

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V
PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA MATEMATIKY, FYZIKY A TECHNICKÉ
VÝCHOVY**

**ÚROVEŇ JEMNÉ MOTORIKY A
PROSTOROVÉ ORIENTACE U DĚTÍ
MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU
SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ
A JEJICH ROZVOJ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Ivana Hessová

Učitelství pro první stupeň základní školy

Vedoucí práce: PhDr. Petr Simbartl, PhD.

Plzeň 2020

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 28. července 2020

.....

PODĚKOVÁNÍ

Tímto, bych ráda poděkovala vedoucímu diplomové práce PhDr. Petru Simbartlovi, PhD. za jeho odborné rady, metodickou pomoc a vedení, které mi poskytl při jejím zpracování. Mé poděkování patří i dětem a jejich rodičům, kteří mi s testováním pomáhali a bez jejichž pomoci by tato práce nemohla vzniknout. V neposlední řadě chci poděkovat své rodině za jejich podporu, pomost a shovívavost.

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
Fakulta pedagogická
Akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ivana HESSOVÁ**
Osobní číslo: **P15M0006K**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Úroveň prostorové orientace a jemné motoriky u dětí mladšího školního věku se specifickými poruchami učení (SPU) a její rozvoj**
Zadávací katedra: **Katedra matematiky, fyziky a technické výchovy**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

1. Senzomotorické dovednosti u dětí mladšího školního věku se zaměřením na jemnou motoriku a prostorovou orientaci
2. Obsah ŠVP z hlediska rozvoje jemné motoriky a prostorové orientace u žáků s SPU
3. Specifické poruchy učení žáků ZŠ
4. Zjišťování úrovně dovedností a schopností jemné motoriky žáků s SPU a jejich rozvoj
5. Zjišťování úrovně prostorové orientace žáků s SPU a její rozvoj

Rozsah grafických prací:

Rozsah kvalifikační práce: 40 - 60

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

VYSKOTOVÁ, J., MACHÁČKOVÁ, K. Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2.

JANDERKOVÁ, D., KENDÍKOVÁ, J., KLÉGRVÁ, J., STRNADOVÁ, I., SWIERKOSZOVÁ, J., ŽENATOVÁ, Z. SPU a ADHD. Praha: Raabe, [2016]. Dobrá škola. ISBN 9788074962158.

DVOŘÁKOVÁ, H., KUKAČKOVÁ, M., LIETAVCOVÁ, M., NÁDVORNÍKOVÁ, H., SVOBODOVÁ, E. Rozvíjíme dovednosti hrubé a jemné motoriky dětí: dítě a jeho tělo. 2. vydání.

Praha: Raabe, 2015. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-187-8.

Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie.

Brno: Edika, 2014. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 9788026606000.

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Petr Simbartl, Ph.D.


Katedra matematiky, fyziky a technické výchovy

Datum zadání diplomové práce: 30. listopadu 2018

Termín odevzdání diplomové práce: 30. června 2020


RNDr. Miroslav Randa, Ph.D.
děkan




Doc. PaedDr. Jarmila Honzík, Ph.D.
vedoucí katedry

V Plzni dne 10. prosince 2018

Rozhodnutí

Dle ust. čl. 55 odst. 3 Studijního a zkušebního řádu v platném znění (dále jen studijní a zkušební řád) rozhodl děkan

takto:

Studentce **Ivaně HESSOVÉ** (osobní číslo P15M0006K) studující ve studijním programu *Učitelství pro základní školy*, studijní obor *Učitelství pro 1. stupeň ZŠ* se určuje náhradní termín odevzdání diplomové práce s názvem „Úroveň prostorové orientace a jemné motoriky u dětí mladšího školního věku se specifickými poruchami učení (SPU) a její rozvoj“ do **31. 7. 2020**.

Odůvodnění:

Studentka byla povinna odevzdat kvalifikační práci dle jejího zadání nejpozději do 30. 6. 2020. Studentka, aniž by odevzdala kvalifikační práci, podala k děkanovi včas podle čl. 55 odst. 2 studijního a zkušebního řádu žádost o stanovení náhradního termínu odevzdání kvalifikační práce s odůvodněním, že do termínu původně určeného pro odevzdání diplomové práce není schopna z důvodu nouzového stavu (Covid19) dokončit praktickou část, protože je závislá na kontaktu s dětmi.

Děkan s ohledem na důvody uvedené v žádosti vyhověl žádosti studentky a v souladu s ust. čl. 55 odst. 3 studijního a zkušebního řádu stanovil studentce náhradní termín pro odevzdání kvalifikační práce.

Poučení:

Proti tomuto rozhodnutí není opravného prostředku.

Všechny náležitosti týkající se této změny si vyříd'te na příslušné katedře.

doc. RNDr. Pavel Mentlík, Ph.D.
děkan FPE ZČU v Plzni


v z. Mgr. Jan Krotký, Ph.D.
proděkan pro vzdělávání

Obsah

ÚVOD	8
1 PROSTOROVÁ ORIENTACE	10
1.1 Úroveň prostorové orientace u dětí	10
1.2 Děti mladšího školního věku	10
1.3 Úroveň jemné motoriky	10
2 JEMNÁ MOTORIKA	12
3 SENZOMOTORICKÉ DOVEDNOSTI	14
4 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ	15
4.1 Dyslexie	15
4.2 Dysgrafie	17
4.3 Dysortografie	18
4.4 Dyskalkulie	18
5 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	20
5.1 Obsah ŠVP z hlediska rozvoje jemné motoriky u žáků mladšího školního věku	20
5.2 Obsah ŠVP z hlediska rozvoje prostorové orientace u žáků mladšího školního věku	20
5.3 Obsah ŠVP z hlediska SPU	21
6 PRAKTICKÁ ČÁST	22
6.1 Cíl výzkumu	22
6.2 Základní výběrový soubor	22
6.2.1 4. základní škola Cheb, Hradební 14, příspěvková organizace	23
6.2.2 Participantů	23
6.3 Výzkumné otázky	26
6.4 Metody sběru a analýzy dat	27
6.5 Předvýzkum	29
6.6 Časový plán	29
6.7 Finanční rozpočet	30
6.8 Metodologická zjištění ve zkoumané problematice	30
7 VÝSLEDKY	32
7.1 Analýza odpovědí ve vztahu k výzkumné otázce 1	32
7.2 Jemná motorika - testovací úkoly	34
7.3 Prostorová orientace	43
ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55
SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ	57
PŘÍLOHY	I

ÚVOD

V dnešní době se odborná veřejnost stále více zmiňuje o specifických poruchách učení a možnostech jejich rozvoje. Tento termín je znám na poli akademickém, profesním, ale i laické veřejnosti. Je důležité si uvědomit, že specifické poruchy učení sice žáka omezují a učitele více zaměstnávají, protože musí pro takové žáky vymýšlet individuální aktivity, zároveň však nijak nezdržují třídu. Zpravidla laická veřejnost je přesvědčena, že tyto děti, s poruchami učení a přidruženými poruchami, se hůře vzdělávají a neměly by se inkludovat do klasických tříd. V mém okolí je veřejnost nakloněna pro to, aby tito žáci nenavštěvovali klasické základní školy. Většinou takto reagují rodiče, neboť mají u svých dětí ve třídě žáky, kteří třídu tzv. zdržují, či jsou opravdu v pásmu podprůměru, co se týče rozumové složky, nebo jsou dokonce agresivní. Je třeba si uvědomit, že žák, který má pouze poruchu učení, nijak třídu neomezuje. Tito žáci zde byli vždy, jen se jim nevěnovala taková pozornost. Laická veřejnost dává všechny žáky do jednoho pytle, a to podle nás není správné. Jsme zastáncem inkluze i integrace, ale promyšlené. S laickou i většinovou společností sdílíme názor, byť není zcela vyhraněn, že by se žáci, kteří mají více specifických poruch učení a k tomu i jiných přidružených poruch, měli vzdělávat jinak. Integrace je podle ve větší části dobrá věc, ale tak, jak je vedena, není zcela ideální. Vidím to i ve škole, kde pracuji, jak většina žáků se zmíněnými poruchami v klasických třídách strádá a mnohdy je pro ně velmi obtížné zvládat všechny nároky, které na ně kladou učitelé v základních školách řídicí se osnovami. Zpravidla tyto žáci zatěžují také učitele a zpomalují třídu v dalším posunu. Při zaměstnání asistentů, kteří jsou určeni pro daného žáka je situace pro učitele v zásadě snesitelnější, přesto asistent pedagoga není učitel a nemá tak možnost, vzít si skupinku žáků stranou a probírat či prohlubovat s nimi látku, kterou zrovna potřebují.

Téma práce jsem si vybrala, protože již delší dobu pracuji ve škole, která se zaměřuje na vzdělávání žáků s poruchami učení, chování a jinými poruchami. Sama se věnuji vzdělávání těchto žáků, proto je mi téma velmi blízké. Ve zkoumané základní škole se ještě dříve, než začala probíhat inkluze v ČR plošně, vytvořily speciální logopedické třídy, které se postupně měnily na třídy, kde se vzdělávají žáci se specifickými poruchami učení a chování. Přestože nebo možná právě proto, že od mých prvních učitelských krůčků pracuji se žáky s poruchami učení i poruchami chování, s dětmi s poruchami autistického spektra i s dětmi s lehkým mentálním postižením, sleduji, že převážná většina těchto žáků má s klasickým učivem, které je upraveno

individuálním vzdělávacím plánem, problémy. Mají dost málo hodin pracovních činností, které by je připravili na budoucí dospělý život. Těžko se budou tito žáci manuálně rozvíjet až na druhém stupni nebo ještě výše, na učilištích či středních školách. Myslím si, že je potřeba, pokud tyto žáky chceme rozvíjet pro jejich budoucí povolání a dát jim do života to nejlepší, začít rozvíjet už na prvním stupni a klidně už od první třídy.

Cílem práce je zjištění, jakou úroveň jemné motoriky a prostorové orientace mají děti se specifickými poruchami učení a zda se jejich rozvoj dá zlepšit, pokud budou na základních školách využívány více praktické činnosti. Z pedagogicko-psychologických poraden nám posílají zprávy, dětí s kombinovanými poruchami, kde bývá dost často napsáno, že se máme zaměřit na pracovní činnosti. I specialisté z těchto zařízení předpokládají, že se inkludované děti budou živit spíše rukama než „hlavou“. Ale na základní škole a v běžné třídě není možné, i když je zde přítomen asistent pedagoga, takovýto požadavek dodržet. Škola má svůj školní vzdělávací plán, který je vypracováván na základě rámcového vzdělávacího programu, ale nelze výuku těchto žáků nějak rozdělit z personálních ani z prostorových důvodů. Ohledně vzdělávacích programů jsem zjišťovala, jak jsou na tom na praktických a speciálních školách. Bylo mi sděleno, že na těchto pracovištích mají žáci více hodin pracovních činností, z čehož pro mě vyplývá, že z těchto škol jsou žáci do svého života lépe připraveni na své budoucí povolání.

Diplomová práce se skládá ze dvou hlavních částí. Teoretické a praktické – výzkumné. První část se věnuje teoretickým východiskům zkoumané problematiky. Zdrojem informací pro zpracování teoretické části byla literatura týkající se tématu, publikace odborných časopisů a realizované výzkumy na podobná témata. Výzkumná část byla kvalitativního charakteru s malým množstvím vzorků. Důvodem tohoto řešení byl letošní nouzový stav vyhlášený počátkem března. Vzorek bude tvořit 7 žáků rozdělených v poměru 4 chlapci a 3 děvčata, kteří mají diagnostikované specifické vývojové poruchy učení a lehké mozkové postižení. Budou to žáci druhého ročníku, kteří jsou integrováni do běžných tříd základní školy. Testování nebude měsíční, se vstupními a výstupními daty, jak bylo původně plánováno, ale krátkodobějšího charakteru a bude doplněno o rozhovory.

Žáky budeme testovat v jejich domácím prostředí. Předpokládáme tímto, že nebudou výsledky ovlivněny stresem a budou se na ně žáci více soustředit. Protože žáky autorka osobně zná a půl roku s nimi ve třídě pracovala, byly pro ně vybrány úkoly s ohledem na jejich rozumové schopnosti. Tři žáci mají upravené výstupu a příliš složité úkoly na pochopení by pro ně byly příliš demotivující.

1 PROSTOROVÁ ORIENTACE

Orientace v prostoru – prostorová orientace významně ovlivňuje úspěšnost dětí ve škole a to nejen v psaní či čtení. Ve svém vývoji se dítě vypořádává nejdříve s orientací v rovině vertikální, poté ve směru předozadním a v poslední fázi se orientujeme v rovině horizontální, která je nejnáročnější, a proto se jí věnuje nejvíce pozornosti. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 35).

Prostorová orientace provází člověka po celý další život, nejen v tom profesním. Na českém trhu existuje mnoho učebnic do výuky matematiky, která by se měla prostorovou orientací zabývat, ale zároveň je jich jako šafránu co se týče právě rozvoje prostorové orientace u dětí.

1.1 Úroveň prostorové orientace u dětí

Úroveň prostorové orientace u dětí mladšího školního věku se u nás příliš odborníků nezabývá. Inspirovat se můžeme ve světě, kde probíhají různé studie, např. na univerzitě v Oxfordu. Odborných prací na toto téma není v češtině mnoho. Možná i z tohoto důvodu se studenti českých fakult snaží zkoumat a zaměřovat své kvalifikační práce na toto téma.

1.2 Děti mladšího školního věku

Děti mladšího školního věku jsou ty, které se vzdělávají na základních školách prvního stupně. Podle Vališové, Kasíkové (2007, str. 87) jsou základní školy ty instituce, ve kterých většina populace získává vzdělání a plní povinnou školní docházku. V dnešní době je školní docházka prodloužena na 9 let a dělí se na první a druhý stupeň. Mladší školní věk (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 120) se dá vymezovat jak věkem, tak školní docházkou. V docházce je to první až čtvrtá třída a věkové rozmezí těchto dětí je 6–10 let.

1.3 Úroveň jemné motoriky

Úroveň jemné motoriky zjišťujeme testy. Mezi používané testy patří Motometrická škála N. Oseretského a Gerharda Gollnitze, test ohýbání drátu podle F. Baumgartenové-Tramerové a orientační test dynamické praxe. Motometrická škála Oseretského a Gollnitze měří motorické dovednosti dětí od čtyř do šestnácti let. Obsahuje šest úkolů,

které se měří každý rok. Výsledky všech šesti testů ukazují úroveň motorického vývoje. Používají se zvláště v případech, kdy je podezření na opoždění motorického vývoje. Test ohýbání drátu podle Baumgartenové je výkonový, který je využíván ve věkové kategorii od čtrnácti let. Má šest hodnotících kritérií. Každé kritérium má 1–3 body. Orientační test dynamické praxe podle neuropsychologa Jiřího Míky má osm položek zaměřujících se na pohyb rukou, nohou a jazyka. Hodnocení je bodové i kvalitativní (Kohoutek in Integrace a inkluze ve školní praxi, 2017, s. 16–20).

Tento test je používán u mládeže od čtrnácti let a bude využitý pro potřeby výzkumu v mé práci, kde bude podle potřeby modifikován pro děti mladšího školního věku například zkrácením délky drátu ze 45 centimetrů na 30 centimetrů a z tloušťky 1 milimetru na tloušťku 0,5 milimetru. Předloha bude jednodušší.

Tvorba motorických testů je činnost vymezená pohybovým úkolem. Vyžaduje použití standardizovaných pomůcek, promyšlenou, přesnou a pro všechny stejnou instrukci a reprodukci. Dalšími důležitými pojmy při vytváření motorických testů jsou reliabilita, neboli spolehlivost, opakovatelnost, měření vypovídající o tom, jak se mění výsledek měření při opakování. Validita, objektivita a normování testových výsledků. (Vyskotová, Macháčková, 2013, s. 86).

Testy motorických funkcí využívají především odborníci ve specializovaných centrech, mateřských školách a dalších školních zařízeních. Zároveň i každý rodič, který chtěl nechtěl porovnává své dítě s tabulkami a jinými dětmi, testů využívá. Nejsou to testy odborně sestavené, ale pro jejich potřebu jsou dostačující.

Odborné testy a s nimi spojené odborné testování je na specialistech, kteří podle výsledků mohou s jistotou říci, zda je dítě na normální úrovni a vyrovná se běžné populaci, nebo zda je o úroveň níže a potřebuje nějakou podporu.

2 JEMNÁ MOTORIKA

„Motorika je celková pohybová schopnost organismu. Zahrnuje činnosti označované jako grafomotorika a senzomotorika.“ (Průcha – Walterová – Mareš, 1995, str. 123).

Definice motoriky podle velkého psychologického slovníku (Hartl – Hartlová, 2010, s. 320): „pohybová schopnost organismu, skládá se z pohybů spontánních, reflexních, volních a expresivních, které vyjadřují psychický stav – motilita.“ V tomto slovníku je dále uvedena hrubá motorika, což je popis pohybů a dovedností u nichž se využívají velké svaly pro pohyb trupu, končetin, udržení rovnováhy. A jemná motorika to je popis pohybů využívajících spolupráci malých svalů, grafomotorika, logomotorika, mimika, oromotorika, vizomotorika.

Na začátku je hodno vysvětlení základních pojmů týkající se motoriky. Motorický vývoj je souhrn pohybových dovedností, který probíhá celý život. Někdy může být v průběhu života změněn úrazem, nemocí nebo též vrozenými vadami. Motoriku je možné vyšetřovat již v prenatálním období a pak v průběhu celého života. V předškolním věku je interindividuální variabilita tak velká, že testy přestávají být vhodným prostředkem výzkumu motoriky u dětí. Neobratné dítě má s vrstevníky problémy již v mladším školním věku, ale nejtěžší je to pro něj ve středním školním věku, což si mnohdy učitelé a rodiče neuvědomují. Dospívající dítě snáší neúspěchy v pohybových aktivitách více nežli v kognitivních. (Průcha – Walterová – Mareš, 1995, str. 123)

Jiná definice mluví o jemné motorice jako o schopnosti obratně kontrolovaně manipulovat předměty. Zahrnuje všechny pohybové aktivity, které jsou prováděny menšími svalovými skupinami rukou, úst či nohou. Vyžadují přesnost a je typická pro kreativitu člověka. Příroda v průběhu vývoje vytvořila druh, který svými rukama dokáže utvářet neobyčejně krásné a složité předměty. K jemné motorice řadíme grafomotoriku, manipulační aktivity, logomotorika, oromotorika, mimika a vizuomotorika. (Vyskotová – Macháčková, 2013, s. 10).

Motorika se dělí dále na jemnou motoriku a hrubou motoriku. Základní pohyby používané při psaní nebo kreslení vycházejí z hrubé motoriky a z pohybů velkých kloubů. Proto, pokud se dítěti nedaří například kreslení je dobré se zaměřit právě na hrubou motoriku. Rozvoj jemné motoriky napomáhá v každodenních činnostech, při sebeobsluze a tvořivé činnosti. Jemná motorika se rozvíjí při přirozených příležitostech. V předškolním období děti většinou chtějí napodobovat dospělé nebo rodiče, ale právě pro svou menší

zručnost bývají od mnoha činností odrazováni z obav o rozbití věcí, pokažení snažení dospělého nebo případného zranění. Nežádá se tedy také to, aby nebyli dospělí zdržováni. K rozvoji jemné motoriky, ale právě přispívá zapojení do běžných činností dospělého. Důležité je také aby práce dítěte měla smysl a dítě vidělo, že to, co dělá je poté používáno. Jemnou motoriku může rozvíjet mnoho činností, například:

- skládání kostek,
- skládání mozaiek,
- navlékání korálek,
- stavění řad z knoflíků
- práce se stavebnicemi,
- šroubování.

Tyto a mnohé další činnosti napomáhají dětem nejen v předškolním, ale také ve školním věku k rozvoji jemné motoriky, která v pozdějších letech pomáhá zapojení do jiných činností a rozvoji mozkových funkcí. (Bednářová – Šmardová, 2006, s. 44).

I přesto, že je v dnešní době mnoho autorů definujících motoriku, v podstatě všechny tyto definice jsou v základu stejné. Všichni autoři motoriku rozdělují na hrubou a jemnou, kterou dále člení na výše popisované druhy motoriky. Z praxe můžeme říci, že ve školách se setkáváme se žáky, kteří jsou na tom dobře v obou typech motoriky, ale zároveň přibývá žáků, kteří mají v jedné nebo dokonce v obou typech motoriky problémy. Tento fenomén je dán pravděpodobně tím, jak tráví děti svůj volný čas. Převážná většina žáků, kterých se zeptáme, co dělají ve volném čase odpovídá, že sedí u počítače. Čím vyšší ročník, tím více takovýchto odpovědí. Drtivá většina žáků si není schopna zapnout bundu nebo zavázat tkaničky, což ještě před několika lety bylo v populaci běžné. Také žáci doma málo pomáhají rodičům, ať už je to třeba s domácími pracemi nebo otcům v dílnách.

V souhrnu lze napsat, že úroveň jemné i hrubé motoriky polehoučku klesá a je to dáno především naším životním stylem. Tyto informace jsou z vlastní praxe autorky práce.

3 SENZOMOTORICKÉ DOVEDNOSTI

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) uvádí, že „*Senzomotorika je soubor schopností a dovedností pro činnosti, které jsou náročné na spojení smyslového vnímání a pohybů. Příklad: sportovní činnosti, výtvarné činnosti, hra na hudební nástroje, práce založená na fyzické činnosti apod. Úroveň zvládnutí senzomotorických činností se dá hodnotit např. podle kvality a rychlosti provedení, sladění činností, snížení únavy aj.*“

V témže slovníku je k pojmu senzomotorická výchova napsáno: „*1. Obecně výchova, která se opírá především o smyslové vnímání, preferuje přímý kontakt žáků se skutečností. Využívá a rozvíjí zrak, sluch, čich, chuť a hmat. 2. V užším pojetí některé výchovné systémy, které vycházejí z nezastupitelné úlohy smyslového poznání ve vývoji dítěte a přinášejí soustavu úloh a cvičení, jimiž lze (zejm. u malých dětí) rozvíjet smyslové vnímání. Příklad: pedagogika M. Montessoriové.*“ (Průcha, Walterová, Mareš. 2003, s. 211)

Ve stručném psychologickém slovníku (Hartl, 2004, s. 239) se charakterizuje senzomotorické učení např. takto: „*Učení se pohybovým návykům, osvojování sledu pohybů je založeno na souhře pohybů, jejich spojení se smyslovými vjemy, s výsledky předchozí činnosti a zpětnou vazbou vůbec*“.

O senzomotorické i senzomotorických dovednostech se hovoří v mnoha pramenech, my si zde uvedeme ještě jeden poslední, kde (Zelinková, 2007, s. 57) vysvětluje pojem, „*senzomotorika označuje spojení mezi motorikou a smyslovým vnímáním různé kvality (vizuomotorika = zrak + motorika, audiomotorika = sluch + motorika). Na význam tohoto spojení odkazují jak prameny starší (J. A. Komenský), tak např. J. Piaget, který jedno období ve vývoji rozumových schopností nazval obdobím senzomotorické inteligence*“.

4 SPECIFICKÉ VÝVOJOVÉ PORUCHY UČENÍ

Specifické vývojové poruchy učení jsou poruchy, které způsobují obtíže při osvojování učiva běžnými výukovými metodami, přestože dítě má přiměřenou inteligenci a dostatečně podnětné rodinné prostředí. Projevují se nejenom při čtení, psaní a počítání, ale často jsou doprovázeny poruchami soustředění, poruchami prostorové orientace, poruchami řeči, jemné i hrubé motoriky, poruchami chování aj. Nejsou přímým následkem vlivu prostředí (nevhodná výuka, kulturní zvláštnosti) nebo jiných forem postižení (smyslové vady, mentální retardace), pouze se mohou vyskytovat souběžně. Přibližně 3-4 procenta jedinců běžné populace dětí a mládeže je v průběhu výchovně vzdělávacího procesu znevýhodněno specifickými vývojovými poruchami učení

Reedukace jsou „speciálně pedagogické metody, kterými se zlepšuje, popřípadě zdokonaluje výkonnost v oblasti postižené funkce. Zlepšováním činnosti se zpětně působí pozitivně na psychiku postiženého jedince, na jeho postoj k vlastní vadě a k prostředí.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 186).

Reedukace specifických poruch je obecně převýchova, znovu obnovená výchova. Tento pojem označuje soubory speciálně-pedagogických postupů. Jsou to metody práce, které se zaměřují na rozvoj porušených či nevyvinutých funkcí. Pokud se budeme bavit o obecných zásadách reedukace specifických poruch učení je přiléhavější název reedukace porušených funkcí potřebných pro čtení, psaní, počítání nebo reedukace percepčně-motorických funkcí. Výsledkem tohoto procesu není jenom rozvoj těchto funkcí ale hlavně kompenzace potíží plynoucích ze specifické poruchy učení.

Reedukace je vždy individuální záležitost, proto neexistuje jednotný postup, který by byl stejný pro všechny děti. Proto je jako podklad důležitá komplexní zpráva z psychologického a speciálně-pedagogického vyšetření, kde by měl být rozpoznán typ poruchy, stupeň závažnosti a stav motorických funkcí. Součástí je i vyšetření intelektových schopností. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 27).

4.1 Dyslexie

Pojem a definice dyslexie si stejně jako definice specifických poruch učení prošla svým vývojem. Projevy dyslexie jako takové jsou známé jako lidstvo samo. Jakmile se začal člověk dorozumívat a číst, začal vývoj dyslexie.

Dyslexie je specifická porucha osvojování čtenářských dovedností. Je nejznámější ze všech dyslexií a také školní úspěšnost žáka ovlivňovala nejvíce (Zelinková, 2003, s. 79). Dítě s dyslexií nemá problém jen ve svém rodném jazyce, ale také i v jazycích cizích, hlavně v angličtině. S dyslexií souvisejí poruchy sluchové a vizuální. Je narušena sluchová analýza i syntéza a to samé i u vizuálních dovedností.

Dyslexie je porucha učení, kdy je jednou z hlavních příčin považován fonologický deficit. Důležité je si uvědomit, že tato definice, mluvící o obtížích s dekodováním slov, diskriminací jednotlivých hlásek, narušené schopnosti hláskové syntézy a podobně, vznikla v anglicky mluvících zemích, kde je proces dekodování daleko složitější. Z tohoto důvodu fonologický deficit nebývá v České Republice přijímán zcela bez výhrad.

Další příčinou dyslexie bývá uváděn vizuální deficit, jako jsou obtíže se zrakovým rozlišováním, rozlišování figury a pozadí nebo problémy s vnímáním barev. Důležitá je zde schopnost zrakové analýzy a syntézy. Problémy způsobuje také porucha pravolevé a prostorové orientace či nedostatečná zraková paměť. Na dyslexii se mohou také podílet i jiné deficity a samotná dyslexie může souviset rovněž s problémy při lateralizaci a spolupráci mozkových hemisfér.

Dyslexie se projevuje obtížemi při čtení, které je buď pomalé, namáhavé, neplynulé, s menším výskytem chyb (pravoemisférové učení) nebo naopak rychlé, překotné, se zvýšenou chybovostí (levoemisférové čtení).

Děti trpící dyslexií mají problémy také s intonací a melodií věty, čtení je pro ně dechově velmi náročné, neudrží pozornost na jednom řádku. Specifické chyby při čtení:

- záměny písmen tvarově podobných,
- přesmykování slabik,
- vynechávání písmen,
- přidávání písmen,
- vynechávání diakritických znamének,
- domýšlení koncovek slov.

Děti mívají problémy při reprodukcii textu. Potíže mohou vznikat také tehdy, když dítě používá nesprávnou techniku čtení, kdy dítě čte potichu pro sebe a pak text přečte nehlas. Pokud nesprávná technika přetrvává, dítě se dostává do slepé uličky, protože náročnost textů se zvyšuje. Dítě při čtení ovlivňuje rovněž porucha řeči. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 32).

Dyslexie se projevuje v mladším školním věku, kdy se dítě začíná učit číst. Pokud je správně nastavena reedukace, žák je běžně vzděláván v klasické třídě s malými úlevami, které k poruše patří a bez větších obtíží je schopen vystudovat.

Děti s dyslexií čtou v porovnání s úrovní dětské populace hůře. Tyto děti mají většinou potíže všude tam, kde jsou závislé na čtenářském výkonu. To mohou být tedy jazyky, ale i naukové předměty či matematika, především při řešení slovních úloh. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 34).

4.2 Dysgrafie

Podle Zelinkové (2003, s. 92–94) postihuje grafickou stránku písemného projevu, čitelnost a úpravu. Dítě si obtížně pamatuje tvary písmen, jeho písmo je příliš malé nebo velké, většinou špatně čitelné, často škrťá, přepisuje, jeho projev je neupravený, má pomalé tempo psaní.

Jiná definice tvrdí, že dysgrafie je porucha psaní, kdy žák píše neúhledně až nečitelně, zaměňuje tvary písmen, nevybavuje si je, potřebuje zrakovou oporu, píše křečovitě, dysgrafie je dána do souvislosti s dysortografií a potížemi při čtení. Žáci s poruchou psaní mohou dosahovat výborných výsledků v jiných oblastech školní činnosti. Například v matematice, sportu či manuálních činnostech. (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, psaní. Podkladem bývá většinou porucha motoriky, především jemné, někdy může být i v kombinaci s hrubou motorikou. Významnou roli zde hrají nedostatky ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci, případně paměti, pozornosti, představivosti. Tyto děti mají potíže podobné jedincům s dyslexií a dyskalkulií, ovšem projevy nebývají tak silné.

Drobné svalstvo rukou u dětí s dysgrafií bývá ochablé a nezpevněné, svalový tonus je zvýšený. Může být neuvolněná i celá paže. Jejich pohyby jsou křečovitě, nepřesné. Výsledkem je snížená kvalita písemného projevu. Příčinou těchto obtíží jsou vnitřní vlivy. Není postižen orgán, ale jedná se o funkční poruchu motorických drah vedoucí signál z receptoru do centra v mozku a zpět. Proto je reedukace dlouhodobější záležitostí. Někdy bývají projevy dysgrafie jen dlouhodobější záležitostí, někdy jsou patrné po celý život.

Děti mají problémy s osvojováním, zapamatováním a vybavováním písmen. Dále také s převodem písma z tiskacího na psací, udržením písma na řádku a velikostí písmen. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 16).

Preventivní opatření se neliší od reedukace. Důležitý je rozvoj jemné a hrubé motoriky, provádění uvolňovacích cviků, předcházení nesprávným návykům při držení psacích potřeb. Vždy psát až po dostatečné přípravě a respektovat tempo psaní. (Zelinková, 2003, s. 5).

4.3 Dysortografie

Podle Velkého psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2010, s. 115) je dysortografie „*specifická porucha učení projevující se nezvládnutím pravopisu, dochází k záměnám krátkých a dlouhých samohlásek, tvrdých a měkkých slabik, sykavek, zaměňování písmen či slabik, psaním slov dohromady, často spolu s dysgrafií nebo specifickými poruchami výslovnosti.*“

Specifická porucha pravopisu, vznikající na základě fonemického sluchu, kdy je narušena percepce sluchu, zejména schopnost sluchového rozlišování, schopnost sluchové analýzy a syntézy a sluchová paměť. Děti s touto poruchou mívají v důsledku výše uvedených obtíží zhoršený jazykový cit, ale pokud je porucha koncentrace pozornosti přítomna obtíže se prohlubují. Tyto děti mají většinou problémy při psaní diktátu, kdy sluchem musí zachytit mluvené slovo a převést do písemné podoby. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 25).

K primárním chybám patří většinou vynechávání písmen, přidávání nebo nesprávné umístění diakritických znamének, přesmykování slabik, záměny zvukově podobných hlásek nebo slabik, nedodržování hranic slov v písmu, gramatické chyby. (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 23).

Z praxe vyplývá, že problémy s dysortografií jsou závažnější. Specifické dysortografické chyby ovlivňuje především nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání. Chyby, které ovlivňují gramatiku jsou ovlivněny nedostatečným rozvojem řeči, především jazykového citu, nedostatečným osvojením systému mateřského jazyka. (Zelinková, 2014, s. 92).

4.4 Dyskalkulie

Dyskalkulie patří také mezi specifické poruchy učení, kde se vzájemně kombinuje více příčin, jako jsou organické, didaktické, psychické a sociální. Mnohdy se lidé mylně domnívají, že jsou matematické schopnosti závislé na míře rozumových schopností,

což nejde jednoznačně vyvozovat. Existují totiž i jedinci, kteří mají vysokou inteligenci, ale výrazné obtíže v matematice.

Při reedukaci dyskalkulie je důležité respektování vývoje psychických funkcí, ale především úrovně vývoje dítěte. Úkoly dětem s dyskalkulií se většinou dělí na menší, dílčí kroky a jejich častější procvičování. Výsledky reedukace mohou ovlivňovat případné další obtíže, například poruchy pozornosti, oslabení paměti, pomalé pracovní tempo apod. (Zelinková, 2014, s. 111–112).

Podkladem pro tuto poruchu jsou obtíže ve zrakovém a sluchovém vnímání, pravolevé orientaci, schopnosti koncentrace pozornosti. Příčiny bývají endogenní, kdy jsou poškozena centra související s dozráváním matematických funkcí. Matematické schopnosti ovšem nejsou sníženy v důsledku deficitu mentálních schopností.

Typy dyskalkulií máme několik. Ladislav Košč (Jucovičová, 2014, s. 6) je rozděluje do těchto šesti:

- pragnostická,
- verbální,
- grafická,
- operační,
- ideognostická,
- lexická.

Obtíže spojené s výše uvedenými druhy dyskalkulií mohou být například, kdy žák chápe čísla jako abstraktní pojem, zaměňuje podobná čísla, ty také špatně zapisuje při diktátech, má sníženou schopnost provádět matematické operace, nedokáže vyjmenovat číselnou řadu, má omezenou schopnost chápat matematické vztahy a někdy má dítě problém rozlišovat geometrické tvary. (Jucovičová, D, 2014).

5 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Je plánem, který si každá škola vytváří sama. Plány vytváří vždy pedagogicky vzdělaní lidé, většinou zaměstnanci dané školy. Plán musí být schválen ředitelem každé školy a musí být volně přístupný pro veřejnost. Závazným souvisejícím dokumentem je rámcový vzdělávací program. Obsah školního vzdělávacího plánu může být uspořádán do různých modulů, dle každé školy.

5.1 Obsah ŠVP z hlediska rozvoje jemné motoriky u žáků mladšího školního věku

Jemná motorika je na naší škole nejvíce rozvíjena v hodinách výtvarné výchovy a pracovních činnostech. Pracovní činnosti jsou na prvním stupni pro každý ročník zastoupeny jednou hodinou týdně. Výtvarná výchova je do třetího ročníku také jednu hodinu týdně.

Od čtvrtého ročníku jsou zařazeny dvě blokové hodiny výtvarné výchovy týdně. Ve speciálních třídách u žáků s poruchami učení a chování je až do pátého ročníku jedna hodina týdně a k tomu jedna hodina týdně psaní na počítači. Podle našeho názoru je hodin pro rozvoj jemné motoriky právě u žáků se specifickými vývojovými poruchami nedostačující, předpokládáme-li, že se tito žáci budou převážně živit v budoucnu tzv. manuální prací, protože k tomu nemají takové dispozice vzhledem ke svým poruchám.

5.2 Obsah ŠVP z hlediska rozvoje prostorové orientace u žáků mladšího školního věku

Prostorová orientace se u žáků na prvním stupni má rozvíjet především v matematice a geometrii. V matematice je však pozornost zaměřena na početní operace a jejich pochopení. Prostorové orientaci se tudíž tolik nevěnuje a v geometrii, kde by se dala tato schopnost rozvíjet, na to není tolik času. K rozvoji prostorové orientace můžeme využít i předmětů jako je prvouka, vlastivěda a přírodověda, kdy pracujeme s mapami a plány, učíme se světové strany apod. Zároveň částečně k rozvoji využíváme i hodina tělesné výchovy, ale pouze okrajově, především v pravolevé orientaci.

5.3 Obsah ŠVP z hlediska SPU

Obsah ŠVP je samozřejmě přizpůsoben žákům se SPU. Tyká se to nejen forem a metod výuky, ale i hodnocení žáků. Viz. níže, ŠVP 4.ZŠ Cheb

ŠVP 4. základní škola Cheb, Hradební 14, příspěvková organizace

Vyhláška 27/2016 Sb. upravuje obsah vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami. Žákem se speciálními vývojovými poruchami je žák, který potřebuje podpůrná opatření, aby došlo k naplnění jeho vzdělávacích možností.

Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů. První stupeň uplatňuje škola bez projednání se specializovaným pracovištěm. Třídní učitel po dostatečně dlouhém pozorování žáka vyplňuje plán pedagogické podpory, který po třech měsících vyhodnotí. Pokud nepomůže plán pedagogické podpory, posílá učitel žáka do specializovaného pracoviště, které přistupuje k dalším podpůrným opatřením. Škola sama může bez projednání smí použít jen podpůrné opatření prvního stupně, plán pedagogické podpory. Další opatření už jsou v kompetenci odborníků ze specializovaných pracovišť.

S plánem pedagogické podpory a individuálním vzdělávacím plánem musí vždy souhlasit zákonný zástupce žáka.

Žák je umístěn do třídy podle vyjádření specializovaného pracoviště. Možnostmi, kterými disponuje naše škola jsou integrace v běžné třídě s asistentem nebo bez, nebo integrace ve speciální třídě, které u nás fungují až do sedmého ročníku. Žák z běžné třídy může být přeražen do třídy speciální, je-li tam místo, a naopak, pokud to jeho stav a schopnosti dovolují nebo vyžadují.

Jako podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v naší škole v oblasti metod výuky: respektování odlišných stylů učení jednotlivých žáků, metody a formy práce, které umožní častější kontrolu a poskytování zpětné vazby žáků, respektování pracovního tempa žáků a poskytování dostatečného času k zvládnutí úkolů, rozfázování učiva.

Formy hodnocení a ověřování znalostí: hodnocení i dílčích kroků, postupů, ne pouze výsledků, ocenění i části dobře provedeného úkolu, upravená klasifikace, možnost použití slovní hodnocení, hodiny nápravné péče. (https://www.4zscheb.cz/files/VP_KOUMES_4._ZS_2016.pdf).

6 PRAKTICKÁ ČÁST

Šestá kapitola se zaměřuje na prováděný výzkum ve 2. třídě základní školy. Popisuje cíl výzkumu, výzkumný vzorek, otázky, strategii a samotnou organizaci výzkumu. Výzkum ukazuje základní zkoumanou problematiku, časovou a finanční náročnost a propojení do praxe.

6.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjištění úrovně jemné motoriky a prostorové orientace u dětí se specifickými poruchami učení, které jsou popisovány v první části práce. Zjištění úrovně bude prováděno testováním žáků ve vybraných úkolech, což doplní i rozhovory s nimi.

6.2 Základní výběrový soubor

Základním výzkumným souborem jsou žáci druhých tříd základní školy s diagnostikovanými poruchami učení. Tito žáci navštěvují 4. Základní školu v Chebu a jsou ze stejné třídy.

Ve zmíněném městě funguje osm základních škol, z nichž jedna je škola Waldorfská a druhá je Svobodná chebská škola. Těchto osm škol dostatečně pokryje poptávku po základním vzdělání, takže třídy ve školách nejsou přeplněny a rodiče nemají problém s umístěním svých dětí.

Pro výzkum si autorka vybrala výše zmíněnou 4. základní školu, protože zde již několik let pracuje a je třídní učitelkou ve třídě, ze které pochází zkoumaný vzorek participantů.

Již delší dobu si všímáme zvyšujícího se počtu žáků se specifickými poruchami učení ve třídách základních škol. Tento nárůst vede k zamyšlení, zda je k tomuto přihlédnuto i ve školních vzdělávacích plánech. Jak se daná škola stará o to, aby se tito žáci co nejvíce rozvíjeli a byli tak připraveni na další svůj profesní vývoj? Neměly by se školní vzdělávací a potažmo i rámcové vzdělávací programy více zaměřit na tyto skupiny žáků a dopřát jim vývoj takovým směrem, který by pro ně byl nejpříjemnější? Na tyto otázky bychom si mohli odpovědět hlavně s odbornou veřejností.

6.2.1 4. základní škola Cheb, Hradební 14, příspěvková organizace

Tato škola čítá 25 tříd + jednu přípravnou třídu. Z tohoto počtu je sedm speciálních tříd zřízených dle §16 Zákona 561/2004 Sb. Kapacita školy je 580 žáků. Školní vzdělávací program této základní školy je KOUMES. Zřizovatelem školy je město Cheb. Škola má čtyři patra a sklepní prostory, kde jsou z větší šatny a dílny. Ve vnitrobloku budovy je školní hřiště, které slouží i pro veřejnost jako i tělocvičny v objektu.

Ve škole pracuje 38 učitelů, z je 5 učitelů, kteří dodělávají studium učitelství. Ostatní učitelé doplněné vzdělání mají. Z celkového počtu učitelů je 6 speciálních pedagogů, jeden výchovný poradce, jeden metodik prevence a jeden pracovník pro komunikaci s poradnami a speciálně pedagogickými centry. Tito všichni učitelé mají kumulovanou funkci, a sice učitele a výše zmíněnými. Škola disponuje dále 14 asistenty pedagoga, kteří jsou využíváni hlavně u dětí právě se specifickými poruchami učení a chování – těchto žáků je na škole 160. Na prvním stupni je těchto žáků více než na druhém.

Škola má odloučená pracoviště, a sice školní jídelnu a tzv. Myšárnu, kde jsou první a druhé ročníky. Školní jídelna slouží nejen pro žáky 4. ZŠ, ale také pro studenty gymnázia, žáky 2. ZŠ a speciální školy.

V průběhu desetiletí probíhaly na škole rekonstrukce vnějších a vnitřních prostor, pro zkvalitnění prostředí žákům a v minulém roce došlo k celkové bezbariérovosti školy, kdy byla umístěna na vstupní schodiště rampa a v prostorách školy vybudován výtah.

6.2.2 Participantí

Tabulka č. 1 Složení participantů z hlediska anamnestických údajů

Participant	Pohlaví	Věk	Lateralita	Diagnostikovaná porucha
č. 1	muž	8	P	dyslexie
č. 2	žena	8	P	hyperaktivita, dyskalkulie
č. 3	žena	9	L	ADD, dyslexie, dysortografie
č. 4	žena	9	P	dyslexie

č. 5	muž	8	L	dysgrafie, dyslexie, dysortografie
č. 6	muž	9	P	LMP
č. 7	muž	9	P	LPM, dyskalkulie, dyslalie, artikulační neobratnost
Legenda: ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou, ADD – porucha pozornosti bez hyperaktivity, LMD – lehké mozkové postižení, P – pravák, L – levák				

Zdroj: autorka diplomové práce, 2020

Participant č. 1 (P1) je chlapec z úplné rodiny. Je prostředním dítětem ze tří sourozenců. Starší bratr navštěvuje také 4.ZŠ Cheb. Mladší sestra chodí do školky v místě bydliště. Chlapec bydlí asi 10 km od Chebu v rodinném domě. Do školy dojíždí se svým bratrem autobusem. Ve volném čase navštěvuje ZUŠ v Chebu, hraje na klavír a zpívá ve sboru. Ve škole je aktivní, rád pomáhá spolužákům. V kolektivu patří mezi oblíbené. Od letošního roku začne chodit na fotbal. Motoricky je zdatný, což lze pozorovat jak při hodinách tělesné výchovy, tak i v hodinách pracovních činností. Doma pomáhá spíše mamince, ale nebojí se žádné práce. Jeho prospěch ve škole je výborný. Jeho dyslektická porucha mu ztěžuje práci v českém jazyce, ale rodiče se mu dost věnují a svojí pracovitostí si drží své výkony ve škole na úrovni prvního klasifikačního stupně.

Participant č. 2 (P2) je dívka z úplné rodiny. Je mladší ze dvou sester. Bydlí v Chebu. I se sestrou navštěvují 4. ZŠ v Chebu. Ve volném čase navštěvuje ZUŠ v Chebu, zpívá ve sboru a hraje na klavír, a navštěvuje jezdecký kroužek. Ve škole je velmi oblíbená, má hodně kamarádů. Učitelé ji považují za bezproblémovou, a i přes svou hyperaktivitu se dokáže při hodinách soustředit. V matematice má drobné problémy, které ale kompenzuje svou pílí a je vidět, že se jí rodiče v tomto směru hodně věnují, což je vidět ve srovnání s jinými dětmi se stejnou poruchou. Je citlivější povahy, když jí něco nejde většinou je smutná, nekomunikativní někdy až plačtivá. Její rodiče projevují velký zájem o ní samotnou a její prospěch.

Participant č. 3 (P3) je dívka z úplné rodiny. Je jedináček. Bydlí v Chebu. Ve volném čase se věnuje jezdeckví, výrazovému tanci a herectví. Dívka je velmi emotivní. V některých chvílích až labilní. Ve škole má kamarády, ale zároveň nepatří mezi vyložené

oblíbenec. Patří mezi konfliktní žáky. Při hodinách se nechá rychle rozptýlit, což je, vzhledem k její vadě, velký handicap. Její výkony jsou kolísavé. Využívá individuálních konzultací a pomoci s chybou při písemných úkolech. Rodiče se snaží, aby látku probíranou ve škole zvládala, ale zároveň je, podle rodičů, velmi těžké jí namotivovat. Motoricky je zdatná. Její prospěch z hlavních předmětů je chvalitebný. Je pravděpodobné, že se postupem času její prospěch bude zhoršovat.

Participant č. 4 (P4) je dívka z úplné rodiny. Je mladší ze dvou sester. Bydlí v Chebu. Volný čas tráví na chalupě kousek za městem. Ve školním roce navštěvuje kroužek karate. Každoročně jezdí během školního roku do lázní kvůli svým problémům s astmatem. Tato dívka je pečlivá, nekonfliktní, velmi mazlivá. Ve třídě patří mezi průměr, co se týče vztahů. Popovídá si s každým, zároveň vyhledává spíše kontakt s dospělými. Patří mezi nekonfliktní žáky. Ráda pomáhá. Při hodinách je aktivní. V matematice je rychlá, chápavá. V českém jazyce se velmi snaží. Její porucha jí limituje, ale svou snahou a snahou rodičů ji má pod kontrolou. Její tempo je pomalejší, na což je brán ohled. Motoricky patří mezi zdatnější žáky.

Participant č. 5 (P5) je chlapec z neúplné rodiny. Má pět sourozenců, dvě starší sestry a bratra a dva mladší bratry. Bydlí v Chebu. V bytě bydlí i s babičkou. Celkem je v rodině 8 členů. Nenavštěvuje žádný kroužek. Pomáhá s menšími sourozenci. Chlapec je tichý. V kolektivu patří mezi neutrální žáky. Jeho tempo je pomalé. Vyjadřovací schopnosti jsou někdy nesrozumitelné. Při hodinách není aktivní. Při vyvolání zná odpověď, ale potřebuje více času na její formulaci. Celkově je motoricky zdatný, což je vidět při hodinách tělesné výchovy. Motorika rukou je trochu slabší. Prospěch je přizpůsoben jeho poruše. Z hlavních předmětů prospívá chvalitebně.

Participant č. 6 (P6) je chlapec z rozvedené rodiny, ve střídavé péči. Je starší ze dvou bratrů. Bydlí v Chebu. Oba bratři navštěvují 4. ZŠ v Chebu. Chlapec hraje na kytaru a zpívá ve sboru. Výkyvy v jeho domácí přípravě jsou ovlivněny skutečností, který rodič ho má právě v péči. Chlapec je tišší. V hodinách méně aktivní. Jeho prospěch se od první třídy změnil k horšímu. Na začátku roku 2020 mu bylo diagnostikováno lehké mozkové postižení, a tudíž se během roku změnil jeho individuální vzdělávací plán a jeho konečné výstupy. Velmi se mu ulevilo a jeho prospěch se tím pádem zlepšil. Motoricky je spíše slabší, ať už bereme v úvahu jeho celkový motorický rozvoj i jemnou motoriku.

Participant č. 7 (P7) je chlapec z rozvedené rodiny. Je straší ze dvou bratrů. Matka žije v Chebu. Otec bydlí asi 15 km od Chebu. Ve volném čase se chlapec věnuje hře na bubny. Chlapec je velmi citlivý na neúspěch. Hodně důležitá je pro něj ve škole motivace. Po celou druhou třídu byla snaha o jeho přešetření, protože nezvládal učivo především v matematice. Během distanční výuky proběhlo přešetření s výsledkem lehkého mozkového postižení a dyskalkulií. V závislosti na tomto vyšetření mu bude ve třetí třídě upravován individuální plán i výstupy. Chlapci i jeho matce se velmi ulevilo. Motoricky je na tom chlapec hůře než žáci jeho věku, což lze pozorovat při vyučování.

6.3 Výzkumné otázky

V návaznosti na cíl práce byly stanoveny tyto výzkumné otázky (VO):

- VO1 – Jak tráví žáci volný čas doma?
- VO2 – Jaké hry mají žáci doma?
- VO3 – Kolik času věnují rodiče dětem při hrách?
- VO4 – V jakém čase žáci splnili zadané úkoly?
- VO5 – Kolik pokusů žáci potřebovali k vyřešení zadaných úkolů?

Tabulka č. 2 Výzkumné otázky ve vztahu ke stanovenému cíli

VO 1	Kategorie I. barva žlutá	Otázky v rozhovoru
Jak tráví žáci volný čas doma?	Volnočasové aktivity doma	Pomáháš v domácnosti? Vyrábíš něco doma? Kreslíš si? A co nejčastěji? Kolik času ti zaberou domácí úkoly a příprava do školy? Myslíš si, že máš dost volného času po sebe?
VO 2	Kategorie II. barva růžová	Otázky v rozhovoru
Jaké hry mají	Hry a hračky	S čím si hraješ doma? Jakou hračku máš nejraději a proč? Jakou hračku by sis přál?

žáci doma?		Kde a s čím si hraješ? Máš své místo pro hry? Vystavuješ si svá díla? (obrázek, stavebnice...)
VO3	Kategorie III. barva oranžová	Otázky v rozhovoru
Kolik času věnují rodiče dětem při hrách?	Čas s rodiči	Myslíš si, že se ti rodiče dostatečně věnují? Přál by sis mít rodiče víc pro sebe? Se kterým rodičem trávíš čas častěji? Jsou rodiče rádi, že jim pomáháš? Trávíte spolu čas i mimo domov? (příroda, výlety...)
VO4	Kategorie IV barva zelená	Otázky v rozhovoru
V jakém čase žáci splnili zadané úkoly?	Jemná motorika	Líbily se ti zadané úkoly? Co se ti na nich líbilo? Zdáli se ti obtížné?
VO5	Kategorie V barva zelenomodrá	Otázky v rozhovoru
Kolik pokusů žáci potřebovali k vyřešení zadaného úkolu?	Prostorová orientace	Byly pro tebe zadané úkoly náročné? Myslíš si, že je důležité vyznat se v prostoru? (pravo-levá orientace)

Zdroj: autorka diplomové práce, 2020

6.4 Metody sběru a analýzy dat

V sociálních vědách dochází k získávání poznatků pomocí analýzy dat, které jsou získávány podloženými způsoby. Výzkumný proces by měl vést k lepšímu porozumění daného problému. Účelem je explorace, popis a explanace.

Výzkum může být kvalitativní nebo kvantitativní. My jsme si vybrali kvalitativní výzkum vzhledem k malému výzkumnému vzorku. Metodami kvalitativního výzkumu mohou být rozhovor a pozorování, což souvisí jedno s druhým. Rozhovor může mít více podob, může být strukturovaný, nestrukturovaný nebo polostrukturovaný, s otevřenými, uzavřenými otázkami, neformální, narativní, může být veden jako interview nebo diskuze ve skupině nebo vyprávění či další dotazování (Hendl, 2016, s. 24).

V kvalitativní metodě sběru dat jsme použili strukturovaný rozhovor s převážně otevřenými otázkami, kterým jsme lépe mohli zjistit potřebné informace a na výzkumný vzorek se více hodil. Otázky jsme volily hlavně takovým způsobem, aby navazovaly na výzkumné otázky a byl jimi zjištěn cíl samotného výzkumu. Vybraní participanté byli před samotným výzkumem osloveni osobně, ale vzhledem k tomu, že vzorek participantů jsou žáci prvního stupně základní školy, byli osloveni spolu s rodiči. Všichni oslovení participanté se zkoumáním souhlasili. Rozhovory a testování probíhali v přirozeném prostředí participantů, tedy u nich doma. Otázky byly předem stanoveny, a byly mustrem pro vedení rozhovoru. Rozhovory byly nahrávány na diktafon, pro správnost vyhodnocení s čímž participanté byli seznámeni před rozhovory a všichni s tím souhlasili.

Někdy bylo velmi obtížné vést rozhovor, kdy participanté odpovídali i na otevřené otázky ano, ne nebo například ehm. Ve většině případů ale participanté měli prostor pro vyjádření svých pocitů a dostatečnou dobu na odpovědi a jejich rozvíjení. Při rozhovorech mnohdy docházelo k volnému přecházení k další otázkám, které se zdánlivě vyhýbaly tématu, ale vždy byly směřovány zpět k připravenému schématu, aby souvisely s výzkumným tématem a bylo možné se dozvědět všechny potřebné informace.

Samotné testování probíhalo v uvolněné atmosféře. Panovala dobrá nálada. Pro pracovní listy jsme čerpali inspiraci na internetu. Motorické testy jsme si převážně vymýšleli sami. Jeden z testů nám propůjčil vedoucí práce. Stoleček se šrouby jsme vymysleli sami a s výrobou nám pomohl kamarád. Podle našeho názoru byly úkoly zvoleny vhodně. Bylo jich takové množství, že žáky neunavilo a viditelně je bavilo. Důležité bylo u některých žáků střídání úkolů. Hlavně tak, aby na sebe navazovaly. Někteří žáci pomoc vůbec nevyžadovali, a naopak tři žáci pomoc u některých úkolů vyloženě potřebovali, aby se při testování tzv. nezasekli a mohlo tak pokračovat.

6.5 Předvýzkum

V prosinci roku 2019 prováděla autorka práce předvýzkum u osmi leté dívky, žákyně druhého ročníku ZŠ. Dívka je dcerou autorčiny kamarádky, která má diagnostikovanou poruchu řeči. Předvýzkum poukázal na vhodnost otázek rozhovoru, kdy vyplynula pouze jedna nesrovnalost, u které bylo zřejmé, že dívka neporozuměla zadání. Tato otázka byla tedy změněna. Rozhovor v předvýzkumu trval 2,5 hodiny, kdy se dívka dokázala plně soustředit na otázky a ke konci zvládala též, bez větších obtíží testování. Po předvýzkumu byl zkrácen rozhovor, aby trval do 2 hodin i s testováním, což se nakonec podařilo. Dále předvýzkum ukázal náročnost jednoho z testů, přestože byl primárně určen pro druhou třídu, a byl tedy z testování vyřazen, aby zbytečně některé z participantů neodradil a nedemotivoval.

6.6 Časový plán

Téma diplomové práce autorka vybrala již v letním semestru čtvrtého ročníku studia. Příprava diplomové práce spočívala ve výběru vhodného vzorku participantů a to žáků se specifickými poruchami. Tento výběr byl snadný, vzhledem k tomu, že ve zkoumané škole opravuje. Žáky a jejich rodiče autorka práce před testováním oslovila dopředu. V pátém ročníku začala autorka sbírat potřebné informace a data pro teoretický rámec zkoumané problematiky. Tyto informace se zaměřovaly na základní pojmy, které autorka zpracovává v teoretické části práce. Koncem roku 2019 provedla autorka předvýzkum na u 8 leté dívky, žákyně 2. třídy, která je dcerou autorčiny kamarádky. Začátkem roku 2020 tedy na konci zimního semestru začala autorka s testováním u vybraných žáků. Testování trvalo do konce školního roku, tedy června 2020 z důvodu uzavření škol následkem pandemie covid-19. V červnu 2020 autorka prováděla rozhovory s žáky a dokončovala s nimi testování.

Tabulka č. 3 Časový harmonogram

příprava výzkumu	2/2019 – 7/2019
sběr dat	září – prosinec 2019
předvýzkum	prosinec 2019
rozhovory	8. – 13. června 2020

analýza dat	1. – 10. července 2020
celkem zpracování práce	září 2019 – červenec 2020

Zdroj: autorka diplomové práce, 2020

6.7 Finanční rozpočet

Výzkum byl prováděn ve městě Cheb, kde autorka bydlí, náklady na pohonné hmoty proto nebyly započítány. Souhrn nákladů je uveden v tabulce č. 4.

Tabulka č. 4: Finanční rozpočet

Vypůjčení literatury	80,- Kč přihláška do krajské knihovny 1.200,- Kč pohonné hmoty do knihovny v Karlových Varech 2.000,- Kč pohonné hmoty do knihovny v Plzni
Tisk a přepis rozhovorů (papír a toner)	40,- Kč
Nákup materiálu pro testování	korálky – 250,- Kč/ dřevěné kostky – 350,- Kč/ dřevěné korálky – 390,- Kč
Tisk diplomové práce	1.000,- Kč
celkem	5310,- Kč

Zdroj: autorka diplomové práce, 2020

6.8 Metodologická zjištění ve zkoumané problematice

V našem případě nelze plně srovnávat všechny úkoly, které plnili naši účastníci s úkoly, které jsou v uváděné diplomové práci. Můžeme pouze vybírat, a to tyto úkoly: navlékání korálků, šroubování matic, stavba věže z kostek, provlékání tkaničky.

Tyto úkoly máme v našem výzkumu modifikované a zároveň doplněné o další, které zkoumají zároveň i prostorovou orientaci. Pro porovnání výsledků nám ale stačí i tyto 4. U úkolu navlékání korálků jsme my měli 30 korálků, ve výzkumu zmíněné diplomové práce měli 45 korálků. Nelze z toho tedy v obecném měřítku usuzovat, zda se žáci motoricky zlepšují nebo zhoršují, ale rozhodně nám časy, které porovnáme mohou hodně napovědět. U navlékání 30 ti korálků byl nejlepší čas 2:51:59 a nejhorší čas se zastavil na 4:49:97. Při navlékání 45 korálků byl nejlepší čas 4:16:50 a nejhorší čas 8:43:15.

Z tohoto můžeme usuzovat, že by si žáci se 45 korálky poradili rychleji nebo stejně rychle, když víme, že průměrný čas za deset korálků byl lehce nad minutou u většiny našich testovaných participantů. Nejhoršího času by pravděpodobně nemuseli dosáhnout. Pokud by se zvládli koncentrovat.

U stavby věže byl nejlepší čas ve shora uvedené diplomové práci 21:97 a nejhorší čas byl 1:34:91. V našem výzkumu byl nejlepší čas 0:29:41 a nejhorší čas byl 1:39:12. Z tohoto porovnání vyplývá, že všichni participanté z našeho výzkumu měli horší čas než ten nejlepší z výzkumu r.2014. Zároveň je v našem výzkumu jeden participant, který byl nejhorší ze všech zkoumaných participantů ať už v našem výzkumu nebo ve výzkumu diplomové práce Mgr. Lávičkové.

U úkolu šroubování jsme měli v naší výzkumné části připravený stoleček s dvanácti šrouby, zatímco v diplomové práci, která nám slouží k porovnání měli participanté pouze 5 šroubů s matkami různých velikostí. Je proto zřejmé, že časy u tohoto úkolu nemůžeme hodnotit. Přesto z výsledků, které máme k dispozici je patrné, že všichni námi testovaní participanté úkol splnili, tzn. že všichni mají konečný čas. Z výzkumu Aleny Lávičkové je zřejmé, že minimálně jeden z jejich testovaných participantů úkol nesplnil.

Z toho by se dalo usuzovat, že naši testovaní participanté si vedli v úkolu v obecné rovině lépe než její vzorek žáků se specifickými vývojovými poruchami třetího ročníku.

Poslední úkol, který můžeme porovnat je provlékání tkaničky. Použily desku, do které měli participanté zakombinovat i geometrické tvary a sestavit vzor přesně daný. Lávičková zadala dětem úkol, kdy měly předním stehem vyplnit celou desku s otvory. Těžko říci, který úkol byl jednodušší. Podle času, který byl participantům měřen je jasné, že nejlepší a zároveň i nejhorší čas měli participanté z naší testované skupiny. Jedním z důvodů, které ovlivnily čas byla bezesporu to, že se naši participanté museli soustředit a přemýšlet více o činnosti, protože museli dodržet přesně daný vzor. Dalším důvodem, který nejspíše ovlivnil výsledný čas bylo to, že jsme stopky v našem měření nezastavovali, když participanté pracovali a všechny jejich pokusy byly započítány do jednoho času. Z práce Aleny Lávičkové není zřejmé, zda při každém pokusu zastavila čas a poté se začínalo zase od nuly. Není ani zřejmé, na kolik pokusů participanté úkol splnili. Můžeme se pouze domnívat.

7 VÝSLEDKY

V této kapitole se zaměříme na výsledky, které vyplynuly z výzkumu, a sice z rozhovorů s participanty a jejich následného testování. Výsledky jsou rozděleny do dvou částí. Jedna část rozhovory a druhá část samotné testování jemné motoriky a prostorové orientace. U testů na prostorovou orientaci jsme se inspirovali z diplomové práce Eduarda Durníka, který provedl výzkum právě ve druhých ročnících v roce 2009. U testů na jemnou motoriku nám byla inspirací diplomová práce naší kolegyně, teď již Aleny Lávičkové, která se ve svém výzkumu zabývala testováním jemné a hrubé motoriky u žáků třetích tříd a porovnávala žáky se specifickými poruchami učení se žáky bez diagnostikovaných poruch.

V rozhovorech jsme ke každé výzkumné otázce přiřadily vlastní barvu, tzv. kód, který je uveden v tabulce č. 2 Výzkumné otázky. Tento kód má přiřazena každá výzkumná otázka, podle čehož jsme rozdělili odpovědi participantů. To znamená, že každá výzkumná otázka má svou kategorii, kterou jsme hledali v rozhovorech a zaznamenávali do tabulky.

Druhá část je velmi vhodně zpracována do tabulek a grafů pro lepší orientaci, kde můžeme vidět jak si participanti vedli v testovacích úkolech.

7.1 Analýza odpovědí ve vztahu k výzkumné otázce 1

VO 1 – Jak tráví žáci volný čas?

Autorku práce zajímalo, jakým způsobem tráví žáci volný čas, z čehož by se dalo usuzovat, zda trávení volného času může zlepšovat způsob provádění testovaných úkolů a zda mají různé druhy trávení volného času vliv na úroveň jemné motoriky participantů.

Předem připravené otázky v tomto rozhovoru jsou vypsány v tabulce č. 2.

Z rozhovorů vyplynulo, že participanti většinu volného času tráví doma nebo na výletech s rodinou. Na těchto výletech většinou žádné hry nehrají, spíše navštěvují památky, povídají si s rodiči. Rodiče na výletech nepodporují své děti v kreativní činnosti. Ve volném čase doma si žáci malují, nebo staví ze stavebnic. U těchto participantů byla při testování evidentní větší zručnost. Z čehož se dá usuzovat, že trávení volného času stavebnicemi, legem, puzzlemi a různými druhy podobných aktivit má za příčinu vyšší míru šikovnosti při prováděných úkonech týkajících se jemné motoriky, ale i prostorové orientace.

VO 2 – Jaké hry mají žáci doma?

Zde se autorka zaměřila na zjištění, s jakými hrami si participantů hrají v domácím prostředí, kde si s nimi hrají a zda si své případné výtvořy mohou někde vystavovat. Autorka chtěla zjistit, zda by mohly mít nějaké druhy her vliv na úroveň jemné motoriky u zkoumaných žáků.

Bylo zjištěno, že většina dětí má doma stavebnice typu Seva, lego, playmobil i kostky. Jako nejpoužívanější stavebnice u chlapců jednoznačně vedlo lego. Zároveň se žáci od těchto stavebnic začínají pomalu odklánět a raději hrají počítačové hry, sledují youtube a podobně. Dívky preferují spíše hry, které jsou tvořivé, kdy si mohou samy něco vytvořit, nebo hry společenské.

VO 3 – Kolik času věnují rodiče dětem při hrách?

Zde bylo pro autorku směrodatné, zda si s dětmi rodiče hrají a kolik jim denně věnují času. Tato otázka měla poukázat na souvislost aktivního využití volného času, byť s pomocí rodičů v návaznosti na úroveň jemné motoriky a prostorové orientace.

Výzkumem bylo zjištěno, že žáci, kterým se rodiče, i když v menší míře při hrách věnují, si při provádění testovaných úkolů vedli lépe nežli ti, kteří tráví volný čas sami například u televize či tabletu. Děti, kterým se rodiče věnují v testovaných úkolech dopadli dokonce lépe nežli děti, kteří volný čas tráví venku nebo doma různými druhy her.

VO 4 – V jakém čase žáci splnili zadané úkoly?

Čas je vždy dobrý ukazatel při vyhodnocování úrovně v čemkoliv. V našem případě jsme čas použili jako měrnou jednotku pro porovnání schopností žáků plnit zadané úkoly.

Tato měrná jednotka může být nápomocnou při dalším testování u jiných žáků, a to především u žáků z vyšších ročníků prvního stupně základní školy, kdy tak můžeme zjistit a posoudit, zda se za těch pět let školní docházky dostatečně rozvíjeli. Dá nám to také možnost posouzení v rámci dané skupiny, budeme-li test opakovat. Například na začátku školního roku, v jeho polovině a poté na konci školního roku. Z tohoto důvodu jsme zvolili jako měrnou jednotku čas.

VO 5 – Kolik pokusů žáci potřebovali ke splnění úkolů?

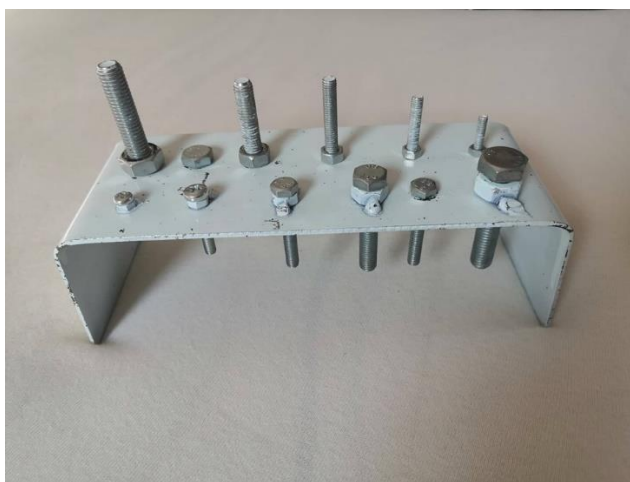
Počet splněných úkolů byl opět důležitým ukazatelem při zjišťování úrovně plnění úkolů. Někteří participantů plnily úkoly bez potřeby dalších pokusů. Někteří potřebovali

pokusů ke splnění úkolů více a někteří si dokonce po splnění zadaného úkolu přáli zkusit ho znovu, aby měli možnost svůj výkon zlepšit.

Počty pokusů poukázaly na úroveň myšlení, které museli u některých úkolů využívat. Dále nám ukázaly, jak jsou žáci schopni se na daný úkol soustředit. Důležitou informací, kterou jsme podle počtu pokusů mohli zjistit, bylo i to, zda se žáci s danou činností již setkali a jak rychle jsou schopni si ji osvojit.

7.2 Jemná motorika - testovací úkoly

Úkol č. 1 – Práce se šrouby a matkami



Obr. č. 1 Stolek se šrouby

Zdroj: autorka diplomové práce, 2020

Pomůcky: železný stoleček se šrouby a matkami – šrouby v první řadě, matky ve druhé řadě (5 šroubů a 5 matek přivařených ke stolečku. 2 šrouby vložené do každé řady), stopky

Postup: Úkol byl rozdělen na dvě měrné části. Žáci měli na čas vyšroubovat všechny matky a šrouby ze stolečku, v první části úkolu. Ve druhé části měli, opět na čas, našroubovat vše zpět. Šrouby i matky musí být dotažené.

Úkolem žáků bylo na čas vyšroubovat matky a šrouby ze stolečku a pak je zase našroubovat zpět. Čas byl měřen zvlášť pro každou činnost. Autorka práce si všimla jak se žáci staví k zadanému úkolu, jak se na práci soustředí, zda zvládají točivé úkoly, kterou ruku používají.

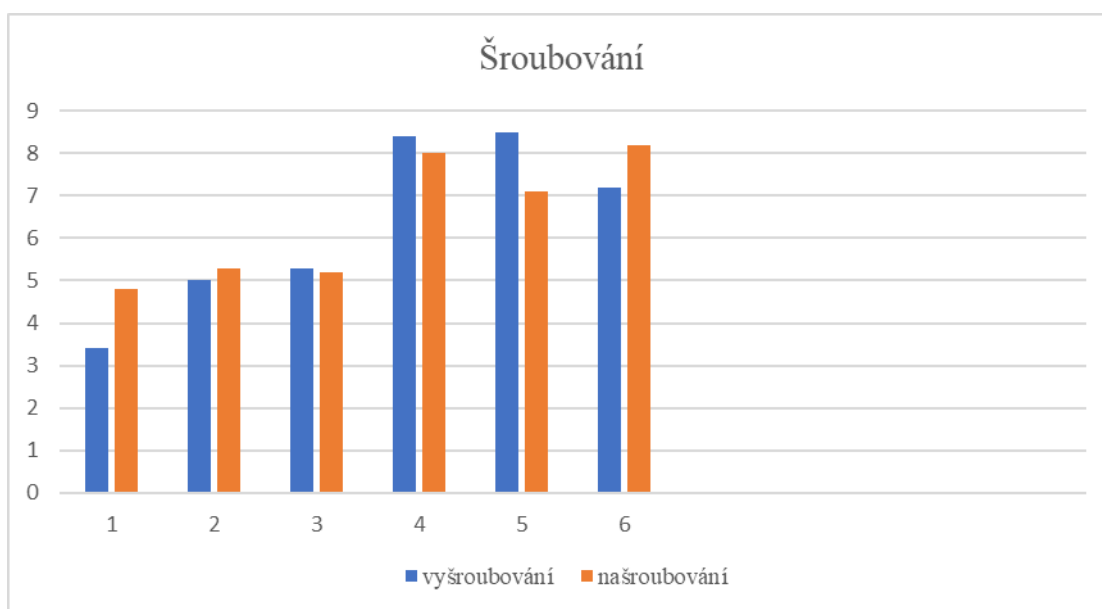
Podle výsledků lze usoudit, že většina participantů (5) měla při vyšroubování horší čas než při našroubování. Sami hodnotili našroubování jako těžší variantu.

Celkově hodnotili žáci tuto činnost jako zábavnou. Někteří z nich ti tuto činnost chtěli vyzkoušet znovu a svůj čas si vylepšit. Jednomu z participantů jsme tuto činnost rozdělili a dali mezi ně jiný úkol, aby si odpočinul. Byl viditelně unavený.

Participant sami hodnotili vyšroubování jako těžší variantu. Čtyři participanti vypověděli, že pro ně bylo těžší vyšroubovávat matky. Všechny sedm participantů používalo obě ruce. Praváci více pravou, leváci více levou. Z toho dva se snažili pracovat dokonce oběma rukama najednou. Každý z participantů si našel svůj styl a rytmus. Trochu problém měli tři participant, kteří mají diagnózu LMP, se šroubky, které nebyly připevněné a byly tedy vyndavací. Museli jsme jim pak trochu poradit, aby si přidrželi hlavičku šroubku a pracovali s matkou.

Většina participantů (5) se soustředila celou dobu na práci a nenechali se ničím vyrušit, avšak participant s diagnózou ADHD a ADD se nechávali rozptýlit zvuky, povídali si, po vyšroubování nebo našroubování šroubku se rozhlídli kolem apod. z čehož usuzujeme, že jejich soustředěnost nebyla plně věnována úkolu.

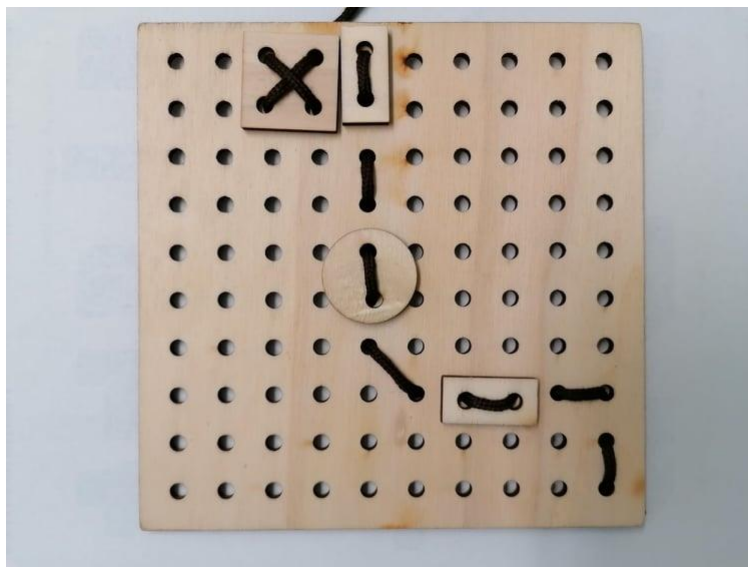
Časově se všichni participant vešli pod deset minut, jak vyplývá z prvního grafu.



Graf č. 1 ŠROUBOVÁNÍ

Zdroj: autorka diplomové práce, 2020

Úkol č. 2 – Deska



Obrázek č. 2 Deska

Zdroj: Petr Simbartl, 2019

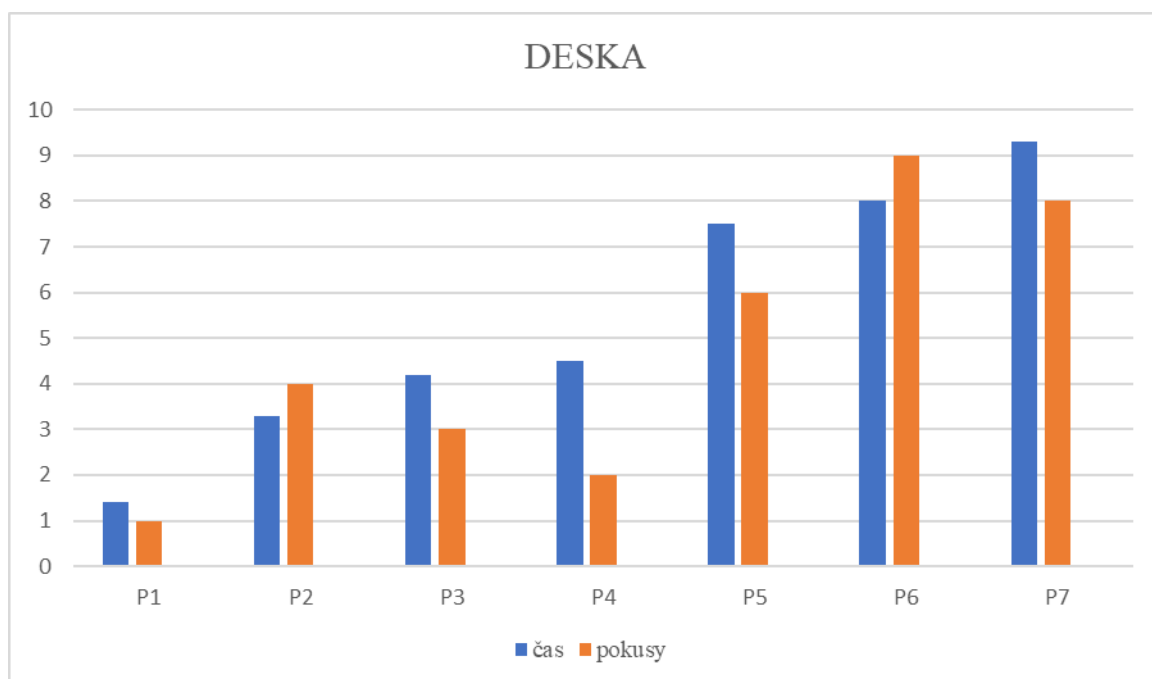
Pomůcky: 2x dřevotřísková deska o rozměrech 16x16 cm se 100 otvory o průměru 0,5 cm umístěnými uspořádaně po deseti do deseti řad, tkanička na provlíkání, dřevotřískové tvary – čtverec, obdélník, kruh, stopky.

Postup: žáci pracují podle vzoru. Počítá se čas, který tímto úkolem stráví a zároveň i pokusy. Pokud se žák splete – udělá chybu, musí tzv. párat. Jakmile vypáre, počítá se další pokus. Čas se nezastavuje.

Participantů se s tímto úkolem prali statečně. Jen jeden z nich zvládl vyšít tvar na první pokus. Je to chlapec, kde jsme z rozhovoru zjistili, že doma šije. Ostatní potřebovali k vyšítí alespoň dva pokusy. Participantů s diagnózou LMP potřebovali 6 – 9 pokusů, aby vyšili správný tvar. Zároveň jsme jim i ukazovali místo, kde jsou, aby se tolik neztráceli. Přesto potřebovali těch pokusů poměrně mnoho. Tato deska je i na zjištění prostorové orientace. Už zde bylo poznat, že s některými dalšími úkoly ve druhé části testování, budou mít tito žáci problémy.

Jedna z dívek, které se nepovedl první pokus se začala trochu vztekat. Po chvíli se uklidnila a opět se začala soustředit. Měla velkou radost, když úkol dokončila správně.

Na práci se soustředili všichni. Někteří více někteří méně. 5 z nich se snažilo o precizní dotažení tkaničky, aby to vypadalo stejně jako vzor.



Graf č. 2 DESKA

Zdroj: autorka diplomové práce,

2020

Úkol č. 3 – Korálky

Pomůcky: deset kostek, tkanička na provlékání, korálky různých tvarů a velikostí od průměru 0,7 cm do průměru 1,5 cm korálek s dírkou od 0,3 cm do 0,5 cm, gumička na provlékání, stopky.

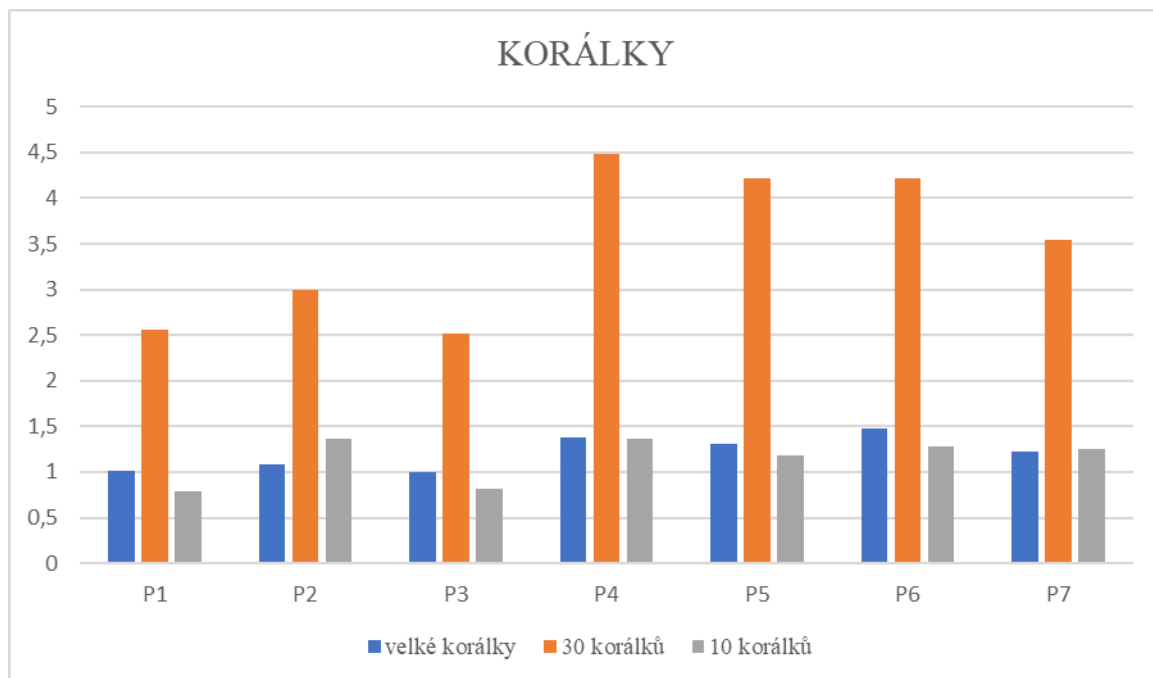
Postup: žáci měli za úkol na čas navléknout na tkaničku deset kostek od 1 do 10. Ve druhé části bylo úkolem navléknout na gumičku malé korálky. Nejdříve deset a potom třicet kusů.

Na korálky se těšili téměř všichni participanti. Tento úkol je velmi bavil. Soustředili se na práci a viditelně si při ní i odpočinuli.

Úkol byl rozdělen na tři části, kdy v první navlékali deset kostek s dírkou o průměru 5 mm na tkaničku a ve druhé části navlékali 10 korálků různých průměrů s otvorem pro navlékání o průměrech 3–4 mm na gumičku a v poslední části 30 korálků také na gumičku.

Navlékání kostek nečinilo žádnému participantovi obtíže. Všichni to zvládli bez problému do minuty a půl. Navlékání korálků bylo pro některé malinko obtížnější, ale všichni potvrdili, že byl tento úkol dost snadný.

Časové rozmezí do 5 minut na 30 korálků bylo dostačující. Kolem minuty, minuty a půl jim trvalo navléknout korálků deset, jak je vidět v grafu viz. níže.



Graf č. 3 NAVLÉKÁNÍ KORÁLKŮ

Zdroj: autorka diplomové práce,

2020

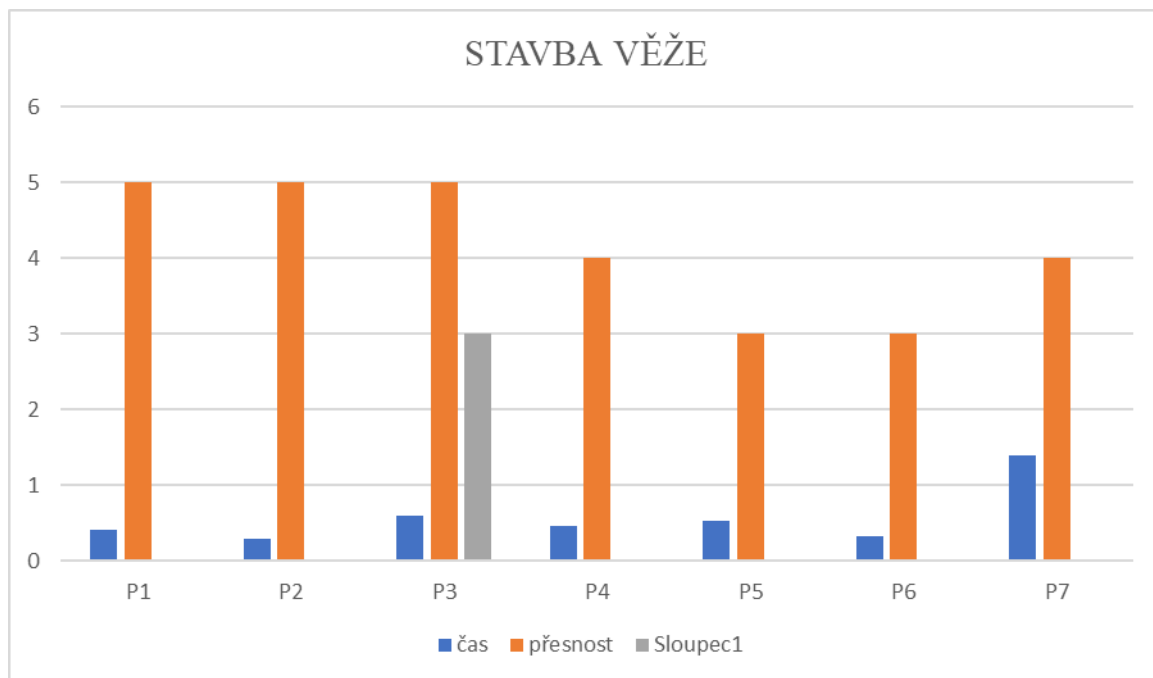
Úkol č. 4 – Stavba věže z kostek

Pomůcky: deset dřevěných krychlí 3x3x3 cm.

Postup: žáci měli na čas postavit z kostek věž, která nesmí spadnout a zároveň je co nejsouměrnější.

Tento úkol nečinil participantům také žádné větší potíže. Z deseti kostek postavili věž rychle. Jeden participant si postavil kostky za sebe na stůl jako hada a pak se je snažil postavit. Tímto způsobem se zdržel, protože se mu to nepodařilo a muset přejít na jinou variantu, kterou používali ostatní participanté.

Každý z participantů si věž postupně v průběhu stavby urovnával, aby mu nepadla a byla co nejkompaktnější. Všichni stavěli věž dominantní rukou. Báli se, aby nepadla. Pouze jeden participant postavil věž za více než minutu, kdy se velmi soustředil hlavně na to, aby byla věž krásně rovná. Dva participanté zvládli postavit věž do půl minuty. Věže byly urovnané. Našla se malá vychýlení, ale nikomu věž nepadla.



Graf č. 4 STAVBA VĚŽE Z 10 KOSTEK

Zdroj: autorka diplomové práce,

2020

Úkol č. 5 – Stavba pyramidy

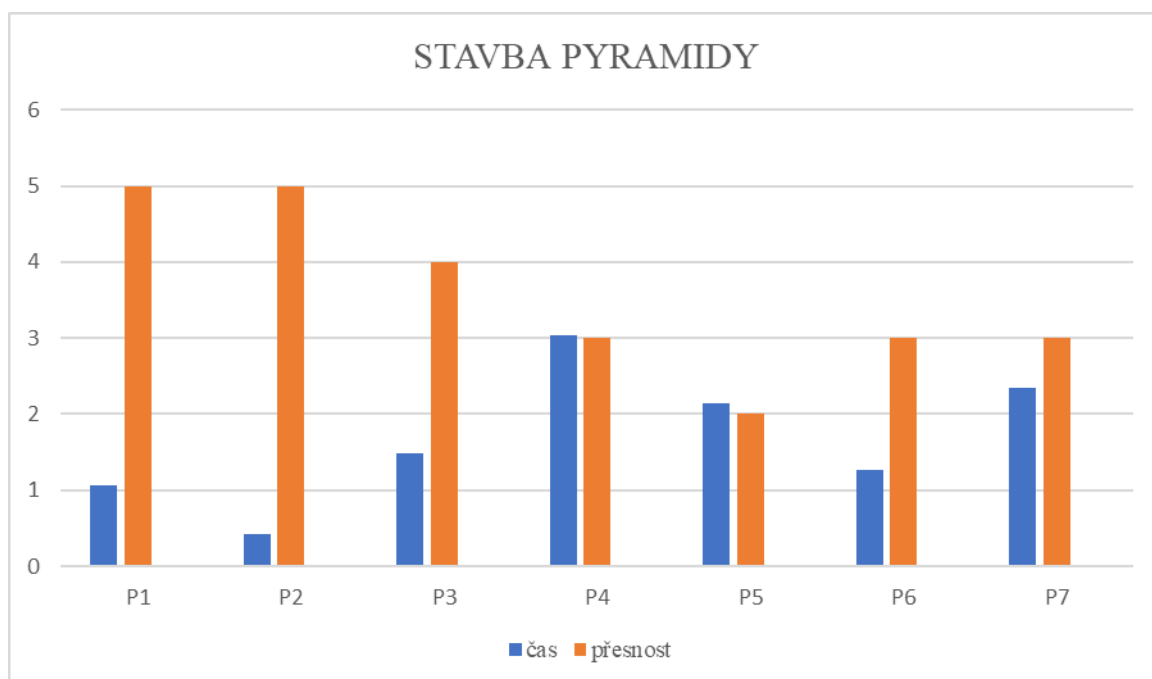
Pomůcky: 21 dřevěných kostek 3x3x3 cm

Postup: žáci měli za úkol postavit z kostek pyramidu. Měli přijít na to, jak velká bude základna, a to vše na čas. Tímto úkolem jsem zkoumala nejen jemnou motoriku, ale zároveň i myšlení a orientaci.

Tento úkol byl pro všechny participanty trochu náročnější. Problém při stavbě pyramidy byl v tom, že si museli sami z těch 21 kostek určit základnu. Někteří na ni přišli rychleji. Jiní s tím měli problémy. Museli jsme jim úkol několikrát vysvětlit. Některým i ukázat, jak taková pyramida vypadá, a jak by to bylo vhodné stavět.

Jeden participant pyramidu nezvládl a udělal ji s naší pomocí a návodem. Byl evidentně rozmrzelí ze svého neúspěchu. Dalšímu jsme pomohli s prvním patrem – s tzv. základnou a pak dostavil pyramidu sám. Oba tito participanty mají diagnostikovanou LMP, jeden z nich i dyskalkulii a bez naší pomoci by nebyli schopni úkol splnit.

Podle času, které máme k dispozici se lépe dařilo dívkám. Dvě ze tří to stihly do dvou minut, z toho jedna dokonce pod minutu a byla nejrychlejší z celého souboru testovaných.



Graf č. 5 STAVBA PYRAMIDY

Zdroj: autorka diplomové práce,

2020

Úkol č. 6 – Stavba krychle

Pomůcky: 27 dřevěných kostek 3x3x3 cm

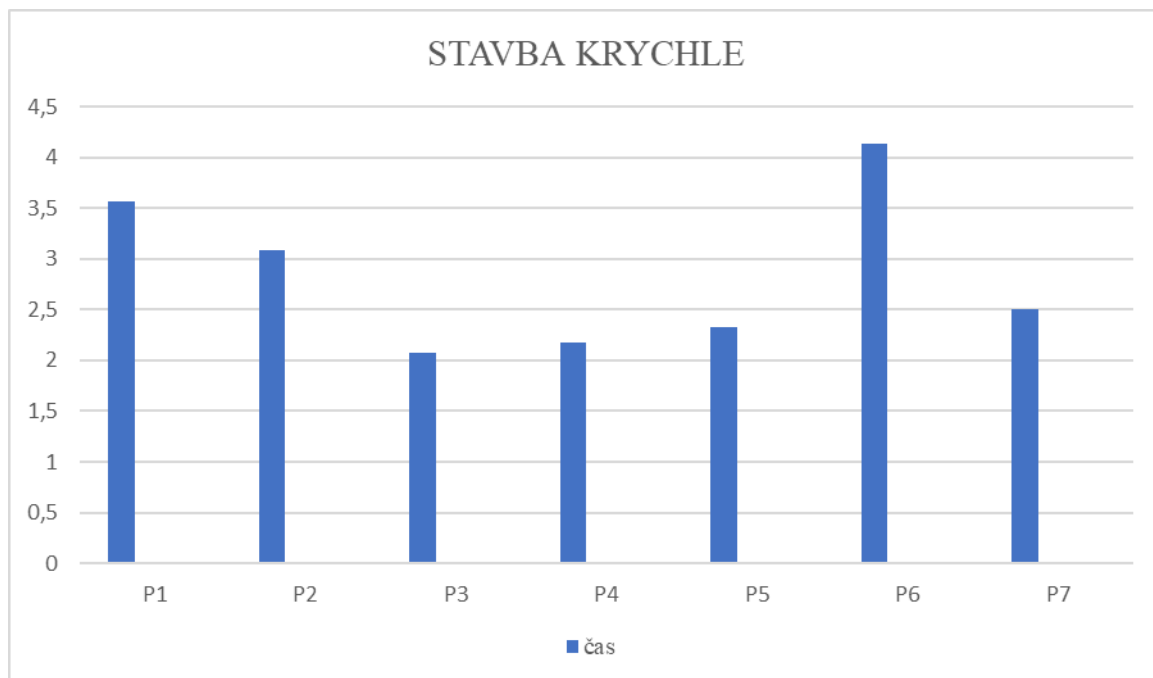
Postup: nejdříve jsme si řekli, co budeme stavět. Povídali jsme si o tom, jaké má krychle vlastnosti a zda žáci znají Rubikovu kostku. Jejich úkolem bylo postavit z kostek krychli, když věděli, že základnu tvoří devět kostek. Vše bylo počítáno na čas.

Úkol byl pro participanty hodně obtížný. Než si uvědomili, že krychle je plná, stavěli devět krychliček za sebe nebo také jako čtverec, kde jim krychličky nestačily, takže je doplňovali jinými, a to už jim zase nevycházelo. Stále jsme jim opakovali, že základna je tvořena devíti malými krychlemi. Dále jsme si připomněli, že krychle je plná, není tam žádné volné místo a ukázali jsme si to i na malé krychličce.

Jen jeden z participantů nebyl nakonec schopen udělat ani první patro – základnu. Když jsme mu pomohli, tak už druhé a třetí patro postavil sám.

Jeden participant začal stavět kostku svisle, což nás velmi překvapilo, vzhledem k tomu, že tato varianta by nás nenapadla. Na otázku, proč začal takto, odpověděl, že takhle to lépe vidí a dovede si tu krychli spíše představit.

Dobře si v tomto úkolu vedly dívky a překvapivě i dva participanté s LMD.



Graf č. 6 STAVBA KRYCHLE

Zdroj: autorka diplomové práce,

2020

Úkol č. 7 – Navlékání tkaniček

Pomůcky: bota, tkanička

Postup: úkolem bylo na čas navléknout do boty tkaničku klasickým způsobem, který jsme si ukázali, a zároveň aby byly konce tkaniček po provlečení totožné. Počítaly se i pokusy. Pokud se někdo spletl, byl čas vrácen zpět a po vyndání tkaničky znovu spuštěn a začínalo se od nuly, ale s dalším pokusem.

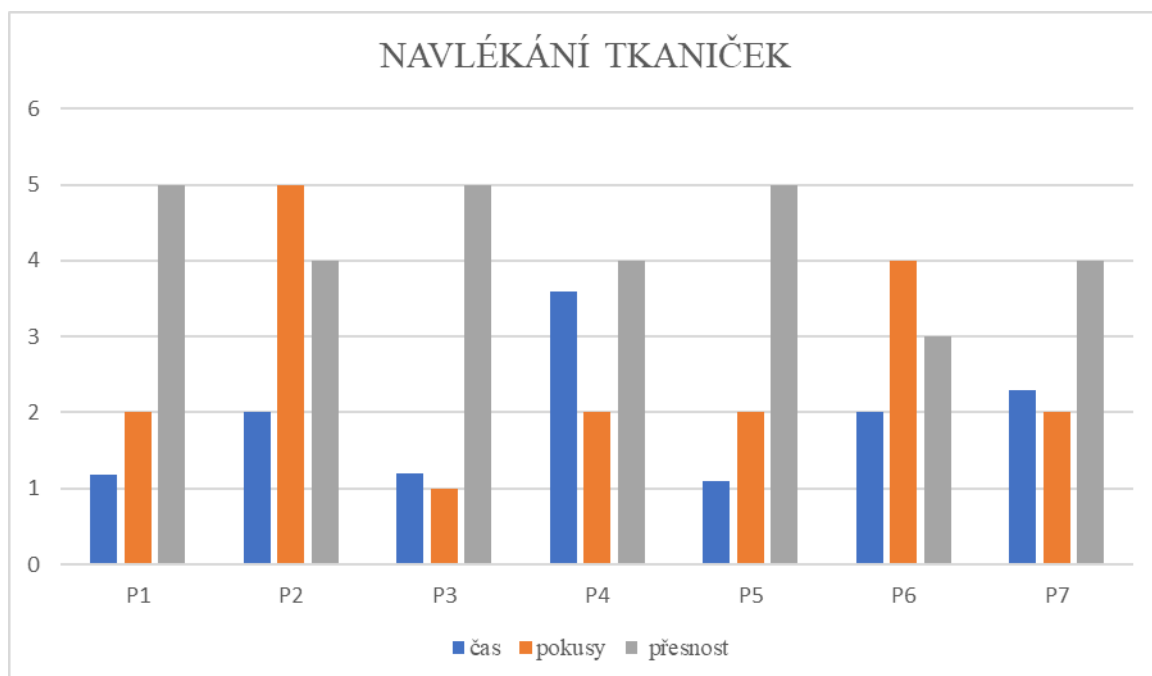
Mysleli jsme si, že tento úkol bude patřit mezi ty nejtěžší. Ale jen jeden participant ho zvládl na první pokus a správně. Tři participanté se časově pohybovali kolem minuty. Jiní tři se pohybovali kolem dvou minut a jeden to zvládl až za téměř čtyři minuty. Čtyři participanté k navlečení tkaničky do boty potřebovali dva pokusy. Zbývající dva potřebovali pokusů více (4 a 5).

Přesnost se pohybovala na úrovni 4 a 5, tzn. že po provlečení byla délka tkaniček totožná nebo s malou odchylkou.

Většina participantů nosí boty bez tkaniček a neumějí si je zavázat. Jeden participant měl boty na tkaničky. Příliš dlouhé tkaničky, zavázané na několik uzlů, které si sám zavázat neumí a zavazuje mu je matka.

Větší část participantů provlékala nejdříve jednu půlku tkaničky a pak druhou půlku. Takto to dělám i já. Někteří si navlékli tkaničku do základní polohy, změřili délku,

aby byly ty půlky stejné a potom teprve začali provlékat. Dva participanti navlékali tkaničku takovým zvláštním, pro nás nepochopitelným způsobem, a urovnávali si jí až na konci, což jim v celkovém čase pár minut přidalo, protože museli dotahovat a povolovat. Jeden participant začal navlékat tkaničku seshora. Na což byl upozorněn. Pak začal zespona, ale provlékal jedním koncem všechny dírky, tak musel začínat zase znovu.



Graf č. 7 NAVLÉKÁNÍ TKANIČEK

Zdroj: autorka diplomové práce,

2020

Úkol č. 8 – Obkreslování a stříhání

Pomůcky: bílý papír na kopírování, nůžky, šablona květu, pastelka

Postup: úkolem bylo, aby žáci na papír obtáhli šablону a poté vystříhli. Měrnou jednotkou byla v tomto úkolu přesnost s originálem.

Obkreslení šablony květu nečinilo žádnému z participantů problémy. Všichni to zvládli rychle. Šablónu si dala většina doprostřed papíru. Jeden participant do rohu.

Na stříhání se všichni hodně soustředili. Většina stříhala stejným způsobem, kdy si nechávali zbytek papíru, který odstříhávali od květu viset, a tak jim překážel. Jen jeden z participantů si po částech odstříhával papír, který nepotřeboval. Tento participant stříhal směrem doprava, ačkoli je pravák. To mě dost překvapilo. Ve škole jsem si toho nikdy nevšimla.

Ve stříhání byla pečlivější děvčata. Jejich květy byly téměř totožné se šablónou.

Úkol č. 9 – Ohýbání drátku

Pomůcky: měděný drátek o průměru 0,05 cm a délce 40 cm, na čtvrtkách narýsované geometrické tvary a srdce

Postup: úkolem bylo podle předlohy vytvořit z drátku totožný vzor geometrického tvaru nebo srdce. Měřítkem pro hodnocení byla přesnost a shodnost s předlohou.

Z výzkumu vyplynulo, že tento úkol byl pro participanty ohledně motoriky nejtěžší. U třech participantů, kteří mají diagnózu LMP bylo na první pohled vidět, že vůbec neví, jak s drátkem naložit. Neustále ho narovnávali, prohlíželi si ho, zkoušeli ho ohýbat, pak zase narovnávat a zase ohýbat. Tímto způsobem dovedli tak nějak vytvořit kruh. Ostatní geometrické tvary a srdce se jim moc nepovedly. Sami pak zhodnotili, že s drátkem pracují poprvé a že jim to vůbec nešlo.

Ostatním participantům se dařilo lépe. Bylo vidět, že mají vizi, jak by to mělo vypadat. Největší úskalí byl trojúhelník a čtverec.

Všichni participanti pojmenovali geometrické útvary. Jejich charakteristické znaky, nedokázali říci ti s diagnózou LMP.

Tabulka č. 5 Ohýbání drátků

participant	kruh	trojúhelník	čtverec	obdelník	srdce
1	4	3	3	3	2
2	4	3	3	3	5
3	5	3	4	4	4
4	4	3	3	3	2
5	3	1	1	1	1
6	2	1	1	1	2
7	2	2	1	1	2

Zdroj: autorka diplomové práce, 2020

7.3 Prostorová orientace

Úkol č. 1 – Orientace v místnosti

Postup: žáci se postavili doprostřed místnosti, ve které byli a odpovídali na otázky typu: Kde je z tvého pohledu okno? Kde jsou dveře?, apod.

Všichni participanti dostali otázky na orientaci v místnosti, kde jsme spolu byli. Dost často se jim pletla pravá a levá strana. Dívky na tom byla lépe než chlapci. Chlapci se více opravovali.

Participanti s LMP na tom byli s orientací ještě o trochu hůře než jen ti s jednou dys-poruchou. Přemýšleli i nad pojmy vpředu, vzadu, nahoře, dole, přede mnou a za mnou.

Většina participantů na otázku hned ukázala prstem, kde to je. Upozornila jsem je znovu, že mi to musí říct. To bylo úsměvné.

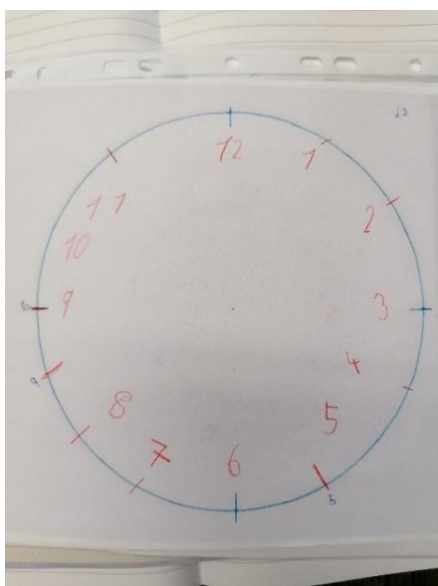
Někteří participanti i rozvedli odpověď, když odpověděli například: ‚Okno je za mnou vzadu, více vlevo.‘ apod. Byly to převážně ti, kteří mají širší slovní zásobu a bez obav se mnou komunikovali.

Úkol č. 2 – Hodiny (doplnění číselníku)

Pomůcky: Ciferník s označenými základními body, bez čísel, tužka

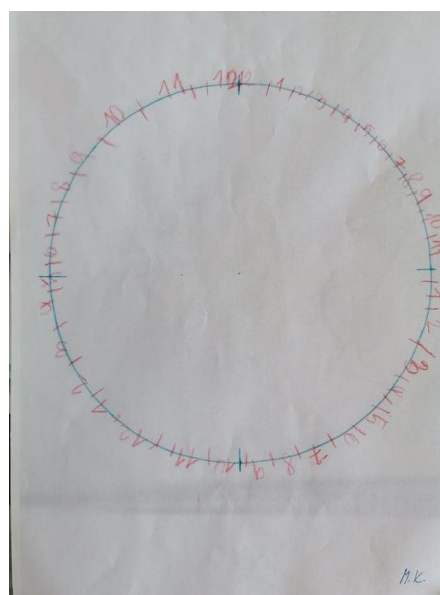
Postup: úkolem žáků bylo doplnit na ciferník čísla. Nejdříve hlavní a pak ta ostatní.

Tak toto byl nad lidský úkol pro pět participantů. Jen dva zvládli umístit čísla správně a téměř totožně. Ostatní se v tom, jak se říká ‚plácali‘. Umísťovali čísla nesmyslně. Někteří umístili správně hlavní číslice 12, 3, 6 a 9. Pak ale zazmatkovali a celý ciferník změnili. Viz. obr. v příloze.



Obr. č. 3 P1 HODINY

Zdroj: autorka diplomové práce, 2020



Obr. č. 4 P7 HODINY

Zdroj: autorka diplomové práce, 2020

Úkol č. 3 – Stavby a plány

Pomůcky: pracovní listy, rozstříhané stavby a plány

Postup: úkol má tři části. V první části přiřazují žáci k osmi plánkům osm staveb. Ve druhé části pracují samostatně na pracovním listu se třemi úkoly – přiřazují plánek ke stavbě, tvoří plánek pro stavbu, počítají z kolika kostek se stavba skládá. Ve třetím úkolu musí přijít na to, kolik kostek ve stavbě chybí (vycházíme z krychle, kterou si děti postavili v předešlých úkolech).

Tento úkol se skládal ze tří částí. V první části měli participanté přiřadit správnou stavbu ke správnému plánku.

Toto zvládli všichni až na jednoho. Někteřím jsem musela úkol několikrát vysvětlit a také i ukázat, aby mohli samostatně pracovat.

Jeden participant (LMP) pracoval s názorem, aby se mohl do tohoto úkolu zapojit. Samostatně nezvládl ani jeden úkol z žádné části. Stavbu jsem postavila a on ji pak našel a přiřadil k ní plánek, nebo ten plánek vymyslel (2. část – pracovní list).

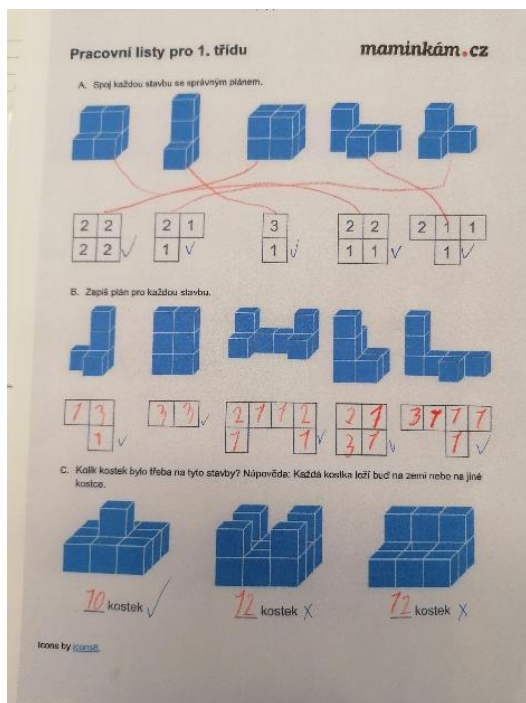
V druhé části dostali participanté pracovní list se třemi úkoly (viz. příloha) a měli pracovat podle instrukcí. V této části se vyskytli potíže hned u několika z nich. Bylo vidět, že spíše hádají, a že to prostě v té stavbě nevidí.

Ve třetí části jsem dala participantům ukázala obrázek nedostavené Rubikovy kostky a oni měli říci, kolik kostek jí chybí. Tento úkol byl pro všechny participanty náročný, přesto, že tvrdili opak. Každému z participantů jsem řekla, že kostka se skládá ze sedmadvaceti kostek. Stavbu si dokonce předtím, během úkolů postavili, takže jí znali. Přesto většina participantů neodpověděla správně ani u jedné stavby. Přišlo mi, že spíše hádají. Pouze participanté č. 2 a 1 úkol splnili.

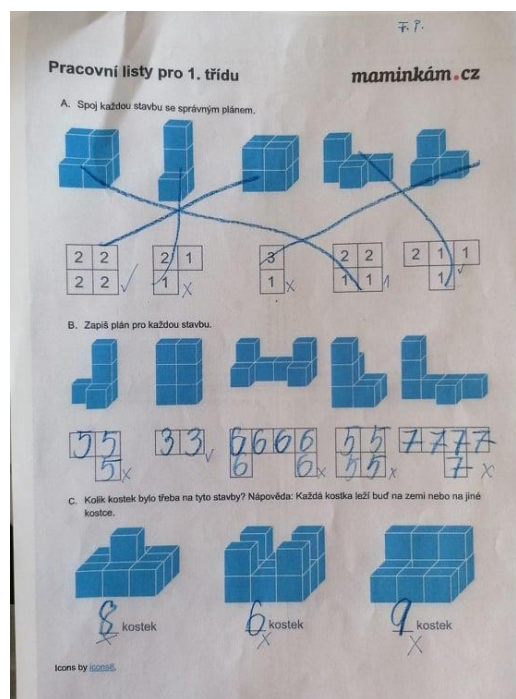
Tabulka č. 6 Stavby a plány

participant	úkol č. 1 max. 5 bodů	úkol č. 2 max. 5 bodů	úkol č. 3 max. 3 body
1	5	5	1
2	5	2	0
3	5	2	1
4	5	5	3
5	1	1	0
6	2	1	0
7	5	4	2

Zdroj: autorka diplomové práce, 2020



Obr. č. 5 P1 Stavba – vyplněný formulář



Obr. č. 6 P6 Stavba – vyplněný formulář

Zdroj obr. č. 5 a 6: <https://www.maminkam.cz/data/files/document-135.pdf>

Úkol č. 4 – Kresebný diktát

Pomůcky: papír velikosti A4, pastelky

Postup: žáci mají podle instrukcí nakreslit správně obrázek. Diktát jim nejdříve řeknu, aby si rozvrhli plochu papíru. Poté jim po částech předříkávám, co mají kreslit.

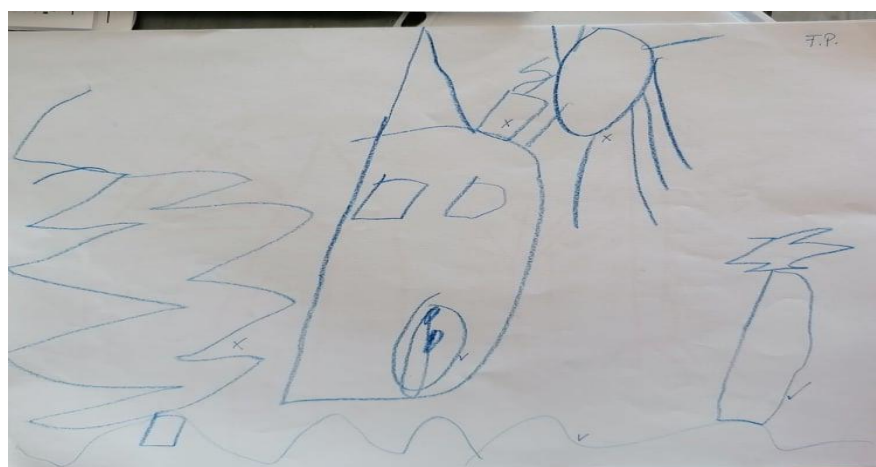
Text: Nakresli dům. Dům má dvě okna a jednu dveře, které jsou vpravo. Vlevo na střeše je komín, ze kterého se kouří. Nad domem svítí sluníčko. Pod domem vede klikatá cesta. Vpravo od domu stojí jehličnatý strom, který je vyšší než dům a listnatý strom, který je nižší než dům.

Tento úkol nečinil větší obtíže. Zároveň z něj vyplynulo, že některým participantům se plete pravá a levá strana. Také si poměrně dost z nich špatně rozvlhlo prostor, což mělo za následek možná i nepřesnosti v kresbě.



Obr. č. 7 P1 Kresba

Zdroj: autorka diplomové práce, 2020



Obr. č. 8 P6 Kresba

Zdroj: autorka diplomové práce, 2020

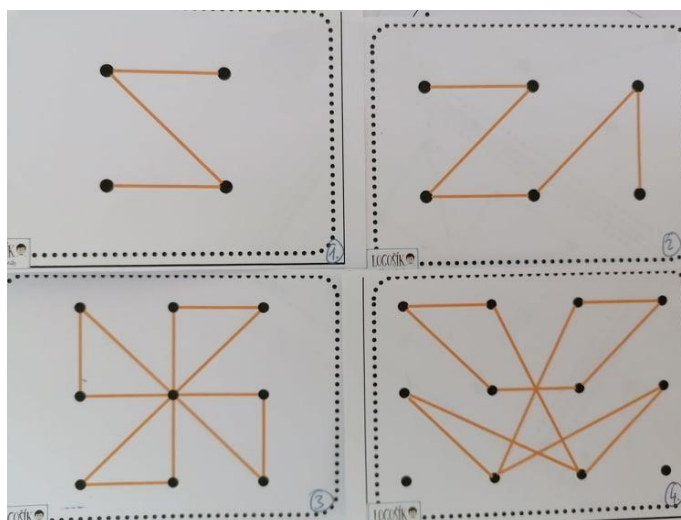
Úkol č. 5 – Spoj podle vzoru

Pomůcky: pracovní list, pastelka

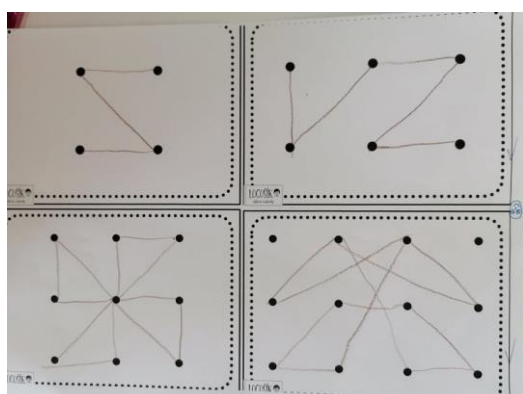
Postup: žáci mají za úkol podle vzoru, který je jim předkládán, vytvořit lomenou čárou ten stejný vzor do správného pole. Pracovní list je rozdělen do čtyř polí, každé je jiné náročnosti.

Tento úkol byl, podle názoru participantů, jednoduchý. Na tom se shodli všichni. Nejvíce času strávili nad posledním, čtvrtým obrázkem. Obrázky číslo 1–3 vyřešili participanté během chvilky. Problém u čtvrtého úkolu byl podle nich v křížení, které nešlo přes vyznačené puntíky, ale mimo. Nakonec se všem podařilo něco vytvořit. Jak vidíme

na obrázku č. 9, měl tento participant problémy i s obrázkem č. 3. Podle jeho názoru jsou ovšem všechna jeho řešení totožná se vzorem jemu předloženým.

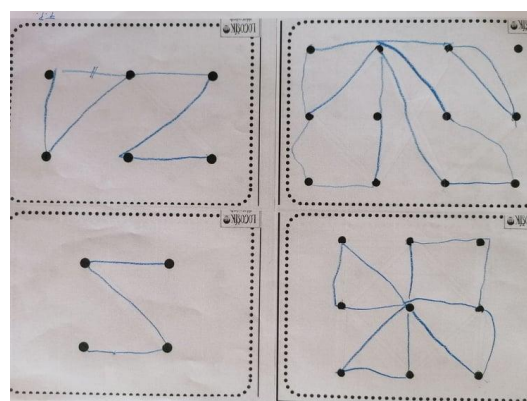


Obr. č. 9 Zdroj: <https://www.logosik.cz/logosik-v-pdf-nove/aktivita-spojovacky/>



Obr. č. 10 P2 Spojovačky

Zdroj: autorka diplomové práce, 2020



Obr. č. 11 P6 Spojovačky

Zdroj: autorka diplomové práce, 2020

Úkol č. 6 – Vybarvování ve čtvercové síti podle vzoru

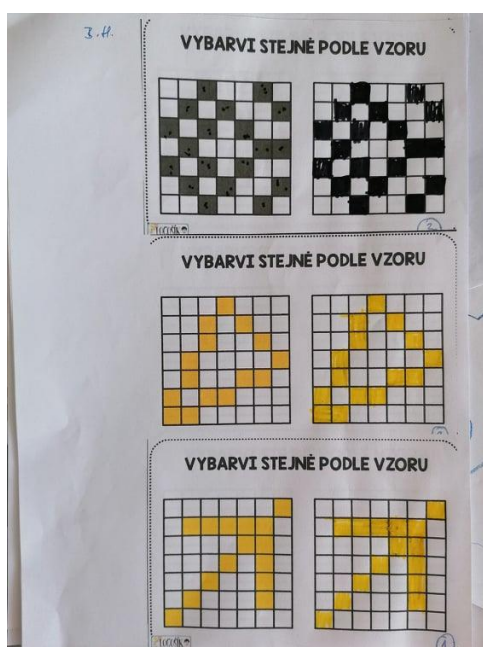
Pomůcky: pracovní list, pastelky

Postup: úkolem žáků je vybarvit ve čtvercové síti v pracovním listu přesně tolik čtverců, které jsou na vzoru. I se správným umístěním.

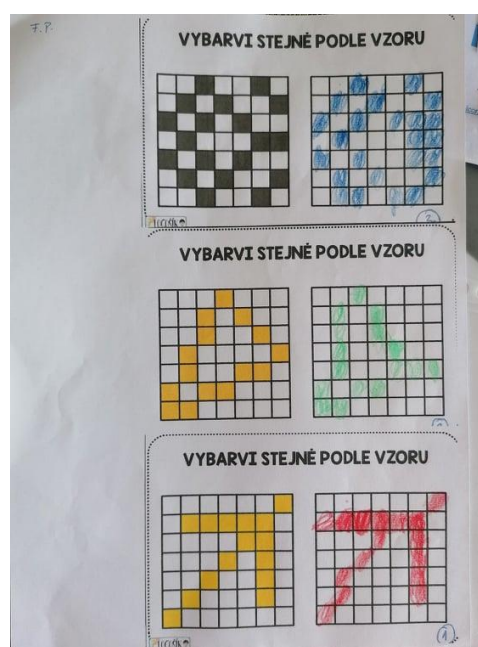
Úskalí tohoto úkol byl u všech participantů obrázek 3 (černý). Jak se participantů shodli, bylo to z toho důvodů, že u předchozích dvou viděli nějaký tvar, který jim připomínal známou věc. U třetího obrázku viděli jen neuspořádaně rozházené čtverce. Správně všechny obrázky měla pouze děvčata. Chlapci chybovali. Participant č. 1

chyboval ve třetím obrázku, kdy nevybarvil jeden čtvereček. Participant č. 5 a 7 chybovali pouze v posledním úkole, kdy jim chybí více jak jeden nevybarvený čtvereček. Participant č. 6 chyboval ve všech obrázcích.

Myslím si, že úspěch dívek je v tom, že se k tomuto úkolu postavily více systematicky. Počítaly si čtverečky, kontrolovali si. U participanta, který měl chybu pouze v jednom nevybarveném čtverečku, byla chyba v nesoustředěnosti. Chtěl to mít co nejdříve hotové, přestože tento úkol nebyl na čas.



Obr. č. 12 P3 Čtvercová síť



Obr. č. 13 P6 Čtvercová síť

Zdroj obr. č. 12 a 13: <https://www.logosik.cz/prostorova-orientace/vybarvi-podle-vzoru-kosticky/>

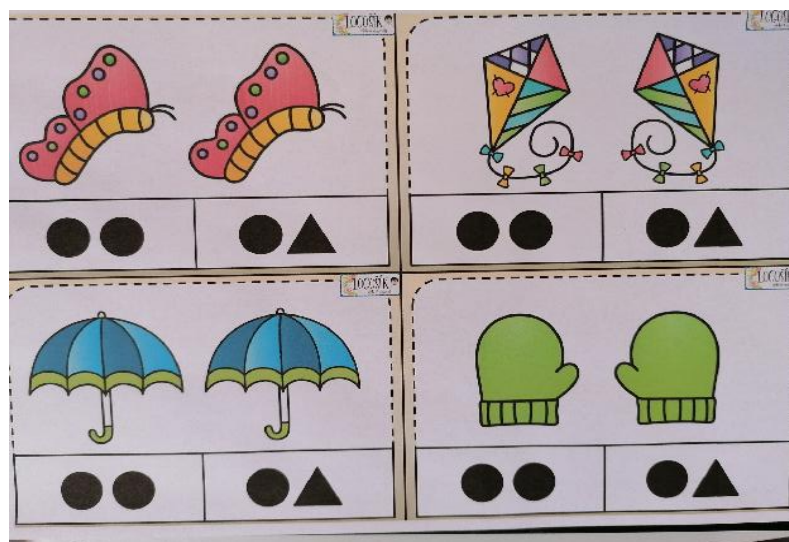
Úkol č. 7 – jsou stejné – pravolevá orientace

Pomůcky: kartičky s obrázky na porovnání, kolíčky

Postup: úkolem participantů je na dvanácti kartičkách s obrázky určit, zda jsou stejné nebo nikoli. Pokud jsou stejné, připnou kolíček na dvě kolečka. Pokud nejsou stejné, připnou kolíček na kolečko s trojúhelníkem.

Tento úkol byl poměrně snadný a zařadila jsem ho někdy doprostřed testování. Přesto se vyskytli chyby v jeho správnosti. U čtyř ze sedmi testovaných participantů se v tomto úkole objevilo tři a více chyb. Ze tří děvčat dvě měla dvě správně celý test. Třetí chybovala ve třech případech. Ze čtyř chlapců měl pouze jeden jednu chybu, kterou,

podle svých slov, způsobila setrvačnost a nepozornost. Zbylí chlapci měli 5-6 chyb, kdy se sešli s chybami u čtyř obrázků.



Obr. č. 14 – Pravolevá orientace

Zdroj: <https://www.logosik.cz/logosik-v-pdf-nove/aktivita-stejny-x-jiny-pravoleva-orientace/>

ZÁVĚR

I přesto, že existuje mnoho metod inspirovaných myšlenkou Jana Ámose Komenského, se stále setkáváme s tím, že se rozvoj jemné motoriky i prostorové orientace u žáků na prvním stupni základní školy upozaďuje. V dnešní době, kdy zdánlivě velmi rychle dochází k častějšímu diagnostikování specifických poruch u žáků prvního stupně základních škol by bylo záhodno se například inspirovat v alternativních podobách škol, kde se věnují většímu rozvoji jemné motoriky a prostorové orientace ve výuce. Kdy mají tyto školy ve svém rozvrhu více hodin, kde se žáci věnují pracovním činnostem.

V našem výzkumu bylo zjištěno, že tento model výuky u žáků se specifickými poruchami by byl vyhovující je třeba se zamyslet nad částečnou změnou alespoň ve školních vzdělávacích plánech. Je zřejmé, že by tato změna zasahovala jak do personálních, tak i prostorových možností dané školy. Samozřejmě se vyjadřujeme o školách, které se zaměřují na integraci žáků se specifickými poruchami učení do běžných či speciálních tříd.

Zkoumaný vzorek je opravdu malý a nelze tak obecně říci, že žáci se specifickými poruchami učení jsou na tom hůře nebo lépe než žáci jiní. Práce však ukázala, že ačkoli byl vzorek participantů menší, než bylo původně plánováno, není u takovýchto žáků kladen důraz na prostorovou orientaci a jemnou motoriku. Žáci v těchto směrech nejsou dostatečně rozvíjeni, což má i za následek horší grafomotorické vyjádření psaných textů a pomalejší tempo. Zároveň se žáci hůře orientují ve známých prostorách a o to hůře i v prostorách málo známých. Samozřejmě je toto vše dáno náročností školního vzdělávacího plánu a prostorovými podmínkami zkoumané školy. V neposlední řadě také ochotou učitelů s dětmi podnikat něco jiného a trochu se od osnov odchýlit.

Už v mateřských školách se naráží na to, že není dostatek času a možností, jak nějakými novými formami rozvíjet motorické dovednosti i prostorovou orientaci. Přestože se učitelé snaží dětem věnovat i individuálně, přiznávají, že není v jejich silách zvládnout vše a ještě něco navíc.

V diplomových a bakalářských pracích narážíme na výzkumy, které se zabývají právě úrovní a rozvojem jemné motoriky a prostorové orientace. Vědeckých prací, které by se touto problematikou zabývali v našich podmínkách je málo.

Eduard Durník ve své práci z roku 2009, která zkoumá prostorovou orientaci u žáků druhých tříd pražských základních škol, poukazuje na to, že naši žáci jsou na tom lépe, co se týče prostorové orientace, než uvádějí světové výzkumy. Jeho práce je však

zaměřena na žáky bez poruch učení i jiných dalších přidružených poruch. Jeho závěry, které v práci najdeme říkají, že v komplexním hodnocení vyšli dívky druhých ročníků lépe než chlapci.

Tato hypotéza se potvrdila i u našeho vzorku. Předpokládám, že to bylo dáno tím, že chlapci mají diagnostikované souběžné poruchy, které jejich výkony ovlivňují.

Práci, která by se zabývala přímo žáky se specifickými poruchami učení vypracovala v roce 2014 Alena Lávičková. Ta testovala senzomotorické dovednosti a jemnou motoriku u žáků třetích tříd a porovnávala žáky z běžné třídy a žáky se specifickými poruchami učení a chování. Její výsledky nebyly až tak překvapivé. Její výzkum potvrdil, že žáci z běžné třídy jsou na tom o něco lépe než žáci ze speciální třídy, co se týče jemné motoriky. Sama v práci přiznává, že časově jsou na tom žáci běžné třídy lépe, ovšem všichni žáci, včetně žáků speciální třídy se specifickými poruchami učení, zadaný úkol zvládli, a dokonce i s větším zaujetím pro věc.

V našem případě nelze plně srovnávat všechny úkoly, které plnili naši participanti s úkoly, které jsou v uváděné diplomové práci. Můžeme pouze vybírat, a to tyto úkoly: navlékání korálků, šroubování matic, stavba věže z kostek, provlékání tkaničky.

Ano, řekněme, že tyto výzkumy nepatří mezi nejnovější. Žáci se mění a s nimi se mění i jejich vnímání světa i motorické dovednosti. Ale zároveň nám pomáhají ve srovnávání.

Testy, které jsme praktikovali teď by bylo dobré zopakovat i v dalších ročnících a tím zjistit, zda vývoj prostorové orientace a jemné motoriky stagnuje nebo naopak roste a prohlubuje se. Dále bychom chtěli do budoucna zapojit i testování žáků bez diagnostikovaných poruch.

Práce naplnila stanovený cíl a sice:

- zjistila, že žáci, kteří mají jeden druh specifické poruchy učení jsou schopni zvládat stanovené učivo a mají minimální deficit ve zkoumaných oblastech,
- naproti tomu žáci s více druhovými poruchami, respektive s lehkým mozkovým postižením mají větší nedostatky v jemné motorice a prostorové orientaci a byl by u nich nutný vyšší rozvoj těchto schopností.

Z výzkumu dále vyplynulo, že zkoumané osoby mají větší problém v prostorové orientaci a jemná motorika jim působí menší potíže. Jemná motorika je přijatelná vzhledem k jejich handicapu. Rozhovory s participanty velmi vhodně doplnily testování a poukázaly na vyšší potřebu organizování volného času, k čemuž dochází.

V neposlední řadě bylo ze zjištěných informací formulováno doporučení pro praxi. Co se týče rozvoje ať už jemné motoriky nebo prostorové orientace, docházíme k závěru, že by bylo nasnadě, aby se tímto ubíral i náš školní vzdělávací plán. Možná by nebylo od věci, kdyby žáci, kteří mají diagnostikovanou specifickou vývojovou poruchu, především pak žáci, kteří mají vícedruhové postižení, měli hodiny, které by se zaměřovali právě na rozvoj těchto dovedností. V běžné třídě, resp. v běžném vyučovacím procesu, není dostatek prostoru k rozvoji těchto dovedností. Na jemnou motoriku se zaměřujeme převážně v prvním ročníku, kdy uvolňujeme svaly ruky, aby žáci lehčeji psali. V dalších ročnících, a to hlavně ve speciálních třídách, se od této činnosti pomalu upouští. Při činnostech jako je stříhání, lepení, skládání hodně pomáhají asistenti pedagoga, aby se vše stihlo v daném časovém rozmezí a někdy spíše práci dělají za žáka, než aby mu jen byli nablízku, kdyby měl velký problém.

Rozvoj prostorové orientace, kterému je věnováno trochu času v geometrii, ve vyšších ročnících i třeba zčásti v pracovních činnostech, není podle mého názoru dostačující. Žákům by prospělo, kdyby měli tzv. bloky, kde by se intenzivněji rozvíjela tato dovednost. Možná by stačil takový blok jednou za čtrnáct dní. Ze své zkušenosti vím, že žáci např. čtvrtého ročníku mají problémy s trojrozměrnými, neboli prostorovými útvary. V páté třídě se potom tento deficit ještě více zhmotňuje, mají-li počítat objemy těles.

Ted' už záleží na tom, jak se budou měnit rámcové vzdělávací programy v závislosti na inkluzi a integraci žáků do běžných základních škol a tříd. Jak dlouho a zda vůbec dojde k nějaké změně nezáleží bohužel až tak na nás, jako na vedení škol, ministerstvu školství a ochotě se nějakým způsobem domluvit na tom, jak by to mělo být co nejlépe vymyšleno, aby žáci, kteří v běžných třídách, nebojím se to říct, leckdy hodně strádají, měli co nejlepší podmínky a ve škole se cítili dobře.

RESUMÉ

Diplomová práce se zaměřuje na žáky druhé třídy základní školy, kteří mají specifické poruchy učení a na úroveň jejich jemné motoriky a prostorové orientace a možný následný rozvoj. Práce zjišťuje jejich zručnost při práci s různými materiály a předměty, což testujeme několika úkoly, které jsou měřeny na čas a počítány pokusy testovaných osob. Praktická část obsahuje ještě pracovní listy, které jsou zaměřeny na správné vyřešení úkolů. Samotné testování doplňují rozhovory, v nichž zjišťujeme, jak moc se u žáků rozvíjí jemná motorika a prostorová orientace v jejich rodinném prostředí, jestli se rodiče žákům doma věnují a v rozvoji jim pomáhají.

Hlavním myšlenkou práce je zjistit, zda jsou žáci již od nižších ročníků základní školy dostatečně rozvíjeni v oblastech, které budou v životě potřebovat.

Klíčová slova: Specifické poruchy učení. Jemná motorika. Prostorová orientace. Lehké mozkové postižení. Rozvoj poruch učení.

RESUMÉ

The diploma thesis focuses not only on the primary school second grade pupils with specific learning disabilities but also on the level of their fine motor skills, on orientation in space and on the possible subsequent development. Moreover, the thesis tries to determine the pupils' skills in working with various materials and objects which are tested by carrying out various tasks during which the time and number of pupils' attempts are measured. Practical part of the thesis contains worksheets which are focused on the correct solution to the tasks. The testing itself is complemented by interviews which help to find out how well the pupils' motor skills and space orientation are developed taking into account their family environment and how it affects pupils' development; whether the parents take care of the pupils and help them develop or not. The main aim of this work is to find out whether the lower grade students of primary school are sufficiently developed in areas needed in their life.

Key words: specific learning disabilities, fine motor skills, orientation in space, mild brain damage, development of learning disabilities.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ J. – ŠMARDOVÁ V. 2006. *Rozvoj grafomotoriky – Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, a. s. 1. vydání. ISBN 80-251-0977-1

DURNÍK, E. 2009. *Prostorová představivost a orientace v prostoru*. Pedagogická fakulta univerzity Karlovy. Praha. [online]. [citované 2020-07-13] dostupné na: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/75499/>

GOŠOVÁ, V. 2020. *Vybarvi podle vzoru kostičky*. [online]. [citované 2020-04-13] dostupné na: <https://www.logosik.cz/prostorova-orientace/vybarvi-podle-vzoru-kosticky/>

GOŠOVÁ, V. 2020. *Stejný x jiný - pravolevá orientace*. [online]. [citované 2020-04-13] dostupné na: <https://www.logosik.cz/logosik-v-pdf-nove/aktivita-stejny-x-jiny-pravoleva-orientace/>

HARTL P. 2004. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál s. r. o. ISBN 80-7178-803-1

HARTL P. – HARLOVÁ H. 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál s. r. o. 4. vydání. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5

HENDL J. 2016. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál s. r. o. 4. vyd. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9

JUCOVIČOVÁ D. 2014. Problematika dyskalkulie. In *Integrace a inkluze ve školní praxi*. Jucovičová Drahomíra, ISSN 2336-1212

JUCOVIČOVÁ D., Žáčková H. 2014. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. 2. vyd. 176 s. ISBN 978-80-262-0645-3

KOHOUTEK R. 2017. Závady a poruchy motoriky, lokomoce, praxie a laterality, In *Integrace a inkluze ve školní praxi*. ISSN 2336-1212

KŘÍŽ, M. 2016. 4. ZŠ. s. 28 [online] Dostupné na: https://www.4zscheb.cz/files/VP_KOUMES_4._ZS_2016.pdf

LÁVIČKOVÁ, A. 2014. *Úroveň psychomotorických a pohybových dovedností na 1. stupni ZŠ*. Fakulta pedagogická Západočeská univerzita. Plzeň. [online]. [citované 2020-07-16] dostupné na: <https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/13747>

PRŮCHA J., WALTEROVÁ E. MAREŠ J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 292 s. ISBN 80-7178-029-4

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

ŘEHOVÁ, I. 2020. *Pracovní listy pro 1. třídu*. Pracovní list č. 10. [online]. [citované 2020-05-10] dostupné na: <https://www.maminkam.cz/pracovni-listy-pro-1-tridu-matematika-pocitani-do-20>

VALIŠOVÁ A., KASÍKOVÁ H. 2007. *Pedagogika pro učitele*, Praha: Grada publishing, a. s. 1. vydání. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0

VYSKOTOVÁ J. – MACHÁČKOVÁ K. 2013. *Jemná motorika – vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada publishing, a. s. 1. vydání. 176 s., ISBN 978-80-247-4698-2

VAN GINKEL, P. 2020. *Stavební karty s roustoucími obtížemi*. [online]. [citované 2020-07-12] dostupné na: <https://kindergarten.expert/downloads-2/building-cards/#2>

ZELINKOVÁ O. 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-326-0

ZELINKOVÁ O. 2015. *Poruchy učení*. Praha: Portál. 264 s. ISBN 978-80-262-0875-4

SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ

Tabulka č. 1 Složení participantů z hlediska anamnestických údajů, str. 23

Tabulka č. 2 Výzkumné otázky ve vztahu ke stanovenému cíli, str. 26

Tabulka č. 3 Časový harmonogram, str. 29

Tabulka č. 4: Finanční rozpočet, str. 30

Tabulka č. 5: Ohýbání drátků, str. 43

Tabulka č. 6: Stavby a plány, str. 45

Graf č. 1: Šroubování, str. 35

Graf č. 2: Deska, str. 37

Graf č. 3: Navlékání korálek, str. 38

Graf č. 4: Stavba věže z kostek, str. 39

Graf č. 5: Stavba pyramidy, str. 40

Graf č. 6: Stavba krychle, str. 41

Graf č. 7: Navlékání tkaniček, str. 42

Obrázek č. 1: Stolek se šrouby

Obrázek č. 2: Deska

Obrázek č. 3: P1 hodiny

Obrázek č. 4: P7 hodiny

Obrázek č. 5: P1 stavba

Obrázek č. 6: P6 stavba

Obrázek č. 7: P1 kresba

Obrázek č. 8: P6 kresba

Obrázek č. 9: Originál

Obrázek č. 10: P2 spojovačky

Obrázek č. 11: P6 spojovačky

Obrázek č. 12: P3 čtvercová síť

Obrázek č. 13: P6 čtvercová síť

Obrázek č. 14: Pravolevá orientace

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 *Rozhovor s P1*

Autorka DP: „Pomáháš doma rodičům?“

P 1 (participant 1): „No, pomáhám víc mamce, třeba v kuchyni s vařením. Tatškovi moc nepomáhám. To mě nebaví.“

Autorka DP: „A co domácí práce jako třeba nádobí, zametání?“

P 1: „Tak to nám mamka vždycky řekne, když jde do práce, že to máme udělat. Ale dlouho spíme a pak jdeme třeba ven, tak to neuděláme. Mamka se pak zlobí.“

Autorka DP: „Máš pokoj společný se sestrou. Máš v něm svůj psací stůl a své místo, kam ti nikdo nechodí?“

P 1: „Jo, mám vlastní stůl. Ale chtěl bych mít svůj pokoj. A mám i v domě místo, kde mě nikdo neruší.“

Autorka DP: „proč bys chtěl mít svůj pokoj?“

P 1: „Protože ségra furt řve nebo žaluje, třeba když si vezmu mobil, hned to jde říct.“

Autorka DP: „Kde si děláš domácí úkoly? Pomáhá ti s nimi někdo?“

P 1: „V kuchyni, protože se mi tam dobře píše. Pomáhá mi mamka.“

Autorka DP: „Myslíš si, že ti příprava do školy a domácí úkoly zabírají hodně času?“

P 1: „Moc ne. Jsem rychle hotov.“

Autorka DP: „Máš dost času pro sebe, kdy si můžeš dělat co chceš?“

P 1: „No, někdy. Chtěl bych ho mít víc. Teď toho času budu mít ještě méně, protože začnu chodit na fotbal.“

Autorka DP: „Vyrábíš si doma něco nebo si kreslíš, modeluješ?“

P 1: „Ani moc ne. Spíš jsem venku.“

Autorka DP: „S čím si hraješ?“

P 1: „No, hraju si se psem. Nebo si stavím bunkr.“

Autorka DP: „Jakou hračku máš nejraději a proč?“

P 1: „Asi nejvíc si hraju s legem.“

Autorka DP: „Máte doma i jiné stavebnice?“

P 1: „Ještě máme Sevu, Playmobil a Merkur. Ale s těma si moc nehraju. Nikdo si se mnou s nechce hrát. A s Merkurem mě to nebaví.“

Autorka DP: „Když něco postavíš, třeba z toho lega, můžeš si to vystavit?“

P 1: „Mamka říkal, že si to buď můžu vystavit nebo to musíme uklidit. dám si to třeba za postel na skříňku nebo tak.“

Autorka DP: „Máte nějaké společenské hry?“

P 1: „Jo máme. Hrajeme třeba šachy nebo dámu. Teď se učím hrát šachy. Taťka mě to učí. Ale nemá moc čas.“

Autorka DP: „Jakou hračku by sis přál?“

P 1: „Teď nevím. Nic mě nenapadá.“

Autorka DP: „Kde si nejčastěji hraješ?“

P 1: „Když si stavím, tak to tady v pokoji. Ale taky venku, když stavím třeba bunkr a nebo v obýváku, když hrajeme s bráchou nějakou hru.“

Autorka DP: „Myslíš si, že se ti rodiče dostatečně věnují?“

P 1: „Jo.“

Autorka DP: „Přál by sis s nimi trávit ještě víc času?“

P 1: „Ne, tohle mi stačí.“

Autorka DP: „Se kterým z rodičů trávíš víc času?“

P 1: „Někdy s mamkou někdy s taťkou. S mamkou chodíme na procházky, na borůvky, jezdíme na kole. S taťkou zase rybařím.“

Autorka DP: „Jsou rodiče rádi, když jim pomáháš?“

P 1: „No, mamka ano, když jí pomůžu. Taťkovi moc nepomáhám, tak ten asi ne.“

Autorka DP: „Proč taťkovi nepomáháš?“

P 1: „Nebaví mě to. Raději jsem s mamkou nebo s kamarády.“

Autorka DP: „Co tě baví ze všeho nejvíc?“

P 1: „No, hrát na počítači. Nebo na telefonu.“

Autorka DP: „Trávíš s rodiči i čas mimo dům?“

P 1: „Ano. Jezdíme na výlety na kolech, rybaříme, nebo chodíme na procházky.“

Autorka DP: „Které z úkolů tě bavily nejvíc?“

P 1: „To první. To šroubování.“

Autorka DP: „Který úkol byl pro tebe nejlehčí a který nejtěžší?“

P 1: „Nejlehčí asi ty kostky, stavby podle těch plánek a taky šroubování. Nejtěžší se mi zdál ten pohyb ve čtvercové síti.“

Autorka DP: „Myslíš si, že je důležité znát čas, vyznat se v prostoru i umět pracovat rukama?“

P 1: „Myslím si, že ano. Hodiny musím natrénovat. A taky třeba když někam jedu, tak abych se tam vyznal a neztratil se.“

Autorka DP: „Bylo pro tebe testování dlouhé? Cítíš se unavený?“

P 1: „Ne. Jsem v pohodě.“

Příloha č. 2 *Rozhovor s P2*

Autorka DP: „Pomáháš v domácnosti? S čím?“

P 2 (participant 2): „Se sušičkou, občas skládám prádlo a zametám schody.“

Autorka DP: „Vyrábíš si doma?“

P 2: „Ano. Třeba si vyrábím obrázky nebo si něco vystřihuju.“

Autorka DP: „Když si kreslíš, tak co nejčastěji?“

P 2: „Koně.“

Autorka DP: „Kolik času ti zaberou domácí úkoly a příprava do školy?“

P 2: „No tak příprava do školy asi tak tři minuty a domácí úkoly asi tak dvacet minut nějaký těžký.“

Autorka DP: „Ubírá ti příprava do školy hodně času z tvého, který máš pro sebe?“

P 2: „No, moc ne. Jenom když musím něco hledat.“

Autorka DP: „Myslíš si, že máš dost volného času pro sebe? To znamená, že když přijdeš domů, můžeš ho trávit svým způsobem a máš ho dost.“

P 2: „Občas.“

Autorka DP: „Kde si píšeš domácí úkoly?“

P 2: „V kuchyni, v obýváku nebo v pokoji. Ale nejčastěji v kuchyni.“

Autorka DP: „Proč? Nemáš v pokoji svůj pracovní stůl?“

P 2: „No, mám, ale je na něm dost často bordel.“

Autorka DP: „Pomáhá ti někdo s domácími úkoly?“

P 2: „Jo, mamka.“

Autorka DP: „Máš v bytě nějaké své místo, kde tě nikdo neruší a je jen tvoje?“

P 2: „Ne.“

Autorka DP: „Vadí ti to?“

P 2: „Jo.“

Autorka DP: „Když si hraješ, s čím si doma hraješ?“

P 2: „S Thorem.“ (Ukázala na psa.)

Autorka DP: „A s hračkou?“

P 2: „No tak třeba s Unicornem, protože to je kůň.“

Autorka DP: „Jakou hračku by sis přála?“

P 2: „No, takovýho (ukazuje rukou nad hlavu) bílýho plastovýho koně, abych na něm mohla sedět.“

Autorka DP: „Když si hraješ, tak kde si hraješ?“

P 2: „V pokoji.“

Autorka DP: „A s čím?“

P 2: „S hračkama. Třeba s tímhle pexesem. Nebo Člověče, nezlob se, nebo Dooble.“

Autorka DP: „Když vyrobíš nějaký obrázek nebo jakoukoliv jinou věc, máš si to kde vystavit?“

P 2: „Ano, na lednici.“

Autorka DP: „A vystavuješ si svá díla?“

P 2: „Ano, když jsou hezký.“

Autorka DP: „Jaké máte doma stavebnice?“

P 2: „Třeba kostky. Nebo Sevu.“

Autorka DP: „Hraješ si s nimi?“

P 2: „Občas, když je tady uklizeno.“

Autorka DP: „Myslíš si, že se ti rodiče dostatečně vnují?“

P 2: „Občas.“

Autorka DP: „Přála by sis mít rodiče víc pro sebe?“

P 2: „Se sestrou pro sebe.“

Autorka DP: „Se kterým rodičem trávíš víc času?“

P 2: „S mamkou.“

Autorka DP: „Jsou rodiče rádi, když jim pomáháš?“

P 2: „Ehm.“

Autorka DP: „Trávíte společně čas i mimo domov, příroda, výlety?“

P 2: „Ehm. Třeba v lese nebo když mě mamča učí plavat. Jezdíme na kole. To mě baví, ale né do kopce.“

Autorka DP: „Co bys chtěla s rodiči podniknout?“

P 2: „Třeba nějaký túry nebo tak.“

Autorka DP: „Ty úkoly, které jsme dělali, byly pro tebe těžké?“

P 2: „Jo. Třeba ty tkaničky nebo drátky pro mě byly těžký.“

Autorka DP: „Myslíš si, že je pro život důležité, abyste se vyznali v prostoru a měli tu práci rukou a prstů dobrou?“

P 2: „No třeba kdyby jelo auto, tak abych věděla, kde je pravá nebo levá. Nebo třeba při šití, když bude mít dítě roztržený legíny. Nebo když vypadne tkanička.“

Příloha č. 3 *Rozhovor s P3*

Autorka DP: „Pomáháš doma s domácími pracemi?“

P 3 (participant 3): „Ne.“

Autorka DP: „Proč?“

P 3: „Protože jsem líná.“

Autorka DP: „Vyrábíš si něco? tvoříš si doma?“

P 3: „Jo, panenky, ňáký šaty, chapsy, sukni jsem si udělala na ní třásně.“

Autorka DP: „Kreslíš si?“

P 3: „Snažím se napodobovat strejdu, takže takový ty lidi jen takhle.“ (Ukazuje na hrudník.)

Autorka DP: „Myslíš portréty?“

P 3: „Jo jo.“

Autorka DP: „Kolik času ti zaberou domácí úkoly a příprava do školy?“

P 3: „Tak hodinu. Příprava do školy mi moc času nezabírá, jen úkoly.“

Autorka DP: „Myslíš si, že máš dost času pro sebe?“

P 3: „Ne, vůbec nemám. Mám ho tak malej. Když přijdu z kroužku kolem šestý a mpak mám ještě ájnu, to je prostě moc.“

Autorka DP: „Takže bys chtěla mít víc času pro sebe?“

P 3: „Chtěla bych mít víc času. Aspoň tři dny čas pro sebe.“

Autorka DP: „Ani o víkendu nemáš čas pro sebe?“

P 3: „No, ne. To jezdíme na barák.“

Autorka DP: „A co bys tedy dělala, kdybys měla čas pro sebe?“

P 3: „Spala bych.“

Autorka DP: „Hraješ si doma? S čím?“

P 3: „S piánem nebo si zpívám. Taky si hraju s miminke, jako že jsem máma. Nebo s panenkou a dělám, že jsem její starší ségra, nebo lékařka, nebo kriminalistka a tak.“

Autorka DP: „Jakou hračku máš nejraději?“

P 3: „No, já mám tolik hraček, že vlastně ani nevím.“

Autorka DP: „Jakou hračku by sis přála?“

P 3: „Já si moc přeju koně. Ale toho nikdy nedostanu.“

Autorka DP: „Když si hraješ, tak kde si hraješ?“

P 3: „No, když mám tak nějak uklizeno v pokoji, tak tam. Někdy v obýváku. Někdy v koupelně nebo v ložnici.“

Autorka DP: „Máte doma stavebnice? Jaké? Hraješ si s nimi?“

P 3: „No, máme takové fialové, co se skládají a pak kostky. Jó a taky takovou tu se šroubama. Tu jsem dostala k Vánocům. Ale nehraju si už s nima. To mě moc nebaví.“

Autorka DP: „Pomáháš rodičům, když s něčím potřebují pomoct?“

P 3: „No, to jsem líná. Ale udělám to, když teda musím. Někdy to udělám.“

Autorka DP: „Kdyby sis mohla vybrat, jak bys trávila volný čas?“

P 3: „Jezdit a starat se o koně, aby mě nikdo nekritizoval a tak. Ale koně nemám.“

Autorka DP: „Kde si píšeš domácí úkoly?“

P 3: „V kuchyni.“

Autorka DP: „Proč?“

P 3: „Protože v pokoji mám bordel.“

Autorka DP: „Pomáhají ti rodiče s úkoly? Kdo?“

P 3: „Jo, maminka, protože táta je věčně v práci.“

Autorka DP: „Chtěla bys s rodiči trávit víc času?“

P 3: „Jo.“

Autorka DP: „Myslíš si, že se ti rodiče dost nevěnují?“

P 3: „Někdy se mi fakt dostatečně nevěnují.“

Autorka DP: „S kterým rodičem trávíš víc času?“

P 3: „S mámou.“

Autorka DP: „Chtěla bys ho trávit víc s tátou?“

P 3: „Jo, trochu jo.“

Autorka DP: „Jsou rodiče rádi, když jim pomáháš?“

P 3: „Jo. Ale já to dělám tak málo, že vlastně ani ne.“

Autorka DP: „Trávíte spolu čas i mimo domov?“

P 3: „Jo, v lese, v Plzni, většinou na baráku. Ani nevím, co jsme podnikli společně jako jedna rodina.“

Autorka DP: „Máte doma společenské hry? Jaké? Hrají je rodiče s tebou?“

P 3: „Jo. Máme Aktivitu, Člověče, nezlob se, Moje první Česko. Taky pokerové karty, to mě učí táta. Občas se mnou hrají, hrozně málo.“

Autorka DP: „Jak jsme dělali ty úkoly, líbili se ti?“

P 3: „Jo, ale byly těžký. Hlavně ty na tu prostorovou orientaci.“

Autorka DP: „Myslíš si, že je do života důležité vyznat se v prostoru a umět si poradit?“

P 3: „Jo.“

Autorka DP: „Který úkol tě bavil nejvíc, a naopak který nejméně?“

P 3: „Bavilo mě to navlékání a šroubování. Nebavily mě ty plánky. Ty mi nešly.“

Příloha č. 4 *Rozhovor s P4*

Autorka DP: „Jak doma trávíš volný čas?“

P 4 (participant 4): „Chodíme na zahradu. Se ségrou skáče na trampolíně.“

Autorka DP: „Pomáháš s domácími pracemi?“

P 4: „Ano.“

Autorka: „A co děláš?“

P 4: „Uklízím stůl.“

Autorka DP: „Co to znamená?“

P 4: „Uklízím nádobí do myčky, prostírám stůl. Častěji zametávám.“

Autorka DP: „Vyrábíš si něco doma?“

P 4: „Modeluji. Naposledy jsem si vymodelovala pizzu a hranolky.“

Autorka DP: Kreslíš si? Stříháš si?“

P 4: „Ano. Vyrobila jsme z bonbónů panáčka a toho jsem potom nakreslila.“

Autorka DP: „Kolik času ti zaberou domácí úkoly a příprava do školy?“

P 4: „Nezabírá mi to moc dlouho, zvládám se připravit rychle.“

Autorka DP: „Myslíš si, že máš dost času pro sebe? „

P 4: „Ano mám dost času pro sebe.“

Autorka DP: „Máš nějaké místo, kde můžeš být sama a nikdo tě neruší?“

P 4: „Nemám.“

Autorka DP: „S čím si doma hraješ?“

P 4: „Nejvíc si hraju s panenkama. Baví mě i scrabble.“

Autorka DP: „Máš doma nějaké stavebnice?“

P 4: „Mám Playmobil a hraju si s ním. Víc si hraju s panenkami.“

Autorka DP: „Můžeš si to vystavit?“

P 4: „Vystavuji na stole.“

Autorka DP: „Máš svůj pracovní stůl?“

P 4: „Ne, máme ho společný se ségrou. Měli jsme dva, ale zabíraly nám moc místa, tak jsme ten jeden prodali.“

Autorka DP: „Sdílíš pokoj se sestrou?“

P 4: „Ano.“

Autorka DP: „A chtěla bys mít pokoj sama pro sebe?“

P 4: „Ne, vyhovuje mi být se ségrou, nijak se neomezujeme. Máme každá svůj prostor.“

Autorka DP: „Jakou hračku máš nejraději a proč?“

P 4: „Nejraději mám hračku panenku, která je moc hezká. Je upírka. A taky je z pohádky. Na tu pohádku jsme se ségrou vždycky koukaly. Někdy na mobilu nebo na tabletu Dostali jsme jí k Vánocům.“

Autorka DP: „Stíháš si hrát se všemi hračkami?“

P 4: „Ano.“

Autorka DP: „Kolik máš panenek?“

P 4: „Tak pět.“

Autorka DP: „Jakou hračku by sis přála?“

P 4: „Je to takový robot-pes, kterej když ho pohladíš na bříšku udělá salto dozadu. Viděla jsem to u tety.“

Autorka DP: „Když si hraješ, hraješ si kde?“

P 4: „V pokoji, někdy na postelu a někdy na koberci.“

Autorka DP: „Kde si děláš úkoly?“

P 4: „Tady v obejváku.“

Autorka DP: „Proč?“

P 4: „Máma mi tady pomáhá. V pokoji mám takovej stůl na psaní a tak. někdy si tam, čtu, někdy si tam píšu a háčkuju tam.“

Autorka DP: „Jaké kroužky navštěvuješ?“

P 4: „Karate v pondělí a ve středu.“

Autorka DP: „Myslíš si, že s tebou rodiče tráví dost času, nebo bys chtěla, by s tebou byli častěji?“

P 4: „Tráví se mnou dost času.“

Autorka DP: „Máš rodiče i pro sebe, bez sestry, jenom ty a oni?“

P 4: „Ségra někdy jde ven a někdy je v lázních, tak jsem s mamkou sama.“

Autorka DP: „A co taťka?“

P 4: „Taťka chodí do práce. Taky se mnou chodí na houby. Byli jsme i na poháru a palačince.“

Autorka DP: „Jsou rodiče rádi, že jim pomáháš?“

P 4: „Ano. Pomáhám jim i na zahradě, Ráda s taťkou griluju. Když mi mamka s taťkou řeknou ať něco udělám, tak to udělám. Na houby chodím s taťkou jenom já, tenhle rok jsme zatím žádné nenašli.“

Autorka DP: „Bavily tě úkoly z jemné motoriky? Přišly ti těžké?“

P 4: „Bavilo mě to. Nejzajímavější bylo, jak jsem měla vyšít ten obrázek. Úkoly mi nepřišly těžké.“

Autorka DP: „Myslíš si, že bys úkoly zvládla lépe, kdybys je měla dělat teď znovu?“

P 4: „Myslím si, že některé bych udělala líp, mít druhý pokus. Třeba u drátků.“

Autorka DP: „Přišly ti úkoly s pracovními listy snazší než ty na motoriku?“

P 4: „Byly těžší. Musela jsem víc přemýšlet. Ale určitě je zvládne každý. Nebyly moc těžké. Jen hodiny se musím doučit. Ty mi nešly.“

Autorka DP: „Bylo to testování pro tebe dlouhé?“

P 4: „Uteklo mi to rychle. Úkoly mě bavily.“

Autorka DP: „Který úkol tě bavil nejvíc?“

P 4: „Tenhle, ten v čtvercové síti.“

Příloha č. 5 *Rozhovor s P5*

Autorka DP: „Pomáháš s domácími pracemi?“

P 5 (participant 5): „Jo. Krmím malého brášku a přebaluju druhýho bráchu. Taky pomáhám i mamce s vařením.“

Autorka DP: „Baví tě tvoje domácí povinnosti?“

P 5: „Jo jo, Baví.“

Autorka DP: „Je maminka ráda, že jí pomáháš?“

P 5: „Jo, je.“

Autorka DP: „Máš nějaký čas pro sebe? Jak ho trávíš?“

P 5: „ Trávím čas, že čtu tak občas, když se nudím, tak se půjdu učit, jako číst. A občas, když mi mamka řekne, ať nakrmím malýho, tak ho nakrmím.“

Autorka DP: „Teď myslím ale jen čas tvůj, kdy si můžeš dělat, co chceš.“

P 5: „Tak to si čtu knížky. Ale radši hraju na počítači.“

Autorka DP: „Chodíš ven?“

P 5: „Jo.“

Autorka DP: „Chodíš ven sám nebo s kamarády?“

P 5: „ No, chodím s kamarádkou. Teď jsme chodili každé den. A někdy občas i s mamkou.“

Autorka DP: „Trávíš s maminkou dost času nebo bys potřeboval, aby toho času s tebou trávila víc?“

P 5: „Mamka se mnou tráví čas, dost času.“

Autorka DP: „Když je vás doma takhle hodně, máš někde své místo, kde tě nikdo neruší?“

P 5: „Nemám.“

Autorka DP: „A vadí ti to?“

P 5: „Nevadí, mně je to jedno.“

Autorka DP: „S tatškou nekomunikuješ?“

P 5: „Ne, taťka je někde daleko.“

Autorka DP: „A vadí ti to?“

P 5: „Jo. Ale on mi neodepisuje na zprávy.“

Autorka DP: „A máš nějakého strejdu, se kterým můžeš něco podnikat?“

P 5: „Mám tady strejdu.“

Autorka DP: „Co spolu podnikáte?“

P 5: „Jedem třebaš někam...na zmrzku a tak dále.“

Autorka DP: „Jezdíš na kole?“

P 5: „Jo, hodně.“

Autorka DP: „Co děláš doma, když máš čas? Vyrábíš si? Stavíš si? Kreslíš si?“

P 5: „Kreslím si, ale teď už nevím co. Někdy si stavím.“

Autorka DP: „Máte doma nějaké stavebnice?“

P 5: „Jo, máme lego a kostky.“

Autorka DP: „A stavíš si? Hraješ si s legem?“

P 5: „No, teďka už ne. To spíš malej brácha si staví a hraje. Stavím si s kostkami pořád jen domy.“

Autorka DP: „Stříháš si doma?“

P 5: „Jo, to mě baví.“

Autorka DP: „Takže s kostkami tě baví si hrát?“

P 5: „Jo, ale už si s nima moc nehraju.“

Autorka DP: „Proč?“

P 5: „No, už mě to tak moc nebaví. Radši hraju na počítači fortnite nebo roblox.“

Autorka DP: „Roblox? To je ta hra, jak si koupíš dům, dostáváš like a pak si ho vybavuješ?“

P 5: „Jo.“

Autorka DP: „A to tě baví, takto si ten dům tvořit a vybavovat?“

P 5: „Jo.“

Autorka DP: „Máš svůj pokoj?“

P 5: „Ne. Jsem v pokoji u babičky.“

Autorka DP: „A to jsi chtěl sám?“

P 5: „Ano, nechtěl jsem bejt s bráchou.“

Autorka DP: „Kde si děláš domácí úkoly?“

P 5: „U babičky v pokoji.“

Autorka DP: „Pomáhá ti někdo s domácími úkoly?“

P 5: „Mamka.“

Autorka DP: „Sedí u tebe a kontroluje tě?“

P 5: „Jo.“

Autorka DP: „Zaberou ti domácí úkoly a příprava do školy hodně času?“

P 5: „Jo.“

Autorka DP: „Jakou hračku máš nejraději a proč?“

P 5: „Nejvíc hračku mám počítač, protože.....já ani nevím vlastně.“

Autorka DP: „A času pro sebe máš dost? Nebo bys chtěl mít toho času více?“

P 5: „Mám dost času.“

Autorka DP: „Navštěvuješ nějaký kroužek?“

P 5: „Ne.“

Autorka DP: „A chtěl bys nějaký navštěvovat?“

P 5: „Jo. Karate.“

Autorka DP: „Když si hraješ, hraješ si kde?“

P 5: „V obýváku.“

Autorka DP: „Jezdíte s mamkou a babičkou na výlety?“

P 5: „Jo, než se narodil bráška, tak jsme jezdili do bazénu a tak dále.“

Autorka DP: „Co to znamená – a tak dále -? Kam jste jezdili?“

P 5: „Do Prahy do té zoologický zahrady. Pak jsme ještě jezdili ke kamarádovi. No a pak už si nevzpomínám.“

Autorka DP: „A hodíte třeba do lesa třeba na procházky?“

P 5: „Tak tam jsme ještě ani nebyli.“

Autorka DP: „Byly pro tebe úkoly náročné?“

P 5: „Nebyly. Akorát ty puntíky, jak jsme spojovali, mi moc nešly.“

Autorka DP: „Myslíš si, že je důležité vyznat se v prostoru? Vědět kde je vpravo, kde je vlevo apod.?“

P 5: „Jo.“

Autorka DP: „A kdy se ti to hodí? Využiješ to třeba ve škole?“

P 5: „No, třeba o přestávce. Nebo třeba ještě abych věděl, na jakou stranu mám psát.“

Autorka DP: „Hodí se to i dospělým lidem?“

P 5: „Jo, třeba při řízení.“

Autorka DP: „Líbily se ti úkoly? Které nejvíc?“

P 5: „Jo, líbily. Nejvíc asi to spojování a kostky.“

Autorka DP: „Byly pro tebe úkoly náročné?“

P 5: „Trochu jo.“

Autorka DP: „Bylo pro tebe toto testování dlouhé?“

P 5: „Ne.“

Autorka DP: „Cítíš se unavený?“

P 5: „Ne.“

Příloha č. 6 *Rozhovor s P6*

Autorka DP: „Máš svůj pokoj sám pro sebe?“

P 6 (participant 6): „Ne, je tam se mnou brácha.“

Autorka DP: „Máš v pokoji místo jen pro sebe?“

P 6: „Ne.“

Autorka DP: „A chtěl bys ho mít?“

P 6: „Jo.“

Autorka DP: „Máš v pokoji svůj vlastní pracovní stůl?“

P 6: „Jo.“

Autorka DP: „Kde si píšeš domácí úkoly?“

P 6: „V pokoji.“

Autorka DP: „Pomáhá ti někdo s domácími úkoly?“

P 6: „Jo, máma.“

Autorka DP: „Přijde ti, že ti domácí úkoly a příprava do školy zabírají hodně času?“

P 6: „Ne, mám je rychle hotové.“

Autorka DP: „Pomáháš doma s domácími pracemi?“

P 6: „Jo. Uklízím nádobí a pokoj.“

Autorka DP: „Kreslíš si nebo si doma něco vyrábíš?“

P 6: „Trochu si kreslím, ale nic nevyrábím.“

Autorka DP: „Pracoval jsi někdy se šroubovákem, kleštěmi, vrtačkou a podobně?“

P 6: „Jednou. S vrtačkou.“

Autorka DP: „Máš dost času pro sebe?“

P 6: „Ano mám.“

Autorka DP: „Jakou máš nejoblíbenější hračku?“

P 6: „Přemýšlím... Bezzubka.“

Autorka DP: „Jakou hračku by sis přál?“

P 6: „Nevím.“

Autorka DP: „Kde si hraješ?“

P 6: „V pokoji na koberci.“

Autorka DP: „Máš si kde vystavit své výtvary?“

P 6: „Ano, mám.“

Autorka DP: „Máš doma nějaké stavebnice?“

P 6: „Jo, lego.“

Autorka DP: „Hraješ si sním?“

P 6: „No, moc ne.“

Autorka DP: „Proč ne?“

P 6: „Vadí mi ty malé kostičky.“

Autorka DP: „Máte společenské hry?“

P 6: „Ano, Monopoly.“

Autorka DP: „Hrajete je často?“

P 6: „Jo.“

Autorka DP: „Myslíš si, že se ti rodiče dostatečně věnují?“

P 6: „Chtěl bych s nima být víc.“

Autorka DP: „S kým trávíš čas častěji?“

P 6: „S mamkou. Táta je pořád v práci.“

Autorka DP: „Když pomáháš doma, jsou rodiče rádi?“

P 6: „Jo.“

Autorka DP: „Chodíte s rodiči i ven na výlety nebo do přírody?“

P 6: „Jo. Byli jsme na houbách s tátou, na Hůrce.“

Autorka DP: „Ty úkoly, které jsme dnes dělaly, líbily se ti?“

P 6: „Jo.“

Autorka DP: „Který z těch úkolů byl pro tebe nejlehčí a který nejtěžší?“

P 6: „No, nejlehčí asi s kostkami. Těžký bylo to provlékání a taky ty plánky.“

Autorka DP: „Bylo na tebe to testování dlouhé?“

P 6: „Ne.“

Autorka DP: „Cítíš se unavený?“

P 6: „Ne.“

Autorka DP: „Myslíš si, že tyto úkoly, které jsme dělali, jsou důležité pro tvůj život?“

P 6: „No, to nevím.“

Autorka DP: „Myslíš si, že je běžně využíváš ve svém životě? Třeba pravou a levou stranu, nebo používání tkaniček.“

P 6: „Jo, to jo. Třeba na kole. Ale tkaničky asi ne. nemám boty na zavazování.“

Příloha č. 7 Rozhovor s P7

Autorka DP: „Pomáháš doma s domácími pracemi?“

P 7 (participant 7): „Uklízím nádobí ze stolu, vyhazuju smetí a luxuju.“

Autorka DP: „Zabírá ti příprava do školy hodně času?“

P 7: „Ano, musím se připravovat hodně dlouho do školy.“

Autorka DP: „S čím si doma nejraději hraješ?“

P 7: „Nemám oblíbenou hračku, Rád si hraju s legem. U táty mám lego. Naposled jsem postavil auto.“

Autorka DP: „Stavíš si sám?“

P 7: „Někdy mi pomáhá táta.“

Autorka DP: „Jsi rád, když ti pomáhá? Co s tatínkem děláte?“

P 7: „Ano jsem rád. S tatínkem chodíme na Bardi, to je kemp kam chodíme na kofolu. Taky rybaříme a jezdíme na kole. Nejvíc mě baví s tatškou chytat ryby.“

Autorka DP: „Jakou hračku by sis přál?“

P 7: „Elektrickou koloběžku. Mám kolo, ale to je pomalé.“

Autorka DP: „Jaký kroužek navštěvuješ?“

P 7: „Hraju na bicí, chodím do lidovky.“

Autorka DP: „Když přijdeš ze školy máš čas pro sebe? Co děláš?“

P 7: „Jdu na youtube, chvíli jsem tam a potom jdu sám ven.“

Autorka DP: „Máte doma nějaké společenské hry.“

P 7: „Jo.“

Autorka DP: „A hraje je?“

P 7: „Moc ne.“

Autorka DP: „Jak trávíš volný čas s maminkou?“

P 7: „Chodíme někam ven, jezdíme na výlety.“

Autorka DP: „Tráví s tebou rodiče dost času?“

P 7: „Ano.“

Autorka DP: „Jsou rodiče rádi, když jim pomáháš?“

P 7: „Hmmm.“

Autorka DP: „Ty úkoly, které jsem dnes dělali, přišli ti těžké.“

P 7: „Jenom některý.“

Autorka DP: „Které?“

P 7: „Třeba ty drátky. Taky ty plánky, to mi nešlo.“

Autorka DP: „Myslíš si, že se ti to, co jsme dnes dělali – testovali, v životě hodí. Takový trénink.“

P 7: „Asi jo.“

Autorka DP: „Bylo na tebe testování dlouhé?“

P 7: „Ne, moc ne.“

Autorka DP: „Cítíš se unavený?“

P 7: „Trošku.“