



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

GRAFOMOTORIKA DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE Z POHLADU ŠPECIÁLNEHO PEDAGÓGA

Kvetoslava Mojtová

Bratislava 2014

Autor: Kvetoslava Mojtová
Recenzenti: PaedDr. Anna Skokanová, PhD.
PaedDr. Lucia Hrebeňárová, PhD.
Vydavateľstvo: Metodicko-pedagogické centrum
Rok vydania: 2014
ISBN: 978-80-8052-536-1

OBSAH

Úvod	4
1 GRAFOMOTORIKA DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU	6
1.1 Motorika, senzomotorika, grafomotorika	6
1.2 Lateralita	8
1.3 Nápravné cvičenia hrubej motoriky	13
1.4 Nápravné cvičenia jemnej motoriky	15
1.5 Správne sedenie a držanie písacieho nástroja	24
1.6 Možnosti diagnostiky grafomotoriky detí predškolského veku	30
1.7 Pracovné zošity na rozvíjanie grafomotoriky	33
2 STIMULAČNÉ PROGRAMY I	36
Lipnická	36
Bednářová, Šmardová	38
Uváčiková, Valachová, Droppová	40
Doležalová	42
Brťková, Bahurinská	43
Looseová, Piekertová, Dienerová	45
Mlčáková	47
O'Dell, Cook	50
3 STIMULAČNÉ PROGRAMY II	52
Bogdanowicz, Swierkoszová	52
Heyrovská, Hrbková, Mašková	56
Michalová	58
Lazíková	62
Svatošová	67
Feuerstein	70
Kleplová	76
Blythe (INPP)	79
ZÁVER	82
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	83

ÚVOD

Učiteľky materských škôl môžu pri analyzovaní a hodnotení detskej kresby a výsledkov grafomotorických cvičení včas odhaliť vývinové dysfunkcie, ktoré sa u detí zvyčajne prejavajú až v 1. ročníku základnej školy pri nácviku písania a čítania (Uváčková, Valachová, Droppová, 2009). Práve táto skutočnosť nás viedla k napísaniu tejto publikácie. Našou snahou bolo vytvoriť niečo ako vademékum – stručnú príručku, po ktorej by pedagógovia v materskej škole siahli v prípade, že majú dieťa s problémami v oblasti grafomotoriky, a nielen v nej. Grafomotorika je veľmi dôležitá, lebo kreslenie a písanie kladú vysoké nároky na koordináciu pohybov jemného svalstva ruky a zrakovú kontrolu. Na túto činnosť je dobré pripravovať deti už v predškolskom veku. Grafomotorika je časť jemnej motoriky a psychických funkcií, ktorá je potrebná pri grafických prejavoch a ktorej stupeň vývinu sa podstatnou mierou odráža v kresbe a písomnom prejave. Bednářová, Šmardová (2007) tvrdia, že predškolač, u ktorého vývin prebieha v norme, sám vyhľadáva kreslenie. V prípade, že sa mu vyhýba, býva často príčinou oneskorený vývin grafomotorických schopností a zručností, pričom treba brať do úvahy, že vek nie je dogma, každé dieťa je individualita.

Na základe vlastnej dlhoročnej lekárskej praxe upozorňuje Kleplová (1998) na to, že u detí vo veku 5 – 6 rokov, ktoré majú problémy s odrazom, preskokmi, výskokmi, udržaním rovnováhy v stoji na jednej nohe, koordináciou pohybov hornej a dolnej končatiny, ide pravdepodobne o deti so špeciálnymi edukačnými potrebami a treba im venovať zvýšenú starostlivosť. Dlho im trvá, kým zaznamenajú zmenu predvádzaného pohybu, ich reakčný čas je veľmi dlhý. Ak má jedna ruka robiť nejaký pohyb a druhá má byť v pokoji, určite budú robiť akýkoľvek podvedomý „spolupohyb“. Sú si vedomé situácie, ktorú nemôžu zvládnuť, a preto ju nahrádzajú inou, často veľmi nevhodnou, napr. začínajú „šaškovať“ alebo sa rozplačú. Je to únik z daného problému. Nevedia spraviť zrkadlový pohyb, majú problémy s výslovnosťou a poruchou držania tela vo všetkých polohách a pozíciách.

A práve grafomotorika – ako je všeobecne známe z odbornej literatúry – predpokladá zrelosť v oblasti zrakového vnímania, hmatovo-kinestetického a vestibulárneho vnímania, ale aj v lateralite, v rozvoji hrubej a jemnej motoriky.

Cieľom tejto práce je pozrieť sa na grafomotorické problémy predškolačkov z pohľadu špeciálneho pedagóga, ktorý pracuje v centre špeciálnopedagogického poradenstva

(CŠPP) alebo v centre pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie (CPPP a P). Našou snahou je poukázať na to, že vhodnou a včasnou intervenciou sa dá predchádzať vzniku sekundárnych problémov v priebehu predprimárneho či primárneho vzdelávania.

Jadro práce tvoria nápravné cvičenia na zlepšenie hrubej i jemnej motoriky a najmä prehľad stimulačných programov pre predškolský vek.

Deti, u ktorých neprebíha rozvoj grafomotoriky primerane veku, ale sa oneskoruje oproti vrstovníkom, potrebujú špeciálnu pomoc a podporu. K zmierneniu problémov môžu prispieť rôzne stimulačné programy, ktoré majú u detí v predškolskom veku aj preventívny efekt. Predpokladom úspechu je však aktivita dieťaťa. Gro práce je preto venované prehľadu stimulačných programov, ktoré sa aplikujú v CŠPP i CPPP a P, ale mnohé z nich môžu využívať aj učiteľky v materskej škole u detí s odkladom školskej dochádzky, v bežnej populácii s menšími nedostatkami, ale aj u detí s ADD, ADHD.

V prvej časti práce informujeme o odbornej literatúre v slovenskom i českom jazyku, ktorá je bežne dostupná. Pre rýchlu orientáciu čitateľov sme tento prehľad doplnili aj o rozsah strán, ktoré sú venované jednotlivým oblastiam osobnosti dieťaťa predškolského veku (teda nielen grafomotorike, hrubej a jemnej motorike, ale aj rozumovému vývinu, reči, sociálnemu správaniu, lateralite, pozornosti). Z uvedeného dôvodu sme preto nepokladali za potrebné venovať prvú kapitolu osobnosti dieťaťa predškolského veku.

V druhej časti predstavujeme stimulačné programy, ktoré nie sú bežne dostupné, resp. nie sú zamerané len na grafomotoriku a treba absolvovať seminár, kurz, aby sa podľa nich mohlo pracovať v praxi. Tu sme zúročili vlastné skúsenosti z organizovania seminárov pre Asociáciu špeciálnych pedagógov škôl a poradní na Slovensku. V závere podkapitoly uvádzame aj mailovú adresu a webovú stránku, aby sa aj pedagógovia z materskej školy, ak ich niektorý stimulačný program oslovil, mohli na kurze zúčastniť a potom ho aj realizovať v praxi.

A to všetko preto, lebo ako hovorí Svobodová (2001) – rok školského odkladu je veľkým časovým darom – a nebolo by dobré ho zbytočne premrhať.

Chceli by sme sa zároveň poďakovať za cenné rady a pripomienky recenzentkám PaedDr. Lucii Hrebeňárovej, PhD. a PaedDr. Anne Skokanovej, PhD. Boli naozaj na prospech tejto práce.

1 GRAFOMOTORIKA DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

1.1 Motorika, senzomotorika, grafomotorika

Machová, Trefný (1991) upozorňujú na to, že u detí predškolského veku dochádza k veľkému rozvoju nervovej sústavy. V tomto období sú už vytvorené predpoklady na vytváranie dočasných spojov na základe rôznych podnetov vonkajšieho i vnútorného prostredia, čiže na uskutočňovanie postupne i vyšších koordinačných celkov, ktoré sa nazývajú dynamické stereotypy. Tento dynamický stereotyp, získaný v detstve, zostáva v centrálnej nervovej sústave (CNS) do značnej miery fixovaný. Zároveň však umožňuje aj fixáciu chýb, ktoré sa dieťa naučí a ktoré zostávajú fixované a neskôr sa dajú ťažko odnaučiť. Práve preto je dôležité u detí predškolského veku pri osvojovaní základných prirodzených pohybových návykov – stoj, chôdza, beh, ale aj písanie a kreslenie – dbať na správne držanie tela a súhru pohybov skôr, než dôjde k anatomickým zmenám kostry či oslabeniu aktivity príslušných svalov.

Kačala, Pisárčiková (1987, s. 246) stručne definujú motoriku ako „pohybovú schopnosť (organizmu), súhrn pohybových prejavov“. Defektologický slovník (1978) na s. 214 uvádza, že „motorika (z lat. motus – pohyb) je súhra všetkých pohybov ľudského tela, celková pohybová schopnosť organizmu, súhrn všetkých pohybov živého organizmu, pohybov reflexných, mimovôľových, riadených (vôľových), ktoré prebiehajú ako jednotlivé pohybové zručnosti alebo automatické pohybové návyky“.

Szabová (1999) vyzdvihuje pojem psychomotorika, ktorý podľa nej vyjadruje úzke spojenie, súvislosť, prelínanie psychiky (duševné procesy) a motoriky (telesné procesy a pohyb). Zároveň zavádza a definuje pojem neuromotorika, čo predstavuje motorickú časť, výkonnú zložku široko chápanej psychomotoriky. Zahrňuje jemnú motoriku – pohyby prstov (uchopenie predmetu a manipuláciu s ním), pohyby tváre (mimiku), pohyby rečových orgánov (oromotoriku), hrubú motoriku – pohyby nôh a celého tela, koordináciu pohybov, čiže súhru svalov a svalových skupín napríklad pri chôdzi, písaní, kreslení, hre na hudobnom nástroji atď. Ďalej sem zaraďuje telesnú schému, čiže uvedomenie, vnímanie vlastného tela a jeho vlastností (dĺžky, šírky, hmotnosti, proporcionality, umiestnenia v priestore), rovnováhu (schopnosť svalových skupín udržať stabilitu tela) a orientáciu v priestore. Ak je receptor (zrakový, sluchový, hmatový, čuchový, chuťový, pohybový, polohový atď.) narušený, prejavuje sa to aj

v motorike. Senzomotorika teda vlastne predstavuje motorickú akciu alebo reakciu (odpoveď) jednotlivca na podnety zachytené zrakom, sluchom, hmatom, čuchom, chuťou.

Úroveň motoriky súvisí s rozvojom reči, myslenia, laterality. Takmer vo všetkých publikáciách venovaných grafomotorike je citovaný Lechta (2008), ktorý upozorňuje na prepojenie motoriky a vývinu reči, pretože rozvoj motoriky je dôležitý pre rečový aparát, rozvoj poznávacích činností i sociálne správanie a ich vzájomná spätosť je očividná.

Je tu dialektická väzba, ktorá sa názorne prejavuje u detí s narušenou komunikačnou schopnosťou, u ktorých sa často zistí znížená úroveň motorických zručností. Preto je veľmi dôležité uvedomovať si túto previazanosť, koordinovaný proces jemnej motoriky a rečového aparátu, najmä pri cieľených reedukačných cvičeniach. Možno teda skonštatovať, že ak rozvoj pohybov prstov zodpovedá veku, aj rečový prejav by mal byť v norme.

Pri grafomotorike je potrebné ešte vysvetliť pojem senzomotorika (spojenie medzi motorikou a zmyslovým vnímaním rôznej kvality), ale aj vizuomotorika (zrak a motorika), audiomotorika (sluch a motorika). Pri senzomotorickej poruche dieťa nezvláda koordináciu vnímania a pohybu oko – ruka, zvuk – pohyb, nepresne odhaduje vzdialenosť a pohyb. Aby dieťa mohlo kresliť, písať, musí byť schopné súhry (koordinácie) najmä medzi okom a rukou (vizuomotorická koordinácia).

Senzomotorika je schopnosť dieťaťa pochopiť, aký je jeho vzťah k predmetom v priestore okolo neho. Tieto schopnosti ovplyvňujú schopnosť napodobňovať tvary a vzory, teda schopnosť písať. Vizuálna kontrola sa dá overovať aj kreslením so zatvorenými očami prstom po stole. Absencia zrakovej kontroly má veľký význam, pretože dieťa si v mysli obraz analyzuje, kreslí a pritom hovorí, čo kreslí.

Uvedení autori zároveň dopĺňajú, že jemná motorika sa týka najmä motoriky ruky, čiže ide o pohyby malých svalových skupín. Hrubá motorika sa týka pohybov celého tela, pohybov veľkých svalových skupín (napr. pri chôdzi, behu, skákaní).

Grafomotorika je podľa Ivanovej-Šalingovej (1979) odborný výraz pre „pohyb pri písaní“, čiže ide o rozvíjanie motorických činností, ktoré sa podieľajú na písaní. Termínom grafomotorika rozumejú Bednářová, Šmardová (2006) tú časť jemnej motoriky a psychických funkcií, ktorú potrebujeme pri kreslení a písaní. Stupeň ich vývinu potom poznamenáva kresbu a písomný prejav. Z psychických funkcií sú to

rozumové predpoklady, zrakové vnímanie, senzomotorická koordinácia, priestorové vnímanie, ale aj vôľové úsilie a pozornosť.

Podľa Zelinkovej (2001) je grafomotorika ovplyvnená úrovňou vývinu jemnej a hrubej motoriky, pohybovou koordináciou, senzomotorickou koordináciou a úrovňou vývinu psychiky.

V diagnostickom procese určuje Vašek (2004) vývin motoriky ako normálny, oneskorený, patologický, posudzuje aj jeho kvalitu (aká je koordinácia, rovnováha, obratnosť) a výkon (sila, rýchlosť, vytrvalosť, ohybnosť).

Za diagnostické činnosti, ktoré predikujú problémy v grafomotorickej oblasti, pokladajú Jucovičová, Žáčková (2007) u detí predškolského veku základné zvládnutie schopnosti obťahovať, vyfarbovať bez preťahovania (asi 90 %), kresliť podľa predlohy geometrické tvary, viesť čiaru plynule správnym smerom bez prerušovania, zapamätanie si tvaru a orientáciu na ploche.

Na základe svojich dlhoročných výskumov Šupšáková (1998) tvrdí, že dokonalá schopnosť písať sa postupne dokáže oslobodiť od zrakovej kontroly a stáva sa pohybovo-kinestetickou záležitosťou, ale nespadne z neba a treba pri nej dodržiavať určité zásady.

Ak chceme dosiahnuť, aby dieťa nemalo problémy pri písaní v škole, Svobodová (2001) odporúča, že už u predškolákov treba sledovať sedenie (či je správne, alebo prispôbené), postoj (ľahostajný, snaha vyhovieť, s obavami, s nechuťou, odmieta, radostne), či sa vyskytuje uvedomelé vykonávanie pohybov pri písaní (automaticky, bez podporných techník, samostatne, potrebuje návod, nepozornosť aj pri priamom vedení, nerobí cviky samostatne ani pod priamym vedením). Napokon je dôležité sledovať aj správne držanie ceruzky. Tomu sa budeme bližšie venovať neskôr.

1.2 Lateralita

Pri grafomotorike je dôležitá aj lateralita ruky a oka, lebo ich dokonalá súčinnosť zohráva významnú úlohu najmä pri čítaní a písaní, teda nielen správny úchop písacieho nástroja, ako by sa mohlo zdať na prvý pohľad. Práve nevyhranenosť či prekrížená lateralita, pomalšie tempo písania, kreslenia sa môžu odrážať v kvalite grafického prejavu dieťaťa. Preto najskôr stručne rozoberieme typy laterality, orientačne sa zmienime o diagnostike a viac sa budeme venovať ľavákovi. Napokon bude nasledovať

pár tipov, ako pomôcť deťom, ktoré potrebujú utvrdiť pravoľavú orientáciu.

Šupšáková (1991) uvádza, že pojem laterality pochádza z latinského *latus, alteris* – strana, bok, zahrňuje pravú a ľavú stranu v najširšom zmysle slova. Vyjadruje sa ním prevaha jedného z párových orgánov – zmyslových a pohybových. Lateralita sa prejavuje ako rozdielna aktivita, výkonnosť alebo špecializácia jedného z členov obojstranného páru telesných orgánov v porovnaní s druhým.

Podľa Vaška (2004) znamená lateralita prevahu, uprednostnenie, preferenciu jedného z párových orgánov, prípadne jednej polovice nepárového orgánu. Je dôsledkom dominancie jednej z mozgových hemisfér. Spôsobuje, že spravidla v jednej polovici tela sú reakcie rýchlejšie, presnejšie, koordinovanejšie. Doyon (2003) ešte dopĺňa, že je to prednostné používanie jednej strany tela oproti druhej strane (ruka, noha, oko, ucho), prednostné používanie jedného z párových orgánov. Dieťa však musí dozrieť. Nedá sa s tým nič robiť, dieťa sa s tým narodilo. Sovák (1966) tvrdí, že ľaváctvo i praváctvo sú prirodzeným prejavom laterality u človeka. Lateralita teda nie je ani návyk, ani zlovyk. Zároveň podotýka, že to prakticky znamená, že tou časťou niektoré úkony vykonajú ľahšie a rýchlejšie. Medzi 5. – 7. rokom života sa lateralita horných končatín už prejaví zreteľne. Dieťa sa samo rozhoduje, ktorou rukou začne písať. Typických ľavákov je asi 15 %, 85 % tvoria praváci, ľaváci so slabým stupňom ľavorukosti, ale aj ľaváci, ktorí boli precvičení na pravú ruku. Asi 10 % detí podľa Woolfsona (2004) pred nástupom do školy strieda pravú a ľavú ruku.

Začiatky prejavov laterality sú závislé od stupňa vyzrievania CNS a nervových dráh. Machová, Trefný (1991) dopĺňajú, že u väčšiny detí až do veku 5 rokov kolíšu, deti používajú obvykle striedavo obe ruky. Pôsobením pravorukého prostredia sa asi 50 % detí stáva pravákmi a len asi 10 % ľavákmi. Obojrukosť u ostatných detí neskôr spravidla prejde do pravorukosti, je ovplyvnená hlavne dedičnosťou, preto je chyba precvičovať ľavákov.

Sovák (1966) zároveň zdôrazňuje, že pri sledovaní laterality je dôležité vedieť, či sa v rodine už vyskytlo ľaváctvo, sledovať rozdiely v obratnosti rúk (uchopovanie hračiek a predmetov, používanie lyžice, ceruzky).

Lateralita sa plne ustáľuje v 10 – 11 rokoch. Pri sledovaní činností sa za dominantnú považuje tá ruka, ktorá vykonáva pohyb. Bednářová, Šmardová (2007) prikladajú aj jednoduchú tabuľku. Ako námety na zisťovanie laterality oka navrhujú pozrieť sa do kľúčovej dierky, do krasohľadu, prípadne dominanciu nohy zisťovať vtedy, ak dieťa

skáče na jednej nohe, vystupuje na schody, kope do lopty. Je tiež dôležité si všímať, ktorou rukou dieťa kreslenie spontánne začalo, či si ceruzku prekladá do druhej ruky (a to vtedy, ak kreslí nie dominantnou rukou). Zároveň odporúčajú spýtať sa až po skončení práce, ktorou rukou sa dieťaťu kreslilo lepšie.

Pri testovaní pravoľavej orientácie je dôležitý aj spôsob podania predmetu, upozorňuje Zelinková (2008). Ak leží lyžica vľavo, má dieťa tendenciu vziať ju do ľavej ruky, preto treba predmety umiestňovať do stredu a nezabúdať na to, že dieťa napodobňuje dospelých. Kropáčková (2008) od dieťaťa žiada vyhodit' loptu nahor, zobrať knihu a otvoriť ju, hádzať šípky a pozorne sledovať, ktorou rukou. Budíková, Krušinová, Kuncová (2004) zas sledujú, do ktorej ruky dieťa berie chlieb, hrnček, hrebeň, lyžicu, mydlo, ktorou rukou sa hlási, hladí zviera, berie nožnice, lepidlo, máva na rozlúčku.

Looseová, Piekertová, Dienerová (2001) pokladajú za dôležité nechať dieťa, aby všetky cvičenia robilo tou rukou, ktorej dáva prednosť, až potom druhou rukou, aby sa priamo porovnala kvalita prevedenia. Na s. 35 – 39 sa vo svojej publikácii venujú lateralite, overovaniu dominantnej ruky, čo zhrnuli v stručnej tabuľke, a napokon poskytujú metodické postupy u ľavákov.

Nie je potrebné sa v rámci tejto práce podrobnejšie zaoberať testovými zisteniami lateralitu, úplne postačí vedieť, že existuje senzorická lateralita (oka, ucha) a motorická lateralita (rúk, nôh). Môžu byť súhlasné (preferovaná ruka a oko sú na jednej, súhlasnej strane, t. j. pravá ruka/pravé oko alebo ľavá ruka/ľavé oko) alebo nesúhlasné (prekrížená lateralita oka a ruky, t. j. pravá ruka/ľavé oko alebo ľavá ruka/pravé oko).

Za ambidextriou sa pokladá nevyhranená lateralita. Nevyhranenosť však musí byť opakovane zistená. (Matějček, Žlab, 1972) Ak ešte v auguste dieťa vykazuje nevyhranenosť a sú prítomné aj iné oslabenia, je potrebné uvažovať o odklade školskej dochádzky.

Za najproblematickejší typ v školskej praxi pokladajú Jucovičová, Žáčková, Zörklerová (2007) skríženú lateralitu, čo má vplyv na percepčnú oblasť (vnímanie informácie), oblasť spracovania informácie v CNS, na výkonovú oblasť (transformácia informácie na výkon). Preto je pri tomto type lateralitu proces spracovania informácií dlhší, zložitejší a tieto deti mávajú pri kreslení a písaní nápadne pomalšie pracovné tempo.

Z pohľadu ľaváka sa danej problematike venuje Vodička (2008). Hovorí, že čím viac je ľavák schopný v ťahu napodobniť praváka, tým je preňho písanie ľahšie, koordinovanejšie, ruku menej unavuje a udrží aj obvyklý sklon i tvar písma.

Charakterizuje dva spôsoby písania ľavákov – dolný spôsob písania a horné „driapanie“. Dolný spôsob písania je taký, keď ľavák tlačí pero pred sebou a zakrýva si práve napísané. To je najťažší a zároveň najhorší spôsob písania. Aby dolný ľavák videl na písmo a písalo sa mu ľahšie ťahom, pero prevráti tak, aby ním ťahal, a pritom si ponecháva pootočenú zošitu smerom doľava. Sklon a nájazdy písma nútia ľaváka s dolným spôsobom písania pero strkať, ísť proti papieru a peru, čo je grafomotoricky ťažké a vyčerpávajúce. Horným „driapaním“ sa priblíži ľavák písmu praváka viac než dolným spôsobom písania. Takto intuitívne píše, pokiaľ nie je nútený písať inak.

Vodička (2008) vysvetľuje svoj tzv. Vodičkov imperatív pre ľavákov – pamätaj, že nie si pravákov zrkadlový obraz, máš právo využiť rovnaké výhody pri písaní ako pravák. Preto ruku treba vytáčať v najvýhodnejšom smere zamýšľaného ťahu, písať v smere ťahu a obmedzovať tlak. Tvrdí, že medzi úchopom ľaváka a praváka okrem stranovosti nie je rozdiel.

Radí ľavákom – driapte! A vysvetľuje, čo je to driapanie. Ruka sa mierne stáča nad písmom, posúva sa po papieri zľahka, čím sa obmedzuje tlak pera na papier a nedochádza k rozmazávaniu nad práve písaným riadkom. Na práve písané písmo je vidieť takmer v celej dĺžke riadka.

Pre ľavákov s horným spôsobom písania je typické nesprávne sedenie, papier majú otočený doprava, lebo idú za rukou. Pokiaľ sedí „driapajúci“ ľavák v lavici s papierom otočeným doľava, zaujíma polohu ako ľavák.

Potvrďuje z vlastnej praxe, že ľaváci by mali byť vedení k tomu, aby začali kresliť od pravého horného rohu papiera k ľavému rohu. Vtedy totiž vidia na kreslené, ich ruka vedie čiary istejším pohybom „od stredu tela von“. Pri maľovaní však postupuje ľavák sprava doľava, preto aj všetky pomôcky by mal mať stranovo obrátené uložené. Dodáva, že písanie na zvislú tabuľu alebo zavesený papier je pre každého ľaváka ťažké. Vodička (2008) upozorňuje ešte na jednu dôležitú vec. Ľaváci sa pri pohybových hrách intuitívne vyhybajú a otáčajú na svoju stranu. Platí to aj pri odrážaní, doskakovaní, gúľaní, pri uchopovaní a hádzaní predmetov, ktoré často hodia inde než ostatné deti. Tento fakt je potrebné rešpektovať a rátať s ním najmä pri kolektívnych pohybových hrách.

Šupšáková (1991) informuje o tom, že ľavák drží ceruzku presne ako pravák, len v zrkadlovom obraze tromi prstami. Prvý článok prostredného prsta ju podopiera z ľavej strany zdola, palec ju pridržiaava z pravej strany a ukazovák zhora. Koniec ceruzky by

mal smerovať k ľavému ramenu, ale je nesprávne, ak hrot smeruje k sebe a horný koniec od seba. Vtedy ľavák píše tzv. vyvrátenou rukou, pri písaní sa vytáča dlaňou dovnútra do bočného, až pazúrovitého držania pera. Dieťa by si však malo nastaviť sklon zošita tak, ako mu vyhovuje.

Jucovičová, Žáčková (2007) tvrdia, že ak je u ľavákov sklon zošita posunutý od strednej roviny tela doľava, ľavý roh zošita naklonený hore doľava a pravý dole, ruka zostáva pod čiarou a nedochádza k vedeniu ruky zhora, teda k pazúrovitému uchopeniu pera.

Keď ceruzka mieri u ľavákov sklonom od tela, dá sa tomu predchádzať kreslením na zvislej ploche. Kutáľková (2005) sa domnieva, že u ľavákov je vhodné kreslenie na veľkú zvislú plochu, ale aj doska písacieho stola by mala byť šikmejšia. Hovorí, že pravák píše „do kopca“, kým ľavák píše „z kopca“, čiže ruka, ktorá píše, opisuje vlastne kruh, ktorého stredom je lakeť. Preto je potrebné ľavákovi nakloniť zošit tak, aby mal začiatok riadka (ľavý roh zošita) hore a aby ceruzka mierila na rameno. Pridáva k tomu slovnú pomôcku „tužka – puška“, aby si najmä chlapci zapamätali správny smer. Sovák (1966) načrtáva na s. 71 – 75 metodické pokyny, ako má žiak správne sedieť – nielen držanie tela, ale aj polohu papiera, ruky, sklon a smer písania, najčastejšie chyby u ľavákov i pravákov.

Na záver tejto podkapitoly sa chceme zmieniť o tom, ako riešiť niektoré problémy súvisiace s pravoľavou orientáciou. Na zlepšenie priestorovej orientácie na podložke a zautomatizovanie pojmov vpravo a vľavo Klimenta (1979) odporúča pripevniť na písaciu podložku na ľavú stranu po celej dĺžke šmirgľový papier. Keď sa dieťa najprv dotkne ľavou rukou zdrsneného povrchu, povie: „Tu vľavo začnem písať. Na konci riadka sa zas vrátim k strúhadlu.“ Neskôr šmirgľový papier nahrádza červený papier, ktorý slúži ako optické upozornenie, kde sa riadok začína.

Newman (2004) navrhuje anglickú hru *Simon hovorí*: „Simon hovorí – dotkni sa pravou rukou ľavého ucha a podobne.“ Dieťa si pri tejto hre nenásilne precvičí celé telo. Pri pohybových hrách treba dieťaťu neustále hovoriť, kde je a čo robí (si hore na šmýkačke, ležiš pod stolom atď.) Selikowitz (2000) zas pri problémoch s pravoľavou orientáciou vymyslel pátranie v bludisku a po pokladoch inštrukciami typu: „Urob 5 krokov doprava...“

Iný spôsob precvičovania a utvrdzovania ponúka Szabová (1999) pri hre *Ovocníčkovia*, ktorá je spojená s rytmickou básničkou. Deti ukazujú smer podľa toho, ktoré ovocie sa spomenie (vpravo sú jabĺčka, vľavo sú hrušky, vpredu sú banány atď.). Za odmenu

môžu obľúbené ovocie zjesť. Doyon (2003) vymýšľa rôzne spôsoby, aby sa dieťa schovávalo za skriňu, dvere a nechalo trčať len pravú alebo ľavú časť tela, fúkalo slamkou na rôzne časti tela, polepilo si pravú, ľavú časť tela (podľa pokynov).

1.3 Nápravné cvičenia hrubej motoriky

Podľa Kirbyovej (2000) hrubú motoriku tvoria pohyby veľkých svalových skupín, čím sa riadi udržanie rovnováhy, chôdze, beh, chytanie a hádzanie lopty. Pre dieťa s nízkym svalovým tonusom je ťažšie než pre iné dieťa zotrvať vo vzpriamenej polohe, lebo to vyžaduje viac úsilia a pozornosti. Preto treba posilňovať čo najviac ramenné a bedrové svalstvo, čím sa zlepši stabilita dieťaťa. Čím bude stabilnejšia, tým bude lepšia funkcia jeho končatín. Cvičenia podľa nej treba začínať s veľkou molitanovou loptou, lebo sa pohybuje pomalšie. Dieťa sedí a loptu mu posielame medzi nohami sem a tam. Na hádzanie a chytanie sú najlepšie nafukovacie balóny, lebo lietajú pomalšie a dieťa má čas odhadnúť, kam asi dopadnú. Aj pri kopaní na cieľ by mala byť lopta veľká a veľký aj cieľový priestor, čím sa skôr zabezpečí úspech.

Gymnastické cvičenia hornej končatiny majú uvoľniť ramenný a laktový kĺb a prsty, tvrdí Šupšáková (1991) a odporúča napr. kresliť čiary vo vzduchu v polohe vodorovnej a šikmej (vlnenie vody, zametanie vpravo, vľavo), kresliť čiary krúživým pohybom (kružnicový ovál) smerom zľava doprava (umývanie a utieranie taniera). Svaly prstov sa uvoľnia aj modelovaním, hraním na hudobnom nástroji – na klavíri, na trúbke.

Svobodová (2001) upozorňuje na to, že horná končatina a ruka pri vykonávaní rovnakého tvaru zapája vždy iné svoje časti podľa veľkosti tvaru – či sa píše na zvislú, šikmú, vodorovnú plochu, a podľa toho, čím sa žiadaný tvar robí – na tabuli špongiou, štetcom, kriedou, pastelom, silnou fixkou atď. Preto treba meniť pomôcky a plochy.

Uvoľnenie ramenného kĺbu napomáha podľa Zelinkovej (2001) aj precvičovanie v stoji. Aby nebolo písmo trasľavé, je dobré písať v rytme, svaly sa lepšie uvoľnia. Na rozvoj vizuomotoriky pomáha tiež posúvanie predmetov nohou na dané miesto, beh medzi prekážkami, preskoky cez švihadlo (točiace sa lano), rôzne variácie chôdze vpred i vzad, stoj so zatvorenými a otvorenými očami. Patria sem aj cvičenia na hľadanie obrázkov v spleti čiar i labyrinty.

Na precvičovanie hrubej motoriky uvádza Serfontein (1999) chôdzu dopredu, dozadu, do strán, cestičku postupne zužovať, držať ruky v rôznych polohách, chôdzu s nosením

predmetov, napodobňovať chôdzu kozmonautov na Mesiaci v bežnom stave, preliezanie a podliezanie prekážok. Jucovičová, Žáčková (2008) ako zaujímavé cvičenie na hrubú motoriku navrhujú skákanie znožmo a vkladať molitanovú loptu medzi nohy. Podobné cvičenia navrhujú aj O'Dell, Cook (2000), pričom zdôrazňujú, že musia pracovať obe strany tela (napr. dotýkať sa prstov na oboch nohách, pričom kolena môžu byť ľahko ohnuté, ďalej dotýkať sa nôh opačnou rukou a striedať polohu, krúženie rukami, úklony do strán, vykopávať pravou nohou tak, aby sa dotkla ľavej ruky, balansovať na jednej nohe).

Konkrétne nápravné cvičenia na rozvoj hrubej motoriky obsahuje aj Detský skrining (1997). Opisuje chôdzu po širokom chodníku, po špičkách, dozadu i dopredu, vykročiť jednou nohou a opačnou rukou a oči sledujú ruku, imitovať chôdzu rôznych zvierat, plazenie, pohybovať sa na „krížno-laterálny pohyb“ (hýbať pravou rukou a ľavou nohou), udržiavať rovnováhu (zároveň niesť nejaký ľahký a veľký predmet), chôdza dozadu, bokom, pozícia tela – sadanie/vstávanie (s použitím rúk, bez pomoci rúk, so zviazanými očami). Deti sa rady hrajú na spôsob pantomimických cvičení (napr. na policajta pri premávke, hra na gitare, zatĺkanie klinca). Rozvíjanie hrubej motoriky podporuje aj tzv. skákací panák (škôlka).

Rôzne pohybové hry na rozvíjanie hrubej motoriky vymyslela Szabová (1999) – napr. Mlynčeky, Opičí tanec, Zvieracia škola, Kolotoče, Tancujúce sochy, Žalude a dub. Keďže prenášanie váhy tela na ramená a ruky je veľmi dôležité, lebo drobné pohyby rúk vychádzajú zo silných ramien a rúk, navrhuje Newman (2004) ďalšiu obľúbenú hru na fúrik. Pokiaľ dieťa hmotnosť tela neudrží, treba ho uchopiť za boky. Pomáha aj lezenie cez tunely a úzke priestory.

V závere tejto podkapitoly sa chceme zmeniť aj o deťoch predškolského veku, ktoré sú pokladané za nemotorné, nešikovné. Kirbyová (2000) názorne ilustruje, ako sa cítia a pohybujú deti s problémami motoriky, a to deti s dyspraxiou. Treba vziať ďalekohľad, dívať sa doň naopak a skúsiť takto chodiť okolo nábytku, vyjsť po schodoch a zísť dolu. Práve takejto neistote sú tieto deti neustále vystavované.

Takéto dieťa má problémy pri osvojovaní si schopností ako chôdza po schodoch hore a dolu striedaním nôh, zapínanie gombíkov, zviazanie mašle, nakreslenie kríža oboma rukami naraz, chôdza sprevádzaná tleskaním pri každom druhom kroku, skoky cez švihadlo, chytanie a hádzanie lopty rôznej veľkosti, tlesknutie (raz aj viackrát) medzi vyhodnením a chytením lopty. (Zelinková, 2001)

Selikowitz (2000) vyžaduje, aby sa nemotorné deti učili postupne jednotlivé motorické zručnosti. Napr. chytaniu lopty bude predchádzať nácvik tleskania, potom dieťa chytá veľký balón, väčšiu loptu a postupne menšie loptičky. Môže byť aj obrátené „zreľazenie“, teda učiť sa niečo od konca. Navrhuje, aby sa učili niekde, kde ich nikto nevidí, a keď to zvládnu, pochváliť sa na verejnosti. Pri stuhnutých svaloch u dieťaťa Newman (2004) odporúča sedávať v tureckom sede.

Ak sa v materskej škole vyskytujú deti s výraznými problémami motoriky, či už hrubej alebo jemnej, je vhodné zoznámiť sa s publikáciou Třesohlavej, Černej, Kňourkovej (1990), ktorá je venovaná ľahkej mozgovej dysfunkcii u detí nielen v predškolskom veku, čiže ADD/ADHD. Na s. 24 uvádzajú prehľadnú tabuľku skriningového vyšetrenia hrubej motoriky, jemnej motoriky, ale aj rozumového vývinu, reči, sociálneho správania a návykov, hodnotenia u detí od troch rokov. Na s. 48 prikladajú názornú tabuľku, ktorá sleduje v závislosti od veku vývin kresby, stávanie z kociek, napodobňovanie geometrických tvarov, kresbu postavy a stromu. Na s. 81 sú prehľadne v tabuľke usporiadané perцепčno-motorické cvičenia, na s. 84 zasa cvičenia perцепčno-poznávacie. V publikácii sa zamerali aj na pozornosť (s. 89) a na cvičenia na rozvoj myslenia a reči (s. 95). Napokon na s. 100 a ďalej sú grafomotorické cvičenia s názornými kresbami, ide nielen o hrubú, ale aj jemnú motoriku, ktorú deti môžu precvičovať s rodičmi.

Aj práve preto sme do poslednej kapitoly tejto práce zaradili stimulačné programy II, ktoré učiteľkám v materskej škole ukážu iný pohľad na túto problematiku.

1.4 Nápravné cvičenia jemnej motoriky

V predškolskom veku je úroveň jemnej motoriky, grafomotoriky jedným z dôležitých kritérií pri posudzovaní nástupu do školy (začiatok školskej dochádzky). Veľký význam má kresba, ktorá poskytuje informácie o celkovej vývinovej úrovni, o úrovni jemnej motoriky, zrakovom a priestorovom vnímaní, o vizuomotorike (súhre zrakového vnímania s pohybom ruky).

Vývin kresby sa porovnáva s vývinom reči. Postupným vývinom sa zdokonaľuje nielen slovný prejav, ale aj kresba. Bednářová, Šmardová (2006) vysvetľujú, že ak má dieťa kresliť a neskoršie písať, musí byť schopné koordinácie medzi okom a rukou. Vo veku 5 – 7 rokov vie dieťa obkresliť, samostatne namaľovať veľké postavy s detailmi, kreslí

so správnym uchopením ceruzky, kresba sa zmenšuje. Vzhľadom na to, že o kresbe existuje veľa literatúry, nepokladali sme za potrebné venovať jej samostatnú podkapitolu a viac sme sa sústredili na jemnú motoriku.

Jemnú motoriku podľa Kirbyovej (2000) tvoria drobné pohyby, ktoré vykonávame rukami, čo vyžaduje veľkú presnosť. Deti majú byť schopné pohybovať nezávisle prstami, postaviť palec proti ostatným prstom. Prvým štádiom nácviku je schopnosť zdvihnúť malý predmet kliešťovým úchopom, keď sú palec a prst v protíľahlom postavení. Bez dobrej jemnej motoriky môžu mať deti problémy s jedením, obliekaním, písaním, strihaním a vyfarbovaním.

Šupšáková (1991) sa domnieva, že grafické cviky predstavujú uvoľňovacie cviky ramenného, zápästného kĺbu a prstov. Sú to cviky písané jedným ťahom smerujúce doprava, pričom pohyb ruky musí byť plynulý a rýchly, na uvoľnenie ramenného kĺbu vodorovné, zvislé, šikmé čiary zľava doprava, neskôr kružnice a ovály. Na rozcvičenie zápästia sú vhodné priamky, oblúky a krivky zľava doprava, zhora dolu a obrátene. Ako cviky prstov zasa čiary kratšie, pričom ich sklon by sa mal čo najviac približovať sklonu písmen.

V prípadoch, keď si dieťa nevie zaviazať šnúru, odporúča Zelinková (2008) vrátiť sa na nižšie a rozvíjať úroveň, na ktorej je úspešné, napr. vymodelovať hada a robiť vianočku, vrkoč (robiť ho ako mašličku a striedať, aby sa motorika uvoľnila). V bežnom živote je možná aj náhrada mašličky suchým zipsom. Vhodné je učiť deti sebainštrukcii nahlas – teraz urobím to a to. Potrebné je viac hrať slovné hry a učiť ich opakovať rôzne pseudoslová, ale aj rýchle pomenovania obrázkov.

Iné námety na rozcvičku ponúkajú Bednářová, Šmardová (2007), napr. „tlieskanie“ prstami – palec s ukazovák, prostredníkom a potom s ostatnými prstami, „tlieskanie“ ukazovákmi, prostredníkmi pravej a ľavej ruky. Ďalej je to napr. „dážď“ – najskôr ťukne do stola ukazovák, potom ukazovák s prostredníkom, tri prsty, štyri, tempo sa postupne zrýchľuje, ruky sa striedajú a môžu sa pridať rytmické riekanky.

Na zisťovanie pohyblivosti zápästia je podľa Svobodovej (2001) výborná hra Tieňové divadlo, ale aj hry s maňuškou. V rámci zlepšenia koordinácie sa zmiňuje o tom, že treba vyhodit' loptičku a chytať ju, bubnovať prstami (hra na klavíri), rozoznávať predmety hmatom. Kirbyová (2000) zas radí, aby kolíkmi na bielizeň dieťa vešalo oblečenie pre bábiky na malú šnúru alebo ich pripevňovalo na škatuľu od topánok. Pomocou hracej kocky z hry *Človeče, nehnevaj sa* dieťa vyťahuje zo škatule určený

počet kolíkov. Alebo môže vyrobiť ježka zo špáradiel, trénovať vhadzovanie mincí do pokladničky či guľôčky do plastových fliaš. Treba veľa cvičiť navliekanie korálikov a zapínanie gombíkov.

V oblasti jemnej motoriky je potrebné sa zamerať na pohyby rúk i prstov, napr. striedanie polohy dlane – päšť jednou rukou, obidvoma rukami rovnako, striedavo pravá ruka päšť, ľavá ruka dľaň, ďalej kladenie prstov na plochu – najprv jedna ruka, potom druhá, nakoniec obidve zároveň (hra na klavíri), alebo striedanie pohybov dľaň, päšť, prsty (Zelinková, 2001).

Opařilová (2005) používa na grafomotorické cvičenia rôzne plechové, plastové, papierové, drevené nádoby, do ktorých sa schovávajú rôzne predmety, pričom ich dieťa musí samo otvoriť rôznymi spôsobmi. Na uvoľnenie preferuje tzv. imitované pohyby – striasať vodu z rúk, plákať bielizeň. Zaujímavý je aj spôsob navliekania korálikov na drevenú tyčinku, na drôt s pevným tupým hrotom, na silnejší motúz a slabšiu niť. Navrhuje aj premiestňovanie predmetov na manipulačnej doske a v drôtených programoch. Nemalo by sa zanedbávať ani kreslenie ukazovákom.

Žáčková, Jucovičová (2004) navrhujú zaujímavé cvičenie na uvoľnenie prstov a ruky aj vo vlažnej vode v umývadle, lebo vlažná voda uvoľňuje jemné svalstvo prstov (napr. deti zaväzujú a rozväzujú uzlíky na šnúrkach). Ďalej je to prekresľovanie cez fóliu, stavba veže z 10 – 15 kociek, ale so zaviazanými očami, triafanie guľôčok do jamky aj cez prekážky, poznávanie predmetov podľa hmatu, modelovanie poslepiacky, reťaz z kancelárskych spiniek (aj poslepiacky), odstrihávanie rohov z papiera dovedy, kým nič nezostane, zarovnanie špajdlí, zápaliiek podľa veľkostí do škatuľky (aj so zaviazanými očami). Netradičné je kreslenie rukami i nohami, keď dieťa sedí za stolom, kreslí kruh na papier a zároveň kruh nohami vo vzduchu. Sťažiť sa to dá tak, že rukami kreslí jeden obrazec a nohami iný.

Súbor cvičení vhodných pre deti od 5 – 7 rokov, ktoré nemajú rady kreslenie, ale aj pre ľavoruké deti, ktoré nemajú správny úchop, aby si uvedomili pri kreslení jedným ťahom, kde je začiatok a koniec, vytvorila Bogdanowiczová (1992). Pokladá za dôležité vždy najskôr predpísaný vzor rozobrať, akým smerom treba kresliť. Deti môžu vymýšľať vlastné kresby, ale aj odkresľovať podľa vzoru. Celé cvičenie treba prezentovať ako zábavu, domaľovať k tomu aj slnko, všetko, čo fantázia deťom dovolí. Samotná Bogdanowiczová (1992) píše, že vychádza z cvičení Hany Tymichovej. Pridala niekoľko zmenšení, ale vynechala najmä strany 7 – 12, kde sú ostré čiary a

mení sa ich smer. Podobne ako Bogdanowiczová, aj Pokorná (1997) pokladá za nevhodné vykonávať na uvoľnenie ruky tie grafomotorické cvičenia, v ktorých sa mení smer pohybu, ako sú niektoré cvičenia Tymichovej. Odôvodňuje to tým, že dieťa, ktoré má sklon ku krčovitému držaniu ceruzky, sa zastaví práve v bode, kde sa smer pohybu mení, čím sa naruší plynulosť pohybu. Týka sa to aj tvarov z rovných čiar, lebo pri ich obťahovaní sa nerobia plynulé, ale trhivé pohyby.

Pokiaľ ide o kreslenie jedným ťahom, Pokorná (1997) sa domnieva, že tieto cvičenia slúžia na rozvoj grafických zručností, ale neplnia funkciu uvoľňovacích cvičení. Dieťa sa totiž musí príliš sústrediť na daný tvar a nemôže potom vedome sledovať, či má uvoľnené svaly ruky. Za veľmi dôležitú možno pokladať jej zásadu, aby sa pri nácviku sledovalo vždy len jedno pravidlo. Ďalej odporúča, aby dieťa v stoji obťahovalo predkreslené väčšie tvary ukazovákom, potom opačným koncom ceruzky, až potom hrotom ceruzky a napokon perom. Pohyb by mal byť plynulý. Predlohu treba postupne zmenšovať. Podobný spôsob treba neskôr aplikovať aj v sede.

Ako námetové hry na rozvíjanie grafomotoriky navrhuje Bodláková (2010) spájanie bodov, ale aj čísel, aby vznikol obrázok – jedným smerom, jedným ťahom, deti si ho potom môžu vymalovať. Ďalším dobrým nápadom je vymalovať maľovanky cez priesvitný papier, hľadať cestu v bludisku, ktorá vytvorí zmysluplný obraz, dokresliť obrázok podľa predlohy či prekresľovanie obrázkov v štvorčekovej sieti (z rovnakej do rovnakej, z menšej do väčšej).

Šupšáková (1998) upozorňuje, že všetky tvary a grafické cvičenia treba precvičovať aj v priestore, napr. dolný zátrh v piesku, kriedou na asfalte, z ušúľanej plastelíny; ide teda o vnímanie zrakom a hmatom. Rovné a nepravidelné čiary sa dajú netradične nacvičiť aj tak, že sa vysypávajú „cestičky“ kamienkami, pilinami, šípkami, vlnou, pravidelné kružnice zasa navíjaním vlny na hrnček, obiehaním okolo domu, prípadne uvarenú špagetu skrúcať do „slimačej ulity“. Takýto spôsob je potrebný preto, lebo 6-ročné dieťa ešte ťažko chápe priestorové tvary v písaní.

Na precvičovanie jemnej motoriky Serfontein (1999) poskytuje ďalšie námety – skladanie papiera, obkresľovanie cez priesvitnú fóliu, šnúrovanie, kolíčky na bielizeň, ale zároveň aj merať časový limit, aby deti videli, ako sa zlepšili. Netradičné príklady na pohyby prstov odporúča Doyon (2003) – dieťa rozmiestňuje štipce na bielizeň po obvode škatule na topánky, vyberá prstami, pinzetou predmety z jednej nádoby do druhej, obracia ponožky naruby, kvapkadlom naberá vodu z jednej misky a do druhej ju

vyprázdňuje, roztáča na stole drobnú mincu, ktorú drží medzi palcom a ukazováčikom, dotýka sa stola dlaňou, každým prstom, potom strieda palec a dlaň, ukazováčik, dlaň atď.

Pri cvičeniach rozvíjajúcich grafické zručnosti sa musí dodržiavať jednoduchá zásada – krivky sledujú vždy jeden smer, najmä ten, v ktorom sa píše písmená, zvislé priamky krivky sa točia zľava doprava, zhora dolu. Dieťa si môže obkresliť svoju ruku, rodič môže predkresliť vzory na štvorčekový papier a dieťa v nich pokračuje atď.

Szabová (1999) ponúka na rozvíjanie jemnej motoriky pre deti predškolského veku napr. hry s názvom Na šírom mori, O dvoch sestrách, Dážď, Popoluška a holúbkovia. Kropáčková (2008) zas preferuje hru Nedokončené obrázky pre deti, ktoré nerady kreslia. Dieťa má dokresliť vlastný obrázok alebo z detského časopisu chýbajúcu časť, napr. kolesá na aute, nos na tvári, chvost psovi a pod.

Veľmi inšpirujúce sú cvičenia Newmana (2004), ktorý sa zamerával na to, aby sa dieťa hralo s mokrým i suchým pieskom, porovnávalo povrchy rôznych predmetov – dať dieťaťu do vane niekoľko menších špongií, namáčať ich, aby z nich potom vodu vytlačalo. Pretože silný ukazovák je pre činnosti založené na jemnej motorike veľmi dôležitý, vyžaduje napr. stláčať zvončeky na dverách, rozsvetľovať a zhasínať svetlo, vytáčať čísla na starom type telefónu, triafať do guľôčok alebo pingpongových loptičiek, hrať divadlo s maňuškami na jeden prst.

Na precvičovanie úchopu využíva Newman (2004) bežné činnosti – vhadzovať listy do schránky, dávať kazetu do magnetofónu, ukladať knihy na poličku, príbor do príborníka, vhadzovať mince do pokladničky, ale aj dávať dolu zátky, vrchnáky z fliaš, odskrutkovať vrchnáky zo zubnej pasty a znovu ich dávať späť.

Dobrý nápad je aj ten, aby dieťa skúšalo zdvíhať predmety kuchynskými kliešťami. Tento pohyb je výbornou prípravou na strihanie, pretože pri ňom dieťa trénuje kliešťový úchop. Kliešťami môže z mokrej špongie vytláčať vodu. Dieťa tiež treba povzbudzovať, aby si jedlo napichovalo na vidličku.

Jucovičová, Žáčková (2007) odkazujú na známe techniky vlepovania kúskov farebného papiera do predkresleného obrysu, pletenie vrkôčikov, korbáčikov, poznávanie drobných predmetov hmatom, triedenie podľa veľkosti len podľa hmatu, ale aj prstové hry so špajdlami rovnako dlhými asi 5cm – je to variácia hry mikádo. Všetky cvičenia treba robiť krátko, ale častejšie.

Skrutkovanie, zatĺkanie, detské skladačky technického typu (napr. Merkur), pomoc

otcovi v dielničke zas zdôrazňujú Pešová, Šamalík (2007). V súčasnosti sa najčastejšie používajú magnetické skladačky v rôznych veľkostiach, napr. Fractiles, Polydron, LaQ, IOTOBO. Výborné je Logico (aj pre manipuláciu s krúžkami, ktoré dieťa musí posúvať). Pre deti sú stále zaujímavé hrúbikové skladačky (od najväčších po najmenšie), skladanie komína – pridávať kocky na seba, uberať, ale aj kubus – vkladanie rôznych tvarov do otvorov, či drôtený program – labyrint. Často sa využíva aj plastelína (mäkká, ale aj terapeutická stredne mäkká a tvrdá).

Pokroky v jemnej motorike závisia nielen od interakcie medzi stimuláciou a povzbudzovaním, ktoré dieťa zažíva každý deň, ale aj medzi jeho fyzickým a neurologickým vývinom a motiváciou, tvrdí Woolfson (2004). Treba ich starostlivo vyvažovať, kým nie je dieťa schopné prejsť z jedného štádia do druhého. Ak by sa trojročné dieťa akokoľvek snažilo, nemôže vedieť písať ako päťročné. Nemá totiž vyvinutú svalovú a neurologickú zrelosť na takéto jemné pohyby. Ak ho budeme predčasne nútiť do písania, stratí záujem. Preto odporúča čo najčastejšie používať štetec, lebo sa ľahšie drží a rýchlejšie sa ním urobí obrázok. A deti majú rady, keď sú zafúľané od farieb. Ďalej preferuje časté kreslenie do piesku, uhladiť a znova kresliť.

Detský skrining (1997) obsahuje aj konkrétne nápravné cvičenia zamerané na jemnú motoriku, ako je hádzanie a chytanie, pričom chytanie je náročnejšie na osvojenie si než presné hádzanie (hádzanie na cieľ aj ľahším predmetom). Dôležité sú aktivity na zlepšenie koordinácie oko – ruka (sledovať rôzne čiary, písmená, číslice, preniesť a vyliat' vodu do nádoby, pričom voda môže byť rozdielne prifarbená, meniť smer strihania nožnicami – nakresliť rozličné tvary na kartón, precvičovať kreslenie medzi dvoma čiarami, ktoré sa viac a viac zužujú, písmená v bodoch pospájať, aby vzniklo písmeno, tvar, dieťa pritom neustále slovne vyjadruje smer kreslenia).

Riefová (1999) vyžaduje, aby sa pri nácviku hovorilo rovnakým spôsobom a súčasne sa ťahy názorne demonštrovali pomocou širokých, prehnaných pohybov vo vzduchu. Správnu relatívnu veľkosť písmen a ich tvorenie možno názorne vysvetliť na obrázku osoby, ktorá sa hlavou dotýka hornej linajky (linajka hlavy), pásik od nohavíc má v rovine strednej linajky (linajka pásu) a jej chodidlá sa dotýkajú spodnej linajky (linajka nôh). Pri vysvetľovaní tvorenia jednotlivých písmen treba pre dané linajky používať uvedené pomenovania. Opisuje to na písmene h. Začína sa na linajke pásu, pokračuje nahor k hlave, kde sa urobí oblúček. Potom sa treba vrátiť kolmo späť k nohám a opäť k pásu, urobí sa oblúk smerom dolu k nohám a opäť sa treba vrátiť k pásu.

Metódu malých krokov propaguje Kutáľková (2005), t. j. akúkoľvek činnosť, ktorú si dieťa potrebuje osvojiť, rozdeliť na rad malých, postupných krokov, ktoré s istým úsilím dokáže zvládnuť. K cieľu sa blíži pomaly, ale s veľkou emočnou podporou. (Už čosi viem, pôjde mi to.) Vysvetľuje to názorne na nácviku písmena, ktoré dieťa môže dlho písať do zošita, bude ho bolieť ruka, pozornosť sa stráca, nastupuje únava, často gumuje. Ale pri nácviku metódou pomalých krokov bude najskôr prstom na veľkom papieri obťahovať písmeno. Tak si uvedomí jeho tvar. Postup bude slovné opisovať (napr. hore, dolu, mašlička). Až potom ho farbičkou obtiahne a potichu si hovorí raz, dva, hore, dolu. Postupne sa písmeno zmenší až na veľkosť riadka a dokáže písať aj bez predlohy. Ruka už bude uvoľnená. Najskôr bude písať ceruzkou, až potom perom. Tento spôsob sa dá aplikovať na akúkoľvek činnosť.

Jucovičová, Žáčková (2007) tiež pokladajú za cieľ základného grafomotorického nácviku dostatočne zafixované správne uchopenie písacej potreby a uvoľnenú hornú končatinu, teda ramenný kĺb, lakt'ový kĺb, zápästie, prsty. Či je uvoľnený ramenný kĺb, ľahko zistíme tak, že jemne položíme ruku na rameno dieťaťa a zacítíme, ako sa rameno zapája, či je stuhnuté, či sa nezdvíha, nevychyľuje. Na rozcvičenie pomáha „kreslenie“ ležatých osmičiek vo vzduchu (jednou, dvoma rukami spojenými, dirigovať rukami, ale aj jednotlivými prstami). Upozorňujú, že je potrebné jednotlivé prvky robiť vo výške brady až očí. Veľký význam prikladajú rytmizácii, lebo odvádza pozornosť od prílišného sústredenia sa na samotný výkon. Vždy by sa mala spájať so slovným opisom činnosti. Uvoľnený lakt'ový kĺb, keď pohyb vychádza z lakt'a, je potrebný pri zmenšovaní formátu papiera. K uvoľňovacím cvikom zaraďujú obťahovanie vo vzduchu a cez fóliu. Na uvoľnenie prstov a zápästia slúžia hry na mlynček, vejár, skrútkovanie, ďalekohľad, hra na klavíri, flaute, rozkvitá kvetinka (roztváranie prstov zo zovretých dlaní smerom hore), lúskanie prstami.

Klimenta (1979) sa domnieva, že pre takéto dysgrafické dieťa je typická nedostatočná orientácia v oblasti tvarovej a priestorovej orientácie, ktorá sa negatívne prejavuje aj v kresbovom prejave. Ako reedukačné cvičenia uvádza napr. hádzanie farebných krúžkov na tyčkové stojany, ktoré sú na zemi a potom aj na stene (napr. nohy stoličky), podávanie lopty z ruky do ruky (najskôr väčšie tenisové a napokon pingpongové loptičky), kreslenie zúbkov na pile. Tvrdí, že pri písaní musí byť dodržaná súhra motorického a zrakového, kinestetického a sluchového analyzátora. Preto odporúča nielen kreslenie tvaru vo vzduchu, kriedou na tabuľu, ale aj kriedou na šmirgľový

papier. Šmirgľový papier totiž kladie väčší odpor, a keď dieťa potom tvar obťahuje aj prstom, je tu výraznejšie zapojený hmatový analyzátor, pričom je fixácia získaných návykov oveľa väčšia a trvalejšia. Vyzdvihuje tiež obťahovanie pod priehľadnou fóliou (podobne ako Tymichová). Výhodou fólie je možnosť kedykoľvek nesprávny tvar zmazať a opraviť. Dieťa nie je zbytočne neurotizované, fólia sa vytiahne a dieťa vidí len to, čo „napísalo“ úhladne. Ak nie sú deti schopné dodržiavať spodnú liniatúru, je potrebné používať celuloidové pravítko a viesť im ruku.

Stierateľnú tabuľku veľkosti A3, do ktorej sa píše špeciálnou fixkou, navrhuje Gavláková (2008). Tvorí ju špeciálna fólia, ktorá je buď čistá, alebo je do nej vložená tlačaná linajková alebo štvorcová sieť. Čistá sa dá využívať na uvoľnenie ruky písaním ľavotočivých i pravotočivých krúživých pohybov dominantnou rukou. Do linajok sa píše zvislé, vodorovné a šikmé čiary, vlnovky, ovály a pod. Do štvorčekovej siete deti zaznamenávajú hravou formou pohyb šípok zľava doprava, zhora nadol, šikmo, vodorovne podľa pokynov, ale aj krížikové mozaiky, obrazce, labyrinty. Prínosom je to, že nevydarené kresby môže dieťa zmazať. Overila si tiež, že je potrebné tabuľku buď nalepiť, alebo pripnúť, aby pevnejšie držala na ploche. Na podobnom princípe sú založené priehľadné obaly Nexus, na ktoré sa píše stierateľnými fixkami (www.stiefel.sk).

Autorky O'Dell, Cook (2000) podotýkajú, že (ale až po precvičení hrubej motoriky) pri kreslení, písaní na tabuľku treba dodržať zásadu, že počas aktivity sa nesmie dieťa vyhýbať pohybu ruky cez os tela, musíme ho donútiť, aby rukou prekročilo os tela, až potom sa pokračuje v kreslení na papier za stolom.

Na rozvoj jemnej motoriky a senzomotorickej koordinácie, na spevnenie svalstva ruky (ak je ochabnuté) alebo uvoľnenie nežiaduceho svalového napätia odporúčajú Jucovičová, Žáčková (2008) zaujímavé cvičenia, pri ktorých má dieťa na niekoľkých prstoch jednej ruky udržať výkres A4 (napr. na palci, ukazováku a malíčku alebo na palci, prostredníčku a malíčku a pod.). Cvičenie je možné sťažiť položením ľahkého predmetu na papier. Je možné aj sypanie rôznych materiálov do nádob s rozlične širokými hrdlami, výroba „vlastnej knihy“, kam si dieťa vlepuje obrázky, koláže, dokresľuje, nezabúda sa ani na hru mikádo.

Z uvedeného je vidieť, že príkladov na precvičovanie jemnej motoriky je veľmi veľa. Treba si však uvedomiť, že nie všetky cvičenia sú vhodné pre všetky deti, je potrebné rešpektovať odporúčania neurológa a špeciálneho pedagóga z ČŠPP a CPPPaP najmä

v prípade detí s detskou mozgovou obrnou, prípadne s oslabeným svalovým tonusom. Taktiež treba veľmi citlivo posudzovať snahu dieťaťa a veľa chváliť. Určujúce pravidlo je však jedno – najskôr treba uvoľniť hornú končatinu a až potom sa venovať uvoľneniu zápästia a prstov.

Budíková, Krušinová, Kuncová (2004) sa na s. 39 – 44 zmieňujú nielen o hrubej i jemnej motorike, ale aj o pravoľavej orientácii. Čo všetko si treba u predškolákov všímať, tomu sa venujeme v druhej podkapitole.

Bednářová, Šmardová (2007) svoje skúsenosti z praxe prezentujú v prehľadných tabuľkách na s. 11 – 13, kde sú jednotlivé položky venované hrubej, jemnej motorike, hmatovému vnímaniu (taktilná percepcia), spontánnej kresbe, ale aj grafomotorickým prvkom, návykom pri kreslení, vizuomotorike, lateralite ruky, lateralite oka a celkovej lateralite. Učiteľky len doplnia do jednotlivých položiek konkrétne sledované dieťa a porovnajú, v ktorom roku by malo zvládať sledovanú aktivitu, či ju zvláda samostatne, s pomocou, alebo nezvláda. Na porovnanie sú aj jednotlivé grafomotorické prvky (zvislá, vodorovná čiara, kruh, špirála, vlnovka, šikmá čiara, „zuby“, horná a spodná slučka, horný a dolný oblúk s vratným ťahom), dopíše sa meno a konkrétne dieťa je hneď zdiagnostikované. Je to výborná rýchla orientačná diagnostická pomôcka. Podobne konkrétne a stručné sú aj tabuľky na zrakové vnímanie a pamäť (s. 19 – 20) a v prílohe sú označené pracovné listy na reedukáciu, vnímanie priestoru a priestorové predstavy (tab. na s. 24), vnímanie času (tab. na s. 27), reč z lexikálno-sémantickej roviny, morfológicko-syntaktickej, pragmatickej roviny, foneticko-fonologickej a prvky neverbálnej komunikácie (s. 37 – 39), sluchové vnímanie a pamäť (s. 44 – 46), zákl. matematické predstavy (s. 52 – 53), sociálne zručnosti (tab. na s. 57 – 58), hru (s. 61), sebaobsluhu (s. 63 – 65). Vek podľa autoriek nie je dogma, preto aj ich tabuľky nemožno brať doslovne, každé dieťa je individualita. Veľa námetov je aj v ďalšej ich publikácii z roku 2010.

V závere tejto podkapitoly by sme chceli upozorniť, že s dieťaťom predškolského veku, ktoré má evidentné problémy v grafomotorickom prejave, treba začať hneď pracovať.

Netreba zabúdať na to najdôležitejšie pre prax, na to, čo Jucovičová, Žáčková (2007) navrhujú pri akejkolvek reedukácii – multisenzorický prístup, teda zapojiť čo najviac zmyslov.

1.5 Správne sedenie a držanie písacieho nástroja

Uváčková, Valachová, Droppová (2009) sa domnievajú, že učiteľky v materských školách by mali analyzovať detský výtvarný prejav hodnotením technickej a grafickej stránky. Z technickej stránky to znamená sledovať správny postoj a polohu tela pri činnosti, držanie ceruzky, či ide o praváka, ľaváka, polohu, veľkosť a sklon kresliacej plochy, svalové napätie, uhol pohľadu na nakreslenú grafickú stopu a rýchlosť únavy ruky dieťaťa. Z grafickej stránky treba sledovať úhladnosť práce, grafického záznamu, dodržanie tvaru znakov a symbolov, ich veľkosť, dodržanie sklonu (línie, čiar), schopnosť dieťaťa obkresľovať.

Šupšáková (1991) i ostatní odborníci považujú za správne sedenie také, keď človek sedí na celom sedadle, nie na jeho okraji, a nohy sú celou plochou na podlahe. Táto poloha zaručuje stabilitu. To znamená, žiadne sedenie na jednej nohe, alebo hojkanie nohami, či nebodaj „ovnutie“ okolo nohy stoličky.

Pokiaľ ide o hrudník, nemal by sa dotýkať stola. Keď je váha celého trupu rozložená na sedadle a nie na predlaktiach, ktoré sú opreté o písaciu dosku, nevzniká chybné držanie chrbtice. Lakte sú v správnej polohe, ak mierne presahujú okraj písacej dosky a sú nepatrne vzdialené od tela.

Chodidlá by mali byť na podlahe. Je to preto, aby sa váha tela aspoň čiastočne prenášala aj na ne, a tak sa odľahčovali ruky. Pri nesprávnom spôsobe sedenia, dodáva Šupšáková (1991), môžu vzniknúť žalúdočné i dýchacie ťažkosti aj krátkozrakosť. Preto je veľmi dôležité, aby vzdialenosť hlavy bola aspoň 30 – 35 cm od papiera. Strnulé sedenie vyvoláva napätie, podrobnejšie sme o tom písali v podkapitole 1.2.

Podobne ako ostatní citovaní autori, aj Žáčková, Jucovičová (2004) tvrdia, že veľmi dôležité je správne držanie písacieho náčinia. Na vysvetlenie možno deťom povedať, že prostredníčkom je „postieľka“, na ktorej ceruzka leží, pričom ju treba držať voľne medzi palcom a ukazovák. Grafomotorické cvičenia treba začať v stoji, prejsť k sedu s oporou a bez opory ruky o stôl, pokračovať do kľaku a ľahu na podlahe. Autorky odporúčajú začať nácvik od veľkej plochy a postupne ju znižovať až k formátu A4 – A5.

Základom správneho držania ceruzky je úplná voľnosť svalov hornej končatiny, poznamenáva Šupšáková (1991). Písadlo držia prvé tri prsty ruky, celá ruka leží ľahko na prvých dvoch článkoch malíčka, aby sa pri písaní voľne posúvala, 2 – 3 cm nad

hrotom, aby jeho os zvierala s plochou papiera uhol asi 45 stupňov. Na vhodnom spôsobe držania sa všetci zhodujú – na jednej strane palec, oproti nemu ukazovák a prostredník podopiera ceruzku zospodu.

Ako kontrolu správneho držania navrhujú Jucovičová, Žáčková (2007) zdvihnúť ukazovák, pričom písacie náčinie by nemalo vypadnúť alebo sa dať vytiahnuť bez veľkého odporu.

Správny sklon ceruzky a plochy by mal zvierat' uhol 45 stupňov. Ako pomôcka poslúži kornút z papiera, ktorý sa nasadí a nalepí na koniec ceruzky. Bednářová, Šmardová (2006) ho pre lepšiu motiváciu pomenovali „očko ceruzky“. Dieťa ľahko prijme vysvetlenie, že ceruzka má na svojom konci očko (stred tvorený tuhou), prípadne sa tam nakreslí, prilepí. Toho, s kým ceruzka kreslí, chce stále vidieť, ak sa ceruzka díva na druhú stranu alebo hore, oko je smutné, plače. Dieťa má za úlohu strážiť, či sa očko pozerá za rameno.

V starších metodikách písania sa tiež opisujú papierové kornútiky, ktoré sa prichytia na koniec ceruzky, a tak s ňou vytvoria predĺženú líniu, pričom dieťa lepšie sleduje postavenie ruky a jej smerovanie za rameno. Nie je však vhodné množstvo rôznych nastavení preháňať, domnievajú sa Bednářová, Šmardová (2006).

Marquardt (2010) upozorňuje na to, že správne držanie tela, resp. písanie je súhrn pohybov ruky, ramena a chrbta. Postavenie ruky a ramena dieťaťa pri písaní by nemalo byť křčovité, teda ruka a lakte by nemali tlačiť na podložku. Keď sa ruka voľne pohybuje, aj rukopis bude plynulý.

Zdôrazňuje tiež dôležitosť správneho úchopu – najlepšie je držať pero medzi ukazovák a palcom, pero podopiera prostredník. Ak sú prsty voľne pohyblivé, je písanie uvoľnené, spojenie ruky a prstov by malo byť v strednej polohe, aby vznikol dostatočne veľký priestor pre pohyb.

Looseová, Piekertová, Dienerová (2001) ponúkajú aj metodické rady, ako napr. neopravovať držanie ceruzky počas cvičení, ale zlepšiť ho inými prípravnými cvikmi na jemnú motoriku. U staršieho dieťaťa však už nie je možná žiadna zmysluplná korektúra a treba akceptovať individuálne držanie ceruzky. Konkrétny grafomotorický vývin vymenúvajú na s. 58 – 64 aj s fotografiami rôznych druhov úchopov ceruzky a na s. 72 uvádzajú tabuľky s možnými príčinami porúch vo vývine písania. Je tu aj nesprávny typ držania, ktorý Selikowitz (2000) nazýva „dýka“ a „háč“.

Svobodová (2001) diferencuje úchopy na prstový, štipku, kľúčový, nechtový, tužkový

a cigaretový. Pre navodenie správneho držania pera je dôležitý štipkový úchop, čiže brušná palca a ukazováka sa dotýkajú. To sú námety cvičení ako uštipni kúsok plastelíny, urob medzi prstami placku. Ďalšie nápady na úchop nechtový (necht palca a ukazováka sa dotýkajú pri zbieraní ihly, špáradla, urob guľatý d'alekohľad), kľúčový (palec tlačí na radiálnu stranu ukazováka – zámok a kľúč), štipkový (úchop 3 prstami – solenie), cigaretový (medzi ukazovák a prostredník), valcový (držať varešku).

Pred kreslením špirál deti modelujú dlhý valček a potom stáčajú dážd'ovku do špirály. Pri osmičkách ich potom budú vidieť nie ako dva kruhy, ale dve protíahlé hadovky. Na s. 29 – 31 autorka predkladá v prehľadnej tabuľke jednotlivé ťahy, písmená a námety.

Ešte sa musíme zmieniť o Bednárovej, Šmardovej (2007), ktoré sa zaoberajú motorickými schopnosťami a zručnosťami v oblasti hrubej a jemnej motoriky, grafomotoriky, ale aj motorikou rečových orgánov, očných pohybov v jednotlivých obdobiach. Okolo 3. roku by mal byť navodený štipkový úchop, ceruzka leží na poslednom článku prostredníka, zhora ju pridržiava brušná palca a ukazováka, malíček a prstenník sú voľne pokrčené v dlani – malo by k tomu dôjsť hneď, keď dieťa začína viac kresliť, rozhodne ešte pred nástupom do školy.

Mlčáková (2004) zdôrazňuje, že dieťa musí dobre sedieť, silno zadupať nohami do podlahy, aby sa uvoľnilo. Podotýka, že kým sa dieťa nedostane zo zrakovej kontroly písmena, písanie sa nezrýchli. Pomáha napr. písať si písmená na ruku. Nie je proti používaniu násadky, ale musí sa odstrániť napätie. Ako pomôcku je možné vyrobiť z farebného papiera kornútik, navinúť ho na ceruzku, aby deti videli, kam ceruzka smeruje.

Zelinková (2001) podotýka, že u dieťaťa, ktoré nedrží správnym spôsobom ceruzku a je evidentná aj zvýšená námaha pri písaní, treba bez ohľadu na vek robiť uvoľňovacie cviky. Tieto cviky nie sú totožné s obkresľovaním. Ich cieľom je uvoľniť ruku bez ohľadu na presnosť pri obťahovaní línií. Upozorňuje, že pokiaľ nie je ruka uvoľnená, dieťa píše jedným ťahom iba krátke úseky. Základom správneho držania písadla je úplná voľnosť svalov hornej končatiny, ako sme už uviedli pri nápravných cvičeniach hrubej i jemnej motoriky. Ako sme už spomenuli, Šupšáková (1991) zaraďuje do skupiny cvikov, ktoré podmieňujú uvoľňovanie pohybov hornej končatiny, gymnastické cvičenia ruky a grafické cviky. Podotýka, že uvoľnenie ruky sa dostaví ako dôsledok zmechanizovaného pohybu, čo znamená viackrát za sebou bez prestávky a rovnomernou rýchlosťou. Tymichová (1985) predkladá uvoľňovacie cviky na formáte

A4 vkladat' pod priesvitnú fóliu, priehľadný papier, obťahujú sa v stoji, a tak uvoľňujú rameno. Potom niekoľkokrát v sede so zdvihnutým lakt'om, pričom uvoľňujú prevažne lakt'ový kĺb. Napokon niekoľkokrát v sede s opretým lakt'om, keď dochádza k uvoľneniu zápästia. Využívať ju je vhodné najmä u ľavákov, detí s DMO. Nemusí sa používať stále, ale len v čase ťažkostí.

Keď si dieťa písacie a kresliace náčinie vyrobilo samo, je vhodné len na jeho prsty a slúži len jemu, má k nemu užší citový vzťah než k inej farbičke, konštatuje Tymichová (1985). Je možné použiť aj špeciálne násadky z moduritu, penovej hmoty alebo plastu, ktoré pomáhajú fixovať správne postavenie prstov. Tymichová (1994) je autorkou násadiet, ktoré pomáhajú upevniť prsty do správneho držania a potom sa už len kontroluje smer horného hrotu do oblasti medzi ramenom a lakt'om – povoliť toleranciu medzi lakt'om a ramenom, netreba striktné vyžadovať smer horného hrotu presne k ramenu. V súčasnosti sa používajú trojhranné ceruzky v tvare trojuholníka, kde každá strana trojuholníka tvorí oporný bod pre jeden prst, ako bližšie informujeme v závere tejto kapitoly. Najnovšie sú v ponuke trojhranné ceruzky s priehlbinkami pre jednotlivé prsty detí.

U pomalých žiakov na I. stupni ZŠ výskum ukázal, že chýbajúce kinestetické cítenie pohybu negatívne ovplyvňuje pohybové učenie. S tým súvisí veľký tlak pri písaní v kombinácii s křčovitou rukou pri držaní pera a spájanie písmen v extrémnych polohách. Ergonomické pero umožňuje nájsť lepšiu polohu pre prsty a uvoľniť ruku, čím sa písanie zrýchli a zefektívni.

Kutáľková (2005) pripomína, že všetko, čo sa pokúšame nakresliť, treba hneď aj pomenovať, počas kreslenia aj viackrát. Tak ako sa dieťa nenaučí samo bez pomoci dospelých hovoriť, sotva sa naučí samo kresliť. Autorka odporúča maľovanie na tabuľu štetcom namočeným do čistej vody. Keď sa kresba dieťaťa nepáči, uschne a zmizne. Zároveň nabáda často a trpezlivo ukazovať správne držanie písacieho náčinia. Pokiaľ sa koniec ceruzky výrazne pohybuje, svedčí to o jej křčovitom držaní a málo uvoľnenom zápästí.

Veľký papier núti dieťa ruku uvoľniť a zápästím voľne pohybovať. Papier treba prilepiť na dvere, skriňu, dieťa vtedy papier nemôže vytáčať a ruka je nútená meniť smer.

Jucovičová, Žáčková (2007) upozorňujú na to, že papier je vždy naklonený hore tým rohom, ktorou rukou dieťa píše. U praváka by mal pravý horný roh zošita smerovať mierne hore (píše do kopčeka), u ľaváka je vyššie ľavý horný roh.

Spomínaní autori upozorňujú, že niekedy aj napriek vynaloženej námahe dieťa zotrúva pri svojom kompenzačnom „nesprávnom“ úchope, čo treba jednoducho rešpektovať a snažiť sa o kreslenie s primeraným svalovým napätím.

Na základe výsledkov svojho výskumu Marquardt (2010) podotýka, že úsilie naučiť sa písať prostredníctvom častého a presného opakovania zlyháva. Počítačová analýza pohybov ukázala, že pohyby sa deti učia viac kinesteticky (učenie vykonávaním) než častým pomalým opakovaním dokonalého modelu. Pohyby sú vysoko individualizované, automatické a efektívne.

Marquardt (2010) so svojim tímom vytvoril počítačový program, ktorý dokáže analyzovať motorické schopnosti v priebehu písania. Posudzuje sa tak rýchlosť a tlak a pomocou týchto údajov sa zisťuje, prečo niekto píše kľčovito, čo sa voľným okom nedá. Zaznamenáva sa to na počítači. Úspech v učení závisí od správneho typu písma, správnej motivácie, techniky a ceruzky. Za najdôležitejší motivačný faktor pokladá nezaťažovať dieťa tvarmi, ktoré je ťažké nakresliť. Ďalej tvrdí, že deti sa učia písať prostredníctvom vlastného vnútorného učenia, zvnútra, samy od seba.

Autor konštatuje, že deti na I. stupni píšu, ako keby kreslili, spájali body na čiare. Je však veľmi dôležité zautomatizovať pohyby (ako pri učení sa jazde autom). Práve preto deti s problémami v písaní majú problémy aj v pravopise. Je dôležité si uvedomiť, že kreslenie je odlišné od plynulého písania a že neustála vedomá kontrola tvarov písmen negatívne ovplyvňuje pohybové učenie. Preto odporúča, aby sa tvary písmen a dynamika pohybu učili spolu. Pri plynulom písaní samotný automatizovaný pohyb vytvára tvary písmen. Konštatuje, že keď sa píše do riadkov, ruka má málo pohybu, a to negatívne ovplyvňuje plynulé písanie.

Tvrdí ďalej, že pohotovú, čitateľnú rukopis je dôležitejší než presné kopírovanie tvaru. Písanie – písmo – je veľmi individuálne bez ohľadu na to, čo a ako sme sa učili. Preto nie je možné očakávať, že častým opakovaním budú mať žiaci ideálne písmo, spoločné sú čitateľnosť a efektivita, písmená často zjednodušené najmä v dospelosti (n býva ako u). Keď dieťa pomalšie kreslí, píše, nezlepší sa to neustálym opakovaním. Každý má svoj štýl písania, a preto by deti mali tvoriť svoje tvary z rytmu písania. Mali by používať obrazotvornosť – predstav si pero plávajúce po papieri, pri rýchlejšom písaní – ako pero uháňa po papieri. Často sa stáva, že dieťa nie je schopné nájsť plynulý rytmus písania, lebo nedokáže zistiť, ako má jednotlivé písmená spojiť. Ľahšie sa píše el, au, ch, ako nd, la, ec.

Krčovitité držanie pera znamená, že dieťa sa snaží byť príliš precízne. Treba si neustále uvedomovať, že čím viac je kreslenie rytmické, tým je ruka uvoľnenejšia. Písmená by sa mali prepojiť s obrazovými pomôckami, čiže prestanú byť abstraktné, neznáme. Nové tvary by sa mali vytvárať z tých známych. Napr. písmeno o má rovnaký tvar ako veľkonočné vajíčko. Tento jednoduchý tvar dieťa už vie kresliť a nemusí ho prácne kopírovať. Deti teda nemajú kopírovať písmená, ale vytvárať si tvary, vtedy sa ich písanie zrýchli aspoň 5x. Práve neustále vizuálne porovnávanie vlastného písma a predlohy bráni deťom písať automaticky a rýchlejšie.

Marquardt (2010) ďalej vysvetľuje, že medzi ergonomické faktory, ktoré negatívne ovplyvňujú plynulé písanie, patria vysoká intenzita úchopu a tlak pera. Krčovitá ruka zabraňuje plynulému pohybu ruky. Ergonómia pera je rozhodujúca pre uvoľnenie ruky a plynulosť písma.

Iný tvar vyžadujú praváci a iní ľaváci. Pero Stabilo EASY original berie do úvahy veľkosť ruky a prstov skupiny detí od 5 do 12 rokov. Úchopové zóny presne určujú spôsob, ako a kde sa má pero držať. Vďaka tomu sa námaha vynakladá na držanie pera najnižšia a nevedie k predčasnej únave svalov rúk a ramien, zabraňuje krčom. Tak sa dosiahne, že deti píšu rýchlejšie, majú úhladnejšie písmo, vynakladajú menej sily, čiže je to aj efektívnejšie.



Obr. 1 Ceruzky Stabilo (Marquardt, 2010)

Silnejšia ceruzka vyžaduje menej jemné motorické schopnosti a koordinácie než tenká ceruzka. Nízka váha ceruzky pomáha minimalizovať úsilie vyvíjané detskou rukou pri písaní. Deti oslovuje aj príjemný povrch a farebnosť. Ľahšie sa uchopuje.

Stabilo EASYcolors a Stabilo EASYgraph sú ergonomické drevené pastelky a ceruzky v trojhrannom tvare. Novinkou sú presne vytvarované priehlbne pre pravákov a ľavákov, čo uľahčuje držanie ceruzky, zabraňuje prstom sklzávať dolu smerom k špičke ceruzky. Na písanie prvých písmen sa preferuje pero Stabilo EASY – zakrivené pero pre ľavákov a pravákov. Nerobí machule, neškriabe, funguje na bombičky, je mäkké a farebné. Palec a ukazovák zapadnú do ergonomicky vytvarovaných priehlbni. Návrhári prispôbili tvar pera tak, aby bola zaistená správna poloha ruky pri písaní a ruka bola uvoľnená. Bruder (2010) navrhuje, aby si deti vyskúšali zábavnou formou rôzne spôsoby držania pera a porovnali, kedy sa rýchlejšie unavia a kedy bude ich písmo krajšie.

1.6 Možnosti diagnostiky grafomotoriky detí predškolského veku

V predškolskom veku je úroveň jemnej motoriky, grafomotoriky jedným z dôležitých kritérií pri posudzovaní nástupu dieťaťa do školy. Kollárik (1996) predkladá vo svojom orientačnom teste školskej zrelosti štyri subtesty a práve posledný je zameraný na jemnú motoriku. Ide o šesť úloh na odkresľovanie. Najskôr je to kombinácia vodorovnej a zvislých čiar, potom kombinácia zvislých a šikmých čiar, spojené zátrhy, girlandy, kombinácia slučiek a zátrhov a kombinácia písaných písmen (pripomínajú plot, písmeno Uu, llel, Et, VC). Deti majú vedľa vzoru nakresliť dva aj viac takých istých tvarov svojím vlastným tempom.

Hodnotí sa kvalita nakreslených figúr, vzorov, ale do úvahy sa berie vždy lepšia kresba. Táto časť testu zisťuje predpoklady na osvojovanie si základov písania u predškolákov, pretože nedostatočný rozvoj jemnej motoriky, resp. nedostatočné ovládanie drobných svalov ruky sa prejaví problémami osvojovania si zručnosti písania v škole. Presná reprodukcia sa označí 3 bodmi, menej presná 2 a čiastočná 1 bodom.

Kresbový test školskej spôsobilosti, ktorý upravili na slovenské reálie autorky Gajdošová a Herényiová (1996), poukazuje na prognostickú hodnotu v otázkach školských výkonov v materinskom jazyku, matematike, čítaní a písaní.

V tomto rozšírenom teste určenom pre deti od 5 do 7 rokov priemerné dieťa splní zvyčajne 7 z 10 úloh. V skupine by malo byť najviac 12 – 15 detí, radšej menej, aby sa dal s nimi nadviazať kontakt a sledovať postup ich práce. Nie je dovolené gumovať, lebo by mohli vygumovať aj to, čo je dobré. Geometrické tvary sa začínajú kresliť ako prvé, lebo deti ešte nie sú unavené.

Hodnotí sa celkové správanie sa dieťaťa pri kreslení – zrelosť, pasivita, koncentrácia, nepokoj, rýchlosť, obratnosť, porozumenie úloh, nesamostatnosť, prípadne opisovanie od iných detí. Test sa začína veľmi jednoducho – nakresli loptu do stredu papiera. Postupne sa prepracujeme k tomu, že dostaneme osem okienok, kam deti kreslia.

Hneď na začiatku testovania sa musí zdôrazniť, že inštrukcia sa povie iba raz, nebude sa opakovať, čím sa ukáže zrelosť detí, či vedia, čo majú robiť. Deti by mali kresliť mäkkou obyčajnou ceruzkou, nie farebnou na papier A4. Mali by sa cítiť uvoľnene, bez napätia. Prvá polovica úloh reprezentuje to, čo sa majú učiť v škole, druhá ich duševný život. Môžu aj opisovať, lebo tak sa učia nové informácie, treba však sledovať, aby neimitovali spolužiakov.

Kresbový test školskej spôsobilosti je účinný diagnostický nástroj na posudzovanie školskej spôsobilosti detí. Sleduje totiž celkovú úroveň školskej spôsobilosti žiakov, ktorí prichádzajú do 1. ročníka. Podáva informácie o úrovni rozvoja vnímania, myslenia, pamäti, motorickej koordinácii (ako kladie pero na papier, tlak), ale aj o pracovnom tempe (pomalé, stredne rýchle, rýchlejšie), o tom, či má dieťa skúsenosti s kreslením (málo – veľa), problémy s ťahom čiar, pevnosťou, presnosťou, či robí – nerobí chyby pri vypracovávaní úloh, prepisuje. Získavame informácie o tom, ako dieťa chápe a diskriminuje slová, čísla, geometrické útvary, pojem priestoru a veľkosti, akú má schopnosť zapamätať si dlhšiu inštrukciu či porozumieť jej.

Sledujeme, či kresba nie je vývinovo oneskorená. 5- až 6-ročné dieťa zvyčajne nakreslí všetky základné časti postavy so správnym počtom prstov, správne pripojí ruky a nohy k telu, nechýbajú detaily. Mali by byť dodržané proporcie postavy.

Hneď na začiatku sa ukáže, či má dieťa ťažkosti s členením papiera. Po skončení môže svoj papier podpísať. Sledujeme, ktorou rukou kreslí, ktorou sa podpisuje, či má správny úchop ceruzky, či tlak nie je príliš silný. Ukážu sa aj pracovné vlastnosti dieťaťa, jeho impulzivita, sebadôvera, čo si zapamätalo, pridalo, analyzuje sa kresba, ako vníma svet okolo seba, či má nejaké emocionálne problémy, ako sa správa počas inštrukcie, reaguje na kresbu. Koordinácia kresby by mala byť presná, teda nemalo by sa vyskytovať preškrtávanie, čmáranie, bizarné tvary častí tela (napr. trojuholníkový trup), hlava by nemala byť proporčne väčšia než trup, aspoň dve súčasti odevu, hlava – oči, nos, uši, vlasy, krk, trup a nohy.

V niektorých materských školách sa často stáva, že učiteľky tento test poznajú a precvičia ho s deťmi vopred. Aj napriek tomu sa dá z nakresleného ešte veľa zistiť,

ako sme už uviedli, lebo u začínajúceho školáka sa predpokladá aj dosiahnutie istého stupňa vývinu vizuomotorickej koordinácie ako predpokladu na písanie a čítanie.

V posledných rokoch sa začal používať aj test Švancarovej, Kucharskej (2001) – *test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*, ktorý slúži ako výborná depistáž. Je možné ho používať na konci dochádzky v materskej škole alebo hneď po nástupe do 1. ročníka. Test má 56 položiek v 13. subtestoch po 2 – 8 úloh. Zadáva sa individuálne a trvá asi 20 – 30 minút. Je zameraný na sluchovú, zrakovú oblasť, artikulačnú obratnosť, úroveň jemnej motoriky a tvorenie rýmu.

Sluchová oblasť zahŕňa analýzu a syntézu slov a slovných spojení na slabiky, schopnosť rozlíšiť nielen prvú hlásku v slove, ale posúdiť jej prítomnosť uprostred a na konci slova, diferenciáciu dĺžky pomocou bzučiaka a bez bzučiaka.

Zraková oblasť vyžaduje spoluprácu zraku, sluchu a motoriky, sleduje pochopenie a interpretáciu rytmu pomocou bzučiaka, schopnosť diferencovať zrkadlovo podobné tvary, krátkodobú zrakovú pamäť a orientáciu v priestore prekresľovaním čiar do siete deviatich bodov. Pri artikulačnej obratnosti má dieťa správne zopakovať určité slová bez opakovania začiatku, bez vynechania, vypustenia hlásky či prešmyčky. Pri tvorení rýmu sa overuje, či dokáže vytvoriť k predloženému slovu zmysluplné rýmujúce sa slovo.

Úroveň jemnej motoriky sa posudzuje opisom predloženého tvaru, napodobnením tvaru podobného písmu. Sú však nakreslené vo väčšom tvare a dieťa by sa malo predlohe prispôbiť veľkosťou, tvarom, orientáciou na ploche, detailmi.

V ďalšej úlohe sa overuje schopnosť učiť sa – intermodalita – či si dieťa dokáže zapamätať názvy jednotlivých tvarov a ich umiestnenie.

Pomocou tohto testu sa dajú odhaliť rizikové faktory – nesústredenosť, nevyhranená lateralita, poruchy reči, zlé držanie ceruzky, problémy s analýzou a syntézou slov atď.

Potom je už na špeciálnom pedagógovi, ktoré oslabenie sa ešte pred nástupom dieťaťa do školy pokúsi čo najskôr pomocou cvičení odstrániť.

Kontakt: PaedDr. Daniela Švancarová, Seydlerova 2152/1, 158 00 Praha 5

1.7 Pracovné zošity na rozvíjanie grafomotoriky

Svobodová (2001) pripomína pri grafomotorických cvičeniach dôležitosť používania auditívnej techniky (slovnú inštrukciú o smere čiary, rytmické riekanky), vizuálnej (orientačné body, pomocné linajky), hmatovej techniky (modelovanie, ohmatávanie tvaru, prechádzanie vyznačenou dráhou).

Veľká väčšina pracovných zošitov, ktoré je možné bežne kúpiť v kníhkupectvách, je však vytvorená podľa jednoduchého princípu – krátka riekanka a deti v riadkoch obťahujú a potom píšu menší tvar. Tento typ pracovných zošitov je určený skôr pre rodičov a rozhodne by sa mal používať až tesne pred nástupom do školy.

V pracovnom zošite Pilařovej (2008) *Šimonovy pracovní listy 5* nie je uvedený postup, ale v úvode je krátká rozprávka o Pastelke, ktorá nemala postieľku a tri prsty sa dohodli, že jej ju urobia. Pastelka sa vždy pozerá na rameno a vtedy kreslí pekne. Na každej strane nasleduje krátka dvojriadková riekanka a predkreslený vzor.

Podobným typom sú aj grafomotorické cvičenia v pracovných zošitoch napr. u Novákovej (2001) a Taškovej (2001). Domnievame sa však, že aj keď Tašková (2001) uvádza, že sú pre 4- až 5-ročné deti, nie sú predkladané tvary pre toto vekové obdobie vhodné, resp. tvary by sa mali zväčšiť na formát A3, aby sa dodržal metodický postup a uvoľňovali sa najskôr svaly celej hornej končatiny, až potom postupne lakť, zápästie, prsty. Toto by sa však malo v návode – úvode uvádzať, pretože nie všetci rodičia sú o tom informovaní.

Metodicky sú oveľa lepšie zvládnuté pracovné zošity, kde sa vždy na druhej strane nachádza stručný návod práce – čo sa rozvíja, aký je cieľ, potrebné pomôcky a metodický postup, takže s nimi môžu bez problémov hneď pracovať nielen špeciálni pedagógovia a učitelia v MŠ, ale aj rodičia predškolákov.

Mlčochová (2005) v čierno-bielom pracovnom zošite *Šimonovy pracovní listy 3* rozvíja predstavivosť, pamäť, pozornosť a vnímanie detailov. Dieťa má najprv nájsť rovnaký obrázok, dokresliť ho, vystrihnúť, prilepiť a napokon zložiť. Potom nasledujú uvoľňovacie cviky na uvoľňovanie ruky na písanie, vyfarbovanie a strihanie.

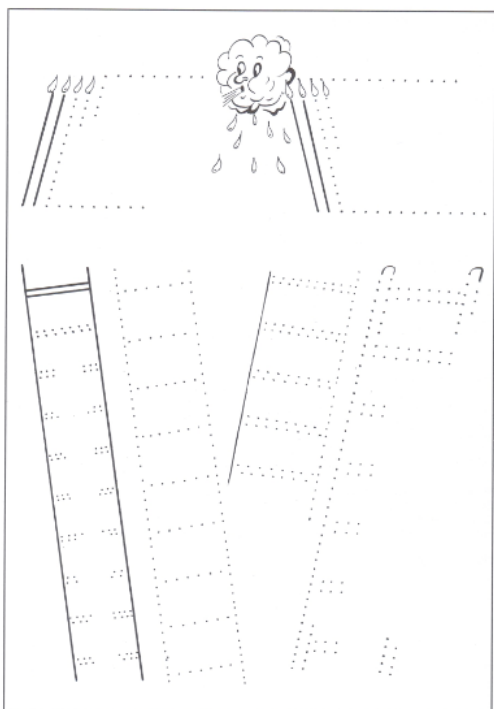
V čierno-bielom pracovnom zošite *Šimonovy pracovní listy 2* sa Mlčochová (2008) zameriava na celkový rozvoj pozornosti, postrehu, zrakovej diferenciácie, myslenia a rozlišovania základných geometrických tvarov. Všetky úlohy spája rozvíjanie jemnej motoriky – najskôr môže dieťa obrázok vytrhávať po silnej línii, potom po tenších,

neskôr vystrihovať. A samozrejme vyfarbuje podľa pokynov.

Podobne ako Mlčochová, aj Pokorná (2007) má v pracovnom zošite *Šimonovy pracovné listy 9* na jednej strane kresbu a na druhej strane inštrukcie – názov témy a motiváciu, cieľ cvičenia, metodické pripomienky a doplňujúce cvičenia. V úvode odporúča, aby sa deti neponáhľali, obťahovali tvary prstom, potom opačným koncom ceruzky a nakoniec jej hrotom. Dôležité je rozprávať sa s deťmi o obrázku, čo asi budú robiť, na čo si majú dať pozor, aby úlohu splnili, čo je ľahké a čo ťažké. Tento pracovný zošit však nie je zameraný len na nácvik grafomotorických zručností.

Pokorná deťom neservíruje hotové závery, ale necháva ich, aby na všetko prišli sami pomocou návodných otázok. Napr. pri nácviku šikmých čiar by sa deti mali vyjadriť sami, ako sa jednotlivé čiary od seba líšia, postupne by mali dôjsť k tomu, že nie je podstatná dĺžka čiary, ale jej smer. Deti treba naučiť používať aj slová, ako je výška, šírka, veľkosť, dĺžka, smer.

V časti doplňujúce cvičenie navrhuje list papiera zatĺcť do latky klinčekom a naň uviazať šnúrkou. Keď sa druhým koncom pohybuje, deti sa učia pochopiť rôzne smery a aj ich pomenovať.

	<p>Nácvik šikmých čiar</p> <p>1. Motivace</p> <p>Naučte se kreslit i šikmé čáry. Představte si, že prší a fouká vítr. Dokreslete, jak kapky padají na zem. Vtr se při dešti někdy obrátí a pak prší opačným směrem. Znákoměte to. Dokreslete žebříky, které jsou přistaveny k různým stěnám.</p> <p>2. Cíl cvičení</p> <p>Koordinace ruky a oka při kreslení šikmých čar. Uvědomování si jednotlivých směrů.</p> <p>3. Metodické připomínky</p> <p>Necháme děti vyjádřit, byť zcela neuměle, jak se od sebe jednotlivé čáry liší. Nevadí, když si děti zpočátku všimnou nepodstatných rysů. Vedeme jejich pozorování tak, aby uměly samy přijít na to, co je důležité. Měly by dojít k tomu, že není důležitá délka čáry, ale její směr. Naučíme děti používat slova jako je výška, šířka, velikost, délka a směr.</p> <p>4. Doplňující cvičení</p> <p>List bílého papíru položíme na prkénko, uprostřed je přitlučeme hřebíčkem. Na hřebíček uvážeme jeden konec asi dvacetioctimetrové šňůrky nebo tenké stužky. Druhým koncem šňůrky pohybujeme tak, aby si děti uvědomovaly jednotlivé směry a naučily se je i jmenovat. Vodorovná čára, která vede doprava, doleva, svislá směrem nahoru, dolů, šikmá čára vede nahoru doprava, nahoru doleva, dolů doleva, doprava.</p> <p>Nakreslíme na papír souřadnice, které mají střed daný hřebíčkem (svislou a vodorovnou čáru, které se protínají v místě hřebíčku). Pak s dětmi sledujeme, jak jsou jednotlivé šikmé čáry, které naznačujeme šňůrkou, vzdálené od čáry svislé, nebo vodorovné. Ukážeme dětem, že čím jsou čáry delší, tím se od sebe na koncích více vzdalují apod.</p> <p>Děti nakreslí jednoduchý domeček, o který se opírá žebřík.</p>
---	---

Obr. 2 *Šimonovy pracovné listy 9* – ukážka (Pokorná, 2007)

Aj Smolíkovci (2004) sa v publikácii *Šimonovy pracovní listy 11* zaoberajú grafomotorickými cvičeniami, tiež je na druhej strane návod, ale zameriavajú sa iným smerom ako Pokorná (2007). Po celý čas sprevádza deti ceruzka Týna a v krátkom texte vysvetľuje, čo sa bude robiť, deti potom obťahujú vzor prstom vo vzduchu a neskôr aj na papieri. Nasledujú doplnkové úlohy zamerané na vyriešenie rôznych logických otázok typu Prečo? Ako? Na čo slúži? V každej lekcii sú aj pohybové hry a napokon výtvarné hry. Témy sú deťom blízke – na púti, na cestách, na ihrisku, na hrade, vesmír. Výborný je nápad Svobodu (2009), ktorý oslovuje predovšetkým chlapcov, pretože sa zameril na to, čo ich najviac v tomto veku oslovuje – na autíčka, resp. formuly. Úlohou je napr. zahriať pneumatiky na formulách tak, že ceruzkou sa prechádza po čiarach zhora nadol a naopak, potom nasleduje skúška zrýchlenia a spomaľovania – kde prší, treba spomaliť, prejsť okruh čo najrýchlejšie za sebou a zmerať si čas. Alebo treba rýchlo naštartovať a potom zastaviť pred zástavkou, prejsť s každou formulou medzi stĺpkami, obísť niekoľkokrát plechovku bez toho, aby sa jej dotkli, pričom treba dávať pozor na stromy, rastliny, lesné zvieratá, na to, aby neprešli žiadneho chodca atď. Na záver nasledujú labyrinty (ako sa dostane vrabec z kletky, ktorý rytier oslobodí princeznú a pod.)

V závere tejto podkapitoly by sme sa chceli zmieniť aj o mandalách, ktorých vyfarbovanie prináša deťom veľkú radosť a uspokojenie a je nenáročné. Dajú sa pri nich sledovať všetky grafomotorické požiadavky. Pre predškolský vek sú najvhodnejšie *Prvé mandaly pre deti* od Rossovej (1999).

2 STIMULAČNÉ PROGRAMY I

Ako podotýka Brierley (1996), dieťa sa neučí z pasívne vnímanej rozmanitosti zážitkov, ale z výsledkov činov, ktoré samo iniciovalo. Preto sú vhodné na rozvoj grafomotoriky dlhodobé stimulačné programy, ktoré nie sú zamerané len na rozvoj jednej oblasti – grafomotoriky, ale posúvajú dieťa vo všetkých oblastiach dopredu.

Najskôr stručne uvedieme publikácie, ktoré sú bežne dostupné v kníhkupectvách – Lipnická (2007), Bednářová, Šmardová (2006), Uváčiková, Valachová, Droppová (2009), Doležalová (2010), Brťková, Bahurinská (2012), Looseová, Piekertová, Dienerová (2001), Mlčáková (2004) a napokon O'Dell, Cook (2000).

LIPNICKÁ

Lipnická (2007) vo svojej publikácii *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní. Preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie* stručne vysvetľuje, ako jej stimulačný program, ktorý je určený deťom na konci predškolského veku, ale aj v období nástupu do školy, môže pomôcť rozvíjať grafomotorické zručnosti. Hry sú orientované nielen na rozvoj jemnej motoriky, ale aj priestorovej orientácie a hovorenej reči, zrakového, sluchového a taktilno-kinestetického vnímania.

Najskôr uvádza prehľad grafomotorického vývinu dieťaťa v predškolskom veku. Pre 5- až 6-ročné dieťa by malo byť typické, že kresba je obsahovo bohatá – znázorňuje geometrické tvary, dom, slnko, plot, auto, stromy s vetvami a korunou, kreslí postavu so všetkými jej časťami, spája body čiarou. Malo by napodobniť veľké tlačené písmená a zjednodušené symboly – oblúky, vlnovky, slučky. Predkladané grafické námety by mali byť podobné tvarom reálnych predmetov, aby dieťa dobre chápalo ich zmysel a funkciu.

Lipnická tvrdí, že rozvoj grafomotoriky sa nemôže chápať len ako záležitosť jemnej motoriky a senzomotorickej koordinácie pri kreslení a písaní, ale musí sa vnímať v kontexte celkového kognitívneho rozvoja dieťaťa, v procese postupného porozumenia všetkému, čo kreslí a píše. Tento vzťah psychomotorických a kognitívnych aktivít v grafických činnostiach reprezentuje jej koncepcia, prepája rozvoj grafomotoriky s podporou písania. Zároveň orientačne upozorňuje na riziká a zameriava na ne aj jednotlivé cvičenia.

Lipnickej stimulačný program rozvoja grafomotoriky a podpory písania sa skladá z 23 didaktických aktivít s rovnakým počtom tematicky a obsahovo na ne nadväzujúcich pracovných listov, ktoré sa môžu prispôbiť individuálnym potrebám a momentálnym záujmom dieťaťa. Každá didaktická aktivita má rovnaké členenie. Najskôr je to motivácia, navodenie témy, ktorá vždy vychádza z kresby v pracovnom liste, a z krátkej básničky, rozhovoru. Potom nasleduje rozvíjanie sluchového vnímania (vyhľadávanie daného písmenka v slove, delenie slov na slabiky, dlhé a krátke slabiky), zrkového vnímania (vyhľadať ho v abecede, priložiť k obrázkom, zisťovať, čím sa odlišuje od ostatných, či sú rovnaké alebo len podobné), taktilno-kinestetického vnímania a priestorovej orientácie (ohmatať predmet pod šatkou, napodobňovať činnosti v básničke, zrkadlové napodobňovanie, vymodelovať písmeno a ukladať ho podľa pokynov vpravo, hore), reči (opisovať činnosť, dokončiť vetu, predlžovať slová mačka – mačička). Napokon ide o grafomotorické aktivity (dokresliť na aute chýbajúce kolesá, kolesá sa točia, na ceste sú kamienky, predstavujú si a dokresľujú auto v tvare písmena A, vyfarbia ho).

Kladne možno hodnotiť najmä rozvíjanie taktilno-kinestetického vnímania, ktoré učí deti diferencovať kvalitu hmatových podnetov, posilňuje sa uvedomelosť pohybu vlastného tela udržiavať rovnováhu a orientovať sa v priestore.

Predkladané hry sú založené na manipulácii s predmetmi v spojení so zrkovou, sluchovou a hmatovou kontrolou. S dôrazom na uvoľňovanie pohybov pri znázorňovaní rôznych grafických tvarov, zaznamenávaní vlastných myšlienok sa rozvíja grafomotorická obratnosť.

Cez hru sa zdokonaľuje súhra pohybov pevných artikulačných orgánov (zuby, horná čeľusť, ďasná, tvrdé podnebie) s pohyblivými (pery, jazyk, dolná čeľusť, mäkké podnebie), čím sa dosahuje lepšia artikulačná obratnosť.

Deti sa učia koordinovať pohyby očí a ruky zľava doprava a zhora nadol pri obrázkových príbehoch, pomenovávaní obrázkov v rade, kreslení čiar, ukladaní predmetov do vyhradeného priestoru v smere zhora dolu a zľava doprava. Zároveň sú vedené k tomu, aby prstom alebo ceruzkou sledovali cesty, labyrinty, čiary v rôznych smeroch, učia sa zladzovať pohyby ruky so zrkovým vnímaním. Deti sa zapájajú do aktivít, ktoré vyžadujú spoluprácu a koordináciu motoriky všetkých častí tela a rúk, a tak sa aktivujú a harmonizujú obe hemisféry.

Tento stimulačný program Lipnickej je koncipovaný tak, aby deti vnímali kreslenie

a písanie ako skutočne funkčné a zmysluplné činnosti, aby zodpovedal detským životným skúsenostiam a poznaniam, pripravil ich na zvládanie čítania a písania v škole. Dá sa s ním pracovať individuálne, ale aj v malých skupinách detí v materských školách, v prvých ročníkoch základných škôl či poradenských centrách (CŠPP, CPPPaP). Ide o integrované uplatnenie zrakovo-sluchovo-pohybových schopností s grafickými aktivitami ponúkanými v pracovnom liste, čo môže pomôcť aj pri vyrovnávaní vývinových deficitov v grafomotorike. S deťmi treba pracovať minimálne dvakrát týždenne.

BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ

Rozvoj grafomotoriky. Jak rozvíjet kreslení a psaní je názov knihy Bednářovej, Šmardovej (2006). Ich metodika sa týka všetkých detí, u ktorých neprebíha rozvoj grafomotoriky primerane veku, teda zaostávajú oproti rovesníkom, prípadne sa vyskytuje aj oneskorenie oproti ostatným schopnostiam a zručnostiam dieťaťa, ale je vhodná aj pre deti bez vývinových ťažkostí.

U detí so zhoršenou koordináciou pohybu treba rozvíjať najskôr hrubú motoriku. Autorky odporúčajú častejšie zaradiť rytmičné cvičenia a rehabilitačný telocvik. Navrhujú stavať rady (vlaky) z gombíkov, korálikov, prírodných materiálov, pravidelne striedať aj farby, veľkosti, tvary. Zaujímavé môže byť otláčanie rúk, prstov do misy s múkou, krupicou, pieskom. Ďalším námetom je prevliekanie šnúrok cez otvory nielen drevených hračiek rozličných tvarov, ale aj tvarov vystrihnutých z kartónu, do ktorých sa dierkovačkou na papier urobia otvory.

Cieľom týchto grafomotorických cvikov je uvoľniť ruky pred kreslením, písaním a zároveň zlepšiť koordináciu ruky a oka.

Smer vedenia ceruzky je daný, vymedzený hranicami – pri dráhach dvoma líniami, takže dieťa má dostatočný priestor na vedenie stopy a je tu menšia náročnosť na koordináciu, dieťa nemusí premýšľať nad smerom vedenia čiary a analyzovať jednotlivé časti obrazu. Tým, že smer vedenia stopy je pevne daný, cviky zároveň umožňujú aj automatizáciu pracovných návykov (držanie ceruzky, postavenie ruky a papiera pri písaní). Postupne sa nároky na koordináciu zvyšujú.

Tieto grafomotorické cviky rozdelili autorky na skupiny podľa náročnosti. Pre predškolský vek je vhodná prvá a druhá skupina, v školskom veku tretia skupina cvikov.

1. skupina – sú tu zaradené najmenej náročné grafomotorické uvoľňovacie cviky („závodné dráhy“). Dané hranice dráhy pomáhajú dieťaťu držať smer vedenia čiary. Dostatočná šírka medzi nimi nekladie veľké nároky na koordináciu pohybov. Pri väčších problémoch navrhujú dráhu vyrobiť z dvoch užších papierov, pričom jeden slúži ako podklad. Z druhého sa vystrihne tvar dráhy a okolie dráhy sa nalepí, čím vznikne plastická dráha. Dieťa sa neorientuje iba zrakom, ale aj hmatom.

2. skupina – cviky sú náročnejšie na koordináciu. Ide o obťahovacie, jednoťahové cviky, ale aj najjednoduchšie grafomotorické prvky. Dbá sa na plynulý, neprerušovaný pohyb ceruzky po papieri, nie je dôležitá presnosť čiary, ale jej plynulosť. Tvar sa opakovane niekoľkokrát za sebou obťahuje.

3. skupina – predpokladá už určitú zručnosť a zvládnutie grafomotorických prvkov, z ktorých sa skladá písmo. Každý z týchto prvkov sa stáva uvoľňovacím cvikom až v období, keď je jeho kreslenie dobre zvládnuté, čo predpokladá osvojenie plynulého pohybu po papieri, pohyb ruky v zvislej rovine a vo vodorovnej rovine zľava doprava.

V období, keď sa dieťa učí tieto prvky kresliť, rozhodne nemôže táto skupina cvikov slúžiť na uvoľňovanie, ale pre dieťa v školskom veku sú to už grafomotorické prvky, ktoré rozvíjajú grafomotorickú a vizuomotorickú koordináciu.

Samozrejme, treba začať tými prvkami, ktoré má dieťa osvojené, upevniť ich, zautomatizovať a pokračovať navodzovaním náročnejších prvkov. Skutočnosť, že sa prvky vývinovo nižšie zautomatizujú, uľahčuje zvládnutie prvkov následných. Pri navodzovaní prvkov, ktoré sú pre dieťa náročnejšie, sa môžu použiť slovná opora, inštrukcia (odkiaľ kam má čiaru viesť, rytmické riekanky), zrková opora (pri vedení čiary pomôcť vyznačenými bodmi, naznačenými líniami) a hmatová opora (vymodelovanie tvaru, jeho ohmatávanie).

Pre lepšiu orientáciu rozdelili autorky základné grafické prvky do štyroch skupín, ktoré zodpovedajú vždy určitému vekovému obdobiu.

V prvej skupine sa kreslia kružnice okolo stredu, slivky. Autorky to odôvodňujú tým, že k vyvráteniu ruky v zápästí najčastejšie dochádza, keď chýba pohyb celej hornej končatiny a ruka sa nepohybuje od ramena. Práve preto je kruh jeden z najvhodnejších prvkov, ako dieťa naučiť, aby pohyb ramien pri kreslení a neskôr písaní vychádzal z ramenného kĺbu a ruka bola v správnom uvoľnenom postavení. Ide o vertikálne línie (zhora dole), horizontálne (zľava doprava), krúživé pohyby, bod, horný a dolný oblúk.

2. skupina prvkov – vekové obdobie 4 až 5,5 roka. Pre tieto prvky je potrebné už väčšie

rozpätie a širšia škála koordinovaných pohybov a zámerné udržanie vzdialenosti. Napríklad na vytvorenie špirály musí dieťa vedieť udržať vzdialenosť medzi jednotlivými líniami, na vytvorenie vlnovky musí zvládnuť nielen horný a dolný oblúk, ale aj horizontálne vedenie čiary zľava doprava pri súčasnom pohybe vo vertikálnej osi. Tento pohyb je neskôr základným pohybom pri písaní a pod. Preto je výhodné skúsiť oba varianty a vybrať pre dieťa ten najvhodnejší. Príklady námetov – slimák, dym, navíjanie kľbka.

3. skupina – vekové obdobie 5 až 6,5 roka. Prvky v tejto skupine si vyžadujú koordináciu ruky a rozsah pohybov vo vertikálnom a horizontálnom smere ako pri písaní. Patria sem predovšetkým horné a dolné slučky a oblúky s vratným ťahom. U detí, ktoré majú neskôr problémy s písaním, je časté nezvládanie predovšetkým týchto prvkov. Ako námety slúžia napr. skoky, škridla, most.

4. skupinu tvoria prvky písma, oboznámenie sa s nimi formou hry, príbehu. Ide o stúpajúcu šikmú čiaru, srdcovku (z nej vychádza písmeno s), prvky písmena a, o, horný a dolný zátrh (písmeno m, b), horná a dolná kľučka (súčasť písmena e, j).

S týmto programom sa dá pracovať nielen individuálne, ale aj skupinovo, diferencovane podľa veku, je určený predovšetkým pre predškolákov, ale aj pre žiakov prvého ročníka, ktorí majú problémy s grafomotorikou.

UVÁČKOVÁ, VALACHOVÁ, DROPOVÁ

Uváčková, Valachová, Droppová (2009) sa vo svojej *Metodike rozvíjania grafomotorických zručností detí v materských školách* venujú postupnosti grafomotorických bodov podľa mesiacov. Harmonogram nácviku sa začína v septembri hrou s bodom, v októbri sú to vertikálne (zvislé) línie zhora nadol, zdola hore, v novembri horizontálne línie súvislé, prerušované, zľava doprava a sprava doľava. V decembri sú kombinované pohyby spájaním horizontálnej a vertikálnej línie, v januári lomené línie – strieška s rôznou šírkou a výškou, vo februári krúživé pohyby napodobňujúce mletie, navíjanie, hojkanie, v marci a apríli oblúky, vlnovky, slučky, osmičky. Napokon v máji a júni sú to už kombinácie pohybov s dodržaním smeru pohybu zľava doprava (smer pohybu písma). V texte je tento harmonogram výborne a názorne rozpísaný. Ako veľmi dobrý nápad sa javí to, že sa začína najskôr s bodmi.

V prílohe (od s. 78 po s. 143) na nachádzajú už jednotlivé pracovné listy. Najskôr sú

zamerané na inšpiračné námety a experimentovanie s bodom, potom nasledujú vertikálne línie (s. 81 – 85), horizontálne línie (s. 86 – 89), lomené línie (s. 90 – 92), krúživé pohyby (s. 93 – 104), oblúky (s. 105 – 109), vlnovky (s. 110 – 113), slučky (s. 114 – 120), hadovky/osmičky (s. 121 – 126) a napokon kombinácie pohybov (s. 127 – 143).

Autorky uvádzajú, že súčasťou školského vzdelávacieho programu materskej školy môže byť aj projekt celoškolskej hry Tajomstvo života, ktorý je spomenutý v učebných osnovách. Uvádzajú príklady etapy hry Tajomstvo stromu cez zrakové, sluchové, čuchové, chuťové, taktilné a pohybové predstavy, čo by malo vyústiť do pohybovej i grafomotorickej činnosti detí, napr. let vtákov (oblúky), šarkan (osmičky).

Jednou z úloh materskej školy je pripraviť deti prípravnými grafomotorickými cvičeniami na písanie. Preto Uváčková, Valachová, Droppová (2009) odporúčajú pri cvičení s hudbou precvičovať horizontálnu i vertikálnu líniu pravou i ľavou rukou, obomi rukami súčasne, zľava doprava a naopak, opakovať špirály, oblúky, ale pridávať aj vlnovky, krúžky, ktoré sú v grafickom prejave pre deti najťažšie. Uvádzajú zostavy pomocou dlaní, napr. dotyk špičkami prstov o seba (špička lode), dotyk palcov a ukazovákov (okuliare), hniezdo z dlaní. Príkladom rytmizácie je pieseň Ide pavúk po papuči – ukazovák pravej ruky sa spojí s palcom ľavej ruky a palec pravej ruky s ukazovákom ľavej ruky. Otáčaním zápästia vpravo, vľavo sa vymieňajú palce a ukazováky.

Autorky pokladajú za dôležité, že spájaním jazykových, rytmických, pohybových a obrazových predstáv sa vytvárajú pohybovo-kognitívno-integračné celky. Preto pri pesničke O čižičkovi sa pohybmi napodobňuje siatie, rezanie, mletie, pri téme Ježko v lese deti napodobňujú vystrkovanie pichliačov, ležanie v listí, v rytme riekanky napodobňujú rýchly let motýľov (rozťahnuté krídla) a pomalé lezenie slimákov, ale aj rast kvetov, horný oblúk dúhy. Pri téme príchod zimy zasa pílenie, rezanie, rúbanie. V piesni o daždi, snehu prstami napodobňujú dážď, klopkajú prstami. Rozprávky O rybárovi a zlatej rybke či Hrnček, var sú zamerané na slučky a vlnovky.

Metodika rozvíjania grafomotorických zručností detí v materských školách je určená deťom predškolského veku, a to individuálne alebo skupinovo, pričom ponúka výborný pracovný zošit.

DOLEŽALOVÁ

Rozvoj grafomotoriky v projektech od Doležalovej (2010) je veľmi zaujímavý a inšpiratívny. Najskôr sa zaoberá tým, čo je pre rozvoj grafomotoriky dôležité – zmyslové vnímanie, ale aj priestorová orientácia (uvádza veľa príkladov na precvičovanie osovej súmernosti), vizuálna a sluchová pamäť, analyticko-syntetické schopnosti, rytmické cítenie, ale aj fonologické schopnosti, sluchové, zrakové, hmatové vnímanie, rozlíšenie figúry a pozadia.

Autorka nezabudla v rámci grafomotoriky ponúknuť cvičenia dlaní, prstov a štipky (konkrétne námety uvádza až na troch stranách), cvičenie na úchop grafického náčinia, cvičenie očí, polohy tela pri grafomotorických činnostiach.

Za dôležitú pokladá spoluprácu rodičov s materskou školou, preto predkladá rozbor konkrétneho stretnutia rodičov predškolákov s učiteľkami materských škôl, zameraného na to, ako dieťa dobre pripraviť do školy, čo je naozaj nasledovaniachodné.

Slovom projekt označuje súbor rozmanitých činností detí a učiteľov, ktoré sa sústreďujú okolo jednej témy. Činnosti sú zamerané na realitu bežného života, čím pôsobia motivačne, integračne. Dôležitá je tu dobrovoľnosť, samostatná práca a spolupráca, motivácia, tvorivosť, prezentácia výsledkov. V projektoch na rozvoj grafomotoriky sa uplatňuje čítanie, počúvanie, rozprávanie, písanie, resp. rozvíjajú sa predpoklady na budúce čítanie a písanie. Deti si vždy najprv vypočujú rozprávky, príbehy, potom sa o nich rozprávajú, zdramatizujú ich, nasleduje skúšanie činnosti aktiváciou zmyslov, pohybom, kreslia vo vzduchu a napokon na papier.

Doležalová (2010) uvádza aj konkrétne príklady projektov, napr. Kamienok, Makovice (s. 81 – 91), Šatka (s. 92 – 102), Lístie (s. 102 – 110), Špagáty a drôtičky (s. 110 – 117), Cesto, hlina, modelovacia hmota, keramická hlina (s. 118 – 125), Papier (s. 126 – 132). V projekte Kamienok (s. 68 – 81) sú námety na činnosti s kamienkami vonku pri vode, námety ich vkladania do hlíny a piesku, manipulácia s kamienkami v miestnosti a napokon kreslenie toho, čo deti robili s kamienkami vonku.

Pri rozprávke *O troch prasiatkach* opisuje aktivity detí (pomocné otázky) pred počúvaním, v priebehu čítania a po prečítaní. Ďalej nasleduje rozvíjanie motoriky a zmyslového vnímania. Deti urobia prasiatka, ich domček z kameňa a plnia rôzne úlohy (napr. koľko slabík, toľko kamienkov, zahrajú rozprávku, ukladajú kamienky podľa pokynov pod, vľavo, za domček, na stôl). Až potom sa realizujú aktivity na

grafomotoriku – nakreslia domčeky, ako prasiatka utekali po ceste vyznačenej kamienkami, skáču do rytmu po kameňoch, podávajú si kamienky v kruhu, zdobia domček kamienkami.

Autorka nezabúda ani na rytmické cvičenia s kamienkom, slovnú tvorivosť, uvedomovanie si telesnej schémy, využíva kamienky ako pečiatky atď. Na s. 79 sú konkrétne ukážky námetov z kamienkov.

V prílohách sú uvedené rozprávky – napr. Ako sa Makový mužiček učil lietať, O Popoluške, Vladkov drak, O poslednej lastovičke atď. Vždy uvádza, o čom je daná rozprávka, ďalej aktivity – otázky pred čítaním, v priebehu čítania a po čítaní. Napokon nasledujú námety na grafomotoriku. V závere každého projektu je uvedená aj literatúra, ktorá sa vzťahuje k danému námetu. Celý projekt je veľmi inšpirujúci a nasledovaniahodný.

Rozvoj grafomotoriky v projektech je určený skôr na skupinovú prácu s deťmi predškolského veku, je zábavný a deťom sa veľmi páči.

BRŤKOVÁ, BAHURINSKÁ

Brťková, Bahurinská (2012) predkladajú stimulačný program na rozvíjanie jemnej motoriky, reči, sluchového a zrakového vnímania a priestorovej orientácie. Je orientovaný na edukačnú činnosť s deťmi, ktoré sa javia ako rizikové, potrebujú individuálny prístup, lebo sa u nich prejavuje isté oslabenie, narušenie základných schopností niektorých psychických funkcií kognitívneho vývinu. Pred realizáciou programu odporúčajú urobiť jednoduchú diagnostiku, podobne aj v priebehu a po skončení stimulačného programu (pozorovací a diagnostický hárok na s. 133 a nasl.).

Stimulačný program obsahuje 23 súborov – samostatných celkov. Každý sa začína úvodnou motiváciou k určitej téme a cvičeniami na rozvíjanie jednotlivých oblastí. Autorky sa zamerali na zrakové vnímanie (porovnávať a rozlišovať rovnaké a rozdielne tvary), sluchové vnímanie (rozkladanie a skladanie slov, prvé a posledné písmeno, rozvoj artikulačnej obratnosti), optickú a sluchovú pamäť (zapamätať si obsah videného i počutého), intermodálne spojenie zmyslových vnemov (vytváranie spojov medzi jednotlivými zmyslovými vnemami za účasti pamäti, pohybu), serialitu (schopnosť vnímať príčinu a následok, následnosť v činnostiach), vizuomotorickú koordináciu a grafomotoriku.

V oblasti vizuomotorickej koordinácie a grafomotoriky sa cvičeniami snažia zdokonaľiť koordináciu motoriky ruky v súčinnosti so zrakom a hmatom, rozvíjať grafomotorické návyky – správny úchop, polohu tela, prítlak. Preto odporúčajú uvoľňovacie cvičenia na rozcvičenie pohyblivosti ramenného a lakt'ového kĺbu, zápästia, drobných svalov rúk a prstov.

Taktiež sa zamerali na grafický znak (vychádzali z metódy dobrého štartu) a na priestorovú orientáciu (vnímanie vymedzeného smeru a priestoru vpravo, vľavo, hore, dolu). V oblasti vnímania vlastného tela navrhujú poznávať ľavú a pravú ruku aj za pomoci prstovej metódy. Dieťa si ukazovákom a palcom na ľavej ruke vytvorí L ako ľavá ruka a súčasne na pravej ruke jeho zrkadlový obraz. Učiteľka mu umožní porovnanie s predlohou.

Názvy tém vytvárajú predstavu o tom, čomu sa jednotlivé súbory venujú – les, dom, ZOO, kvety, čo robí mama, na hospodárskom dvore, neporiadok s hračkami, noc. Precvičujú sa jednotlivé geometrické tvary (kruh, trojuholník, obdĺžnik), ale je to aj o koze, žabke, bocianovi, kačke, včielke, šašovi, o vlaku, psíčkovi a mačičke či o stonožke a indiánoch.

Navrhujú používať aj netradičné materiály – zubnú pastu (napr. ako stonku kvietka), penu na holenie – na striedavé križenie rovnej čiary (hviezda), šľahačku v spreji (kreslenie na balón), prácu s cestom, tajné indiánske písmo z kamienkov, kreslenie d'atľa jedným ťahom so špongiou namočenou do farby atď.

Časový rozsah cvičení je 45 minút, ale je možné ich skrátiť, vyberať si iba to, čo je momentálne potrebné. Odporúčajú priebežne zaraďovať aj relaxačné chvíľky.

Na motiváciu využívajú otáčavé okienko s rôznymi zvieratkami, ktoré je možné vymieňať podľa potreby.

Na rýchlu diagnostiku navrhli aj tabuľku vizuomotoriky a grafomotoriky, v ktorej sa po prebratí každého súboru len čiarkou rýchlo zhodnotí uchopovanie a držanie náčinia, uvoľnenosť ruky, svalové napätie, prítlak na podložku, vedenie línie, ohraničenie plochy, sklon grafickej plochy, dodržanie grafického znaku, veľkosť tvaru na ploche, poloha papiera, poloha ruky, poloha tela, poloha nôh.

Literatúru však neuvádzajú žiadnu.

Stimulačný program prevencie porúch učenia detí predškolského veku je určený na skupinovú prácu, ale dá sa s ním pracovať aj individuálne.

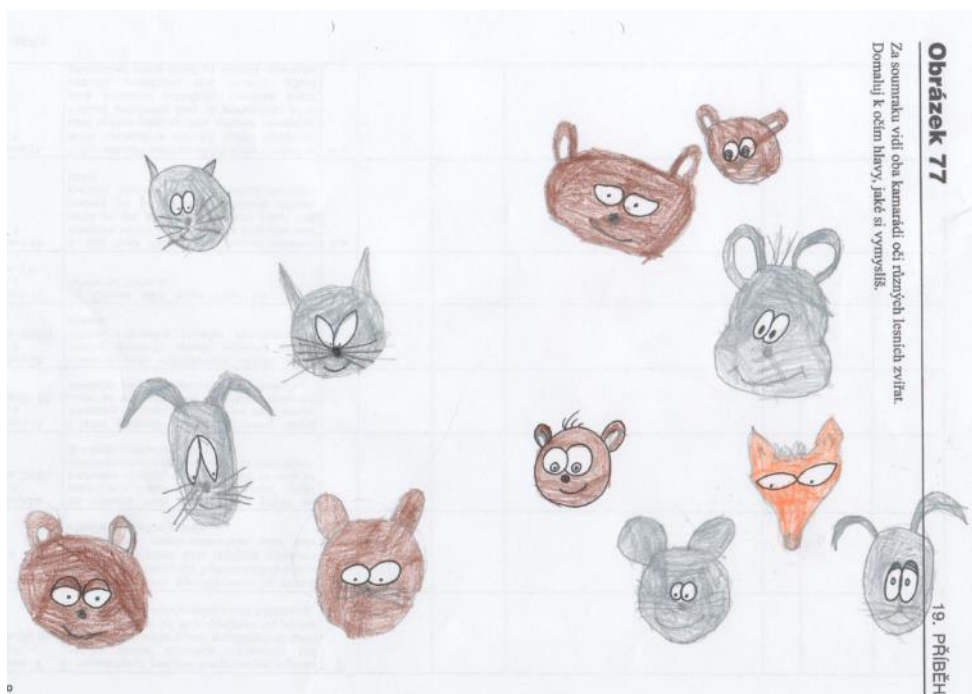
LOOSEOVÁ, PIEKERTOVÁ, DIENEROVÁ

Ako hlavný cieľ si autorky Looseová, Piekertová, Dienerová (2001) vo svojej knihe *Grafomotorika pro děti předškolního věku. Cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let* nestanovili rozvinutie novej metódy terapie, ale chceli vytvoriť koncepciu založenú na hre, aby nevyvolávala stres a bola zameraná na prevenciu vzniku porúch zručnosti písania. Tvrdia, že grafomotorika dieťaťa nesmie byť orientovaná na jeho nedostatky, ale mala by sa riadiť schopnosťami, ktoré dieťa má. Ich metóda prináša radosť, zábavu a prežívanie úspechu.

V prvej časti autorky vysvetľujú vlastnú podpornú koncepciu, ktorá oslovuje niekoľko vekových skupín – od detí predškolského veku až po školákov, dokonca aj dospelých. Najdôležitejším kritériom zmysluplného použitia všetkých prvkov cvičení by mala byť vždy reakcia dieťaťa. Začínať treba vždy tam, kde sa dieťa vo svojom skutočnom vývine nachádza. Ak napr. nevie dobre držať ceruzku, nie sú grafomotorické pracovné listy ešte tým správnym podporným prvkom. Preto najskôr vysvetľujú najdôležitejšie poznatky z vývinovej psychológie a dopĺňajú ich tabuľkami.

Konkrétne pokyny na s. 29 – 35 sú sprevádzané fotografiami a obrázkami, ako správne držať písacie náčinie, ako sedieť, aké chyby robia deti pri držaní, na s. 35 – 39 sa venujú lateralite, overovaniu dominantnej ruky, správnym metodickým postupom u ľavákov. V tabuľke je na s. 43 – 47 prehľadne zhrnutý vývoj motoriky ruky, na s. 48 – 51 vizuálne vnímanie, na s. 52 – 53 sluchové vnímanie, na s. 53 expresívna reč a na s. 54 taktilno-kinestetické vnímanie. Konkrétny grafomotorický vývin je na s. 58 – 64 aj s fotografiami rôznych druhov úchopov ceruzky, na s. 64 – 66 zasa vývin kreslenia na príkladoch kresby stromu a napokon na s. 70 – 72 sú tabuľky s možnými príčinami porúch vo vývine písania. Tabuľky sú prehľadné a dobre použiteľné v praxi.

V druhej časti autorky predstavujú 20 príbehov dvoch kamarátov ježka a orla, sprevádzajúcich prípravné cvičenia na rozvíjanie fantázie a grafomotorických spôsobilostí v pracovnom zošite, mali by sa prelínať všetkými činnosťami, ktoré sa s deťmi realizujú, lepšie ich motivovať.



Obr. 3 Ukážka z grafomotorických cvičení (Looseová, Piekertová, Dienerová, 2001)
(Tomáš, 6 rokov, Aspergerov syndróm)

Praktické prvky v tretej časti predstavujú prípravné cvičenia, ktoré môžu podporiť rôzne oblasti detského vývinu a sú dôležité pre pozitívny vývin písania. Dajú sa použiť ako prvý krok ku grafomotorickým pracovným listom. Autorky zdôrazňujú, že stredobodom ich záujmu nie je výsledok, ale cvičenie ako cesta a radosť z hry, čiže aktívna práca dieťaťa. Každé cvičenie by malo prebiehať bez stresu a spájať sa so zábavou, napr. špliechanie s penou na holenie v kúpeľni.

Zaujímavá je ich myšlienka, že dieťa musí najprv v priamom zmysle chápať svoje okolie a uchopiť predmety v ňom rukami, telom, očami a ušami, aby mohlo skúsenosti pretransformovať aj na abstraktné pojmy. Keď napr. nikdy vedome neohmatalo kruh, nevie si ho predstaviť ani v myšlienkach, ani ho namaľovať. Ako materiál odporúčajú piesok, piliny, hračky na piesok, kuchynské sitko, poháriky, varešku, šišky, listy, hríby, kamene. Navrhujú striedanie rôznych typov písacieho náčinia. Odporúčajú robiť cvičenie nad linajkami a medzi linajkami veľmi neskoro, čo najneskôr.

Pracovné listy na grafomotoriku sú v samostatnom pracovnom zošite. Dieťaťu treba najprv prečítať a vysvetliť stručný dvojriadkový návod z pracovného listu (čo ježko a orol zažili, čo idú robiť), dieťa potom opíše obrázok, popremýšľa, čo robia alebo budú robiť jednotlivé postavy. Cvičenie robí dieťa samo, môže kresliť niekoľkokrát

s ceruzkami rôznych farieb podľa fantázie. Až potom vytvára svoj variant, môže dokresliť, čo uzná za vhodné (slnko, oblak, trávu).

Tento stimulačný program je určený pre 4- až 8-ročné deti. Dá sa s ním pracovať najmä individuálne, ale aj v skupinách. V ČŠPP s ním máme veľmi dobré skúsenosti, pretože sa nielen zlepšuje grafomotorika dieťaťa, jeho fantázia, kreativita, ale nezanedbateľné je aj prehĺbenie citového puta medzi dieťaťom a jeho rodičmi, keď sa spoločne zabávajú príbehmi ježka a orla.

MLČÁKOVÁ

Metodický postup pri relaxačných grafomotorických cvičeniach v počiatočnom vyučovacom procese publikovala Mlčáková (2004) najskôr v časopise *Speciální pedagogika*. Snažila sa zlepšiť grafickú stránku písomného prejavu, čiže znížiť nadmerný prítlak na podložku, kŕčovitosť, tremor, nepísanie jedným ťahom, preto vytvorila zošity uvoľňovacích grafomotorických cvikov *Chceš si čmárat i pěkně psát?*, ktoré obsahujú päť špeciálnych cvičení a kreslí sa na A3 (obťahovanie v čo najväčšej veľkosti). Patrí sem uvoľnený predklon, navodenie obojručného dovnútra otočeného priečného úchopu, obojručný dovnútra otočený priečny úchop písacieho náčinia s realizáciou obojručného plynulého kruhovitého čmárania, navodenie správneho držania písacieho náčinia a napokon správne držanie písacieho náčinia s realizáciou obojručného plynulého kruhovitého čmárania.

Precvičuje sa obojručné plynulé kruhové čmáranie, obťahujú sa základné línie, pričom deti komentujú to, čo robia. Učiteľka koriguje polohu ich zápästia, ruky. Uvoľňovací cvik robia najskôr v stoji s papierom A3, potom sa precvičuje v zošite veľkosti A4 v sede. Uvoľnený predklon v stoji znamená, že dieťa má voľne spustenú hlavu a horné končatiny. Učiteľka skontroluje, či je predklon správny, a to tak, že oboma rukami uchopí dieťa za ramenné kĺby, palce smerujú dopredu, 4 ostatné prsty obklopiam ramenný kĺb – tým, že sa ľahko rozkmitá horná končatina žiaka, sa snaží doceliť uvoľnenie jeho horných končatín.

Potom sa pred dieťa položí na stôl papier A3 a dve ceruzky, ktoré ležia hrotom dopredu pri okrajoch papiera. Ceruzky by mali byť dlhé aspoň 10 cm. Dieťa ruky voľne vzpaží, palce sa ľahko dotýkajú, ostatné prsty sú voľne natiahnuté a vytvárajú pomyselné okienko. To sa otvára a ruky voľným širokým oblúkom položí na ceruzky. Potom položí

ruky k ceruzkám a zľahka ich chytí rovnými rukami, tým sa ruší nesprávny návyk – ohnutie zápästia – dovnútra otočný vnútorný úchop. Tento úchop treba aspoň 3x zopakovať.

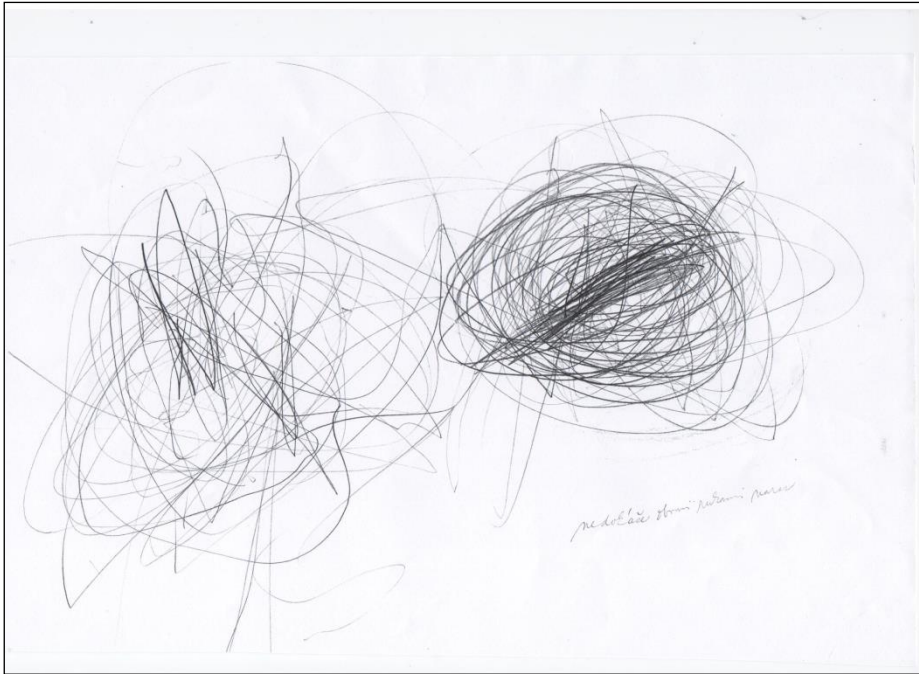
Napokon nasleduje obojručné kruhové čmáranie dovnútra otočeným priečnym úchopom. Keď zistíme nesprávne držanie, dieťa dostane za úlohu urobiť rukami ďalekohľad. Vtedy pustí ceruzku, spraví ďalekohľad a znovu by sa malo vrátiť k uchopeniu ceruziek obomi rukami. Na nácvik správneho držania odporúča Mlčáková (2004) skúšať držanie aj so zatvorenými očami. Pomáha tiež zatukáť ukazovákom na ceruzku (robiť kvapku), čo pomáha eliminovať návyk nesprávneho držania.

Mlčáková ďalej odporúča nepoužívať pojmy pravá, ľavá ruka, ale druhá, iná ruka. Pri kvadruparetikoch treba skúšať všetky polohy, aj kľáčanie, ležanie na bruchu. Uvoľnenie horných končatín sa stále kontroluje ľahkým uchopením za zápästie a chrbát ruky dieťaťa. Učiteľka môže pomôcť vedením oboch rúk dieťaťa. Takto treba pracovať každý deň 3 – 5 minút. Deti môžu vymýšľať, čo im tvar pripomína, prípadne čmárať so zatvorenými očami, spievať si pesničku.

Pri obojručnom kruhovitom čmáraní existujú rôzne varianty v smere pohybu rúk pri kruhoch. Z diagnostického hľadiska je vhodné neskôr zaznamenať šípkami smer, ale nezasahovať. Niekedy sa stáva, že dieťa kreslí kruhy rovnakým smerom, inokedy každý opačne, ale deti s veľkými problémami ho obomi rukami naraz kresliť nedokážu. Ak si dieťa vyberie svoj smer, treba ho nechať a neustále si uvedomovať, že to, čo sa robí smerom od tela, je náročnejšie.

Na počiatočný nadmerný prítlak na podložku sa pri čmáraní neupozorňuje, lebo postupne sa prítlak sám zníži. Mlčáková (2004) sa domnieva, že uvoľnený predklon výrazne prispieva k uvoľneniu svalstva horných končatín.

Autorka ďalej tvrdí, že čmáranie kruhov obojručne môže viesť k hlbšej relaxácii než čmáranie jednou rukou. Čmáranie kruhov zvolila ako prvý spôsob preto, lebo prvý tvar, ktorý dieťa spontánne kreslí, býva kruhový. Dôležitým indikátorom možných problémov je jav, ak deti s problémami nedokážu súčasne obomi rukami nakresliť požadovaný tvar, pričom smer nie je dôležitý.



Obr. 4 Ukážka nezvládnutého čmárania dvoch kruhov súčasne (Miško, 5,5 r., DMO)

Deti si robia masáže prstov v rámci rozcvičky. Samy si ich masírujú od zápästia ku koncu prstov, prípadne aj susedovi. Učia sa aj zadupať do dlážky, aby si uvoľnili nohy. Grafomotorické cvičenia a uvoľňovanie hornej končatiny sú však ako beh na veľmi dlhú trať, hovorí autorka na základe dlhoročnej praxe.

Prvé dva mesiace sa čmára kruh. Potom nasledujú napr. ovály, e, l, obrátene, oblúk, osmička, u. Pokladá však za potrebné vynechávať špirály, pretože sú pre mnohé deti ťažké.

V roku 2009 vydala Mlčáková monografiu *Grafomotorika a počáteční psaní* s fotografiami, ktoré názorne demonštrujú jednotlivé polohy. V prípravnom období odporúča sledovať u detí uvoľnený rytmický písací pohyb, nie presnosť nápodoby konkrétneho elementu.

V prílohe č. 20 sa nachádza ukážka pracovných listov zo zošita grafomotorických cvikov *Chceš si čmárat i pěkně psát?*, pričom sú zmenšené z formátu A3 na A5.

V prílohe č. 21 je ukážka čmárania kruhov obomi rukami, v prílohe č. 24 ukážka uvoľneného predklonu, rozkmitania horných končatín, navodzovania dovnútra otočeného priečného úchopu (vytváranie pomyselného okienka), navodzovania dovnútra otočeného priečného úchopu (otváranie okienka), ľahkého uchopenia ceruziek rozvinutým držaním, otočeného priečného úchopu navodeného dovnútra. V prílohe

č. 26 sú ukážky variantu smerovania pri kreslení prvkov – malé koliesko, hviezdička, čiarka, bodka, dve kolieska, krížik, šípka, bodka a napokon čiarka.

Tento stimulačný program je možné realizovať s deťmi predškolského veku individuálne i skupinovo, ale pomáha aj školákovi. Na základe praxe špeciálneho pedagóga sa osvedčilo začať najskôr grafomotorickými cvičeniami Heyrovskej, až potom pokračovať Mlčákovou, ale nie je to podmienkou.

Kontakt: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,
renata.mlcakova@upol.cz

O'DELL, COOK

Autorky O'Dell, Cook (2000) vo svojej knihe *Neposedné dieťa. Jak pomoci hyperaktivním dětem* prišli s dlhoročným výskumom symetrického tonického šijového reflexu, čo je automatický pohyb, ktorý sa vyvíja medzi 4. – 8. mesiacom veku dieťaťa. Ak sa dobre nevyvinie pomocou správneho a dostatočne dlhého lezenia (kontraindikáciou je, keď sa deti príliš rýchlo stavajú na nohy a začínajú chodiť), dochádza k nesprávnej koordinácii, nedostatočne sa rozvíja pozornosť a deti majú problémy pri kreslení a písaní. V škole „ležia“ na lavici, váľajú sa po nej, hrbia sa, hojdajú sa na stoličke, sedia na chodidlách, stoja pri stole, vrtia sa. Často sú neskôr diagnostikované ako deti hyperaktívne.

Podľa autoriek dochádza totiž k tomu, že symetrický tonický šijový reflex pracuje v odpovedi na pozíciu hlavy vo vzťahu k telu. Keď je hlava zaklonená dozadu, zvyšuje sa napätie v svaloch, ktoré napínajú lakte a ohýbajú bedrá a kolená. Keď je hlava predklonená, zvýši sa napätie vo svaloch ohýbajúcich lakte, bedrá, kolená. Tri časti tela – krk, ruky a nohy sú spoločne prepojené reflexom, čiže pohyb v jednej časti spôsobuje zmenu vo svalovom napätí v druhých oblastiach. Keď sa toto napätie do 2 rokov nezníži, dieťa je stále ovládané telom a problémy mu spôsobuje aj jednoduchá motorická činnosť. Keď má správne sedieť, krk a lakte sa napnú v protiklade k ohýbajúcim sa nohám a naopak. To, že sú deti zhrbené, im však vyhovuje, lebo vtedy ich ruky a krk nebojujú s nohami. Autorky preto tvrdia, že neukončený vývin symetrického tonického šijového reflexu má negatívny vplyv na rytmizáciu, koordináciu pohybov, smerovú orientáciu.

U detí s dysgrafiou je nespevnené, ochabnuté svalstvo a svalové napätie často zvýšené,

pohyby křčovité. Ide o funkčnú poruchu motorických dráh vedúcich signál z receptora do centra v mozgu a späť k výkonnému orgánu.

O'Dell, Cook (2000) pokračovali v programe podľa dr. Benderovej a aplikovali ho v praxi. Vo svojej publikácii uvádzajú aj konkrétne a veľmi názorné opisy podporené fotografiami, ako sa dá týmto deťom pomôcť. Začína sa kolísaním s rezistenciou (tlakom, odporom) a lezením. Veľmi ťažké pre dieťa je však udržať hlavu vzpriamene. Rezistencia sa kladie na ramená, ale aj na členky, pätu, zadok. Sú to cvičenia pre rodičov s deťmi a obyčajne trvajú 6 – 8 mesiacov. Harčaríková (2010) ešte odporúča súbežne s precvičovaním a uvoľňovaním svalstva hornej končatiny realizovať aj precvičovanie svalov šije a trupu a potom sa reflex vyvinie.

Pozorní čitatelia si iste všimli, že tieto autorky sa prvoplánovo nevenujú grafomotorike. Sem, do záveru prvej časti stimulačných programov, sme ju zaradili preto, lebo predznamenáva, o čom bude druhá časť stimulačných programov. Zaradili sme ju sem aj preto, že čitatelia po prečítaní uvedenej knihy autoriek O'Dell a Cook pochopili, že neukončený vývin symetrického tonického šijového reflexu má negatívny vplyv aj na grafomotoriku dieťaťa. Autorky poukazujú aj na to, že ak sa chceme venovať grafomotorike s plným nasadením, netreba vyhľadávať literatúru len s uvedením tohto slova v titule či podtitule, ale potrebujeme získať širší náhľad.

3 STIMULAČNÉ PROGRAMY II

V druhej časti práce chceme ešte informovať o intervenčných programoch, ktoré je možné absolvovať formou seminára, kurzu. Tieto nápravné cvičenia, stimulačné programy nie sú úzko zamerané len na grafomotoriku dieťaťa, ich absolvovanie má oveľa širší dosah na celkové zlepšenie motoriky dieťaťa, ale nielen jej.

Ide o súbor cvičení podľa Bogdanowiczovej, Swierkoszovej, Heyrovskej, Hrbkovej, Maškovej, Michalovej, Lazíkovej, Svatošovej, Feuersteina, Kleplovej a Blytheovej (INPP).

BOGDANOWICZ, SWIERKOSZOVÁ

Metóda dobrého štartu pôvodne slúžila na liečbu získaných porúch pohybu, overovali ju už počas prvej svetovej vojny. Mlčáková (2009) uvádza, že do Poľska ju priviezla Hana Jaklewicz v 70. rokoch. Marta Bogdanowiczová upravila metódu Le Bon Départ zo 40. –50. rokov 20. storočia a svoju vlastnú verziu rozvíjala v 70. rokoch. Nazvala ju Piosenki do rysowania czyli Metoda dobrego startu dla najmłodszych. Opiera sa o tvrdenie, že poruchy psychomotorického vývinu sa prejavujú v oneskorení rozvoja percepčno-motorických funkcií, ktoré sa dajú pozorovať už v predškolskom veku napr. pri modelovaní, kresbe, pohybových cvičeniach.

V Českej republike a na Slovensku túto metódu propagujú Swierkoszová a Stanová. Metóda dobrého štartu (MDŠ) je spracovaná do 25 lekcií, ktoré sú založené na ľudovej piesni. Rešpektuje individualitu dieťaťa a možnosti učiteľa. Spĺňa aj profylaktickú úlohu, osvedčuje sa ako úvodná etapa pred nácvikom čítania a písania. Využíva sa najmä u detí s odkladom školskej dochádzky, ale celkovo je určená pre deti od 5 do 11 rokov v MŠ, ZŠ i v špeciálnej ZŠ. V MŠ by sa deti mali stretávať 1x – 3x týždenne asi polhodinku. Optimálny počet je 40 hodín. Ak sa cvičenia zdajú byť náročné, dá sa zastaviť, prípadne sa k nim vrátiť neskôr. Dobré je zapojiť aj rodičov. S MDŠ je možné pracovať individuálne aj v skupinkách (4 – 8 detí). V jednej skupine môže byť max. 12 – 20 detí predškolského veku, jedinou podmienkou je, aby ich bol párny počet. Môže sa použiť ten istý pracovný zošit v predškolskom i školskom veku. V jednej lekcií sa nemusí urobiť celá strana pracovného listu, pesnička je niekedy rýchla a dieťa by mohlo byť neurotizované. Pri práci s pracovným listom sa už neodporúča hudba.

Každá lekcia má rovnakú štruktúru. Podkladom pre inšpiráciu, motiváciu je vždy pieseň, jej text, od ktorého sa odvíja ďalšia činnosť. V úvode sa deti vždy pozdravia. Tu sa dajú výborne využiť rôzne energizéry, hmatové vnímanie, posilniť jazykové kompetencie a komunikačné zručnosti, ide o celkové pohybové uvoľnenie tela.

Každá lekcia je rozpracovaná v metodike, ktorú aplikovala na české milieum a piesne Swierkoszová (1998). Zahŕňa v sebe počúvanie piesne, dialóg, hry so slovom, s textom, hru na rýmy. Pomáhajú aj tučne vytlačené slová, s ktorými sa dá voľne pracovať, rozprávať príbeh. V každej lekcii sú zahrnuté rôzne špecifické cvičenia. Na posilnenie rozvoja zrakovej a sluchovej percepcie, pravoľavej a priestorovej orientácie (napr. pri piesni Pec nám spadla) je možné vyhláskovať slovo p-e-c, s-p-a-d-l-a, p-o-s-t-a-v-í. Kde je v nej písmeno, resp. hláska p? Ukáž v pracovnom liste veľkú – menšiu – najmenšiu pec. Ktorá je vpravo, vľavo? Potom nasleduje rozhovor o obrázku (o peci). Kde je schovaná mačka? Ktorá pec je najrýchlejšie postavená? Prečo?

V pohybových cvičeniach je dostatok priestoru na uvoľnenie, relaxáciu, fantáziu. Deti pohybom imitujú dej piesne – chôdza po špičkách (vysoká pec, veľká), v podrepe (menšia pec), kývanie do strany (pec sa kýve), v závere si sadnú na zem, resp. padnú.

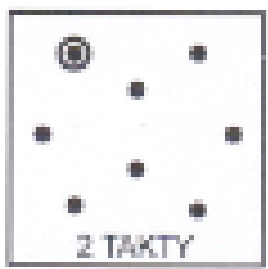
Pohybovo-akustické cvičenia (čiže pieseň – pohyb) sa realizujú pomocou vankúšikov, vreciek (napr. s rozmermi 45 cm a 10 cm) pre pravú i ľavú ruku, v ktorých sú zašité kilogramové vrecká krúp v šušťivom obale. Svobodová (2001) navrhuje použiť kamienky, hrach, šošovicu, fazuľu, koráliky, gombičky. Bogdanowiczová, Swierkoszová (1998) však odporúčajú do látkového vrecúška vložiť vrecká s krúpami, ktoré šušťia, čo deti veľmi priťahuje. Rozhodne sú však proti piesku. Použitie a motivácia je veľmi široká – čo je vo vnútri? Môžeme nimi hádzať, prehadzovať, znázorňovať nimi slová v riekanke, deti si búchaním do nich rozcvičujú jednotlivé prsty, dľaň, ruku, lakeť. Do vrecúšok udierajú najskôr bez hudobného sprievodu a potom s hudbou, piesňou do taktu s jedným prstom, dvoma, tromi, dľaňou, päťou, chrbtom ruky, lakťom atď. Spôsob môžu určovať aj deti. Možné sú aj variácie so šnúrkou korálikov alebo stuhou, pričom sa výrazne uvoľňuje napätie, stres, strach z neúspechu.

Svobodová (2001) napr. uvádza privítanie prstov (dotyky prstov oboch rúk), postupné dotyky palca s ostatnými prstami na jednej ruke (dopredu, dozadu), približovanie a oddiaľovanie prstov (nožničky), striedavé mávanie prstov (pá, pá), striedavé údery prstov oboch rúk (písanie na stroji, hra na klavíri), prsty sa pohybujú (dlhý nos), vysúvanie prstov z päste (mačacie pazúriky, pričom sa pomaly počíta po 1), krúženie

ukazovákou okolo seba, uloženie palca medzi ostatné prsty (päť), rozťahnuté prsty (list gaštanu).

Potom nasleduje najťažšia časť lekcie – opticko-pohybovo-akustické cvičenia. Pohyb, ktorý zachytáva grafický vzor, je podmaľovaný hudbou a je predkreslený v pracovnom zošite. Od dieťaťa sa vyžaduje, aby grafický vzor kopírovalo, postupne prechádzalo k stále menším tvarom, od ľavej strany listu k pravej, aby boli jeho pohyby precíznejšie a koordinovanejšie. Keď si dieťa postupne začína pieseň hmkať, pospevovať alebo rovno spievať a kreslí pritom predpísaný grafický vzor, dosiahol sa cieľ, dieťa je naštartované, má z činnosti radosť.

Ide teda o zložku zrkovú (rozlišovanie grafických vzorov), pohybovú (v rytme piesne napodobovanie gest, ktoré ilustrujú grafické znaky) a sluchovú zložku (súčasne spievaná pesnička). Sústavu grafických vzorov tvoria čiary (zvislé, vodorovné, šikmé, lomené), ale aj geometrické tvary (kruh, štvorec) a tvary napodobňujúce prvky písma. Napriek tomu, že Swierkoszová (1998) propaguje novú, upravenú verziu, väčšina autorov uvádza ešte stále staršiu verziu.



Obr. 5 Grafomotorický vzor MDŠ podľa Bogdanowiczovej, Swierkoszovej – pieseň Pec nám spadla

V závere lekcie nasleduje hodnotenie, sebahodnotenie, sebaopoznávanie. Deti doplnia podľa vospelosti vetu: „Dnes som dokázal, že... Potešilo ma, ako...“ Rovnako hodnotia aj druhých: „Myslím si, že sa ti dnes podarilo... Bolo mi s tebou dobre.“ Postupne dokážu opísať chyby, zhodnotiť svoju prácu, vytvára sa ich sebakontrola. Dôležité je vždy ich pochváliť.

Ak problémy pretrvávajú, môže pomôcť kreslenie na podnos s krupicou alebo iným sypkým materiálom. Tvorivosti sa medze nekladú – problematický tvar sa môže napr. vyryť aj do plastelíny a dieťa potom prstom prechádza po vyrytom „kanáliku“. Jednotlivé tvary je možné obťahovať prstom, ceruzkou, do kachličky z moduritu,

plastelíny. Deti obťahujú tvar na tabuli, vo vzduchu, na zemi, a to najskôr na zvislej a potom na vodorovnej ploche.

Metóda dobrého štartu sleduje rozvoj psychomotoriky vo všetkých aspektoch v súčinnosti so sociálnou a emocionálnou oblasťou a prispieva k rozvoju reči. Cieľom MDŠ je náprava a harmonické spojenie motoriky a psychiky dieťaťa. U detí s poruchami vývinu sa upravujú nepravidelne sa rozvíjajúce funkcie. U detí s normálnou psychomotorickou úrovňou sa zas aktivizujú. V rámci rehabilitácie a profylaxie sa napravujú nepravidelne sa rozvíjajúce funkcie a aktivizuje ich rozvoj, je to teda metóda rehabilitačná a zároveň stimulujúca psychomotorický rozvoj, psychomotorickú rehabilitáciu. Lekcie je možné dopĺňať aj relaxačnými cvičeniami.

Podľa Zelinkovej (2008) je charakteristickým rysom českej verzie to, že každá lekcija je koncipovaná tak, aby posilňovala aj sociálne aspekty (vzťahy medzi deťmi, vzťah k dospelému). Domnieva sa, že najvhodnejšie sú piesne spievané deťmi, pretože detské hlasy viac podnecujú k nápodobe. Prínosom je ucelená a do detailov prepracovaná metodika. Rešpektuje postup od ľahších piesní a cvikov až po útvary spevácky a najmä graficky pomerne náročné.

Metodika je zatiaľ v češtine, pesničky už Stanová ponúka v slovenskej verzii (napr. Pec nám spadla, Maličká som, Pásla ovečky, Čížiček, čížiček, Ťuki, ťuki, ťukalo, Trávička zelená, Prší, prší a pod.). Pracovný zošit už korešponduje so slovenskými pesničkami. Dr. Stanová má inštruktážne video, ktoré zatiaľ nahrádza metodiku. Cieľom MDŠ je zdokonaľiť súhrn všetkých troch analyzátorov, zdokonaľiť a vyhraniť lateralitu, zlepšiť orientáciu tela v priestore. Svojou podstatou je to metóda akusticko-opticko-motorická. Za najnáročnejšie sa považuje vyťukávanie rytmu za aktívnej účasti všetkých končatín – tlieskanie rukami a údery rukou do stehien, tlieskanie rukou a vydupávanie rytmu nohami. Postupne sa zdokonaľujú pohyby rúk, prstov, motorická koordinácia, zlepšuje sa priestorová orientácia, orientácia v telesnej schéme i sluchová perцепcia, celková pohyblivosť prstov. Metóda dobrého štartu môže byť aj súčasťou individuálneho vzdelávacieho plánu, má diagnostickú funkciu pre učiteľov i poradenských pracovníkov. Je vhodná najmä pre deti s odkladom školskej dochádzky, ale celkovo je určená pre deti od 5 do 11 rokov (najvhodnejšie 1x – 3x týždenne).

Kontakt: jana.swierkoszova@osu.cz, stanovasilvia@gmail.com

Katedra speciální pedagogiky, Ostravská univerzita, www. osu.cz

HEYROVSKÁ, HRBKOVÁ, MAŠKOVÁ

Na základe dlhoročnej práce s deťmi predškolského a školského veku Heyrovská (1995) konštatuje, že keď je ruka dieťaťa unavená, odčerpáva toľko energie, že deťom potom nezostáva energia na to, aby premýšľali nad pravopisnými javmi a samozrejme nestíhajú ani časovo limitované práce. Tvrdí, že tieto znaky málo kvalitného výtvarného prejavu sa dajú sledovať už v predškolskom veku, keď deti nerady maľujú, vystrihujú, ale bývajú šikovné pri hrách so stavebnicami.

Preto Heyrovská zdôrazňuje, že je rozdiel v nápravnej starostlivosti, keď nejde o dysgrafiú, dysortografiu, ale len o nápravu grafomotorických problémov, pretože síce vyžadujú čas na nápravu, ale nepomerne kratší.

Keď predškolák nerád kreslí, má nepekny rukopis, môže to byť kvôli periférnym problémom, čiže je nezrelý v laterálnej ruke, mal nízku pôrodnú hmotnosť, alebo je to zlovyk (imitačné odchýlky) a nesprávne drží nielen ceruzku, ale aj príbor. Pri problémoch v CNS to môžu byť vývinové odchýlky v motorike. Heyrovská preto pri diagnostickom vyšetrení odporúča pýtať sa na psychosomatické problémy dieťaťa (či ho bolieva hlava, oči, brucho, či nie sú narušené reč a zrak, ako spí, aký má pitný režim, či robí oddychové polohy pri písaní, hľadá polohu, aby ho chrbát, ruka neboleli).

Keď máva dieťa nepríjemné pocity aj pri zdanlivo správnom úchope a vyskytuje sa spazmus, príčinou je pravdepodobne snaha udržať svaly ruky v správnej polohe. U školákov sa ešte pridáva stres z procesu písania, sekundárne nesprávne držanie tela a z toho priveľmi citlivé trapézové svaly na krku.

Deti často píšu bez automatizácie, plynulosti, koordinácie, čo je dôsledkom príliš skorého používania pera, ale aj toho, že nie vždy majú utvrdené všetky tvary písmen abecedy. Prepisovanie zas naznačuje psychické a fyzické utrpenie. Paradoxne môže spôsobiť väčšiu fixáciu vývojovej odchýlky, nesprávneho návyku. Heyrovská je toho názoru, že úplne postačuje, ak človek po sebe prečíta text a aj druhá osoba po ňom, teda nie je potrebné dbať na krasopis, ale na čitateľnosť. Upozorňuje, že pomocné linajky spomaľujú rýchlosť písania.

Vytvorila stimulačný program *Nebojte se psaní. Náprava grafomotorických obtíží u dětí předškolního věku*. Heyrovskej tréningový program využíva arteterapeutické, ale aj relaxačné prvky, lebo grafomotorické problémy môžu byť aj neurotického pôvodu. Obsahuje 10 základných lekcií zameraných na uvoľnenie všetkých svalových partií,

ktoré sa zúčastňujú na grafickom prejave, a vyvodzuje sa správny úchop pera. Cieľom je naučiť dieťa vnímať a ovládať svoje telo. Stretnutie s rodičmi je raz do týždňa, rodičia dostanú presný návod, ako doma s dieťaťom pracovať. Domáci tréning obsahuje minimálne päťkrát denne polminútové cvičenia rozložené rovnomerne na popoludňajšie cvičenia a v sobotu a v nedeľu na celodenné činnosti dieťaťa, neskôr už chodia len na kontrolu. Uvoľnenie hornej končatiny sa zafixuje častým opakovaním cvičenia.

V rámci relaxácie ide o celkové uvoľnenie na podložke pri relaxačnej hudbe či rozprávkach. Tréningové hodiny v centre (CŠPP, CPPPaP) trvajú asi 45 – 60 minút. Počas tréningového programu dieťa nemaľuje, nepíše, nestrihá. Tesne pred pubertou je už nižšia účinnosť.

V materskej škole by deti mali počas trvania kurzu nahrádzať kreslenie napr. modelovaním, vytrhávaním, lepením, hrou so stavebnicou.

S dieťaťom sa pracuje raz týždenne v CŠPP, CPPPaP a ono potom doma s rodičom obvyčajne 10 týždňov. Na zemi je veľký baliaci papier. Jeho veľkosť je daná rozsahom ramenného kĺbu dieťaťa.



Obr. 6 Ukážka z grafomotorických cvičení podľa Heyrovskej (1996)

Prvý mesiac začína dieťa maľovať špongiou namočenou v tempere, druhý mesiac tie isté tvary so špajdlou s namotanou vatou, ktorá sa namáča do tušu, a napokon tretí mesiac s ceruzkou *progreso* a perom *tornado*. Veľmi dôležitou súčasťou cvičení sú cvičenia na uvoľnenie celej hornej končatiny, laktá, zápästia.

Špongiu treba obopnúť rukou, využívať skutočnosť, že je mäkká. Špajdľa je už tvrdšia

a pri nej sa pri vyvodzovaní správneho úchopu skrčí malíček a prostredník, ako keby pridržovali guľôčku, valček, papier. Ceruzkou *progreso* či perom *tornado* sa už píše bez nich.

Tvary vychádzajú z analýzy písmen písanej abecedy. Najskôr sa robia sústredené kruhy (veľký, stredný, malý) maľované v protismere hodinových ručičiek (ako keď sa píše malé písané a), potom zamotávanie a rozmotávanie slimáka, ležatá osmička, veľké vlny, stredné vlny, slabika mo (neskôr aj me, ma, mu). Motivácia – závodná dráha, mašľa do vlasov, slimák evokuje pomalosť pohybu, stočený had, kľbko vlny.

Heyrovskej tréningový program je akreditovaná diagnostická, rehabilitačná a reedukačná metodika pre deti s grafomotorickými problémami. Po absolvovaní kurzu je k dispozícii materiál autoriek Heyrovská, Hrbková, Mašková (1996) opisujúci tréning – videokazeta.

O svojich skúsenostiach s touto metódou píše Verecká (1997). Zamerala sa na myšlienku, že čo sa nahlas vyjadrilo, s tým sa už dá s humorom pracovať, a preto sa snaží vlastnú zlosť detí a ich sklamanie z neúspechu ventilovať, odplaviť. Podotýka, že rodič sa učí dieťa prijímať také, aké je. Keď si s dieťaťom vymení miesto a pedagóg ho spolu s dieťaťom kritizuje za chyby, z detí sa napätie uvoľňuje. Keďže je ľahšie pracovať s cudzím dieťaťom s rovnakou poruchou ako s vlastným, Verecká pri stretnutiach v centre odporúča, aby pracovali radšej s cudzím dieťaťom, ak s tým rodičia súhlasia. Tento prístup zároveň umožňuje, aby pokročilejšie deti pomáhali začínajúcim, a tak sa z „neúspešného“ stáva niekto, kto „vie poradiť“. Neurotické deti sa tak ľahšie zbavia strachu z neúspechu.

Stimulačný program Heyrovskej, Hrbkovej, Maškovej je určený predovšetkým predškólakom, ale aj deťom, ktoré už navštevujú základnú školu a majú grafomotorické problémy, prípadne aj dysgrafiú. Je možné pracovať s deťmi individuálne, ale aj v menších skupinách približne 10 týždňov až tri mesiace.

Kontakt: heyrovska@seznam.cz

MICHALOVÁ

V origináli znie názov programu *Cvičení pro děti předškolního věku a prvního pololetí prvních tříd k posílení zrakové a sluchové paměti, koncentrace pozornosti a k částečnému rozvoji percepčně-kognitivních funkcí*. Autorkou programu HYPO je Zdena

Michalová. Je určený pre deti predškolského veku od 5,5 do 6,5 r., ale účinný je až do 10 rokov, dá sa s ním pracovať až po 4. triedu. Úlohy sa dajú upravovať podľa možností dieťaťa, preto sa aj u detí s mentálnym postihnutím dá program HYPO rozložiť na menšie kroky, vtedy trvá 20 týždňov.

Prvá časť skratky HY znamená hyperaktivitu alebo hypoaktivitu a PO pozornosť. Program je určený nielen pre deti s ADHD, ale aj pre deti s deficitmi v čiastkových funkciách – vnímanie, pamäť atď.

Michalová (2002) vychádza z Piagetovho učenia o kognitívnom učení. Preto vytvorila multisenzoriálny program, ktorý zaručuje, že dieťa rozhodne nejaký pokrok urobí.

Súčasťou programu je test (obdoba testu školskej zrelosti). Dáva sa pred začiatkom práce so samotným programom aj po jeho ukončení. Tak sa získa objektívny prehľad o tom, aké zlepšenia v jednotlivých perцепčno-kognitívnych oblastiach nastali.

HYPO má 10 kapitol, ale podľa individuálnych schopností dieťaťa sa jedna kapitola môže rozdeliť. Je určený predovšetkým na individuálnu prácu, lebo ťažisko práce spočíva v domácej práci rodičov s dieťaťom. Jedna hodina trvá 60 minút čistého času. Raz za 2 týždne (príp. týždeň) sa najskôr pracuje s rodičom bez dieťaťa, potom s dieťaťom. HYPO sa dá upraviť aj na skupinovú prácu, ale nie s viac ako 5 deťmi, lebo deti sa učia aj napodobňovaním komunikovať s vrstovníkmi, rešpektovať sa navzájom. Jedna lekcija trvá týždeň, dieťa denne plní 6 – 7 úloh, ktoré sa opakujú každý deň. Postupne narastá ich náročnosť. Podľa potreby sa môžu pridávať aj grafomotorické cvičenia. HYPO neobsahuje priamo len grafomotorické cvičenia, lebo úloh by už bolo priveľa, ale mnoho grafomotorických aktivít je v časti vizuomotorika.

Pravidelná práca rozvíja u dieťaťa pracovné návyky – učí sa dokončiť úlohu, pocitu zodpovednosti, posilňuje sa vzájomná väzba rodič – dieťa, dieťa má rodiča pravidelne pre seba určitý čas. Rodič sa učí dieťa chváliť aj za snahu, nehodnotiť len výkon.

HYPO je stimulačný program zameraný aj na posilňovanie pozornosti, v každej kapitole sa dieťa učí sústreďovať. Tu treba zdôrazniť slovné spojenie „učí sa sústreďovať“. Ako tréning pozornosti sa trénuje na povel (nejaké zvukové znamenie) robiť niečo iné. Ak dieťa nereaguje, precvičuje sa to aj počas dňa, nielen počas práce na programe. Vtedy je možné začať najprv pohybom (napr. postav sa na jednu nohu) a až potom postupne prejsť na zvukový signál.

Vlastné materiály sú rozložené na 10 týždňov, pričom ešte ďalšie dva týždne (11. a 12. týždeň) sa precvičuje, docvičuje to, čo dieťa nezvládlo alebo zvládalo s problémami.

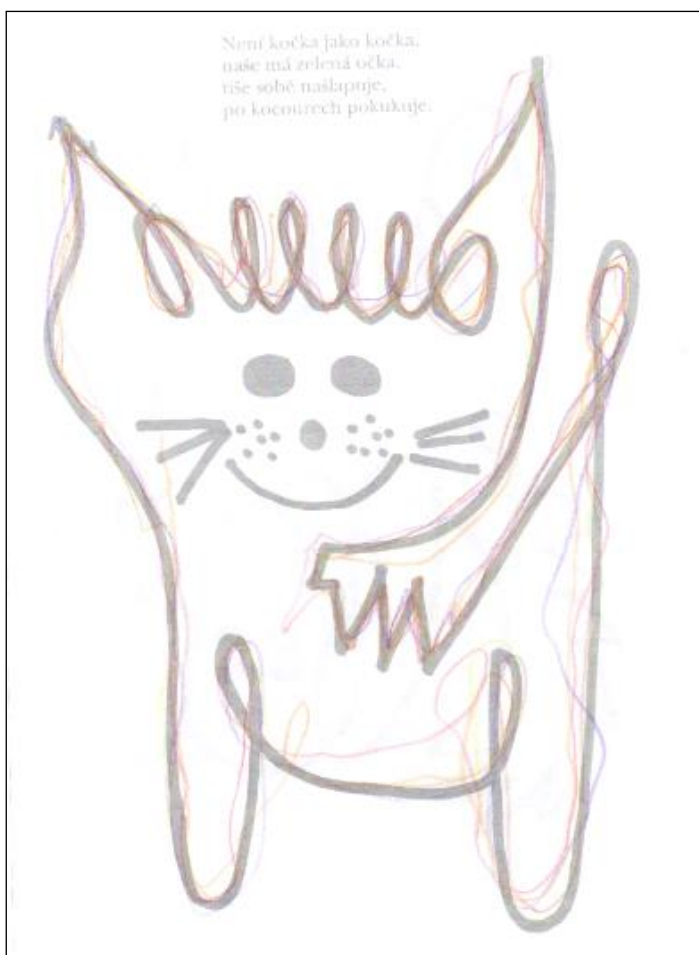
Najťažší je prvý týždeň, lebo dieťa sa učí samostatne pracovať celú polhodinu. Cvičenia sú zostavené hrovou formou.

Obrazový materiál učí deti pracovať s chybou. Obrázky, kresby sú prvoplánovo čiernobiele, pretože tým sa dosiahlo, že dieťa sa musí viac sústrediť. Ak je to príliš ťažké, náročné, dá sa pracovať len s polovicou materiálu. Dieťa sa musí samo ohodnotiť, ako sa mu darilo, ako bolo úspešné. Deti sú často plné úzkosti, keď sa im nedarí, preto je tam zaradená napr. úloha nájsť koňa, ktorý tam nie je, ale je tam osol a dieťa má vysvetliť, čo sa stalo.

Niektoré úlohy sú časovo limitované z toho dôvodu, aby sa dieťaťu názorne ukázalo, ako sa zrýchliło, zdokonalilo v nejakej zručnosti. Tieto úlohy sú zaradené preto, lebo aj v škole bude musieť stačiť tempu ostatných spolužiakov.

Program HYPO rozvíja pozornosť, sluchové vnímanie (dieťa si musí vypočuť inštrukciu, vybrať to najdôležitejšie), kognitívne funkcie (pamäť, myslenie, reč, matematické predstavy), percepčné (senzorické) funkcie – zrakové, sluchové (analýzu a syntézu slova, nielen písmená, ale aj slabiky), priestorové vnímanie, vizuomotorickú koordináciu – vyfarbovanie chýbajúcich častí, tvarov, obťahovanie a podčiarkovanie tvarov a obrázkov podľa inštrukcií, zakresľovanie cesty, orientácia v bludisku (najprv si ho prejde prstom), napokon orientácia v štvorcovej sieti.

Na rozvoj grafomotorických zručností pri počiatočnej výučbe písania a náprave porúch vytvorila Michalová (1996) uvoľňovacie cviky. Na každej strane pracovného listu je krátka riekanka, ktorá má úzku súvislosť s kresbou pod ňou.



Obr. 7 Ukážka z grafomotorických cvičení (Michalová, 1996)

(Dávid, 6 rokov, DMO, kreslil s pomocou matky, ktorá mu ruku pridržala zospodu)

Do priehľadnej fólie sa vloží jedna strana (alebo pod priehľadný papier) a dieťa obťahuje tvar. Keď to zvládne, potom samostatne kreslí na papier A4 bez predlohy, ale v sprievode riekanky. Najskôr píše prstom. Rameno sa dobre uvoľní, keď je kresba predkreslená na tabuli. Michalová upozorňuje, že zvislá plocha, resp. stred papiera musí byť vo výške očí dieťaťa. Obťahovanie v stoji uvoľňuje lakťový kĺb. Výška stola musí byť vhodne zvolená, aby sa dieťa nemuselo predkláňať. Keď obťahuje v sede, lakeť musí byť zdvihnutý. Napokon sa zápästie uvoľňuje v sede s podopretým lakťom a dieťa by malo kresliť plynule, neprerušovanými čiarami a celým predlaktím. Stimulačný program HYPO je určený najmä deťom predškolského veku, ale môže sa používať až do veku 10 rokov. Dá sa s ním pracovať aj v skupine, ale najideálnejšia je individuálna forma. Jeho nezanedbateľnou prednosťou je posilňovanie vzťahov medzi rodičom a dieťaťom pri riešení jednotlivých úloh každý deň. Trvá približne 10 – 12 týždňov.

Kontakt: Zdenamichalova@seznam.cz

LAZÍKOVÁ

Preventívny program najmä pre deti s odkladom školskej dochádzky a zo znevýhodneného sociokultúrneho prostredia *Cez rozprávku do školy* (s pracovným názvom Rukavička) vytvorila Alžbeta Lazíková, ktorá pracuje ako psychologička. Svoje poznatky z praxe pretavila do mnohých konkrétnych úloh, ktoré sú ovplyvnené najmä testom HSET (Heidelberským) a El'koninovým fonologickým uvedomovaním. Do 10-týždňového programu sú aktívne zapojení aj rodičia, a to pomocou tzv. domácich úloh, ktorými sa pomaly pripravujú na prácu s dieťaťom počas školy a zároveň majú možnosť poznávať schopnosti svojho dieťaťa.

Postupne, po malých krokoch, od najľahších po najťažšie, od najjednoduchších po zložitejšie sa rozvíjajú reč, hrubá a jemná motorika, sluchové vnímanie a pamäť, pozornosť, základné matematické predstavy, priestorová orientácia, postupnosť, serialita, intermodalita, sociálne zručnosti.

V úvode prvej lekcie sa deti oboznámia s rozprávkou o Rukavičke v preklade Márie Rázusovej-Martákovej. Na každom ďalšom stretnutí ich v úvode Rukavička vždy privíta, každému podá ruku, vyjadrí svoju radosť, že opäť všetci prišli. Pohľadí a opýta sa, ako sa práve teraz cítia. Deti sa tak učia sociálnym zručnostiam. Napr. pomocou nakreslenej tváre sa vyjadria, ako sa cítia, určia si pravidlá, ktorými sa budú riadiť na každom stretnutí. Učia sa sebaúcte, napr. spojením prstov oboch rúk vytvorí tvar hviezdy a cez ne vidia každého, kto je v miestnosti. Aj ony sú také hviezdy, hviezdičky. Každý z nich je niečím zvláštny. Je takou malou hviezdičkou. Rozprávajú sa o tom, čo znamená o niečo sa podeliť, kto to je kamarát.

Na záver každé dieťa dostane zvieratko z rozprávky a podľa toho, ako sa cíti, ho uloží na smutnú alebo veselú tváričku. Deti sa tak učia pomenovať a vnímať svoje emócie. Nasleduje rituál lúčenia. Po tomto stretnutí dostanú domácu úlohu, ktorá je zameraná na rozvoj jednej z čiastkových funkcií. Všetky úlohy vychádzajú z rozprávky. V každej lekcii je zachované aj jednotné členenie. Úlohy sú zamerané na rôzne oblasti.

Rozvíjanie reči a jej porozumenie sa prelína každou kapitolou. Deti určujú rovnaké resp. nerovnaké počty slabík, pričom si pomáhajú vytlieskaním (napr. vlk, pes, diviak), povedia, ktoré písmenko počuli ako prvé, počúvajú dvojice slov a ten, na koho sa ukáže, povie, či boli slová rovnaké alebo nie (líška – líška, zajko – rukavička), vyslovujú dvojice slov, ktoré sa líšia v jednej hláske (najprv sa líšia na začiatku slova a potom na

konci: pes – les), určujú, ktorá hláska sa nachádza v ich strede (pes – e, les –e, piť –i, dám –á), spolu sa učia hovoriť počet zvierat (tvorba jednotného a množného čísla), vypočujú si rozhláskované slová a potom povedia celé slovo. Alebo sa hrajú na tvorenie nových slov. (Aké slovo zostane, ak vynechám zo slova vlak písmeno v? Aké slovo vznikne, ak v slove mrak namiesto m poviem d?)

Každé dieťa vysvetľuje ostatným, čo má na obrázku nakreslené, a vymýšľa definíciu daného predmetu. Veľmi dobré je cvičenie, keď sa dieťaťu predkladajú trojice obrázkov. Na základe porovnania sily alebo intenzity vlastnosti daného zvieratka tvoria druhý a tretí stupeň vlastnostných alebo vzťahových prídavných mien a správne ním pomenúvajú zvieratá na obrázkoch. (Prasiatko je špinavé, špinavšie, najšpinavšie.)

Výborné je najmä cvičenie porozumenia reči, ktoré sa robí cez hru Zvieratká v činnosti. Po koberci sú rozmiestnené zvieratká zo škatuliek. Deti pozorne počúvajú inštrukciu. Vyzvané dieťa musí správne vybrať zvieratko a riadiť sa podľa počutého pokynu. Napr.: „Vezmi žabku a zajka. Zajko 4-krát preskočí žabku.“

V rámci rozvoja hrubej motoriky si dieťa zo zakrytých kartičiek vyberie po jednej kartičke zvieratka. Po vyslovení inštrukcie pre určité zvieratá tie deti, ktorých sa to týka, vykonajú vyslovený cvik. (Všetky žabky urobia drep, medvede zadupocú, myšky sa zatočia, zajkovia poskočia, diviaci zatlieskajú.) Pantomimicky i slovne napodobňujú žirafu, rybu, slona.

Úlohy na rozvoj vizuomotoriky a jemnej motoriky sa prelínajú celým pracovným listom. Treba napr. spájať tvary podľa predlohy, pospájať body tak, aby vznikli obrázky, ktoré dieťa vidí na ľavej strane. V strede na baliacom papieri leží niekoľkofarebná rukavička. Podľa farby vlny, ktorá sa na ňu použila, si dieťa vyberie vhodné pastelky a kreslí kľbká nití.

V stojí sa precvičuje krúživými pohybmi celé rameno, predlaktie, zápästie. Nakoniec sa ruky uvoľnia trasením. Nadväzuje sa na tú časť rozprávky, kde je dôležité, akou cestou ktoré zvieratko prišlo k rukavičke. Každé dieťa podľa nákresu obťahuje cestičky najprv prstom, potom ceruzou zvislo, neskôr vodorovne. V ďalšej úlohe pomáhajú zvieratkám čítať obrázky zľava doprava, a tak si nacvičujú správne očné pohyby.

Zaujímavý je návod, precvičovanie správneho držania ceruzky. „Rukavička“ rozdá každému po farebnom papieri a ukáže, ako ho deti majú roztrhať na 4 pásiky, zožmoliť do guľôčok a potom zo štartovacej dráhy trafiť guľôčkou do pripraveného vedierka. Potom otvoria ruku, ktorou kreslia, dlaňou hore. Na dlaň si vložia guľôčku a pokúšajú

sa ju zachytiť skrčením malíčka a prstenníka. Ostatné prsty sú pritom vystreté, ako keby ukazovali 3. Ak sa im to podarí, ruku otočia smerom k podložke, na ktorej sú rozsypané papierové guľôčky. Guľôčku vždy držia dvoma prstami pritlačenými k dlani. Troma prstami môžu prenášať rozsypané guľôčky do pohárikov.

V súťaži myšiek sa deti rozpočítajú na skupinu jeden a dva. Jednotky dostanú myšky, ktoré sú na spoločnej štartovacej čiare. Po odštartovaní deti namotávajú myškám chvosty. Dvojky povzbudzujú. Neskôr sa skupiny vymenia. Dostihová rozcvička hovorí o pretekoch zvieratiek z rozprávky. Myška bežala takto (cupitať prstami rúk), vlk takto (tľapkať sa po lícach), zajko takto (2 prsty napodobňujú skákanie), medveď takto (dlaňami tľapkať po zemi), diviak takto (šúchať dlaňami o seba).

V oblasti oromotoriky myška, medveď, zajačik a žabka pomáhajú deťom precvičiť si jazyk. Motivácia: Myška našla syr a veľmi si na ňom pochutila. Bol taký dobrý, že sa po ňom takto olizovala. Najprv hore a potom dole. (Olížu si hornú peru, potom dolnú peru).

Matematické predstavy, ale aj priestorovú orientáciu pomáha rozvíjať geometrická rukavica, na ktorej sú z bokov, zhora i zdola našité vrecká rôznych geometrických tvarov. Pomenujú sa geometrické tvary, určí sa ich poloha a deti potom podľa inštrukcie dávajú myšku napr. do vrecúška, ktoré má tvar štvorca. Pri úvodnej hre na myšky si deti vytiahnu z vrecúška myšku a schovajú ju do dlane. Na povel „štart“ sivé myšky pribehnú k veľkej sivej myške a biele myšky pribehnú k veľkej bielej myške. Potom deti skúsia povedať, koho je viac, a majú spočítať, koľko ich je v ktorej skupine.

V pracovnom liste škrtajú zvieratko, ktoré má najdlhšie uši, najkratší chvost, je najväčšie, najmenšie, je hore, dole. Výborná je úloha, v ktorej deti opravujú schody tak, aby šli pekne zaradom zdola nahor, ale najskôr to vyskúšajú s drevenými hranolmi a až potom s papierovými schodmi.

Zrakové vnímanie a priestorová orientácia sa rozvíjajú napr. tak, že deti hľadajú zvieratká presne toho druhu, aké sa nachádza vo vzorovom okienku na začiatku riadka, alebo rozstrihané obrázky zvieratiek ukladajú do pôvodnej podoby. Inou hrou je *Čo nepatrí do škatuľky*.

Do mriežky umiestňujú zvieratká podľa pokynov hore – dole alebo vpravo – vľavo.

Deti majú pred sebou prázdne okienka. Učiteľka poukladá niekoľko obrázkov zvieratiek do okienok. Potom sa zakryjú a deti si ich uložia do svojich okienok v takom poradí, ako si zapamätali. Priebežne sa opakuje aj priestorová orientácia: vpravo, vľavo, hore,

dole. V pracovnom liste určujú, ktoré zvieratká z rozprávky na obrázku chýbajú, alebo určujú, čo zvieratkám chýba, pozrú si prvé zvieratko a dajú do krúžku také isté zvieratko spomedzi ostatných.

Pri rozvíjaní sluchovej pamäti deti k slovám priradujú opozitá (slová opačného významu). Učia sa, v čom sa slová podobajú, v čom sa líšia (čiapka – rukavica). Hrajú sa aj hru na zvieratká, kde medveď hovorí len slová, v ktorých je písmeno E, žabka hovorí len slová s A, vlk zasa len slová s O. Ich úlohou bude uhádnuť, kto vyriekol dané slová (mama, okno). Opravujú popletené vety z rozprávky – Šiel dedko lúkou (lesom) a za ním plával (bežal) psíček. Deťom sa ukážu vždy tri obrázky, napr. kvet, strom, snehuliak. Pozorne si ich prezrú, schovajú a odpovedia na otázku, či tam bol napr. zajac. Pamäť na rad slov – zvieratká ešte nikdy nevideli papagája, pre ktorého je typické opakovanie po druhých. Deti sa zahrajú na opakujúcich papagájov. Opakujú napr. žabka, myška, zajko, myška. Zo skupiny štyroch zvieratiek, ktoré sú na obrázkoch, dieťa na vyzvanie vyberá ten, ktorý si z počutia zapamätalo – pes, vlk, diviak, líška (pes). Táto časť je veľmi ťažká, ale je potrebné ju neustále precvičovať.

Pozornosť a pamäť sa rozvíja aj hrou *Urob krok*, kde si každý vyťahuje jednu kartičku zvieratka. V slede slov, ktoré sa hovoria za sebou, má rozpoznať sluchom, kedy sa vyrieklo práve to jeho. Ak ho začuje, urobí krok vpred. Exponovanie obrázkov – najprv si zapamätajú trojicu obrázkov, ktoré sa schovajú. Pri čítaní rozprávky *Rukavička* deti s pripravenými zvončekmi zazvonia vždy, keď v hovorenom príbehu začujú dohodnuté slovo (napr. rukavička). V pracovnom liste vyškrtávajú tie obrázky, ktoré si zapamätali. Na serialitu sú zamerané napr. úlohy *Ako išli zvieratká do rukavičky* – pomenujú ich, ďalej prerozprávajú príbeh o Rukavičke podľa obrázkov, ktoré sa pomiešali, hľadajú štvrté slovo. (Poviem vám tri slová, napr. žltá, modrá, červená. Aké ďalšie slovo by sa k nim hodilo? Napr. fialová. A prečo? Pretože sú to farby.)

Na intermodalitu sú zamerané úlohy s húsenicou. Na chrbte ušitej húsenice sú v pravidelných odstupoch upevnené suché zipsy. Z dostupných obrázkov rukavičiek, myšiek a stromčekov vytvoríme vzor a dieťa pokračuje v kladení predvedeného vzoru (napr. myš, rukavica, myš, rukavica). Variáciou je usporiadať modely zvieratiek zaradom tak, ako bolo povedané. Potom ich lepia húsenici na chrbát (napr. rukavica, strom, myš). Alebo dostávajú dvojice obrázkov a určujú, ktoré sú a nie sú rovnaké, alebo sa snažia zapamätať si poradie obrázkov zvieratiek (napr. vlk, pes, myška, zajko, líška).

Na záver Lazíková ešte uvádza, aký pokrok nastal po absolvovaní stimulačného programu u 10 predškolákov v jednotlivých čiastkových psychických funkciách. Najviac sa zlepšilo sluchové vnímanie (o 40 %), zrakové vnímanie o 25 %, matematické predstavy, jemná motorika, pamäť a intermodalita sa zlepšili o 30 %, kým pozornosť a postupnosť o 20 %.

Jednotlivé sedenia by mali trvať 30 – 45 minút. Môžu byť individuálne aj skupinové. Samotný program prebieha počas 10 stretnutí s deťmi a 2 stretnutí s rodičmi. Pracuje sa so skupinkou 7 až 8 detí raz týždenne. V prípade individuálnych potrieb detí je možné pracovné zošity rozdeliť do menších časových celkov.

KO – SE – TO

Autorkou stimulačno-obohacujúceho programu KO – SE – TO je tiež Alžbeta Lazíková (2008). Je zameraný na obohatenie kurikula a vzdelávacích postupov uplatňovaných v materských školách, čo prezentuje v monografii spolu s Janou Duchovičovou. Poskytuje a ukazuje materiál na stimulovanie intelektuálnych, kognitívnych, emocionálnych, sociálnych a kreatívnych schopností a kompetencií detí predškolského veku z iného uhla pohľadu. Úlohy pomáhajú motivovať deti, ktoré by pri priemerných nárokoch mohli stagnovať či nudiť sa, ale obohacuje bežný program v MŠ o úlohy rozvíjajúce jednotlivé stránky osobnosti dieťaťa.

KO – znamená rozvoj kognície, SE – sociálno-emocionálny rozvoj, TO – rozvoj tvorivosti.

Tematicky je zasadený do prostredia Afriky. To umožňuje obohatiť úlohy o nový rozmer než na aký sú deti zvyknuté. Vychádza nielen z Heidelbergského testu, ale aj z testu TEKO.

Pozostáva z troch častí. Prvá časť – podobne ako Rukavička – rozvíja sluchové vnímanie (slon hovorí dlhé slabiky, opička krátke – napr. na – pí), zrakové (napr. rozdiely v dvoch obrázkoch zvieratiek), pozornosť, pamäť (Sloník mal veľký domček. Deti ho opíšu. Potom išiel na vychádzku, vrátil sa a nemohol nájsť svoj domček. Ktorý je ten jeho?), postupnosť, matematické predstavy (Je slonov viac ako ostatných zvieratiek?), intermodalitu, priestorovú orientáciu (Ktoré zvieratko je hore – dolu, vpravo – vľavo?), jemnú motoriku, verbálne schopnosti a reč (Povedz jedným pojmom, čo majú obrázky zvieratiek spoločné), jemnú motoriku (Prejdite po cestičke, ktorú vyšliapali zvieratká – lll, eee). Jednotlivé úlohy rešpektujú vývinové štádiá dieťaťa,

preto sú radené od najjednoduchších po zložitejšie. Deti sa učia získavať informácie, spájať ich do vzťahov, pracovať s nimi a rozvíjať hodnotiace myslenie, čo je inšpirované Feuersteinovým sprostredkovaným učením.

Druhá časť stimuluje emocionalitu, interpersonálne a komunikačné kompetencie dieťaťa predškolského veku. Cieľom je uvedomenie si postavenia dieťaťa v skupine a jeho úlohy v nej. Je zameraná na ochranu potrieb a práv každého dieťaťa, učí uznávať hranice druhých ľudí. Pomocou hier sa v deťoch buduje sebadôvera, sebaúcta, ponúkajú sa riešenia konfliktných situácií a formuje sa celistvosť skupiny.

Rozvíja sa uvedomovanie si, prečo sú potrebné hranice, pravidlá, rozoznávanie emócie druhých, schopnosť ich pomenovať, interpretovať aj neverbálnu komunikáciu, zvyšovanie sebahodnotenia. Rozvíjajú sa aj kamarátskych vzťahov, príčiny konfliktov a hľadanie riešení.

Tretia časť rozvíja a podnecuje tvorivosť, fantáziu, originalitu, nápady, a to nielen výtvarné, ale aj slovné, dotváranie obrázkov, textov, hľadanie nových riešení. Stimuluje flexibilitu, divergentné myslenie atď.

Jednotlivé stretnutia je možné realizovať počas celého školského roka.

Kontakt: betka.lazikova@gmail.com

SVATOŠOVÁ

Vo svojom programe *Písmo jako vědomá stopa pohybu. Cvičení a malování s prvky tchaj-t'i na rozvoj grafomotoriky předškolních dětí* vychádza akademická maliarka Svatošová (2009) zo základnej nosnej témy, že grafický záznam je stopou pohybu tela. Na základe rozvoja pohybu ho môžeme kultivovať na pohyb vedomý, sústredený a uvoľnený, ale u detí je to stopa nevedomá. Predškolákov treba viesť k tomu, aby bol ich pohyb vedomý, uvoľnený a plynulý, aby sa rozvíjala ich schopnosť sústrediť sa, pozorovať pohyb a napodobňovať ho.

Svatošová ponúka nový prístup, ako deti inšpirovať a viesť hravou formou k uvedomeniu si prepojenia mysle a tela, pozorovania a napodobovania vedomého pohybu. Použitím prvkov tchaj-t'i prechádzajú deti od voľného čmárania k organizovaniu stopy pohybu, neskôr jej tvaru a nakoniec i rytmu. Prirodzený a uvoľnený prístup k pohybu ako takému vedie deti k pozorovaniu a napodobovaniu predvádzaného pohybu, čím sa rozvíja ich sústredenie.

Za dôležité považuje zamerať sa na rozvoj taktilno-kinestetického vnímania. Ako prevencia slúžia rôzne hry na rozvoj hmatu, rovnováhy tela, orientáciu v priestore, predstavivosť, koordináciu jemnej motoriky a zmyslového vnímania, pretože poruchy grafomotoriky úzko súvisia práve so zlou koordináciou pohybov tela a artikulačných orgánov. Tchaj-ťi kultivuje celkový pohyb tela, zlepšuje koordináciu, rozvíja vnímanie od celkov k detailom. Od sústredeného pozorovania abstraktnej stopy pohybu vo vzduchu sa dá prejsť k zaznamenaniam viditeľnej stopy pohybu pomocou rôznych materiálov a nástrojov.

Pracuje sa s nácvikom určitých pohybov, ich napodobňovaním, koordináciou, následným radením do foriem a celkov podľa princípu dynamickej rovnováhy prvkov jin a jang, prázdnotou a plnosťou.

Obľúbené sú masáže chodidiel i masáž chrbta vo dvojiciach. Pri cvičení vo dvojiciach platí pravidlo bezpečnosti a zodpovednosti za kamaráta. Spoločné zážitky z cvičenia posilňujú aj vzájomné vzťahy a celkovú komunikáciu v skupine.

Veľmi dôležitý je základný postulát – nie svalová záťaž a posilňovanie, ale na základe uvoľňovania jednotlivých kĺbov a šliach, ktoré umožnia voľnejšie prúdenie energie v celom tele, sa svaly vedome uvoľňujú a nie zaťažujú. Je to cesta k harmonickému rozvoju osobnosti, ku kultivácii pohybu, prepojeniu tela a mysle. Zároveň je to aj zdravotná prevencia – nácvik správneho držania tela, zameranie pozornosti na dýchanie. Deti sa na začiatku cvičenia vyzúvali, takže pracovali naboso, čím sa nielen otužovali, ale aj lepšie vnímali chodidlá, vedomý kontakt so zemou.

Každá lekcija má svoju nosnú tému, časť, ktorá sa opakuje a zároveň sa precvičujú prvky z predošlých lekcií. Začína sa spoločným vytvorením kruhu a poklonou, ktorou sa deti zdravia. Naučili sa stáť v prirodzenej pozícii – pozícia stromu, ktorá ich viedla k upokojeniu, stáť ticho, rovno, ale uvoľnene podľa princípov tchaj-ťi. Spoločné cvičenie v kruhu je čiastočne sprevádzané slovami.

Základná je prirodzená pozícia – stoj rovno, uvoľnené chodidlá rovnobežne vedľa seba na šírku ramien sú ako naše korene, predstavujeme si, že nás pevne držia v zemi, vedome ich zapúšťame do zeme, „zakoreňujeme“. Hlava sa zavesí za neviditeľnú nitku na temene hlavy do neba, dýchame celým telom. Vedomým nádychom prijímame energiu zo vzduchu a výdychom sa zbavujeme vyčerpanej energie. Zbavujeme sa energetických stôp negatívnych emócií. Dôležité je pracovať s vnútornou štruktúrou tela, zbavovať sa „blokov“, ktoré nám bránia v plynulom toku energie. Práve v tom je

podľa Svatošovej (2009) tchaj-ťi nezastupiteľný. Nejde len o techniku, ale aj o prežívanie. Využíva sa státie v prirodzenej pozícii, v pozícii hory a spiaceho koňa.

Celkove je vytvorených 30 lekcií s jasnou osnovou – úvod, cvičenie, dvojice, stopa, záver. Čiže niečo sa sčasti opakuje, deti vedia, čo bude nasledovať, potom nasleduje moment novosti. Je to napr. chôdza v kruhu – rýchlo, ako keby sme sa ponáhľali do školy, ideme ticho, po špičkách ako myšky, nikoho a nič nesmie byť počuť, za myškou ide mačička, bocian, kačička. Potom sa zaznamenáva stopa chôdze jednotlivých zvieratiek – nielen vonkajšia stopa, ale aj vnútorný výraz, myška sa bude znázorňovať naozaj ľahko a jemne, slon ťažko. Namočeným ukazovákom a prostredníkom sa robia stopy, ako behá myška, mačka, slon (namočené dlane), stretnutie dvoch myšiek atď. Pre upokojenie sa zopakuje zážitok zo státia v pozícii stromu a jeho mokrá stopa na papier. V závere sa deti utíšia v prirodzenej pozícii a uklonia sa. Výborný nápad je stopa klavírka – namočené prsty sa postupne otláčajú na papier, zdvíhajú sa po jednom, naopak, striedajú sa obe ruky naraz. Alebo maľovanie vln na brehu rybníka, keď noha s namočenými prstami robí krúžky na papieri atď. Najskôr deti pozorovali a potom samy napodobňovali grafický záznam učiteľky na papieri. Spočiatku sa používajú len ruky – prsty. Neskôr sa pridáva malá špongia a ku koncu guľaté štetce s dlhou násadkou. Priebežne sa striedajú obe ruky, nástroje sa môžu kombinovať.

„Mokrá stopa“ pohybu sa robí na veľké formáty baliaceho papiera (100 x 70cm).

Grafická stopa pohybu sa na papier robí len čistou vodou a postupne usychá, až zmizne, čo považuje za dôležitý moment, terapeuticko-psychologický zámer – stopa, ktorá sa nepodarí, časom zmizne, a tak nespôsobuje frustráciu, ale umožňuje opakovane skúšať stopu znovu a lepšie tomu, komu sa nedarí. Kto je príliš ambiciózný, ten sa učí nelipnúť na svojom diele, podobne ako budhistickí mnísi s mandalami, ktoré napokon zničia. Na hodnotenie nezostáva nič, ale zostáva prežitie a skúsenosť. Dôležitý je teda proces, nie samotný výsledok. Papiere sa znova použijú, čiže aktivita je aj ekologická a ekonomicky nenáročná.

Na deťoch treba ponechávať preferenciu ruky, ale dbať na ich striedanie. Za dôležité pokladá autorka usilovanie sa o to, aby pohyb bol pohybom celého tela, vychádzal z pohybu pásu, nikdy nie iba z jednej časti, napr. zápästia. Treba učiť deti vytvárať najprv pohyb ako zámer v mysli, potom celým telom, a tým ho pretvárať z nevedomého na vedomý. Potom sa musí pracovať ďalej s grafickou stopou vedomého pohybu, kde platí pravidlo, že myseľ vedie pohyb.

Ťažiskom lekcí je najskôr sa sústrediť na pozorovanie a opakovanie predvádzaného telesného pohybu a až potom vytvárať jeho záznam – mokrú stopu na papieri. Základom je nácvik správneho držania tela (jednotlivé pozície), dodržiavanie princípov (uvoľnené chodidlá, viac zaťažené päty, prirodzený dych, mierne pokrčené kolená), čo uvoľňuje napätie v tele.

Ideálny počet detí v skupine je 10 – 12, čiže 5 – 6 dvojíc. Program sa prispôsobuje skupine, aktuálnemu stavu a schopnostiam detí. Cieľom nie je naučiť deti čo najviac foriem z tchaj-t'i, ale naučiť ich proces učenia vnímať ako „cestu“, ktorá so sebou prináša veľa zážitkov a podnetov pre celkový rozvoj osobnosti. Je to originálny, hravý prístup k práci s predškolskými deťmi. Veľa fotografií ku koncu každej lekcie je dôkazom, že deti mali veľkú radosť z každej lekcie, z celého programu. Je na nich zachytené napr. postupné obkresľovanie vlastného tela štetcom, cvičenie vo dvojiciach – obkresľovanie tela kamaráta vo vzduchu, na papier, vyplňovanie obrysov tela horizontálnymi ťahmi, obkresľovanie ruky štetcom, spájanie prstov vo dvojiciach so zatvorenými očami atď. Potvrdilo sa, že pokiaľ sa dieťa naučí pozorovať a napodobňovať pohyb tela v priestore, osvojí si dôležité predpoklady na napodobňovanie jeho grafickej stopy na papieri.

V závere publikácie uvádza Svatošová (2009) legendu o vzniku formy tchaj-t'i, vysvetľuje symbol tchaj-t'i a súbor cvičení *Osem kusov brokátu*, s ktorým sa pracuje v kruhu. Pri spoločnom cvičení sa zdokonaľuje celková koordinácia vonkajšieho pohybu – pohyb tela, ale aj vnútorného – mysle a dychu.

Svatošová vedie špeciálny akreditovaný seminár *Písmo ako vedomá stopa pohybu*, ktorý organizuje pražské Dys-centrum. Program je určený pre predškolákov, ktorí pracujú a cvičia vo dvojiciach.

Kontakt: www.dyscentrum.org

REUVEN FEUERSTEIN

Autorom metódy inštrumentálneho obohacovania je prof. Reuven Feuerstein z Izraela, ktorý pracoval s deťmi, ktoré prežili holokaust, ale mali problémy v bežnom, najmä v školskom živote, ďalej s deťmi imigrantov, resp. žiakmi z kultúrne odlišného prostredia i školsky neúspešnými deťmi. Feuerstein patrí medzi najvýznamnejšie osobnosti pedagogickej psychológie 20. storočia. V r. 1965 založil so svojimi

spolupracovníkmi výskumný inštitút, ktorý spracováva jeho poznatky, didaktické materiály, ktoré z nich vychádzali, ich efektivitu. Stručný životopis a celkovú koncepciu metódy Reuvena Feuersteina rozoberá najmä Lebeer (2006) a Málková (2008).

Program nie je voľne dostupný, jeho používanie je viazané na špeciálny tréning. Metóda inštrumentálneho obohacovania R. Feuersteina (skratka FIE) je akreditovaná MŠMT Českej republiky ako kurz celoživotného vzdelávania pre psychologov, špeciálnych pedagógov, učiteľov, ale aj vychovávateľov a rodičov. Jednotlivé kurzy trvajú dva týždne a sú veľmi intenzívne – denne 8 hodín, čiže spolu 80 výcvikových hodín. Počas jedného kurzu sa preberie vždy 4 až 5 častí – inštrumentov (pracovných zošitov). Počet účastníkov je zväčša 20. Kurzy vedie doc. PhDr. Věra Pokorná, riaditeľka centra COGITO – Centrum kognitívnej edukácie v Prahe. Je to štandardný rad inštrumentov typu ceruzka – papier, ktoré boli koncipované v 70. rokoch minulého storočia a odvtedy samozrejme aj niekoľkokrát inovované. I. kurz obsahuje 4 základné inštrumenty – Usporiadanie bodov, Orientácia v priestore I, Analytické vnímanie, Porovnávanie.

II. Inštrukcia, Kategorizácia, Rodinné vzťahy, Orientácia v priestore II, Ilustrácia.

III. Vzťahy v čase, Matematické rady, Sylogizmy, Tranzitívne vzťahy, Vzory zo šablón.

Existuje aj rad FIE – základný (v angličtine Basic), ktorý obsahuje 12 inštrumentov a prednáša sa v dvoch kurzoch.

FIE – základný I je určený pre predškolákov a deti i dospelých s nižšou úrovňou schopností. Treťou cieľovou skupinou sú staršie osoby, ktorých kognitívne funkcie, ale najmä pamäť, začínajú zlyhávať. Inštrumenty sú zväčša neverbálne. Môžu s ním pracovať iba tí, ktorí už absolvovali kurz FIE-I.

Od r. 2005 patrí do základného radu, ktorý je určený predovšetkým pre predškolský vek, 12 inštrumentov. FIE Základný I. časť má 8 inštrumentov – Usporiadanie bodov – základné, Rozpoznanie emócií, Od empatie k činnosti, Porovnaj a odhaľ absurdity A, B, Orientácia v priestore – základná, Zameranie pozornosti na tri zdroje učenia, Od jednoty k skupine.

FIE Základný II. – Porovnaj a odhadni absurdity II, Poznaj a urči, Nauč sa klásť otázky, aby si porozumel tomu, čo chceš, Premýšľaj a nauč sa odolávať násiliu.

Jednotlivé inštrumenty sú vlastne úlohy v pracovných zošitoch, majú byť len prostriedkom na tvorbu vhodných učebných situácií.

Pretože tento metodický materiál je určený pre deti predškolského veku, podrobnejšie ho rozoberieme. Pokúsime sa stručne a pravdepodobne útržkovito vysvetliť podstatu

Feuersteinovho prístupu k deťom, alebo tiež spôsobu intervencie, ktorú nazval *skúsenosti sprostredkovaného učenia*. Sprostredkovanie znamená, že neustále všetko spoločne s dieťaťom vyvodzujeme, dieťa je pri výklade aktívne a podieľa sa na vlastnej výučbe. Učiteľ mu tak odovzdáva skúsenosti, ako môže samo prísť veciam na koreň. Je to čas, ktorý venujeme len dieťaťu. Všetci sme potrebovali alebo ešte potrebujeme sprostredkovanie – nie napchať informáciami, ale rozvíjať myslenie. Feuerstein tvrdí, že deti, ktoré sú v škole alebo v živote neúspešné – a to platí aj o dospelých – trpia nedostatkom skúseností sprostredkovaného učenia. Nedostali návod, ako sa vyrovnávať so životnými situáciami. Účelom sprostredkovania je to, aby dieťa samo chcelo vedieť viac, len musí vždy vedieť, prečo to tak je, porozumieť tomu, prečo sa to učí, prečo má zmysel sa učiť.

Lebeer (2006) len parafrázuje Feuersteina, keď hovorí, že skúsenosť sprostredkovaného vyučovania tvorí kvalitu interakcie, kde rodičia, učitelia vstupujú medzi jedinca a vonkajšie podnety. A práve prostredníctvom skúsenosti sprostredkovaného učenia zas jedinec rozvíja svoje kognitívne funkcie ako predpoklad nezávislého učenia. Feuerstein pritom rozlišuje 12 kritérií skúseností sprostredkovaného učenia. Tri z nich má obsahovať každá interakcia: zámer (teda prečo dospelý prichádza s určitou informáciou), vzájomnosť (v rozhovore sa hľadá zámer, význam informácie – dieťa sa má naučiť, že všetko okolo nás má nejaký význam), a konečne presah – kde informáciu využijeme.

Feuersteinova metóda je založená na vzájomnej komunikácii, na vyjadrovaní svojich názorov, využívaní praktických poznatkov. Ide o to, že deti, ktoré sa niečo naučia, dokážu poznatky v nových situáciách použiť, lebo sa naučili myslieť v súvislostiach. Význam všetkých pojmov sa rozoberá do detailov, a preto je potrebných veľa slovníkov, encyklopédií. Metóda je preto taká úspešná, lebo učí deti viac rozmýšľať, menej sa ponáhľať, premyslieť postup práce. A zároveň učí aj to, že chyby robí každý, dôležité je im predchádzať práve tým, že si vopred premyslia stratégiu, postup, predstavia možné problémy, myslia v súvislostiach. A nie je dôležité vyriešiť úlohu ako prvý, rešpektuje sa osobnostné tempo každého jedinca. Naučia sa neskákať si do reči, ponechať čas na vyjadrenie. Predškooláci sa zároveň učia vnímať celok po detailoch, aby pochopili, ako budú pracovať, kresliť, písať.

Pre predškolský vek zaviedol Feuerstein termín „vynárajúce sa funkcie“. Vyriešenie dilemy, do akej miery budeme akceptovať zrenie dieťaťa, do akej miery ho akcelerovať,

to je na zodpovednosti dospelých, či veríme na prevenciu, alebo na prirodzený vývoj. Treba sledovať nie to, čo dieťa vie, ale čo sa už začína vynárať nad hladinu.

Predškolský vek má svoje špecifiká. Deti neučíme, lebo nemajú dost' skúseností, ale ponúkame im spôsob práce, aby dospelých nepotrebovali, aby boli samostatné. Feuerstein zdôrazňuje sprostredkovanie pocitu kompetencie. Znamená to, že deti majú zodpovednosť za seba – v čom som sa zlepšil, čo som sa naučil – učia sa samy seba hodnotiť, seba vnímať. Do 6. roku totiž deti nie sú schopné sa hodnotiť, preberajú hodnotenie od okolia a práve tu sa vytvárajú základy neskorších komplexov menejcennosti. Preto je dôležité uvedomiť si, že trest hovorí – toto je nedovolené, ale nehovorí prečo. A práve preto by mali rodičia deťom vysvetľovať, prečo niečo robia, s akým zámerom, prečo majú poslúchať, prečo sa niečo od nich požaduje.

Sprostredkovaná kompetencia znamená, že dieťa si uvedomuje, že menej gumuje, lebo lepšie rozmýšľa. Aj dobrý výkon treba analyzovať – čo ti k tomu pomohlo, čo ti pomôže nabudúce, kedy sa ti pracuje najlepšie? Musí rozumieť, prečo sa to robí, prečo má niečo vedieť. Hovoriť treba aj o tom, čo sa nepodarilo a prečo. Tak sa obmedzuje impulzivita, lebo deti sa učia najprv naplánovať, až potom nakresliť čiary, schopnosť opísať slovné stratégie a vlastnosti tvarov, musia si urobiť správnu predstavu a nie to, čo chcú vidieť a čo uvidia ako prvé. Najdôležitejšie je, keď vie samo povedať, čo robí, lebo reč je nástrojom myslenia, ako sme už rozoberali v kapitole o motorike.

Základom práce s inštrumentmi sú hlavné fázy mentálnej činnosti: vstup – spracovanie – výstup alebo input – elaborácia – output.

V oblasti vstupu sa dieťa učí prekonať povrchné a impulzívne vnímanie. (To ostatné je už spracovanie. Vstup nie je príprava úlohy. Fázy vstupu, spracovania a výstupu prebiehajú nezávisle od vlastnej práce. Prebiehajú aj pri príprave úlohy – napr. výstupom je rozhodnutie o relevantnom podnete.) Učí sa rozpoznať a predvídať vzťah príčiny a následku – Prečo sa niečo stalo? Keď niečo urobím, čo sa stane? Ďalej je to schopnosť plánovať – Čo mám robiť, čo je dané, ako budem pracovať, čo je najdôležitejšie? Učí sa vyberať relevantné návody, kľúče pri určovaní problému – aj v bežnom živote, nielen v MŠ – Prečo máme teplomer, barometer? Čiže pri vstupe si uvedomuje stratégiu, čím treba začať.

V oblasti spracovania dieťa používa mentálne operácie – porovnáva, rozpoznáva, vytvára vzťahy medzi informáciami, kategorizuje atď. a učí sa vyberať alternatívy, plánovať, čo pomáha aj vnímaniu času, naučí sa poradie krokov pri riešení problému

(čo si má skontrolovať, čo robiť, napr. pri obliekaní), prečo je niečo dôležité. Naučí sa klásť otázky, zdôvodňovať a riešiť problém, ale aj prenosu predstáv do pojmov – keď si niečo verbalizujeme, opíšeme, lepšie si pamätáme, ako keď len vidíme.

Dieťa si rozširuje mentálne pole, čiže porozumenie vzťahom a naučí sa vzťahovať jednu skúsenosť na inú. Feuerstein zaviedol pojem „premostovanie“. Je to porozumenie tomu, prečo sa to učím, prečo má zmysel sa učiť. Dieťa pochopilo princíp, keď vie dávať príklady z bežného života. Preto mu treba neustále umožňovať, aby sa pýtalo: „Prečo?“ Lebo tak sa najviac rozvíja, napreduje.

Vo výstupe dochádza k tomu, že impulzívne odpovede sú postupne nahradzované uvažovaním, deti sa učia počúvať a súčasne sa znižujú odpovede na základe pokusu a omylu. Výstup musí byť kontrolovaný vstupom, odpoveď musí byť presná. Preto sa neustále pýtame: „Prečo si želim, aby si mal zastrúhané ceruzky? Prečo máš písať čiaru rovno?“ (Nie, píš krajšie.) Deti sa učia vytvárať aj zhrnutie – Čo sme sa naučili, kde to môžeme použiť?

Jedna strana pracovného listu má byť náplňou jednej lekcie, tvrdí Málková (2009), ale v skutočnosti sa často stáva, že na jednej lekcii sa preberie len jedno okienko, jeden riadok. Účelom totiž nie je vypracovať celú stranu, ale práve to, o čom sa hovorí, čo sa vyhľadáva, čo je dôležité, lebo nejde o výsledok, ale o proces – porozumieť tomu, prečo tak pracujeme. Rozhovory, výmena názorov, skúseností, zážitky – to je ten pravý cieľ. Deti sa naučia premyslieť si stratégiu, taktiku, dokážu postupne formulovať svoje myšlienky, názory, hodnotia to, čo sa naučili, ako postupovali a prečo, čo im robilo problémy, navzájom sa od seba učia, že nie je iba jeden spôsob riešenia.

Pracuje sa v skupinách i jednotlivo. Lekcia bežne trvá asi 60 minút, ideálne by bolo každý deň alebo aspoň 2x – 3x týždenne. S predškólakmi sa pracuje na začiatku 20 – 30 minút, postupne sa čas môže pridávať, ak deti chcú.

Málková (2009) vysvetľuje, že v inštrumente Usporiadanie bodov sa neobjavujú žiadne slovné inštrukcie, resp. sú obmedzené alebo nie sú žiadne (napr. stránky s chybou). Zameriava sa na základné kognitívne funkcie. Posilňuje schopnosť vnímať stálosť tvarov a zároveň rozvíja schopnosť predstavovať si možné vzťahy medzi obrazcami, prenášať vzťahy medzi určitými bodmi v predstavách. Pre úspešné riešenie je nevyhnutná presná práca, schopnosť voliť a tvoriť stratégie riešenia a schopnosť zhrnúť poznatky z určitej učebnej situácie.

Cieľom inštrumentu je rozvíjať kognitívne funkcie, teda naučiť deti vedome pracovať.

Samy prídu na to, že je výhodné pracovať presne a premyslene, lebo inak nie sú úspešné. To ďalšie, napr. koordinácia ruky a oka je dôsledok, to sa priamo nenacvičuje. Preto aj percepcia sa zlepšuje ako následok toho, že dieťa musí rozlišovať stále menšie vzdialenosti a tvary sa stále viac prekrývajú a dieťa musí zamerať pozornosť na to, čo treba vnímať. Deti sa naučia lepšie vnímať smery, dekodovať, rozumieť slovu, chápať, že vzťahy sa utvárajú podľa nejakých pravidiel.

Dieťa samo zistí, že sú explicitne dané pravidlá – každý bod sa dá použiť iba raz, nájdený tvar musí mať rovnakú veľkosť, ale nie polohu, papier sa nesmie otáčať (tak by sa dieťa nenaučilo robiť zvislé i vodorovné čiary). Učí sa vyhľadávať kľúče – návody, ktoré pomáhajú odhaľovať vzťahy medzi jednotlivými predmetmi, slúžia na orientáciu v množstve informácií (čo mi pomôže zvládnuť úlohu, čo je dané).

Nácvik kreslenia, „rysovania“ – Ideme k babičke od nás z domu, kam pôjdeme, ktorým smerom? Hrot ceruzky je v strede východiskového bodu a končí sa presne u babičky. Deti sa učia neustále si uvedomovať, že hrot ceruzky treba dať do stredu bodu a pozeráť na cieľ, nie na ceruzku. Keď dieťa použije stratégiu, už sa nepozerať na hrot ceruzky, ale na bod, kam má dôjsť. Premostenie do bežného života mu tiež pomôže – Nepozeraš sa pod nohy, keď ideš k dverám. Stále sa musí pozeráť na stred cieleného bodu.

Samozrejme sa veľa musí precvičovať. Ukáž, kde začneš, kde skončíš, prípadne ukáž prstom, špongiou. Aj keď dieťa nehovorí, všetko sa musí verbalizovať – bod, čiara, východiskový bod. Čo je to východiskový bod (ako slnko vychádza), hľadá sa význam v slovníkoch. Spoj dva body, kde začneš, zastavíme sa, nakreslí to kamarátovi a on tebe, ktorá čiara z troch sa ti najviac podarila, skús byť na seba náročnejší a pod. Deti sa postupne naučia robiť čiary vodorovné, zvislé, šikmé, sprava doľava, zhora nadol a potom si ich uvedomujú pri úlohách typu Nakresli domček, stoličku, stôl, ihličnatý stromček. Prečo sa to volá čiara? Čo je to čiara, odkiaľ kam vedie, čím sa čiary líšia, čo je to smer, kde v živote je potrebný smer, rozdiel v dĺžke čiar, čo je dôležité, čo nie. Deti kreslia rôzne smery, podoby, aby si nemysleli, že čiara je len vodorovná.

Premostením môže byť otázka, kde všade okolo nás sú čiary. Keby boli okná šikmé, prečo by sa nedali otvárať? Keby stôl nebol vodorovný, čo by sa stalo? Prečo má stôl štyri nohy?

Úžasný je Feuersteinov nápad rozbiť štruktúru. Keď sa dieťa niečo naučilo, musíme ho donútiť použiť naučený spôsob inak. Neustále sa musí dodržiavať základný postup: percepcia – opis – pojem – obsah. Najprv vnímaj (čo vidíš), rozprávej (opíš, čo vidíš,

cítiš), ako by si to nazval (označiť pojem), kde inde toto slovo používaš (rozšíriť pojem), čiže čo vidíš – počuješ – cítiš všetkými zmyslami treba upevňovať, rozširovať, prinášať nové pojmy.

Prečo musíme mať správnu predstavu, presne pracovať, prečo máme mať poriadok? (napr. výkresy sa nepokrčia, keď mám poriadok, dlho nehľadám farbičky). Čo je tu nebezpečné, akú chybu môžeš urobiť? Čo je spoločné, čo je inak usporiadané, čo je nové? Čo je to chyba, ako ju opravíme?

V závere stretnutia deti hovoria, čo sa naučili, čo mohlo byť lepšie, čo je spoločné, čo už viem, čo sa stane, keď spojím... Dieťa tým, že hovorí o svojich pocitoch, uvedomuje si, že ich môže ovplyvniť samo. Egocentrický náhľad sa znižuje tým, že sa rovnaká situácia preberá z rôznych uhlov pohľadu.

Preto je tento predškolský rad inštrumentov určený pre deti predškolského veku i pre dospelých s nižšou úrovňou schopností. A preto Feuerstein kladie dôraz na nápravu na úrovni inputu, elaborácie a outputu. Cvičenia sú zostavované tak, aby konfrontovali deti s potrebou systematicky zhromažďovať dáta, presne pracovať a spracovať udalosti vhodnou orientáciou v čase a priestore. Keď sú informácie nedokonale prijímané, nemôžu sa ani optimálne spracovávať – čiže výrazné obmedzenie kognitívnych funkcií na úrovni inputu ovplyvňuje funkcie na úrovni spracovania a outputu. Pretože deti si často nevedia stanoviť cieľ, musia sa to naučiť, samy si ho pomenovať, lebo potom si ho dokážu predstaviť. Keď sa naučia plánovať, čo je ešte potrebné na vyriešenie, potom dokážu zmeniť aj spôsob práce.

Kontakt: [www.centrum – cogito.cz](http://www.centrum-cogito.cz)

KLEPLOVÁ

Kleplová – ako detská pediatrička pracuje s deťmi už od dojčenského veku. Propaguje systém cvičení – techniku manželov Bobathových – techniku bodov s priamou reflexnou odpoveďou. Vo svojich bulletinoch *Jsme zde. Rodiče a děti. Hrajeme si cvičením, cvičíme hrou* vysvetľuje a názorne ukazuje, čo je dôležité, čo si treba všímať.

Pri cvičeniach s deťmi predškolského veku pokladá za dôležité zachovávať zásadu primeranosti požiadaviek biologického veku, fyzickej kondície, stavu a vyspelosti nervovo-svalovej koordinácie, pričom biologický vek nemusí súhlasiť s vekom podľa kalendára.

Zdôrazňuje, že základné reflexy, ktoré zaisťujú normálny hybný vývoj, sú reflexy vzpriamovacie, rovnovážne, obranné. Dôležité je ešte poznať celkový pojem svalový tonus (napätie), stabilizáciu a koordináciu pohybu.

Vzpriamovacie reflexy zaisťujú zmenu od dieťaťa ležiaceho k samostatne chodiacemu, rovnovážne zasa stabilitu v určitej polohe, pozícii a obranné čo najmenšie následky pri páde (strate rovnováhy). Svalový tonus (napätie) spôsobuje neprimeranú hybnosť vo všetkých kĺboch až nemožnosť pohybu. Zvýšený tonus (napätie) sa vyskytuje u detí s DMO, LMD, pri veľkom strachu a strese, kým znížený pri rôznych ochoreniach.

Ďalší pojem, ktorý Kleplová (1998) pokladá za dôležitý, je stabilizácia. Ak v niektorej polohe, ktorú zaujmeme, nie sme stabilní, nemôžeme v nej vykonávať ďalšiu činnosť, preto je dôležitá. Napokon je to koordinácia pohybu. Pohyb nie je práca jedného svalu, ale svalovej skupiny, svaly musia na seba nadväzovať a vzájomne sa prepájať. Ľahko si to môžeme predstaviť na názornom príklade – napr. ak sa chceme napiť.

Kleplová (1998) dodáva, že deti s LMD (ADHD) vo veku 5 – 6 rokov majú problém s odrazom, preskokmi, výskokmi, udrжанím rovnováhy v stoji na jednej nohe, koordinácii pohybov hornej a dolnej končatiny. Dlhú im trvá, kým si uvedomia zmenu predvádzaného pohybu, ich reakčný čas je veľmi dlhý. Ak napr. má jedna ruka robiť nejaký pohyb a druhá má byť v pokoji, určite budú robiť akýkoľvek podvedomý „spolupohyb“, čiže hoci majú spraviť jeden pohyb, spravia dva súčasne. Napr. pri písaní jedna ruka píše, druhá má zostať v pokoji, nehybne. Dieťa sa vedome snaží tejto požiadavke vyhovieť, ale súčasne telo vytvára podvedome „spolupohyb“ a dieťa je vnútorne vystavené stresovej situácii. Je zvyčajne pomalé, a keď k tomu pristúpi ešte stres vo forme autority učiteľky, výsledkom je neurotizácia, tvrdý odpor, výbuchy zlosti. Deti sú si vedomé situácie, ktorú nemôžu zvládnuť, a preto ju nahradia inou, často veľmi nevhodnou, napr. začínajú „šaškovať“ alebo sa rozplačú, čo predstavuje únik z daného problému. Nevedia spraviť zrkadlový pohyb, majú stále problémy s výslovnosťou. Ich porucha držania tela sa prejavuje vo všetkých polohách a pozíciách. Tieto deti zväčša nezvládnu „predškolské testy“ pri zápise do školy, preto majú odklad školskej dochádzky.

Neschopnosť rýchlo sa preorientovať – neschopnosť zachytiť zmenu – vedie k tomu, že dieťa novú prácu neurobí alebo len sčasti. Pokiaľ je úloha zadávaná ústne, vzniká ďalší problém. Vzhľadom na to, že dieťa síce počuje, ale nevníma tóny a zvuky o určitej frekvencii, vlastne „nepočuje“. Veľa záleží na modulácii hlasu vyučujúcich, či ich dieťa

bude vnímať, alebo nie. Majú však často vyvinutý zmysel pre hudbu, maľovanie, spievanie, melodické riekanky a pesničky. A práve túto skutočnosť treba využiť pri reedukácii, nazdáva sa Kleplová (1998).

Základ Kleplovej cvičení tvoria najskôr pohybové testy a potom už konkrétne cvičenia pre rodičov s deťmi, ktoré opisuje v troch bulletinoch. Pohybové testy robila s deťmi vo veku od 2 do 7 rokov. Uvádzame aspoň tie najzákladnejšie úlohy z testu, pretože môžu pomôcť odhaliť dieťa s problémami v motorike.

Test taxie (pri otvorených i zatvorených očiach) – napr. stoj spojný, predpažiť, dlane dolu a pokrčením v lakti sa ukazovákom jednej ruky dotknúť nosa,

diadochokinéza (test súhry pohybu) – stoj spojný, obe ruky dlaňami hore v predpažení a striedavo otáčať dlane hore a dolu,

kruhy (koordinácia) – stoj spojný, upažiť, oblúkom dolu čelný kruh, oblúkom dolu bočný kruh (najlepšie s paličkou v ruke),

preskok (koordinácia) – preskok vpred a bokom znožmo (cez švihadlo),

previs v ruke (vzpriam) – dieťa sa dokáže z hlbokého predklonu vzpriamiť s pripažením, pričom ho dospelý drží pevne za stehná vo výške svojho pása chrbtom k sebe,

brušné svaly – ľah na chrbát, dolné končatiny pokrčené, chodidlá sú opreté o podložku, dieťa sa má posadiť,

sed – ruky objímajú pokrčené dolné končatiny a zvrát dozadu, hlava predklonená, návrat do pôvodnej polohy (klbko),

beh – správne držanie tela pri behu,

polohové svaly – stoj, predpaženie, upaženie, vzpaženie, vzpriamený kľak, kľak na štyroch, stoj na jednej nohe.

Hodnotí sa kvalita stvárnenia. Na základe tohto pohybového testu sa ukážu veľmi výrazne problémy, ktoré má aj dieťa – na prvý pohľad – priemerné, ktoré nie sú nápadné. Obsah troch bulletinov tvoria konkrétne, názorne nakreslené a opísané cvičenia rodičov s deťmi, ktoré – ak sa cvičia pravidelne a dlhodobo – prinesú zlepšenie v hrubej a jemnej motorike. V každom bulletine je 100 cvičení.

Cvičenia na vzpriamovacie reakcie, rovnovážne reakcie a obranné reakcie precvičujú koordináciu pohybu prostredníctvom riekaniek a pesničiek, ale aj orientáciu telesnej schémy v priestore a akrobatické prvky. Ďalej nasledujú cvičenia na koordináciu pohybu v sede či ľahu, v kľaku a stoju. Výhodou a veľkou prednosťou je to, že ide

o spoločné cviky spolu s rodičom.

Kontakt: www.pohybovestudio.cz, Pohybové studio MUDr. Kleplové, Oldřichov 192

Kleplova@seznam.cz

BLYTHE

Blythe (2012) oboznamuje čitateľov svojej publikácie *Dieťa v rovnováhe. Pohyb a učenie v ranom detstve* najskôr s tým, ako v Inštitúte neurofyziologickej psychológie (The Institute for Neuro-Physiological Psychology) v Chesteri vypracovali jedinečnú vývinovú metódu INPP, ktorá kopíruje prirodzený zdravý motorický vývin dieťaťa, je neinvazívna a bez potreby použitia chemických medikamentov. Používa sa od roku 1996, priebežne sa dopĺňa podľa najnovších poznatkov z praxe i neurofyziológie. Zistilo sa, že v pozadí ťažkostí detí s poruchami učenia, správania a koncentrácie často stoja tzv. neurofyziologické príčiny – kontrola rovnováhy, motorických zručností a integrácie raných (primitívnych) reflexov.

Na úrovni CNS u nich naďalej pretrváva prítomnosť primitívnych reflexov, ktoré brzdia prejavenie skutočného potenciálu dieťaťa. Ide o oneskorený vývin nervovej sústavy, pričom vo väčšine prípadov sú deti veľmi bystré. Práve v dôsledku nezrelosti CNS sa u nich objavujú rôzne ťažkosti.

Celý stimulačno-inhibičný program je založený na sériách pohybov, ktoré normálne sa vyvíjajúce dieťa robí v prvom roku života, čiže ide o zdokonaľovanie rovnováhy a koordinácie. INPP cvičenia prenesú deti na úplný začiatok učenia sa udržiavania rovnováhy.

INPP je určený pre učiteľov i špeciálnych pedagógov. V podobe jednoduchých špecifických telesných cvičení sa ľahko aplikuje v školskom prostredí – asi 10 minút denne, 5 dní v týždni. Cvičí sa dlhodobo 9 – 12 mesiacov.

Všetky cvičenia prebiehajú na zemi a pomáhajú rozvoju správneho držania hlavy a tela (základ správneho držania tela), podporujú používanie pravej a ľavej, hornej a dolnej časti tela v rôznych polohách (základ koordinácie). Dieťa sa posúva ďalej v rámci cyklu cvičení iba vtedy, ak je schopné opakovať predpísané základné pohyby automaticky a vo viacerých pozíciách.

Pred začiatkom a po ukončení programu sa vykonáva asi 15-minútové hodnotenie dieťaťa. Využívajú sa štandardizované neurologické testy, ktoré majú odhaliť

prítomnosť patologických primitívnych reflexov alebo zistiť nedokončený rozvoj posturálnych reflexov, ktoré môžu narúšať motorickú kontrolu, rovnováhu, koordináciu, kontrolu pohybov očí nevyhnutných pre písanie alebo čítanie.

Vo väčšine prípadov sa s oneskorením dá pracovať, pokiaľ nejde o rozvíjajúce sa vážne ochorenie na úrovni nervovej sústavy alebo poškodenie CNS.

Metóda INPP sa pokúša odstrániť problém na najnižšej možnej úrovni, aby následne umožnila vyšším centrom dozrieť a začať plniť efektívne svoje funkcie.

Blythe (2012) vysvetľuje veľmi prístupným spôsobom, že primitívne reflexy sa rozvíjajú už v maternici a plne sa rozvinú v 40. týždni tehotenstva, sú sprostredkované na úrovni mozgového kmeňa. Upozorňuje, že reflexy sú primárnym učiteľom základných motorických zručností, pohyb pomáha dotvárať mozog a reflexy sú pre dieťa prvotnou zásobárňou pohybu. Posturálne reflexy nastupujú vo vývine neskôr ako primitívne (rozvíjajú sa do 3,5 roka a pretrvávajú celý život, sú riadené na úrovni stredného mozgu a mozočka).

Ak pretrvávajú u dieťaťa aberantné primitívne reflexy, je nevyhnutné ich najskôr potlačiť, aby terapia bola efektívna a mohli sa odstrániť príčiny ťažkostí. Preto treba zdokonaľovať nerozvinuté reflexy rovnováhy, koordinácie a pohybov očí. Počas celého obdobia trvania programu sa priebežne sleduje, ako sa dieťa prejavuje, či nie je preťažené, alebo či je vhodné niektoré cviky pridať.

Ak dieťa trpí určitými ťažkosťami, ktoré majú neurofyziologické príčiny (napr. dieťa začalo chodiť skôr ako v 10. mesiaci alebo neskôr ako v 15. mesiaci, vynechalo štádium plazenia na brucho, lozenia na štyroch, rečový vývin bol oneskorený, má ťažkosti s obliekaním, pri bicyklovaní, problém obsedieť v pokoji, slabú rovnováhu), svedčí to o tom, že dieťa akoby svojím spôsobom ostávalo na vývinovo nižšej úrovni a v niektorých funkciách či oblastiach života mierne alebo viac zlyhávalo.

Preto už hodnotiaci hárok, testovacia batéria 4- až 6-ročných detí obsahuje jedenásť častí, napr. státie na jednej nohe, plazenie, testy s ceruzkou a s papierom, ale niektoré sa robia aj s otvorenými a zatvorenými očami a hodnotí sa stupnicou od 0 po 4.

Vždy sú k dispozícii aj vývojové normy a pomocné otázky pri pozorovaní. Podobné je to aj pri deťoch od 7,5 roka.

INPP cvičenia prenesú deti na úplný začiatok učenia sa udržiavania rovnováhy. Kým dieťa nadobudne úplnú kontrolu nad zvyškom tela, musí mať kontrolu nad pohybmi hlavy. Normálny vývin ide od hlavy k špičkám nôh a od stredu von, vývoj na brušku

prebieha skôr ako na chrbte. Po zmysle rovnováhy sa vyvíja hmat, sluch, zrak.

Vývinový program je zostavený tak, aby zachytil základ učenia sa ovládať telo.

Začína sa najskoršou naučenou detskou zručnosťou – schopnosťou držať zdvihnutú hlavu. Všetky pohyby sú založené na pohybových vzorcoch dojčiat v prvých 6. – 8. mesiacoch života a tvoria základ pre všetky následné vôľové pohyby vrátane jemnej motoriky. Deti, ktoré nezvládajú cvičenia v polohe na chrbte a na bruchu, by ich mali cvičiť dlhšie a tak pomaly a presne, ako je to možné.

Blythe (2012) na s. 113 – 116 uvádza tréning primitívnych reflexov (0 – 6 mesiacov) a posturálnych reflexov (0 – 3,5 roka), nácvik držania tela a zmyslovú integráciu prostredníctvom pohybu a zameriava sa konkrétne na vestibulárnu stimuláciu, vestibulárny, hmatový a propioceptívny systém, ale aj na hmat, sluch a zrak. Potom by malo nasledovať zlepšovanie vzpriameného postoja (na vek 1 – 3 roky), teda tréning vzpriameného postoja, rovnováhy a motoriky.

Vek 2 – 4 roky zahŕňa už častejšie využívanie zložitejších nástrojov (napr. bicyklovanie).

Vek 4 – 6 rokov nazýva Blythe dvojprúdovou diaľnicou – preferuje sa tréning oboch strán mozgu, teda je to vek učenia sa prostredníctvom zmyslov, učenie sa telom.

V ďalších kapitolách sa venuje aj strave, hudbe, pravej a ľavej hemisfére a ich vplyvu na činnosť mozgu. Stručne rozoberá aj výchovu prostredníctvom pohybu v celej ľudskej civilizácii až po súčasnosť.

Blythe pridáva konkrétne cvičenia spojené s názornými kresbami pre malé deti, ktoré sa končia pútavými príbehmi – na ľavej strane krátky príbeh a na pravej strane rozpis konkrétnych pohybových cvičení. Už samotné názvy majú inšpiratívny názov *Zavčás rána pri rybníčku*. Vyskytuje sa tu usilovná včielka, stonožka Božka, kvetinka Tinka, chrobák Dodko, ryba Biba, žubrienka Irenka, krokodíl Ali, macko Mišo, socha, vojak na stráži, veterný mlyn Vincko, motýľ Emil.

INPP potvrdzuje, že len čo sa zlepšila motorika, rovnováha, koordinácia, potlačili sa primitívne reflexy a rozvinuli sa posturálne, výkon dieťaťa sa výrazne zlepšil. Dieťa býva koncentrovanejšie, pokojnejšie, zlepšuje sa verbálny i písomný prejav, orientácia v priestore a zrakovo-motorické funkcie. Treba ho len vyskúšať.

Kontakt: www.socioterapia.sk, www.avare.sk

ZÁVER

Do celkového záveru o stimulačných programoch sme si dovolili zaradiť zopár poznámok z materiálu o teórii FIE, ktorý pripravila doc. Pokorná (2010) pre prvý kurz Inštrumentálneho obohacovania.

Feuerstein sa domnieva, že nejde vo vzdelávaní ani tak o obsah učenia, ale o prístup, ako ho učíme. Neúspech v jednej modalite, spôsobe vyjadrenia informácie (slovnej, grafickej, obrázkom, symbolom pod.) nemusí nutne zablokovať úspešnejšie použitie inej modality. Preto jeho prvé inštrumenty pre predškolský vek vyžadujú veľmi malú, pokiaľ vôbec nejakú schopnosť čítať.

Čítanie a písanie treba vyžadovať až po dôkladnej príprave v neverbálnych cvičeniach. Tvrdí, že u ľudí, ktorí nechápu obsah prečítaného a nie sú schopní text dekodovať, je dôležité nečakať dovtedy, kým sa nenaučia čítať a písať, a až potom im sprostredkovať predpoklady myslenia a učenia, lebo to znamená stratu cenného času, ktorá negatívne ovplyvní ich schopnosť učiť sa.

Je na škodu, že mnoho intervenčných programov používa ako jediné kritérium úspechu verbálne alebo písomné vyjadrovanie a celkom potláča ostatné modalities komunikácie, interakcie, chápania a riešenia problému. Slovné vyjadrovanie však treba chápať ako cieľ, ktorý má byť dosiahnutý prostredníctvom intervencie, čo je viac ako prostriedok, lebo ak sa dieťa nevie vyjadrovať, nevie myslieť a poznatky nemá uložené v súvislostiach. Dieťa však musí dostávať modely vyjadrovania, neustále sledujeme, či nám dieťa rozumie, čím rozvíjame jeho pasívnu slovnú zásobu. Neverbálny inštrument totiž neznamená, že nerozvíjame reč, ale nielen tú.

Preto sme v tejto práci ponúkli intervenčné programy, ktoré nerozvíjajú len a len grafomotoriku, ale aj nové programy, ktoré sa zaoberajú neurofyziologickými príčinami ťažkostí detí a pomáhajú ich eliminovať, čím sa dosiahne zlepšenie nielen v grafomotorike, hrubej a jemnej motorike detí, ale aj v ich slovnej zásobe, a tak majú lepšiu štartovaciu pozíciu v škole.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 let do 6 let.* Brno : Computer Press, 2007. 120 s. ISBN 80-251-1839-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2006. *Rozvoj grafomotoriky. Jak rozvíjet kreslení a psaní.* Brno : Computer Press, 2006. 80 s. ISBN 80-251-0977-1.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2010. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy.* Brno : Computer Press, 2010. 104 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BLYTHER, S. G. 2012. *Dieťa v rovnováhe. Pohyb a učenie v ranom detstve.* Bratislava : Inštitút psychoterapie a socioterapie, 2012. 264 s. ISBN 978-80-970936-0-0.
- BODLÁKOVÁ, S. 2010. <<http://www.mcmacko.sk/web/clanky-2/grafomotorika-pre-predskolakov/>>
- BOGDANOWICZ, M. 1992. *Ćwiczenia w rysowaniu, zeszyt ćwiczeń.* Gdańsk : Rożek Marek, 1992. ISBN83-85864-78-4.
- BOGDANOWICZ, M., SWIERKOSZOVÁ, J. 1998. *Metoda dobrého startu.* Ostrava : KASIMO, 1998. 79 s. ISBN 80-902497-0-1.
- BRIERLEY, J. 1996. *7 prvních let života rozhoduje.* Praha : Portál, 1996. 112 s. ISBN 80-7178-109-6.
- BRŤKOVÁ, R., BAHURINSKÁ, D. 2012. *Stimulačný program prevencie porúch učenia detí predškolského veku.* Bratislava : Pro Solutions, 2012. 138 s. ISBN 978-80-8139-018-0.
- BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P. 2004. *Je vaše dítě připraveno do první třídy? Co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát.* Brno : Computer Press, 2004. 158 s. ISBN 80-7226-637-3.
- Defektologický slovník.* Praha : SPN, 1978. s. 214. ISBN 14-804-78.
- Detský skrining, príručka pre učiteľov. T 100.* Bratislava : Psychodiagnostika, a. s., 1997.
- DOLEŽALOVÁ, J. 2010. *Rozvoj grafomotoriky v projektech.* Praha : Portál, 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-693-3.
- DOYON, L. 2003. *Hry pro všestranný rozvoj dítěte : pro děti do 6 let.* Praha : Portál, 2003. 180 s. ISBN 80-7178-754-X.
- DUCHOVIČOVÁ, J., LAZÍKOVÁ, A. 2008. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita*

- učiteľky v materskej škole*. Bratislava : IRIS, 2008. 250 s. ISBN 978-80-8925-628-0.
- FARKAŠOVÁ, J. 2009. Feuersteinova metóda inštrumentárneho obohacovania – „FIE“ (Feuerstein instrumental enrichment). In *Efeta*, 2009, roč. 19, č. 2, s. 7-9.
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. 1996. *Kresebný test školskej spôsobilosti*. Bratislava : PSYCHO-INSIGHT, spol. s r. o., 1996. 22 s. ISBN 80-88865-02-6.
- GAVLÁKOVÁ, E. 2008. Ako uľahčiť deťom v MŠ rozvíjať grafomotoriku [online]. Dostupné na internete: <<http://predskolak.wbl.sk/grafomotorika>>
- HARČARÍKOVÁ, T. 2010. *Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia*. Bratislava : IRIS, 2010. 141 s. ISBN 978-80-89238-31-6.
- HEYROVSKÁ, Y. 1995. Grafomotorické obtíže u dětí, In *Rodina a škola*, 1995, roč. 42, č. 11, s. 14.
- HEYROVSKÁ, Y., HRBKOVÁ, H., MAŠKOVÁ, I. 1996. *Nebojte se psaní. Náprava grafomotorických obtíží u dětí předškolního věku*. 1996.
- IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z. 1979. *Slovník cudzích slov A/Z*. Bratislava : SPN, 1979. ISBN 67-567-79.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., ZÖRKLEROVÁ, R. 2007. *Dysgrafie*. Praha : D+H, 2007. 68 s. ISBN 978-80-903579-6-9.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha : Portál, 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-474-8.
- KAČALA, J., PISÁRČIKOVÁ, M. et al. 1987. *Krátky slovník slovenského jazyka*. Bratislava : VEDA, 1987. 246 s.
- KIRBYOVÁ, A. 2000. *Nešikovné dítě : dyspraxie a další poruchy motoriky : diagnostika, pomoc, podpora, cesta k nezávislosti*. Praha : Portál, 2000. 208 s. ISBN 80-7178-424-9.
- KLEPLOVÁ, V. 1998. *Jsme zde, rodiče a děti. Hrajeme si cvičením, cvičíme hrou*. Pohybové studio MUDr. Kleplové, 1998. 110 s.
- KLEPLOVÁ, V. 1998. *Jsem zde, očekávaný, žádaný, milovaný*. Pohybové studio MUDr. Kleplové, 1998. 40 s.
- KLIMENTA, J. 1979. Osvědčené reedukační techniky pro ambulantní nácvik grafomotoriky u dysgrafických dětí. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1979, č. 1, s. 45-55.
- KOLLÁRIK, K. 1996. *Orientačná skúška pripravenosti na školu*. Bratislava : PSYCHO-INSIGHT, spol. s r. o., 1996. ISBN 80-88865-05-0.

- KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka, rady pro rodiče dětí od 5 let*. Praha : Portál, 2008. 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KUTÁLKOVÁ, D. 2005. *Jak připravit dítě do školy*. Praha : Grada Publishing, 2005. 208 s. ISBN 80-247-1040-4.
- KUTÁLKOVÁ, D. 2005. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha : Grada Publishing, 2005. 136 s. ISBN 80-247-1026-9.
- LEBEER, J. 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha : Portál, 2006. 264 s. ISBN 80-7367-103-4.
- LECHTA, V. 2008. *Symptomatické poruchy řeči*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.
- LIPNICKÁ, M. 2007. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní. Preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Praha : Portál, 2007. 62 s. ISBN 978-80-7367-244-7.
- LOOSEOVÁ, A. C., PIEKERTOVÁ, N., DIENEROVÁ, G. 2001. *Grafomotorika pro děti předškolního věku, cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. Praha : Portál, 2001. 168 s. ISBN 80-7178-540-7.
- MACHOVÁ, J., TREFNÝ, Z. D. 1991. *Poruchy vývoje v předškolním věku*. Praha : Univerzita Karlova, 1991. 105 s. ISBN 80-7066-442-8.
- MÁLKOVÁ, G. 2009. *Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se*. Praha : Portál, 2009. 120 s. ISBN 978-80-7367-585-1.
- MÁLKOVÁ, G. 2008. *Umění zprostředkovaného učení. Teoretická východiska a výzkum instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina*. Praha : TOGGA, 2008. 124 s. ISBN 978-80-87258-02-6.
- MARQUARDT, CH. 2010. *Učit se psát s radostí a nadšením*. STABILO International GmbH, Heroldsberg, 2010.
- MICHALOVÁ, Z. 2002. *HYPÓ – cvičení pro děti předškolního věku a prvního pololetí prvních tříd k posílení zrakové a sluchové paměti, koncentrace pozornosti a k částečnému rozvoji percepčně-kognitivních funkcí*. Beroun : PPPP, 2002.
- MICHALOVÁ, Z. 1996. *Kreslíme si každý den. Uvolňovací cviky pro rozvoj grafomotorických dovedností při počáteční výuce psaní a nápravě jeho poruch*. Praha : SPN, 1996. 64 s. ISBN 80-85937-25-5.
- MLČÁKOVÁ, R. 2004. *Z návrhu relaxačních grafomotorických cvičení v počátečním vyučování*, In *Speciální pedagogika*, 2004 roč. 14, č. 2, s. 139-151.

- MLČÁKOVÁ, R. 2009. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha : Grada Publishing, 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2630-4.
- MLČOCHOVÁ, M. 2008. *Šimonovy pracovní listy 2, Obrázky, Geometrické tvary*. Praha : Portál, 2008. 24 s. ISBN 80-7367-004-6.
- MLČOCHOVÁ, M. 2005. *Šimonovy pracovní listy 3, Dokreslování, Uvolňovací cviky*. Praha : Portál, 2005. 64 s. ISBN 80-7367-004-6.
- NEWMAN, S. 2004. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením. Rozvoj kognitivních, pohybových, smyslových, emočních a sociálních dovedností*. Praha : Portál, 2004. 166 s. ISBN 80-7178-872-4.
- NOVÁKOVÁ, M. 2001. *Písanka predškolača. Prípravné cvičenia na písanie pre predškolačkov a žiakov 1. ročníka základných škôl*. Košice : NOMI, 2001. 32 s. ISBN 80-88958-32-6.
- O'DELL, N. E., COOK, P. A. 2000. *Neposedné dítě. Jak pomoci hyperaktivním dětem*. Praha : Grada Publishing, 2000. 140 s. ISBN 80-7169-899-7.
- OPATŘILOVÁ, D. 2005. In HANÁK, P. a kol. *Diagnostika a edukace dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením*. Praha : Institut PPR, 2005. ISBN 80-86856-10-0.
- PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK, M. 2007. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha : Grada Publishing, 2007. 150 s. ISBN 80-247-1216-4.
- PILAŘOVÁ, M. 2008. *Šimonovy pracovní listy 5, Grafomotorická cvičení, Než začnu psát, budu si s pastelkou hrát*. Praha : Portál, 2008. 64 s. ISBN 978-80-7367-418-2.
- POKORNÁ, V. (ed.) 2006. *Inkluzivní a kognitivní edukace : sborník přednášek*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2006. 390 s. ISBN 80-7290-258-X.
- POKORNÁ, V. 2007. *Šimonovy pracovní listy 9, Grafomotorika a kreslení*. Praha : Portál, 2007. 48 s. ISBN 978-80-7367-279-9.
- POKORNÁ, V. 1997. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha : Portál, 1997. 336 s. ISBN 80-7178-135-5.
- MATĚJČEK, Z., ŽLAB, Z. 1972. *Zkouška laterality. T – 116*. Bratislava : Psychodiagnostika, 1972. 20 s.
- RIEFOVÁ, S. F. 1999. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole. Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha : Portál, 1999. 256 s. ISBN 80-7178-287-4.
- ROSSOVÁ, G. 1999. *Prvé mandaly pre deti*. Bratislava : IKAR, 1999. 32 s. ISBN 80-7118-772-0.
- SELIKOWITZ, M. 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Praha : Grada Publishing,

2000. 136 s. ISBN 80-7169-773-7.
- SERFONTEIN, G. 1999. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha : Portál, 1999. 149 s. ISBN 80-7178-315-3.
- SMOLÍKOVI, K. a J. 2004. *Šimonovy pracovní listy II, Grafomotorická cvičení. S tužkou Týnou na cestách*. Praha : Portál, 2004. 64 s. ISBN 80-7178-914-3.
- SOVÁK, M. 1966. *Metodika výchovy leváků* [online]. Praha : SPN, 1966. ISBN 14-037-66. Dostupné na internetu: <<http://www.stabilo.com/pages-sk/products/easy-original.php>>.
- SVATOŠOVÁ, T. 2009. *Písmo jako vědomá stopa pohybu. Cvičení a malování s prvky tchaj-tí na rozvoj grafomotoriky předškolních dětí*. Praha : Dys-centrum, o. s., 2009. ISBN 978-80-904494-0-4.
- SVOBODA, P. 2009. *Cvičení pro rozvoj jemné motoriky a psaní pro děti od 5 let. K výuce psaní, domácí přípravě školáku a ke vzdělávání dětí s dysgrafií*. Praha : Portál, 2009. 56 s. ISBN 978-80-7367-545-5.
- SVOBODOVÁ, J. 2001. *Metodika rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní*. III. vydanie. Praha : Institut PPR, 2001. 34 s.
- SZABOVÁ, M. 1999. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky: stimulační hry pro děti od 3 let*. Praha : Portál, 1999. 145 s. ISBN 80-7178-276-9.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. 1991. *Detské písmo, chyby a poruchy*. Bratislava : Bradlo, 1991. 109 s. ISBN 80-7127-045-8.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. 1998. *Písmo a písanie*. Bratislava : UK, 1998. 219 s. ISBN 80-223-1293-2.
- ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. 2001. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. 1. vydanie. Praha : Scientia, 2001. 32 s. ISBN 80-7183-221-9.
- TAŠKOVÁ, M. 2001. *Kreslíme si haky-baky. Rozvíjanie grafomotorických zručností*. Prievidza : Maquita, 2001. 32 s. ISBN 80-88936-28-4.
- TŘESOHLAVÁ, Z., ČERNÁ, M., KŇOURKOVÁ, M. 1990. *Dříve než půjde do školy. Lehká mozková dysfunkce v předškolním věku*. Praha : Avicenum, 1990. 121 s. ISBN 80-201-0015-6.
- TYMICOVÁ, H. 1985. *Nauč mě číst a psát*. Praha : SPN, 1985. 139 s. ISBN 14-506-85.
- TYMICOVÁ, H. 1994. *Nauč mě správně psát*. Praha : Práce, 1994. 124 s. ISBN 80-208-0330-0.

- UVÁČKOVÁ, I., VALACHOVÁ, D., DROPOVÁ, G. 2009. *Metodika rozvíjania grafomotorických zručností detí v materských školách*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 2009. 148 s. ISBN 978-80-7158-967-9.
- VAŠEK, Š. 2004. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Bratislava : Sapiencia, 2004. 167 s. ISBN 80-968797-1.
- VERECKÁ, N. 1997. Náprava psaní na všech čtyřech. In KUCHARSKÁ, A. (ed.) 1997. *Specifické poruchy učení a chování : sborník 1996*. Praha : Portál, 1997. ISBN 1211-670X.
- VODIČKA, I. 2008. *Nechte leváky drápat, Metodika levorukého psaní, kreslení a malování*. Praha : Portál, 2008. 104 s. ISBN 978-80-7367-479-3.
- WOOLFSON, R. C. 2004. *Bystré dieťa – predškolač*. Praha : Ottovo nakladatelství, 2004. 144 s. ISBN 80-7360-003-x.
- ZELINKOVÁ, O. 2008. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha : Portál, 2008. 200 s. ISBN 978-80-7367-321-5.
- ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X.
- ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. 2004. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha : D+H, 2004. 45 s. ISBN 80-903579-0-3.
- ŽOVINEC, E., LAZÍKOVÁ, A. 2008. Preventívny program „Cez rozprávku do školy“ v kontexte uplatňovania RTI modelu prevencie porúch učenia v slovenských podmienkach. In *Špecifické poruchy učenia a správania v kontexte inkluzívnej edukácie* [online]. Prešov : Prešovská univerzita, 2008. ISBN 978-80-8068-801-1.