

Európska únia
Európsky sociálny fond

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

Renáta Pondelíková

Rozvoj grafomotoriky pomocou výtvarných aktivít

2011

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

ROZVOJ GRAFOMOTORIKY POMOCOU VÝTVARNÝCH AKTIVÍT

RENÁTA PONDELÍKOVÁ

Názov:	Rozvoj grafomotoriky pomocou výtvarných aktivít
Autor:	PaedDr. Renáta Pondelíková
Recenzenti:	PaedDr. Ondrej Kokavec PhDr. Jana Kožušková, PhD.
Vydavateľ:	Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
Odborná redaktorka:	Mgr. Sylvia Laczová
Grafická úprava:	Ing. Monika Chovancová
Vydanie:	1.
Rok vydania:	2011
Počet strán:	54
ISBN	978-80-8052-379-4

OBSAH

ÚVOD

1	Význam výtvarných aktivít v procese získavania grafomotorických zručností	5
1.1	Význam výtvarných aktivít v rozvoji osobnosti dieťaťa	6
1.2	Vplyv písma a výtvarného prejavu na rozvoj grafomotorických zručností dieťaťa	6
1.3	Základné pojmy	13
2	Plánujeme výtvarné aktivity na rozvoj grafomotorických zručností detí	18
2.1	Diagnostikovanie úrovne grafomotorických a výtvarných zručností detí	19
2.1.1	Charakteristika grafomotorického vývinu dieťaťa od 2 – 7 rokov	20
2.1.2	Vývin a charakteristika výtvarného prejavu dieťaťa predškolského veku	20
2.1.3	Znaky detského výtvarného prejavu	24
2.1.4	Metódy a nástroje diagnostikovania grafomotorických zručností detí	25
2.1.4.1	<i>Analýza produktov dieťaťa</i>	25
2.1.4.2	<i>Portfólio detských výtvarných prác</i>	27
2.1.4.3	<i>Pracovný list</i>	28
2.1.4.4	<i>Pozorovanie dieťaťa pri výtvarných aktivitách</i>	29
2.1.4.5	<i>Rozhovor</i>	35
2.1.5	Poruchy a odlišnosti vo vývoji výtvarného prejavu a grafomotoriky	35
2.2	Navrhujeme výtvarné aktivity na rozvoj grafomotorických zručností detí	37
2.2.1	Pojmová mapa	37
2.2.2	Edukačné ciele	38
2.2.3	Úlohy	41
2.2.4	Kritériá úspešnosti dieťaťa	44
3	Realizujeme výtvarné aktivity na rozvoj grafomotorických zručností detí	45
3.1	Kritériá na výber výtvarných aktivít	45
3.2	Podmienky na realizáciu výtvarných aktivít na rozvoj grafomotorických zručností detí	46
3.3	Námety výtvarných aktivít zameraných na získavanie a rozvíjanie grafomotorických zručností detí	47
4	Úlohy na overenie získaných vedomostí, zručností a postojov	51
	ZÁVER	53
	ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	54

ÚVOD

Výtvarné aktivity sprevádzajú deti od raného detstva. Sú prirodzenou súčasťou rozvoja poznávacích funkcií dieťaťa predškolského veku, prostredníctvom nich sa rozvíja osobnosť dieťaťa. V tomto období dieťa objavuje samo seba, poznáva svet okolo seba, hľadá odpovede na svoje otázky. Zvedavosť je jeho prirodzeným prejavom a hnacou silou jeho učenia sa. Výtvarné činnosti podporujú procesy učenia sa dieťaťa, sú integrujúcou zložkou, keďže v tomto období dieťa spoznáva okolitý svet najmä cez obrazové vnímanie. Výtvarné činnosti dávajú priestor na rozvoj zmyslového vnímania, ktoré je východiskom poznávania skutočnosti detí v tomto období. Sú nástrojom komunikácie voči sebe samému i okolitému svetu. Využívajú sa pri personalizácii (*poznávaní seba a svojich možností*) i socializácii dieťaťa (*osvojovaní si špecificky ľudských foriem správania a konania, jazyka, vedomostí, hodnôt, kultúry*). Pre dieťa sú hrou. Cez výtvarné aktivity si dieťa osvojuje kompetencie potrebné na úspešné zvládnutie vyjadrenia vlastných názorov a postojov v komunikačnom reťazci **myšlienka – slovo – obraz – písmo**. Z našich zmyslov má zrak dominantné postavenie. Až 70 – 80 % všetkých informácií získava dieťa prostredníctvom svojich zmyslov, najmä prostredníctvom zraku. Preto je potrebné venovať pozornosť vizuálnej komunikácii so svetom. Osobitné postavenie v tejto komunikácii má písmo. Pomáha nám vyjadriť naše myšlienky pomocou grafických znakov. Aby dieťa vedelo aj písomne vyjadriť svoje myšlienky, musí si osvojiť grafomotorické zručnosti, ktoré tvoria základ písania. Komplexná zručnosť písať je podmienená zrelosťou a utváraním špecifických zručností: vývoj motoriky umožňujúci správne sedenie, lateralita dominantnej ruky, správne uchopenie grafického nástroja, podporované schopnosťami a procesmi ako zmyslové vnímanie, priestorová orientácia, predstavivosť a pozornosť.

Publikácia ponúka jednu z možností, ako plánovať rozvoj grafomotorických zručností detí pomocou výtvarných aktivít. Zdôvodňuje význam výtvarných aktivít pri rozvíjaní grafomotorických zručností detí, vysvetľuje základné pojmy danej problematiky, zaoberá sa metódami a nástrojmi diagnostikovania úrovne detského výtvarného prejavu a grafomotorických zručností. Rieši problematiku vhodných podmienok na realizáciu výtvarných aktivít na podporu rozvoja grafomotorických zručností detí.

1 Význam výtvarných aktivít v procese získavania grafomotorických zručností

1.1 Význam výtvarných aktivít v rozvoji osobnosti dieťaťa

Výtvarná výchova podľa J. Uždila (1984) a iných odborníkov skúmajúcich detský výtvarný prejav pomáha utvárať a rozvíjať osobnosť dieťaťa predškolského veku. Zo všetkých aktivít v materskej škole sú výtvarné aktivity najčastejším prejavom dieťaťa. Pomocou nich si osvojuje okolitú skutočnosť a objasňuje vzťahy: ja a ja, ja a iní, ja a svet okolo mňa. Výtvarný prejav nie je u dieťaťa predškolského veku len zobrazenie videnej skutočnosti. Kreslí, čo zažilo, ako čo vníma, každý jeho výtvarný prejav je zosobnením okolitého sveta. Prejavuje sa v ňom jeho individualita. Platí to tak o obsahovej, ako aj o formálnej stránke prejavu, preto sú výtvarné činnosti úzko späté s poznávacími procesmi dieťaťa. Prostredníctvom výtvarných aktivít dieťa vyjadruje dospelým, ako vidí svet okolo seba, alebo aký by ho chcelo vidieť. Tento proces je spontánny, vychádza z vnútornej potreby dieťaťa. Môžeme v ňom postrehnúť, aký citový postoj dieťa zaujíma k okolitému svetu. Prostredníctvom výtvarných činností má dieťa možnosť spolupracovať s ostatnými deťmi, nadväzovať kontakty, učiť sa tímovej práci, čím sa u neho posilňuje sociálny vývoj, najviac budovanie vrstovníckych vzťahov. Dieťa získava personálne a interpersonálne kompetencie a má radosť z tvorivej činnosti, relaxuje, má možnosť vyjadriť to, čo ešte nedokáže vyjadriť slovne. Tým sa zbavuje napätia, čo znamená, že výtvarné činnosti môžu mať aj terapeutický účinok. Pre dieťa je veľmi vhodné, aby po výtvarných činnostiach nasledoval rozhovor o téme.

Pri výtvarných činnostiach vzniká produkt, ktorého zhoda so skutočnosťou nemôže byť cieľom výtvarných činností v materskej škole. Dôležitejší je proces tvorby, pri ktorom sa dieťa môže inšpirovať umeleckým dielom. Materská škola utvára prvé základy vzťahu k umeniu a dáva príležitosť na hľadanie estetického vzťahu k životnému prostrediu.

Ďalšia schopnosť, ktorú výtvarné činnosti rozvíjajú je predstavivosť. „*Predstavivosť je veľmi cenná schopnosť a asi nikdy sa ničím nenahradí, zatiaľ čo význam mechanickej pamäti sa bude strácať. Práve tá skutočnosť, že predstavivosť závisí od zážitkov, v ktorých rozhodujú pocity a city, dojmy a zmyslové skúsenosti, zaručuje výtvarnej výchove význam výchovného prostriedku, ktorý prispieva k harmónii a všestrannosti výchovy*“ (Uždil, 1984).

Podľa A. Kucharskej (2004) je detský výtvarný prejav pre psychológov a pedagógov dôležitý ako diagnostický nástroj a tiež ako nástroj na podporu rozvoja osobnosti. Vývoj závisí od mentálnej vyspelosti dieťaťa, jeho pamäte, predstavivosti a reprodukcie. Dôležitý je vplyv zrakového vnímania a úrovne jemnej motoriky. S tým úzko súvisí pamäť, lateralita, rozlišovacie schopnosti a pozornosť. Najtypickejším výtvarným prejavom v predškolskom veku je **kresba**. Vývojové štádiá kresby boli a sú

predmetom skúmania odborníkov v oblasti detskej pedagogiky a psychológie. Detská kresba má pre dospelého človeka výpovednú hodnotu. Líši sa od kresby dospelého človeka v tom, že pre dieťa je kreslenie prirodzená činnosť, ktorá mu umožňuje vyjadriť sa. Dieťa má radosť z trvalej stopy zanechanej kresliacim nástrojom a zvyčajne je spokojné so svojím výsledkom. To trvá dovtedy, kým ho dospelí nezačnú porovnávať s inými deťmi. Porovnávanie môže byť jedným z dôvodov, prečo dieťa činnosť, ktorá mu bola prirodzená, zrazu odmieta. Ďalším dôvodom môže byť menšia alebo väčšia odchýlka od normálneho vývoja, ktorá ovplyvňuje zručnosť kreslenia. Niektorým deťom bráni v kresbe nesprávne držanie kresliaceho nástroja, bolí ich ruka, a preto odmietajú kresliť. Inokedy to môžu byť neprimerané nároky zo strany učiteľky a jej neznalosť vývoja detskej kresby. Záujem nemajú ani deti, ktorých rodičia nepodporujú a kreslenie považujú „len za hru“.

Význam kresby pre dieťa v tomto období spočíva v objavovaní nakreslených čiar, tvarov, štruktúr, v správnom nácviku držania kresliaceho nástroja, v nácviku kresby uvoľnenou rukou. Detská kresba odráža grafomotorické schopnosti dieťaťa, úroveň jeho vizuomotorickej koordinácie. Kresba nám poskytuje informácie o celkovej vývinovej úrovni, o úrovni jemnej motoriky, grafomotoriky a vizuomotoriky, o emocionálnosti dieťaťa, o vzťahoch a postojoch dieťaťa. Zároveň je kresba rehabilitačný, terapeutický a komunikačný nástroj.

Pri kresbe geometrických tvarov má hlavnú úlohu vyspelosť zrakového vnímania, schopnosť zrakovej analýzy a syntézy, schopnosť koordinácie zraku a ruky. Grafomotorické cvičenia by nemali byť v predškolskom období vyčleňované ako samostatné nácviky línií a tvarov, ale mali by byť súčasťou výtvarných činností.

Všetky spomínané výtvarné činnosti môžu neskôr pomôcť dieťaťu pri písaní. Nie je správne, ak sa kresba zúži na nácvik kreslenia línií správnej veľkosti a tvarov alebo na nácvik kresby ľudskej postavy. K nakresleniu ľudskej postavy by dieťa malo dospieť spontánne. Ak učiteľka núti dieťa zvládnuť kresbu ľudskej postavy, vytvára u dieťaťa blok, dieťa má strach z neúspechu, rezignuje na všetky výtvarné činnosti. Je to jedna z príčin, prečo niektoré deti nerady kreslia.

V **malbe** dieťa získava skúsenosti s používaním farby, experimentuje, riskuje. Farebné vyjadrenie má mať výrazne tvorivý charakter. Farba nemusí byť použitá podľa skutočnosti. Deti menia farebnosť podľa vlastnej fantázie. Tam, kde má farba znakovú hodnotu, zostáva zachovaná jej realita.

Pre dieťa má význam maľba kryciami farbami, pri ktorej jednotlivé farebné odtiene môže miešať a zároveň objavovať nové farby. Krycia schopnosť farieb umožňuje dieťaťu premaľovať maľbu, nemusí sa báť nevhodne volenej línie či plochy. Všetko sa dá zmeniť premaľovaním. Pri takýchto výtvarných činnostiach má dieťa možnosť zažiť pocit úspešnosti. Veľakrát dieťa uprednostňuje určité farby, čím rozlišuje zobrazuje jemu príjemných a nepríjemných vecí.

Najskôr deti využívajú štetec a farbu ako kresliarske nástroje na zachytenie obrysových línií, neskôr využívajú farebné zveličenie. Dieťa má potrebu rozlíšiť veci na obraze, vyjadriť sa o svojom vzťahu k nim prostredníctvom farebnej škály. Farebné cítenie je pre každého jedinca individuálne. Možnosť experimentovať s farbami, priamo sa ich dotýkať, je pre dieťa oslobodzujúce.

Pri malbe nie je potrebné zachytiť detaily, dieťa sa nemusí sústrediť na správnosť jednotlivých ťahov, ľahšie zvládne pracovať na väčšom formáte papiera.

Modelovanie je pre dieťa veľmi prirodzenou činnosťou. Prináša mu uspokojenie z tvarovania poddajnej hmoty. Modelovať, vnímať tvar, povrch, štruktúru materiálu môže dieťa aj so zavretými očami. Tak ako malba, aj modelovanie mu dáva pocit slobody a nový priestor na tvorivosť, ktorú umožňuje spracovanie hmoty. Tieto výtvarné činnosti sú vhodné hlavne pre deti, ktoré nebývajú hneď na prvý raz spokojné s výsledkom svojej práce. Môžu jednoducho všetko zmeniť a pretvoriť.

Výtvarné činnosti v materskej škole sa nemusia obmedzovať len na uvedené techniky, ktoré sú v materskej škole najpoužívanejšie. Súčasné moderné umenie prináša mnoho inšpirácií aj pre výtvarné činnosti detí predškolského veku. Záleží od učiteľky, aby vedela pretransformovať podnety do tvorivej činnosti s deťmi tak, aby zachovala zásadu vekuprimeranosti a ciele predškolskej výchovy. Vhodne zvolené výtvarné aktivity môžu vzbudiť záujem dieťaťa najmä pri činnostiach, pri ktorých má dieťa nejaký problém, napríklad s kreslením kvôli menej rozvinutej jemnej motoriky či nesprávneho držania ceruzky.

1.2 Vplyv písma a výtvarného prejavu na rozvoj grafomotorických zručností dieťaťa

Písmo je základný nástroj gramotnosti, vyjadrovací, dorozumievací, výrazový a komunikatívny prostriedok. Používa sa v každodennej praxi, vo všetkých predmetoch a prispieva k všestrannému rozvoju osobnosti dieťaťa. Písmo a kresba sú komunikačnými nástrojmi.

„Detský výtvarný prejav, v čase pokiaľ dieťa nezistí silu, váhu a obsažnosť slova a slovného vyjadrenia, je ďaleko lepšie uspořobený na komunikáciu s druhými, jeho vyjadrovacia hodnota je omnoho väčšia a jednoznačnejšia.

Písmo je svojou podstatou forma výtvarného prejavu. Rovnako môžeme povedať, že prvá forma výtvarného prejavu má veľa podobných prvkov s písmom. Detský výtvarný prejav chápu niektorí autori ako sústavu piktogramov – kreslených znakov, zastupujúcich určité duševné obsahy – dá sa hovoriť o grafickej reči.

V procese prípravy, ktorá smeruje ku konkrétnej práci s písmom, je potrebné deťom vytvoriť priestor na uvedomovanie si potreby písma nielen ako praktickej zručnosti a jeho zvládnutie na primeranej úrovni, ale aj uvedomovanie si výtvarnej hodnoty písma, ktoré je ušľachtilé vo svojej dokonalosti. Písmo je prostriedkom enkulturácie dieťaťa, pretože sa prostredníctvom neho dozvedá o histórii ale aj šírke kultúrno-spoločenského uplatnenia. Kultivuje estetické cítenie dieťaťa.“ (Uždil, 2002)

„Prenos hovoreného slova do písanej podoby je pre dieťa náročný proces. Šesťročné dieťa sa musí naučiť písať jednotlivé tvary písmen malej a veľkej abecedy v písanej a tlačenej podobe. Musí sa naučiť písmená skladať do slabík, slov, viet. Cieľom hodín písania je dobré ovládnutie písacích nástrojov, návykov a písma v tom zmysle, že dieťa bude písať čitateľne, úhľadne a primerane rýchlo“ (Gero, 1999).

„Predpokladom na splnenie tohto cieľa je automatizácia písacieho pohybu, t. j. schopnosť správne písať písmená a ich spoje za pomoci zrakovej a pohybovej kontroly“ (Šupšáková, 1998).

„Výtvarná výchova vo svojej podstate presadzuje tvorivosť a môže rozšíriť tieto možnosti o ďalšiu dimenziu, využívajúc voľnosť, hru a fantáziu. V cvičeniach pomáhame objavovať výrazovú a grafickú hodnotu písma a jeho krásu“ (Gero, 1999).

„Ak sústredíme pozornosť na procesuálnu stránku, teda osvojovanie písanej reči od najútlejšieho veku, potom by sme mali písanie vnímať ako zachytenie zmyslu pomocou znakov. Čítanie znamená porozumieť týmto znakom. Proces od zmyslu k znaku a proces od znaku k zmyslu“ (Šupšáková, 1998).

Motorika dieťaťa, vnímanie a poznanie sa podľa Piagetovej teórie rozvíja na najnižšom stupni vývinu ako následok procesu dozrievania a učenia sa vo vzájomnom pôsobení jedného s druhým. Spolu s kognitívnym chápaním znakov sa rozvíja aj schopnosť grafického zobrazovania. Dieťa si vytvára vlastné obrázkové písmo.

*„Viac než kvantitatívne odlišnosti v individuálnych vedomostiach a zručnostiach, týkajúce sa písaného jazyka, sú rozdiely v rozvoji myslenia. Menej rozvinutý rukopis, chyby v ňom neindikujú osobne defekty dieťaťa v schopnostiach učiť sa, ale nedostatok skúseností s písaným jazykom. Dalo by sa povedať aj tak, že tie deti, ktoré sa na svoj vek učia pomalšie, sú **normálne v nesprávnom čase**“ (Šupšáková, 1998). Deti rozlišuje ich aktívna skúsenosť.*

Pretože písaná reč predstavuje zložitú psychickú činnosť, vyžaduje si neporušený celý funkčný aparát. Podľa A. R. Luriju, ktorý skúmal ľudský mozog a psychické procesy, písanie vyžaduje presnú analýzu a syntézu zvukového toku reči, vytvorenie adekvátnych optických znakov, ich presnú priestorovú, a napokon i presnú pohybovú organizáciu impulzov, vedúcich z mozgových centier k príslušným skupinám, tvoriacich akési plynulé „kinestetické melódie“. (In Šupšáková, 1998)

Osvojenie si písma prechádza určitými etapami. *Prvú etapu* charakterizuje zvuková analýza slova, súčasne sa nájdu primerané optické znaky, symboly a premietnu sa do grafomotorickej podoby. *Druhá etapa* spočíva v tom, že každá fonéma (hláska) dostáva svoj optický znak, grafému, ktorú sa potom dieťa pokúsi napísať. *Tretia etapa* – zautomatizovanie.

Predpokladom na zvládnutie uvedeného procesu sú schopnosti v **optickej oblasti** (diferenciácia základných optických foriem, optická diferenciácia, optická pamäť), v **akustickej oblasti** (diferenciácia základných akustických foriem, akustická diferenciácia, akustická pamäť) a v **oblasti priestorovej orientácie** (hmatový zmysel, telesná schéma, priestorová orientácia).

Písanie si dieťa neosvojuje mechanicky, ale iba v procese učenia. Podstata písania teda spočíva v premene počutého, videného, alebo hovoreného na zložitú grafomotorickú činnosť, výsledkom čoho je písané slovo.

Podľa B. Šupšákovvej (1998) písanie nie je iba nácvik písmen. Ako dlhodobý, komplexný poznávací proces sa skladá z mnohých, čiastkových procesov, ktoré sa musia deti najskôr naučiť, pričom výsledok sa hneď nedostaví. Až v priebehu učenia, postupne, sa osvojí, upevní a zautomatizuje. Vo fáze písania, teda učenia sa zachytávať zmysel pomocou znakov, si musí dieťa osvojiť viacero úkonov a činností: počnúc koordináciou očí a ruky, cez zručnosť v zaobchádzaní s ceruzkou, papierom, priestorovú orientáciu, až po celkové zvládnutie jemnej motoriky (koordinácia, vedomé riadenie a motorická kontrola prstov a ruky). Získavanie grafických zručností súvisí aj s individuálnymi dispozíciami jedinca ako je pravo-ľavá orientácia.

Dieťa musí správne vnímať a odpozorovať určitý tvar, získať základné vedomosti o funkcii písma (grafického znaku) cez nácvik (schopnosť znázorňovať) prostredníctvom písacieho prostriedku a pohyb (motorikou) ruky zaznamenať príslušné písmeno. Teda zmyslové vnímanie a vizuo-motorická činnosť vytvára pevný základ na tvar písmen a ich uplatnenie v písaní.

Osvojenie si akýchkoľvek vedomostí a praktických zručností predpokladá určitú úroveň rozvoja poznávacích schopností činností žiaka. V období prechodu od vedomostí k schopnostiam a od schopností k návykom vznikajú dynamické stereotypy, ktoré sa postupne upevňujú a sú predpokladom zautomatizovanej činnosti. Dieťa získava predstavu o tvare a postupe tvorenia písmen. Na písaní sa bezprostredne podieľajú tieto psychologické činitele: **vnímanie, predstavivosť, pamäť a zapamätanie, pozornosť a myslenie.**

Podľa M. Lipnickej (2007): „*Pri objavovaní komunikačných a vyjadrovacích možností, ktoré poskytuje čítanie a písanie, dieťaťu vôbec nevadí, že nezvláda postupnosť analyticko-syntetickej alebo globálnej metódy. Spontánnym záujmom a zámernou čitateľskou a grafickou aktivitou si vytvára vlastné postupy*

(techniky) čítania a písania, ktoré mu dovoľia písané texty pochopiť na úrovni odpovedajúcej jeho veku a využiť ich ďalej na komunikačné účely.“ Autorka ďalej uvádza, že dieťa si hľadá vlastné individuálne spôsoby písomného vyjadrovania sa. Ide o spontánne písanie, ktoré sa od nácviku písania v škole líši. Postupne sa tvary a znaky, ktoré dieťa vytvára, podobajú písmenám. Súhlasíme s autorkou, že týmto pokusom dieťaťa v predškolskom veku by sme nemali brániť tým, že vyžadujeme správne tvary písmen, ich umiestnenie do riadku a pod. V tomto období dieťa postupne objavuje hranice medzi kreslením a písaním. Toto obdobie nazývame obdobím „počiatočného písania“. Dieťa v predškolskom období píše prevažne veľkými tlačenými písmenami, čo je pre neho menej náročný proces ako písanie písaných písmen hlavne z hľadiska koordinácie grafomotorických pohybov.

M. Lipnická (2007) rozlišuje niekoľko štádií vo vývoji detskej schopnosti písať:

Voľné čmáranie – dieťa vedie čiary po papieri rôznymi smermi, pričom túto činnosť označuje ako písanie a prisudzuje mu i určitý obsah. Líniám a tvarom dáva konkrétny význam.

Lineárne čmáranie – dieťa zámerne vedie čiary rôznych dĺžok a snaží sa ich na papieri usporiadať do tvarov alebo vzorov horizontálne alebo vertikálne. Tento proces pomenováva dieťa ako písanie a grafickým tvarom prisudzuje určitý význam. V tomto štádiu sa ešte neobjavujú konvenčné tvary písmen, iba niektoré prvky z nich.

Experimentovanie s písmenami – v tomto štádiu dieťa cielene pozoruje a napodobňuje tvary písmen, ktoré si prispôsobuje a mení v závislosti od vlastných komunikačných potrieb. Pokúša sa písať tvarovo jednoduchšie písmená bez toho, aby im prisudzovalo správny názov.

Písanie vlastného mena – táto etapa začína najskôr pokusmi zaznamenávať začiatočné písmená vlastného mena. Dieťa prípadne vymýšľa skratku, ktorá obsahuje niektoré písmená z mena a túto skratku číta ako svoje meno. Uvedomuje si potrebu použiť niektoré tvary písmen, aby svoje meno mohlo napísať. Touto značkou označuje svoje kresby. Svoj podpis vníma ako značku.

Písanie vychádzajúce z emocionálnych zážitkov – dieťa je pri svojej činnosti motivované citovými zážitkami, spojenými s blízkym vzťahom k osobám, zvieratám alebo obľúbeným hračkám. Pri písaní sa zamýšľa nad tvarom slov, ktoré chce použiť a ich obsah dopĺňa kresbou, kombinuje písanie známych písmen, slov a skratiek. Píše mená blízkych osôb. Napísaným tvarom slov prisudzuje význam, opiera sa viac o pamäťové písanie a čítanie.

Objavy písania slov – dieťa sa zamýšľa nad tvarom slova a počtom jeho písmen. Postupne objavuje vzťah medzi grafémou a fonémou a snaží sa zistiť, či napísané slovo obsahuje potrebné písmená, pretože už pochopilo, že len tak je možné napísanému slovu správne porozumieť. V tejto fáze píše dieťa celé slová, ktoré si zapamätalo.

Písanie hláskovaním – v tejto etape už pozná všetky písmená tlačenej abecedy a snaží sa ich uplatňovať pri písaní slov alebo viet. Pritom si nahlas hovorí písmená (fonémy), ktoré si zapisuje ako grafémy. Chápe súvislosť medzi nimi. Začína si uvedomovať význam správneho postavenia a poradia písmen v slove.

Konvenčné písanie – dieťa si uvedomuje význam písomnej komunikácie. Dokáže napísať, zvyčajne veľkými tlačenými písmenami slová, jednoduché vety a krátke texty, ktoré dokáže prečítať. Slovo píše tak, ako ho počuje, nedodríava gramatické pravidlá. Ak si pamätá tvar slova, napíše ho správne, ale nedokáže zdôvodniť gramatické pravidlá napísaného slova.

Každé dieťa prichádza do školy s rôznym stupňom vývoja počiatočného písania.

Na úroveň a vývoj písania rozhodujúcou mierou pôsobí:

1. motorický vývoj dieťaťa – písanie nie je jednoduchou akumuláciou cvičení, ale záleží na vývine motoriky, chápanej v zmysle komplexnej psychomotorickej aktivity: všeobecné dozrievanie nervového systému, podporované množstvom motorických cvičení, vývin psychomotoriky vo vzťahu ku koordinácii pohybov, osobitne vývin ruky a jemnej koordinácie prstov;
2. vývin dieťaťa v oblasti inteligencie, efektivity a socializácie;
3. didaktika vyučovania písania.

Podľa J. Bednárovej (2006) vývin a úroveň detskej kresby ovplyvňujú faktory:

1. mentálna vyspelosť dieťaťa,
2. motorika,
3. lateralita,
4. zrakové vnímanie,
5. pamäť,
6. schopnosť predstavivosti a reprodukcie,
7. pozornosť.

Písanie alebo kreslenie sú grafické prejavy, ktorými dieťa vyjadruje viac či menej zahrnutý zážitkový obsah. Okrem komunikačnej stránky naplňajú aj potrebu sebauvedomovania. Výtvarné činnosti obohacujú dieťa o nové grafomotorické aktivity a skúsenosti s písaním.

Hľadanie súvislostí medzi pojmami dáva možnosť zdôvodniť význam výtvarných činností v rozvoji grafomotorických zručností detí.

1.3 Základné pojmy

Aby sme mohli vyzdvihnúť význam výtvarných aktivít v procese získavania a rozvíjania grafomotorických zručností dieťaťa, budeme vychádzať z **charakteristiky základných pojmov**.

Podľa Pedagogického slovníka (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) **je grafomotorika súbor psychomotorických činností, ktoré jedinec vykonáva pri písaní a kreslení**. Pri kreslení a písaní dieťa vykonáva určitý pohyb rukou a pomocou grafického nástroja vytvára stopu, ktorá je výsledkom prebiehajúcich psychomotorických procesov. Grafomotorické zručnosti teda predstavujú súbor zručností, ktoré jedinec získa, ak systematicky podporujeme psychomotorické procesy prostredníctvom aktivity dieťaťa. Tým vytvárame predpoklady na zvládnutie náročnejších procesov, ktoré sprevádzajú osvojenie si písomného prejavu. V predškolskom období dieťa ešte nie je schopné z fyziologického i psychologického hľadiska napodobniť písané písmo. Preto prvky, s ktorými sa v tomto období stretáva, nemajú byť nácvikom písanej formy písma, ale mali by predstavovať grafické schémy, ktoré sú súčasťou výtvarného prejavu dieťaťa.

To, či je dieťa schopné zvládnuť očakávané procesy ovplyvňuje zmyslové vnímanie, vnímanie vlastného tela, hrubá a jemná motorika, koordinácia rúk/ruky a očí, regulácia svalového napätia, pozornosť a sústredenie sa, pamäť a predstavivosť dieťaťa.

Z tohto dôvodu plánujeme výtvarné aktivity, ktoré sú orientované na podporu uvedených procesov tak, aby dieťa získalo spôsobilosti v oblasti grafomotoriky: **aktivity zamerané na jemnú motoriku a reguláciu svalového napätia, aktivity zamerané na hmatové vnímanie, aktivity zamerané na auditívne vnímanie, aktivity zamerané na koordináciu rúk a očí a vizuálne vnímanie, aktivity zamerané na vnímanie svojho tela**.

Pojem psychomotorika

Termín vyjadruje úzku súvislosť a vzájomnú podmienenosť psychickej a telesnej (svalovej) zložky činnosti a prežívania (Průcha, 2001). Pojem psychomotorika vyjadruje prelínanie sa psychiky (duševných procesov) a motoriky (telesných procesov pohybu). V užšom chápaní predstavuje súhrn pohybových, motorických aktivít človeka, ktoré sú prejavom jeho psychických funkcií i jeho psychického stavu. Je to motorická akcia, ktorá vyplýva z psychickej činnosti alebo je to reakcia na psychické podnety (vnímanie, myslenie, pamäť, pozornosť, predstavivosť atď.) a stavy (nálada, celkové nastavenie človeka).

Pojem senzomotorika

Súbor schopností a zručností pre činnosti, ktoré sú náročné na spojenie zmyslového vnímania a pohybov. Je to súbor procesov spájajúcich oblasť receptorov a senzorického vnímania s oblasťou motoriky. Podnety vnímané receptormi sa pomocou nervového systému prenášajú na motorický aparát

a vzniká tak výsledný pohybový (motorický) akt. Senzomotorika predstavuje motorickú akciu, alebo reakciu jednotlivca vzhľadom na podnety zachytené zrakom, sluchom, hmatom, čuchom, chuťou. Je to proces získavania a spracovania podnetov, informácií pomocou zmyslov. Skladá sa z procesov typu: recipovanie podnetov, porovnávanie s doterajšou skúsenosťou, pridelenie významu, redukcia (filtrovanie) podnetov, kódovanie informácií, voľba reagovania, uskutočnenie reakcie.

Základné procesy vnímania sú počúvanie, videnie a hmatanie, tie sa dieťa tiež musí naučiť. Túto fázu nazývame senzibilná fáza.

Od prvých týždňov života dieťa reaguje na zvuky. Ešte nerozumie významu slov a už reaguje na hlasy, hľadá vzťahy medzi jednotlivými osobami a predmetmi, ktoré zvuky vydávajú. Dieťa musí získať pomocou **auditívneho (sluchového) vnímania** veľa akustických skúseností, aby si mohlo osvojiť reč. Dôležitú úlohu pri tom zohrávajú sluchová analýza a sluchová diferenciácia. „Čím aktívnejší je rečový kontakt malého dieťaťa v jeho rodine a v materskej škole, tým širšie sa môže rozvíjať jeho schopnosť hovoriť. Jeho myslenie je závislé na reči – človek myslí v slovách, vo „vnútorných“ slovách a obrazoch“ (Hermová, 1994).

Od narodenia dieťaťa sa rozvíja aj **vizuálne (zrakové) vnímanie**. Najprv dieťa vníma svetlo a tmu, neskôr obrysy predmetov. Ďalej sa vnímanie spresňuje smerom k väčšej diferenciácii tvarov. Táto funkcia je jedným z dôležitých činiteľov pri nácviku čítania a písania. Myšlienkové procesy sú spojené s **pozorovaním**. Spočívajú v schopnosti očí vedieť fixovať pohyblivé a stabilné ciele. Túto schopnosť si dieťa musí rozvíjať. Podnety z okolia hrajú pri vývoji optického vnímania rozhodujúcu úlohu. Súvisí s tým aj koordinácia očí a pohybov tela alebo jeho častí, zvlášť koordinácia oko – ruka, pochoopenie a interpretácia rytmu, diferenciácia zrkadlovo podobných tvarov, krátkodobá zraková pamäť a komplexnejšia zraková analýza, zraková diferenciácia, vizuomotorická koordinácia, rozlišovanie farieb a tvarov, zraková diferenciácia, zraková analýza a syntéza, zraková pamäť, rozlišovanie figúra – pozadie, rozlišovanie reverzných figúr. Pre predškolský vek je charakteristické globálne vnímanie, menej sa uplatňuje vnímanie analytické, zamerané na detaily a ich porovnávanie. U niektorých detí sa môžu vyskytnúť nedostatky v rozlišovaní tvarov.

Na tele človeka sú senzorické receptory, ktoré v spojení s centrálnou nervovou sústavou sprostredkujú hmatové vnemy. Tento proces nazývame **haptické (hmatové) vnímanie**, pre ktoré je dôležitým poznávacím nástrojom ruka – na uchopenie, ohmatanie pri skúmaní rôznych predmetov a ich pohybu. Pohybové cítenie je reakciou na podnety z organizmu. Zmyslové orgány nás informujú o svalových a kĺbových pohyboch a o našom postavení v priestore. Tieto informácie sú dôležité pre našu koordináciu v priestore – pre **kinestetické vnímanie**.

Uvedomovanie si vlastného tela a poznávanie možností a funkcií rôznych častí tela dovoľuje dieťaťu sústrediť pri aktivitách svoju pozornosť na ich zámerné ovládanie.

Priestorová orientácia je schopnosť orientovať sa v priestore a dávať do vzťahov seba s inými predmetmi a ľuďmi. Najprv dieťa chápe predmety v priestore vo vzťahu k sebe a až neskôr sa vytvára jeho schopnosť dávať predmety do vzťahu s inými predmetmi v priestore.

Predstavivosť, fantázia je schopnosť utvárať predstavy a je predpokladom tvorivej činnosti. **Predstava** je obraz utvorený vo vedomí bez priameho pôsobenia podnetov na zmyslové orgány. Nie všetky deti si rovnako dokážu vybavovať predstavy, ktoré sa týkajú obsahu zážitku. Pri výraznej schopnosti môžeme hovoriť o type predstavivosti: vizuálny – ľahko si vybavuje zrakové predstavy, auditívny typ – zvukové predstavy, motorický typ – pohybové predstavy. Vyhranené typy sú zriedkavejšie, v priebehu života sa typ predstavivosti môže meniť v dôsledku prevládajúcej činnosti alebo cvičenia.

Pozornosť je psychický stav, ktorý sa prejavuje v zameraní a v sústredenosti vedomia na určité predmety a javy. Podľa toho, či pozornosť vyvolávajú a udržujú podnety, ktoré na dieťa pôsobia, alebo jeho vlastná vôľa, rozlišujeme dva základné druhy pozornosti: mimovoľnú a zámernú. Podnety ovplyvňujú mimovoľnú pozornosť svojou silou, veľkosťou, nevšednosťou a nápadnosťou, neočakávanosťou, zmenou a pohybom, zaujímavosťou, pestrosťou. Zámernú pozornosť vzbudzuje a udržiava dieťa svojím vôľovým úsilím.

Vývoj pozornosti:

0 – 1-ročné dieťa

V tomto veku bývajú deti veľmi roztržité. Ich pozornosť kľže z jedného predmetu na druhý, na osobu, na udalosť. Čokoľvek nové odvedie pozornosť dieťaťa.

1 – 2-ročné dieťa

V tomto štádiu vývoja sa dieťa dokáže sústrediť na jednu úlohu, ktorú si vyberie, netoleruje však zásah dospelého. Môže sa preto javiť ako tvrdohlavé. Jeho pozornosť je jednostranná, ak sa chce sústrediť na to, čo robí, musí všetky ostatné podnety ignorovať.

2 – 3-ročné dieťa

Aj v tejto fáze vývoja je pozornosť jednostranná. Dieťa nemôže venovať pozornosť zvukovým a zrakovým podnetom z rôznych zdrojov. Ak sa hrá, nemôže sledovať pokyny dospelého, ale musí pomocou dospelého sústrediť celú pozornosť na hovoriaceho a až potom sa vrátiť naspäť ku hre.

3 – 4-ročné dieťa

V tomto veku musí dieťa deliť svoju pozornosť – zrkovú i sluchovú – medzi hovoriaceho a úlohu. Robí to však spontánne, bez toho aby dospelý musel jeho pozornosť kamkoľvek zameriavať.

4 – 5-ročné dieťa

Detská pozornosť je už obojsmerná. Dokáže pochopiť slovný pokyn spojený so zadanou úlohou bez

toho, aby prerušilo hru a pozrelo sa na hovoriaceho. Sústredenie môže byť stále ešte časovo obmedzené, ale učenie sa v skupine je už možné. V materskej škole je dieťa schopné pracovať v malých skupinkách v krátkych časových úsekoch.

5 – 6-ročné dieťa

V tomto období sú sluchové, zrakové i pracovné zručnosti naplno integrované. Pozornosť je dobre zažitá a upevnená.

Faktory, ktoré ovplyvňujú udržanie pozornosti sú poruchy emócií a správania, okolitý ruch, strata motivácie, úloha, ktorá je vzhľadom na vek dieťaťa príliš zložitá alebo veľmi jednoduchá, materiály sú nezaujímavé alebo úloha nemá zmysel.

Pamäť je psychický proces odrazu minulého prežívania a správania vo vedomí človeka. Pamäť je psychický proces odrazu minulého prežívania vo vedomí človeka a výsledok uchovávaní a opätovného vybavovania informácií.

Fázy pamäti:

- zapamätávanie si vnímaného (vštepovanie informácií do pamäti),
- zapamätanie (uskladnenie a podržanie v pamäti, triedenie a spracovanie informácií),
- vybavenie informácií (reprodukcia a znovu poznávanie informácií).

Základné druhy a typy pamäti:

Podľa účasti myšlienkových operácií na zapamätávaní rozlišujeme:

- mechanickú pamäť – dosahuje sa predovšetkým opakovaním, chýba jej hlbšia logická súvislosť,
- logickú pamäť – ide o učenie s pochopením zmyslu.

Ultrakrátká (senzorická) – informácie prichádzajúce zo zmyslov uchováva krátky čas. Senzorická pamäť obsahuje prchavé mentálne záznamy toho, čo momentálne vnímame.

Krátkodobá – vyznačuje sa zapamätaním na veľmi krátky čas, kým do pamäte nezasiahnu iné rušivé momenty. Dočasne sa v nej uchovávajú nielen senzorické informácie, ale aj informácie vybavené z dlhodobej pamäti.

Dlhodobá – vyberá si zo zapamätaného materiálu podstatné vzťahy a uchováva obsahovo a logicky usporiadané informácie.

Podľa typu analyzátorov sa senzorický sklad pamäti delí na pamäť: zrakovú, sluchovú, čuchovú, chuťovú, hmatovú, motorickú, zmiešanú.

Zraková pamäť sa vzťahuje na tvar, ale i na usporiadanie v priestore.

Zvuková pamäť – čím je silnejšia, tým lepšie výsledky v písaní dosiahneme.

Motorická pamäť slúži na rozvíjanie a upevňovanie pohybových zručností a návykov, ktoré sa potom prejavujú v zapamätaní a vybavovaní si jednotlivých pohybov – úkonov.

Podľa rýchlosti a ľahkosti zapamätávania a vybavovania si rôznych druhov zážitkov a podnetov rozlišujeme typy pamäti: názorný, slovno-logický, emocionálny, pohybový.

2 Plánujeme výtvarné aktivity na rozvoj grafomotorických zručností

Dôležitým predpokladom systematického rozvoja grafomotorických zručností dieťaťa pomocou výtvarných aktivít je proces ich plánovania. V materskej škole hovoríme o projektovaní (plánovaní) z hľadiska učiteľky, jej prípravy edukačného procesu. Pri plánovaní a projektovaní môžeme spolupracovať s rodičmi, zapájať do tvorby projektu i deti (tvoria spoločne pojmové mapy), ktoré sa zúčastňujú aj na priebežnom hodnotení. Tým sa učia projektovať vlastné činnosti, hľadať súvislosti, premýšľať, hodnotiť. Pri tvorbe pedagogického projektu vychádzame zo štruktúry:

Charakteristika detskej skupiny – navrhujeme, pre akú skupinu detí projekt pripravujeme – na základe diagnostikovaných zručností jednotlivých detí a podmienok na realizáciu projektu.

Základná téma – uvedieme tému, zdôvodníme, prečo bola téma zvolená, aké edukačné možnosti téma poskytuje.

Tematické okruhy (pojmová mapa) – zvolíme si tematické okruhy a vytvoríme pojmovú mapu na základe hľadania súvislostí medzi jednotlivými časťami tematického celku.

Spôsobilosti – grafomotorika – pomenujeme zručnosti v oblasti grafomotoriky, ktoré by dieťa malo získať na konci predškolského obdobia.

Špecifické ciele – grafomotorika – naformulujeme zisky dieťaťa po aktivite.

Úlohy – navrhujeme konkrétne činnosti dieťaťa.

Evalúácia, kritériá hodnotenia – navrhujeme čo, kedy a ako vyhodnocovať.

Aby sme zvolili vhodné výtvarné aktivity, ktoré by systematicky rozvíjali spôsobilosti v oblasti grafomotoriky, musíme dôkladne poznať úroveň zručností detí. Dosiahneme to diagnostikovaním úrovne grafomotorických a výtvarných zručností detí.

2.1 Diagnostikovanie úrovne grafomotorických a výtvarných zručností detí

Cieľom pedagogického diagnostikovania je zistiť stav rozvoja dieťaťa a úroveň jeho rozvoja vplyvom výchovného pôsobenia.

Ako východisko na diagnostikovanie grafomotorických zručností uvádzame návrh spôsobilostí, ktoré by dieťa malo získať v predškolskom období, a ktoré by mali byť východiskom na získavanie spôsobilostí v období primárneho vzdelávania v oblasti písomného prejavu dieťaťa.

V oblasti grafomotorických zručností na konci predškolského obdobia vie:

- správne používať grafické nástroje v dominantnej ruke,
- napodobňovať a zaznamenávať jednoduché grafické tvary,

- orientovať sa na ploche papiera,
- sústredene vykonávať činnosť určitý čas (15 min).

Tieto spôsobilosti dieťa získa prostredníctvom tvorivých hravých výtvarných aktivít.

Získaním grafomotorických spôsobilostí zručností prostredníctvom výtvarnej aktivity si dieťa rozvíja **komunikačnú kompetenciu**, ktorá je jednou z kľúčových kompetencií uvedených v Miléniu: *Jedinec, ktorý má komunikačnú kompetenciu, by sa mal vyjadrovať ústne a písomne primerane situácii (aj v dvoch jazykoch EÚ), čítať s porozumením, pozorne počúvať, voliť optimálnu formu a spôsob komunikácie, spracovávať písomný materiál zrozumiteľným spôsobom, prezentovať informácie – vysvetľovať a znázorňovať jasne, stručne, presne, zrozumiteľne, komunikovať prostredníctvom informačných a komunikačných technológií.* Pod pojmom kompetencia rozumieme podľa G. Rötlinga (2004) **spôsobilosť** jedinca preukázať vedomosti, zručnosti a postoje v činnostiach.

Pri výtvarných aktivitách si dieťa rozvíja tieto schopnosti:

- schopnosť vymedzenia dominancie jedného z párových orgánov (lateralita),
- schopnosť vizuomotorickej koordinácie,
- schopnosť zrakového a sluchového vnímania a rozlišovania (diferenciácie),
- schopnosť zrakovej analýzy a syntézy,
- schopnosť vnímať, postrehnúť a zapamätať si tvar, t. j. napodobniť ho podľa predlohy,
- schopnosť interpretovať zrkavý alebo sluchový podnet,
- schopnosť časopriestorovej orientácie,
- schopnosť sústredenia a vytrvalosti.

V oblasti výtvarných zručností na konci predškolského obdobia dieťa vie:

- maľovať rôznymi druhmi farieb (prstové, temperové, škrobové...),
- modelovať objekty z rôznych modelovacích hmôt,
- experimentovať s výtvarnými materiálmi a nástrojmi,
- správne držať a používať kresliarske nástroje,
- umiestniť prvky zobrazeného námetu na formáte papiera,
- zobraziť ľudskú a zvieraciu postavu podľa svojich schopností a zručností,
- vyjadriť verbálne vlastný estetický názor, hodnotiť,
- vybrať a použiť vhodný výtvarný materiál a nástroje na vyjadrenie námetu,
- samostatne a tvorivo výtvarne vyjadriť svoje myšlienky, predstavy, pocity,
- spolupracovať pri riešení výtvarného problému.

Aby sme mohli diagnostikovať úroveň grafomotorických zručností dieťaťa, musíme poznať **grafo-motorický vývin dieťaťa, vývin a charakteristiku detského výtvarného prejavu a znaky detského výtvarného prejavu.**

2.1.1 Charakteristika grafomotorického vývinu dieťaťa od 2 do 7 rokov

Podľa A. Looseovej (2001) sú pohyby 2 – 3-ročného dieťaťa pri kreslení koordinovanejšie a jemnejšie. Formy sú rozmanitejšie, najprv hranaté, potom kruhové. Toto obdobie je začiatok zdôrazňovania a používania prvých prvkov písma. Dieťa začína intenzívne čmárať. Pri prezeraní knižky už dieťa dokáže listovať stránkami.

Vo veku 3 až 4,5 rokov sa začínajú u dieťaťa pravidelné, kontinuálne pohyby pri kreslení. Dieťa používa priečny úchop s natiahnutým ukazovákom. Dokáže kresliť čiary, samostatné aj klukaté, zlepšujú sa tvarové variácie. Dieťa môže robiť pohyby orientované určitým smerom, takže vznikajú rôzne tvary, napr. kruhy (najprv otvorené – neskôr zatvorené), pohyby sa môžu cielene vracieť k začiatočnému bodu. Neskôr tužku drží v prstoch. Dieťa môže skladať papier. Začína pomenovávať obrázky. Vie vymaľovať kruh.

Vo veku 4,5 až 5 rokov zobrazuje zmysluplnú kresbu hlavonožca. Využíva rozmanitosť foriem, ktoré sú usporiadané tak, že dávajú zmysel. Dokáže uchopiť štetec. Pri kreslení dva body spojí čiarou a dokáže nakresliť kríž. Dieťa využíva nepretržité, viac-menej pravidelné pohyby a nepretržité, naspäť smerujúce pohyby. Od 5 rokov môže vedome meniť smer pri pohybe tužkou.

Vo veku 5 až 7 rokov dieťa dokáže obkresliť a tiež samostatne namaľovať veľké postavy. Panák má približne desať detailov. Kreslí so správne uchopenou tužkou.

Vo veku 6 až 7 rokov vie písať a kresliť v riadkoch. Kresby a písmo sa zmenšujú.

2.1.2 Vývin a charakteristika výtvarného prejavu dieťaťa predškolského veku

Podľa J. Piageta je **kresba** formou semiotickej funkcie, ktorá má vo vývinovom rade miesto medzi symbolickou hrou a obraznou predstavou. S obraznou predstavou má spoločné to, že sa snaží napodobniť skutočnosť. Luquet (Davido, 2001) nazval kresbu hrou, čo Piaget naopak odmieta s tvrdením, že kresba nemôže byť hrou, pretože „neasimuluje čokoľvek k čomukoľvek a má bližšie k napodobňujúcej akomodácii“.

Medzi grafickým obrazom a obraznou predstavou existuje množstvo interakcií, pretože vznikajú priamo z napodobňovania. Prvotný spôsob kresby nie je napodobeninou, je skôr súčasťou jednoduchej hry – cvičenia. Tak vyzerá čmáranica dvojročného dieťaťa, keď mu dáme do ruky tužku. Dieťa v tejto bezcieľnej čmáranici veľmi rýchlo rozpoznáva tvary a neskôr sa snaží tieto tvary napodobniť spamäti, i keď grafické vyjadrenie sa z objektívneho hľadiska predlohe veľmi nepodobá. Podľa toho môžeme usudzovať, že kresba je teda napodobeninou i predstavou.

Luquet (Davido, 2001) vo svojich štúdiách o detskej kresbe vymedzil a vysvetlil jednotlivé štádiá, ktoré sú dodnes platné. Pred ním zastávali autori dva protikladné názory. Jedni sa domnievali, že prvé detské kresby sú v základe realistické, že sa pridržajú skutočných predlôh, a že kresby podľa predstavy sa objavujú až neskôr. Druhí naopak zdôrazňovali, že prvé kresby idealizujú skutočnosť. Luquet ukázal, že detská kresba je do ôsmich až deviatich rokov v podstate realistická. Dieťa najprv kreslí to, čo vie o sebe alebo o predmete, až neskôr graficky vyjadruje, čo na predmete vidí. To je základný postreh. Obrazná predstava je najprv tiež koncept a až potom sa stáva kópiou vnímaného predmetu. Realizmus kresby podľa Luqueta (Davido, 2001) prechádza rôznymi **fázami**:

1. **náhodný realizmus** – čmáranica, ktorej význam odhaľuje dieťa až počas kresby,
2. **nepochopený realizmus** – dieťa nie je schopné syntézy, kladie prvky vedľa seba a nekoordinuje ich do celku,
3. **intelektuálny realizmus** – kresba prekonala prvé problémy, ale znázorňuje len pojmové vlastnosti predlohy bez ohľadu na zrkovú perspektívu,
4. **zrkový realizmus** – kresba zachytáva len to, čo vidieť z hľadiska určitej perspektívy, kresba prihliada na rozloženie predmetu podľa celkového plánu a ich metrických pomerov.

Tieto Luquetove štádiá sú zaujímavé ako úvod do štúdia obrazných predstáv. Tie sú podriadené zákonom, ktoré sú bližšie zákonom konceptualizácie ako zákonom vnímania.

Pri kreslení dvojročné dieťaťo pohybuje celou rukou – pohyb vychádza z **ramenného kĺba**. Podľa toho vyzerajú aj čiary. Ich sklon a prehnutie prezrádzajú kývavý pohyb, ktorý by sa dal zrkadlovo doplniť do oválu. Postupne pri kreslení zapája aj **lakeť a zápästie**, čiary sa otáčajú v menšom oblúku, vznikajú husté kľbká. Objavujú sa už aj jednotlivé úsečky, ktoré väčšinou sledujú otáčavý pohyb. Kým dieťa drží tužku v dlani, často kreslí aj mimo plochy papiera. Krúživým pohybom dieťa vytvára prvý nepravidelný ovál. Postupne k nemu priraduje druhú formu, ktorá je zložitejšia, je to akýsi kríž, ktorý zaznamenáva snahu dieťaťa o zmenu smeru čiar. Jeho prvé kresby domčeka majú zaokrúhlené rohy. Čmáranice majú mnoho podôb. Sú to krátke údery – body, kľbká jemných čiar a špirály. Sú prejavom hry s grafickým nástrojom zanechávajúcim stopu.

Niektorí odborníci si myslia, že podobnosť medzi takouto čmáranicou a zobrazením ľudskej postavy je čisto náhodná. Výskumy potvrdzujú, že dieťa dodatočne dáva svojim kresbám obsah, ak sa ho dospelý človek opýta: „Čo si nakreslil?“ Často dieťa svoju prvotnú predstavu opúšťa a mení obsah vlastnej kresby. Dieťa v tejto fáze nerozlišuje, čo je ľahké zobraziť, čo je náročnejšie a čo sa zobraziť vôbec nedá. V období hľadania obsahov, dieťa označuje tvary a prirovnáva ich k neurčitým tvarom nachádzajúcim sa v prírode (spojenie oválu a rovných čiarok môže byť slniečko, chrobák, ale aj človek).

Detské kresby, ktoré už majú vecný obsah a vznikajú vedome, zobrazujú najčastejšie len izolované predstavy dieťaťa. Symboly zobrazujúce tieto predstavy sú človek, dom, auto, kvet, strom. Naznačenie vzájomného vzťahu alebo ich spoločné zobrazenie vo vyjadrení dieťaťa znamená už veľký duševný výkon.

Najčastejšie zobrazovanou témou je **človek**, je stredom záujmu dieťaťa. Dieťa je **antropocentrické**. Podľa M. Prudhommeau (Davido, 2001), keď dieťa kreslí postavu, kreslí samo seba a to tak, ako sa cíti.

Na vytvorení obrázka ľudskej postavy sa podieľa hravá pohybová činnosť – detské kruhové čmáranie. Uzatvorený ovál dieťa nepocituje ako obrys hlavy. V postave **hlavonožca**, čo je prvé štádium zobrazovania ľudskej postavy, dieťa zobrazuje dôležité znaky človeka: oči, ústa, niekedy nos a vlasy, málokedy uši. K oválu pripojí končatiny. Dieťa nemá potrebu zobrazovať trup. Podľa J. Uždila (2002) to urobí až vtedy, keď hľadá miesto na „krásny detail“, napr. gombíky. Symbolický význam hlavy určuje, že trup je menší ako hlava. Často má originálny tvar.

Niektoré deti hneď od začiatku zobrazujú predĺžený typ figúry, ktorá je dobre členená, má trup, niekedy aj krk. Trup môže byť mohutný, alebo má tvar fľaše, kde je zúženou časťou už naznačený aj krk. Začiatok kresby hlavonožcov môžeme zaradiť medzi 3. – 4. rok dieťaťa, niekedy aj skôr. Približne 5 – 6-ročné s začínajú kresliť postavu s trupom zobrazenú spredu. Ruky bývajú pripojené v rôznej výške. Podľa štúdií až 71,5 % päťročných detí kreslí končatiny ako čiarku (Davido, 2001). Asi 6-ročné dokážu nakresliť telo so všetkými končatinami. Detaily na tele pribúdajú s rozvojom, s rastom mentálnej úrovne dieťaťa, s vnímaním vlastného tela. Až keď si dieťa uvedomí telesnú schému až vtedy začne kresliť samo seba (až získa predstavu o vlastnom tele a jeho umiestnení v priestore). Toto vedomie nie je vrodené, ale postupne sa utvára prostredníctvom rozmanitých a opakovaných skúseností.

Zo začiatku dieťa nerozlišuje pohlavie zobrazovanej postavy. Vývojom pribúdajú charakteristické znaky: sukňa, klobúk, ženský účes, topánky s vysokými podpätkami.

Pohyb postáv je naznačený vzájomnou blízkosťou predmetu a ruky – ruka drží predmet. Zobraziť pokrčené končatiny je pre dieťa veľmi náročné. Chôdzu naznačuje otočením nôh do profilu. Dochádza u neho k zmenám v chápaní ľudskej postavy. Dieťa kreslí **profil**, ktorý je asymetrický a pre dieťa veľmi náročný. Predstavuje postavu zboku, kombináciou pohľadu spredu aj zboku vzniká **zmiešaný profil**, na ktorom je vidieť, že zobrazenie profilu nezávisí len od reálneho zobrazenia, ale aj od predstavivosti dieťaťa. Toto obdobie je medzistupňom v duševnom vývoji dieťaťa.

Do obsahu detského výtvarného prejavu sa s kresbou človeka premieta aj jeho **prostredie**. Na vyjadrenie **priestoru** má dieťa niekoľko možností. **Plošné usporiadanie objemu** – jednotlivé pohľady dieťa spája do celku. **Zobrazenie vnútorného objemu** – zobrazuje predmety, akoby boli priehľadné.

Obsah v nich je viditeľný. Zobrazuje veci, o ktorých vie, nezaobrá sa s tým, či ich reálne vidieť alebo nie. **Priestor, ktorý obklopuje predmety** – vo fáze čmáraníc dieťa rozptyľuje kresbu po celom formáte papiera. Priestor začne dieťa zobrazovať, keď si predstaví, že spodný okraj papiera je zem. Vtedy ukladá všetky predmety na túto čiaru. Problém vznikne vtedy, ak sa množstvo predmetov alebo postáv nevmetí na základnú čiaru. Jednou z možností, ktorú dieťa využíva, je umiestnenie na ďalších hranách, akési pokračovanie základnej čiary predstavujúcej zem. Inou možnosťou je doplnenie základnej čiary o ďalšiu, v určitej vzdialenosti, rovnobežnú s okrajom papiera. Niekedy si celú plochu papiera predstavuje ako zem a vtedy zobrazuje predmety tak, aby sa uplatnil ich charakteristický obrys a podkladovú plochu zobrazuje z nadhľadu. Dieťa niekedy využíva pri zobrazení tzv. *obrátenú perspektívu*, keď predmety vzadu zobrazuje väčšie ako vpredu. Stretneme sa s tým vtedy, ak sa dieťa stotožnilo s niektorou z postáv na obrázku. Vtedy už obrazový priestor nechápe ako javisko. U starších detí sa stretávame s pokusom naznačiť *horizont* a s náznakom perspektívy pri zmenšovaní predmetov smerom do pozadia. Niektoré deti majú snahu vyznačiť *prázdny priestor* ako niečo reálne. Využívajú na to šrafovanie, bodkovanie, kľukaté čiary alebo neurčité škvrny. Dieťa je schopné vidieť, že kruh sa mení na elipsu, napr. pri pohľade na hrniec, ale nemá snahu takéto videnie zobrazovať. Kruh ako otvor hrnca zobrazuje dieťa veľmi dlho a nemá potrebu toto zobrazenie meniť.

V detských prácach sa veľmi často stretávame so zobrazovaním **zvierat**, ktoré majú veľa spoločných znakov s človekom. Odlišujú sa horizontálnou polohou tela a typickými znakmi – chvost, rohy. Niekedy ich dieťa zobrazuje aj vzpriamenej polohe ako človeka, najmä vtedy, ak sú zvieratká postavami z rozprávok a konajú ako ľudia. Postava zvierata vzniká z postavy človeka, jeden grafický typ z druhého. Dieťa predškolského veku zobrazuje zviera z profilu – telo, hlava býva zobrazená spredu, zväčša so znakmi ľudskej tváre.

Dom dieťa zobrazuje so znakmi, ktoré charakterizujú jeho funkciu – bývanie. Má trojuholníkovú strechu, okná, dvere s kľučkou a komín, z ktorého sa dymí. Neskôr sa v kresbách vyskytujú aj poschodové domy. Napriek tomu, že väčšina dnešných detí býva v poschodových domoch, zobrazujú prevažne dedinský dom.

Vývin kresby **stromu** má podobné znaky ako vývin kresby panáka. Spočiatku dieťa zobrazuje kmeň stromu ako čiaru, z ktorej hore v pravom uhle vyčnievajú kratšie rovné čiarky. Na nich sú umiestnené ovály – *chumáče*. Lístie a ihličie zatiaľ dieťa nerozlišuje. Neskôr konáre kreslí rozvetvené na menšie konáriky. Dieťa začína rozlišovať listnatý strom od ihličnatého. Na listnatom strome zobrazuje ovocie a listy, ktoré majú často dekoratívnu funkciu. Proporcie stromu v pomere k formátu a iným zobrazeným častiam súvisia so symbolikou stromu.

Dopravné prostriedky dieťa zobrazuje na základe vlastnej skúsenosti veľmi rado. Sú vyjadrením pohybu, dávajú dieťaťu možnosť zobraziť dej. Dnešné deti majú veľa príležitostí a dopravné prostriedky sú súčasťou ich života. Preto nemajú problém s ich zobrazovaním na základe predstavy.

Niekedy môžeme vidieť aj zobrazenie toho, čo sa v nich odohráva, cestujúcich, vodiča, ale i motor pod kapotou auta.

Zobrazovanie deja – simultaneita – tendencia zjednotiť niekoľko významných okamžikov určitého deja na jednej obrazovej ploche. Tento charakteristický znak stredovekých diel sa uplatňuje aj v detskom výtvarnom prejave. Dieťa z príbehu nevyberá len jednu sekvenciu na svoju výpoveď, ale má snahu zachytiť celý dej súčasne na jednej ploche. Považuje všetky časti deja za rovnako významné. Preto zobrazuje na obrázku, napr. jednu postavu v rôznych dejových situáciách. Ide o **výtvarné rozprávanie**. Dieťa pri zobrazovaní znova prežíva príbeh a hrá sa.

2.1.3 Znaký detského výtvarného prejavu

Pri analýze detskej kresby môžeme detský výtvarný prejav diagnostikovať na základe znakov, ktoré sa v detskej kresbe objavujú. V období predškolského veku je výskyt a počet znakov v detskej kresbe prejavom vývoja osobnosti dieťaťa. Pri diagnostikovaní je dôležité všímať si proces, ktorým jednotlivé znaky prechádzajú, je preto potrebné poznať charakteristiku znakov detského výtvarného prejavu. B. Šupšáková (1995) uvádza tieto znaky a ich charakteristiku:

- **lineárnosť, ucelenosť, uzavretosť, úspornosť ťahu** – vedená línia je stále definitívna,
- **kreslený (kresbový) zhluk, difúzna kresba** – dieťa nerešpektuje v kresbe polohu vecí a predmetov, ani časové súvislosti,
- **vytváranie grafických typov (grafických schém)** – dieťa si vytvára určitý spôsob zobrazovania jednotlivých vecí ľudí, schémy opakuje,
- **antropomorfizmus, personifikácia** – prenášanie znakov z jednej predstavy na druhú,
- **deformácie, disproporcie, výtvarné zveličenie** – pôsobivé veci dieťa rado zväčšuje, zdôrazňuje, výtvarné zjednodušenia majú charakter „skratky“,
- **zobrazovanie predmetov dôsledne vedľa seba a bez prekrývania** – dieťa kreslí to, čo o veciach vie, nie to, čo vidí, usiluje sa o čo najväčšiu názornosť a vyhýba sa prekrývaniu,
- **transparentnosť, priehľadnosť** – dieťa v kresbe zobrazuje aj predmety a ich časti, ktoré sú v skutočnosti zakryté, ale dieťa o nich vie,
- **výtvarné rozprávanie, štvrtý rozmer detskej kresby** – dieťa zobrazuje čas, následnosť viacerých dejov, ktoré sa za sebou odohrali zobrazuje na jednej ploche,
- **zobrazenie priestoru, plošné usporiadanie** – snaha o plošné usporiadanie dovoľuje deťom vidieť veci jednej scény súčasne z viacerých pohľadov,
- **preklápanie, sklápanie** – dieťa zobrazuje scénu naraz z vtáčej a žabej perspektívy,
- **viacpohľadovosť, zmiešaný profil** – dieťa spája pohľady z viacerých strán,
- **zaokrúhľovanie, grafoidizmus** – naklonenie kresby v smere písaného písma, zaokrúhľovanie ostrých a pravých uhlov,

- **R-princíp, zákon kolmosti** – návyk kresliť figúry a predmety kolmo k vodorovnej línii,
- **reálnosť prázdneho priestoru** – snaha vyznačiť prázdny priestor ako niečo reálne,
- **zobrazovací automatizmus** – dieťa niektoré prvky zmnoží toľkokrát až odporujú skutočnosti,
- **nepravý, zdobený ornament** – zvládnutie niektorého prvku alebo snaha zakryť neschopnosť zobraziť zložitejší tvar,
- **rytmus, opakovanie, symetria** – umiestnenie hlavného motívu na os, radenie motívu v pravidelných intervaloch,
- **citlivosť** – vyjadrenie citového vzťahu zobrazovaním vecí v netypických situáciách,
- **kolorit (farebnosť)** – subjektívna preferencia niektorých farieb.

2.1.4 Metódy a nástroje diagnostikovania grafomotorických zručností detí

Identifikácia znakov detského výtvarného prejavu vo výtvarných produktoch dieťaťa umožňuje pedagógovi **analyzovať** detský výtvarný prejav. Metódou **pozorovania** môže pedagóg sledovať sprievodné prejavy dieťaťa pri výtvarných činnostiach a usmerniť ho pri činnosti. Vhodné je doplniť tieto dve metódy rozhovorom s dieťaťom.

2.1.4.1 Analýza produktov dieťaťa

Metóda využívajúca rozbor kresby dieťaťa na jednotlivé časti sa nazýva analýza. Údaje zistené z rozboru výtvarného produktu kresby dieťaťa zaznamenávame do **hodnotiaceho záznamu**, ktorý je nástrojom pre potreby zaznamenania zistených prítomných a neprítomných javov.

Pri príprave hodnotiaceho záznamu **sformulujeme cieľ: Prečo?** *Zistiť úroveň napodobňovania grafických tvarov.*

Pomenujeme aktivity: Čo? *Odkresľovanie grafických tvarov ceruzkou podľa predlohy v pracovnom liste: čiara, kruh, oblúk, vlnovka, slučka, špirála, osmička.*

Navrhujeme zoznam zručností, ktoré má dieťa získať: Ktoré zručnosti?

- **graficky napodobniť tvar podľa predlohy,**
- **zachovať veľkosť tvaru,**
- **vyvinúť primeraný tlak na nástroj,**
- **presne napodobniť tvar,**
- **dodržať smer línie a zachovať súvislosť línie.**

Navrhujeme **legendu:** ++ správne, + viac správne, – viac nesprávne, -- nesprávne.

Vytvoríme **tabuľku**.

Tab. č. 1 Hodnotiaci záznam

	čiara	kruh	oblúk	špirála	vlnovka	slučka	osmička	
veľkosť								
tlak								
smer								
presnosť								
súvislosť línie								
legenda	++ + - --							

Tab. č. 2 Záznam pre zápis zistených údajov

1. súvislosť línií						
a) línia je neprerušovaná, dieťa vedie líniu plynulo,						
b) línia je viacnásobná						
c) línia je prerušovaná, trhaná						
2. tlak na nástroj						
a) tlak na nástroj je primerane silný						
b) tlak na nástroj je viac silnejší alebo slabší						
c) tlak na nástroj je neprimerane silný alebo slabý						
3. orientácia na ploche						
a) orientuje sa na ploche, naznačuje priestor						
b) orientuje sa na ploche, prvky umiestňuje spodný okraj papiera, v jednej rovine						
c) prvky umiestňuje v priestore nereálne, objavujú sa znaky difúznej kresby, nerešpektuje polohu vecí a predmetov						
4. proporcionalita postáv						
a) postavy zobrazuje primerane veku dvojdimenzionálne						
b) postavy zobrazuje lineárne						
c) postavy zobrazuje ako hlavonožce						
5. diskriminácia ľudskej a zvieracej postavy						
a) rozlišuje zvieraciu postavu od zvieracej						
b) znaky zvieracej a ľudskej postavy sú veľmi podobné, naznačuje ich						
c) nerozlišuje ľudskú a zvieraciu postavu						

6. tvar						
a) zobrazuje primerane veku						
b) zobrazuje deformovane						
c) nedokáže zobraziť						
7. vyjadrenie deja						
a) dej príbehu zobrazuje čitateľne						
b) dej príbehu naznačuje						
c) dej príbehu je nečitateľný						
8. farebnosť obrázku						
a) prvky zobrazuje viacfarebne						
b) prvky zobrazuje maximálne 3-farebne						
c) prvky zobrazuje jednofarebne						
9. zobrazenie detailov						
a) všetky prvky obrazu zobrazuje s detailmi						
b) len niektoré prvky zobrazuje s detailmi						
c) prvky zobrazuje schematicky bez detailov						
10. napodobňovanie a zobrazovanie grafických schém						
a) nepoužíva vo výtvarnom prejave grafické schémy						
b) používa vo výtvarnom prejave grafické schémy						
c) používa a opakuje vo výtvarnom prejave grafické schémy						

Aby pedagóg mohol posúdiť prítomnosť alebo neprítomnosť znakov detského výtvarného prejavu a ich úroveň zobrazenia, vytvára pre potreby diagnostikovania detského výtvarného prejavu dieťaťa portfólio.

2.1.4.2 Portfólio detských výtvarných prác

Pri **analýze produktov** používame **portfólio detských výtvarných prác** – súbor výberových (vzhľadom na skúmanú problematiku) výtvarných produktov dieťaťa. Portfólio je diagnostický nástroj, ktorý nám umožní zistiť, či sa dieťa vo svojom výtvarnom prejave vyvíja alebo stagnuje – čo je prejavom aj vývinu osobnosti dieťaťa. Napríklad, ak chceme zistiť, ako sa vyvíja kresba zobrazujúca ľudskú postavu, zkladáme do obalu všetky výtvarné práce dieťaťa zobrazujúce ľudskú postavu. Takto postupujeme od nástupu dieťaťa do materskej školy. Prostredníctvom portfólia môže aj rodič získať informácie o vývine svojho dieťaťa. Portfólio umožňuje učiteľom základných škôl pri zápise dieťaťa do 1. ročníka posúdiť ako sa kresba dieťaťa za predchádzajúce obdobie vyvíjala. Súčasťou portfólia môžu byť aj pracovné listy dieťaťa.

2.1.4.3 Pracovný list

Ďalším diagnostickým nástrojom, ktorý môžeme pri analýze použiť, je **pracovný list** dieťaťa.

Pracovné listy môžu byť zamerané na nácvik grafomotorických zručností, upevňovanie alebo na diagnostiku grafomotorických zručností. Napriek tomu, že existuje veľké množstvo rôznych (podľa kvality i zamerania) pracovných listov, nie vždy sa dá každý použiť s ohľadom na súvislosti zvolenej témy a cieľ edukačného procesu. Preto je vhodné, ak si pracovné listy dokážeme vytvoriť podľa potrieb dieťaťa.

Pri tvorbe pracovného listu najprv **sformulujeme cieľ** – Čo chceme, aby sa dieťa pomocou pracovného listu naučilo? Určíme, či sa budeme venovať nácviku zručností alebo diagnostikovanie zručností.

Napríklad: *Dieťa dokáže nakresliť horný oblúk.* **Navrhujeme**, čo najviac možností, čo môže oblúk predstavovať. **Vyberieme** jednu z možností, ktorá je primeraná veku, schopnostiam a skúsenostiam dieťaťa, napr. *krtkov kopček.* **Vyhľadáme** obrázok *krtka*. **Vytvoríme** pomocou obrázka a kresby na formáte kompozíciu tak, aby dieťa bolo motivované kresliť oblúk. V predškolskom veku nie je vhodné umiestňovať kresbu do riadkov. **Vymyslíme** motiváciu, napíšeme ju vo forme básničky, krátkeho príbehu a pod. **Napišeme** zadanie úlohy pre dieťa – sformulujeme jasnú a presnú informáciu. Deti si obrázok môžu podľa vlastnej predstavy dotvoriť. **Navrhujeme** kritériá hodnotenia zručností detí v pracovnom liste. **Overíme** pripravený pracovný list v práci s deťmi. **Zhodnotíme** priebeh činnosti detí, prínos pracovného listu na rozvoj zručností dieťaťa. **Navrhujeme** korekcie.

Pri posúdení kvality pracovného listu vhodného pre deti predškolského veku hodnotíme **súvislosť** témy – cieľa – úlohy so zameraním na dosiahnutú zručnosť, **obsahové zameranie** orientované na aktuálne skúsenosti dieťaťa, **uplatnenie didaktických zásad**, **veľkosť a orientáciu formátu**, **estetickú kvalitu a názornosť kresby motivačných obrázkov**.

V pracovných listoch na konci predškolského obdobia dieťa zvládne samostatne nakresliť: **čiary (vodorovné, zvislé, šikmé), kruhy, špirály, horné a dolné oblúky, vlnovky, horné a dolné slučky, osmičky.**

Uvedené znaky v pracovných listoch tvoria len záverečnú fázu rozvoja grafomotorických zručností detí predškolského obdobia. Pri grafomotorických cvičeniach je potrebné zistiť, ktoré tvary dieťa ovláda a na tie nadviazať ďalšie cvičenia. Nie je vhodné pokračovať v cvičeniach nových tvarov, ak dieťa nezvládne predchádzajúci tvar. Nácvik tvarov by mal nasledovať podľa uvedenej postupnosti.

Odporúčame používať pracovné listy formát A4 na nácvik grafomotorických zručností len pri 5 – 6-ročných deťoch a to vtedy, ak už majú osvojené zručnosti správneho uchopenia grafického nástroja a dokážu kresliť uvoľnenou rukou.

Papier pripevníme lepiacou páskou na stôl. Účinnosť stupňujeme pracovnými pomôckami. Používame hrubý grafický nástroj, ideálne sú farebné tužky a pastelky. Hranaté tužky sú vhodnejšie ako okrúhle (hmatová informácia pre prsty).

Dieťaťu vytvárame z výtvarných prác portfólio. Neopravujeme cvičenie počas realizácie, o výsledku si neskôr s dieťaťom otvorene a prívetivo pohovoríme. Pýtame sa dieťaťa na jeho vlastné hodnotenie. Negumujeme ani neškrtáme nesprávne ťahy. Snahu dieťaťa hodnotíme viac než výsledok, nepoužívame hodnotiace komentáre. Dieťaťu prejavujeme uznanie a radosť aj pri najmenších úspechoch. Pri práci ruku najprv uvoľníme vyfarbením motivačného obrázka.

V procese osvojovania grafomotorických zručností dieťa vykonáva činnosti, ktoré môžeme diagnostikovať len na základe pozorovania.

2.1.4.4 Pozorovanie dieťaťa pri výtvarných aktivitách

Pomocou tejto diagnostickej metódy doplníme celkový obraz o zručnostiach dieťaťa a úrovni ich osvojovania. Pozorovaným javom je v tomto procese **správna poloha tela pri kreslení** – ako dieťa drží trup, akú má polohu hlavy, polohu nôh a polohu rúk pri kreslení. Dieťa **správne sedí**, ak sedí na celom sedadle, nie na jeho okraji, pričom má dieťa nohy celou svojou plochou na podlahe. Táto poloha mu totiž zaručuje dostatočnú stabilitu. Sedenie nesmie byť strnulé, ani násilné, pretože dieťa svalové napätie dlho nevydrží. **Trup drží** mierne naklonený dopredu (k doske stola), ale hrudník sa nesmie dotýkať hrany stola. Od prednej strany dosky má byť vzdialený približne 3 – 5 cm, t. j. na šírku detskej dlane. Váha celého trupu má byť rozložená na sedadle, nie na predlaktiach, ktoré sú opreté o stolovú dosku. **Poloha hlavy** by mala byť mierne naklonená nad plochou papiera a vzdialenosť od papiera by mala byť 30 – 35 cm (laktom sa dotknúť dosky stola, ukazováky obidvoch rúk položiť pod očné viečka po obidvoch stranách tváre). Dieťa sedí na stoličke tak, že 2/3 dolnej končatiny (stehna) sú na sedadle a 1/3 je voľná. Pravá noha je v kolene zohnutá, približne do pravého uhla a chodidlá nôh by sa mali celou šírkou opierať o podlahu. To preto, aby sa váha tela aspoň čiastočne prenášala aj na ne, a tak odľahčovala ruky. Päty sú mierne vzdialené od seba a špičky chodidiel o niečo viac. Výhodnejšie je však mierne predsúvať pravú nohu dopredu. Odbremeňuje sa tým zaťaženie pravej ruky (váha tela sa prenáša na ľavú ruku), ktorá jednoznačne pri písaní potrebuje viac voľnosti. **Predlaktia** sú voľne položené na písacej doske a smerujú do pravého uhla, ktorého predpokladaný vrchol je v strede tela dieťaťa, kde sa ruky takmer stretávajú. Pravá ruka vykonáva písací pohyb a ľavá ruka pridržíava papier, posúva papier a pod. **Lakte** trocha presahujú okraj dosky stola a sú mierne vzdialené od tela. Predlaktie sa musí plynulejšie pohybovať pozdĺž riadkov a lakeť by mal ostať na tom istom mieste. V prípade, že sa pohybuje aj lakeť, dieťa je nútené prerušovať plynulý pohyb. Ak sa nepohybuje predlaktie, dieťa maximálne zaťažuje prsty. **Záprstie a prsty** sa opierajú o články dvoch posledných prstov (malíčka a prstenníka) tak, aby medzi záprstím a povrchom písacej dosky zostávala maličká medzera.

Odporúčame začať maľovať najprv v ľahu, ak má dieťa z tejto polohy radosť meníme polohy: v drepe, v stojí, v sede.

Druhým pozorovaným javom je **správne uchopenie tužky**. Pozorujeme **postavenie prstov a sklon prstov**. Tužka sa opiera v ideálnom prípade o prostredník, drží ju palec a ukazovák. Základom správneho držania tužky či pera je úplná voľnosť svalov hornej končatiny. Tužku držia prvé tri prsty pravej ruky: palec, ukazovák, prostredník. Palec je mierne ohnutý a pridržia písací prostriedok z pravej strany zhora. Ukazovák by mal prečnievať nad palcom a smerovať k hrotu. Prostredník ho pridržia sprava prvým článkom. Posledné dva prsty (prstenník a malíček) sú mierne ohnuté dovnútra dlane a mierne sa dotýkajú. Celá pravá ruka leží ľahko na prvých dvoch článkoch malíčka, aby sa pri písaní mohla voľne posúvať. Tužku držíme ľahko, 2 – 3 cm nad hrotom tak, aby jeho os zvierala s plochou papiera uhol približne 45 stupňov.

Pri nácviku držania tužky vychádzame z polohy hore vyvrátenej dlane, na ktorej leží pero tak ľahko, že by pri pohnutí spadlo. U staršieho dieťaťa nie je možná korektúra chybného držania tužky, preto je potrebné akceptovať individuálne držanie nástroja. List papiera nepriťahujeme blízko tela: praváci od stredu tela doprava, ľaváci od stredu tela doľava. Dieťa si samo určí uhol natočenia papiera. Necháme dieťa pracovať dominantnou rukou.

Pri správnom uchopení a používaní tužky sa stretávame s pojmom **lateralita**, ktorý znamená **uprednostňovanie jedného z párových orgánov**, čo súvisí s dominanciou.

Dominanciu ruky môžeme pozorovať pri kreslení ceruzkou, gumovaní, strihaní podľa línie, čistení zubov, česaní vlasov, otváraní dverí, zamkynaní kľúčom, uchopení predmetu pinzetou, ťahovaní hračky, hádzaní kockou, zatĺkaní klincov, vyťahovaní klincov kliešťami, triafaní veže z kociek lopťičkou, hádzaní lopty, dvíhaní predmetov so zavretými očami, vyklepávaní rytmu ukazovák, maľovanie kruhov, nabieraní piesku. Za dominantnú považujeme tú ruku, ktorá pohyb vedie, ktorá ho vykonáva.

Uprednostňovanie jedného z párových orgánov súvisí s dominanciou. Čím je jedinec dokonalejší, tým výraznejšie sa prejavuje preferencia jedného z párových orgánov. Vo vývoji lateralit sú obdobia, keď sa zvykne používať jedna ruka viac ako druhá, inokedy sa ruky striedajú, alebo sa používajú približne rovnako. Podľa psychológa J. Kocha (In Bednářová, 2006) dieťa v treťom až šiestom mesiaci siaha po predmetoch jednou rukou a druhá ruka zostáva v pokoji, alebo vykonáva nejaké nadbytočné pohyby. Postupne začne pracovať obidvoma rukami a zrkadlovo symetrické pohyby vykonáva súčasne. V deviatom mesiaci sa naučí striedať ruky v rytmickom slede – ľavá uchopí, pravá púšťa a naopak. Asi ročné dokáže vykonávať súčasne a zámerne rôzne pohyby oboma rukami: hlavný pohyb jednou rukou a druhou rukou pohyb menej náročný, pomocný. Dokáže už vykonávať zložitejšie manuálne činnosti, vďaka tomu, že v druhom polroku života sa pohyby dostávajú pod kontrolu očí. Či je dieťa pravák, alebo ľavák sa začína zreteľnejšie rozlišovať okolo troch až piatich rokov.

Podľa Františka Syneka (In Šupšáková, 1998) si málokto z dospelých uvedomuje, že dieťa sa vôbec nemôže sústrediť na konkrétnu činnosť, pretože jeho pozornosť je trvalo zameraná na množstvo ďalších, vedľajších úloh. Úplné sústredenie na hlavnú činnosť predpokladá jednoznačné uvoľnenie pozornosti od všetkých vedľajších, podružných a nadbytočných činností. Pracovné sústredenie dieťaťa sa nedá vynútiť príkazmi a zákazmi. Ľudský mozog je nesmierne zložitý a citlivý orgán, ktorý nie je vhodný pre akékoľvek náhodné experimentovanie. Včasná a nedomyslená prevýchova prirodzenej pohybovej činnosti môže u dieťaťa vyvolať neistotu a úzkosť v oblasti citovej, zmätky v jeho vnútri, vo vnímaní a poznávaní. Môže narušiť a zabrzdiť vývoj obojručnej pohybovej súhry, narušiť alebo dočasne zastaviť vývoj jazyka a reči, a tým aj verbálneho myslenia, čo môže byť príčinou školskej neúspešnosti. Môže byť ohrozený aj zdravý telesný vývoj jedinca.

Dominancia jednej ruky je vrodená dispozícia, prirodzený prejav lateralít a znamená nadradenosť párových orgánov a funkcie jednej strany tela.

Na zisťovanie motorickej lateralít sa používajú testy (V. Příhoda, M. Sovák, Z. Drnková, Z. Žlab a Z. Matejček) – rozdávanie kariet, zapínanie gombíkov, tleskanie rukami, zopínanie rúk...

Z hľadiska stupňa prejavovania sa lateralít sa môžu vyskytovať 3 typy žiakov:

1. typ nevyhranenej lateralít, bez dominantného postavenia jednej z hemisfér. Deti pod vplyvom prostredia začnú viac uprednostňovať pravú ruku;
2. vyhranený pravák s vrodenu prevahou ľavej hemisféry;
3. vyhranený ľavák s vrodenu prevahou pravej hemisféry.

Lateralita sa zreteľne prejavuje v 5. – 7. roku, skoršie závery bývajú niekedy mylné.

Aby sme ľavákom vytvorili optimálne podmienky na grafický prejav, odporúčame dodržať uvedené metodické pokyny:

- Papier položiť s ľavým rohom mierne vyššie.
- Pohyb ľaváka vychádza z vonkajšej strany smerom k stredu tela.
- Ruka zostáva v priamej línii s predlaktím, pokiaľ je možné i pod úrovňou písma.
- Pohyb vychádza z prstov.
- Ľavák drží tužku podobne ako pravák. Drží ju tromi prstami: prvý článok prostredného prsta ho podopiera z ľavej strany zdola, palec ho pridržia z pravej strany a ukazovák zhora. Drží ju ľahko 3 – 4 cm nad hrotom, teda tak, aby s plochou papiera či písanky zvieral približne uhol 45 stupňov.
- Koniec tužky, pera smeruje k ľavému ramenu, alebo len tesne vedľa neho.
- Nesprávne je, keď žiak drží tužku tak, že ruka sa pri písaní vytáča dlaňou smerom do vnútra.
- Ľavé rameno sa v tomto prípade dvíha, lakeť sa vysúva dopredu a ruka sa pohybuje po napísanom texte nad riadkami.
- Ľaváci potrebujú na nácvik viac času ako praváci.
- U ľavákov sa ťažšie vytvára návyk sklonu písma doprava, preto tolerujeme, ak je písmo „stojaté“.
- Spôsob správneho držania tela a tužky ukazovať dieťaťu ľavou rukou sediac vedľa neho.

Pri rozvíjaní grafomotorických zručností prostredníctvom výtvarných aktivít dieťa často používa nožnice ako nástroj výtvarného zobrazovania, preto je potrebné, aby získalo základné zručnosti potrebné na strihanie. Dieťa musí byť schopné sedieť vzpriamene, s nohami pevne opretými o zem alebo o stoličku, stabilizovať a ovládať pohyby ramien, ovládať obe ramená, aby ruky mohli vykonávať rozdielnu činnosť bez straty presnosti, pohybovať predlaktím od polohy s dlaňou otočenou dolu cez polohu s palcom hore až k polohe dlaní hore. Pohyby musia byť vykonávané ľahko a s prehľadom. Dieťa musí udržať zápästie v určitej polohe a pozvoľne ho posúvať na stranu a späť do tejto polohy. Musí dokázať zovrieť ruku, oddeliť prácu palca, prostredníka a ukazováka, čo umožňuje dieťaťu roztvoriť a stisnúť nožnice. Vyžaduje to veľké sústredenie, predmety z ruky uvoľniť, používať obe ruky súčasne, pričom jedna ruka udržiava stabilitu, druhá vykonáva činnosť ako vedúca ruka. Dieťa by malo koordinovať očné pohyby s jemnými pohybmi ramien, lakťov, predlaktí, zápästia a prstov, čo je pre dieťa, ktoré sa učí strihať, nevyhnutné.

Odporúčame začať strihať pevnejší papier, neskôr prejdeme k jemnejšiemu, napr. výkres – kancelársky papier – papierové vreckovky. Najprv striháme malé papiere, ľahšie sa s nimi pohybuje, potom prejdeme na väčšie formáty. Vyberieme vhodný typ nožničiek.

Nástrojom na zaznamenanie zistených prítomných a neprítomných javov pri pozorovaní je **pozorovací záznam**. Formu záznamu si volíme podľa vlastných potrieb diagnostikovania. Do záznamu naformulujeme **cieľ pozorovania**: **Prečo** budeme pozorovať? *Zistiť, či dieťa správne používa grafický nástroj.*

Opíšeme aktivity: **Čo** budeme pozorovať? *Kresbu ceruzkou na ploche papiera.*

Zoznam zručností: **Ktoré** zručnosti budeme pozorovať? Napríklad **správne používať grafické nástroje v dominantnej ruke** (*Vedieť správne uchopiť grafický nástroj, Vedieť správne sedieť pri kreslení za stolom, Vedieť používať a držať nástroj v dominantnej ruke*).

Uvedieme **legendu symbolov** na rýchle a nerušené zachytenie úrovne zručností.

Napr. + jav je prítomný, – jav nie je prítomný.

Vytvoríme tabuľku.

Pri pozorovaní je niekedy potrebné jav rozložiť na jednotlivé úkony a vytvoriť hodnotiacu škálu, napr. A – správne, B – viac správne, C – viac nesprávne, D – nesprávne alebo bodovaciu škálu.

Tab. č. 3 Pozorovací záznam – tabuľka na zapisovanie pozorovaných javov

Názov školy:								
Dátum realizácie:								
Meno učiteľky:								
Úloha: Ilustrovať dej rozprávky.								
meno dieťaťa	vek	správna poloha tela		správne uchopenie grafického nástroja		dominancia jednej ruky		poznámky
		+	–	+	–	+	–	
1.								
2.								
3.								
Legenda:		+ jav je prítomný - jav nie je prítomný						

Pozorovací záznam môže mať aj takúto podobu:

Identifikačný znak dieťaťa: □ ✨ ○ ■ ● ▲ (zakrúžkujte a ten istý znak uveďte na zadnú stranu obrázka dieťaťa)

Vek dieťaťa (v poradí rok, mesiac – napr. 5, 8):

Zakrúžkujte tvrdenie opisujúce činnosť dieťaťa pri kreslení.

1. Úchop ceruzky:

- A. Ceruzku drží správne tromi prstami
- B. Ceruzku drží prstami, ale v nesprávnom postavení prstov
- C. Ceruzku drží všetkými prstami
- D. Ceruzku drží v dlani
- E. Iné

2. Lateralita:

- A. Ceruzku drží v pravej ruke
- B. Ceruzku drží v ľavej ruke
- C. Ceruzku drží striedavo v pravej a ľavej ruke
- D. Iné

3. Voľnosť pohybu ruky

- A. Pri kreslení uvoľnene pohybuje celým zápästím
- B. Pri kreslení uvoľnene pohybuje celým predlaktím
- C. Pri kreslení strnulo pohybuje rukou
- D. Pri kreslení krčovite stíska ceruzku
- E. Iné

4. Postavenie rúk

- A. Pri kreslení má obidve ruky položené na stole, jednou rukou si prichytáva papier
- B. Pri kreslení má obidve ruky položené na stole, papier si neprichytáva
- C. Pri kreslení má len kresliacu ruku položenú na stole, druhú ruku má pod stolom
- D. Pri kreslení si jednou rukou podopiera hlavu
- E. Iné

5. Sedenie na stoličke

- A. Sedí pevne na stoličke
- B. Na stoličke sa hojda
- C. Pri kreslení sedí na stoličke s nohou podloženou pod zadkom
- D. Iné

6. Samostatnosť

- A. Kreslí samostatne
- B. Kreslí s podporou učiteľky
- C. Kreslí s podporou iných detí
- D. Odmieta kresliť
- E. Iné

Pri pozorovaní dieťaťa pri výtvarných činnostiach dodržiavame tieto zásady:

- pri pozorovaní dieťa nehodnotíme,
- počas pozorovania dieťa neopravujeme, s výnimkou situácie, keď chceme pozorovať reakciu dieťaťa na opravovanie,
- hovoríme málo, aby sme neodvádzali pozornosť dieťaťa,
- pozorujeme len vtedy, keď máme čas, pokoj a chuť na túto prácu,
- naplánujeme si dostatok času,
- do celej činnosti zasahujeme čo najmenej,
- pozorujeme nepriamo, aby si dieťa našu aktivitu neuvedomovalo,
- miestnosť zabezpečíme proti vyrušovaniu,
- píšeme si poznámky veľmi nenápadne,
- zapisujeme si akékoľvek odchýlky a zvláštnosti,
- všímame si detaily,
- pozorujeme rovnaké činnosti v rôznych dňoch a v rôznom čase, aby sme mohli porovnávať,
- proces pozorovania opakujeme,
- nikdy neporovnávame výkony detí navzájom.

2.1.4.5 Rozhovor

Metódou rozhovoru doplníme informácie o grafických prejavoch dieťaťa. Primeraným prístupom k dieťaťu získame odpovede na naše otázky. Výpovede dieťaťa zapisujeme bezprostredne na zadnú stranu výkresu, aby sme po čase nestratili kontext s obrázkom.

2.1.5 Poruchy a odlišnosti vo vývoji výtvarného prejavu a grafomotoriky

Diagnostikovaním detského výtvarného prejavu a grafomotorických zručností detí môžeme objaviť u niektorých detí nedostatky, ktoré sa objavujú v dôsledku určitého narušenia alebo postihnutia dieťaťa. Nedostatky v rozvoji grafomotoriky by neskôr mohli mať vplyv na nácvik písania v základnej škole.

Podľa M. Lipnickej (2007) sa grafomotorické poruchy objavujú najčastejšie spolu so zlou koordináciou pohybov tela a artikulačných orgánov, ktorá sťažuje správnu výslovnosť. Je to dôsledok vzťahu motorických funkcií s psychikou dieťaťa a s dozrievaním jeho nervového systému. Ako ďalej autorka uvádza: „V predškolskom období by sme stanovili diagnózu dysgrafie len ťažko – ide totiž o poruchu písania, ktorá sa cielene nacvičuje až pri elementárnej školskej edukácii.“

Dysgrafia – porucha grafického prejavu, najmä písania sa často vyskytuje u detí s dyslexiou alebo dysortografiou. Postihuje grafický, písomný prejav, osvojovanie tvarov písma. Proces písania ovplyvňuje grafomotorika a mentálne funkcie (vnímanie, predstavy, fantázia, myslenie, reč, pamäť, pozornosť), ktoré sa pri písomných aktivitách v rôznej miere uplatňujú počas celého života. Príčiny ťažkostí s písaním sú špecifické, individuálne. Najčastejšie ide o motorické (pohybové) ťažkosti a poruchu vizuálneho (zrakového) vnímania. **Pohybové ťažkosti** ovplyvňujú spôsob, akým sa písmená tvoria. Dieťa síce dokáže robiť úkony potrebné na vytvorenie písmen, ale nesprávne funguje časť jeho mozgu, ktorá zabezpečuje postupnosť a súvislosť týchto úkonov. **Porucha jemnej motoriky** je príčinou ťažkostí pri úkonoch spojených s presnou prácou prstov – pri písaní, kreslení, zaväzovaní si šnúrok, zapínaní gombíkov, strihaní a podobne. **Porucha vizuálneho vnímania** zapríčiňuje ťažkosti pri rozpoznávaní tvaru písmen a ich umiestnení.

M. Lipnická (2007) uvádza ako rizikové prejavy predškoláka, teda 5 – 6-ročného dieťaťa:

- ak dieťa nerado kreslí, či kreslenie vytrvalo a dlhodobo odmieta,
- má problémy so správnym držaním ceruzky, nemá fixovaný úchop troma prstami, ceruzku drží kríčovito, alebo ju v dlani pazúrovito drží
- je bezradné, ak má niečo nakresliť – niekedy si námet nevie vôbec vybrať, inokedy ho nedokáže nakresliť,
- kreslí „primitívnych“ hlavonožcov bez zobrazovania tela a detailov postavy,

- nedokáže správne obkresliť základné tvary – kruh, štvorec, trojuholník, kríž, čiary v rôznych smeroch, vlnovky a slučky,
- nie je schopné postupovať v kreslení podľa slovných alebo názorných inštrukcií a pokynov dospelého,
- je neobratné (v celkovom telesnom pohybe i pri sebaobsluhe),
- pretrvávajú u neho poruchy vo výslovnosti,
- nemá vyhranenú lateralitu a pri kreslení často prekladá tužku z jednej ruky do druhej,
- nedokáže sa dobre orientovať v priestore podľa pokynov,
- dlhodobo sa u neho prejavujú poruchy pozornosti, stále sa otáča, odbieha od činnosti, pri kreslení sa nedokáže sústrediť,
- nerozlišuje rôzne tvary, nedokáže postrehnúť, či sú rovnaké alebo rozdielne.

Tieto signály sú však len orientačné, na objektívne posúdenie počiatočných problémov v oblasti grafomotoriky a počiatočného písania sú nedostatočné. Môžu však byť signálom na dôslednejšie odborné pedagogicko-psychologické posúdenie problémovej situácie dieťaťa.

Pri uvedených prejavoch dieťaťa začíname s cvičeniami zameranými na rozvoj hrubej motoriky a jemnej motoriky. Pred kreslením uvoľňujeme ruku pomocou uvoľňovacích grafických cvičení. Uvoľňovacie cviky musia byť zaradené od najjednoduchších po zložitejšie. Grafomotorické prvky volíme podľa aktuálnych schopností a zručností dieťaťa. Nacvičené prvky opakujeme a vyberáme nové námety, aby činnosť nebola monotónna. Úlohy volíme radšej kratšie a častejšie. Pre dieťa je dôležitá prítomnosť dospelého. Dieťaťu poskytujeme spätnú väzbu, často ho povzbudzujeme a oceňujeme jeho čiastočné úspechy.

Na základe diagnostikovania grafomotorických zručností detí prostredníctvom metód a nástrojov, môžeme vytvoriť charakteristiku skupiny, prípadne jedinca a navrhnúť výtvarné aktivity na rozvoj grafomotorických zručností.

2.2 Návrh výtvarných aktivít na rozvoj grafomotorických zručností detí

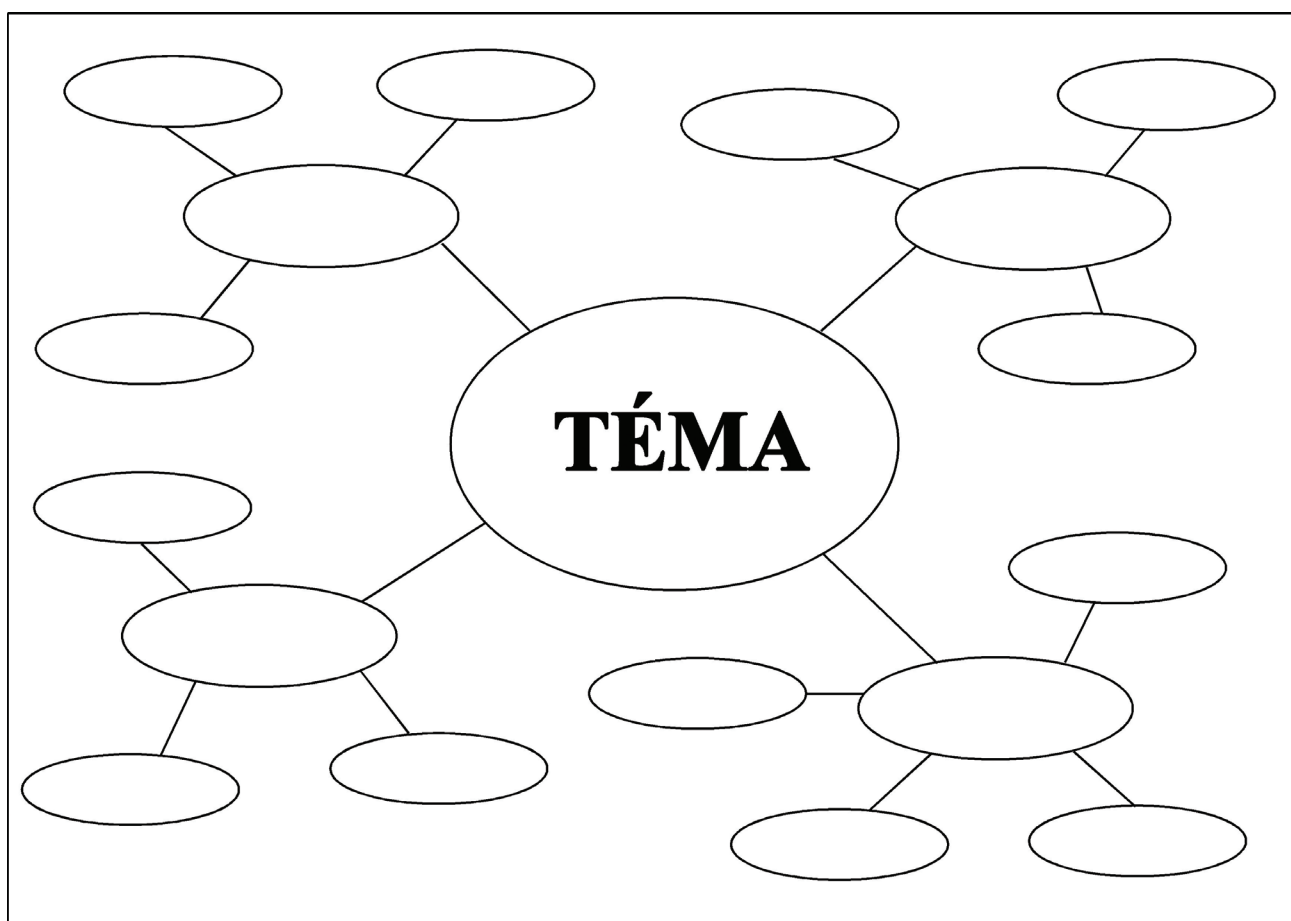
Za etapou diagnostikovania grafomotorických zručností dieťaťa, pokračujeme v plánovaní výtvarných aktivít. Jednou z možností, ako vybrať vhodnú výtvarnú aktivitu, je práca s pojmovou mapou.

2.2.1 Pojmová mapa

Pojmová alebo myšlienková mapa (niekedy sa táto metóda nazýva aj zhlukovanie, „pavúk“ alebo „slniečko“) je grafický záznam súvislostí medzi zvolenou témou a možnosťami osvojovania plánovaných vedomostí, zručností a postojov s ohľadom na dosahovanie stanovených edukačných cieľov.

Pojmová mapa pomáha lepšie plánovať, rýchlejšie a efektívnejšie sa učiť, vedie nás k vnímaniu súvislostí, názorne prezentuje spojenie medzi izolovanými informáciami, umožňuje nám zoskupovať alebo naopak od seba oddelovať jednotlivé predstavy.

Formálna stránka pojmovej mapy závisí od vizuálneho typu subjektu a zároveň aj objektu plánovania. Najčastejšie sa používajú elipsy, „bubliny“:



Pri tvorbe pojmovej mapy začnime uprostred čistého papiera. Svoju ústrednú predstavu vyjadrime obrázkom, pretože názorné zobrazenie nám pomáha využiť našu predstavivosť. Pri zobrazení používajme rôzne farby. K centrálnej téme pripájajme ďalšie témy. Naš mozog pracuje pomocou asociácií. Používajme kľúčové slová, ktoré zvyšujú účinnosť a flexibilitu pojmových máp. Ak prepojíme jednotlivé kľúčové slová, ľahšie si veci zapamätáme a lepšie im porozumieme.

V materskej škole pri plánovaní vychádzame z témy, ktorá je v danom období aktuálna z hľadiska veku, potrieb zručností, ktoré si dieťať osvojuje. K téme formulujeme otázky zamerané na vedomosti, zručnosti a postoje, čo by dieťa o téme malo alebo chcelo vedieť. V tejto fáze plánovania zapájame do procesu aj deti. V predškolskom období sa deti veľa pýtajú, čím získavajú nové informácie a skúsenosti. V ďalšej etape plánovania navrhujeme činnosti, pomocou ktorých deti môžu získať plánované vedomosti, zručnosti a postoje. K pomenovaným činnostiam pripájame konkrétne výtvarné aktivity, ktoré ďalej špecifikujeme podľa zamerania.

Pri plánovaní vychádzame z edukačných cieľov formulovaných v školskom vzdelávacom programe.

2.2.2 Edukačné ciele

Význam edukačných cieľov uvádza už J. A. Komenský (Turek, 2002): *„Cieľa si všímaj pozornejšie ako prostriedky. Prostriedky sú totiž pre cieľ, vôbec nie pre seba samé a k prostriedkom sa spravidla pripája to, čo nesmeruje k cieľu a nemôžeme to ľahšie rozoznať ako tak, že prihliadneme na cieľ. Ak sa neustále hľadá k cieľu, je možné vyhnúť sa zákrutám“.*

Konkrétny (špecifický) cieľ pomenováva zručnosti, ktoré si dieťať osvojí. Pod pojmom cieľ rozumíme ideálnu predstavu toho, čo sa má v činnosti dosiahnuť. Konkrétny (špecifický) cieľ by mal jednoznačne definovať stav, ktorý máme dosiahnuť.

Podľa I. Tureka (2002) by konkrétne ciele edukačného procesu mali spĺňať nasledujúce požiadavky:

- **konzistentnosť,**
- **primeranosť,**
- **vyjadrenie v pojmoch žiackych výkonov,**
- **jednoznačnosť,**
- **kontrolovateľnosť, merateľnosť rešpektovanie taxonómie cieľov vyučovacieho procesu,**
- **rešpektovanie taxonómie cieľov vyučovacieho procesu.**

Pri formulovaní cieľov treba mať na zreteli, že existujú viaceré úrovne osvojenia si učiva. Ide o úrovne učenia sa dieťaťa, ktorých kritériom sú relatívne samostatné oblasti psychickej činnosti: **kognitívna oblasť, psychomotorická oblasť, afektívna oblasť.**

Pri formulovaní cieľov grafomotorických zručností vychádzame z **taxonómie v psychomotorickej oblasti M. Simpsona a H. Davea**.

Taxonómia v psychomotorickej oblasti (M. Simpson):

1. Vnímanie činnosti, zmyslová činnosť

Použitie zmyslových orgánov na získanie alebo vybavenie v pamäti predstavy (plánu, postupu) o budúcej motorickej činnosti a na posúdenie potreby, vhodnosti, správnosti činnosti.

Typické aktívne slovesá: *vybrať, určiť, identifikovať, izolovať, rozoznať, opísať, rozlíšiť atď.*

2. Pripravenosť na činnosť

Psychická, fyzická a emocionálna (ochota, motivácia) pripravenosť vykonať určitú činnosť.

Typické aktívne slovesá: *ukázať, začať, reagovať, poznať, vysvetliť, prejavíť atď.*

3. Napodobňovanie činnosti, riadená činnosť

Ide o začiatkové štádium pri učení sa komplexným zručnostiam. Zahŕňa imitáciu (opakovanie úkonov demonštrovaných inštruktorom) a pokus a omyl (viacnásobné vykonávanie určitého úkonu za účelom nájsť a osvojiť si správny spôsob jeho realizácie). Správnosť výkonu činnosti posudzuje inštruktor alebo aj žiak podľa súboru príslušných kritérií.

Typické aktívne slovesá: *zhotoviť, skonštruovať, opraviť, zmerať, vyrobiť, zostaviť, upevniť atď.*

4. Mechanická činnosť, zručnosť

Činnosť je vykonávaná spoľahlivo, bezpečne, presne, zručne. Na tejto úrovni sa utvára zručnosť v činnosti. Ide však o menej komplexné, zložité činnosti ako v nasledujúcich, vyšších kategóriách Simpsonovej taxonómie.

Typické aktívne slovesá: *rovnaké ako v kategóriách č. 3 a 4.*

5. Komplexná automatická činnosť

Komplexná, zložitá činnosť vyžadujúca vysoko koordinované motorické aktivity je vykonávaná rýchlo, bezchybne, presne, ľahko, bez váhania, automaticky.

Typické aktívne slovesá: *rovnaké ako v kategóriách č. 3 a 4.*

6. Prispôsobovanie, adaptácia činnosti

Jednotlivec dokáže meniť, modifikovať, prispôbovať činnosť zmeneným podmienkam alebo v problémovej situácii.

Typické aktívne slovesá: *prispôbiť, zmeniť, zreorganizovať, adaptovať, zrevidovať atď.*

7. Tvorivá činnosť

Vytvorenie nových spôsobov motorickej činnosti, použitie osvojených spôsobov činnosti v nových, neznámych, problémových situáciách.

Typické aktívne slovesá: *skonštruovať, vytvoriť, aranžovať, kombinovať, zložiť, skomponovať, navrhnuť atď.*

Taxonómia v psychomotorickej oblasti (H. Dave):

1. Imitácia

Typické aktívne slovesá: *vytvoriť, napodobniť, pozorovať, opakovať*

2. Manipulácia

Typické aktívne slovesá: *predviesť, namaľovať, zahrať, vyformovať, vybrať si činnosť*

3. Spresňovanie

Typické aktívne slovesá: *vyznačiť (na mape, v texte), skontrolovať, upresniť*

4. Koordinácia

Typické aktívne slovesá: *spolupracovať, spoločne vytvoriť, podieľať sa, identifikovať sa*

5. Automatizácia

Typické aktívne slovesá: *formovať návyk*

Dosiahnutím (konkrétnych) špecifických cieľov získava dieťa vedomosti, zručnosti a postoje na preukázanie osvojených spôsobilostí. Napríklad:

▪ správne používať grafické nástroje v dominantnej ruke

špecifické ciele:

- ✓ vedieť zaznamenávať stopu hrubším grafickým nástrojom
- ✓ vedieť zaznamenávať stopu tenším grafickým nástrojom
- ✓ vedieť správne uchopiť grafický nástroj
- ✓ vedieť ovládať prstové svalstvo pri grafickej činnosti
- ✓ vedieť kresliť uvoľnenou rukou
- ✓ vedieť vyvinúť správny tlak na kresliaci nástroj
- ✓ vedieť si zvoliť vhodnú polohu tela pri výtvarnej činnosti za stolom

▪ napodobňovať a zaznamenávať jednoduché grafické tvary

špecifické ciele:

- ✓ vedieť vnímať tvary a formy pomocou zmyslov
- ✓ vedieť postrehnúť a zapamätať si tvar
- ✓ vedieť rozlišovať tvary a formy
- ✓ vedieť graficky napodobniť tvar podľa predlohy
- ✓ vedieť zachovať veľkosť tvarov
- ✓ vedieť interpretovať auditívny (sluchový) alebo vizuálny (zrakový) podnet
- ✓ vedieť dotvoriť chýbajúce časti tvarov

▪ orientovať sa na ploche papiera

špecifické ciele:

- ✓ vedieť zámerne viesť línie podľa určeného smeru – horizontálne, vertikálne a diagonálne
- ✓ vedieť rozlíšiť pojmy: pravá – ľavá strana papiera, stred papiera, rohy papiera, hore – dole
- ✓ vedieť umiestniť tvar na ploche na základe vizuálneho alebo auditívneho podnetu

- **sústredene vykonávať činnosť určitý čas (15 min.)**

špecifické ciele:

- ✓ vedieť zámerne ovládať svoju pozornosť
- ✓ vedieť sústrediť sa na činnosť

Pri formulovaní konkrétneho (špecifického) cieľa sa pýtame otázkou: *Ktorú zručnosť (vedomosť, postoj) má dieťa získať?*

I. Turek (2002) odporúča pri určovaní konkrétnych cieľov tento postup:

1. **Oboznámiť sa s cieľmi**, ktoré uvádzajú učebné osnovy.
2. **Vymedziť ciele uvedené v učebných osnovách v terminológii výkonu** dieťaťa.
3. **Analyzovať obsah učiva**, rozložiť obsah učiva na základné prvky.
4. **Operacionalizovať ciele**, určiť kvalitu výkonu (taxonómia edukačných cieľov).
5. **Vymedziť podmienky**, za ktorých sa má výkon dosiahnuť.
6. **Určiť mieru – normu očakávaného výkonu**, minimálne akceptovateľnú normu výkonu.

Pri formulácii konkrétnych (špecifických cieľov) **odporúčame** odpovedať na uvedené otázky:

Čo má dieťa vedieť (naučiť sa, osvojiť si...)? **Výkon**

Čo znamená vedieť? **Kvalita výkonu**

Za akých podmienok to má dieťa vedieť? **Podmienky výkonu**

Do akej miery to má dieťa vedieť? **Norma výkonu**

Vedomosti, zručnosti a postoje dieťa získava realizáciou úloh.

2.2.3 Úlohy

Učebná úloha je konkrétna činnosť dieťaťa v priebehu učenia sa, ktorá vychádza z cieľa v kognitívnej, psychomotorickej a afektívnej oblasti jeho rozvoja. Pri návrhu učebných úloh je potrebné vychádzať z uplatňovania požiadaviek na: **ciele edukačného procesu, obsah, postupy učenia sa a typu inteligencie dieťaťa**. Pri formulovaní úlohy sa pýtame otázkou: *Čo má dieťa urobiť, aby získalo...(zručnosť pomenovanú v celi)?*

Napríklad:

Uchopiť väčšie predmety (kocky, papierové gule...) a zoskupovať ich pomocou troch prstov.

Uchopiť menšie predmety a zoskupovať ich pomocou troch prstov.

Uchopiť menšie predmety pomocou troch prstov a vkladať ich do otvoru nádoby.

Nanášať farbu na veľkú plochu papiera pomocou špongie, drôtenky, kefy a pod.
Pečiatkovať pomocou valčekov z krepového papiera, skrčeného novinového papiera.
Pokryť celú plochu sypaním...
Tupovať cez šablónu pomocou špongie.
Kresliť línie hrubším grafickým nástrojom.
Kresliť línie tenším grafickým nástrojom.
Tupovať cez šablónu pomocou štetca.
Navliekať predmety na šnúрку.
Čmárať na ploche papiera pomocou rôznych nástrojov.
Graficky zaznamenávať krúživý pohyb.
Graficky zaznamenávať motivovaný pohyb.
Kresliť rôznymi nástrojmi a materiálmi.
Tvoriť línie pretláčaním cez farebnú vrstvu.
Tvoriť línie gumovaním.
Vyškrabávať línie a plochy do podkladového materiálu.
Kresliť línie a plochy „zmizikom“.
Nanášať farbu na podkladovú plochu.
Otláčaním vytvárať reliéf.
Snímať štruktúru, textúru rôznych materiálov pomocou grafického nástroja.
Snímať povrchovú štruktúru otláčaním.
Otláčať reliéfne plochy.
Maľovať na základe hmatového zážitku.
Vytvárať línie rôznymi nástrojmi.
Obkresliť postavu.
Obkresľovať jednoduché tvary hrubším grafickým materiálom.
Obkresľovať zložitejšie tvary tenším grafickým materiálom.
Vyhľadať zaujímavé predmety a po obvode ich obkresliť.
Vytvárať obkresľovaním a množením zaujímavé plochy.
Posúvaním makety vytvárať nové tvary.
Posúvaním makety množiť tvary.
Posúvaním a obkresľovaním makety vyplniť plochu papiera.
Otláčať rôzne časti tela.
Hľadať, obkresľovať a dotvárať náhodne vzniknuté línie.
Viesť líniu po predznačenej čiare.

Vykrajsávať tvary pomocou formičiek.
Modelovať rôzne tvary z pokrčeného papiera.
Baliť rôzne objekty a pozorovať zmenu tvaru.
Otláčať tvary a obkresľovať ich obrysy.
Vytvárať reliéfy častí tela.
Vyhľadávať geometrické tvary a tvoriť z nich kompozíciu.
Vyhľadať rozdielne tvary a využiť ich pri výtvarnom vyjadrení.
Omotávaním zmeniť povrch foriem.
Skladať, spájať, tvarovať rôzne materiály.
Dokresliť chýbajúce časti obrázkov.
Kresliť a maľovať na základe auditívneho vnemu.
Graficky zaznamenať rytmus.
Graficky zaznamenať pohyb.
Namaľovať obrázok z predstavy.
Vytvárať kompozície z prvkov rôznej veľkosti.
Napodobniť veľkosť tvarov.
Vytvárať dekoratívne kompozície z prvkov rovnakej veľkosti.
Vytvárať rôzne druhy kompozícií.
Kresliť línie rôznymi smermi.
Vytvoriť kompozíciu prevliekaním povrázok.
Vyplniť plochu rôznymi prvkami.
Pokryť plochu farebnou vrstvou.
Vyplniť plochu pečiatkovaním.
Vyhľadať odlišnosti na obrázku.
Priradiť obrysy predmetom.
Rozlíšiť a výtvarne zobrazíť zvieratá podľa zvukov.
Nakresliť postavu, predmet s detailmi.
Nakresliť príbeh podľa správneho poradia.
Vytvoriť bludisko.
Tvoriť popletené obrázky.

2.2.4 Kritériá úspešnosti dieťaťa

Kritériá úspešnosti navrhujeme na základe stanovených edukačných cieľov a vychádzame pri tom z pomenovaných zručností, ktoré má dieťa prostredníctvom úlohy získať.

Ako názornú ukážku formulovania cieľov a úloh vo **výtvarnom projekte** zameranom na rozvoj grafo-motorických zručností uvádzame príklad:

Téma: List

1. Čím je prospešný? – Koberec pre pani Jeseň

Cieľ: Vedieť (získať zručnosť) umiestniť tvar na ploche na základe vizuálneho podnetu.

Úlohy: Zbierať, triediť podľa farieb a zoskupovať listy do dekoratívnych geometrických kompozícií. Výtvarná aktivita v plenéri – land art.

2. Kto žije na listoch alebo sa skrýva pod listami?

Cieľ: Vedieť (získať zručnosť) vnímať tvary pomocou zmyslov.

Úlohy: Snímať povrchovú štruktúru listov frotážou a kompozíciu dotvoriť kresbou živočíchov podľa predstavy.

3. Ako vyzerá jesenný list?

Cieľ: Vedieť (získať zručnosť) vyplniť ohraničenú plochu.

Úlohy: Zapúšťať farby do mokrého podkladu na papierovej makete listu. Pečiatkovať krepovým papierom na maketu listu.

4. Ako sa listy pohybujú vo vetre?

Cieľ: Vedieť (získať zručnosť) obkresliť tvary podľa makety.

Úlohy: Otláčať listy na papier v smere ich pohybu. Obkresľovať obrysy listov, príp. makety a množením tvarov vyjadriť pohyb.

5. Ako listy padajú na zem?

Cieľ: Vedieť (získať zručnosť) zámerne viesť línie podľa určeného smeru.

Úlohy: Nalepiť na spodný okraj veľkého papiera listy, nakresliť konáre na hornom okraji papiera a vyznačiť miesta, kde listy rástli. Hrubším grafickým nástrojom kresliť vertikálne línie zhora nadol, líniou spájať body s listami. Kresliť na papieri zavesené zvisle na stenu.

3 Výtvarné aktivity na rozvoj grafomotorických zručností detí

3.1 Kritériá na výber výtvarných aktivít

Aby dieťa zvládlo plánované edukačné procesy, mali by sme vychádzať pri výbere výtvarných aktivít z vývinových predpokladov dieťaťa.

2 – 3-ročné dieťa má predpoklady, že **zvládne** experimentovať s výtvarnými materiálmi – zoznamovať sa s vlastnosťami materiálov, učiť sa uchopovať grafické nástroje širšej hrúbky, čmárať kriedami a pastelom na veľké plochy, čmárať prstami namočenými vo farbe, odtláčať, pečiatkovať a maľovať špongiou namočenou do farby, odtláčať ruky do modelovacej hmoty, tvarovať modelovaciu hmotu búchaním rukou a nástrojom, namáčať rôzne predmety do farby, čmárať s nimi po papieri a pozorovať, akú zanechávajú stopu, experimentálne miešať farby, napr. ich roztláčaním v priesvitnom obale – „euroobale“, zapúšťať farby do vlhkého podkladu pomocou krepového papiera, špongie, krčiť papier a tvarovať z neho gule. V edukačnom procese sa vyhýbame aktivitám, ktoré sú z hľadiska rozvoja dieťaťa v tomto období nevhodné. Dieťa **by nemalo** kresliť farbičkami na malý formát papiera, maľovať tenkým štetcom, maľovať vodovými farbami zobrazujúci námet, vyplňať vyfarbovaním farbičkami malé plochy makiet, robiť tie výtvarné aktivity, ktoré majú vopred určený výsledok – produkt.

3 – 4-ročné dieťa dokáže experimentovať s výtvarnými materiálmi – využívať vlastnosti materiálov, uchopiť grafické nástroje tromi prstami, modelovať a tvarovať modelovacie hmoty dvoma rukami o podložku, valkaním vytvárať hadíkov, trhať papier na menšie časti, naliepaním plošných prvkov vytvárať jednoduchú kompozíciu, krčením papiera obaľovať jednoduché predmety, kresliť kriedami a pastelom na veľké formáty, kresliť hrubšími fixkami, vyfarbiť plochu širším grafickým nástrojom, napr. tupovaním špongiou, umiestňovať prvky kompozície na veľkom formáte, miešať dve farby spolu objavovaním vzniku tretej farby, sypaním umelej farebnej drte vyplňať vystrihnutý tvar, odtláčať makety, odtláčať predmety do modelovacej hmoty, vytvárať reliéf, zúčastňovať sa na skupinovej výtvarenej práci. **Nevhodné aktivity** pre dieťa v tomto veku sú kresliť a vyfarbovať obrázky na malých formátoch papiera, zobrazovať námety postáv maľovaním temperovými farbami na malý formát, tvoriť mozaiky z malých častí papiera, napr. papierových guľôčok, vytvárať obrázky sypaním krupicou, makom a inými nevýtvarnými materiálmi.

4 – 5-ročné dieťa by malo mať možnosť experimentovať s výtvarnými materiálmi – objavovať nové možnosti ich použitia, učiť sa používať tenšie grafické nástroje tromi prstami, modelovať a tvarovať modelovacie hmoty dvoma rukami v dlaniach pomocou prstov, formovať jednoduché tvary z modelovacích hmôt, obkresľovať rôzne tvary makiet a vzniknuté ohraničené plochy dotvárať kresbou rôznych štruktúr, umiestňovať prvky na formáte A3 a vytvárať jednoduché kompozície (montáž, koláž,

asambláž), zámerne miešať farby za účelom vzniku rôznych odtieňov, maľovať temperovými farbami na väčší formát štetcom, kresliť rôznymi druhmi pastelu a uhľom na väčšie formáty, kresliť fixkami, „zmizíkom“, lavírovať kresbu štetcom a vodou, kolorovať kresbu tušom, vodovými alebo anilínovými farbami, učiť sa napodobňovaním procesu pracovať s rôznymi výtvarnými technikami, tvarovať papier krčením, skladaním, vytrhávať tvary z papiera a vytvárať z nich obrazovú kompozíciu, zapájať sa do skupinovej výtvarnej práce. V tomto období **sa vyhýbame** aktivitám, pri ktorých má dieťa maľovať temperovými farbami na malý formát, z krčeného papiera tvoriť malé guľôčky a z nich vytvárať obrázky, nacvičovať grafické znaky v pracovných listoch, používať temperové farby na kolorovanie kresby, používať nevhodné kombinácie techník a materiálov.

Okrem predchádzajúcich činností **dokáže 5 – 6-ročné dieťa** experimentovať s výtvarnými materiálmi – používať ich vo svojom výtvarnom vyjadrení, kresliť tenšími grafickými nástrojmi na formát minimálne A3, maľovať temperovými farbami, prekryvať farebné vrstvy, modelovať priestorové objekty z modelovacích hmôt, spájať lepením rôzne materiály a konštruovať z nich stavby a objekty, vytvárať objekty skladaním papiera, trhať papier na menšie kúsky a tvoriť koláže, využívať výtvarné techniky vo výtvarnom vyjadrení, vystrihovať makety a ich obkresľovaním vytvárať dekoratívne kompozície, výtvarne dotvárať chýbajúce časti tvarov a objektov, samostatne tvorivo riešiť výtvarnú úlohu, zamerať sa vo svojom výtvarnom prejave na proces, spolupracovať pri výtvarnom riešení s inými deťmi. **Veku neprimerané** považujeme v tomto období nacvičovať grafické znaky len v pracovných zošitoch, maľovať a kresliť na malé formáty papiera, z krčeného papiera tvoriť malé guľôčky a z nich vytvárať obrázky, používať temperové farby na kolorovanie kresby, používať nevhodné kombinácie techník a materiálov, preferovať vo výtvarnom vyjadrení dôraz na výtvarný produkt.

Uplatnením navrhnutých odporúčaní dodržíme didaktické zásady a vytvoríme tak podmienky na rozvoj osobnosti dieťaťa.

3.2 Podmienky na realizáciu výtvarných aktivít

Aby dieťa zažilo úspech pri praktickej realizácii výtvarných aktivít, začíname s cvičeniami, ktoré dieťa zvládne a končíme ich vždy s pocitom úspechu. V popredí nie je cvičenie a výsledok, ale dieťa a jeho možnosti, schopnosti a želania. Dĺžku aktivity prispôbujeme dieťaťu, závisí od denného rozvrhu, od dosiahnutého stupňa vývoja a obsahu aktivity. Na aktivitu si naplánujeme dostatok času, lebo časový tlak pôsobí vždy na dieťa nepriaznivo. Aktivity realizujeme pravidelne. Deti sa učia efektívnejšie, ak činnosti súvisia s ich životom, s tým čo poznajú a sú spojené s aktuálnymi zážitkami a sa učia intenzívnejšie, s trvalejšími výsledkami, ak činnosť viackrát zopakujú prostredníctvom mnohých variácií. Stimuláciou rôznych oblastí vnímania dosahujeme posilnenie podnetov. Pri realizácii aktivít vytvárame podmienky tak, aby na dieťa naraz nepôsobilo veľa podnetov, aby zodpovedali

stupňu jeho vývoja. Aktivity zaraďujeme postupne a ak dieťa stráca motiváciu, je potrebné zmeniť činnosť. Ak vidíme nezáujem dieťaťa, aktivitu prerušíme. Využívame záujem dieťaťa o materiály a aktivity, rešpektujeme želania dieťaťa, reagujeme na jeho emocionálne rozpoloženie, vytvárame pre dieťa pri aktivitách dostatok miesta. Každú aktivitu plánujeme tak, aby plnila svoje zameranie, aby sa uskutočňovala bez stresu a bola pre dieťa zábavou. Priestor, materiály i aktivity máme pripravené vopred, aktivity prispôbujeme situácii a dávame pozor, aby po aktívnych fázach nasledovali pokojnejšie a naopak. Pokyny prispôbujeme chápaniu dieťaťa a máme odstup od vlastnej predstavy výsledku práce dieťaťa. Vytvárame podnety na rozvoj fantázie, neobmedzujeme dieťa v realizácii jeho predstáv. Podporujeme dieťa svojou náklonnosťou, uznaním a súhlasom a ak je to možné, zúčastňujeme sa aktivít spolu s dieťaťom. Pomáhame dieťaťu len vtedy, ak samé požiada o pomoc. Aktivita dieťaťa je vždy na prvom mieste, treba mu dať čas a priestor na vlastné vyjadrenie. Umožňujeme dieťaťu pracovať vlastným tempom. Pri činnosti dieťa nekritizujeme a nepoužívame negatívne hodnotenia, ak sa dieťa odkláňa od zadanej úlohy použijeme radšej motivujúcu kritiku. Dodržiavame stanovené pravidlá.

3.3 Námety výtvarných aktivít zameraných na získavanie a rozvíjanie grafomotorických zručností

Vek	4 – 6-ročné dieťa
Téma	Oslava mojich narodenín. Slávnostný stôl.
Spôsobilosť	Orientovať sa na ploche papiera.
Cieľ	Vedieť umiestniť tvar na ploche papiera.
Úloha	Vytvoriť kompozíciu z prvkov.
Forma	Individuálna, skupinová.
Výtvarná technika	Kresba, montáž.
Postup	Na veľký baliaci papier kresliť rôzne predmety, ovocie atď., ktoré by nemali chýbať na slávnostnom stole. Kresbu doplniť montážou z obrázkových časopisov.
Poznámka	Kresliť z dvoch strán papiera. Stred riešiť spoločne.

Vek	4 – 6-ročné dieťa
Téma	Oslava mojich narodenín. Slávnostný stôl.
Spôsobilosť	Orientovať sa na ploche papiera.
Cieľ	Vedieť umiestniť tvar na ploche papiera.
Úloha	Vytvoriť kompozíciu z prvkov.
Forma	Individuálna, skupinová.
Výtvarná technika	Maľba temperovými farbami.
Postup	Na veľký baliaci papier namaľovať obrus. Na papierové tanieri namaľovať jedlo a tanieri nalepiť na obrus.

Vek	4 – 6-ročné dieťa
Téma	Praveké zvieratá.
Spôsobilosť	Správne používať grafické nástroje v dominantnej ruke.
Cieľ	Vedieť zaznamenávať stopu hrubším grafickým nástrojom.
Úloha	Kresliť línie hrubším grafickým nástrojom.
Forma	Individuálna.
Výtvarná technika	Kresba.
Postup	Na drsný povrch (sadra, grísová múka, voda) kresliť uhľom, suchým pastelom alebo kriedou obrysy postavy pravekých zvierat.

Vek	5 – 6-ročné dieťa
Téma	Darček pre mamičku.
Spôsobilosť	Orientovať sa na ploche papiera. Sústredene vykonávať činnosť určitý čas.
Cieľ	Vedieť zámerne viesť línie určeným smerom.
Úloha	Vyťahovať línie horizontálnym a vertikálnym smerom
Forma	Individuálna.
Výtvarná technika	Vyťahovanie nití.
Postup	Z vrecoviny štvorcového alebo obdĺžnikového formátu vyťahovať nite určenými smermi.

Vek	4-ročné dieťa
Téma	Ovocie, listy.
Spôsobilosť	Orientovať sa na ploche papiera.
Cieľ	Vedieť umiestniť tvar na ploche.
Úloha	Vyplniť plochu zvolenými prvkami.
Forma	Individuálna.
Výtvarná technika	Koláž.
Postup	Vyhľadať rôzne odtiene jednej farby v časopisoch. Vytrhávať útržky a pokrývať nimi plochu šablóny, papiera. Zo vzniknutých tvarov vytvoriť kompozíciu.

Vek	2 – 3-ročné dieťa
Téma	Akú stopu majú kolesá?
Spôsobilosť	Správne používať grafické nástroje v dominantnej ruke.
Cieľ	Vedieť ovládať silu tlaku na kresliaci nástroj.
Úloha	Tvoriť línie rôznych smerov a tvarov.
Forma	Individuálna.

Výtvarná technika	Kresba.
Postup	Autíčkom s hrubšími kolesami prechádzať cez zriedenú farbu a pohybovať po celom formáte papiera.
Poznámka	Plochu dotvoriť kolážou, montážou krajiny, mesta a pod.

Vek	4 – 5-ročné dieťa
Téma	Pavúky.
Spôsobilosť	Správne používať grafické nástroje v dominantnej ruke.
Cieľ	Vedieť tvoriť línie tenkým grafickým materiálom.
Úloha	Viesť línie rôznymi smermi. Vytvárať z línií pavučinu.
Forma	Individuálna.
Výtvarná technika	Kresba.
Postup	Nakresliť tušom a drevkom pavučinu. Na ňu nastriekať farebným sprejom (učiteľka) machuľu. Dokresliť tušom a drevkom detaily pavúkovi.

Vek	3 – 4-ročné dieťa
Téma	Zavárané ovocie.
Spôsobilosť	Orientuje sa na ploche papiera.
Cieľ	Vedieť umiestniť tvar na ploche.
Úloha	Umiestniť prvky na ohraničenej ploche.
Forma	Individuálna.
Výtvarná technika	Kolorovaná kresba, pečiatkovanie.
Postup	Vystrihnúť šablónu zaváracieho pohára. Plochu šablóny pohára pokryť pečiatkovaním. Šablóny nalepiť na veľký formát, na ktorom sú namaľované police. Dotvoriť kolorovanou kresbou, čo sa nachádza na policiach.

Vek	4 roky
Téma	Kto som?
Spôsobilosť	Napodobňuje a zaznamenáva jednoduché grafické tvary.
Cieľ	Vedieť obkresliť tvary podľa šablóny.
Úloha	Obkresľovať jednoduché tvary hrubším grafickým materiálom.
Forma	Skupinová.
Výtvarná technika	Kresba
Postup	Kresliť kriedou na chodník obrisy svojich tieňov. Polohy postoja meniť, fázovať pohyb. Pozorovať, ako sa ohraničená plocha zmenou polohy tela mení.

Vek	6 rokov
Téma	Snehové vločky.
Spôsobilosť	Napodobňovať a zaznamenávať jednoduché grafické tvary.
Cieľ	Vedieť rozlišovať tvary a formy.
Úloha	Experimentovať s rôznymi tvarmi.
Forma	Individuálna.
Výtvarná technika	Strihanie, tupovanie
Postup	Papier prehnúť rôznymi smermi, príp. harmonikovo. Vystrihovať rôzne tvary po okraji papiera. Papier vystrieť. Pozorovať vzniknuté nové tvary. Papier priložiť na výkres a pretrieť valčekom namočeným vo farbe, prípadne tupovať štetcom alebo špongiou.

4 Úlohy na overenie získaných vedomostí, zručností a postojov

1. Prečítajte si text a vyjadrite svoj názor na postup učiteľky pri riešení problému

Do materskej školy prišli v januári dve deti, ktoré sa presťahovali z iného mesta. Obaja rodičia boli zamestnaní, a preto deti začali navštevovať materskú školu. Súrodenci chlapec a dievča boli v rovnakom veku (5 rokov) a predsa sa od seba líšili. Keď pani učiteľka zadala deťom úlohu, aby nakreslili svoju rodinu, dievča zobralo farbičky a ihneď začalo kresliť. Chlapec váhavo hľadel raz na papier, raz na sestru, raz na farbičky. Obzeral sa po iných deťoch, ale kresliť nezačal. Dievča sedelo uvoľnene a kreslilo obrázok. Striedalo farbičky a postupne sa na obrázku objavovali všetci členovia rodiny. Do voľného priestoru na obrázku napísalo veľkými tlačnými písmenami svoje meno. Pani učiteľka v materskej škole rozmýšľala, ktorá z príčin ovplyvňuje nezáujem chlapčeka o kreslenie. Vychádzala pri tom z vedomostí o psychomotorických procesoch a hľadala súvislosti, ktoré by jej pomohli motivovať dieťa ku kresleniu. Pani učiteľka v materskej škole ponúkla chlapčekomu alternatívnu úlohu. Mal postaviť z kociek lega dom, v ktorom býva ich rodina. Chlapec sa usmial a bez váhania konštruoval z kociek dom. Aby pani učiteľka vedela vhodne naplánovať pre toto dieťa aktivity, musela diagnostikovať jeho zručnosti. Pretože chlapec obrázok rodiny nenakreslil, nemohla pani učiteľka určiť podľa kresby úroveň jeho výtvarného prejavu. Pri diagnostikovaní grafomotorických zručností dieťaťa a úrovne vývinu výtvarného prejavu použila portfólio výtvarných prác, ktoré rodičia priniesli z predchádzajúcej materskej školy. Pani učiteľka pozorovaním chlapčeka pri hre zistila, že v popredí jeho záujmu sú autá. Preto sa rozhodla ponúknuť dieťaťu pracovný list s obrázkami áut a iných dopravných prostriedkov. Chlapec sa správal neisto, váhal, ale obrázky áut boli preňho silnou motiváciou. Vzal do pravej ruky modrú farbičku a plochu začal vyfarbovať. Úlohy na dokresľovanie tvarov urobil až neskôr. Pani učiteľka zistila, že chlapec nemá vyhranenú laterálnu ruku pri používaní grafického nástroja je strnulá a tlak na nástroj je neprimeraný. Ruka sa veľmi rýchlo unaví, línia je nesúvislá, zobrazované tvary sú deformované a dieťa stráca záujem o výtvarný prejav prostredníctvom techniky kreslenia. Aby pomohla dieťaťu získať potrebné zručnosti, rozhodla sa plánovať výtvarné aktivity pedagogickým projektom. Pri projektovaní zapojila pani učiteľka do činnosti aj ostatné deti a spoločne hľadali súvislosti medzi pojmami. Naučila deti robiť pojmové mapy pomocou obrázkov, ktoré deti rady zoskupovali podľa spoločných znakov. Pani učiteľka následne vybrala aktivity, ktoré deťom pomohli získať očakávané vedomosti, zručnosti a postoje.

2. **Pomenujte psychomotorické procesy, ktoré ovplyvňujú rozvoj grafomotorických zručností dieťaťa.**
3. **Vymenujte dôvody, prečo je v predškolskom veku potrebné systematicky rozvíjať grafomotorické zručnosti dieťaťa prostredníctvom výtvarných aktivít.**

4. Vymenujte 3 zásady na vytváranie optimálnych podmienok, ktoré používate a 3 zásady, ktoré nepoužívate vo svojej praxi s deťmi pri realizácii výtvarných aktivít. Zdôvodnite prečo.
5. Vymenujte, ktoré grafomotorické zručnosti môže dieťa získať pomocou výtvarných aktivít.
6. Vymenujte metódy a nástroje, ktoré používate a ktoré nepoužívate pri diagnostikovaní grafomotorických zručností detí. Zdôvodnite prečo.
7. Vyhľadajte a pomenujte na 3 vybraných detských kresbách znaky detského výtvarného prejavu.
8. Pomenujte na základe diagnostikovania súčasnú úroveň grafomotorických zručností detí vo vašej triede.
9. Uvedte dôvody, prečo je potrebné plánovať edukačné procesy na rozvoj grafomotorických zručností detí.
10. Vyberte si tému a nakreslite pojmovú mapu, ktorá bude východiskom na výber výtvarných aktivít.
11. Navrhните 8 výtvarných aktivít, pomocou ktorých môžete rozvíjať grafomotorické zručnosti detí. Pri jednotlivých aktivitách správne uveďte cieľ, úlohu a výtvarnú techniku.

ZÁVER

Rozvoj grafomotoriky pomocou výtvarných aktivít je súčasťou celého edukačného procesu, ktorý sa uskutočňuje pri osvojovaní si základných spôsobilostí v predškolskom veku. Možnosti, ktoré výtvarné aktivity poskytujú, sú predpokladom úspešného zapojenia dieťaťa do tohto procesu. Tvoria komplexný systém podieľajúci sa na rozvoji osobnosti dieťaťa predškolského veku. Ďalšou podmienkou je kvalita riadenia edukačného procesu, v ktorom sú výtvarné aktivity zamerané na proces experimentovania a objavovania. Podstatný nie je vzniknutý produkt, ale proces, ktorý dieťa prežíva. Obohacuje ho o nové zážitky a motivuje ho na úspešné zvládnutie aj zložitejších úloh v oblasti grafomotoriky. Je to cesta objavovania spojená s učením. Dôležité v tomto procese je, že vhodne vybrané výtvarné aktivity dieťa neohrozujú a dieťa má možnosť zažiť pocit úspechu, čo pomáha pri jeho rozvoji.

Uplatňovanie systematického rozvíjania grafomotorických zručností detí pomocou výtvarných aktivít je pre deti prirodzený spôsob ako získať zručnosti v oblasti grafomotoriky na konci predškolského veku a zabezpečiť tak predpoklady na zvládnutie náročnejších procesov osvojovania si písomného prejavu. Predpokladom na zvládnutie tejto úlohy zo strany pedagóga je získať kompetencie plánovať, realizovať a hodnotiť edukačné procesy.

Publikácia *Rozvoj grafomotoriky pomocou výtvarných aktivít* dáva možnosť osvojiť si základné vedomosti a zručnosti v tejto oblasti. Rieši problematiku plánovania a realizovania výtvarných aktivít na rozvoj grafomotorických zručností detí a je určená predovšetkým učiteľkám materských škôl a prvých ročníkov primárneho vzdelávania, ale môže byť zdrojom informácií pre všetkých pedagógov, ktorí majú snahu hľadať nové možnosti, ako deťom ukázať cestu vedúcu k rozvoju ich osobnosti.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

1. BEDNÁŘOVÁ, J. ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky*. Brno : Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1.
2. BUZAN, T. *Mentální mapování*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-200-3.
3. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.
4. GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci?* Bratislava : PRÁCA, 1999. ISBN 80-7094-335-1.
5. GERO, Š., KOŽUŠKOVÁ, J., TROPP, S. *Písmo vo výtvarnej výchove*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela, 1999. ISBN 80-8055-227-4.
6. KIRBYOVÁ, A. *Nešikovné dítě*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9.
7. LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-244-7.
8. LOOSEOVÁ, A. C. *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-540-7.
9. NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Pedagogické projekty v práci mateřských škol*. www.rvp.cz, 2002.
10. PONDELÍKOVÁ, R. *Rozvoj grafomotoriky cez výtvarné aktivity*. Banská Bystrica : MPC, 2008. ISBN 978-80-8041-539-6.
11. PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
12. RÖTLING, G. *Pedagogické riadenie školy*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8041-465-3.
13. ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Písmo a písanie*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1998. ISBN 80-223-1293-2.
14. ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Detský výtvarný prejav*. Svätý Jur : DIGIT, 2000. ISBN 80-968441-0-5.
15. TUREK, I. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava : Metodické centrum, 2002. ISBN 80-8052-136-0.
16. UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v predškolskom veku*. Bratislava : SPN, 1984.
17. UŽDIL, J. *Čary, klikyháky, paňáci a auta*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.
18. ZELINA, M. et al. *Psychológia pre stredné pedagogické školy, pedagogické a sociálne akadémie a pedagogické a kultúrne akadémie 1*. Bratislava : SPN-Mladé letá, 2004. ISBN 80-10-00327-1.
19. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
20. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.