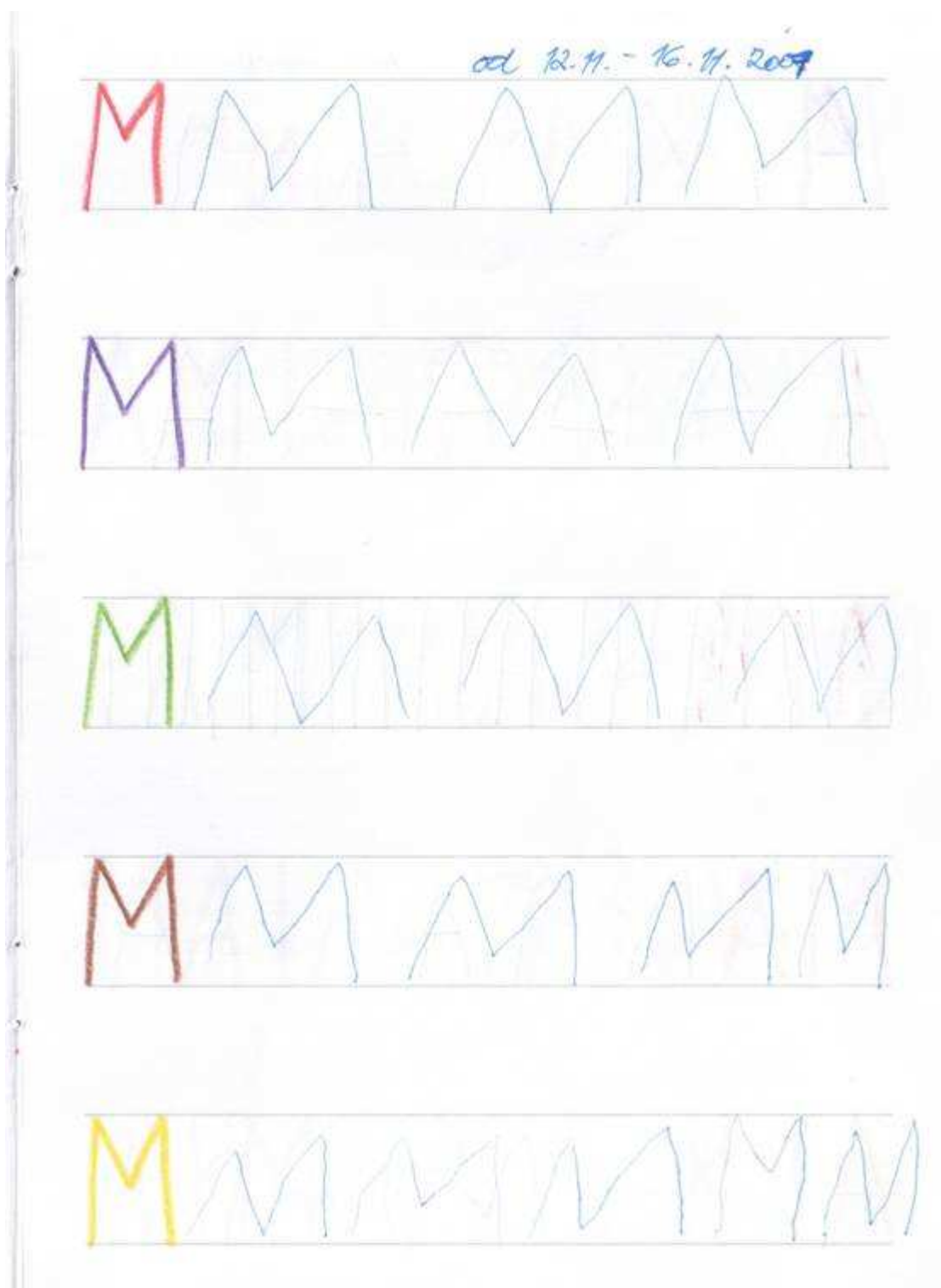
Příloha č. 12 HP jako příběh - písmeno I, 3. fáze



Příloha č. 13 HP jako příběh - písmeno I, 4. fáze



Příloha č. 15 HPjako příběh - písmeno M, 5. fáze



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Hana Čišecká
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Veronika Růžičková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2009

Název práce:	Rozvoj grafomotoriky u dětí s mentálním postižením v předškolním věku
Název v angličtině:	Development of grapho-motoric skills at the mentally disabled children of the preschool age
Anotace práce:	Bakalářská práce obsahuje vymezení pojmů mentální retardace a grafomotorika podle odborné literatury, s přihlédnutím také ke specifickým předškolního a raného školního věku. V praktické části vedle nástinu některých metod grafomotorické průpravy a prvního nácviku psaní se zaměřuje na předání zkušeností z alternativního postupu tahových nácviků i vyvození ukázkových písmen hůlkové abecedy. Takto představený postup složí jako inspirativní materiál grafomotorických cvičení pro možné aplikace a zejména další kreativní rozvedení speciálními pedagogy v předškolním i školním vzdělávání.
Klíčová slova:	Mentální retardace, motorika, grafomotorika, aspekty grafomotoriky u dětí s mentálním postižením, poznávací procesy, období vývoje grafomotoriky, metody grafomotorického výcviku, hůlkové písmo, alternativní postup.
Anotace v angličtině:	The final thesis includes definition of concepts mental retardation and grapho-motoric skills in accordance with the technical literature, regarding to the specific features of preschool and early school age. In the practical part, in addition to the outline of some grapho-motoric training

	<p>methods, I focus on transfer of the experiences gained from the alternative procedure of written strokes practice and education of sample letters of the capital alphabet. The procedure introduced in this way serves as an inspirational material of grapho-motoric exercises for potential applications and particularly as further creative developing provided by special pedagogues within preschool and school education.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Key words: mental retardation, motoric skills, grapho-motoric skills, aspects of grapho-motoric skills at the mentally handicapped children, cognitive procedures, the period of grapho-motoric development, methods of grapho-motoric training, alternative procedure</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>č. 1 ŠPL 9, grafomotorika a kreslení - nácvik vodorovných čar č. 2 MDS - ukázková lekce č. 1 č. 3 MRG a počátečního psaní - cvičení na levotočivý ovál (horní klíčka) č. 4 MRG a počátečního - výuka psacího tahu, včetně popisu č. 5 HP aneb od čar a oblouků k hůlkovým písmenům-oblouky č. 6 HP aneb od čar a oblouků k hůlkovým písmenům – dolní spojení dvou šikmých čar č. 7 HP aneb od čar a oblouků k hůlkovým písmenům –nácvik písmene A č. 8 Osvědčení o absolvování vzdělávacího programu - MRG a počátečního psaní č. 9 IVP č. 10 HP jako příběh - písmeno A, 1. fáze č. 11 HP jako příběh - písmeno A, 2. fáze č. 12 HP jako příběh – písmeno I, 3. fáze č. 13 HP jako příběh - písmeno I, 4. fáze č. 14 HP jako příběh - písmeno M, 1. fáze č. 15 HP jako příběh - písmeno M, 5. fáze</p>
Rozsah práce:	54
Jazyk práce:	Čeština

