

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

Mgr. Anna Pokorná, DiS.

Možnosti rozvoje grafomotoriky v rámci předmětu výtvarná výchova na 1. stupni
základní školy

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Moniky Dokoupilové a použila prameny uvedené v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne 3. 4. 2022

Mgr. Anna Pokorná, DiS.

Poděkování:

Děkuji všem, kteří mi poskytli pro účel této práce svůj drahocenný čas. Zejména vedoucí mé práce Mgr. Monice Dokoupilové. Děkuji Františkovi Horákovi za zhotovení rydel k uskutečnění výtvarných aktivit žáků potřebných pro praktickou část této práce. Děkuji rodině a přátelům za podporu. Také děkuji svým žákům, bez kterých by tato diplomová práce nevznikla.

Děkuji.

OBSAH

Úvod	6
1. Podmínky úspěšného nácviu grafomotorických dovedností	7
1.1. Školní zralost	7
1.2. Školní připravenost	8
2. Lateralita	9
2.1. Vývoj laterality u dětí	9
2.2. Lateralita a správné držení psacího náčiní	9
3. Grafomotorika, vizuomotorické schopnosti a jejich trénink	11
3.1. Grafomotorika	11
3.2. Vizuomotorické schopnosti	13
3.3. Rozbor psacího pohybu	14
3.4. Trénink grafomotorických dovedností	15
4. Písmo	19
4.1. Školská předloha písma	19
4.2. Prvopočáteční psaní v minulosti a dnes	19
4.3. Výtvarné umění a písmo	22
5. Vývoj dětské kresby	26
5.1. Presymbolická fáze vývoje dětské kresby	26
5.2. Symbolická fáze vývoje dětské kresby	27
5.3. Realistická fáze vývoje dětské kresby	27
5.4. Stádium naturalistické kresby	28
6. Současné pojetí výtvarné výchovy	29
6.1. Kurikulum výtvarné výchovy	29
6.2. Didaktika výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy	32
6.3. Dětská kresba v kontextu výtvarné výchovy	34
6.4. Typologie žáků z hlediska výtvarného projevu	35
6.5. Výtvarná výchova v době pandemie	36
Praktická část	39
1.1. Využití konkrétních technik při grafomotorickém tréninku	39
1.1.1 Kresba pastelkami technikou přitlač/povol	40
1.1.2 Kresba pastelem technikou přitlač/povol	60
1.1.3 Vyrývání textu do destiček ze samotvrdnoucí hmoty	75
1.2. Zhodnocení technik grafomotorického tréninku	87
Závěr	88
LITERATURA:	89

WEBOVÉ ZDROJE:	92
ZDROJE OBRÁZKŮ:	93
OSTATNÍ ZDROJE:	94
SEZNAM PŘÍLOH:	95

Úvod

Tato diplomová práce *Možnosti rozvoje grafomotoriky v rámci předmětu výtvarná výchova na 1. stupni základní školy* se zabývá problematikou rozvoje a udržení grafomotorických dovedností žáků napříč prvním stupněm základní školy a také možnostmi, jak zařadit grafomotorický trénink do žáky velmi oblíbeného předmětu výtvarná výchova. Cílem je zpříjemnit žákům tento trénink a odvést jejich pozornost od aktivity samotné. Téma jsem si zvolila proto, že v praxi pozoruji u některých žáků špatné grafomotorické návyky, jako je třeba křečovitě držení pera a celkově ledabylou úpravu písma, jeho špatný sklon a nesouměrný tvar písmen. Někteří žáci mají pro obtíže s grafomotorikou predispozice, např. žáci s dyspraxií. Pokud se k tomu přidá i fakt, že v posledních dvou letech, byla i dlouhá období distanční výuky, kdy grafomotorický trénink probíhal v „nouzovém režimu“ a po návratu k prezenčnímu vzdělávání měli i žáci vyšších ročníků prvního stupně grafomotorické obtíže, cítila jsem potřebu se na tuto oblast více zaměřit.

Výtvarnou výchovu jsem si pro grafomotorický trénink vybrala proto, že je to předmět, který má ke grafomotorice nejbliž. Cvičení pro rozvoj grafomotoriky bývá zpravidla zařazováno do prvního ročníku základní školy při výuce prvopočátečního psaní v rámci předmětu český jazyk. Ve vyšších ročnících se již grafomotorikou jako takovou většinou učitelé moc nezabývají, i když úhlednost písma je důležitá stále. Vnímám jako nesmírně důležité, zařazovat aktivity na podporu a udržení grafomotorických dovedností i ve vyšších ročnících. Samozřejmě, že tyto aktivity budou vypadat jinak v prvním ročníku a jinak v ročníku pátém.

Co se týká struktury práce, prvních šest kapitol je součástí teoretické části práce, kde se věnuji zejména grafomotorice a podmínkám úspěšného nácvičení grafomotorických dovedností, laterality, školní zralosti, písmu, vývoji dětské kresby a současnému pojetí výtvarné výchovy.

V praktické části se věnuji možnostem rozvoje grafomotoriky v rámci předmětu výtvarná výchova na 1. stupni základní školy. Tato kapitola obsahuje kazuistiky výukových výtvarných aktivit zaměřených na rozvoj grafomotoriky uskutečněných v prvním, čtvrtém a pátém ročníku.

Věřím, že tato práce bude inspirací pro ty pedagogy, kteří nepodceňují význam grafomotorických cvičení při nácvičení prvopočátečního psaní a udržení krásného rukopisu.

1. Podmínky úspěšného nácviku grafomotorických dovedností

Mezi základní podmínky úspěšného nácviku grafomotorických dovedností patří tzv. *školní zralost* a *školní připravenost*.

1.1. Školní zralost

Školní zralost je termín používaný pro vývojové charakteristiky, které determinují biologictví činitelů. (Šimíčková-Čížková et al., 2010) J. A. Komenský stanovil vhodný věk pro zahájení školní docházky na 6. rok věku dítěte, zároveň však upozornil na riziko, že ne každé dítě je v tomto věku pro školní docházku dostatečně zralé. (Šimíčková-Čížková et al., 2010) Šlégl (in Fasnerová, 2018) uvádí, že školní zralost je stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, kdy byl úspěšně završen vývoj předchozího období. Na základě tohoto vývoje se vytvořili psychické i fyzické dispozice pro školní výkon.

Vstup dítěte do první třídy je pro dítě velká psychická zátěž. I když je v současné době poslední ročník v mateřské škole povinný a děti jsou připravovány na školní aktivity spojené se školní docházkou, i přesto je to velká životní změna, a to sebou přináší celkovou psychickou i fyzickou zátěž organismu. „*Obecně lze chápat školní zralost jako takový stupeň vývoje tělesných i duševních schopností a dovedností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků.*“ (Šimíčková-Čížková et al., 2010, s. 96)

Jednou ze složek školní zralosti je zralost tělesná (biologická). Výška dítěte by měla být okolo 115,5 cm a váha okolo 19,9 kg. (Disabled Word, 2017) Důležitý je také celkový zdravotní stav dítěte. Chronická nemoc či postižení mohou výrazně ovlivnit výkon žáka ve vyučování, a proto je zdravotní stav dítěte možným důvodem pro odklad školní docházky. Pro školní docházku je nutná i dostatečně vyvážená centrální nervová soustava. Šimíčková-Čížková a kol. (2010) uvádějí, že předpokladem pro adekvátní práci smyslů, hrubou motoriku a pohybovou koordinaci, jemnou motoriku, autoregulaci ale také vyhraněnou laterální, je vyváženost centrální nervové soustavy nezbytným předpokladem.

Zda je dítě pro školní docházku dostatečně vyvážené posuzují pedagogové při zápisu do první třídy. Případně je rodičům doporučeno navštívit pedagogicko-psychologickou

poradnu, nebo speciálně pedagogické centrum a nechat dítě vyšetřit. Postup při odkladu školní docházky je podle § 37 školského zákona následovný:

„Není-li dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte v době zápisu dítěte k povinné školní docházce podle § 36 odst. 4, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení, a odborného lékaře nebo klinického psychologa.“

Vyžralost organismu dítěte má velký vliv na úroveň grafomotorických dovedností, které se signifikantně projevují při grafomotorických cvicích v rámci českého jazyka, ale také při tvorbě v rámci výtvarné výchovy.

1.2. Školní připravenost

Školní připravenost je termín, který označuje rozvoj závislý na činitelích socializačních. Školní připravenost je kompetencí pro zvládnání nároků školní docházky. (Šimíčková-Čížková et al., 2010) Fasnerová (2018) uvádí, že se jedná o dispozice, které se vytvářejí na základě sociálního učení. Dítě musí dosáhnout určité socializační hranice, aby obstálo v roli žáka. Také musí mít odpovídající komunikační schopnosti, aby bylo schopné adekvátně komunikovat s pedagogem a spolužáky.

S jistými obtížemi se můžeme setkat u žáků ze znevýhodněných sociokulturních podmínek. Tito žáci mohou mít problémy s respektováním norem nastavených školou. Aby se minimalizovalo toto riziko, je poslední ročník mateřské školy povinný pro všechny děti. Žáci jsou zde připravováni na budoucí nároky povinné školní docházky a práci v kolektivu vrstevníků. Výsledkem by měla být vyšší školní připravenost dětí, která je základem úspěšného zvládnání povinné školní docházky. Nespornou výhodou povinného posledního ročníku mateřské školy je to, že se zde všechny děti, a hlavně ty ze znevýhodněných sociokulturních podmínek setkávají s nácvikem grafomotorických dovedností. Dítě zde „staví“ základ své grafomotorické dovednosti. Tvořivě se učí, jak držet psací náčiní, jakou silou ho svírat, učí se zapojovat svalové skupiny, které se podílejí na kreslení, a přitom rozvíjí svou fantazii.

2. Lateralita

„Při vzniku písma mají značný význam pohyby vpravo a vlevo. Protože se písma západních národů píšou zleva doprava, můžeme hovořit o pravoběžnosti.“ (Schönfeld, 2007, s. 127)

Lateralita je preference jednoho z párových orgánů, je to určitý typ funkční asymetrie těla. V podstatě se jedná o asymetrickou aktivitu, výkonnost či specializaci některého párového orgánu, oka, ucha, ruky nebo nohy. Lateralita je způsobená funkční asymetrií hemisfér mozku. (Bednářová a Šmardová, 2006a)

2.1. Vývoj laterality u dětí

Vývoj laterality u dětí je pozvolný. Od třetího měsíce se dítě natahuje pro hračku jednou rukou a ta druhá je v klidu. Následně se dítě učí rukama dělat zrcadlové pohyby současně a potom následuje střídání rukou v rytmickém sledu, až nakonec dokáže dělat pohyby oběma rukama záměrně a současně. Do čtyř let věku dítěte se střídají období symetrického a asymetrického používání rukou. Od čtyř let dítě začíná upřednostňovat jednu ruku. Vyhraňovanou laterality ruky by mělo dítě mít okolo pěti až sedmi let a ustálenou potom okolo deseti až jedenácti let. (Synek, In Bednářová a Šmardová, 2006a)

Díky specializaci jednoho z párových orgánů dokáže dítě usměrnit a zacílit pohyb, to je potřeba právě pro kreslení a později i psaní. Před nástupem do první třídy je důležité, aby rodiče zjistili, zda je jejich dítě levák či pravák tzv. typ laterality. (Šimíčková-Čížková et al., 2010)

2.2. Lateralita a správné držení psacího náčiní

Při nácvičení kreslení a posléze psaní je potřeba, aby žák držel tužku vhodným způsobem. (Šimíčková-Čížková et al., 2010) Pero je opíráno o břicho palce, přičemž je podpíráno prostředníčkem, ukazováček na peru jen zlehka leží. (Johnová, b. r.)

Pokud si dítě osvojí nesprávné držení psacího náčiní, píše ztěžka, příliš tlačí a pohyb je neplynulý. U leváků může dojít také k tomu, že si rozmaže již napsané

text. (Mařějček, 2005) U dětí s preferencí levé ruky se můžeme setkat s nesprávným držením tučky či pera, které si sebou může dítě nést už z mateřské školy, v důsledku nedodržení metodických postupů pro nácvik držení tučky u leváků, a to se později projevuje i v rukopise dítěte. „*Držení je křečovité, prsty i ruka se brzy unaví. Hlava i páteř musí být „vykroucené“, takže se rovněž unaví. Písmo je přirozeně méně úhledné a jeho kvalita se poměrně rychle zhoršuje...*“ (Mařějček, 2005, s. 57)

Je tedy třeba dbát na to, aby nácvik vhodného držení psacího náčiní přišel v ten správný okamžik. Tento okamžik nastává již v mateřské škole, kde probíhá prvotní trénink grafomotorických dovedností. Je zapotřebí mít na paměti, že metodika nácviku správného držení tučky u praváků a leváků je odlišná. „*Psaní levou rukou je nedokonalé, protože se stále opírají o poznatky z psaní pravorukého. Ty by nám snad posloužily, kdybychom učili děti psát zrcadlově ve směru zprava doleva, tak jak to uskutečňoval Leonardo da Vinci.*“ (Vodička, 2008, s. 12)

Leváci tedy drží svoje psací potřeby odlišným způsobem jak praváci. Mnoho žáků píšících levou rukou preferují typ úchopu dříve označovaný jako tzv. „drápovité držení pera“. Vodička (2008) toto označení úchopu dnes vidí jako pejorativní, protože v českých školách se označení „drápat“ užívá pro neúhledné písmo. Vhodnější se mu zdá pojem *overwriting*, který můžeme přeložit jako horní psaní či horní způsob psaní. Vodička (2008) také spatřuje úzkou vazbu psacím náčiním, motorikou a podobou písma. Některé typy úchopu pera a způsobu psaní jsou pro leváky náročné. Jedná o tzv. dolní způsob psaní, kdy je pero tlačeno a pisatel si zakrývá rukou již napsaný text. Naopak horní způsob psaní je pro leváka po všech stranách příjemnější, protože nejenže vidí napsaný text, ale psací náčiní je vedeno tahem, stejně jako u praváků, a proto je pro pisatele méně unavující.

3. Grafomotorika, vizuomotorické schopnosti a jejich trénink

Následující kapitola je věnovaná grafomotorice a vlivům, které na ni působí. Úroveň zrakového vnímání a motorické schopnosti jedince jsou pro úspěšný nácvik grafomotorických dovedností klíčové, proto jim věnuji samostatnou podkapitulu. Další samostatnou podkapitulu tvoří rozbor psacího pohybu a trénink grafomotorických dovedností.

3.1. Grafomotorika

Grafomotorika je „umění“ vést svoji vlastní ruku. Je to specifická, koordinovaná, motorická aktivita, která se uplatňuje při grafických projevech (Dvořák, In Mlčáková, 2009). V nejužším slova smyslu můžeme grafomotoriku vnímat jako pohyb tužkou při kreslení a psaní, který je řízený nervovou soustavou. (Mlčáková, 2009)

V případě, že není úroveň grafomotorických schopností po nástupu první třídy optimální, může dojít k obtížím, které se mohou projevit jako velká psychická zátěž pro dítě.

„Grafomotorické schopnosti dítěte ve školním věku významnou měrou ovlivní psaní. Jestliže je grafomotorika neobratná, dítě může mít potíže s učením se psát jednotlivé tvary písmen, písmo je neúhledné, snižuje se čitelnost. Grafomotorická neobratnost se často odráží do tempa psaní, které je oproti vrstevníkům sníženo. Samotný akt psaní tak odčerpává hodně pozornosti, která potom nezbyvá na obsah psaného a tím se zvyšuje chybovost.“
(Bednářová, Šmardová 2006b, s. 13)

Z vlastní praxe mohu potvrdit, že jsou mezi žáky velké rozdíly v úrovni grafomotorických dovedností. Jedním z důvodů je již zmíněná školní připravenost, zatímco někteří žáci nastupují do prvního ročníku s dobrou průpravou, umí správně držet psací náčiní a zvládají dobře cviky pro nácvik psaní, jejich grafomotorika je na dobré úrovni, jsou na druhé straně žáci, kteří mají grafomotorické obtíže, které mohou pramenit jednak z ne zcela dostatečné přípravy, jednak z nedostatečné vyzrálosti nervové soustavy. Vágnerová (2017) uvádí, že děti, které nejsou grafomotoricky obratné, příliš tlačí na tužku a jejich obrázky jsou velké, protože nedokáží pohyby ruky dobře ovládat. Bednářová a Šmardová (2006b) dále uvádějí,

že žáci s oslabením grafomotoriky si mohou obtížně osvojovat písmena, jejich tahy mohou být neplynulé, na tužku příliš tlačí, jejich písemný projev může působit neupraveným dojmem, píšou pomaleji, zvýšeně chybují a následně mají také problém učit se z vlastních zápisků.

Při standardním zápisu do první třídy bývají nevyzrálí žáci většinou rozpoznáni. Jiná situace je ovšem u online zápisu, které byly uskutečněny v důsledku pandemie.

Dalším jevem, který má vliv na grafomotorické dovednosti žáků na prvním stupni je fakt, že současné děti nejsou obklopeni písmem psacím, ale tiskacím. Nemají přirozenou potřebu napodobovat psací písmo, ale to tiskací, u kterého chybí vázanost jednoho písmene na druhé.

„Díky stále dokonalejším technologiím, už nebude třeba umět písmeno napsat. To zní velmi chmurně. Už mnoho let není třeba umět dobře, to znamená srozumitelně, psát. Důkazem jsou naše všední, běžné, rukopisy, které se hlavně v okamžicích, kdy myšlenka předbíhá píšící ruku, stále více znečitelnují. A pokud je rukopis seismografem našich duší – a on jím vskutku je, zašmodrchané čáry písmových záznamů signalizují, že se katastrofa komunikace nezadržitelně blíží...“ (Solpera, In Svatošová, 2009 s. 167)

Rozvoji grafomotorických dovedností u dětí je třeba dopomoci. Už od raného dětství je třeba chystat „podhoubí“ pro samotnou kresbu. Nejprve pomocí rozvoje hrubé motoriky spontánním pohybem a posléze poskytováním dostatečného množství podnětů z oblastí motoriky jemné. V případě, že dítě jeví o kresbu zájem již po třetím roce života, je možné mu poskytnout listy s grafomotorickými cviky, ovšem platí zásada, že do čtyř let dítě ke kreslení nenutíme. Musí tedy jít o spontánní činnost. U předkládání grafomotorických listů je však třeba dbát na určitou posloupnost. Nejprve by mělo dítě začít s linií přímkou, poté by mělo přejít na ovály a kruhy. (Bednářová, Šmardová 2006a) Velmi problematické mohou ale být grafomotorické cviky horní kličky, které nemají ten správný sklon. Na listech grafomotorických cviků bývají zobrazeny jako např. kouř z komína domečku, nebo dráha včelky atp., problémem těchto cviků je, že děti si tento pohyb zafixují a když potom dojde na nácvik malého psacího písmene l, nebo e, stává se, že má špatný sklon. Buď je toto písmeno zcela rovně, nebo naopak přepadává doleva.

Dle Bednářové a Šmardové (2006) můžeme grafomotorické cviky rozdělit do tří skupin. První skupinu tvoří tzv. dráhy mezi dvěma čarami a dítě vede čáru uprostřed nich. V této

skupině jsou linie přímé a dále linie půlkruhovitě. Autorky také zařazují do první skupiny kličky, ovšem osobně bych je zařadila později. Druhou skupinu uvolňovacích cviků tvoří cviky na obtahování, tzv. jednotažné cviky. Třetí skupinou cviků jsou prvky písma. Autorky doporučují nácvik těchto cviků až v momentě, kdy má dítě zautomatizovaný plynulý pohyb ruky po papíře ve vodorovné i svislé rovině.

Ve školské praxi by žáci již měli mít grafomotorické cviky první, druhé i třetí skupiny zvládnuty. Cviky se v první třídě používají k uvolnění ruky před nácvikem psaní. Skvělým materiálem k nácviku psaní písmen je pracovní sešit *Psaní písmen aneb než vstoupíme do písanky* autorky Márie Navrátilové. Kde se žáci učí písmena postupně zmenšovat. Také její písanky pro první ročník stojí za zmínku. Kombinují totiž nácvik písma psacího, ale zároveň i tiskacího. Dítě se tak současně učí obě varianty písmene. Pro používání tiskacího písma, ale musíme dát jasné hranice, např. používat ho jen k psaní nadpisů. Aby bylo psací písmo ukotveno, musí být aktivně používáno. Ideálně by měl žák celý první stupeň psát výhradně vázaným písmem.

3.2. Vizuomotorické schopnosti

Dalším faktorem, který významně ovlivňuje dovednost kreslit a psát je zrakové vnímání. Tzv. souhru oka a ruky tedy vizuomotorickou schopnost, velmi výrazně ovlivňuje to, zda je zrakový analyzátor v pořádku. „*Smyslové vnímání je zdrojem poznání. Prostřednictvím vjemů čerpáme prvotní informace o světě, které zpracovávají mozková centra. Lidé tak získávají smyslovou zkušenost, představy a informace o sobě, o světě.*“ (Doležalová, 2016, s. 28)

Díky svým rozlišovacím schopnostem dokáže člověk rozpoznat shody a rozdíly mezi předměty a různými tvary, jedná se o tzv. vizuální diferenciaci. U dětí se tyto schopnosti rozvíjejí opakovacími cvičeními, rozlišují barvy a tvary předmětů. U čtení a psaní se uplatňuje zrakové vnímání při identifikaci písmen. Vizuomotorické schopnosti jsou závislé na paměti. Zapamatování si obrazu či tvaru je stěžejní pro vybavení si tvarů písmen. (Doležalová, 2016)

Již v raném věku dítě začíná pozorovat předměty a učí se zaměřit na ně svou pozornost. Odlišuje pozorovaný objekt od ostatních, rozlišuje tzv. figuru a pozadí. (Bednářová, Šmardová, 2015) Dítě se tedy učí vyčlenit ze složitějšího celku některou jeho

část. Dokáže například rozpoznat a vybarvit určitý tvar ve spleti různých čar. (Doležalová, 2016)

Mezi 4.–6. rokem se rozvíjí konstantní vnímání objektu. To znamená, že dítě dokáže objekt vnímat jako týž, i když je menší, či větší, nebo má jinou polohu. Schopnost diferencovat polohu obrazce se rozvíjí v několika fázích. Dítě nejprve rozlišuje horizontální polohu, dokáže si uvědomit rozdíl mezi obrácenými tvary. Diferenciace vertikální polohy se rozvíjí u dětí přibližně v 6–7 letech. Na počátku školní docházky dochází k rozvoji zrakové fixace a koordinace očních pohybů. Zrakové vnímání dává dítěti zpětnou vazbu o provedeném pohybu, sedmileté děti ji při psaní využívají více, jak děti osmileté a devítileté, které už mají tento pohyb zautomatizovaný. (Svoboda, Krejčíková, Vágnerová, 2015)

3.3. Rozbor psacího pohybu

Psací pohyb je komplexním pohybem, při kterém se zapojuje okolo 500 svalů ruky. (Mlčáková, 2009) Vzhledem k náročnosti tohoto pohybu pro počínající „písaře“ je potřeba ruku dostatečně uvolnit a drobné svalstvo ruky protáhnout cviky, které ve výuce zařazujeme ještě před tím, než začneme psát. Cviky je vhodné doprovodit básničkou či písničkou, která je pro žáky motivačním prvkem. Po protažení uvolníme ruku grafomotorickými cviky, můžeme použít například předlohu *Cviky zábavné jednotázky* od Jiřího Jošta.

Dle Bakové (2015) má psací pohyb dvě složky. Je to složka expresivní (výrazová) a neexpresivní (nevýrazová). Neexpresivní složka psacího pohybu je posloupnost kroků, které pisatel provádí za účelem napsání textu, je to určitý obecný postup. „*Obecný postup psaní spočívá v tom, že pohybujeme psacím nástrojem, tvarujeme písmena, slova, věty a rozmisťujeme je po psací ploše.*“ (Baková 2015) Expresivní složka je naopak individuální způsob provedení tohoto úkonu. „*Výsledné písmo je jedinečné, neboť průběh psacího pohybu je určován individuálním projevem svého tvůrce (expresivní osobní pohyb).*“ (Baková, 2015, s. 41)

Specifikujme si blíže „obecný postup“ psaní. Při psaní děláme tah dolů tlakem ukazováčku, palec slouží k vedení pera a prostřední prst se téměř nezapojuje. Uplatňuje se zejména při vytváření křivek. Jako opora ruky při psaní se uplatňují prsteníček a malíček. (Mlčáková, 2009) „*Křivky se tvoří menší rychlostí než přímky. Písmena oválná jsou*

náročnější na čas i svalový výkon, a to tím více, čím jsou tvary kulatější.“ (Mlčáková, 2009, s. 21) Smrštění svalů při ohnutí je méně náročné, jak jejich natažení, a proto se některá písmena, která vyžadují extenzi (natažení) píší obtížněji. Jedná se o pohyb při psaní oblouků a křivek zatáčených vpravo. Aby bylo písmo úhledné, je třeba zapojení jak svalů prstů, tak i zápěstí, zápěstí, předloktí a paže. (Mlčáková, 2009)

Bednářová a Šmardová (2006a) uvádějí, že správné postavení ruky můžeme podpořit natočením papíru. Podle toho, kterou rukou dítě píše natočíme papír rohem vzhůru, u praváků pravý horní roh a u leváků ten levý. Dále autorky uvádějí, že ruka se při psaní nemá nadměrně ohýbat. Pokud upozorujeme, že dítě nadměrně hýbe zápěstím, je to známka toho, že pohyb nevychází z ramenního kloubu. Je tedy dobré u dítěte navodit tento pohyb aktivitami jako např. míchání vařečkou.

„Analýzou psacího pohybu se zjistilo, že každý jedinec si vytváří návyky již při prvních psacích pokusech“ (Mlčáková, 2009, s. 20) Je tedy nutné, aby postavení ruky a samotný psací pohyb byl od prvopočátku správný.

Při výuce psaní také musíme vzít v potaz únavu svalů, která je ovšem u každého dítěte individuální. Je proto dobré, aktivity střídat a čas pro psaní zbytečně nenatahovat. Pokud se dítě unaví jeho výkon i pracovní tempo klesá. Mlčáková (2009) uvádí, že svaly natahovací tzv. extenzory jsou více unavitelné než tzv. flexory, které mají za úkol ohýbání. Je tedy třeba dbát na dostatečné protažení svalů před začátkem započítím psaní, např. cvičením prstů za doprovodu básničky a dále grafomotorickými cviky např. jednotážkami. Čas, po který žáci vydrží psát, aniž by jevíli známky únavy, se postupně prodlužuje.

3.4. Trénink grafomotorických dovedností

V prvním ročníku základní školy se trénink hrubé a jemné motoriky a grafomotoriky prolíná všemi předměty. Na tomto místě se chci věnovat výtvarné technice kresby, která je pro grafomotorický trénink obzvláště vhodná. Jedná se konkrétně o techniku přitlač/povol autorky PaedDr. Márie Navrátilové. Metodu bychom mohli zařadit na pomezí grafomotorického tréninku v rámci výuky prvopočátečního psaní v českém jazyce a výtvarné techniky kresby ve výtvarné výchově. V tomto má technika přitlač/povol přesah do výtvarné výchovy a prolíná se s ní. Jde o implementaci grafomotorického cvičení do aktivit v rámci výtvarné výchovy.

Technika přitlač/povol je součástí metody výuky prvopočátečního čtení a psaní, kterou autorka nazvala SFUMATO® (podle výtvarné techniky sfumato, kdy podstata této metody výuky čtení a psaní je stejná jako podstata oné výtvarné techniky, jde o postupné překrývání vrstev). Metodika SFUMATO®, neboli splývavého čtení a psaní, klade důraz na mezipředmětové vztahy a není tedy divu, že se promítá i do výtvarné výchovy, a to v podobě výtvarné techniky přitlač/povol. Podstatou této techniky je vyvíjení různého tlaku na tužku.

Aby mohl pedagog tuto techniku ve výuce používat, je třeba absolvovat minimálně dva kurzy zaměřené na SFUMATO® a dále je možnost se v této technice zdokonalit kurzem zaměřeným na grafomotoriku ve výtvarné výchově. Metodika této techniky je chráněna autorským zákonem, proto zde nastíním jen její základní myšlenku.

S žáky se pracuje systematicky v průběhu celého roku. Začíná se od jednodušších základních linií a tvarů a postupuje se ke složitějším v souladu s výukou prvopočátečního psaní. Každý týden se komplexně bere jedno písmeno, to znamená, že je toto písmo zařazeno do všech výukových předmětů. Jak do českého jazyka, tak do tělesné výchovy a do výchovy výtvarné také. První školní týden se začíná písmenkem O. Začíná se nejprve oválem a posléze kruhem. Takto se postupuje k dalším liniím, polooválům, lomeným čarám, spirálám či kličkám (viz příloha č. 7 srov. s přílohou č. 8). Všechny tyto linie jsou různými způsoby zakomponovány v nejrůznějších obrázcích. Tyto obrázky se potom vybarvují technikou přitlač/povol, kdy pedagog učí žáky řízenému přitlaku na tužku. Užitím této techniky v rámci výtvarné výchovy je možné odvést pozornost dítěte od grafomotorického nácviku a udělat tak cvičení příjemnější. Smyslem této techniky je naučit dítě, co má udělat, když dostane pokyn „*Povol ruku.*“, k tomu potřebuje žák motorickou zkušenost. Když následně píše a pedagog mu řekne, aby ruku povolil, žák uvolní přitlak. Pokud toto umí, je to pro pedagoga velká výhoda zvláště u žáků, kteří mají tendence psát křečovitě.

Existují přípravná cvičení pro rozvoj grafomotoriky. Jako přípravu na vedení linií uvádí Doležalová (2016) např. motání klubiček vlny na nohy židle. Toto cvičení slouží jako příprava na kreslení osmičky či nekonečna. Dále uvádí práci s drátkem, např. motání pavučiny podle předlohy, děti kopírují linii pavučiny a dále navlékání korálek. Děti mohou také vyrábět jednoduché šperky z drátků. Pro žáky lákavým grafomotorickým cvičením je např. kreslení prstem do mouky (písku). Často se využívá i dokreslování osově souměrných obrázků.

Dobry zásobník grafomotorických cviků je publikace *Cviky zábavné jednotážky* od Jiřího Jošta (viz příloha č. 4). Existuje také publikace *Cviky pro uvolnění ruky* autorky Jiřiny Polanské (viz příloha č. 5). Do výuky je vhodné zařadit grafomotorické cvičení, kde jsou již konkrétní linie pro nácvik písmen (zatím pouze jejich částí). Inspiraci můžeme hledat v publikaci *Cviky pro nácvik písmen* od Miroslavy Čížkové (viz příloha č. 6).

Aby tato cvičení nebyla pouhý dril, je potřeba pro grafomotorické pro aktivity žáky namotivovat. Jako velmi vhodné se jeví propojení grafomotorických cvičení s výtvarnou výchovou. Realizace vybraných aktivit jsou pospány v praktické části této práce.

Dále praktická část obsahuje i výtvarnou aktivitu na procvičení grafomotorických dovedností u žáků druhého školního období na prvním stupni základní školy (konkrétně ve 4. a 5. ročníku).

V poslední době se ukazuje, že cvičení grafomotoriky, respektive její upevňování, je důležité i u žáků druhého školního období. S omezením prezenční výuky došlo i k omezení tréninku grafomotoriky nejen při psaní, ale právě v předmětech jako je výtvarná výchova či pracovní činnosti, které byly v období distanční výuky společností vnímány jako okrajové. Po návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání, zaznamenali někteří učitelé zhoršení úrovně grafomotorických dovedností i u starších žáků. Sama jsem se s tímto problémem u svých žáků setkala.

Cíl grafomotorických cvičení ve výtvarné výchově u žáků druhého školního období je stejný jako u žáků mladších, zpříjemnit trénink tak, aby tuto aktivitu vnímali jako relaxační a odpočinkovou a odvedla se pozornost od tréninku samotného.

Nabídku aktivit, které bychom mohli zařadit do aktivit rozvíjejících grafomotoriku můžeme čerpat např. z publikace *Začínáme kreslit: Základní kurz kresby pro začátečníky* od Claire Watson Garcia. Cvičení pro zachycení hranic a obrysů je například kresba drátku, kdy si děti různým způsobem zohýbají či smotají drátek a potom se snaží tento drátek nakreslit. Další cvičením je například kresba tvaru „vzhůru nohama“, kdy se snažíme jednodušší obrázek překreslit opačně. Na cvičení grafomotoriky je také dobré stínování jednoduchých objektů. Tuto aktivitu je vhodné nacvičit jak tužkou, tak uhlem, případně žáky seznámit se specifiky stínování fixem, protože spousta dětí s oblibou fixem kreslí i mimo výuku výtvarné výchovy. U kresby fixem je důležité, aby žák na fixu netlačil, jinak je životnost tohoto psacího nástroje dost nízká. Uvědomělý přítlak, resp. uvolnění ruky je zde tedy na místě.

Inspiraci pro grafomotorická cvičení můžeme hledat i v knize Daniela Korába *Písmo ve výtvarné tvorbě*. Autor zde uvádí například vyrývání textu do voskových tabulek, vyrývání textu kružítkem do papíru a následné rozetření rudky nastrouhané nůžkami do spár, náčrt libovolného písmene na čtvrtku papíru, písmeno se poté dozdobí přírodninami.

Různé dekorativní ornamenty je možné vyrývat také do brambor nebo sádry a vyryté ornamenty potom použít jako razítko. Vhodným médiem pro vyrývání textu je i keramická hlína. Využití obdoby hlíny (samotvrdnoucí hmoty) při tréninku grafomotoriky popisují níže v praktické části textu.

4. Písmo

4.1. Školská předloha písma

Na přelomu 19. a 20. století se začala česká písemná předloha měnit. Důvodem byla změna psacích potřeb. Nejprve se psalo husím brkem, který měl ale velkou nevýhodu a tou byla krátká životnost této psací potřeby, umožňoval však stínování písma. Husí brk nahradilo ocelové pero a písmena výrazně zeštíhlela. Písmo také přišlo o svoji ornamentálnost a bylo zjednodušeno. (Školní vzor písma, 2013) Krasopis byl však ještě v polovině dvacátého století zařazován do výuky na školách. (Průšová 2017)

Fasnerová (2018) uvádí, že předloha jednotažného lineárního písma z roku 1954 byla aktualizována v roce 1967 a znovu v roce 1991, kdy bylo povoleno psaní písmene „z“ dvěma způsoby. Mezi lety 2008 až 2011 se začíná diskutovat o předloze školního písma nespojitého tzv. Comenia Scriptu autorky Radany Lencové. Ministerstvo školství nakonec umožnilo zavést toto písmo do výuky s podmínkami, že žáci se musí učit číst spojitý rukopis a rodiče i ředitel školy musí s výukou tohoto písma souhlasit. (Školní vzor písma, 2013)

4.2. Prvopočáteční psaní v minulosti a dnes

V historii byly metody výuky prvopočátečního psaní různé. Nejprve žáci obtahovali písmena na voskových tabulkách tzv. metoda obtahování vzorů. Od 15. století se však začal používat pro výuku nejprve pergamen a později papír. Komenský doporučoval pro první písmařské zkušenosti psát křídou na tabulku. Od 17. století se v našich zemích začíná uplatňovat metoda kopírovací, kdy žáci tvar na předloze buď obtahovali perem bez namočení do inkoustu, psali přes průsvitný papír, či písmena přepisovali. Prvky této metody se objevují ve výuce prvopočátečního psaní i dnes. V roce 1820 J. H. Pestalozzi uvedl do praxe syntetickou metodu. Nejprve se nacvičily jednotlivé tvary a posléze se spojovaly do písmen, slabik a slov. Další metodou, která se rozšířila byla metoda taktovací a diktovací. V podstatě šlo o to, že žáci psali na učitelův povel ve stejném tempu. Po roce 1915 se začíná prosazovat metoda psychologicko-fyziologická, která klade důraz na funkčnost a úhlednost písma. Při výuce psaní začal být kladen větší důraz na pohyb ruky, ale také oka, správné držení těla a sklon sešitu. Průkopníkem této metody u nás byl B. Tožička, který také vydal

Metodiku psaní ve škole obecné a měšťanské. Pro potřeby výuky touto metodou vznikla v roce 1932 písemná předloha. (Fasnerová, 2016)

Globální metoda je další významnou metodou, která je s určitými modifikacemi používána i dnes. Užívána je od 30. let 20. století. (Fasnerová, 2016) U nás propagoval tuto metodu V. Příhoda. Podstatou této metody je, že se píše celá slova. Nejprve psali žáci slova jednoslabičná posléze delší slova tak, že sledovali a snažili se napodobit pohyb ruky učitele, přičemž žáci měli k dispozici nelinkovaný papír pouze s vodící linkou. Kreslit a psát linie písmen se žáci učili v prvouce v 1. pololetí školního roku a četli pouze písmo tiskací. Od 2. pololetí začali žáci psát slova a kratší věty. (Mlčáková, 2009)

Ve stejné době jako metoda globální se začíná objevovat i metoda analyticko-syntetická. Fasnerová (2016) uvádí, že se jedná o metodu hláskovou (zvukovou) a vychází z metody psychologicko-fyziologické. Například v zásadách hygieny psaní, tzn. svaly ruky musí být nejprve rozcvičeny, než dítě začne psát. K tomu se užívalo různých hravých činností, jako je třeba navlékání korálek či modelování. Ve výuce psaní se postupovalo od trénování jednotlivých linií písmen, přes celá písmena, slabiky, slova až po psaní celých vět. Fasnerová (2016) dále uvádí, že podstata této metody zůstala s některými modifikacemi stejná dodnes.

Dnešní pedagogové mají pestrou škálu metod, kterými mohou prvopočáteční psaní (a čtení) vyučovat. Jsou to již zmíněné metody globální a analyticko-syntetická, které bychom mohli nazvat tradiční, protože v našem školství již zdomácněly. Existují také metody, které jsou podstatně novější, jako třeba metoda genetická, nebo některé metody alternativní metoda dobrého startu nebo metoda Sfumato®.

Co se týká aktuální podoby již zmíněné analyticko-syntetické metody, došlo v průběhu jejího užívání v praxi k úpravám. „*Mluvíme, píšeme a vyjadřujeme se ve větách. Věta je složena ze slov. Slovo se skládá z hlásky a napsaná hlásky je písmeno. Vycházíme z celku, který dělíme na jednotlivé části. Nejmenší elementy zase zpětně skládáme do větných celků – slabik, slabiky do vět a slov... dochází k paralelní výuce jak čtení, tak psaní.*“ (Fasnerová, 2016, s. 104) K výuce čtení a psaní dochází tedy souběžně, a to v několika etapách. Fasnerová (2016) uvádí následující fáze:

1. Období uvolňovacích cviků
2. Období nácviku grafémů, slabik, slov a vět
3. Období procvičování psaní textů a zpětné čtení textů napsaných

V období uvolňovacích cviků se nejprve procvičuje celková motorika a koordinace dětí v prostoru. Dále se zaměřujeme na jemnou motoriku, trénováním pohybů prstů a ruky při činnostech jako je např. navlékání korálků. Ruku uvolňujeme cviky, které jdou v tomto pořadí rameno, loket, zápěstí. Grafomotorické cviky žáci dělají nejprve na větší formát papíru a poté formát zmenšujeme, avšak neměl by být menší jak formát velikosti A4. Dochází k nácviku správného úchopu.

Na začátku období nácviku grafémů žáci stále používají tužku č. 2 s měkčí stopou. Žáci se postupně učí psát jednotlivé grafémy začíná se od písmene i. Pokud žák psaní písmen tužkou zvládá, může začít používat pero. Dítě se seznamuje s větou jako významovým celkem, který se píše podle určitých pravidel (velké počáteční písmeno na začátku věty a tečka na jejím konci). Dále Fasnerová (2017) uvádí, že vhodnými způsoby procvičování psaní v tomto období je opis, přepis, diktát a autodiktát.

Posledním obdobím je procvičování psaní textů, aby došlo k fixaci dovednosti psaní a zautomatizování psacího pohybu. Psaní již uplatňuje i v dalších předmětech jako je například matematika, kde je možné již psát odpovědi u slovních úloh.

Co se týká výuky prvopočátečního psaní metodou globální, necvičí se samostatné psaní písmen, ale uplatňuje se u ní psaní celých slov. (Mlčáková, 2009)

Jak už jsem uvedla výše, patří mezi novější metody Genetická metoda. Žáci se nejprve učí psát tzv. hůlkovým písmem, velkými písmeny tiskací abecedy. Cvičí se grafomotorika. V další etapě se žáci učí psát písmena malé tiskací abecedy. V poslední etapě se žáci učí psát písmena psací. (Fasnerová, 2017)

Metoda dobrého startu je psychomotoricko-rehabilitační program. Její autorkou Theá Bugnet, která tuto metodu uvedla do praxe v 1940. Metoda působí na motivaci dětí, rozvoj zrakového a sluchové vnímání a řeči. Důraz je také kladen na rozvoj hrubé a jemné motoriky. (Pasková, 2020) Věkové rozmezí žáků pro užití této metody je pět až jedenáct let. Je tedy možné s ní začít již v přípravném ročníku mateřské školy. Metoda je realizována v třiceti minutových lekcích (počet lekcí je dvacet pět). Je zde omezený počet žáků, ideálně osm žáků maximum je však dvacet žáků. Lekce je rozdělena do tří částí. V první fázi je písnička spojená s pohybem, cviky jsou ve stoje. Ve druhé fázi děti předvádějí rytmické cvičení na aktivaci obou hemisfér. Poslední fáze je zaměřena na motoricko-akusticko-audiovizuální cvičení. V této fázi děti pracují s tabulkou, kde jsou různé grafické značky a ke každému vzoru lze přiřadit jednu písničku. (Fasnerová, 2017) Metoda dobrého startu je průpravnou metodou před samotnou výukou prvopočátečního psaní. Zařazení této metody

do výuky spatřujeme spíše v užití jednotlivých prvků v úvodní části hodiny, případně jako preventivní, nebo podpurný program při výskytu grafomotorických obtíží žáka.

Další alternativní metodou, která se zaměřuje na prevenci vzniku dyslexie je metoda Sfumato® autorky Márie Navrátilové. Tato metoda je také známá pod názvem metoda splývavého čtení a psaní. Navrátilová (2003) uvádí, že při výuce psaní je kladen důraz na koncentraci a zpětnou vazbu. Děti učíme psát tak, aby se slovo nerozdělovalo, píše jedním tahem. „*V předslabikářovém období se provádí nejdříve uvolňovací cviky – svihy na formát A4 se postupně pomocí opěrných bodů převádí na tahy a pomalu se zmenšuje velikost písma. Co se týká dokonalé znalosti písmen, děti pracují s tzv. dokreslováním (práce s pamětí – vybavováním každé části grafému). To se týká všech tvarů – tiskacích i psacích, velkých i malých. Zatím se je neučí psát, jen je obtahují podle předlohy.*“ (Navrátilová, 2003) Jakmile se žáci začnou písmeno učit psát, už je pro ně dobře známé, jeho linie už mají „okoukané“ a to je pro vedení tahu nesporně důležité. Nespornou výhodou písanek určených pro výuku touto metodou je to, že tvary psacích a tiskacích písmen se žáci učí zároveň, jsou na jedné stránce.

Vývoj metod výuky prvopočátečního psaní stále probíhá, neustále jsou tyto metody obohacovány o nové prvky. I výběr pomůcek pro výuku prvopočátečního psaní je dnes velmi pestrý. Pomůcky pro výuku je třeba časem inovovat, aby odpovídala potřebám žáků.

4.3. Výtvarné umění a písmo

Již od prvopočátků vzniku písma se dbalo na jeho úhlednost a čitelnost. Dá se říct, že akt psaní byl něco „posvátného“ a měl vysokou uměleckou hodnotu. Díky schopnosti písma působit na lidské emoce, je možné využít písmo jako mocný nástroj duševní hygieny, například v podobě deníku. Písmo je mnohdy používáno nejen k tomu, aby sdělilo konkrétní myšlenku, ale aby zaujalo a přitáhlo pozornost, jak je tomu například u nejrůznějších plakátů a reklamních sdělení. Od prastarých papyrů až pod dnešní reklamní letáčky však urazilo písmo veliký kus cesty.

Podíváme-li se do historie „nelze jednoznačně určit, co již můžeme považovat za písmo. Někteří autoři zahrnují mezi písma první předměty sloužící k připomenutí události a jiní za písmo považují až záznam jazykových jednotek příslušnými znaky.“ (Průšová, 2017, s. 23) Nejstarší pravěkou kresbou na našem území, je několik čar uhlem, které se nacházejí

v Kateřinské jeskyni v Moravském krasu. Stáří tohoto sdělení se datuje do doby okolo 6 200 př. n. l. (Hrdinová, 2019) Jedná se tedy o písmo, nebo o kresbu? Hranice mezi písmem a kresbou je mnohdy velmi nezřetelná. Úmyslné zaznamenávání do kamene, slonoviny nebo kostí, se objevilo již před vznikem psaného jazyka (Massironi, 2002).

Za nejstarší písma se považují egyptská a sumerská písma z doby 5 000 př. n. l., ovšem v současnosti se stává legitimnějším písmo staroevropské, které bylo objeveno v podunajské oblasti (zřejmě z doby 7 000 př. n. l.). Konkurují mu nálezy z Číny datované též do doby okolo 7 000 př. n. l., přičemž toto písmo má jisté shodné znaky s pozdějším čínským písmem. Prvním krokem zanechání určitého sdělení byly tzv. mnemogramy tzn. předmětové písmo, například opasky a nákrčníky severoamerických indiánů se zobrazenými postavami, kde i barva měla svoji důležitou roli, např. červená znamenala válku a bílá naopak mír. Za zmínku také stojí písma semitská z oblasti Sinajského poloostrova. Ve druhém tisíciletí před naším letopočtem se zde objevují písma, která mají povahu fonografických systémů, zachycují tedy zvukovou formu jazyka. (Průšová, 2017) Do té doby byla písma ideografická: „grafická značka se váže k jednotce významu (označuje například slovo). V grafickém vyjádření se nepromítá zvuková podoba (čínské písmo, hieroglyfy) ...“ (Balkó, 2020, s. 22) Nejdůležitějším ze semitských písem bylo písmo fénické. To zachycuje jednotlivé hlásky řeči, ovšem bez samohlásek. V 9. století př. n. l. vzniklo písmo řecké, které vychází z písma fénického, ale zachycuje již všechny hlásky. Nejstarší památky řeckého písma jsou nápisy tesané do kamene či bronzu. K zapisování též sloužilo dřevo, palmové listy a kůra stromů, nebo se psalo na dřevěnou destičku křídou. Ve 4. století př. n. l. se objevuje písmo indické. Mezi nejstarší památky patří nápisy na sloupech krále Ašóky. Pro nás nejvýznamnější písmo je latinka. Je nejrozšířenějším písmem na světě, píše jí téměř polovina lidstva. Vznikla v 6. století př. n. l. a mezi první památky z tohoto období patří nápis na zlaté sponě tzv. Fibula Praenestina. Nápisy tedy měli nejen funkci sdělení, ale i dekorativní. (Průšová, 2017) Z 1. století se nám také dochovali voskové tabulky z Pompejí.

„Dnes ji známe z nálezů pod názvem „kurzíva pompejských voskových destiček“. Děti se učí protažení tahů písmen „s, c, g, i“ zkracování pravého tahu u znaku „H“, nespojovat některé tahy, a hlavně psát se sklonem vlevo. Pokud se písmeno nepovede, zaobleným koncem stiletu¹ se chyba zahladí. Když pompejští žáci popsali více destiček, spojili je řemínkem ve větší celky

¹ Silet je kovové, kostěné či bronzové rydlo.

– diptycha, triptycha nebo kodexy, tedy v jakési „prasešity – praknihy“. Zachoval se nám i voskový trest zlobivého žáka.“ (Koráb, 2014, s. 7)

Za zmínku stojí také runy, které se jako písmo začínají objevovat asi ve 2. století př. n. l. a mají magický charakter. Germáni šířili runy doslova po celé Evropě, takže bychom je našli na Ukrajině, ale třeba i v Rumunsku. Velmi rozšířené byly v Dánsku, Norsku a Švédsku. Severské legendy praví, že runy byly dar boha Ódina. Runy zdobily náhrobky ještě v 16. století a někteří lidé z odlehlejších částí Švédska byli schopni číst a psát runami na začátku 20. století.

Ve 4. století vzniklo písmo arabské. Důležitou součástí textu byly i bohaté iluminace geometrickými obrázky.

V 9. století se objevují Hlaholice a Cyrilice, které jsou významné zejména pro slovanské národy, protože tato písmena zaznamenala podobu staroslověnštiny. Hlaholice sice vymizela, ale Cyrilice byla užívána dále a stala se základem pro Azbuku (16. století).

Ruku v ruce s psanými texty jde i výzdoba knih. Ve středověkých knihách se můžeme setkat s bohatou iluminací. Například krásné iluminace knihy *Book of Kells*. Kniha byla vytvořena v 8. století ve Skotsku, kde ji napsali keltští mniši. Obsahuje čtyři evangelia a další texty. V knize můžeme vidět nejrůznější iluminace zvířat prolínající se textem, a tato zvířata někdy dokonce tvoří samotná písmena. (Koráb, 2014)

Knižní malba na našem území zažívá rozkvět v období středověku. Ve 14. století bylo zakládáno množství kostelů a klášterů a vyvstala potřeba liturgických knih. Díky tomu se k nám dostává západoevropský styl knižní malby, svoji zásluhu na tom má královna Eliška Rejčka, která nechala pořídit devět náboženských knih pro cisterciácký klášter ve Starém Brně. Dalšími významnými knižními památkami tohoto období je *Pasionál abatyše Kunhuty*, *Velislavova bible* se 744 kolorovanými perokresbami, *Cestovní breviář – Liber viaticus*, *Výklad žaltáře* od Mikuláše z Lyry. V patnáctém století se objevují i iluminované zpěvníky velkých rozměrů, kolem nichž se shromažďovali zpěváci na kůrech. (Černá, 2019) Ručně psané texty s bohatými iluminacemi vytlačil vynález knihtisku Jonannesem Hutenbergem v roce 1445. I tak ale ručně psané písmo má své nezastupitelné místo v podobě nejrůznějších zápisků, rukopisů a deníků. Například zápisky Leonarda da Vinci z období renesance, které byly psány zrcadlově. (Koráb, 2014) Existují i další dochované texty, které dokazují nezastupitelné místo ručně psaných textů. „Například německý malíř Albrecht Dürer si v roce 1526 psal deník, který výtvarně i textově

mapuje jeho cestu do Nizozemí. Z rudolfínské doby se nám také zachoval unikátní autentický deník rudolfínského dvořana Adama mladšího z Valdštejna, ze kterého se zase dozvídáme zákulisní detaily rytířských turnajů, hazardních her, ale i renesanční kuchyně.“ (Koráb, 2014, s. 35) Psaný text se tak do jisté míry stává věcí dosti osobní. Nicméně i pro text tištěný je třeba navrhnout nejrůznější fonty, což je záležitostí uměleckou. Renesanční písař Geoffroy Tory de Bourges roku 1549 vytvořil konstrukci písmen inspirovanou geometrickým řádem. Již zmíněný Albrecht Dürer také konstruuje litery pro knihtisk. (Koráb, 2014) Barokní písmařství v 17. století přináší do kaligrafie nový prvek, a to je použití ostrého pera namísto plochého. Ručně psané texty měli uplatnění zejména v administrativě a listinném písmařství. (Průšová, 2017) „*Na písmařovu dovednost však tato nová metoda kladla větší nároky. Vést tenký hrot pera ve složitých křivkách a rozměrných obloucích a v pravou chvíli vytvořit přitlačením stín, vyžaduje naprosto pevnou ruku a mnoho desítek hodin cvičení.*“ (Průšová, 2017, s. 150) V barokních listinách složité ornamenty zabíraly mnohdy více místa než text samotný.

Od konce 18. století ovšem dochází k přejímání klasicistické kurzívy z Anglie. Byla mnohem útlejší, a to díky ocelovému peru, které nadobro nahradilo ptačí brk. (Průšová, 2017)

Písmomalířství našlo své uplatnění zejména při tvorbě plakátů. Nebývalou uměleckou hodnotu mají secesní plakáty Alfonse Muchy z doby kolem roku 1900. (Koráb, 2014) Úchvatné tvary jeho písmen nás fascinují ještě dnes.

I v dnešní době má psané písmo své místo, ať se již jedná o návrhy nejrůznějších propagačních materiálů, nápisové cedule, etikety, obaly různých výrobků, narozeninová či vánoční přání. Svoje nezastupitelné místo má i ve školním vyučování, a to zejména na prvním stupni. Žáci se zde učí písmena psát a později psaním vyjadřují svoje myšlenky. Když ve vlastivědě či přírodovědě děláme zápis z probrané látky a děti k tomu kreslí ilustrace, svým způsobem nás tato činnost spojuje s písmaři předchozích dob.

5. Vývoj dětské kresby

Dětská kresba má důležitou funkci. Je to způsob, jak dítě vyjadřuje své zkušenosti, názory a pocity. V dětské kresbě se odráží to, jak dítě poznává svět. Podle Vágnerové (2017) je kresba symbolem reálného objektu. Kromě toho má kresba stejně expresivní funkci jako řeč a hra. Dětská kresba je též jedním z indikátorů školní zralosti. Podle její úrovně pedagog posuzuje, zda je dítě pro školní docházku dostatečně zralé (samozřejmě se posuzují i jiné oblasti). „*Vývoj kreslířských schopností je proces, který probíhá v rámci postupného osvojování a zdokonalování grafických schémat, jejich modifikace a propojování.*“ (Vágnerová, 2017, s. 9) To je jedním z důvodů, proč je na prvním stupni základní školy výtvarná výchova tak důležitá. Žáci zde zdokonalují grafická schémata a rozvíjejí tak svoje kreslířské dovednosti. Výtvarná výchova na prvním stupni reflektuje přirozený vývoj dětské kresby a je s ním v souladu. Pedagog postupuje od nejjednodušších linií a tvarů po složitější.

Musíme ale brát v úvahu, že ne vždy je kresba odrazem vspělosti dítěte. I když se v kresbě objevují znaky, které jsou typické pro děti určitého věku, jsou zde individuální rozdíly. Může se tedy stát, že kresba dítěte s nadprůměrnou inteligencí bude odpovídat kresbě dítěte nižšího stupně vývoje a naopak. (Bednářová, Šmardová, 2015b) Toto bychom měli mít na paměti nejen při posuzování školní zralosti při zápisu do první třídy.

Důležitá je proto znalost fází vývoje dětské kresby. Vágnerová (2017) dělí fáze vývoje dětské kresby na fázi presymbolickou, symbolickou, vizuální realismus a fázi naturalistickou.

5.1. Presymbolická fáze vývoje dětské kresby

Presymbolická fáze je tzv. předkreslířské období. U dvouletého dítěte už se můžeme setkat se čmáráním. Je to doba experimentování a dítě se učí, že jeho činnost zanechá nějakou stopu. Rytmické pohyby paže jsou pro děti batolecího věku zajímavá činnost o její výsledek se ale příliš nestará. Děti nejprve čmárají horizontální a vertikální čáry případně i tečky, později kruhové linie a smyčky až dospějí k uzavřeným tvarům (mezi druhým a třetím rokem života). Dítě si začne svých čmáranic více všimnout, když zjistí, že se něčemu podobají, začne je tedy pojmenovávat. (Vágnerová, 2017)

K uvědomění zobrazení objektu dochází koncem třetího roku. „*Nepravidelné ovály a smyčky se stávají základem pro kresbu kruhu, z něhož vychází zobrazení různých objektů, v této době dokonce i těch, které mají primárně tvar obdélníku či čtverce...*“ (Vágnerová, 2017, s. 25) Z linie kruhu můžeme vycházet i v počátcích výuky výtvarné výchovy v prvním ročníku ZŠ. Je to totiž linie, která je pro děti dobře známá a svým způsobem přirozená.

V předkreslířském období se nám objevuje kresba zvaná „hlavonožec“. Je to kruhový útvar s připojenými čarami, který již má nějakou zobrazovací funkci. (Vágnerová, 2017)

5.2. Symbolická fáze vývoje dětské kresby

Dítě přechází na symbolickou úroveň kresby postupně od okamžiku, kdy si uvědomí podobnosti mezi náhodně vzniklým zobrazením a reálným objektem (kolem třetího roku života). K nalezení podobnosti je navádějí otázky a komentáře dospělých. V tomto období kresba nesymbolizuje jednu stálou věc, ale dítě ji jednou interpretuje jako jeden objekt a jindy jako objekt úplně jiný. Jednou je to autíčko a podruhé pejsek. (Vágnerová, 2017)

„*Přechod od presymbolických výtvorů ke kresbě, která něco představuje, je na grafomotorické úrovni primárně spojen se zvládnutím kruhového útvaru. Kruh je prekurzorem základního zobrazení různých objektů.*“ (Vágnerová, 2017, s. 27) Linii kruhu můžeme považovat vedle horizontálních a vertikálních čar a teček za základní přirozenou linii, ze které je třeba při výuce kresby, jak v mateřské škole, tak na prvním stupni základní školy vycházet.

O symbolické fázi jako takové mluvíme, když kresba již představuje nějaký předmět i když zatím nemá všechny náležitosti, které daný předmět skutečně má. Zkušenosti, které dítě při kresbě získává se projevují při osvojování schémat objektů. Symbolickou fází dítě prochází mezi 4. a 5. rokem života. (Vágnerová, 2017)

5.3. Realistická fáze vývoje dětské kresby

Následuje fáze realistické kresby. Počátek této fáze můžeme pozorovat mezi 5. a 6. rokem a je to fáze typická pro žáky prvního školního období. Dítě kreslí podle své fantazie, začíná

kreslit i jednotlivé znaky určitého objektu (details) a objevuje se dvojdimenzionální kresba. Co se týká proporcí kresby, jsou již mnohem přesnější.

5.4. Stádium naturalistické kresby

Ve druhém školním období, v období okolo desátého roku života, nastupuje stadium naturalistické kresby. Dítě kreslí předmět podle toho, jak skutečně vypadá. Také dovede zachytit pohyb a dimenze objemu. Dokáže předmět nakreslit z perspektivy a také jej vystínovat. Objevuje se stereometrické prostorové zobrazení objektu. Toto období vývoje kresby je však pro děti kritické, protože dítě si je již vědomo nedokonalostí svého výtvaru a mnohdy s ním i může skončit. U talentovaných jedinců však v tomto období dochází k uvědomění si svého talentu. (Šimíčková-Čížková, 2010) Je tedy třeba správné metodické vedení pedagogem, podpora méně talentovaných žáků a rozvíjení výtvarných dovedností žáků talentovaných.

6. Současné pojetí výtvarné výchovy

Velmi výstižně definuje výtvarnou výchovu Bečvářová (2015, s. 9), která uvádí toto: „*Výtvarná výchova je esteticko-výchovný předmět, jehož cílem je naučit děti a žáky vnímat, prožívat, hodnotit a tvořit krásno.*“ Cílem výtvarné výchovy na základní škole je rozvoj výtvarného projevu žáků. Dále také zprostředkování kulturních hodnot. Výtvarná výchova nabízí podněty pro vlastní tvorbu a vytváří vhodné podmínky uplatnění zkušeností či prožitků, dává tedy prostor sebevyjádření. (Stadlerová, 2005)

To, co se má v rámci výtvarné výchovy žák naučit, je definováno v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*. Stadlerová (2005) uvádí, že tento dokument definuje kompetence, které žáci získávají v jednotlivých vzdělávacích oblastech včetně výtvarné výchovy.

6.1. Kurikulum výtvarné výchovy

Základním kurikulárním dokumentem pro vzdělávací obor výtvarná výchova je *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV). Tento dokument definuje očekávané výstupy v rámci výuky výtvarné výchovy. Vzhledem k tomu, že mezi dětmi v první třídě a dětmi ve třídě páté jsou opravdu značné rozdíly, je RVP ZV upraven tak, aby tyto rozdíly zohledňoval. Očekávané výstupy jsou tedy rozděleny na výstupy za první a druhé období prvního stupně. První období zahrnuje očekávané výstupy za první a druhý ročník, druhé období potom zahrnuje třetí až pátý ročník základní školy.

V prvním období jsou očekávané výstupy následující:

„žák

VV-3-1-01 rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností vycházejících z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ

VV-3-1-02 v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace

VV-3-1-03 vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky

VV-3-1-04 interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišné interpretace porovnává se svojí dosavadní zkušeností

VV-3-1-05 na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil“ (RVP ZV, digifolio.rvp.cz)

V žákovské výtvarné tvorbě jsou v prvním období (tedy v první a druhé třídě) rozdíly, které pramení z různě rychlého zrání organismu, souvisejí také s osifikací ruky a celkovou grafomotorickou úrovní. I když výrazně talentované děti se již v tomto období mohou projevit (často je poznáme podle „harmonického“ ladění barev), většinou vykazují žákovské kresby shodné znaky vývojově odpovídající fázi realistické kresby (viz výše). V tomto období žáci vytváří velmi rádi a motivace k aktivitám nebývá až tak složitá, jak je tomu ve druhém období.

Při výuce v prvním období žáci více potřebují podporu učitele. Je třeba je naučit zacházet s výtvarnými pomůckami, aby žák uměl docílit slabší i silnější stopy tužky či pastelky, aby dokázal ze základních barev namíchat barvy další, aby žák věděl, na co je plochý a kulatý štětec a zvládal spoustu dalších základních výtvarných dovedností.

Očekávané výstupy oboru výtvarná výchova pro druhé období prvního stupně základní školy jsou potom následující:

„žák

VV-5-1-01 při vlastních tvůrčích činnostech pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření; porovnává je na základě vztahů (světlostní poměry, barevné kontrasty, proporční vztahy a jiné)

VV-5-1-02 užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku: v plošném vyjádření linie a barevné plochy; v objemovém vyjádření modelování a sochařský postup; v prostorovém vyjádření uspořádání prvků ve vztahu k vlastnímu tělu i jako nezávislý model

VV-5-1-03 při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy

VV-5-1-04 nalézají vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly; uplatňuje je v plošné, objemové i prostorové tvorbě

VV-5-1-05 osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření; pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky (včetně prostředků a postupů současného výtvarného umění)

VV-5-1-06 porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a přistupuje k nim jako ke zdroji inspirace

VV-5-1-07 nalézají a do komunikace v sociálních vztazích zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil“. (RVP ZV, digifolio.rvp.cz)

Žáci ve druhém období již mají základní znalosti a dovednosti potřebné pro výtvarné činnosti z období předchozího. Příprava vlastních pomůcek i úklid po skončení výtvarné aktivity žákům zabere méně času, než je tomu u žáků v prvním období, takže mají i více prostoru pro samotnou tvorbu. Již mají určité pracovní návyky a zkušenosti s tvorbou. Také v tomto období lépe chápou, že svým výtvozem mohou něco sdělit. Je také velmi důležitá motivace a ocenění, protože žáci se mnohdy staví ke svým výtvorům kriticky. Stádium naturalistické kresby nastává okolo desátého roku. Žáci si už všímají nedostatků svého výtvoru a porovnávají jej s výtvozem spolužáků. Je potřeba, aby děti vnímaly samotnou výtvarnou aktivitu jako prostředek relaxace, aby si danou činnost užily, aby pochopily, že to, co vytvoří je důležité pro ně. Jde především o prožitek. Důležitá je práce ve skupinách, kdy jsou žáci motivováni ke spolupráci a mnohdy je jejich snaha větší, než kdyby pracovaly samostatně.

Cílem pedagoga by mělo být vybudování pozitivního vztahu k výtvarným aktivitám, aby o ně žák neztratil zájem.

6.2. Didaktika výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy

Didaktika výtvarné výchovy zahrnuje vzdělávací procesy, metodiku, výtvarné techniky a také alternativní metody výuky tohoto předmětu. Zabývá se také strukturou studia, organizací výuky a rámcovým vzdělávacím programem. (Roeselová, 2003) Jedním z úkolů výtvarné výchovy je také osvojování výtvarného jazyka. Stadlerová (2005) ho definuje jako poznávání výrazových prostředků kresby, malby a prostorové tvorby.

Ve výtvarné výchově nejde vždy jen o to naučit žáka danou techniku, ale jde především o prožitek a radost z tvůrčí činnosti. Výtvarná výchova má podporovat rozvoj fantazie a působit na estetické citění žáka. Tímto se výtvarná výchova liší od ostatních předmětů.

Metody výuky výtvarné výchovy dělí Svobodová (2013) na klasické výukové metody, aktivizující metody, komplexní výukové metody a také uvádí metody alternativní. Mezi klasické metody řadí metody slovní (např. rozhovor, vysvětlování, přednáška apod.), dále metody názorně demonstrační (např. předvádění, pozorování atd.) a dovednostně-praktické metody (např. napodobování a experimentování). Mezi aktivizující metody potom řadí diskuzi, heuristické metody, řešení problémové úlohy, metody situační a inscenační a dále didaktické hry. Do komplexních metod řadí např. frontální výuku, skupinovou a kooperativní výuku, brainstorming, projektovou výuku a další.

Zřejmě nejožehavější otázkou současné výtvarné výchovy je předvádění výtvorů v rámci názorně demonstrační metody. Je otázkou, zda žákům ukázat hotový výtvor před započítím samotné činnosti či nikoli. Pokud má pedagog sbírku žakovských prací k určitému tématu, myslím, že není od věci ji žákům ukázat, protože každý výtvor je zcela jiný a originální a děti se rády dívají na výtvoru jiných dětí, jsou pro ně inspirací. Otázkou zůstává, zda výtvoru ukázat před začátkem aktivity, v jejím průběhu, či po skončení.

Pokud jsou žáci seznamováni s novou dosud nežitou technikou je dobré, aby učitel pracoval společně s nimi. Učitel určitou technikou vytváří svůj výtvor a žáci mají možnost pozorovat činnost a zároveň si vytváří svůj vlastní výtvor. Je ovšem důležité nechat dětem prostor pro vlastní fantazii. Můžeme se dětí ptát, jak dál bychom mohly výtvor upravovat a ony navrhnou velkou spoustu nápadů, každý si dotvoří dílo podle své představy. U žáků druhého období prvního stupně základní školy, kteří se už setkali s nejrůznějšími výtvarnými technikami je vhodné ponechat volnost výběru materiálu a technik, ale vymezit téma.

Na tomto místě se chci zmínit také o výtvarných prostředcích a technikách, které jsou ve výtvarné výchově na 1. stupni základní školy nejčastěji užívány. Výtvarné prostředky mohou být členěny na výtvarné prvky, sem řadíme linii, barvu a tvar, dále na výtvarné

techniky, kam řadíme např. kresbu, malbu a modelování, a nakonec výtvarné nástroje (např. tužka, pastelka či štětec) a materiály (nejčastěji papír, textil, barva či hlína). (Slavík, Hazuková in Stadlerová, 2005)

Na 1. stupni základní školy začínáme nejprve od nejjednodušších intuitivních výtvarných prvků. Tím nejjednodušším je bod. A právě body jsou často v mnoha grafomotorických listech určených k nácvičku grafomotorických dovedností nejčastěji zastoupeným výtvarným prvkem. Spojování bodů, dále také přímé, křivé a lomené čáry se také objevují v matematice, kde se děti setkávají s prvními geometrickými pojmy. Výtvarná výchova je zejména v prvním ročníku spojovacím mostem mezi předměty a její prvky jsou implementovány do každého z nich.

Žáci na 1. stupni základní školy se v průběhu vzdělávání setkají s výtvarnými prvky jako jsou bod, linie, barva, plošnými a prostorovými tvary, světlem a stínem, odstíny barev a v neposlední řadě také s kvalitou povrchu. (Slavík, Hazuková in Stadlerová, 2005) Pokud bychom chtěli definovat pojem linie, můžeme na něj nazírat z několika pohledů. Linie může být vnímána jako „*přímý, zakřivený aj. pohyb matematického bodu v ploše, či prostoru*“ (Stadlerová, 2005, s. 24), to je pohled z hlediska matematiky, ovšem na linii lze pohlížet také jako na prostředek výtvarného zobrazení. (Stadlerová, 2005) Takto je vnímána linie z pohledu výtvarné výchovy.

Vztahy mezi výtvarnými prvky vyjadřuje výtvarná kompozice. (Slavík, Hazuková in Stadlerová, 2005) Zřejmě každý pedagog, který učil výtvarnou výchovu v prvním ročníku se setkal s tím, že žáci si neumí zobrazované objekty na papír rozvrhnout tak, aby využili podstatnou část plochy papíru. Je zcela běžné, že takový „*prvňáček*“ na formát papíru A3, namaluje miniaturní postavičku a je s výtvozem naprosto spokojen. Je úkolem pedagoga, naučit žáka vnímat plochu papíru, naučit ho rozvrhnout si umístění jednotlivých objektů, naučit žáka pracovat na různé formáty výtvarné plochy (nemusí se přitom vždy jednat o papír). Samozřejmě, že uvažování žáka o výtvarné kompozici, je závislé na zrání centrální nervové soustavy, a to je u každého žáka individuální.

Slavík a Hazuková (in Stadlerová, 2005) dále řadí mezi výtvarné prostředky i výtvarné symboly a samotný proces tvorby. Výtvarné symboly zahrnují obsah, který je zpřístupněn výtvarnou formou i interpretací autora. Proces tvorby je potom osobitým odrazem fantazie, či vnímání skutečnosti tvůrce. U dětí je proces tvorby ovlivněn i konkrétním stádiem vývoje.

Toto je jen hrubý nástin didaktiky výtvarné výchovy cílem této práce není její širší popis.

6.3. Dětská kresba v kontextu výtvarné výchovy

Kresba v období dětství je zásadně ovlivněna aktuálním stupněm psychického vývoje dítěte (viz kapitola 5). Pro výtvarný projev prvního školního období, tedy první a druhé třídy, je typické užívání tzv. ikonografických znaků (odráží se v nich jak celkové ladění psychiky, tak grafomotorické dovednosti, ztvárnění skutečnosti). K těmto znakům patří například slunce, mrak, či pták. Postupem času se objevují i znaky odrážející konstruktivní uvažování (např. dům, auto, strom). Existují také ikonografické znaky převzaté (např. Tom a Jerry, komiksové postavičky). Problematikou vlastních a převzatých ikonografických znaků může být jistý nesoulad mezi vlastní a cizí výtvarnou formou. Dítě je v podstatě kopíruje. (Roeselová, 2003) Je to obdobný problém jako předkládání vzorových výtvarů žákům, které bylo v minulosti na prvním stupni mnohdy využíváno. Jednotný „výtvarný vzor“ není pro žáky inspirace, spíše naopak. Pro kreativitu je třeba určitá volnost, to ale může být pro některé žáky problém. Záleží totiž na výtvarně projevovalém typu žáka. Je třeba žáky citlivým vedením inspirovat k vlastní tvorbě.

Roeselová (2003) uvádí, že častým používáním ikonografických znaků dochází k rozmělnění jejich obsahu a ztrátě rozlišovacích prvků a životnosti. Postupně tak dochází ke stagnaci a posléze k ukončení vývoje grafických znaků. K tomuto dochází kolem devátého až desátého roku života. Nastává období krize výtvarného projevu. Dochází k tomu, že u ikonografických znaků oslabuje výraz. Dítě pozoruje určitý rozpor mezi jeho výtvarným vyjádřením a reálnou podobou objektu. Dostavuje se pocit nejistoty.

Žáci ve druhém školním období prvního stupně, tedy ve třetí, čtvrté a páté třídě, již mohou mít s výtvarným vyjádřením obtíže. V tomto období už více srovnávají svoje výtvary s výtvary spolužáků. Začínají se snažit o reálné zobrazení objektů a mnohdy zažívají zklamání, pokud jejich výtvar nepřípomíná to, co měli v úmyslu zobrazit. V tomto pro výtvarnou tvorbu rozhodujícím období, je třeba vést žáky k uvědomění významu samotné tvorby. Žáci by si měli uvědomovat vlastní pocity, které zažívají při tvůrčí činnosti. Jak bylo řečeno výše, je výtvarná tvorba mocným nástrojem duševní hygieny a pokud žáci pochopí, že výtvarné vyjádření jim přinese dobrý pocit a tvůrčí radost, potom je žák připraven pro další vzdělávání ve výtvarné výchově na druhém stupni základní školy. Prostředkem dosažení tohoto cíle je např. výtvarná dramatika. Ve výtvarné dramatice jde především o využití prvků dramatické výchovy při výtvarné tvorbě. (Bečvářová, 2015) Umocníme-li prožitek z výtvarné činnosti, je větší pravděpodobnost, že k ní bude mít žák kladný vztah.

6.4. Typologie žáků z hlediska výtvarného projevu

Podle Roeselové (2003) je důležitá znalost výtvarné typologie žáků, abychom dokázali ovlivnit krizi výtvarného projevu dítěte.

Stadlerová (2005) uvádí dva základní typy žáků, extravertní a introvertní. Žáci extravertního typu hledají cesty, jak vyjádřit realitu, zabývají se detaily a kompozicí, kombinují různé techniky a užívají různé prostředky. Naproti tomu žáci introvertního typu věnují větší pozornost samotnému procesu tvorby a nečekané výsledky vlastní tvorby je fascinují, nejsou tolik spoutáni reálným zobrazením objektů.

Jiný pohled na výtvarnou typologii nabízí Roeselová (2003). Rozlišuje žáky vizuálního typu, imaginativního typu, dekorativního typu a syntetického (smíšeného) typu.

Žák vizuálního typu se snaží o věrné zobrazení reality, tento typ často využívá kresbu, věnuje se detailům, je velmi pozorný a má vizuální paměť. Spontaneita ve výtvarném projevu se ale velmi brzy vytrácí. Kresbu preferuje proto, že mu umožňuje přesné zpodobnění reality. Brání se materiálům a technikám, u kterých je obtížnější přesné zobrazení reality. Tito žáci mají zpravidla racionální uvažování, tím však může být širě výtvarného projevu omezena.

Imaginativní typ žáka je zaměřen na tělesné a duševní reakce, je schopen ve svém díle užít nadsázku, symboliku a asociaci. Pro jeho tvorbu je typické tajemno. V jeho tvorbě se odráží bohatý vnitřní život. Výhodou tohoto typu je, že téměř nepociťuje krizi výtvarného projevu, jako je tomu u typu předchozího, pro který je těžké přijmout, že realitu nezobrazí přesně.

Dalším typem je dekorativní typ žáka. Pro tvorbu takového žáka je důležité „estetické potěšení“. Upřednostňuje vedení nástroje. Realitu stylizuje, a proto v jeho kresbě často chybí objektivita viděného předmětu. V malbě se projevuje kontrast. Svoji tvorbou vyjadřuje spontánní kompoziční cítění. Tento výtvarný typ žáka se dokáže s krizí výtvarného projevu vyrovnat a překonat ji.

Syntetický (smíšený) typ žáka není zcela jednoznačný. Velmi záleží na tom, v jakém poměru je zastoupen přístup dekorativní, imaginativní a vizuální. Tito žáci jsou všestranní. Dokážou být spontánní, ale zároveň mají vztah k realitě. Co se týká krize výtvarného projevu, žáci tohoto typu ji zažívají také, ale v různé intenzitě, obecně ji však snášejí lépe jak žáci vizuálního typu.

Každý pedagog na prvním stupni ZŠ musí být s výtvarnou typologií obeznámen. Základem pro práci se žáky ve výtvarné výchově je dobře své žáky znát. Již v průběhu první třídy můžeme zaznamenat prvky některého z výtvarných typů. Na přelomu prvního a druhého období se žáci začínají plně profilovat v rámci určitého typu. Je to také ale doba, kdy plíživě přichází krize výtvarného projevu. Jednou z věcí, která žákovi pomáhá při překonání této krize, je dobrá úroveň grafomorických dovedností. Pokud žák dobře ovládá psací náčiní a má dobrou jemnou motoriku, cítí se při výtvarné činnosti daleko jistěji. Dodává jim to sebedůvěru. Tato jistota a sebedůvěra se projevuje také při písemném projevu. Je tedy žádoucí propojování grafomotorických aktivit napříč předměty.

Diagnostika výtvarného typu žáka ovšem nemusí být zcela jednoduchá. V ideálním případě pedagog sleduje výtvarný vývoj žáka od první třídy a provází ho i v kritickém období vývoje. Bohužel pedagogická praxe je trochu jiná. Těžko si může pedagog stanovit, že začne učit prvňáčky výtvarnou výchovu a bude je učit až do páté třídy. V situaci, kdy začne pedagog učit třetí, čtvrtou či pátou třídu, kterou předtím neučil, je třeba se ve výtvarných typech daného kolektivu zorientovat velmi rychle. Ovšem k vytvoření atmosféry důvěry je potřeba čas, toto by mělo mít i vedení školy na zřeteli a umožnit pedagogům dlouhodobější spolupráci s daným kolektivem.

6.5. Výtvarná výchova v době pandemie

Z vlastní praxe vím, že rozvoj grafomotoriky a udržení si grafomotorických dovedností u žáků 1. stupně základní školy při distanční výuce je velmi nelehký úkol. V období prvního a nejdelšího lockdownu byly vyučované předměty omezeny často jen na ty nejdůležitější jako je český jazyk, matematika, vlastivěda a přírodověda (či prvouka). Po návratu žáků k prezenční formě vzdělávání jsem u některých svých žáků zaznamenala, že se jejich rukopis zhoršil. Někteří žáci psali písmena velmi ledabyly a dalo to velké úsilí, aby opět dokázali psát pečlivě, úhledně a v určitém tempu bez toho, aniž by si stěžovali, že je bolí ruka. Svalstvo ruky je třeba v tomto ohledu trénovat. Psát se žák nenaučí bez toho, aniž by psal. S tím souvisí i pojetí distanční výuky. Osobně jsem udělala tu chybu, že jsem se velmi zaměřovala na to, abychom vše probrali, a tak jsme pracovali v pracovních sešitech. Jenže kámen úrazu pracovních sešitů je to, že se do nich doplňuje a vepisuje. Pro trénink grafomotoriky je ale mnohem výhodnější opis či diktát, kde žák píše souvislejší text. Dalším

problémem, díky kterému byl omezen grafomotorický trénink žáků, byl fakt, že výtvarná výchova byla vyučována v rozdílných a mnohdy velmi omezených podmínkách. Vystala otázka, jak učit výtvarnou výchovu distančně. Při zadávání úkolů do výtvarné výchovy bylo třeba myslet i na to, jaké materiály má dítě k dispozici v domácích podmínkách (pokud je například celá rodina v karanténě). Většinou papír a pastelky má doma každý. Na druhou stranu není úplně dobré klást si ve výtvarné výchově malé cíle. Proto jsem dávala vždy úkol na dané téma ve třech stupních obtížnosti (jak v provedení, tak v požadavcích na materiál). Většinou první výtvarný tvar byl vždy z papíru, aby ho mohl v domácích podmínkách vytvořit opravdu každý. Zpětná vazba byla pozitivní, do vytváření se zapojili nejen žáci ale také rodiče, takže mi přišlo na email mnoho fotografií nejrůznějších výtvarů. Výtvarná tvorba v tomto kritickém období pomáhala odpoutat pozornost od starostí a odreagovat se.

I když už tak dlouhý lockdown zřejmě nehrozí, stále je zde distanční (či hybridní) výuka pro žáky, kteří jsou v karanténě. Pro tyto potřeby vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy *Metodické doporučení pro vzdělávání žáků distančním způsobem*. Tento metodický pokyn se však výslovně výtvarnou výchovou na 1. stupni základní školy nezabývá. Formuluje jen obecná doporučení. Co se týká výtvarné tvorby však doporučuje distanční aktivity pro ZUŠ, a to následovně:

„Výtvarný obor: Témata a náměty skupině či jednotlivcům zadávejte prostřednictvím zvolené komunikační platformy. Nezbytná je individuální zpětná vazba k tvorbě žáka. Dejte žákům k dispozici inspirativní odkazy pro zhlédnutí zajímavých webů ohledně výtvarného umění, architektury, designu, historie umění. Podporujte kreativní činnosti v domácím prostředí – žáci si mohou vybírat z témat a přírodních materiálů, experimentovat, fotit, sdílet s ostatními. Zajímavá mohou být zadání úkolů ke všímavosti: ke světu kolem nás, k umění kolem nás, k užitému umění, k symbolům a dalším obrazovým znakům, k webdesignu, k formulování vlastních názorů v souvislosti s výtvarným uměním.“ (Metodické doporučení pro vzdělávání žáků distančním způsobem, str. 14)

Přístup k distanční výuce výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy se může tímto doporučením řídit také. Moderní technologie otevírají nejrůznější možnosti výtvarné tvorby a sdílení. Je jistě dobré a žádoucí toho využít, ale je třeba dbát na dobrý poměr aktivit mezi vytvářením uměleckého díla před monitorem počítače a se štětcem či jiným náčiním v ruce. Měli bychom mít na paměti, že dětské oči jsou citlivé a stále se vyvíjí, a proto není dobré,

aby dítě před obrazovkou sedělo celý den, a to ani v případě, že se zrovna vzdělává distančně.

Cílem této kapitoly je upozornit na problematiku zhoršení grafomotorických dovedností v důsledku distančního vzdělávání. Není však třeba šířeji popisovat distanční výuku v době pandemie. Problematika distanční výuky ve výtvarné výchově by vydala na celou další diplomovou práci.

Praktická část

„Velice důležité je naučit dítě uvědomovat si a ovlivňovat svalové napětí a uvolnění.“
(Bednářová, Šmardová, 2006a, s. 55)

V této praktické části diplomové práce se budu věnovat konkrétním technikám, které lze užít ve výtvarné výchově, a které významně napomáhají grafomotorickému tréninku.

Vzhledem k tomu, že nabídka technik, které je možné použít při tréninku jemné motoriky a grafomotoriky ve výtvarné výchově, je velmi široká, zaměřuji tuto práci úžeji jen na vybrané techniky. Z velké nabídky nejrůznějších technik jsem vybrala techniku kresby přitlač/povol autorky Márie Navrátilové a vyrývání textu do samotvrdnoucí hmoty.

Pro výukové aktivity jsem vybrala první, čtvrtý a pátý ročník, protože aktivity podporující rozvoj grafomotoriky je potřeba uplatňovat v rámci celého prvního stupně. Pro komplexní představu uvedu také výtvarný typ žáka, který daný výtvarný výrobek vyrobil. Vzhledem k tomu, že výtvarná technika přitlač/povol, užitá v prvním ročníku, je zařazena do dvou níže uvedených kazuistik a liší se v užití jiného média, tématu a časovém zařazení v ročním tematickém plánu, uvádím výtvarnou typologii zúčastněných žáků až v kapitole *Kresba pastelem technikou přitlač/povol*. Tento typologický odhad se však může u jednotlivých žáků v průběhu prvního stupně vyvíjet a měnit.

Cílem této práce je najít tzv. společný bod, kde se prolíná grafomotorické cvičení s výtvarnou aktivitou. Záměrem těchto aktivit je zpříjemnit dětem grafomotorický trénink pro nácvik prvopočátečního psaní a upevnit již nabyté dovednosti. Uvědomuji si, že dané aktivity nemusí zcela odpovídat požadavkům výtvarné výchovy na rozvoj kreativity, protože žáky je třeba naučit určitý postup. Tento postup jim posléze usnadní psaní a naučí je zacházet s psacím náčiním obrátným způsobem, případně upevní již nabyté grafomotorické dovednosti.

1.1. Využití konkrétních technik při grafomotorickém tréninku

Jak jsem uvedla výše, výtvarná výchova skýtá velké množství technik, při kterých je možné realizovat grafomotorický trénink. Vybrala jsem tedy jen malou část z nich. Jedná se konkrétně o kresbu pastelkami a pastelem a práci se samotvrdnoucí hmotou.

1.1.1 Kresba pastelkami technikou přitlač/povol

1.1.1.1 Popis problému

Při následující výukové situaci bude užita technika přitlač/povol autorky PaedDr. Márie Navrátilové, která je popsána výše v textu.

Pro potřeby této práce jsem vybrala výukovou situaci v průběhu jedné vyučovací hodiny výtvarné výchovy v prvním ročníku základní školy.

1.1.1.2 Anotace

1.1.1.2.1 Kontext výukové situace – cíl, téma a návaznost obsahu

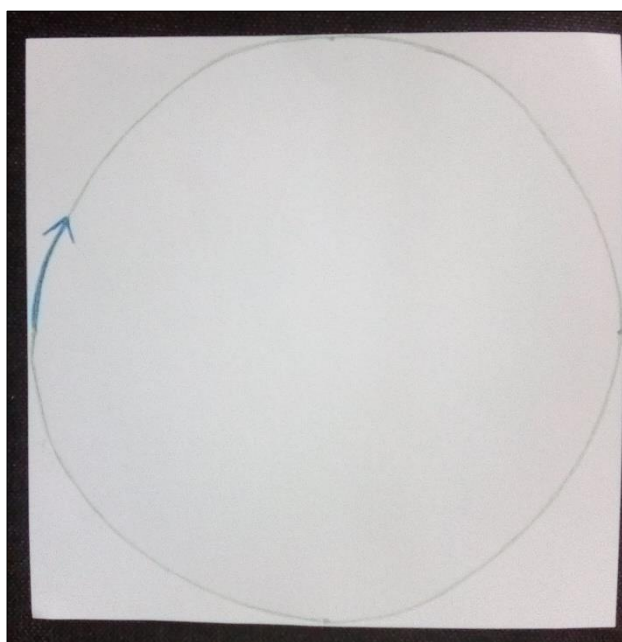
Výuková situace se uskuteční v prvním ročníku základní školy. Třída má deset žáků, pět děvčat a pět chlapců.

Téma hodiny je *kruh*, zvolená technika je přitlač/povol. Žáci jsou již s technikou seznámeni z předešlých hodin. Zařazení této výukové hodiny je v tematickém plánu na třetí týden v září.

Cílem výukové situace je nácvik správného úchopu tužky, nácvik uvědomělého přitlaku na tužku a nácvik linie kruhu. Kruh je totiž stěžejním tvarem pro řadu tiskacích písmen u psacích je to potom ovál a jeho části. „*Tvary písmen vzniklé ve starověkém Římě zásadně ovlivnily každé písmeno používané dodnes. Ve 2. století n. l. vyvinuli Římané abecední systém, který zůstává v podstatě nezměněný, kromě přidání „J“, „U“ a „W“.* Skvělým dokladem jsou dochované monumentální nápisy, jejichž krásné proporce písmen, zkonstruované podle geometrických principů do čtverce a do kruhu, se na kámen nejprve malovaly plochým štětcem a až pak tesaly.“ (Lunniss, 2016, s. 38) Nácvik vedení linie kruhu je tedy naprostou nezbytností, pokud chceme psát tiskacími písmeny. Při výuce prvopočátečního psaní metodou SFUMATO® se tvary tiskacích a psacích písmen učí souběžně.

Výstupem této výukové hodiny je, že žák rozpozná tvar kruhu od jiných tvarů a dokáže tento tvar nakreslit. Dokáže zatnout a postupně uvolňovat ruku podle pokynu učitele.

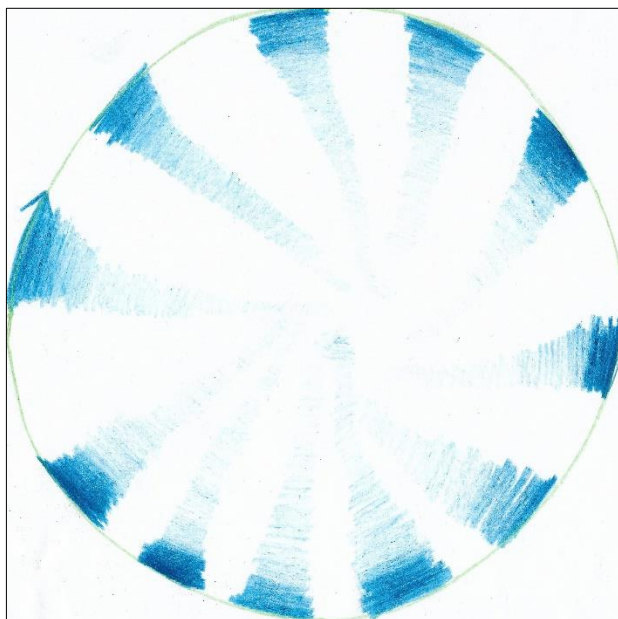
Učební úloha bude vypadat následovně. Žáci dostanou list papíru ve tvaru čtverce. Jejich úkolem bude nakreslit kruh, který se na každé straně dotýká okraje papíru (vlevo, nahoře, vpravo i dole). Učitel pracuje souběžně s žáky a předvádí pohyb na tabuli křídami (je třeba mít ve třídě tabuli klasickou, nikoli white board s fixy, protože fixa zanechává stále stejnou stopu a není možné dosáhnout stínování, pro dosažení efektu stínu je u fixy potřeba zcela jiná technika). Žáci tedy vidí, jak učitel kreslí, kde začíná linii a jak na křídě tlačí. Je třeba aktivitu neustále komentovat a pro žáky „hrát divadlo“ a trochu přehánět, žák musí poznat i z hlasu učitele napětí a postupné uvolňování, aktivita zapojuje celé tělo. Kruh začínáme ze středu levého okraje, linii táhneme ke středu horního okraje, pokračujeme ke středu pravého okraje, odtamtud ke středu dolního okraje a spojíme čáry opět ve středu levého okraje. Kruh několikrát obtáhneme. Je důležité kreslit v tom směru, ve kterém píšeme, tedy zleva doprava, nikoli obráceně. Pokud je pro dítě dotahování až k okraji těžké, můžeme místo, kde se nám kruh dotýká okraje naznačit tečkou, ale pozor na to, aby nám potom dítě nekreslilo místo kruhu kosočtverec.



Obrázek 1 – Směr vedení linie

Dalším krokem je stínování technikou přitlač/povol od okraje kruhu k jeho středu. U okraje tlačíme nejvíc s postupem ke středu ruku uvolňujeme, a tím se nám zeslabuje i stopa pastelky. Zápěstí je při tomto pohybu pevné, celkový pohyb vychází z ramene.

Motivací této aktivity může být pohádka o tom, jak holčička ztratila balon a zvířátka, nebo kamarádi, jí nosili balony, které našli, jestli to náhodou není ten její. Děti potom kreslí barevné balony.



Obrázek 2 – Balon

1.1.1.2.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Výuka proběhla v 1. ročníku základní školy. Časová dotace výukové aktivity bylo 45 min. Aktivita se uskutečnila třetí týden v září, tedy v souladu s tematickým plánem.

Na začátku vyučovací hodiny jsme si zopakovali kresbu oválu z minulé hodiny. Žákům jsem předem nalinkovala papír linkami různé šíře. Žáci měli za úkol nakreslit ovál od linky po linku, tedy od základní dotažnice po horní dotažnici (viz obrázky č. 1, 2, 3 a 4). Zatímco žáci kreslili ovály, začala jsem vyprávět motivační pohádku pro další aktivitu.



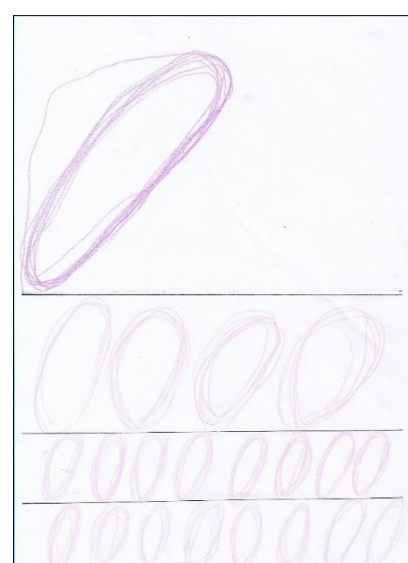
Obrázek 3 – Ovál č. 1



Obrázek 4 – Ovál č. 2



Obrázek 5 – Ovál č. 3



Obrázek 6 – Ovál č. 4

1.1.1.2.3 Motivace

„Byla jednou jedna holčička Emička a ta si ráda hrála se svým duhovým balónkem. Balónek byl moc pěkný, hrál všemi barvami. Byla to Emiččina nejoblíbenější hračka. Jenže Emička byla nepořádná a neuklízela si hračky. Jednou, když si chtěla hrát se svým balónkem, zjistila, že ho nemůže nikde najít. Vzpomněla si, že si s ním hrála naposledy venku, ale balónek byl ten tam. Emička začala plakat. Za chvíli šly okolo děti. Ptaly se Emičky, co že se jí to přihodilo a proč tak pláče. Emička vysvětlovala, že ztratila balónek a že je z toho moc a moc nešťastná, a proto že pláče. Dětem bylo Emičky líto, a tak se nabídly, že jí pomohou míč hledat. Tu a tam se válel nějaký míč, to, jak ho tam některý nepořádník pohodil. Děti nosily jeden míč za druhým, ale Emička pořád vrtěla hlavou, že to není ten její a ona že má duhový a ne jen modrý, žlutý, fialový, oranžový, růžový, zelený, stříbrný, nebo červený. Nakonec našly děti její balónek v keři u domu, kde Emička bydlela. Emička byla ráda, že balónek našla a slíbila, že si bude hračky uklízet. Děti a my si teď takový krásný duhový balónek nakreslíme.“

Žákům jsem rozdala papír ve tvaru čtverce, vyzvala jsem je, aby si vybrali barvu pastelky, která se jim líbí a společně jsme začali kreslit. Kresebný pohyb jsem předváděla na tabuli. Vzhledem k tomu, že v dané třídě je jen bílá tabule na fixy musela jsem improvizovat a na tabuli připevnit magnety papír rovněž ve tvaru čtverce. Magnety na připevnění papíru je třeba mít silnější, ne klasické z papírnictví, aby papír při pohybu ruky neujížděl. Magnety jsem sice obtížně z tabule oddělávala, ale při práci mi papír dobře držel, takže bylo možné na papír přitlačit. Výhodou také bylo, že jsem mohla při práci používat pastelky stejně jako děti. Navíc si žáci mohli pastelky ode mě půjčovat, což bylo výhodné pro ty žáky, kteří buď měli pastelek málo, nebo nevydrželi celou dobu sedět a toto uvítali jako možnost se protáhnout.

Při vybarvování duhového míče jsme používali techniku přitlač/povol. Při kresbě jsem každý krok komentovala. Kdy na pastelku tlačím a kdy už začínám povolovat.

Výsledné výtvary byly na různé úrovni. Někteří žáci mají grafomotorické dovednosti na výrazně vyšší úrovni než jiní. Samozřejmě tu také hraje roli odklad školní docházky a celková vyzrálость nervové soustavy. Starší děti měly výtvary o něco zdařilejší.

Na závěr si žáci ukázali vzájemně své pestrobarevné balóny a vzájemně si výtvary pochválili.

1.1.1.4 *Definice problému*

Předpokládaný výstup této výukové aktivity je v souladu s RVP ZV. Žák „rozpoznává linie, tvary, objemy, barvy, objekty; porovnává je a třídí na základě zkušeností, vjemů, zážitků a představ.“ (RVP ZV, www.nuv.cz) Cílem také je zvládnutí techniky přitlač/povol vycházející z metodiky SFUMATO®, dále rozvoj grafomotoriky (nácvik správného úchopu psacího náušnice, nácvik uvědomělého přitlaku na tužku) a představivosti žáka.

Analýza kresby žáka č. 1

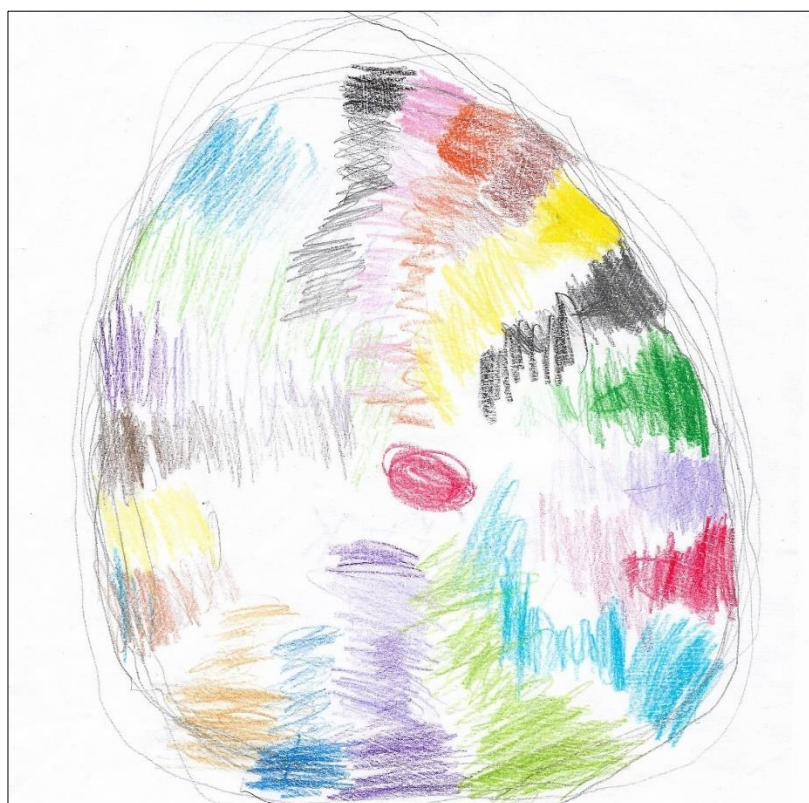
Na kresbě (obrázek č. 1) můžeme pozorovat, že žák se zprvu snažil tlačit na tužku a poté uvolňovat ruku, jak je vidět na črtách postupujících z levého dolního rohu nahoru. Ovšem červený trojúhelník, který směřuje k prostředku pravého okraje není tvořen touto technikou. Žák několikrát tento úsek překreslil červenou pastelkou, aby dosáhl sytějšího odstínu. Trojúhelník tedy není kreslen přitlakem a postupným uvolňováním ruky. Také při snaze nakreslit kruh na čtvercový formát papíru, žák spíše kopíroval tvar čtverce.



Obrázek 8 – Žák č. 1

Analýza kresby žáka č. 2

Na obrázku č. 9 nám základní tvar již více připomíná kruh. Ovšem spodní část je doslova „přilepená“ na dolní okraj papíru. Také zde můžeme pozorovat obtíže s přitlakem na pastelku. Pokud se díváme na črty od dolního okraje směrem k levému okraji a nahoru ke středu horního okraje, vidíme, že zde je přitlak málo patrný. Nutno podotknout, že žák začal vybarvovat balon od středu horního okraje a postupoval směrem shora dolů, je tedy možné, že svalstvo ruky bylo ovlivněno únavou. Tato technika je totiž jistým druhem „posilovacího“ cvičení drobných svalů ruky, a ne všechny děti dokážou zatínat svalstvo po celou dobu kresby se stejnou intenzitou. Na začátku to tedy šlo dobře, ovšem zhruba v polovině aktivity už byla znatelná únava.



Obrázek 9 – Žák č. 2

Analýza kresby žáka č. 3

Zde můžeme na první pohled vidět zploštělost kruhu. Když žák mířil dle pokynů ke středu horního okraje, nenakreslil oblouk, ale vedl linii rovně, což mělo za následek zdeformování kruhu. Vybarvování technikou přitlač/povol žák zvládl. Na kresbě jsou vidět přechody barev od nejsytějších odstínů po nejsvětější.



Obrázek 10 – Žák č. 3

Analýza kresby žáka č. 4

Jak můžeme vidět na obrázku 11, žák práci zcela nedokončil. Tvar kruhu je zde na velmi dobré úrovni, avšak vykreslování technikou přitlač/povol není zcela zvládnuto. Zatímco u obrázku 10 je patrná stopa po přitlaku, na obrázku 11 není stínování výrazné. Aby žák docílil světlejšího efektu, črty „rozředil“, nevybarvoval souvisle, ale mezi jednotlivými tahy nechává bílé místo.



Obrázek 11 – Žák č. 4

Analýza kresby žáka č. 5

Žákovi č. 5 se kruh vcelku povedl. Žák se také snažil vybarvit celý balon celkem pečlivě. Nicméně zde zcela chybí přítlak na tužku a postupné uvolňování ruky. Žák vybarvoval balon stejným přítlakem, proto zde chybí sytější okraje balonu, jak je tomu například na obrázcích 8 a 10.



Obrázek 12 – Žák č. 5

Analýza kresby žáka č. 6

Tato kresba je zajímavá sytostí barev. Zatímco základní tvar nemá zcela podobu kruhu, jeho vybarvení technikou přitlač/povol je pečlivé. Na kresbě jsou také patrné stopy po gumování, je tedy možné, že některá místa chtěl žák zesvětlit tímto způsobem.



Obrázek 13 – Žák č. 6

Analýza kresby žáka č. 7

Na obrázku 14 vidíme, že žák nakreslil kruh zprava zploštělý. Linie kruhu je málo zřetelná. Na některých místech je kresba technikou přitlač/povol vcelku zdařilá. Ovšem kresba má také mnoho bílých míst a není zpracována zcela pečlivě.



Obrázek 14 – Žák č. 7

Analýza kresby žáka č. 8

Na obrázku č. 8 vidíme vcelku zdařilý kruh. Balon je velmi hezky vybarven, ladění barev do hnědozelené vypadá velmi pěkně. Žák také nakreslil trojúhelníkový vzor lemující okolí středu. Od dolního okraje směrem ke středu je stínování technikou přitlač/povol na dobré úrovni, ovšem čím víc se blížíme hornímu okraji, tím je patrnější, že žák už přitlak a uvolňování ruky nedělal tak pečlivě.



Obrázek 15– Žák č. 8

Analýza kresby žáka č. 9

Obrázek 16 není úplně dokončený. Základní linie kruhu je zdařilá. Žák celkem pečlivě vybarvuje „místo vedle místa“. Tahy jednotlivými barvami nejsou ale dotažené ke středu obrazu. Žák také umístil svůj podpis do středu kresby.



Obrázek 16 – Žák č. 9

1.1.1.5 *Alterace a posuzování kvality výukové situace*

Na tomto místě chci blíže pospat intervenující vlivy při výukovou situaci a zda se podařilo splnit její cíl. Cílem této výukové aktivity byl nácvik správného úchopu tužky, a také nácvik uvědomělého přítlaku na tužku a v neposlední řadě nácvik linie kruhu.

Správný úchop měli všichni žáci, ovšem ani správný úchop tužky nám nezaručí odpovídající výsledek. Je však vidět, že předškolní příprava v rámci mateřských škol opravdu nese svoje ovoce. Je velmi těžké následně odstraňovat špatný úchop, který si žák zafixuje. U žáků, kteří se účastnili této výukové situace ovšem bylo vidět, že paní učitelky v mateřské škole odvedly dobrou práci a opravdu žáky naučily správně držet psací náčiní.

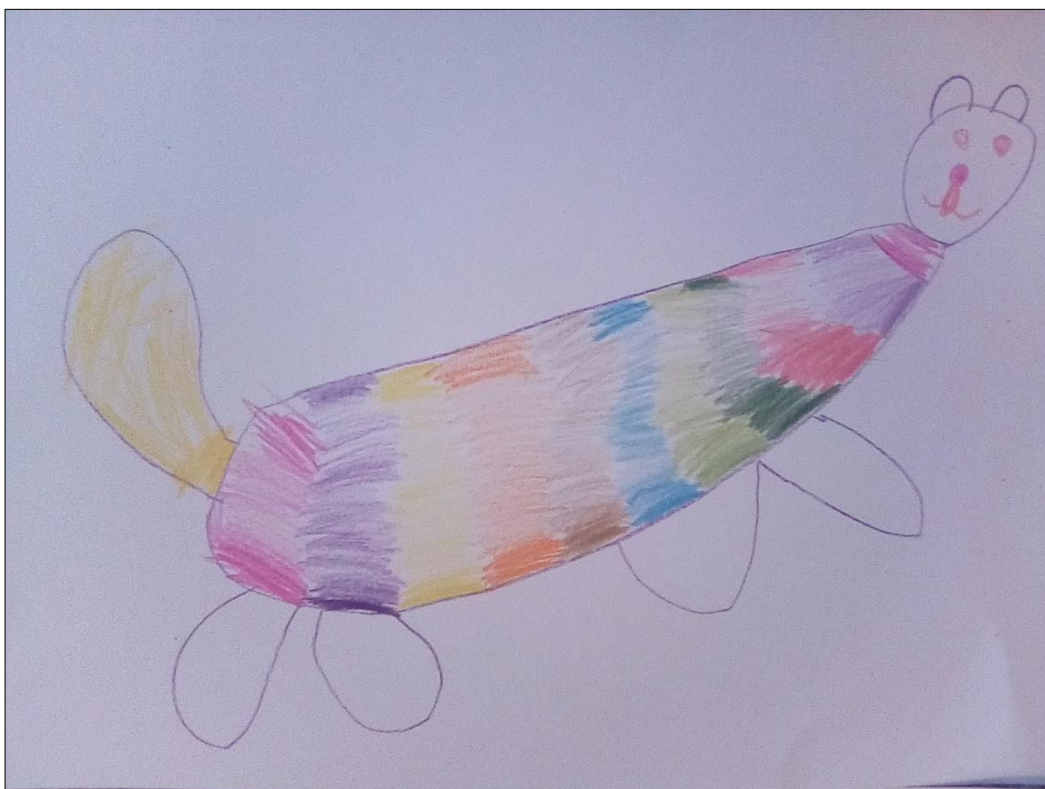
Co se týká uvědomělého přítlaku na tužku, bylo zde několik vlivů, které zasáhly do dané aktivity. Jedná se o stav svalstva ruky a celkovou úroveň jemné motoriky. U některých žáků bylo vidět, že je ruka úplně „neposlouchá“. Někteří se sice snažili tlačit na tužku a postupně povolovat, ale tuto činnost nevydrželi po celou dobu kreslení obrázku. Bylo vidět, že je pro ně tato aktivita natolik náročná, že buď nebyli schopni obrázek dokončit (viz obrázek 16), nebo začali přítlak na tužku „šidit“ a ruku nezatínali, tak jak je pro tuto techniku potřeba (viz obrázek 12). Další věcí, která ovlivňovala přítlak, byla samotná pastelka. Někteří žáci měli pastelky pro svůj věk naprosto nevhodné. Rodiče v dobré víře koupí „tlusté pastelky“, aby je mohlo dítě dobře držet, ale opak je pravdou. Malé dětské prsty, tyto velké pastelky o průměru cca 10 mm nemohou pohodlně uchopit. Tyto pastelky jen kazí špatkový úchop.

Dalším výukových cílem bylo nakreslit linii kruhu. K tomuto měl dopomoci papír ve tvaru čtverce. U některých žáků byl kruh vcelku zdařilý jako na obrázcích 9, 11, 12, 15 a 16. Ale například na obrázku 8 (žák č. 1) připomíná linie spíše tvar čtverce. V jiném případě je zase tvar kruhu zdeformovaný (obrázek 10).

Vezmeme-li však v úvahu, že se žáci s technikou přitlač/povol setkali teprve podruhé, jejich výkon hodnotím spíše kladně. Jako výhodu této techniky vnímám to, že žáci se také učí využívat celý prostor papíru, jak dokazují obrázky 17, 18, 19, 20. Jsou to vybrané výtvořky žáků z následující hodiny. Obrázky byly kresleny na formát papíru A3 pastelkou.



Obrázek 17 – Kočka 1



Obrázek 18 – Kočka 2



Obrázek 19 – Kočka 3



Obrázek 20 – Kočka 4

1.1.1.5.1 *Návrh alterace*

Co se týká modifikace výukové situace, je obtížné navrhnout obměnu vzhledem k tomu, že výuková situace vychází přímo z metodiky SFUMATO®. Proto bych se chtěla zaměřit jen na dílčí aspekty. Jedním z nich je zákaz používání pastelek silných 10 mm. Žáci s nimi těžko manipulují.

Dalším aspektem je čas výukové situace. V ideální případě by výuka měla trvat 2x 45 minut. Ovšem pro tuto aktivitu jsem měla k dispozici jen 45 minut a v důsledku toho někteří žáci s pomalejším tempem práce svůj výtvar nestihli dokončit. Pokud bych měla více času, mohla bych také na začátku zařadit cvičení na protažení svalů ruky, což by pomohlo k jejich uvolnění a žákům by se potom lépe zatínala a uvolňovala ruka.

Dále by mohla být obměněna samotná motivace. Šel by použít příběh z knihy *Kvak a Žbluňk jsou kamarádi*, kde je podobný příběh o ztraceném knoflíku. Žáci by potom místo míče mohli kreslit *Žbluňkův* knoflík. Toto by ovšem opět vyžadovalo větší časovou dotaci.

1.1.1.5.2 *Přezkoumání alterace*

Co se týká nároků na realizaci výstupů výukové situace, spočívají jednak v úpravě rozvrhu a zařazení druhé hodiny výtvarné výchovy, to však záleží zejména na vedení školy, případně by bylo možné začít motivaci v hodině předcházející (př. český jazyk).

Nároky na přípravu učitele jsou následovné, zajištění knihy od Arnolda Lobela *Kvak a Žbluňk jsou kamarádi* a nastudování vhodných cviků pro uvolnění ruky.

1.1.1.6 *Zhodnocení*

Na tomto místě se chci věnovat zhodnocení zdařilosti linie kruhu u žáků a úspěšnému zvládnutí techniky přitlač/povol. Také dosažení dílčích výukových cílů této aktivity.

Ne všichni žáci techniku přitlač/povol úspěšně zvládli. Nabízí se otázka, proč ji nezvládli. Zda byla důvodem novost techniky, vyzrálost organismu zejména osifikace

ruky a celková úroveň svalstva ruky, úroveň grafomotorických dovedností (tzv. souhra oka a ruky). Toto je námět pro další zkoumání.

Výukový cíl nábivky správného úchopu byl splněn. Žáci drží tužku správným způsobem, nesmíme ale opomenout fakt, že některé pastelky s širším průměrem, zvyšují únavu svalstva, vyžadují totiž více síly, jsou větší a těžší.

Dalším výukovým cílem byl uvědomělý přítlak na tužku, tohoto cíle se u všech žáků podařit nedosáhlo, i když jsem jim postup sama předváděla na tabuli a aktivitu komentovala.

Dále rozpoznání linie kruhu. Žáci se učí rozpoznávat a pojmenovávat jednotlivé tvary. Toto se úzce prolíná s geometrií, takže je zde i mezipředmětový přesah výtvarné výchovy do matematiky. Cíl rozpoznat kruh byl splněn, co se týká jeho úspěšného nakreslení, zvládli ho jen někteří žáci.

I když aktivita měla jasný rámeček (kresba kruhu a stínování technikou přitlač/povol), díky motivačnímu příběhu a volnosti výběru barev žáci rozvíjeli svoji představivost. Každý balon je zcela jiný a originální.

Technika přitlač/povol je jednou z možností, jak rozvíjet grafomotorické dovednosti u žáků na prvním stupni. Je však třeba se jí věnovat dlouhodobě. Zvláště vhodná je v prvním ročníku, kde slouží zejména jako jistý druh posilovacího cvičení pro svalstvo ruky.

1.1.2 Kresba pastelem technikou přitlač/povol

1.1.2.1 Anotace

Výuková situace vypadá následovně, žáci mají nakreslit duhu technikou přitlač/povol tak, aby nevěděli, že užívají právě tuto techniku. Medium, které ke kresbě používají je pastel. Kreslí na formát papíru A4, protože v této fázi školního roku již máme uvolňovací cviky na větší formát papíru zvládnuty, a proto formát postupně zmenšujeme. Délka vyučovací jednotky je 45 minut.

1.1.2.1.1 Kontext výukové situace – cíl, téma a návaznost obsahu

Výuková situace se uskuteční opět v prvním ročníku základní školy v téže třídě jako výuková situace předchozí. Žáci už se v předešlých hodinách s touto technikou setkali, jen bylo užito jiného média a sice pastelek. Nyní se žáci setkají s pastelem.

Cílem této aktivity je zlepšení grafomotorických dovedností žáků. Nacvičit úchop jiného média, než je tužka. Zatím pracovali jen s pastelkami a štětci, ale pastel zatím v ruce nedrželi. Bude zde tedy efekt novosti. Práce s pastelem pro ně bude zajímavou zkušeností, kterou potom mohou užít i při dalších výtvarných aktivitách.

1.1.2.1.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Výuka proběhla v první třídě za účasti plného počtu žáků. K této výukové situaci jsem získala informovaný souhlas i od zbývajících rodičů, takže obrázků je tentokrát všech deset.

Žáci si na začátku nachystali igelity na stůl, abychom stoly zbytečně neumazali. Potom jsem si vybrala tři dobrovolníky, kteří rozdají papíry a mezitím jsem rozdávala pastely. Už samotný pastel vyvolal nadšení a ti, kteří ještě žádný nedostlali, se ho velmi dožadovali. Samotné médium se jim zdálo zajímavé, a to jsme s ním ještě nezačali ani kreslit. Potom jsem jim začala vyprávět motivační pohádku při které, jsme už zároveň kreslili.

1.1.2.1.3 Motivace

Jednoho dne se sluníčko a mráček domluvily, že nakreslí na nebe krásnou duhu. A tak vzalo sluníčko červenou barvu z třešní a začalo kreslit proužek na oblohu. Nejprve na barvičku pořádně přitlačilo, ale postupně mu ručička slábla a na konci duhy už byla červená barva úplně slaboulinká. Potom začal kreslit mráček, vzal si oranžovou z pomerančů a začal kreslit stejně jako sluníčko. Nejprve silně, tlačil na barvičku, seč mohl, ale potom ho začala ručička trochu bolet, a tak pomalu ruku uvolňoval, až byla na obloze po oranžové jen slabá stopa. Potom sluníčko řeklo: „Mráčku do správné duhy, patří také žlutá. Víš co? Já duze půjčím trochu svoji žluté, bude krásně zářivá.“ A jak řeklo, tak udělalo. Vzalo žlutou a pěkně na ni přitlačilo, aby byla barva zářivá, ale jak tak kreslilo, unavilo se, a tak žlutá stopa postupně slábla. „Do správné duhy patří také zelená a modrá.“ A tak vzal mráček nejprve zelenou a potom modrou a stejným způsobem kreslil po obloze. „Mráčku víš, na kterou barvu jsme zapomněli?“ A co vy děti? Víte, na kterou barvu sluníčko a mráček zapomněly? (Fialová, ale děti mohou navrhnout i další a dodělat si duhu podle svého.)

Při volbě barev jsem vycházela ze skutečného spektra barev duhy, ale žáci měli možnost vzít si i pastely s barvami, které v duze nejsou a dotvořit si ji podle vlastní fantazie.

Kreslila jsem zároveň se žáky. Jeden žák se v průběhu kresby přihlásil celý zděšený, že se mu kresba rozmazává. Vysvětlila jsem mu, že to nevádí, a že toho můžeme krásně využít abychom jednotlivé barvy duhy propojily. Všechny děti hned začaly pastely po papíře prsty roztírat a byly z toho doslova nadšené. Mohly si na kresbu doslova sáhnout a měly z toho obrovskou radost. Na výsledných obrázcích tedy mnohdy není technika přitlač/povol tak patrná, právě v důsledku toho, že jsme jednotlivé barvy roztírali po papíře.

Nástup emoce byl okamžitý. Je možné, že jim také tato aktivita evokovala radostné chvíle z mateřské školy, kde děti často kreslí křídami na chodník na školním dvoře. Možná také svoji roli sehrála novost daného média, někteří se s pastelem setkali poprvé a bylo vidět, že sytost barev je doslova fascinovala.

1.1.2.2 *Analýza*

Duhu jsem kreslila společně se žáky. Barvy duhy měly postupovat od nejsytějších po nejjemnější tóny. Tak, jak je to znázorněno na obrázku č. 21. Žáci, i když kreslili technikou přitlač/povol, barvy následně rozmazávali prsty, takže sytější a jemnější odstíny na začátku a konci duhy nejsou u mnohých zcela vidět.



Obrázek č. 21 - Duha

1.1.2.3 *Definice problému*

Očekávaný výstup kresby pastelem technikou přitlač/povol je v souladu s RVP ZV. Žák „rozpoznává linie, tvary, objemy, barvy, objekty; porovnává je a třídí na základě zkušeností, vjemů, zážitků a představ.“ (RVP ZV, www.nuv.cz) Dále je cílem zvládnutí techniky kresby pastelem a v neposlední řadě rozvoj fantazie a grafomotorických dovedností.

Analýza kresba žákyně č. 1

Na obrázku č. 22 můžeme vidět, že žákyně pro kresbu duhy nevyužila celou plochu papíru, ale soustředila duhu do střední části. Duhu doplnila o slunce, mrak a srdce. Výtvary této žákyně jsou často zaměřeny spíše na detaily, a to je patrné i na tomto obrázku. Velmi pečlivě nakreslila duhu i srdíčko, to jí zabralo téměř celou vyučovací jednotku. Duhu kreslila technikou přitlač/povol, jednotlivé barevné pruhy následně rozmazávala prstem. Horní hranici duhy vyznačila silnou červenou konturou. Stejně tak ohraničila i srdce, to má ale konturu oranžovou.

Věk žákyně: 7 let

Výtvarný typ žákyně

V současnosti se žákyně jeví jako vizuální výtvarný typ. Ve své tvorbě se snaží objekty zobrazit reálným způsobem. Pokud se jí nepodaří nakreslit objekt tak, jak chtěla, je z toho rozhořčená a dožaduje se nového papíru. Při tvoření je velmi pečlivá a zaměřuje se na detaily. Obtíže má ale s využitím celé plochy papíru.



Obrázek č. 22 – Duha žákyně č. 1

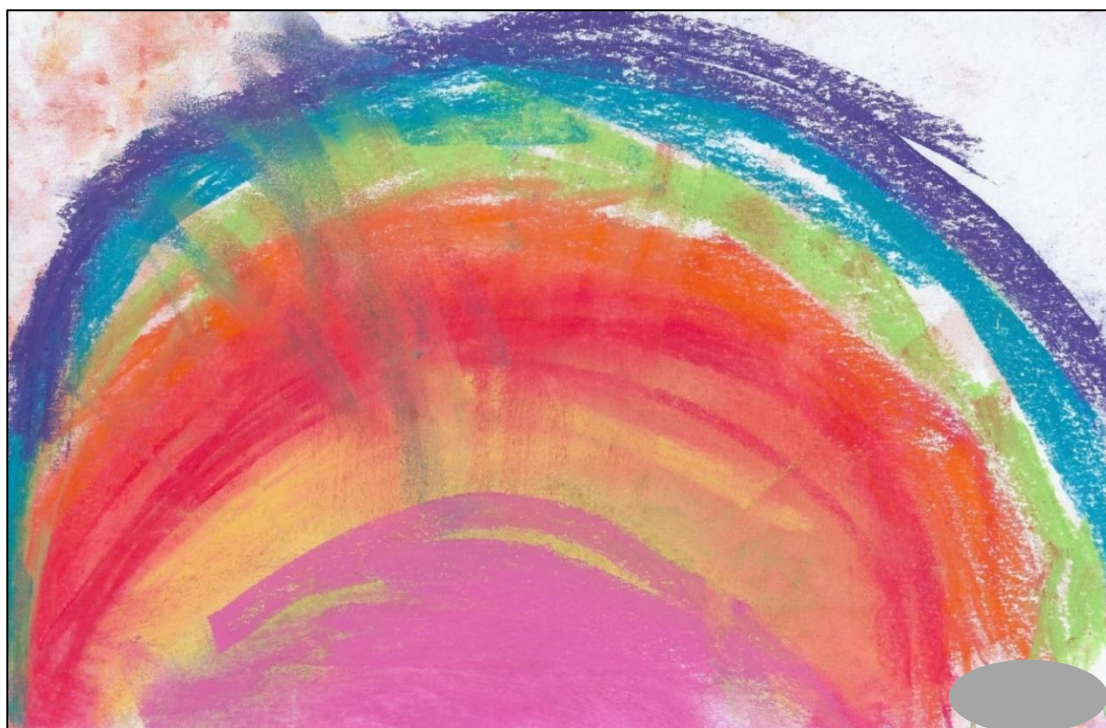
Analýza kresba žákyně č. 2

Žákyně využila pro kresbu duhy celý prostor papíru (viz obr. č. 23). Některé barvy rozmazávala, poté je překrývala další vrstvou (žlutá a růžová). Dále barvy rozfoukávala a různě setřepávala. Tato žákyně často volí sytější odstíny, a i na obrázku duhy jsou barvy syté a výrazné. Samotný proces tvorby pro ni byl atraktivní a bylo vidět, že si výtvarnou aktivitu užívá. Žákyně nepoužívala čistě techniku přitlač/povol, ale kombinovala ji s dalšími způsoby, které nechávaly barevnou stopu (rozfoukávání nadroleného pastelu, roztírání barvy).

Věk žákyně: 6 let

Výtvarný typ žákyně

Bylo pro mě velmi obtížné u této žákyně odhadnout výtvarný typ i teď si jím nejsem zcela jistá. Na začátku školního roku žákyně před jakýmkoli tvořením komentovala to, že se jí obrázek nepovede, že moc neumí kreslit a neustále se srovnávala s ostatními spolužáky. Bylo třeba ji ujistit, že její obrázek je hezký a že záleží na té „legraci“ kterou si při tvoření užije. Potřebovala podpořit v experimentování. Zdá se, že motivace zabrala a žákyně se při tvoření dokáže uvolnit a s tím, co vytvoří je spokojená. Odhaduji, že žákyně je typem imaginativním, ale je možné, že se v rámci typologie může přichýlit i k jinému typu.



Obrázek č. 23 – Duha žákyně č. 2

Analýza kresba žáka č. 3

Tento žák často volí tmavé barvy a velmi rád maluje černou a tmavě modrou či zelenou. Obrázek ladil do odstínů modré, které kontrastují se zářivě oranžovou a žlutou. V rozích můžeme vidět nepatrné zelené mraky, které kreslil pastelkou. Duhu nakreslil na modrém pozadí a do levého rohu nakreslil slunce. Snažil se využít celé plochy papíru. Užil techniku přitlač/povol, jednotlivé barvy následně roztíral, takže vzájemné přechody barev jsou velmi jemné, fialová pozvolna přechází v modrou a ta zase ve žlutou atd., můžeme si také všinout, že napravo končící žlutá linie duhy je velmi málo zřetelná a její konec se mísí s ostatními barvami. Je to v důsledku toho, že žák na pastel na obrázku vpravo již netlačil, a proto byla stopa světlejší, kdy potom barvy roztíral, žlutou jednoduše přetřel jinými barvami (viz obr. č. 24).

Věk žáka: 6 let

Výtvarný typ žáka

Žák se mi jeví jako smíšený typ dekorativního a intuitivního výtvarného typu, přičemž intuitivní typ převládá. Chlapec preferuje sytější odstíny barev. Často také do svých kreseb užívá černou barvu. Má bohatý vnitřní svět a živou fantazii, a to se často odráží v jeho výtvorech. Do svých obrázků mnohdy kreslí nejrůznější postavičky, ať už jde o skutečné postavy, nebo smyšlené. Mnoho jeho výtvorů je také inspirováno počítačovými hrami a animovanými pohádkami. Se svým výtvozem bývá zpravidla spokojen.



Obrázek č. 24 – Duha žáka č. 3

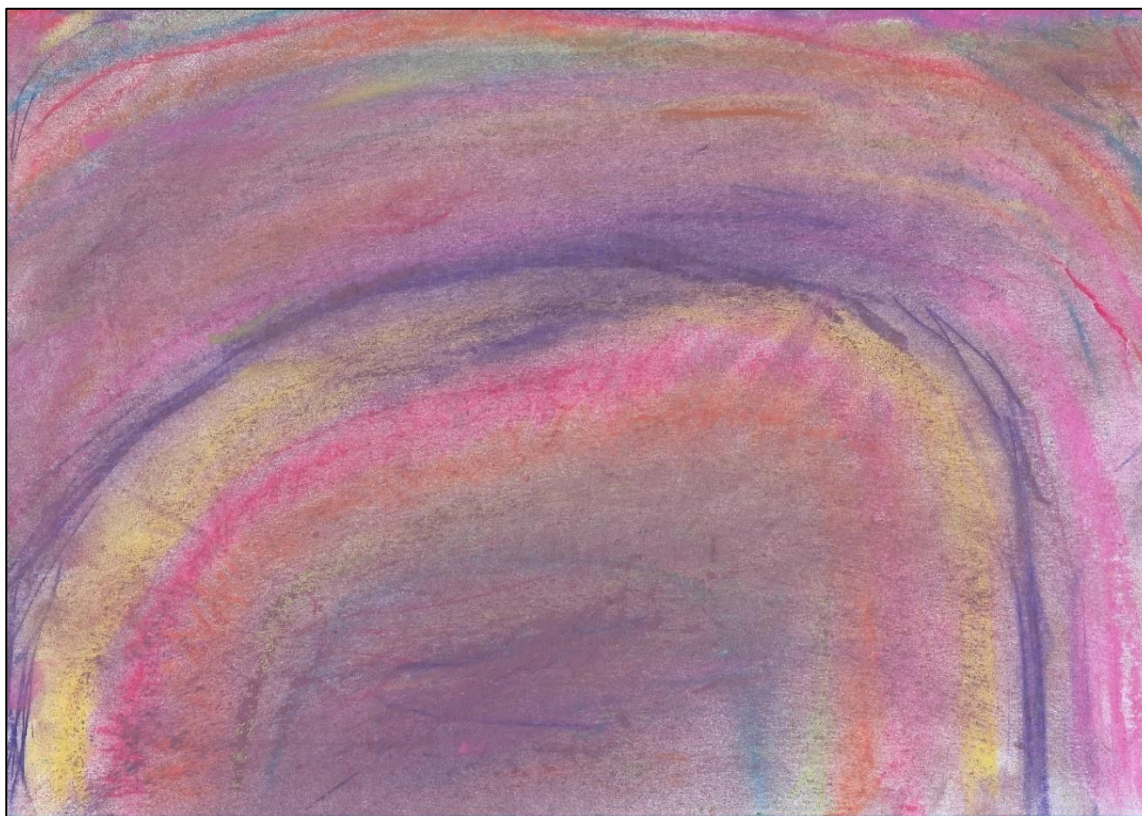
Analýza kresba žákyně č. 4

Na obrázku č. 25 můžeme vidět, že žákyně zcela zaplnila prostor papíru a nenechala zde žádné bílé místo. Kresba žákyně je laděna v jejích oblíbených barvách růžové a fialové (často nosí také oblečení laděné v těchto barvách). Žákyně nejprve pracovala technikou přitlač/povol, ale protože pro ni bylo roztírání pastelového prášku velmi atraktivní a touto aktivitou strávila většinu výukového času, není na kresbě přítlak na pastel vůbec patrný.

Věk žákyně: 7 let

Výtvarný typ žákyně

U žákyně převládá intuitivní výtvarný typ. Výtvarnou aktivitu si vždy užívá. Proces tvorby je pro ni důležitější než samotný výsledek této aktivity. Ráda nanáší barvu na papír přímo prsty. Preferuje tvoření temperovými barvami, ale pastel má také ráda. Je pro ni důležité, aby barvy na papíře byly výrazné. Dost často se stává, že výtvar nedokončí a dodělává ho hodinu následující, občas si také bere obrázek domů k dokončení.



Obrázek č. 25 – Duha žákyně č. 4

Analýza kresba žákyně č. 5

Obrázek č. 26 je laděn spíše do teplejších odstínů barev. Žákyně nekreslila technikou přitlač/povol. Barevné linie duhy, které nakreslila následně rozmazala. Na závěr dokreslila zemi (trávník).

Věk žákyně: 6 let

Výtvarný typ žáka

Žákyně je smíšený dekorativní a intuitivní výtvarný typ. Obrázek č. 26 vypovídá spíše o intuitivním ladění, ale v její celkové tvorbě se uplatňují i dekorativní prvky. Žákyně ráda pracuje hlavně s barevným papírem a obzvláště ji baví origami.



Obrázek č. 26 – Duha žáka č. 5

Analýza kresba žákyně č. 6

Žákyně kreslila linie duhy technikou přitlač/povol, ale některé barevné linie následně zvýraznila (červené a oranžové čáry). Pozadí duhy vytvořila tak, že otiskovala na papír špičky prstů, na kterých měla zbytky pastelového prachu. Duha zde nezabírá celý prostor papíru, je situovaná do středu a kresba je doplněná o další menší „kresbičky“ (slunce, mrak, srdíčka).

Věk žákyně: 6 let

Výtvarný typ žákyně

Tuto žákyni odhaduji na vizuální výtvarný typ. Její obrázky jsou velmi propracované a detailní s velkou snahou o reálné zobrazení objektů. Dívka je velmi pečlivá, někdy až „puntičkářka“, to se ale projevuje i v tom, že jí velmi dlouho trvá, než výtvar dokončí a mnohdy to v jedné vyučovací hodině nestihne. Se svými obrázky je většinou spokojena.



Obrázek č. 27 – Duha žákyně č. 6

Analýza kresby žáka č. 7

Tento žák nekreslil technikou přitlač/povol. Při tvorbě linií, měl téměř stejný přítlak na pastel. Barvy duhy krásně propojil. Jeho duha zabírá většinu kresebné plochy. Nezapomněl také na pozadí za duhou, kde udělal slunce a oblohu.

Věk žák: 6 let

Výtvarný typ žáka

Žák č. 7 je spíše smíšený typ vizuální s prvky intuitivního výtvarného typu. Chlapec je velmi chaotický, a to se často projevuje i v jeho tvorbě. Neudrží dlouho pozornost a v průběhu procesu tvoření se zvedá, odchází (např. si jde ke spolužákovi něco půjčit, nebo mu sdělit nějakou novinku), potom se opět vrací k své práci. Doba práce a „odpočinku“ se v poslední době prodlužuje. K výtvarné výchově má kladný vztah, na výtvarné aktivity se vždy těší. Ke svým výtvorům, ale dokáže být i velmi kritický, pokud nejsou podle jeho představ.



Obrázek č. 28 – Duha žáka č. 7

Analýza kresby žáka č. 8

Tento žák kreslil technikou přitlač/povol, na obrázku je tato technika nejzřetelnější. Duha má vlevo sytější odstín, který se postupně zesvětluje směrem doprava. Duha situoval do středu obrázku a okolo můžeme vidět mraky, přičemž modrý mrak rozmazal a ponechal ho bez kontury, ale u fialového mraku zvýraznil i jeho obrys. Stopu po silném přitlaku na pastel můžeme pozorovat u slunce a srdíčka vlevo na obrázku.

Věk žáka: 7 let

Výtvarný typ žáka

Tento žák je ve výtvarné výchově velmi šikovný a tvořivý. Co se týká jeho výtvarného typu, řekla bych, že odpovídá spíše typu dekorativnímu. Hodně se zaměřuje na celkový estetický dojem z výtvaru, jde mu o to, aby se jeho obrázky líbily spolužákům. Jeho obrázky jsou fantazijní, často se v nich vyskytují smyšlené postavy nebo postavy z počítačových her. Do výtvaru zakomponuje vše, co ho zrovna napadne, i když to třeba tématu zcela neodpovídá (minecraftová postavička na rozkvetlé louce).



Obrázek č. 29 – Duha žáka č. 8

Analýza kresby žáka č. 9

Tento obrázek působí velmi abstraktně. Žák nejprve kreslil technikou přitlač/povol a potom jednotlivé linie duhy intenzivně rozmazával. Zajímavé je, že nezačal kreslit od spodního okraje, ale duha začíná někde uprostřed prostoru. Nakonec dokreslil ještě horní modrou linii duhy, aby celou duhu ohraničil.

Věk žáka: 7 let

Výtvarný typ žáka

U tohoto žáka nejsem zatím schopna určit jeho výtvarný typ. Jeho výtvary, jako by byly teprve na počátku realistické fáze vývoje. Jeho tvorba je „výrazově chudá“. V jeho obrázcích chybí fantazijní prvky jako jsou pohádkové postavy nebo postavy z her apod. Jeho výtvary jsou málo propracované. Čas strávený výtvarnou činností je velmi krátký oproti ostatním spolužákům. Zřejmě to souvisí s celkovým vyžíváním jeho organismu.



Obrázek č. 30 – Duha žáka č. 9

Analýza kresby žáka č. 10

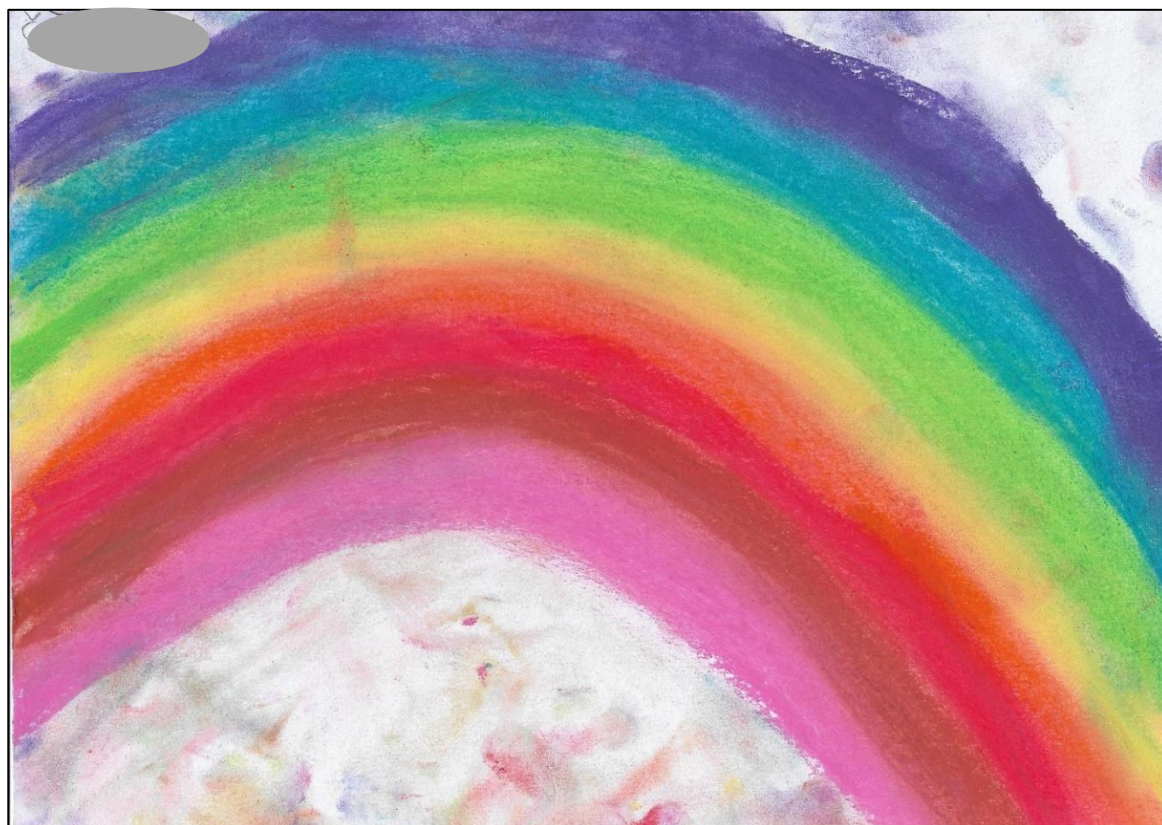
Velmi zdařilá je kresba žáka č. 10, který ale technikou přitlač/povol nekreslil. Tento žák navštěvuje výtvarný kroužek a při tvorbě často uplatňuje dříve naučené postupy. Duha má v celé šíři stejně syté tóny, které svědčí o stejné síle přitlaku.

Tento žák je také „haptický typ“ a na vše si potřebuje doslova sáhnout. Z toho, že může roztírat pastel po papíře prsty, byl opravdu nadšený.

Věk žáka: 7 let

Výtvarný typ žáka

U tohoto žáka se projevuje dekorativní výtvarný typ. Jde mu o propracovanost výtvaru a celkový dojem. Dokáže dobře pracovat s celou plochou výkresu, o reálné proporce objektu se moc nestará. Je pro něj důležité, aby obrázek vypadal hezky. Pokud něco vykresluje, je v tom velmi pečlivý. Důležité je pro něho ocenění jak ze strany učitelky, tak ze strany spolužáků. I když je tento chlapec velmi „živý“ dalo by se říct hyperaktivní, pokud má výtvarnou aktivitu na téma, které ho baví, dokáže soustředěně pracovat téměř celou hodinu.



Obrázek č. 40 – Duha žáka č. 10

1.1.2.1 *Alterace a posuzování kvality výukové situace*

Pastel se pro tuto aktivitu ukázal jako vhodné médium. Žáci byli touto aktivitou velmi zaujati a dokázali soustředěně pracovat, a to je velké pozitivum. U starších žáků bychom tuto techniku mohli využít ke stupňování barevných odstínů (valér) černého nebo hnědého uhlí. Pro tuto mladší skupinu se pastel pro svoji barevnost jeví jako lepší volba.

1.1.2.1.1 *Návrh alterace*

Alterace této výukové situace by mohla být následovná. Na klidném místě v blízkosti školy bychom duhu kreslili na chodník barevnými křídami.

1.1.2.1.2 *Přezkoumání alterace*

Výhodou je téměř neomezený formát. Nevýhodou může být nepřízeň počasí. Je třeba tuto aktivitu vhodně zařadit do tematického plánu buď na podzim, nebo na jaře.

V ideálním případě by se tato aktivita zařadila do projektového dne ke Dni Země. Pro žáky prvního ročníku je to vhodnější aktivita než sbírání odpadků okolo školy.

1.1.2.2 *Zhodnocení*

Tato výuková situace splnila výukový cíl. Tento trénink se podílí na zlepšení grafomotorických dovedností u dětí. Nacvičit úchop média se silnější stopou se podařil. Musím však podotknout, že nácvik proběhl, až měli žáci ukotvený správný úchop tužky s menším průměrem. Teprve potom dostali do ruky silnější médium. Kresba pastelem je ze své podstaty jiná než kresba pastelkou, u pastelu nepotřebujeme tak silný přítlak, abychom zanechali odpovídající stopu na papíře. Opět zde chci poukázat na nevhodnost „tlustých“ pastelek. Pokud děti těmito pastelkami kreslí, kromě toho, že je to stojí velké úsilí, si také ničí úchop. Protože s malými prstíky „tlustou“ tužku správně chytit prostě nejde, navíc je moc těžká, takže se s ní špatně zachází.

1.1.3 Vyrývání textu do destiček ze samotvrdnoucí hmoty

Tato technika je pro grafomotorický trénink zvláště vhodná, protože rýt do samotvrdnoucí hmoty je náročnější než psát na papír. Vyrývání textu do obdoby hlíny klade větší požadavky na manuální zručnost, zapojují se u toho žádoucí svalové skupiny ruky.

1.1.3.1 *Popis problému*

Žáci, kteří jsou ve školním roce 2021/2022 ve čtvrtém a pátém ročníku jsou, co se týká grafomotorických dovedností, ohroženou skupinou. V období, kdy u těchto žáků mělo dojít k ukotvení grafomotorických dovedností, ať už v rámci výtvarné výchovy, nebo českého jazyka, případně i v ostatních předmětech, kde je nutné psát, právě v tomto kritickém období byl opakovaně lockdown. Vzhledem k tomu, že struktura vyučování se pro potřeby online výuky změnila a psaní i kreslení dramaticky ubylo, je tato skupina žáků ohrožená nesprávnými grafomotorickými návyky.

1.1.3.2 *Anotace*

Se žáky použijí pro trénování grafomotoriky ve výtvarné výchově jiné médium, než je papír, a to sice samotvrdnoucí hmotu. Budeme vyrývat do hmoty dřevěnými rydly text. Tato hmota na rozdíl od papíru klade určitý odpor a je třeba užití větší síly než při klasickém psaní na papír.

1.1.3.2.1 *Kontext výukové situace – cíl, téma a návaznost obsahu*

Výuka se uskuteční v hodině výtvarné výchovy, kde je spojený čtvrtý a pátý ročník (jsou takto spojeni na výuku celoročně). Cílem aktivity je posílení drobných svalů ruky a ukotvení, případně zlepšení grafomotorických dovedností. Se samotvrdnoucí hmotou žáci v tomto školním roce ještě nepracovali. Uskutečnění této výukové situace je zařazeno v tematickém plánu obou ročníků na poslední hodinu v listopadu.

1.1.3.2.2 Didaktické uchopení obsahu – činnosti učitele a žáků

Nejprve bylo třeba si opatřit materiál a dřevěná rydla. Vzhledem k tomu, že ve škole nemáme keramickou vypalovací pec musela jsem volit alternativu modelovací samotvrdnoucí hmoty, kterou není nutné vypalovat (viz obr. č. 41). To se sice projevuje na životnosti výrobku, ale pro naše účely to postačí. Dále jsem si také nechala vyrobit rydla z dřevěné kulatiny o průměrech 5 a 10 mm (viz obr. č. 42)

Hodina probíhala následovně. Nejprve jsem žáky seznámila s tím, co je to klínové písmo (viz motivace), potom jsme si nachystali ubrusy na stoly a každému jsem dala jeho díl hmoty. Žáci si vybrali rydla, vzájemně si je také vyměňovali. Každý si do svého kelímku nalil vodu a mohl začít tvořit. K dispozici měli také skleněnou lahev, kterou mohli vyválet hmotu do placky.

Pro lepší tvůrčí atmosféru žákům pouštím relaxační hudbu jako podkres k výtvarné aktivitě. Žáci se potom na činnost lépe soustředí. V dané hodině, kdy tato výuková aktivita probíhala, byli žáci velmi zabraní do vytváření a bylo vidět, že je práce se samotvrdnoucí hmotou velmi baví. Celkově se tato třída zklidnila.

Co se týká vyrývání textu, někteří žáci použili klínovou abecedu (viz příloha č. 2), někteří si ale vymysleli vlastní symboly pro jednotlivá písmena abecedy. Výsledné výtvary se tak liší. Před začátkem samotného vytváření bylo nutné žáky seznámit s tím, co je to klínové písmo.



Obrázek č. 41 – Samotvrdnoucí hmota

1.1.3.2.3 Motivace

„Velmi dávno, okolo 4. tisíciletí př. Kr., v oblasti zvané Mezopotámie žili sumerské kmeny. Tito Sumerové vytvořili nejstarší dochované písmo na světě, říká se mu klínové písmo. Protože žili v oblasti, kde byla hlavně jilovitá zem, která byla zavlažována řekami, říčkami a potůčky, začali hlínu využívat k tomu, aby do ní vyrývali nejrůznější texty. Byly to hlavně věci týkající se obchodu a náboženství, ale dochovaly se také některé básně. Sumerské hliněné destičky měly velikou výhodu, že se daly znovu použít, pokud pisatel chtěl. Pokud bylo na destičce něco méně důležitého, dala se destička zabalit do mokrého plátna a text zahladit a destičku znovu použít. Pokud ale destička obsahovala nějaké důležité sdělení, tak ji Sumerové vypálili, aby vydržela déle. Klínové písmo mělo v průběhu mnoha staletí jeho používání různé podoby. V oblasti Mezopotámie se také vystřídalo mnoho království. Klínové písmo se v nich uchovalo velmi dlouho, až po pádu Babylonské říše začíná toto písmo pomalu zanikat.“

(Text vznikl úpravou kapitoly *Klínové písmo* v knize *Vznik a vývoj písma* od Jany Průšové viz Průšová, 2017.)



Obrázek č. 42 – Dřevěná rydla

1.1.3.3 *Analýza*

Výukové situace se zúčastnilo jen 7 žáků z 10, ostatní nebyli ten den ve škole.

Vzhledem k tomu, že výtvarná výuka následovala po předmětech náročnějších na pozornost, byli žáci vcelku unavení a na začátku hodiny panoval ruch, ale motivační příběh je postupně zaujal, a když jsem jim rozdala hmotu s ostatními pomůckami a oni se pustili do tvůrčí práce, třída se celkově zklidnila a do konce hodiny žáci soustředěně pracovali.

1.1.3.4 *Definice problému*

Očekávaný výstup této výukové aktivity je rozvoj, ukotvení a posílení grafomotorických dovedností a posílení svalstva ruky při vyrývání textu do samotvrdnoucí hmoty.

Rozdíly mezi jednotlivými žáky v úrovni grafomotorických dovedností jsou značné, jak se ukazuje na následujících hliněných destičkách.

Analýza výtvoru žáka č. 1

Žák č. 1 držel rydlo dosti křečovitě a jednotlivé symboly umísťoval na hliněnou destičku velmi blízko sebe. Tento žák obdobným způsobem píše i do sešitu. Jednotlivá slova doslova „lepí“ na sebe. Křečovitě držení pera se projevilo i v křečovitém držení rydla.

Věk žáka: 10 let

Výtvarný typ žáka

Žáka č. 1 vnímám spíše jako vizuální typ. Většinou se ve své tvorbě snaží o přesnost a věrné zobrazení objektu. I na tomto výtvoru je vidět, že raději volil již danou písemnou předlohu, i když měl možnost vymyslet si vlastní podobu písma.



Obrázek č. 43 – Hliněná destička s vyrytým textem žáka č. 1

Analýza výtvaru žáka č. 2

Výtvar žáka č. 2 vypadá téměř prázdně. Žák si však celou hodinu s hmotou různě hrál a přetvářel ji, do destičky vyrýval různé věci, ovšem překvapil ho brzký konec hodiny, takže destičku už dotvořit nestihl.

Věk žáka: 9 let

Výtvarný typ žáka

Žáka č. 2 odhaduji na imaginativní typ. Žák se často při své tvorbě zabývá tělesnými a duševními reakcemi, je fascinován procesem tvorby, což se bohužel často projeví v tom, že výtvar nedokončí (druhým významným faktem je, že výtvarnou výchovu máme jen hodinu týdně a tento čas je velmi limitující pro tvořivé žáky).



Obrázek č. 44 – Hliněná destička s vyrytým textem žáka č. 2

Analýza výtvaru žáka č. 3

Na destičce žáka č. 3 je na první pohled vidět nezvyklý formát, jakýsi půl ovál. Žák destičku rozválel a přeložil a teprve poté vyrýval text. Co se týká samotných symbolů, žák si vymyslel svoje vlastní.

Věk žáka: 10 let

Výtvarný typ žáka

Žák č. 3 je pravděpodobně typ smíšený s prvky imaginativního a dekorativního typu. Proces tvorby velmi prožívá a je pro něj důležitý i výsledek samotné činnosti. Zhruba od pololetí je u něj patrná nastupující krize výtvarné tvorby, již o výtvarné aktivitě nejeví takový zájem jako dříve.



Obrázek č. 45 – Hliněná destička s vyrytým textem žáka č. 3

Analýza výtvaru žákyně č. 4

Žákyně č. 4 má na svojí destičce „text“ složený z jednotlivých dekorativních symbolů. Na destičce můžeme také vidět, že žákyně zcela neodhadla sílu plátu, do které vyrývá a otiskuje a na některých místech zvolila příliš silný přítlak, takže rydlem projela hmotou až byla na ubruse.

Věk žákyně: 9 let

Výtvarný typ žákyně

Žákyně je smíšený výtvarný typ s převahou dekorativního typu a prvky imaginativního typu. Ráda tvoří, její výtvary jsou často velmi zdobné a odpoutané od reálného zobrazení objektu. Výtvarným aktivitám se věnuje i mimo hodiny výtvarné výchovy a pokud jsou tvořivé aktivity zařazeny i do jiných předmětů, velmi to vítá.



Obrázek č. 46 – Hliněná destička s vyrytým textem žákyně č. 4

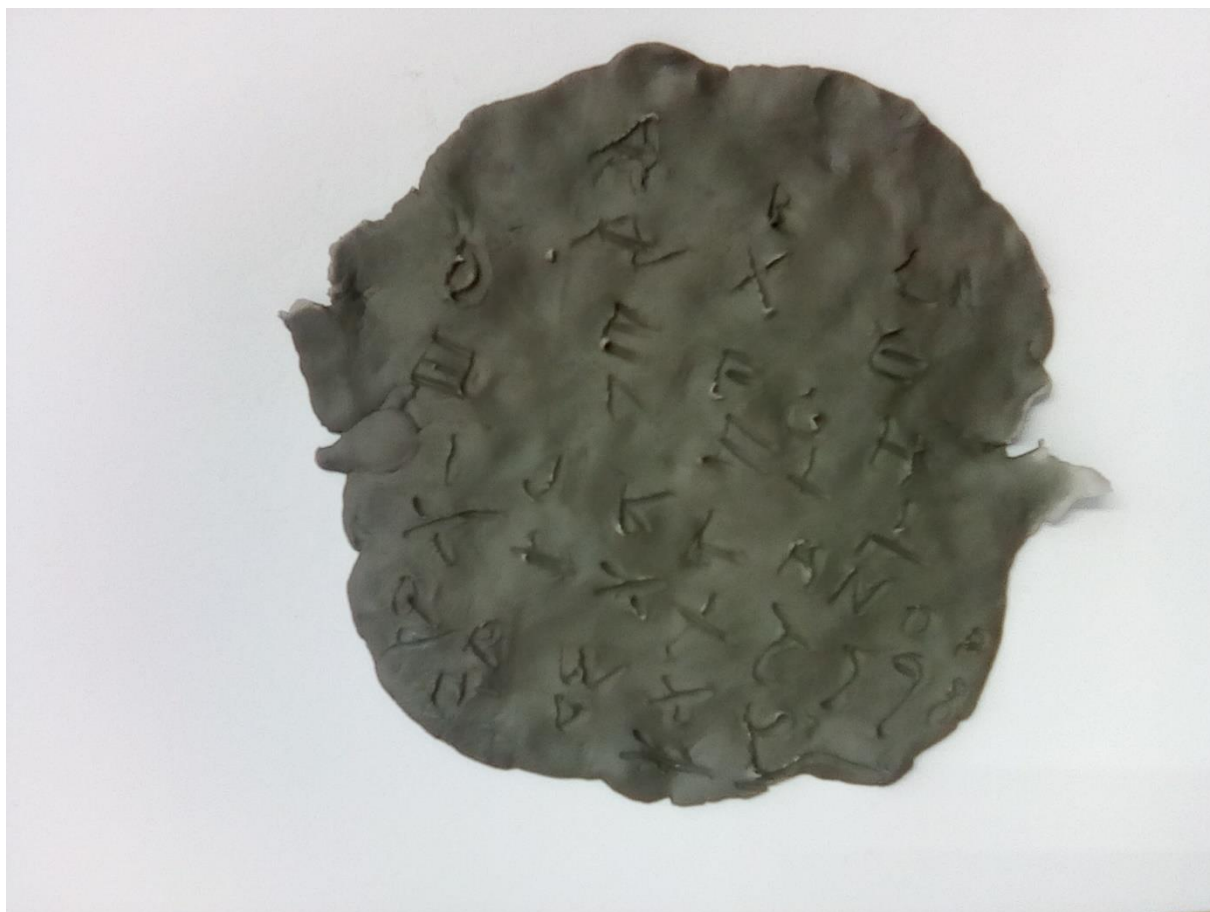
Analýza výtvaru žáka č. 5

Žák č. 5 vyryl do destičky abecedu doplněnou o další symboly. Jednotlivé symboly umístil v dostatečných rozestupech, aby byla tabulka přehledná. Zvolil přiměřený přítlak, takže jsou písmena hezky viditelná, ale kolem hranic symbolu se nehromadí přebytečné „šmolky“ hmoty.

Věk žáka: 10 let

Výtvarný typ žáka

Tento žák se mi jeví jako vizuální výtvarný typ. Je logický, věcný a má rád vše uspořádané a tomu odpovídá i jeho tvorba. Svědčí o tom i tento jeho výtvar. Výtvarné aktivity celkově příliš nevyhledává, preferuje spíše četbu a tvůrčí psaní, v tom je opravdu dobrý, nicméně výtvarné aktivity nejsou v okruhu jeho zájmů.



Obrázek č. 47 – Hliněná destička s vyrytým textem žáka č. 5

Analýza výtvaru žáka č. 6

Žák č. 6 využil klínové abecedy. Jednotlivé symboly tvořil tak, že hrot rydla do hmoty jen lehce otiskoval. Pokud udělal symbol, se kterým nebyl spokojen, zahladil ho. Tento žák má většinou problém se zkoncentrovat, ovšem při této aktivitě pracoval velmi klidně a soustředěně.

Věk žáka: 9 let

Výtvarný typ žáka

Tento žák odpovídá imaginativnímu výtvarnému typu. Často je při vlastní tvorbě natolik zaujat pozitivními emocemi, které mu tvoření přináší, že nevnímá čas. Mnohdy výtvar nedokončí, někdy si pomaluje celé ruce barvou, ale na papír neudělá ani čárku. Přesto bývá s tím, co „vytvořil“ naprosto spokojen.



Obrázek č. 48 – Hliněná destička s vyrytým textem žáka č. 6

Analýza výtvaru žáka č. 7

Destička žáka č. 7 má netypický tvar. Žák použil symboly klínové abecedy. Do destičky text vyrýval silnějším přitlakem na rydlo, okolo jednotlivých symbolů jsou tedy hliněné „šmolky“. Do destičky také vyryl svůj podpis.

Věk žáka: 9 let

Výtvarný typ žáka

Toto žáka odhaduji na dekorativní výtvarný typ. Velmi rád tvoří, a to i ve volných chvílích. Pokud výtvar nestihne dokončit v hodině, buď si ho bere domů, nebo ho dokončuje následující hodinu. Není pro něj zcela důležité, aby obrázek odpovídal realitě, ale musí to vypadat „hezky“. Pokud s výtvozem spokojený není, udělá jej znovu.



Obrázek č. 49 – Hliněná destička s vyrytým textem žáka č. 7

1.1.3.5 Alterace a posuzování kvality výukové situace

Z této výukové aktivity vyplynula potřeba zařazení dalších obdobných výukových aktivit, při kterých mají žáci k dispozici médium k vyrývání. Návrh alterace této výukové situace jsem čerpala z knihy *Písmo ve výtvarné tvorbě* od Daniela Korába.

1.1.3.5.1 Návrh alterace

Jako obměnu vyrývání do samotvrdnoucí hmoty (ideálně do hlíny), můžeme vyrývat do voskových tabulek. Tematicky se přeneseme do období 1. století n. l. a nastíníme žákům události v Pompejích. Z Pompejí se dochovaly destičky žáků, a dokonce i trest žáka „zlobivého“. Koráb (2014) uvádí postup, že se žáky nejprve zhotovíme keramické destičky (s okrajem), do kterých následně nalijeme vosk z rozpuštěné svíčky a poté rydlem vyrýváme text.

1.1.3.5.2 Přezkoumání alterace

Postup výše zmíněné aktivity je časově mnohem více náročnější, protože předpokládá výrobu destiček samotnými žáky. Bylo by také nutné destičky vypálit, protože samotvrdnoucí hmota by při vyrývání s největší pravděpodobností praskla. Samotný výrobek by ale byl mnohem trvanlivější.

1.1.3.6 Zhodnocení

Výukový cíl posílení grafomotorických dovedností byl v rámci výuky splněn, rozcvičení jednotlivých svalových skupin při práci se samotvrdnoucí hmotou se následně projeví při psaní (např. v následující hodině při zápisu probraného učiva do sešitu). Ovšem hovořme-li o rozvoji a ukotvení grafomotorických dovedností není to otázkou jedné výukové hodiny, ale vyžaduje to dlouhodobější soustavnou intervenci.

Tato výuková situace dala prostor depistáži grafomotorických obtíží u jednotlivých žáků.

1.2. Zhodnocení technik grafomotorického tréninku

Z vybraných možností výukových aktivit, při kterých se uplatňuje grafomotorický trénink, bylo sledováno několik výukových cílů. U metody přitlač/povol to byly tyto cíle: nácvik správného úchopu, uvědomělý přitlak na tužku, rozpoznání linie kruhu, rozvíjení fantazie, rozvoj grafomotorické dovednosti a posílení svalstva ruky. U různých žáků však došlo ke splnění výukového cíle v různé míře. U kresby míče a duhy některé děti nekreslily technikou přitlač/povol, takže nácvik uvědomělého přitlaku u těchto žáků proběhl v menší míře. Naopak rozvoj fantazie a vlastní sebevyjádření zde byly v míře větší, protože kreslili tzv. „po svém“.

Při práci se samotvrdnoucí hmotou bylo sledovaným cílem: procvičení a posílení drobných svalů ruky a rozvoj, ukotvení, případně zlepšení grafomotorických dovedností.

K procvičení a posílení drobných svalů ruky a tím i posílení grafomotorických dovedností v rámci této výukové aktivity došlo, ovšem abychom mohli s jistotou říct, že došlo také zlepšení a celkovému rozvoji grafomotoriky u žáka, bylo by třeba řada obdobných výukových aktivit. Bylo by také třeba porovnání výchozího stavu žáka a stavu aktuálního, srovnání výtvorů na začátku školního roku a v současnosti.

Celkově však můžeme říct, že aktivity zaměřené na uvědomělý přitlak na psací náčiní (pastelka, pastel) či rydlo, napomáhají rozvoji grafomotorických dovedností v rámci výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy a to, jak u žáků prvního školního období (1. a 2. třída), tak u žáků druhého školního období (3. – 5. třída). Aby však došlo k cílenému zlepšení grafomotoriky žáků je třeba aktivity tohoto charakteru zařazovat do výuky častěji. Vzhledem k povaze praktické části (jedná o kazuistiky) není možné výsledky zobecnit na celou populaci, ale vztahují se jen ke konkrétním žákům, kteří se výukové situace účastnili.

Závěr

Hlavním smyslem a cílem této práce je osvětlení problematiky grafomotoriky a navržení možností jejího rozvoje v rámci hodin výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy.

Práce se blíže zaměřuje na podmínky úspěšného zvládnutí grafomotorických dovedností jako je školní zralost a připravenost. Důležitým aspektem je také lateralita a vizuomotorické schopnosti dítěte. Část této práce je věnovaná písmu v návaznosti na výtvarnou tvorbu. Nezbytnou součástí je také kapitola věnovaná vývoji dětské kresby a jejím fázím. Nesmí také chybět pohled na současné pojetí výtvarné výchovy, kde jsou uvedeny současné kurikulární dokumenty, didaktika výtvarné výchovy i pojetí výtvarné výchovy v době pandemických opatření ve školství.

Cílem praktické části je navržení možností rozvoje grafomotoriky a sice technikou kresby přitlač/povol a technikou vyrývání textu do samotvrdnoucí hmoty. Praktická část diplomové práce obsahuje didaktické kazuistiky výtvarných aktivit zaměřených na rozvoj grafomotoriky uskutečněných v prvním, čtvrtém a pátém ročníku. Každá kazuistika také obsahuje alteraci, tedy obměnu či modifikaci dané výukové situace. Závěrem každé kazuistiky je zhodnocení výukové situace. Celou tuto kapitolu potom uzavírá celkové zhodnocení úspěšnosti technik v konkrétních třídách.

Cíl práce, navržení konkrétních technik, které žákům grafomotorický trénink zpříjemní, byl splněn. Začlenění těchto aktivit do výtvarné výchovy je dobrou cestou, jak žáky nezahltit a výuku jim zpříjemnit. Doufám, že bude tato práce inspirací i pro další pedagogy, kteří hledají cestu, jak naučit žáky specifické dovednosti zábavným způsobem. Vzhledem k tomu, že téma je opravdu velmi široké a je možné na problematiku nácviku grafomotorických dovedností v rámci výtvarné výchovy nazírat z různých úhlů pohledu, je zde velký prostor pro další zkoumání této problematiky.

LITERATURA:

BAKOVÁ, Helena. *Psychologie písma: humanistický přístup v poznávání osobnosti z rukopisu*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5154-2.

BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi: netradiční činnosti pro předškolní a školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0906-5.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015a. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. Dětská naučná edice. ISBN 80-251-0977-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015b. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

ČERNÁ, Marie. *Dějiny výtvarného umění*. 7., rozšířené a upravené vydání. Praha: Idea servis, 2019. ISBN 978-80-85970-93-7.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1146-4.

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.

KORÁB, Daniel. *Písmo ve výtvarné tvorbě*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4794-1.

LUNNISS, Vivien. *Umění kaligrafie*. Přeložila Patricie RŮŽIČKOVÁ. V Praze: Slovart, 2016. ISBN 978-80-7529-131-8.

MASSIRONI, Manfredo. *THE PSYCHOLOGY OF GRAPHIC IMAGES Seeing, Drawing, Communicating*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Dotisk prvního vydání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-1056-6.

Metodické doporučení pro vzdělávání žáků distančním způsobem: s účinností od 23. 9. 2020 [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-01-31]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>.

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.

NAVRÁTILOVÁ, Mária. *Sfumato® - Splývavé čtení®*: Metodická příručka. 2003.

PRŮŠOVÁ, Jana. *Vznik a vývoj písma*. 2. přepracované vydání. V Praze: Jana Průšová, 2017. ISBN 978-80-7521-046-3.

ROESELVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-129-x.

SCHÖNFELD, Vilém. *Učebnice vědecké grafologie pro začátečníky: pro začátečníky*. 4. vyd. Praha: Elfa, 2007. ISBN 978-80-86439-10-5.

STADLEROVÁ, Hana. *S lehoulinkou: alternativy přístupů k předmětu Výtvarné vyjadřovací prostředky*. V Brně: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3917-5.

SVATOŠOVÁ, Táňa. *Písmo jako vědomá stopa pohybu: cvičení a malování s prvky tchaj-ťi na rozvoj grafomotoriky předškolních dětí*. Praha: DYS-centrum Praha, 2009. ISBN 978-80-904494-0-4.

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.

SVOBODOVÁ, Pavla. *Metody výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ*. Brno, 2013. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka et al. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-333-9.

VODIČKA, Ivo. *Nechte leváky drápat: metodika levorukého psaní, kreslení a malování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-479-3.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 24. 9. 2004. ISSN 1211-1244.

WEBOVÉ ZDROJE:

DISABLED WORLD. *Average Height to Weight Chart: Babies to Teenagers* [online]. 2017 [cit. 2021-02-26]. Dostupné z: <https://www.disabled-world.com/calculators-charts/height-weight-teens.php>.

HRDINOVÁ, Radka. *Šest tisíc let. Vědci objevili v Kateřinské jeskyni nejstarší kresby v Česku* [online]. Praha: idnes.cz, 2019 [cit. 2021-10-22]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/vedci-cesko-nejstarsi-kresba-katerinska-jeskyne.A190724_115904_domaci_jn.

JOHNOVÁ, Jana. *Příklady správného a špatného psaní* [online]. Dačice: Centropen, b. r. [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: <https://www.jak-spravne-psat.cz/zasady-psani/>.

PASKOVÁ, Iva. *Metoda dobrého startu* [online]. Jílové u Děčína: Iva Pasková, 2020 [cit. 2021-11-13]. Dostupné z: <https://www.barvitysvet.cz/arteterapie/metoda-dobrehostartu/>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-09-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 5.7.2 Vzdělávací obor – Výtvarná výchova 1. období 1. stupně [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-01-02]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/r/view/view.php?id=10648>.

Školní vzor písma [online]. Litoměřice: Leváci a leváctví, 2013 [cit. 2021-4-24]. Dostupné z: <https://www.levactvi.cz/levak-a-psani/skolni-vzor-pisma/>.

ZDROJE OBRÁZKŮ:

ČÍŽKOVÁ, Miroslava. *Cviky pro nácvik písmen*. Český Těšín: Fortuna, 2005. ISBN 176-1310-05.

JOŠT, Jiří. *Cviky: zábavné jednotážky*. Praha: Fortuna, 2005. ISBN 40-315-0738-0.

LUNNISS, Vivien. *Umění kaligrafie*. Přeložil Patricie RŮŽIČKOVÁ. V Praze: Slovart, 2016. ISBN 978-80-7529-131-8.

POLANSKÁ, Jiřina. *Cviky pro uvolnění ruky*. Druhé. Praha: Fortuna, 2017. ISBN 176-1312.

Školní vzor písma [online]. Litoměřice: Leváci a leváctví, 2013 [cit. 2021-4-24]. Dostupné z: <https://www.levactvi.cz/levak-a-psani/skolni-vzor-pisma/>

VONDRÁČEK, Vladimír. *Chvála písma a písmen* [online]. Ostrava: Tip senior, 2020 [cit. 2022-02-12]. Dostupné z: http://www.seniortip.cz/?module=article&id_article=5859

OSTATNÍ ZDROJE:

ČÍŽKOVÁ, Miroslava. *Cviky pro nácvik písmen*. Český Těšín: Fortuna, 2005. ISBN 176-1310-05.

GARCIA, Claire Watson. *Začínáme kreslit: základní kurz kresby pro začátečníky*. České 1. vyd. Praha: Svojtka & Co., 2005. ISBN 80-7352-100-8.

JOŠT, Jiří. *Cviky: zábavné jednotázky*. Praha: Fortuna, 2005. ISBN 40-315-0738-0.

POLANSKÁ, Jiřina. *Cviky pro uvolnění ruky*. Druhé. Praha: Fortuna, 2017. ISBN 176-1312.

SLAVÍK, Jan, Jana STARÁ, Klára ULIČNÁ a Petr NAJVAR. *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8758-3.

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č. 1 – Vývoj české předlohy školního písma od 1849 do 1954.

Příloha č. 2 – Klínové písmo

Příloha č. 3 – Informovaný souhlas

Příloha č. 4 – Cviky zábavné jednotážky

Příloha č. 5 – Cviky pro uvolnění ruky

Příloha č. 6 – Cviky pro nácvik písmen

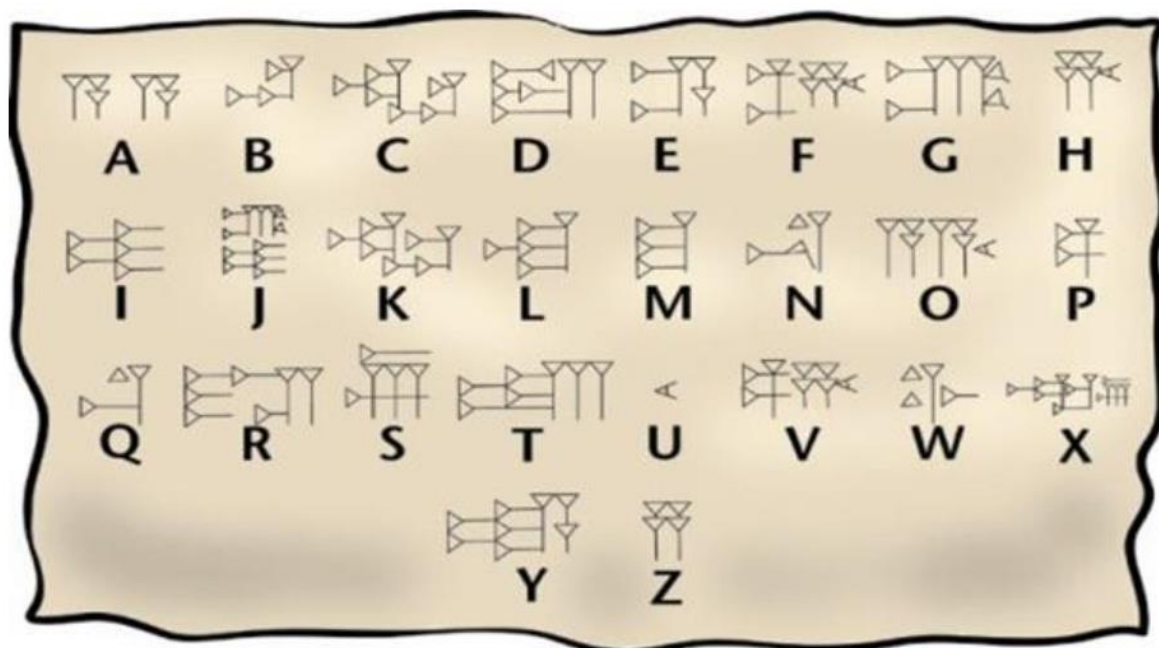
Příloha č. 7 – Tvarové prvky písmen dle metodiky Sfumato® podle Navrátilové

Příloha č. 8 – Tvarové prvky písmen podle Mlčákové

Příloha č. 1 - Vývoj české předlohy školního písma od 1849 do 1954

<p>a b c ċ d e f g h i j k l m n o p q r ṙ ṡ ṫ u v w x y z</p> <p>A B C Ċ D E F G H I J K L M N O P Q R Ṙ Ṡ Ṫ U V W X Y Z</p>	}	1849
<p>ä b c ö d e f g h ch i j k l m n o p r s ṡ t u v y z</p> <p>Ä B C Ö D E F G H Ch I J K L M N O P R S Ṡ T U V Y Z</p>		1881
<p>a b c d e e f g h ch i j k l m n o p r s ṡ t u v y z</p> <p>A B C D E E F G H Ch I J K L M N O P R S Ṡ T U V Y Z</p>		1884
<p>a b c ċ d e f g h ch i j k l m n o p r ṡ ṡ t u v y z</p> <p>A B C Ċ D E F G H Ch I J K L M N O P R Ṡ Ṡ T U V Y Z</p>		1895
<p>a b c ö d e f g h ch i j k l m n o p r ṡ ṡ t u v y z</p> <p>A B C Ö D E F G H Ch I J K L M N O P R Ṡ Ṡ T U V Y Z</p>		1909
<p>a b c ö d e f g h ch i j k l m n o p r ṡ ṡ t u v y z</p> <p>A B C Ö D E F G H Ch I J K L M N O P R Ṡ Ṡ T U V Y Z</p>		1916
<p>a b c ö d e f g h ch i j k l m n o p r ṡ ṡ t u v y z</p> <p>A B C Ö D E F G H Ch I J K L M N O P R Ṡ Ṡ T U V Y Z</p>		1921
<p>a b c ö d e f g h ch i j k l m n o p r ṡ ṡ t u v y z</p> <p>A B C Ö D E F G H Ch I J K L M N O P R Ṡ Ṡ T U V Y Z</p>		1929
<p>a b c ċ d e f g h ch i j k l m n o p q r ṡ ṡ t u v w x y z</p> <p>A B C Ċ D E F G H Ch I J K L M N O P Q R Ṡ Ṡ T U V W X Y Z</p>		1930
<p>a b c ö d e f g h ch i j k l m n o p q r ṡ ṡ t u v w x y z</p> <p>A B C Ö D E F G H Ch I J K L M N O P Q R Ṡ Ṡ T U V W X Y Z</p>		1932
<p>ä b c ö d e f g h ch i j k l m n o p q r ṡ ṡ t u v w x y z</p> <p>Ä B C Ö D E F G H Ch I J K L M N O P Q R Ṡ Ṡ T U V W X Y Z</p>		1954

Příloha č. 2 – Klínové písmo



Příloha č. 3 – Informovaný souhlas

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci Vašeho dítěte na výzkumném šetření v rámci méj diplomové práce *Možnosti rozvoje grafomotoriky v rámci předmětu výtvarná výchova na 1. stupni základní školy*.

Cílem práce je zjištění současného stavu úrovně grafomotorických dovedností žáků ve zkoumaných třídách a navržení možností dalšího rozvoje grafomotoriky v předmětu výtvarná výchova.

V této práci budou použity pouze fotografie kreseb a výtvorů, které žáci zhotoví v předmětu výtvarný výchova.

Získané údaje budou zpracovány anonymně, souhlas lze kdykoli vzít zpět.

Pokud souhlasíte s účastí svého dítěte na tomto šetření, prosím o vyplnění informovaného souhlasu. Děkuji.

Mgr. Anna Pokorná, DiS.

✂ _____

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Jméno:

Datum narození:

Já, níže podepsaný(á) souhlasím s účastí svého dítěte na výzkumném šetření pro potřeby diplomové práce *Možnosti rozvoje grafomotoriky v rámci předmětu výtvarná výchova na 1. stupni základní školy*.

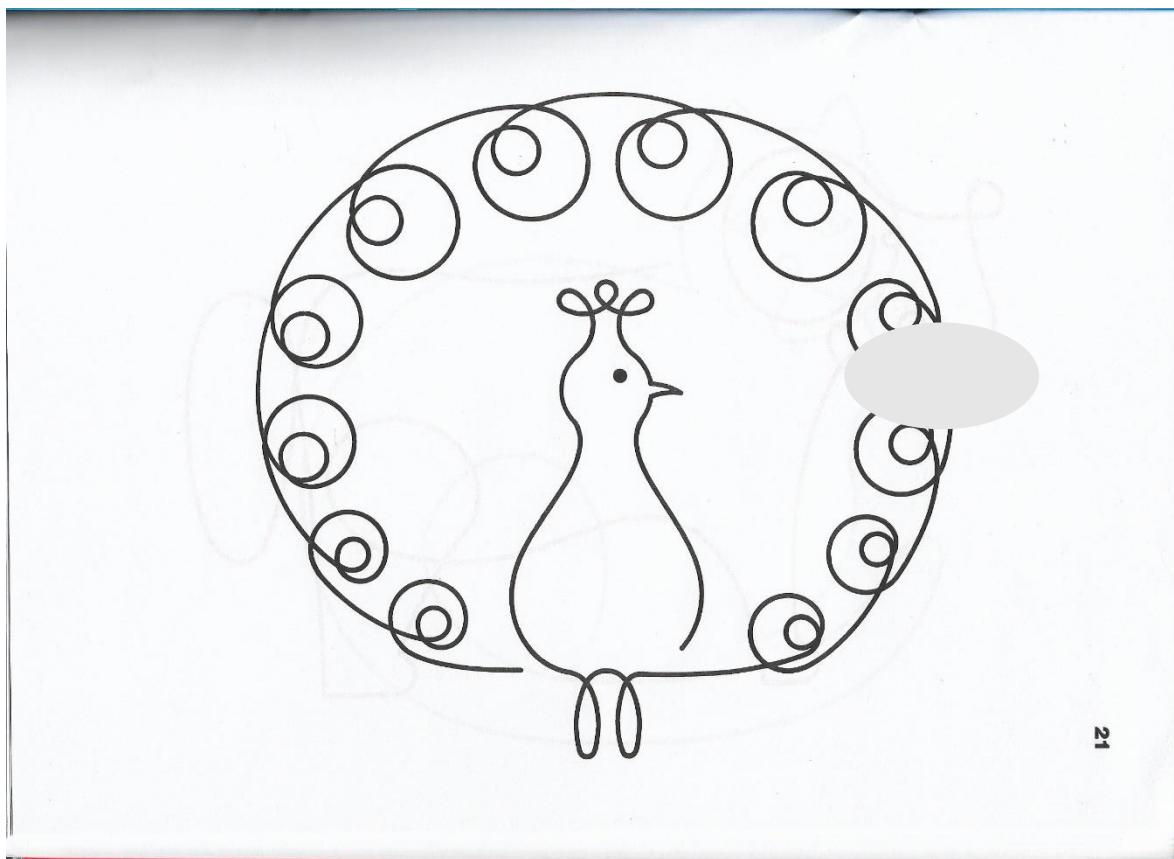
Také souhlasím s užitím fotodokumentace výtvorů, které moje dítě v předmětu výtvarná výchova vytvoří, v této diplomové práci.

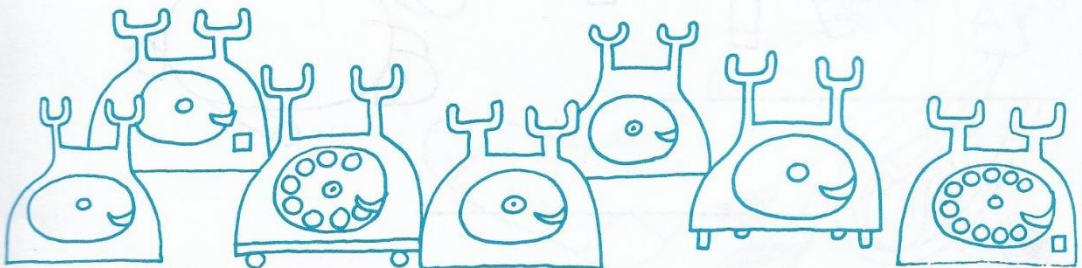
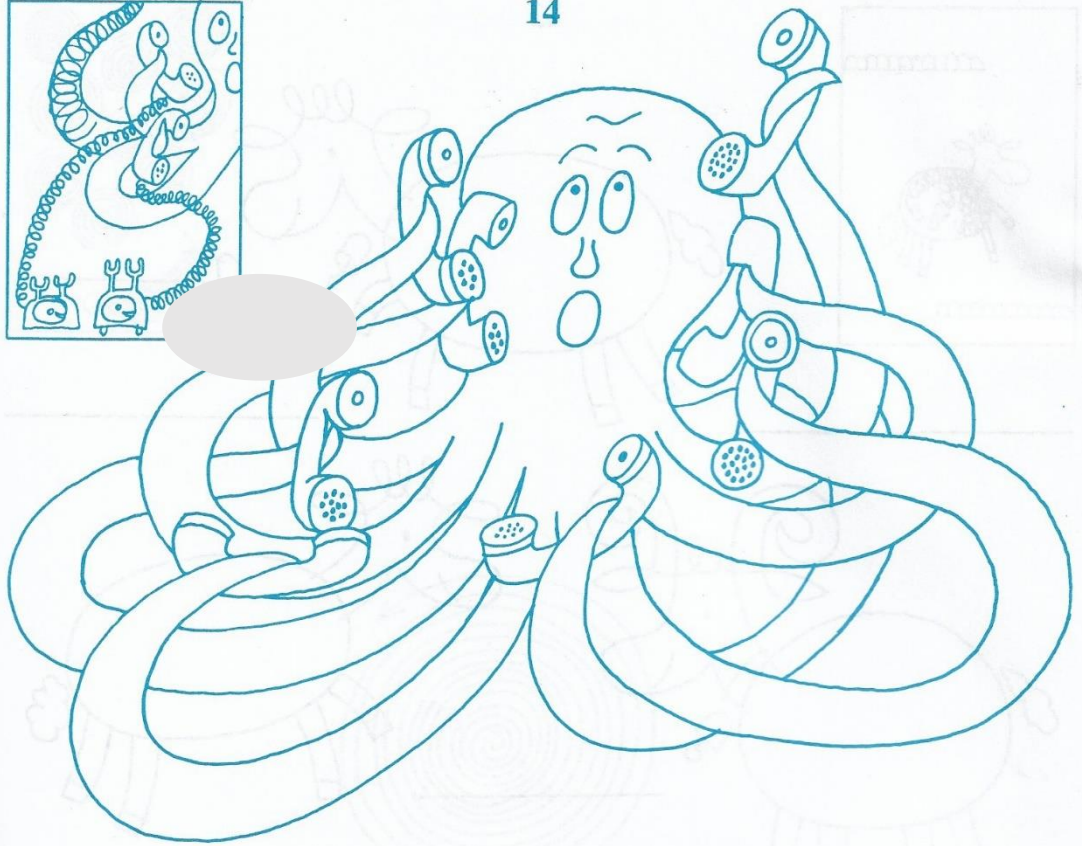
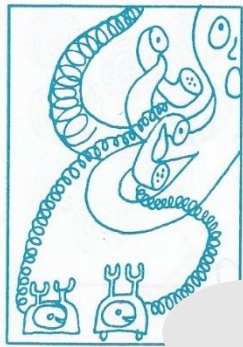
V.....

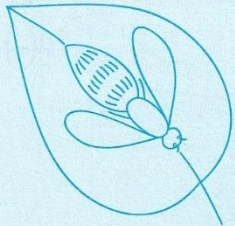
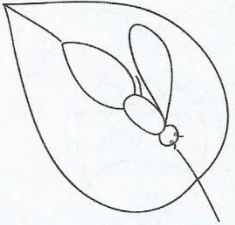
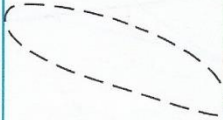
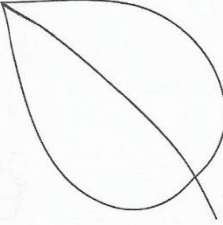
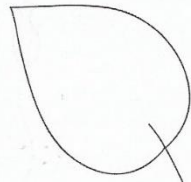

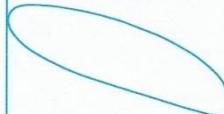

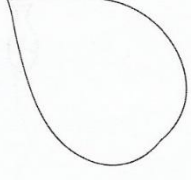
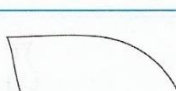


Dne:

.....

Podpis:

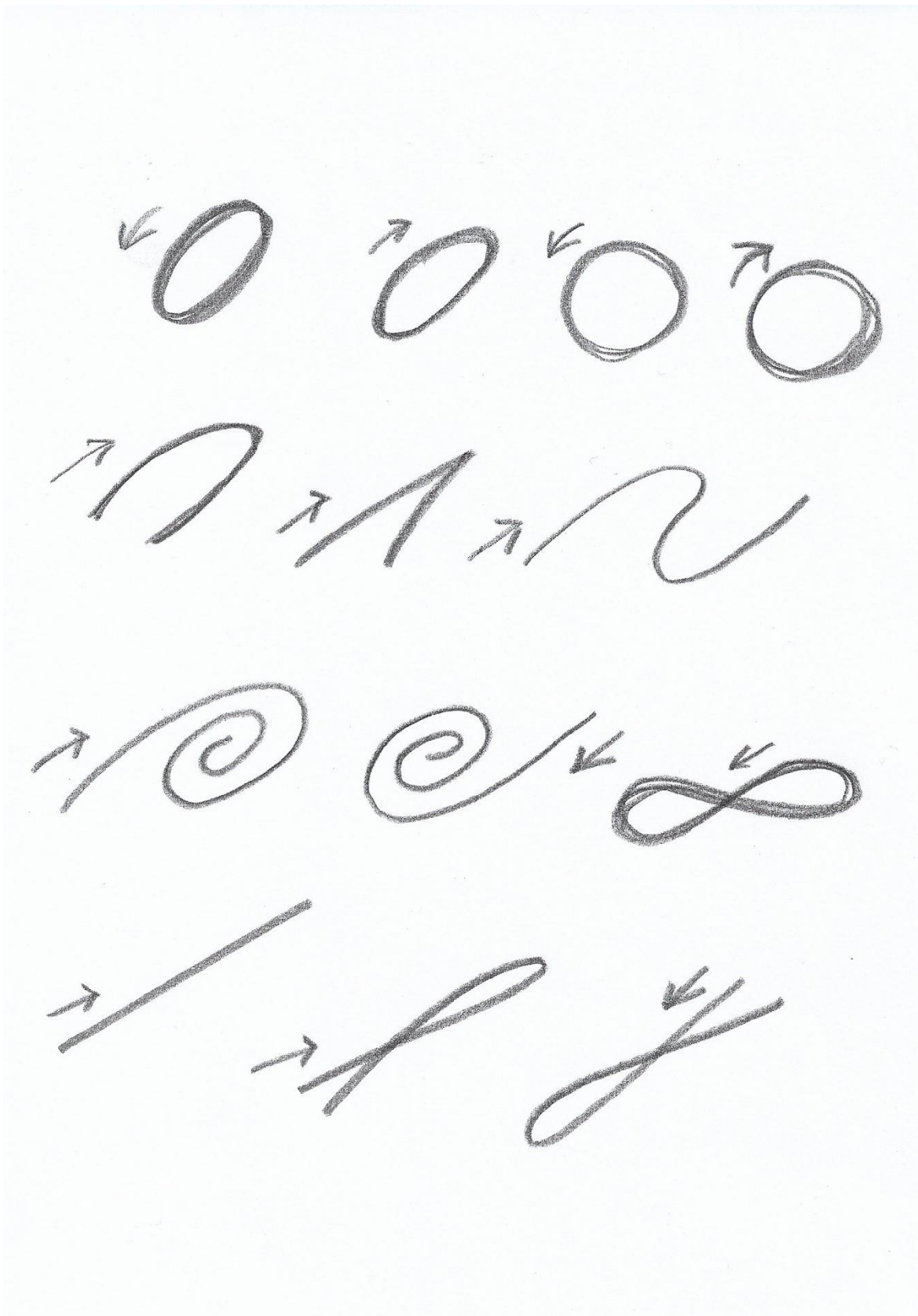




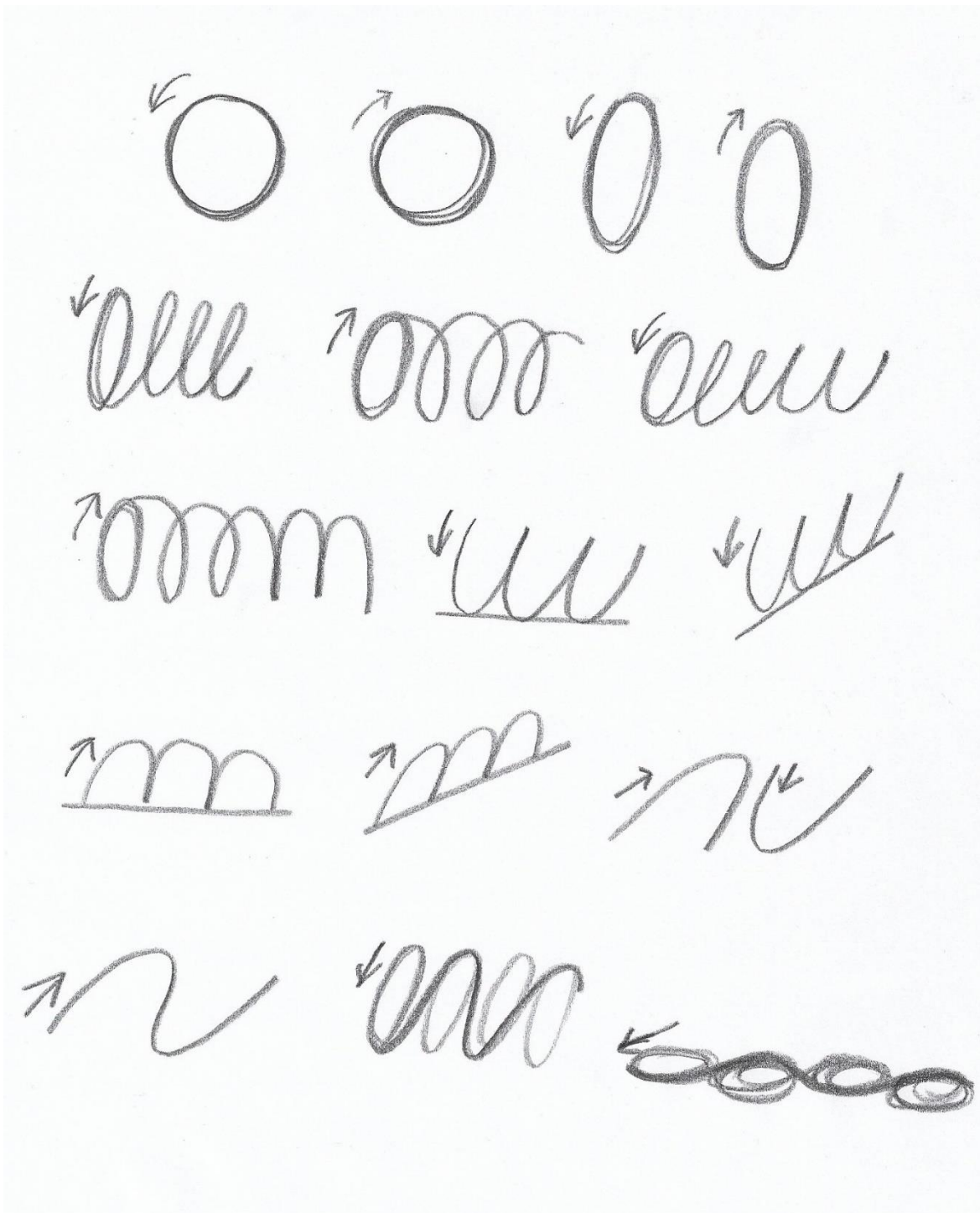
			
			
			
			

VČELÍ KŘIDELKA

15



Příloha č. 8 – Tvarové prvky písmen podle Mičákové



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Anna Pokorná
Katedra:	Katedra výtvarné výchovy
Vedoucí práce:	Mgr. Monika Dokoupilová
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Možnosti rozvoje grafomotoriky v rámci předmětu výtvarná výchova na 1. stupni základní školy
Název v angličtině:	Possibilities of Development of Graphomotorics within the Subject of Art Education at Lower Primary School
Anotace práce:	Tato diplomová práce se věnuje možnostem rozvoje grafomotoriky v rámci předmětu výtvarná výchova na 1. stupni základní školy. V teoretické části se věnuji grafomotorice, lateralitě, vizuomotorickým schopnostem, písmu, prvopočátečnímu psaní a grafomotorickému tréninku, dětské kresbě, současnému pojetí výtvarné výchovy. Praktická část obsahuje didaktické kazuistiky s konkrétními návrhy výtvarných aktivit zaměřených na rozvoj grafomotoriky. Cílem práce je navrhnout takové aktivity ve výtvarné výchově, které žákům pomohou rozvíjet jejich grafomotorické dovednosti, a přitom jim zpříjemní grafomotorický trénink.
Klíčová slova:	grafomotorika, výtvarná výchova, písmo, grafomotorický trénink, dětská kresba, výtvarná výchova v době pandemie, lateralita, prvopočáteční psaní, vizuomotorické schopnosti
Anotace v angličtině:	This diploma thesis deals with the possibilities of graphomotor skills development within the subject of art education at lower primary school. In the theoretical part I deal with graphomotor skills, laterality, visuomotor skills, writing, initial writing and graphomotor training, children's drawing, the current concept of art education. The practical part contains didactic case studies with specific proposals of art activities focused on the development of graphomotor skills. The aim of this work is to design such activities in art education that will help pupils develop their graphomotor skills, while making graphomotor training more enjoyable.

Klíčová slova v angličtině:	graphomotorics, art education, writing, graphomotor training, children's drawing, art education during a pandemic, laterality, initial writing, visuomotor skills
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 – Vývoj české předlohy školního písma od 1849 do 1954.</p> <p>Příloha č. 2 – Klínové písmo</p> <p>Příloha č. 3 – Informovaný souhlas</p> <p>Příloha č. 4 – Cviky zábavné jednotažky</p> <p>Příloha č. 5 – Cviky pro uvolnění ruky</p> <p>Příloha č. 6 – Cviky pro nácvik písmen</p> <p>Příloha č. 7 – Tvarové prvky písmen dle metodiky Sfumato® podle Navrátilové</p> <p>Příloha č. 8 – Tvarové prvky písmen podle Mlčákové</p>
Rozsah práce:	95 stran + 8 příloh
Jazyk práce:	Český jazyk