

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

2021

Adéla Vybíhalová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Adéla Vybíhalová

Kresba jako technika k rozvoji komunikačních kompetencí
v předškolním věku u dětí s ADHD

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „*Kresba jako technika k rozvoji komunikačních kompetencí v předškolním věku u dětí s ADHD*“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce a uvedla jsem všechny užití podklady a literaturu.

Datum

.....

podpis

OBSAH

ÚVOD	5
1 Kresba	7
1.1 Vývoj dětské kresby	7
1.2 Kresba jako diagnostický prostředek.....	10
1.2.1 Kresba postavy	10
1.2.2 Kresba stromu	11
1.2.3 Význam barev	12
1.3 Využití kresby k rozvoji komunikace	13
2 Syndrom ADHD	14
2.1 Vymezení pojmu ADHD	14
2.2 Projevy ADHD	15
2.3 Příčiny a výskyt ADHD	16
2.4 Dítě s ADHD v předškolním věku	17
3 Komunikační kompetence a komunikace	18
3.1 Komunikace.....	18
3.2 Komunikační kompetence	20
3.3 Rozvoj komunikačních dovedností v předškolním věku.....	21
3.4 Komunikace u dětí s ADHD.....	22
4 Narušená komunikační schopnost	22
5 Výzkumné šetření	26
5.1 Vymezení cílů výzkumného šetření a metodologie.....	26
5.2 Postup při získávání dat.....	27
5.3 Charakteristika mateřských škol	28
5.4 Charakteristika výzkumného vzorku	28
5.5 Průběh šetření	29
5.5.1 Stanovení pozorovaných oblastí	29
5.5.2 Analýza komunikačních kompetencí u dětí s ADHD	31
5.6 Závěr šetření a diskuze ke stanoveným cílům	38
ZÁVĚR	40
SEZNAM LITERATURY	41
SEZNAM PŘÍLOH.....	44

ÚVOD

Bakalářská práce se věnuje kresbě jako technice, která je prostředkem k rozvoji komunikačních kompetencí u dětí v předškolním věku s ADHD. Toto téma jsem si zvolila především kvůli předchozímu studiu na střední pedagogické škole. Zde jsem poprvé začala pracovat s předškolními dětmi. Během praxí v mateřských školách jsem měla možnost vymýšlet a praktikovat různé výtvarné činnosti. Jedinci s poruchou ADHD často docházeli do těchto mateřských škol. Dalším důvodem bylo i studium Speciální pedagogiky oboru dramaterapie.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, zda kresba jako technika napomáhá rozvíjet komunikační kompetence u dětí předškolního věku s poruchou ADHD. Jako prostředek k dosažení cíle jsem si zvolila kresební techniku. Jde o přirozený způsob vyjadřování každého jedince.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se nejprve věnuje kresbě. Úvodem popisuje její vývoj do mladšího školního věku. Následně vyzdvihuje význam barev a představuje dětskou kresbu jako druh komunikace. Druhá kapitola se zabývá syndromem ADHD, jeho významem, projevy i příčinami. Též se věnuje období předškolního věku, ve kterém se rozvíjejí jednotlivé vývojové složky. Kapitola třetí se zaměřuje na komunikaci a její funkce či základní dělení. Definuje komunikační kompetence, které podle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní věk určuje povinný rámec učiva v mateřských školách. Také se kapitola věnuje dětem s poruchou ADHD a jejich komunikačním schopnostem. Poslední kapitola informuje o problematice narušené komunikační schopnosti a rozděluje ji do základních kategorií.

V praktické části byly vymezeny hlavní cíle a tři výzkumné otázky. Dále jsme popsali komunikační oblasti u dvou respondentů, které se objevily v průběhu výzkumného šetření. Poté jsme analyzovali a vyhodnotili komunikační kompetence, které se rozvíjely při procesu kresební činnosti. Závěrem se zodpovědělo na základní cíle a výzkumné otázky v rámci celého šetření u obou výzkumných vzorků.

Tato bakalářská práce by měly být přínosem nejen pro mě, ale také pro pedagogy v mateřských školách. Kresba nemá být pouze výsledkem výtvarné činnosti. Přináší informace o našich myšlenkách, pocitech i přáních. Též podporuje

komunikační dovednosti během samotného procesu, kdy děti zejména popisují obrázek.

1 Kresba

Dětská kresba patří mezi nejpříznivější způsoby používané k poznání osobnosti dítěte. (Davido, 2001) Vyjadřuje nejen intelektuální vývoj, ale také postoj k věcem a lidem. A to především citový vztah k danému objektu. Proto je kresba považována za komunikační prostředek, obdobný řeči. Tak jako mluva vzniká z náhodného, neartikulovaného broukání, také kresba začíná jako chaotické črty, které se postupně přeměňují na jisté podoby, jež dítě jim dává význam – změnila bych podoby, kterým dítě dává význam. (Příhoda, 1977) Celý proces je přirozenou součástí vývoje dítěte, kdy kresba představuje hru či zábavu a obvykle přináší radost i uspokojení. Taktéž jsou děti, které nevyhledávají tuto činnost a kreslí nerady nebo ji přímo odmítají. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Pro později osvojovanou dovednost psaní má též velký význam kreslení. *„V předškolním věku je úroveň jemné motoriky, senzomotoriky, grafomotoriky jedním z nejdůležitějších kritérií při posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky.“* (Bednářová, Šmardová, 2012, s. 6) Mezi časté metody patří i Jiráskův orientační test školní zralosti (někdy označován jako Jiráskův-Kernův test), který je tvořen třemi úlohami: kresba lidské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení deseti teček. Námětová kresba dítěte dává prostor ke spontánnímu projevu a nám poskytuje orientační informace o úrovni kresby. Při napodobování písma musí dítě vynaložit větší úsilí a překonat obavy z obtížnosti dělat něco méně poutavého. V posledním úkole zjišťujeme schopnost vizuomotorické koordinace, tedy souhry zrakového vnímání a pohybu končetin. (Bednářová, Šmardová, 2012) Též psychologové, psychoterapeuti a pedagogové využívají kresbu při vyšetření dítěte. Především v diagnostice, diferenciatní diagnostice a diagnostice osobnosti. Dětská kresba vypovídá o vnitřním světě dítěte, psychickém stavu, představivosti i kreativité. (Cognet, 2013)

1.1 Vývoj dětské kresby

Začátky výtvarného projevu se podobají našim začátkům mluvené řeči. Jednotlivé zvuky přicházejí dříve, než si je můžeme s nějakým určitým pojmem spojit. Podobně je to i s prvním kreslením. Jen někdy si jich ovšem povšimneme, např. když jednoroční batole pozoruje svoje prsty, které kopírují jednotlivé obrazce v prostoru.

Později svoji ušpiněnou ruku obtiskne na bílou plochu nebo zamlžené sklo. Radost právě z vznikající stopy je daleko větší než samotný konečný výsledek. (Uždil, 2002)

Přehled stádií popsala R. Davido (2001) podle filosofa G. H. Luqueta, který přišel s domněnkou, že dětská kresba prochází stádií, která souvisí s vývojem intelektu dítěte. Jeho názor se po čase potvrdil.

- Období „skvrn“

Dítě v prvním roce života začíná kreslit tzv. skvrny. V tomto období rodiče především dbají na bezpečnost a tolik neumožní dítěti držet kreslicí prostředky. Pokud však dovolí a dítě zanechá většinou na papíře stopu, vytvoří tečky či skvrny. (Davido, 2001)

- Stádium „čmáranic“

Mezi 12.–16. měsícem se začínají objevovat „čmáranice“. Důležité stádium, ve kterém již lze mnoho věcí odhalit. Dítě má tzv. prodlouženou ruku a čmárá kdekoliv i na cokoliv. Pohybuje celou rukou. Zkouší různé výtvarné prostředky, a to především tužky, pastelky a fixy. Výběr kreslicího prostředku je závislý na odstínu a intenzitě barvy, která zanechá stopu na papíře. Ze skvrn přechází na čáry. Ty mohou být silné, tenké, výrazné nebo jemné. Silné čáry prozradí, že dítě je šťastné a spokojené. Naproti tomu dítě, které není uspokojeno, čmárá tenké čáry nebo tužku záhy odhodí. (Davido, 2001)

- Stádium „čarání“

Po období „čmáranic“ přichází okolo 2.-3. roku „čarání“. Objevuje se fáze, která je spojena s vývojem intelektu dítěte. Snaží se napodobit psaní dospělých a lépe držet tužku. Při kresbě dítě pociťuje radost, svobodu i potěšení. Neudrží však pozornost dlouho. Jeho kresby nejsou příliš realistické, spíše náhodně pojmenovává věci na obrázku. V kresbě se především objevují čáry, smyčky a kruhy. Vznikají náhodné obrazy, kdy bezmyšlenkovitě čmárá. Během několika minut dokáže pomalovat mnoho papírů. Čáranice jsou po celé kreslicí ploše. Avšak smysl pro přesnost se začíná objevovat až v dalším vývojovém stádiu. (Davido, 2001)

- Stádium „hlavonožců“, univerzálních postav

Okolo 3. roku začíná dítě kreslit tzv. hlavonožce. Obrázkům už dává určitý obsah. Zaměřuje se na postavu, která je znázorněna kolečkem jako tvar hlavy a čárami jako končetinami. Dítě kreslí pouze zepředu. Etapa hlavonožců trvá přibližně do 5. roku. Během těchto let postupně dítě přidává detaily. Postava začíná mít oči, ústa a pupek v podobě tečky. Také oddělí hlavu od trupu, který je vyobrazen dalším kolečkem. Podle kresby postavy lze hodnotit intelekt dítěte. Poskytuje informace o tom, jak se dítě vnímá nebo co prožívá. (Davido, 2001)

- Rozkouskované tělo

V předešlém období dítě porozumělo svému tělu, jednotlivým detailům, uvědomuje si, kde má oči, prsty a postupně dokáže popsat pocity, které prožívá. Toto přirozené vědomí vlastního těla se nazývá „tělesné schéma“. Jestliže při kresbě postavy je rozkouskované tělo zobrazeno jinak, může to být důsledek toho, jak se dítě cítí, co prožívá i jak chápe své tělo. Především se toto schéma objevuje u dětí s orgánovým defektem. V případě, že je dítě vyléčeno či rehabilitováno, tyto znaky v kresbě zmizí. (Davido, 2001)

- Sklápění

Jestliže se podíváme na obrázek od předškoláka, zjistíme, že obtížně rozeznává horizontálu a vertikálu. Většinou tyto dva pojmy nerozlišuje. Proto vertikálu „sklápí“ do horizontální roviny a nedbá na perspektivu. Nekreslí to, co vidí, ale to, co zná. Ve své kresbě spíše vyjadřuje osobní svět než ten vnější. Dětské výtvořky jsou ovlivněny fantazií, ve které se odráží jeho pohled na svět. Například hlavu znázorní z profilu, ale přidá jí dvě oči, i když jde pouze vidět jen jedno. Avšak on ví, že máme oči dvě. Je to období, kdy dítě kreslí všechno, o čem ví. G. H. Luquet nazval tuto fázi „intelektuální realismus“. (Davido, 2001)

- Transparentnost

Transparentnost se objevuje u dětí mezi 7. až 9. rokem. Děti v kresbě vyobrazují vnitřek objektu, aniž by šel ve skutečnosti vidět. Například obrázek domu, který sice nakreslí zvenku, ale také dokreslí i stůl a židle, protože ví, že tam jsou. Nebo nohy znázorněné tak, že jdou vidět skrz šaty. Transparentnost dokonce svědčí o velmi

vysoké vnímavosti a pozorovacím talentu. Pokud přetrvává po 10. roku věku, musíme začít uvažovat o tom, zda je dítě v pořádku. (Davido, 2001)

- Vizuální realismus

„Vizuální realismus“ přichází mezi 7. až 12. rokem. Ale není to pravidlem, závisí na několika faktorech. Například na sociálním a kulturním prostředí, emoční zralosti nebo mentální úrovni dítěte. Dochází k velkému posunu, kdy dítě začne kreslit na papír to, co vidí. Chce dosáhnout nejreálnější podoby obrázků. Dům zvenčí nemá stůl ani židle, ty jdou pouze vidět z okna. Pro dítě je to důležitý vývojový skok. Vnímání a pozorování u dítěte je velkým pokrokem. Poslední fáze v tomto období zobrazuje propracovanější kresby v prostoru. Dítě dbá na detaily a snaží se o přesnost i dokonalou barevnost. V dalších stádiích dítě už kreslí konkrétněji a expresivněji, proto nemá potřebu komentovat svoje obrázky. (Davido, 2001)

1.2 Kresba jako diagnostický prostředek

Mezi často používaný diagnostický prostředek řadíme kresbu, která bývá u psychologů, psychoanalytiků či pedagogů vhodnou příležitostí nahlédnout do vnitřního světa dítěte. V kresbě se mohou odrážet, jaké jsou konflikty v rodině, schopnost myšlení i psychický stav. (Cogner, 2013)

Děti převážně kreslí na určité téma. Většinou jde o kresbu stromu, lidské postavy, domu nebo rodiny. Jasně zadané téma pomáhá dítěti se o něco opřít a překonat své zábrany k vytvoření obrázku. (Cogner, 2013)

1.2.1 Kresba postavy

„Spontánní zájem i těch nejmenších dětí o kresbu lidské postavy nelze popřít. Prakticky ve všech kulturách děti samy od sebe kreslí uzavřené tvary, k nimž později přidávají paprscité výběžky, a to už má cosi společného s vyobrazováním člověka.“ (Cognet, 2013, s. 113)

Kresba lidské postavy má důležité místo v tvorbě dětí. Jestliže dítě maluje postavu, zachycuje i sám sebe, a to docela nevědomě. Avšak nejde pouze o přesné vykreslení detailů na papíře, kde přezkoumáme znalosti tělesného schématu, úroveň inteligence a jemné motoriky, ale o jisté zvláštnosti v kresbě, které hledáme. Proto si kresbu lidské postavy často spojujeme s psychologickým testem. (Cognet, 2013)

Test kresby postavy patří mezi nejpoužívanější prostředky k diagnostice dětí. Můžeme říct, že je to především kvůli přirozenému způsobu poznávání dítěte. Mezi nejznámější testy kresby postavy patří podle F. L. Goodenoughové a K. Machoverové. (Cognet, 2013)

Florence L. Goodenoughová vytvořila jednoduchý a dobře sestavený test, který dokáže vypočítat i inteligenční kvocient dítěte a dokazuje, jak je závislá dětská kresba na vývoji intelektu. Objevuje se kritika testu, která zdůrazňuje fakt, že dívky jsou v této oblasti lepší, než kluci. Také vyvracejí tvrzení autorky, a to především kvůli banální kresbě postavy, kterou každý zvládne za několik minut. Avšak víme, že naše vyobrazení postavy se postupně během života mění. Cognet (2013) konstatuje, že vývoj dětské kresby neprobíhá stejně rychle u všech dětí, ale záleží na jistých faktorech – rodina, vzdělávání či osobní vkus. Avšak tyto faktory nemají vliv na intelektový vývoj.

Test podle Karen Machoverové si zakládá na kresbě postavy, kterou dítě vyobrazí pomocí černé tužky. Je povoleno gumování a svoboda projekce postavy, kterou kreslí. Pokud dítě má tendenci se zeptat, zda to může nakreslit tímto způsobem, tak odpovídáme „udělej to, jak chceš“. Během doby kreslení nemluvíme a spíše se soustředíme na spontánní poznámky našeho subjektu. Dítě nakreslí celkem dva obrázky postavy, avšak opačného pohlaví. Účelem testu je zaměření na celkovou analýzu postavy, zda má všechny části těla a jaké má detaily. Dále nás zajímá perspektiva, velikost nebo umístění postavy. Test Machoverové se dodnes používá při diagnostice dětí. Prvotní cíl testu bylo vyobrazení rozdílného pohlaví, které si dítě má uvědomovat. To ovšem není zásadní cíl při kresbě. Dítě se především soustředí na svoji osobnost a okolí, ve kterém se pohybuje. Dokáže čerpat ze zkušeností a nevědomě vkládat do kresby detaily, které mohou být důležité v celkové analýze. (Cognet, 2013)

1.2.2 Kresba stromu

Strom je často přirovnán k živé bytosti, která má lidské charakterové rysy. Jestliže dítě nakreslí strom s plody, můžeme usoudit, že představuje štědrého a blahodárného člověka. Pokud bude kreslit přes celou plochu papíru a mít mnoho mohutných větví, je dominantní. Naopak slabší, menší strom bude spíše pokorný a nekonfliktní člověk. (Cognet, 2013)

Test stromu je vhodný především pro menší děti, které se potřebují opřít o jasně dané zadání. Mezi výhody testu patří časová nenáročnost nebo také možnost opakování. Avšak podle Altmana (1998) není vhodné používat pouze jednu metodu při diagnostice dítěte. Je důležité ověřovat výsledky testu i jinými způsoby (např. test ruky, barvový test či osobní dotazník). Součástí testování by měl být zakomponován i rozhovor s pozorováním. Často kresba bývá jakýmsi vodítkem pro terapeutický rozhovor.

U kresby hodnotíme velikost a umístění stromu, způsob provedení i detaily. Dále se zaměřujeme na nejisté čáry, opakované obtahování čar, chybějící části nebo tah a tlak tužky. Každé vyhodnocování dané kresby vyžaduje specifický postup. Měli bychom také zohlednit věk jedince, způsob provedení (odbyté, pečlivě zpracované), vzdělání či zdravotní stav. (Altman, 1998)

1.2.3 Význam barev

Již v antice se často barvy pojily s různými symboly a významy. Zářivé Slunce i hvězdy se spojovaly se žlutou. Modrá byla barvou planety Jupiter, znamenala oddanost i pravdu. Spravedlnost a ryzost představoval Měsíc, který se váže s velmi světlými odstíny barev. (Davido, 2001)

Barvy také měly a stále mají psychologický význam. Jestliže chceme vybrat barvy k relaxaci či odpočinku, zvolíme spíše pastelové. Abychom podpořili produktivitu, použijeme více jasné a živé. Při diagnostice kresby, u které použijeme techniku s barvami, můžeme rozeznat i charakter jedince. Například extroverti, kteří jsou velmi aktivní, komunikativní, tvořiví i rádi sdělují své pocity, ti kombinují mnoho barev (především žlutou, červenou a oranžovou). Introvert naopak vybírá z menší škály barev. Většinou zvolí modrou, zelenou nebo černou. (Davido, 2001)

Davido (2001) se ve své knize věnovala základním odstínům barev a popsala jejich význam.

Červená – Do předškolního věku dítě často vybírá červenou barvu. Po šestém roku spíše představuje útočnost a manipulativnost jedince. Řadíme ji mezi teplé odstíny a často ji kombinujeme se žlutou nebo oranžovou.

Modrá – Tuto barvu používají především mladší děti, které se dokážou lépe přizpůsobit svému okolí, mají nadměrnou sebekontrolu a soustředěnost. Jde o studenou tmavou barvu, která v nás vyvolává klid nebo také smutek.

Zelená – Zelená barva má podobný význam jako modrá. Má pozitivní a zklidňující vliv na člověka. Rovněž vystihuje sociální vztahy v našem životě.

Žlutá – Je to veselá živá barva, která patří mezi oblíbené odstíny. Rádi ji mícháme s červenou a oranžovou. Mnohdy zobrazuje závislost na druhých lidech.

Fialová – Mállokdy si ji vybírají děti do svých kreseb. Fialová je barva neklidu a špatného přizpůsobování svému okolí. Vedle ní se častokrát objevuje modrá a zelená barva.

Černá – V různých etapách našeho života představuje odlišný význam. Zejména v období puberty vyjadřuje nesouhlas, protest či neschopnost v projevení emocí.

„Dítě používá barvy dvěma způsoby. Buď napodobuje přírodu (modré nebe, žluté slunce), nebo se nechává vést svým nevědomím, a to vypovídá o jeho myšlení a osobnosti nejvíce.“ (Davido, 2001, s. 36) Můžeme říct, že tento způsob je více spontánní a nepředvídatelný. Jestliže má dítě možnost volného výběru, vytváří si větší vztah k barvám a dokáže je používat podle své představy, a to bez žádné předlohy.

1.3 Využití kresby k rozvoji komunikace

Dětská kresba představuje důležitý prostředek k sdělování svých myšlenek, pocitů a přání. Proto je úzce spjata i s naší verbální řečí. (Opatřilová, 2006) *„Vlastní začátky dětské výtvarné „řeči“ se podobají řeči mluvené. Tak jako jednotlivé zvuky přecházejí neohraničeně jeden od druhého a jsou tu dřív, než se spojí s nějakým věcným významem, tak nějak je to i s prvními kreslířskými začátky.“* (Uždil, 2002, s. 13) Nejprve si všimá obtisknutých prstů na zrcadle, poté vznikají náhodné čmáranice a postupně ovládá pohyb svých rukou a pustí se do jasně pojmenovatelné kresby (dům, strom, postava). (Uždil, 2002) Podle Vágnerové (2005) se řeč též vyvíjí přirozeně, kdy dítě hned po narození křikem sděluje svůj aktuální stav, časem broukání doprovází pozitivní emoce, žvatlání se pojí s imitací rodičů a poté přijdou první slabiky.

Řeč je závislá na rozvoji jemné motoriky, kterou se u dětí předškolního věku snažíme v největším měřítku podporovat. Jestliže se během vývoje jemné motoriky a

grafomotoriky začnou objevovat deficity, pravděpodobně jedinec bude mít i nedostatky v řečové oblasti. Poté je třeba zavést různá cvičení, která pomohou tyto potíže odstranit. Můžeme zde zařadit běžné činnosti (stravování, obléhání, tvořivé aktivity) nebo konkrétní cvičení s pomůckami k rozvoji jemné motoriky. Často to bývá skládání kostek, puzzlů, navlékání korálků, manipulace s knihou, modelování z těsta či plastelíny. Starší děti například pracují se stavebnicí nebo tvoří mozaiky. U grafomotorických cvičení děti používají křídý, prsty, houby k psaní a malování. Pomocí těchto aktivit se uvolňují jednotlivé prsty, zápěstí i paže. Během cvičení střídáme také materiály, se kterými pracujeme. Oblíbený je písek, do kterého děti rádi dávají různé předměty (hrabičky, hladítka, štětce, kamínky, válečky). (Bytešníková, 2012) Všechny tyto činnosti doprovázíme mluveným slovem. Dítě komentuje to, co kreslí do písku, říká, jakou barvu použije při skládání mozaiky, počítá, kolik kostek zvládne dát na sebe. Lze tedy říct, že kresebný projev s verbální řečí se navzájem o sebe opírají a doplňují.

2 Syndrom ADHD

2.1 Vymezení pojmu ADHD

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) neboli syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou dle MKN-10 patří do skupiny hyperkinetických poruch, kdy její nástup přichází v prvních pěti letech života. Tito jedinci jsou nevytrvalý a každou chvíli mění jednu činnost za druhou. U dětí se také projevuje neukázněnost a impulzivnost. Současně se může objevit i řada dalších abnormalit (například specifické vývojové poruchy učení). (ÚZIS, [online])

Samotná terminologie má dlouholetý vývoj. Projevy neklidu, nepozornosti, impulzivity nebo časté střídání aktivit byly v minulosti různě pojmenovávány. Uhlíř (2020) uvádí, že na začátku 20. století A. Heverochoha píše o dané problematice ve svém článku, ve kterém se objevuje „Dítě neposedá“. O desítky let později MUDr. Macek začíná používat termín lehké poškození centrální nervové soustavy a poté následovalo označení LDE (lehká dětská encefalopatie), LMD (lehká mozková dysfunkce) a MMD (malá mozková dysfunkce). Během sedmdesátých let se více zaměřovalo na zvýšený neklid u jedinců. A tak vzniká pojem hyperkinetický syndrom. Dříve se též používal termín ADD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder-syndrom poruchy pozornosti bez hyperaktivity), avšak nyní je považován za podtyp ADHD. (Uhlíř, 2020) Kromě

terminologie se také vyvíjí názory na příčinu vzniku poruchy, jejich spouštěče, změny projevů nebo možnosti intervence. (Hutyrová a kol., 2019)

Poruchu pozornosti s hyperaktivitou lze členit podle příznaků na tři subtypy. První je ADHD s převažujícím narušením koncentrace pozornosti. Mezi příznaky patří rozržitost, netrpělivost, porucha pozornosti a koncentrace. Dále bývá jedinec zmatený, ztrácí věci nebo má problémy s plánováním. Druhý subtyp je ADHD s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou. Obvykle je jedinec neklidný, má zbrklé chování, vykřikuje a skáče do řeči. Kromě toho i shazuje věci kolem sebe, padá ze židle nebo odbíhá. U některých jedinců může dojít na sebepoškozování. Naopak někteří mají mírnější projevy. Například psát po sešitě, hrát si s tužkou či jiným předmětem. Poslední subtyp je smíšený, taktéž kombinovaný. Přibližně každý druhý jedinec má tento typ ADHD. Je to kombinace předešlých dvou typů, kdy jednotlivé příznaky mají různou intenzitu. Ta není ustálená nebo předvídatelná, převážně záleží na prostředí, kde se jedinec nachází. *„Rovněž je nutné mít na paměti, že rozsah a míra příznaků i projevů ADHD je u každého jedince jiná, a není tak prakticky možné nalézt univerzální model přístupu k dětem s ADHD.“* (Vágnerová, Michalová in Uhlíř, 2020, s. 28)

2.2 Projevy ADHD

Projevy ADHD a problémy dětí s ADHD rozděluje Uhlíř (2020) na několik oblastí. A to konkrétně na poruchy pozornosti, poruchy v oblasti kognitivních funkcí, rodina a škola, nápadnosti v reakcích a sociální začlenění, poruchy chování a výkyvy emoční reaktivity.

Porucha pozornosti spojená s krátkodobou koncentrací a soustředěností patří mezi typické a časté projevy. Dále se k tomu také pojí náhlé střídání aktivit, potíže s adaptací i omezený rozsah pozornosti. (Uhlíř, 2020)

Poruchy v oblasti kognitivních funkcí u dětí se projevují neschopností směřovat pozornost k přijímání podstatných informací. Jedinci nerozumí stanoveným pravidlům ve svém okolí a realita začíná být pro ně nepochopitelná. Objevují se také potíže při učení, často zapomínají, nerozumí danému trestu či pochvale. (Uhlíř, 2020)

Výkyvy emoční reaktivity patří mezi další projevy u dětí s ADHD. Jejich emoční labilita se pojí s nevyrovnaným stavem, podrážděnou náladou a nato může dojít i k afektivnímu chování. Důsledkem tohoto jednání je například nedostatečná motivace a postoj ke školním povinnostem. (Uhlíř, 2020)

Unáhlenost a impulzivnost řadíme mezi obvyklé reakce. Obtížně je korigují, a tak se setkáváme s tím, že často skáčou ostatním do řeči, neradi čekají na danou věc nebo mají potíže se sebekontrolou. Tyto veškeré projevy se odrážejí nejen ve škole, ale i na vztazích mezi jedincem a dospělým nebo svým vrstevníkem. Dítě s ADHD mívá problémy se sociálním začleněním. Chybí mu užší přátelské vazby, které těžce nachází ve své třídě. Jeden z častých důvodů bývá jeho neadekvátní reakce na různé situace v třídním kolektivu. (Uhlíř, 2020)

Opakované nepříznivé chování dítěte v nás budí pocit, že je neposlušné. Vidíme častou urážlivost, změny nálad, mrzutost i sklony k agresivitě. Jestliže nastane situace, která hraničí s rizikovým chováním, dítě potřebuje především prostor a čas, aby došlo ke zklidnění. Jeho nevytrvalost brání k řešení různým úkolům a problémům. (Uhlíř, 2020)

Ve škole dítě s ADHD představuje pro pedagogy velkou zátěž. Žádné pedagogické postupy či daná pravidla neplatí. Podle učitelů dítě nemá snahu plnit své povinnosti a narušuje průběh výuky. Proto u pedagoga může nastat i averze vůči jedinci. Též rodiče se dostávají do situace, kdy je těžké celou okolnost udržet pod kontrolou. Časem se mohou ocitnout ve fázi, kdy dítěti přidělují tvrdší tresty nebo naopak začnou rezignovat. (Uhlíř, 2020)

2.3 Příčiny a výskyt ADHD

„Podle současných názorů je příčina hyperkinetické poruchy pravděpodobně heterogenní, v etiologii se mohou uplatňovat genetické i negenetické faktory spojené s neuroanatomickými a neurochemickými inzulty, které zasahují převážně prenatálně.“ (Drtilková, Šerý a kol., 2007, s. 41) K negenetickým faktorům patří například špatná životospráva matky v prenatálním období. Řadíme zde konzumaci alkoholu nebo kouření tabákových výrobků. Dále je to úraz hlavy, závažná infekce matky v těhotenství, nízká porodní hmotnost, předčasný či komplikovaný porod. (Drtilková, Šerý a kol., 2007) Podle různých výzkumných studií je ovšem nejvýznamnější faktor ten genetický. ADHD může být i dědičná záležitost, kdy dochází k přenosu syndromu z jedné generace na druhou. Až z osmdesáti procent je porucha ovlivněna dědičným základem a zbylá část jsou vnější faktory (výchova, průběh těhotenství i prostředí dítěte). Jestliže se u jednoho z rodičů potvrdil výskyt ADHD v dětství, je dvacetipětiprocentní šance přenosu syndromu na dítě. Pokud stále

přetrvávají příznaky i v dospělém věku, je pravděpodobné, že přenos bude ještě procentuálně vyšší. (Goetz, Uhlíková, 2009)

Výskyt ADHD se odhaduje podle různých studií, a proto se v některé literatuře procenta liší. Riefová (2007) ve své knize uvádí, že je tři až desetiprocentní výskyt u dětí školního věku podle odborníků. Naproti tomu v odborné literatuře je to procento podstatně menší. Goetz a Uhlíková (2009) zase uvádějí tři až sedmiprocentní výskyt u dětí. Všichni tito odborníci se shodují, že větší skupina jedinců s poruchou pozornosti a hyperaktivitou jsou chlapci. U dívek se spíše objevuje ADD.

2.4 Dítě s ADHD v předškolním věku

Období předškolního věku můžeme vymezit od narození dítěte až po nastoupení do první třídy. Toto široké pojetí nám dává možnost při plánování dostatek času si rozvrhnout sociální a výchovné opatření pro děti před nástupem do školy. Je důležité nic nezanedbat a věnovat se plně všem vývojovým složkám. Do třetího roku života se dítě naučí chodit, běhat a pohybovat, jak potřebuje. I poté zdokonaluje svůj motorický vývoj, pohybovou koordinaci i eleganci během pohybu, ale po čtvrtém roce kromě skákání a lezení do schodů, pozorujeme jeho soběstačnost. Začíná se oblékat a obouvat, sám jí nebo umývá ruce. Dokáže manipulovat i s různými menšími předměty během hry (kostky, plastelína, písek). Jeho zručnost se odráží i v kresbě, ve které můžeme zpozorovat jeho rozumovou úroveň. Také skrze kresbu může dítě vyjádřit svůj vnitřní svět i emoce. Řeč se též během čtvrtého roku zdokonaluje. Vymizí „patlavost“ a dítě skládá obsáhlejší a delší souvětí. Pomocí říkanek, básniček a písniček řeč podporujeme a prohlubujeme. Koncem tohoto období dítě kromě rodinného vztahu objevuje i ten kamarádský. Přichází uvědomění sociálních rolí. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

U dětí s poruchou pozornosti a hyperaktivitou se jednotlivé vývojové složky v některých částech liší. Během třetího roku života mívají děti výrazné pohyby, které nemají žádné zábrany. Proto častěji padají nebo utrpí úraz. Už v tomto období zpozorujeme jejich neobratnost a nemotornost. Přicházejí také první afektivní záchvaty, kdy jedinec reaguje na různé situace agresí a zlostí. Zejména rozbíjením hraček či ublížením druhým dětem. V průběhu vývoje dítě začne mít konflikt i se svým sociálním okolím. Někteří ho budou označovat za „nadměrně živé“ nebo „hůře zvladatelné“ dítě. Vývoj řeči a motorických schopností bývá opožděný. Potřebují mít více času při každé činnosti, kterou vykonávají. Reagují pomaleji a déle se učí novým

návykům. Potíže se také projevují při sebeobsluze. Dítě je neobratné a nepřetržitě si obléká převrácená trička i kalhoty. (Jucovičová, Žáčková, 2017)

Období v mateřské škole můžeme považovat za užší vymezení předškolního věku. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Tato instituce zásadně ovlivňuje osobnost dítěte. Má vliv na rozvoj psychiky, osobnostních vlastností nebo začlenění do skupiny. Stejně jako intaktní děti, tak i děti s ADHD řadíme do běžných škol. Pedagogové se snaží o maximální rozvoj každého jedince. Avšak u dětí s ADHD nastávají potíže se spoluprací. Často nemohou pochopit, co je dovoleno a co zakázáno. Chybí jakési porozumění. Střídají jednu aktivitu za druhou. Pokud jedinci něco nejde, odmítne v činnosti pokračovat. Opakovaně se projevuje psychomotorický neklid během aktivit. Poskakování, rychlé pohyby, záškuby i křik dokáže narušit program ve třídě. Pedagogové při těchto různých a nečekaných situacích mají prostor pro vlastní rozhodovací strategie a tvořivost, které pomohou celou věc uklidnit. (Michalová, Pešatová a kol., 2015)

3 Komunikační kompetence a komunikace

3.1 Komunikace

Pojem komunikace vychází z původních latinských slov *communicatio* „vespolné účastnění“ a *communicare* „činit něco společným, společně něco sdílet“. Nejde tedy pouze o přímé proudění informací, které sdělujeme nebo přijímáme, ale jsme její součástí, i když se stáváme pozorovateli během konverzace jiných lidí. (Vybíral, 2005)

Komunikace patří k základním lidským potřebám. Považujeme ji za silný potenciál, který nám umožní se stát úspěšnými, umět se prosadit, pomáhat druhým nebo udržovat kontakty s jinými lidmi. (Mikuláščík, 2010)

Každý člověk komunikuje za nějakým účelem. Je to jakási funkce, kterou musíme nebo chceme vykonat. Mezi základní funkce komunikace podle Vybírala (2005) patří:

- Informativní funkce – poskytuje předat zprávu, doplnit jinou, oznámit či prohlásit.
- Instruktažní funkce – navést, naučit a zasvětit druhého člověka.
- Persuazivní funkce – přesvědčit, aby jedinec změnil názor, získat ho na svou stranu, zmanipulovat, ovlivnit.
- Vyjednávací funkce – domluvit se, řešit, pojit k vzájemné dohodě.

- Zábavní funkce – pobavit, rozveselit druhého nebo sebe.
- Fatická funkce – kontakt s jiným člověkem, užít si jeho blízkost.
- Sebe-prezentační funkce – předvést se, prezentovat se, vyvolat dojem.

Kromě těchto hlavních funkcí jsou i tzv. skryté funkce. Řadíme zde například motivaci komunikovat. Tu má každý člověk v různé intenzitě, která je ovlivněna situací. Závisí, zda si s druhým jedincem při konverzaci rozumíme, zda je pro nás sympatický, přitažlivý nebo jestli jsme v danou chvíli unavení či svěží. (Vybíral, 2005)

Komunikace je proces, jehož součástí jsou komunikační složky, které se navzájem ovlivňují a doplňují. Jedna z těchto složek je komunikátor. Ten vysílá nějakou zprávu či informaci. Při tomto sdělování se často odráží naše osobnost, zaujetí, touha být vyslechnut i přijat. Další je komunikant, který přijímá sdělenou zprávu. Též je jeho vnímání zprávy ovlivněno osobností, záměry nebo zkušenostmi. Komuniké je vyslaná zpráva. Jedná se o myšlenku, kterou jeden člověk sděluje druhému. Zpráva může mít podobu verbální nebo neverbální. Následující složkou je komunikační jazyk skrze něj komuniké bývá předáváno. I když mluvíme stejným jazykem, neznamená to, že tomu všichni rozumíme. Podstatná role pro komunikační jazyk hraje kódování a dekódování. Zpětná vazba je odezva od příjemce zprávy, který na ni reaguje. Při komunikování je velmi důležitá, podává zpětnou vazbu o tom, jak byla informace pochopena a udržuje oba účastníky v komunikačním dění. Za další komunikační složky považujeme komunikační kanál, prostředí a kontext. (Mikuláščík, 2010)

Verbální a neverbální komunikace patří k základnímu dělení komunikačních forem. Navzájem se doplňují a jedna dokáže nahradit v plné míře druhou. (Mikuláščík, 2010)

Pojem verbální komunikace definujeme jako komunikace skrze slovo. Dělíme ji na mluvenou (monolog, dialog, komunikace ve skupině) a psanou (tisk, dopisy). Slovo nemá pouze lexikální účel, ale také emocionální. Umožňuje se označovat i dorozumívat. Verbální komunikace má i svoji formální a obsahovou stránku. Formální stránku zkoumá obor paralingvistika, která se zabývá projevy řeči (např. melodie řeči, artikulace, frázování, výška tónu a hlasitost řeči, chyby v řeči nebo intonace. Ty nelze zaznamenat písemně, ale pouze pomocí sluchu je můžeme registrovat. (Kocurová, 2002; Bytešniková 2007)

Neverbální komunikace nebo též neslovní komunikace se označuje jako komunikace beze slov. Je doprovodným doplňkem verbální komunikace a důležitým prostředkem k pochopení či porozumění druhých lidí. Přestože je slovní projev

přesnější a pochopitelnější, tak skrze mimoslovní komunikaci sdělujeme více informací. Mezi hlavní prostředky neverbální komunikace patří mimika (výraz tváře), gestika (výrazové pohyby rukou, gesta), haptika (doteky), řeč očí, proxemika (vyjádření vztahu prostřednictvím vzdálenosti mezi lidmi), kinetika (pohyby těla). (Bytešníková, 2007)

3.2 Komunikační kompetence

Dovednosti, schopnosti, znalosti či zkušenosti, které člověk využívá při určité činnosti nebo funkci, souhrnně označujeme za kompetence. Ty se uplatňují jak ve školním vzdělávání, tak i v celoživotním. Především proto, že je získáváme skrze učení nebo praxi. Jedna z těchto kompetencí, kterou využíváme hlavně v sociální a pracovní sféře, je komunikační kompetence. (Průcha, 2010)

Komunikační kompetence Šebesta (2005) definuje „*jako soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich.*“ (Šebesta, 2005, s. 60) K těmto předpokladům též patří:

- Ovládání jazyka (popřípadě více jazyků)
- Interakční dovednosti (dovednost zvolit vhodné komunikační prostředky a postupy, respektovat interakční a interpretační normy)
- Kulturní znalosti (znalost sociální struktury, hodnot a postojů)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který určuje povinný rámec učiva v mateřských školách, vymezuje klíčové kompetence pro cíl daných výstupů. Obecně jsou formulovány jako soubory očekávaných dovedností, schopností, postojů i hodnot podstatných pro osobní rozvoj jedince. Za tyto klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání RVP uvádí:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- komunikativní kompetence
- sociální a personální kompetence
- činnostní a občanské kompetence (RVP PV, 2021)

Než jedinec ukončí předškolní vzdělávání, měl by splňovat komunikativní kompetence v této úrovni:

- „ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
- se domlouvá gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku“ (RVP PV, 2021, s. 12)

Cílem ovšem není dosáhnout všech kompetencí na maximální úrovni u každého jedince. Kompetence pomáhají pedagogickým pracovníkům si utvořit představu, kam směřovat a o co usilovat. (RVP PV, 2021)

3.3 Rozvoj komunikačních dovedností v předškolním věku

Pedagogové v mateřských školách a na prvním stupni základních škol by měli mít celkový přehled o rozvoji řeči každého jedince. Před nástupem do školy je vhodné vytvořit posudek komunikačních kompetencí dítěte. Zaměřujeme se především na výslovnost hlásek, vyjadřování, sílu, tempo i melodii řeči. Těž pozorujeme formální a obsahovou stránku vytvořených vět. Všechny tyto komunikační dovednosti pochyťávají ve svém nejbližším okolí. Řečový projev učitele bývá pro dítě častým vzorem. (Bytešníková, 2007)

Spontánní rozvoj komunikace začíná kolem 3. až 4. roku života, kdy učitel podporuje dítě v pojmenovávání předmětů a činností, s nimiž je dítě v kontaktu. Slovní zásoba začíná být obsáhlejší a skrze říkanky, pohádky, básničky nebo písničky se zvětšuje. Učitel také využívá při různých aktivitách tzv. pomocné obrázky. Obrázky znázorňují příběh, který se dítě snaží převyprávět. Rovněž zjišťujeme vývoj jemné

motoriky, zrakového a sluchového vnímání, motoriky mluvních a artikulačních orgánů pomocí hry. Hlasová cvičení i rozezpívání během hudební činnosti napomáhá k nácvičku správného dýchání. (Bytešníková, 2007)

V období 4. a 5. roku dítě prohlubuje porozumění významu slov. Používá přídavná jména ve spojitosti s barvami, které přiřazuje k předmětům (červené jablko, zelená tráva). Nadále rozšiřuje svoji slovní zásobu, a to především aktivním kontaktem s ostatními dětmi. Řečový projev procvičuje při recitaci básniček, vyprávění příběhů nebo při dramatizaci pohádek. (Bytešníková, 2007)

Aktivní užívání slov probíhá od 5.- 6. roku. Jedinec se začíná ptát na významy slov, kterým nerozumí. Příležitostně listuje v knize a časopise. Řeč se rozvíjí pomocí řečových, rytmických či sluchových her. V mateřské škole se objevují v průběhu dne slovní hádanky, hry se slovy a vokální činnosti. Užívá slovesa, přídavná jména, synonyma a homonyma ve větách. V tomto období má jedinec rozeznávat větu oznamovací od věty rozkazovací, tázací i práci. Před nástupem do školy by měl jedinec srozumitelně formulovat svoje myšlenky, zvládnout sociální uplatnění komunikace, umět naslouchat i vést samostatně rozhovor. (Bytešníková, 2007)

3.4 Komunikace u dětí s ADHD

Děti se syndromem ADHD mívají často opožděný vývoj řeči. Obvykle je slovní zásoba chudší a řečový projev jednodušší. U některých jedinců může dojít ke špatné výslovnosti delších a náročnějších slov, vadnému tvoření hlásek i chybné výslovnosti tvrdých a měkkých souhlásek. V různých situacích lze zpozorovat, že při verbální komunikaci přidávají doprovodné pohyby rukou nebo hlavy. Rozhovory působí velmi chaoticky. Při vyprávění příběhu neustále používají ukazovací zájmena (to, ten, tamto). Častým problémem u přijímání informací bývá nepochopení obsahové stránky. (Bytešníková, 2007; Serfontein, 1999)

Jestliže má jedinec poruchu výslovnosti do devátého roku, patrně bude přetrvávat do dospělosti. Proto musíme před nástupem do první třídy v největší míře odstranit poruchy řeči. (Bytešníková, 2007)

4 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost je předmětem vědního oboru logopedie. Nezabývá se pouze zvukovou (foneticko-fonologickou) stránkou řeči, ale věnuje se i dalším rovinám jazykového projevu. Mezi tyto roviny patří obsah sdělení (lexikálně-

sémantická rovina), gramatická stránka sdělení (morfologicko-syntaktická rovina) a komunikační schopnosti jedince (pragmatická rovina). (Klenková, 2006)

Definovat narušenou komunikační schopnost (dále NKS) podle Lechty (2003) lze dvěma způsoby. NKS je odchylka od jazykové normy nebo definice vychází z komunikačního záměru jedince. Druhé východisko tedy říká, že „*komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru*“ (Lechta, 2003, s. 17)

Příčiny vzniku NKS jsou různé. Z hlediska času je dělíme do 3 období: prenatální (před narozením), perinatálním (v průběhu porodu) a postnatálním (po narození). Z hlediska lokalizačního se k příčinám řadí: genové mutace, odchylky ve vývoji, narušení sociální interakce i poškození receptorů. Podle stupně závažnosti je narušení komunikační schopnosti úplné či částečné. Může být hlavním projevem jedince nebo symptomem jiného dominantního postižení. (Klenková, 2006)

Narušenou komunikační schopnost Lechta (2003) dělí do 10 základních kategorií:

- vývojová nemluvnost

Jestliže dítě ve 3 letech mluví méně nebo nekomunikuje vůbec, pravděpodobně se jedná o opožděný vývoj řeči. Mezi časté příčiny patří nestimulující prostředí, které neposkytuje dostatečnou pozornost vývoji dítěte. Dále to může být citová deprivace, genetické vlivy, předčasné narození i mozková dysfunkce. Je důležité, aby komunikační schopnosti byly neustále podporovány. Proto by jedinci s opožděným vývojem řeči by měli rozvíjet hrubou a jemnou motoriku, motoriku mluvních orgánů, rozšiřovat aktivní i pasivní slovní zásobu, rozvíjet zrakovou a sluchovou percepci, spontánní řeč a mít vhodný mluvní vzor. (Klenková, 2006)

Dále do vývojové nemluvnosti řadíme dysfázii neboli specificky narušený vývoj řeči. Dysfázie je centrální porucha řeči. Má mnoho řečových i neřečových příznaků, ke kterým patří:

- přehazování slovosledu
- vynechávání slov
- omezená slovní zásoba
- nesrozumitelná řeč
- porucha krátkodobé paměti

- porucha kresby
- nevyhraněná lateralita a další. (Klenková, 2006; Škodová, Jedlička, 2007)
- získaná orgánová nemluvnost
K získaným organickým narušením komunikačních schopností řadíme afázi, která často doprovází neurologická onemocnění. Jde o získané postižení, které má mnoho příčin. Vznik afázie závisí na tom, zda jedinec měl cévní mozkovou příhodu, úraz mozku, nádor nebo zánětlivá onemocnění. Následně dochází k narušení receptivní či expresivní složky řeči. (Škodová, Jedlička, 2007)
- získaná psychogenní nemluvnost - mutismus
Mutismus je symptom, který způsobuje nepřítomnost nebo ztrátu řečových projevů. Dochází k útlumu řeči, mlčení z ostychu, odmítání verbální komunikace. Největší výskyt mutismu je u dětí předškolního a mladšího školního věku. U některých jedinců dochází k vzniku symptomu kvůli náhlému psychotraumatu či nesprávné výchově. Dvořák (2001) mutismus dělí na:
 - autistický (nedostatek verbální iniciace)
 - neurotický (špatný řečový projev v náročných společenských situacích)
 - psychotický (jako symptom psychózy)
 - reaktivní (ztráta verbální komunikace, reakce na psychotraumatický zážitek)
 - situační (krátkodobá nemluvnost v novém prostředí)
 - totální (ztráta řeči je obecně spojena s osobami, prostředím i situacemi)
 - perzistentní (útlum řečových projevů na delší dobu)
 - tranzientní (přechodná ztráta řeči)
 - traumatický (útlum mluvního projevu kvůli somatickému či emocionálnímu traumatu)
 - elektivní (ztráta řečových schopností v konkrétní situaci nebo s konkrétní osobou). (Dvořák in Klenková, 2006; Dvořák in Škodová, Jedlička, 2007)
- narušení zvuku řeči – rinolalie, palatolalie
Huhňavost též rinolalie postihuje zvuk řeči a artikulaci. Dochází k narušení rezonance mezi dutinou ústní (hlásky) a nosní dutinou (nosovky). Rinolalii lze dělit do 3 skupin: zavřená huhňavost (vniká „rýmový“ zvuk řeči), otevřená huhňavost (zvýšená nosovost, zabarvení orálních hlásek) a smíšená huhňavost

(kombinace zavřené a otevřené huhňavosti). Palatolalie je velmi výrazný narušený řečový projev. Příčinou vzniku jsou obličejové rozštěpy, které způsobují postižení mluvních orgánů. Mezi symptomy patří porucha zvuku řeči, nesprávná artikulace i opožděný vývoj řeči. (Klenková, 2006)

- narušení plynulosti řeči – koktavost, breptavost
K nejobtížnějším druhům narušené komunikační schopnosti patří koktavost. Lechta (2003) koktavost definuje jako syndrom celkového narušení koordinace orgánů podílející se na mluvení, během kterého je přerušena plynulost řeči. Za nejčastější příčinu se uvádí dědičnost, negativní působení sociálního prostředí i různá psychotraumata. Další poruchou komunikačních schopností je breptavost. Daný jedinec si ji nemusí uvědomovat, rozsah pozornosti je menší, je narušená percepce i artikulace. (Tarkowski in Lechta, 2003)
- narušení článkování řeči – dyslalie, dysartrie
Dyslalie neboli také patlavost je nejvyskytovanější narušená komunikační schopnost. Jde především o poruchu artikulace. Jedinec vynechává hlásky nebo zaměňuje slova. Příčiny dyslalie lze rozdělit na vnější a vnitřní. K vnitřním příčinám řadíme:
 - neuromotorické poruchy
 - poruchy sluchu
 - anatomické vady řečových orgánů
 - kognitivně-lingvistické nedostatky. (Klenková, 2006)

Mezi vnější příčiny řadíme psychosociální vlivy, které jsou ovlivněny těmito faktory:

- dědičnost
- vliv prostředí
- narušené zrakové a sluchové vnímání
- nedostatek citů v rodině
- poruchy centrálního nervového systému a další. (Klenková, 2006)

„Dysartrie je porucha motorické realizace řeči jako celku vznikající při organickém poškození centrální nervové soustavy.“ (Klenková, 2006, s. 117)

Kvůli ochabnutí řečového svalstva strádá tempo řeči i síla hlasu. (Klenková, 2006)

- narušení grafické stránky řeči
Do této kategorie patří specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie). Jestliže jsou poruchy spojeny i s narušenou komunikační schopností, nelze je řešit pouze přes pedagogicko-psychologickou poradnu, ale jedinci mají být v péči klinického logopeda. (Škodová, Jedlička, 2007)
- symptomatické poruchy řeči
Jednou z dalších kategorií jsou symptomatické poruchy řeči, které doprovázejí jiné dominantnější postižení, nemoc či poruchu. Nejčastější výskyt poruchy je u dětí s dětskou mozkovou poruchou a u jedinců s mentální retardací. Jako primární příčiny k vzniku symptomatických poruch řeči považujeme dědičnost, poškození mozku nebo negativní vliv prostředí. U některých jedinců se projevuje výrazně opožděný až zcela omezený vývoj řeči. (Lechta in Klenková, 2006)
- poruchy hlasu
Poruchou hlasu se nezabývá klinický logoped jako u ostatních narušených komunikačních schopností, ale obor foniatrie. Porucha hlasu se projevuje chrapotem, který bývá příznakem onemocnění hrtanu. Příčina poruchy je organická (záněty, nádory, úrazy hrtanu) nebo funkční (hlasové uzlíky, neurózy, dysfonie). (Škodová, Jedlička, 2007)
- kombinované vady a poruchy řeči
U jedinců s kombinovanými vadami je opožděný až omezený vývoj verbální komunikace. Kombinace mentálního, tělesného nebo senzomotorického postižení vede k různému stupni narušené komunikační schopnosti. (Bendová in Ludíková, 2005)

5 Výzkumné šetření

5.1 Vymezení cílů výzkumného šetření a metodologie

Hlavním cílem výzkumného šetření je popsat rozvoj komunikačních kompetencí u dětí v předškolním věku s poruchou ADHD při procesu kresebné činnosti. Dále analyzovat a vyhodnotit výsledky šetření u chlapce a dívky, kteří tvoří výzkumný vzorek.

Základní výzkumné otázky:

- a) Vede proces kresební činnosti k rozvoji komunikačních kompetencí u dětí s ADHD?
- b) Které komunikační kompetence se během kresby uplatňují?
- c) Jaké jsou hlavní rozdíly výzkumného procesu mezi chlapcem a dívkou?

Metodologie výzkumu je kvalitativního rázu. K získávání dat byla využita metoda pozorování, následná analýza kreseb a komunikačních dovedností, nestrukturovaný rozhovor s pedagogem. Hendl (2005) popisuje začátek procesu kvalitativního výzkumu tak, že výzkumník určí základní otázky, které se v průběhu šetření mohou obměňovat nebo přidávat. Kromě nových otázek vznikají hypotézy, které nemusely být předem stanoveny. Na závěr své domněnky a předpoklady přezkoumává. Zpráva o výzkumu též zahrnuje popis místa zkoumání, poznámky a citace z rozhovorů.

5.2 Postup při získávání dat

K získání respondentů byly osloveny mateřské školy v Olomouckém kraji. Telefonicky jsem kontaktovala ředitele škol a seznámila je s požadavky a důvody, proč toto výzkumné šetření provádím. Rodiče dětí byli též byli seznámeni s výzkumem, který vzápětí potvrdili písemným souhlasem. Přes e-mail byly domluvené dny, kdy mohu přijít do škol.

V daný den jsem došla do prvního zařízení, ve kterém právě probíhala spontánní činnost. Měla jsem možnost pozorovat respondenta i celou třídu, jak pracují nebo komunikují. Po seznámení s chlapcem s poruchou ADHD byl proveden výzkum. Na závěr se uskutečnil nestrukturovaný rozhovor s pedagogem, který popisoval chování chlapce ve výuce, při výtvarné činnosti i v kolektivu.

Další den jsem navštívila druhou mateřskou školu. Děti právě svačily, tak jsem mohla sledovat respondenta v kolektivu. Po jídle všechny děti poslala paní učitelka do herny, a tak mohlo výzkumné šetření proběhnout v tichém prostředí a soukromí. Na závěr mi pedagog poskytl informace o dívce.

Aby výzkumné šetření proběhlo, bylo nutné zajistit: souhlas ředitele a rodičů dítěte o provedení výzkumu, vhodné místo pro výzkum, výtvarné potřeby (tvrdé čisté papíry, pastelky), knížku s pohádkou, odměnu pro respondenta.

5.3 Charakteristika mateřských škol

Výzkumné šetření proběhlo v týdnu od 28. března do 1. dubna ve dvou mateřských školách. Jedna se nachází ve městě Přerově (MŠ 1) a druhá v Olomouci (MŠ 2).

- MŠ 1 – Jde o běžnou mateřskou školu, ve které se nachází 3 třídy s kapacitou 72 dětí. Sídlí v klidném prostředí a kousek od budovy jsou velké travnaté plochy s prolézačkami. Školní vzdělávací program nese název „S kamarády nás svět baví“. Program vede děti k zdravému rozvíjení a učení v bezpečném a přátelském prostředí. V každé třídě je asistent pedagoga, který spolupracuje s učitelem a podílí se na výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Do mateřské školy také dochází děti s poruchou ADHD, které potřebují asistentovu pomoc. Pozorování probíhalo ve třídě u stolečku během spontánní činnosti.
- MŠ 2 – Druhá mateřská škola má 5 tříd. Maximální kapacita zařízení je 106 míst. Všechny třídy mají společnou velkou zahradu s průlezkami. Vedle školky se také nachází lesopark, který se využívá pro sportovní aktivity, hry nebo při ekologické výchově v rámci školního vzdělávacího programu. Ten se nazývá „Jaro, léto, podzim, zima, ve školce je vždycky prima“. V mateřské škole jsou i integrované děti s mentálním nebo tělesným postižením, se kterými pracují asistenti pedagoga. V celém zařízení jsou dva asistenti. Vyšetření se uskutečnilo v prázdné třídě, kde byl klid a soukromí na průzkum.

5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořily tyto děti v předškolním věku s ADHD:

- MŠ 1–V první mateřské škole paní ředitelka poskytla k výzkumnému šetření chlapce ve věku 7 let. Příchod do mateřské školy byl v roce 2018. Porucha ADHD se u chlapce projevila od samotného nástupu. Do třídy byl přiřazen asistent pedagoga, který chlapcovi pomáhá při různých činnostech. Na doporučení učitelů byl chlapci udělen odklad nástupu do první třídy.
- MŠ 2 – Druhým respondentem byla dívka ve věku 7 let. Do mateřské školy nastoupila v roce 2019 a hned po několika týdnech byl do třídy přiřazen asistent pedagoga, který dívce pomáhal při výuce. Z důvodu opožděného

vývoje, který je oproti ostatním dětem výrazný, má dívka odklad povinné školní docházky.

5.5 Průběh šetření

V rámci výzkumného šetření oba respondenti dostali dvě zadání, na která měli dostatek času. Při prvním úkole si děti poslechly krátký příběh o sluníčku a následně kreslily na tento motiv obrázek. Během druhého úkolu si mohly nakreslit libovolný obrázek. Na závěr dostaly poděkování a odměnu za spolupráci při výzkumu. Zadání zněla takto:

- „Nakresli obrázek, který bude inspirovaný tímto jarním příběhem o sluníčku a popiš, co se na něm nachází.“
- „Nakresli libovolný obrázek a popiš, co se na něm nachází.“

5.5.1 Stanovení pozorovaných oblastí

V průběhu celého výzkumného šetření byly pozorovány tyto komunikační oblasti: pozdrav, zahájení konverzace, porozumění zadaných úkolů, poděkování, neverbální komunikace a rozloučení.

- MŠ 1

Pozdrav (seznámení) – Při prvotním setkání chlapec neodpověděl na pozdrav a pokračoval ve své aktivitě. Když mu učitelka řekla, že chvíli bude malovat obrázky, utekl do herny, kde se schoval za hračky. Přistoupila jsem ke chlapci a představila se, popsala svůj úkol, který potřebuji splnit a poprosila ho, jestli mi s tím pomůže. Chlapec se poté taky představil a podotkl, že mám podobné jméno jako jeho bratr. Také se zeptal, jak dlouho budeme spolu malovat. Po seznámení jsme si s chlapcem šli sednout k volnému stolečku do třídy. Nikdo nás po celou dobu nerušil a nepozoroval, co děláme.

Konverzace – Po vysvětlení dvou zadání začal chlapec hned kreslit první obrázek, aniž by měl připomínku či dotaz k úkolu. Byla mu položena otázka, na kterou hned reagoval. Poté se začal doptávat, proč to dělá a co s obrázkem udělám. Občas chlapec neuměl popsat svoje myšlenky, a tak větu nedořekl. Dokázal naslouchat a vnímat, co mu bylo řečeno. Konverzaci sám neukončil.

Porozumění a plnění zadaných úkolů – Během vysvětlování úkolů chlapec naslouchal. Zpočátku nic nepotřeboval upřesnit a začal hned kreslit. V průběhu žádal o pomoc

s kresbou, která mu nešla znázornit. Přesto porozuměl zadaným úkolům, avšak ke konci přidával své obrázky, které nebyly v souladu se zadáním.

Poděkování – V rámci procesu kresební činnosti byly chlapci podávány pastelky. Také na konci dostal odměnu. Poděkoval až na popud pedagoga. Při děkování za plnění úkolů ze strany výzkumníka chlapec nereagoval.

Neverbální komunikace – V průběhu rozhovoru chlapec nedokázal udržet oční kontakt. Při kreslení seděl celou dobu v klidné pozici, ale při dotazování otázek spíše poposedával na židli. Pokud se mu nepovedl nějaký předmět či osoba znázornit, začal velmi přehnaně kroutit hlavou a následně zaškrtal danou věc.

Rozloučení – Na závěr bylo uděleno chlapci poděkování, na které nereagoval. Přesto při rozloučení s celou třídou zamával.

- MŠ 2

Pozdrav (seznámení) – První kontakt s dívkou byl velmi přívětivý. Hezky odpověděla na pozdrav a poté prozradila své jméno. Po seznámení proběhlo výzkumné šetření ve třídě, která byla prázdná. Na dívce šlo vidět, že se těší na kreslení obrázků.

Konverzace – V první části výzkumu dívka spíše nezahajovala konverzaci. Plně naslouchala instrukcím. U druhého zadání se začala aktivněji připojovat do rozhovoru. Ten se poté vyvíjel plynuleji. Občas dlouho přemýšlela nad odpovědí, když jí byla položena otázka. Dívka spíše nevytvářela otázky. Při kresebním procesu dokázala popsat jednotlivé části, které se nacházely na obrázku. Konverzaci sama neukončila.

Porozumění a plnění zadaných úkolů – Porozumění u zadaných úkolů bylo částečné. Při prvním kreslení dívka potřebovala dovysvětlit všechny instrukce. V druhé části se příliš nesoustředila, ale nakonec s menší pomocí dokázala splnit i ten další úkol.

Poděkování – Během podávání pastelek nebo odměny za spolupráci na výzkumu dívka dokázala patřičně poděkovat. I při úkolech pěkně prosila o radu.

Neverbální komunikace – Pozorování dívky začalo při ranní svačině. Neustále se otáčela na kamarády u společného stolu a měnila pozice při sezení. Dívka udržovala přiměřený oční kontakt a téměř po celou dobu výzkumu se usmívala.

Rozloučení – Na rozloučení dívka spíše reagovala úsměvem a odešla do herny za ostatními dětmi.

5.5.2 Analýza komunikačních kompetencí u dětí s ADHD

Kromě výzkumného šetření, které probíhalo především při procesu kresebné činnosti, jsem měla možnost také pozorovat oba respondenty během různých interakcí se třídou či učitelem, spontánní činnosti i svačiny. Při těchto situacích proběhla analýza komunikativních kompetencí u dětí předškolního věku s ADHD, které v souladu s rámcovým vzdělávacím programem mají dosáhnout maximální úrovně před nástupem do první třídy. Tyto komunikativní kompetence poté byly jednotlivě zaznamenány do tabulky, v které jsou vyhodnoceny řečové schopnosti u dívky i chlapce. Následně se uskutečnila podrobná analýza komunikačních kompetencí u obou respondentů.

Tabulky zaznamenávají, zda jsou jedinci kompetentní v řečových schopnostech (Ano/Ne) a na jaké úrovni se pohybují. Úroveň dělíme na:

- Zcela dostačující (jedinec dosahuje maximální úrovně)
- Dostačující (jedinec dosahuje částečně maximální úrovně)
- Spíše nedostačující (úroveň spíše neodpovídá očekávaným řečovým schopnostem)
- Zcela nedostačující (úroveň zcela neodpovídá očekávaným řečovým schopnostem)

Tabulka MŠ 1 – Chlapec

Komunikativní kompetence	Ano	Ne	Úroveň
Ovládá řeč	X		Spíše nedostačující
Formuluje věty	X		Spíše nedostačující
Vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi	X		Dostačující
Rozumí slyšenému	X		Dostačující
Slovně reaguje	X		Dostačující
Vede smysluplný dialog	X		Spíše nedostačující
Dokáže sdělovat své pocity, nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými)	X		Dostačující
Domlouvá se gesty i slovy	X		Dostačující
Komunikuje bez zábran s dětmi i dospělými	X		Dostačující
Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní		X	Zcela nedostačující
Rozšiřuje slovní zásobu	X		Spíše nedostačující
Využívá komunikativní prostředky (knížky, počítač)		X	Zcela nedostačující

Tabulka MŠ 2 – Dívka

Komunikativní kompetence	Ano	Ne	Úroveň
Ovládá řeč	X		Dostačující
Formuluje věty	X		Dostačující
Vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi	X		Dostačující
Rozumí slyšenému	X		Dostačující
Slovně reaguje	X		Zcela dostačující
Vede smysluplný dialog	X		Dostačující
Dokáže sdělovat své pocity, nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými)	X		Spíše nedostačující
Domlouvá se gesty i slovy	X		Dostačující
Komunikuje bez zábran s dětmi i dospělými	X		Spíše nedostačující
Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní		X	Zcela nedostačující
Rozšiřuje slovní zásobu	X		Dostačující
Využívá komunikativní prostředky (knížky, počítač)	X		Dostačující

MŠ 1 – Chlapec

Ovládá řeč

Chlapcovu celkovou jazykovou úroveň lze srovnat s jedinci, kteří jsou o jeden až dva roky mladší. Během výzkumu spíše odpovídal jednoslovně. Při popisování obrázků nepoužíval žádná přídavná jména. Slovní zásoba u chlapce není tolik bohatá. Do rozhovorů ve třídě se spíše nezapojoval. Jestliže mu nějaký kamarád něco pověděl, většinou nereagoval a odešel. Podle pedagoga nejeví žádný zájem o komunikaci s ostatními dětmi. V komunikativním kruhu spíše naslouchá třídu a aktivně se nezúčastňuje.

Formuluje věty

Při procesu kresební činnosti v první části se spíše do konverzace nezapojoval. Odpovídal na otázky z velké části jedním slovem. U druhého obrázku měl chlapec potíže s nakreslením jedné postavy, a tak poprosil o pomoc. Zformulování věty nebylo zcela správné. Avšak chybu si uvědomil a celou větu zopakoval znovu. Při líčení obrázku chlapec tvořil krátké věty bez přídavných jmen, které se při popisu nabízely.

Slovně reaguje, vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi

V druhé části výzkumného šetření chlapec více sděloval své myšlenky u jednotlivých obrázků, které kreslil. Odpovědi z větší části byly krátké, ale pokaždé na danou otázku uměl odpovědět a žádnou neignoroval. V rámci pozorování paní učitelce i asistence pedagoga většinou dokázal odpovědět na dotaz, sdělit danou věc i své myšlenky.

Rozumí slyšenému

První úkol zahrnoval poslech krátkého příběhu, podle kterého následně chlapec kreslil obrázek. Po celou dobu seděl na místě a naslouchal. Při vysvětlování obou zadání neměl žádné otázky a spíše přikyvoval, že všemu rozumí. Přesto si v průběhu šetření si musel nechat zadání zopakovat. Naproti tomu ve třídě, kdy paní asistentka pedagoga zadala úkol v rámci spontánní činnosti, chlapec nepochopil zadání a poté ho odmítal splnit.

Vede smysluplný dialog

Při seznámení jsme s chlapcem vedli krátký dialog, ve kterém mi prozradil, jak se jmenuje. U kresby se však převážně nezapojoval do rozhovoru a spíše jen odpovídal na kladené otázky. I během dne se nepřipojil k žádné debatě s ostatními dětmi.

Dokáže sdělovat své pocity, nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými)

Během kreslení chlapec znázornil na papíře člověka, který měl smutný obličej. Byla mu položena otázka, kdo je tento člověk a proč se neusmívá. Chlapec odpověděl, že tato osoba představuje jeho samotného, ale sám nevěděl, proč je na obrázku smutný. Při sledování respondenta v rámci spontánní činnosti bylo zpozorováno, že chlapec dokáže pedagogovi říct své pocity z činnosti, kterou dělá a zda ho baví nebo ne.

Domlouvá se gesty i slovy

V průběhu výzkumu často byla verbální komunikace doprovázena gesty. Jestliže se některý z obrázku nepovedl, začal rukama rozhazovat kolem a chtěl ho nakreslit znovu. Při pozorování ve třídě si pomáhal během komunikace ukazováním na danou věc, kterou požadoval.

Komunikuje bez zábran s dětmi i dospělými

Chlapec si převážně hrál sám a nevyhledával skupinové aktivity. Se třídou nenavazoval kontakt a nerad odpovídal na kladené otázky dětí. S paní učitelkou a asistentkou několikrát vedl jednoduchý dialog. Při procesu kresební činnosti se opatrně zapojil do konverzace až v druhé části.

Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní

Pedagog si zavolal chlapce během spontánní činnosti a poprosil ho, zda se podepíše na pracovní list. Chlapec se dokázal podepsat pouze svými iniciály. Asistentka i paní učitelka prozradila, že respondent je na inteligenční úrovni stejně jako pětiletý jedinec. Bylo mu doporučen školní odklad.

Rozšiřuje slovní zásobu

V komunikativním kruhu i při jiných činnostech chlapec spíše ostatní kamarády pozoruje a jeho komunikace je tak pasivní. V debatě často opakuje stejná slova dokola a nevyužívá u popisu obrázku skoro žádná přídavná jména.

Využívá komunikativní prostředky (knížky, počítač)

Po přečtení krátkého příběhu byla položena chlapci otázka, zda má doma také knížky a rodiče mu zní čtou podobné příběhy a pohádky. Chlapec prozradil, že nemá rád knihy, ale spíše stavebnice. Paní učitelka potvrdila, že knihy ani časopisy nevyhledává.

MŠ 2 - Dívka

Ovládá řeč

Dívka ovládá řeč na dostatečné úrovni. Paní učitelce a asistence pedagoga odpovídá kratšími větami. S dětmi příliš nekomunikuje a raději vyhledává individuální činnosti. Během komunikativního kruhu, který následoval po spontánní činnosti, se připojila pouze na popud paní učitelky. Vytvářela jednoduché odpovědi. V průběhu výzkumu se do rozhovoru zapojila až v druhé části. Komunikace probíhala plynule. Dívka dokázala popsat každý obrázek, který namalovala. Také uměla zdůvodnit, proč ho kreslí.

Formuluje věty

Formulace vět u dívky byla správná. Na některé otázky odpověděla stručně, avšak při otevřených otázkách vytvářela pěkná souvětí. V porovnání s ostatními dětmi měla podobné vyjadřovací schopnosti.

Slovně reaguje, vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi

Ve výzkumné části na všechny otázky dívka reagovala slovně. Také vyjadřovala své myšlenky k obrázkům, které nakreslila. Při popisu používala přídavná jména. Občas delší dobu přemýšlela nad odpovědí.

Rozumí slyšenému

Na začátku výzkumného šetření dívka plně naslouchala příběhu o sluníčku. Soustředila se a nevěnovala ničemu jinému pozornost. První zadání pochopila částečně. Po dovysvětlení porozuměla danému úkolu, který byl jí zadán. Během spontánní činnosti dívka zcela poslouchala asistentku pedagoga i učitele při komunikaci s ní. V kolektivu při svačině se neustále otáčela na kamarády a nesoustředila se, co ji pedagog říká.

Vede smysluplný dialog

Dialogy s dívkou nebyly příliš obsáhlé, ale správně volila slova do vět. Věděla, co právě popisuje nebo říká při kresební činnosti. Formulace vět byla správná. S ostatními dětmi ve třídě spíše nekomunikovala.

Dokáže sdělovat své pocity, nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými)

Dívka působí na první pohled nesměle. Nezapojuje se do různých aktivit společně s dětmi. Svě pocity nikomu příliš nesdílí. Asistent má na dívku má velmi dobrý vliv. Tvrdí, že vždy záleží na tom, jaký má zrovna den. Někdy ráda o sobě něco řekne, a naopak někdy neodpovídá nikomu na otázky.

Domlouvá se gesty i slovy

V rámci pozorování nebyla spatřena výrazná gesta respondenta u komunikace. Při popisu obou obrázků dívka ukazovala na jednotlivé kresby, které poté okomentovala. V komunikativním kruhu paní učitelka požádala dívku, aby se dotkla jedné fotografie, kde se nacházelo škaredé počasí. Dívka za doprovodu mluvené řeči správně ukázala na danou fotografii.

Komunikuje bez zábran s dětmi i dospělými

Před výzkumem jsme se s dívkou seznámily. Uměla pěkně odpovědět na pozdrav a prozradila své jméno. Během šetření mi postupně začala důvěřovat, a tak se po chvílce zapojila do rozhovoru. S učitelkou i asistentkou pedagoga komunikuje dívka bez zábran. Jestliže potřebuje s něčím pomoci, často se na ně obrací. Ve třídě příliš nevyhledává kontakt s ostatními dětmi. Ráda si hraje sama. Do debat s dětmi se nepouští.

Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní

Paní učitelka tvrdí, že dívka se neumí podepsat. Při činnostech, kdy procvičují písmena a čísla, má velký problém.

Rozšiřuje slovní zásobu

Slovní zásoba dívky je optimální. U kresby, kde popsala jednotlivé části obrázku, uměla pojmenovat všechny předměty, symboly či osoby. Použila i přídavná jména. Při dialogu s pedagogem tvoří kratší věty, ale srozumitelné. U otevřených otázek potřebuje chvíli čas, aby našla správná slova, která chce použít.

Využívá komunikativní prostředky (knížky, počítač)

V průběhu spontánní činnosti si vzala dívka knihu s elektronickou tužkou. Avšak u aktivity dlouho nezůstala. Během výzkumného šetření, kdy dívka doposlouchala příběh o sluníčku, dostala otázku, zda zná podobný příběh nebo ne. Dívka odpověděla, že jí maminka občas takové pohádky čte.

5.6 Závěr šetření a diskuze ke stanoveným cílům

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo popsat, analyzovat a následně vyhodnotit komunikační kompetence u chlapce a dívky v předškolním věku s poruchou ADHD. Dále k těmto cílům byly stanoveny tyto základní výzkumné otázky:

a) Vede proces kresební činnosti k rozvoji komunikačních kompetencí u dětí s ADHD?

K splnění tohoto cíle dostali respondenti dvě zadání, během kterých se prokázaly jejich komunikační schopnosti. Po pozorování, analýze i vyhodnocení výsledků můžeme říct, že kresba jako technika pomáhá rozvíjet komunikační kompetence.

b) Které komunikační kompetence se během kresby uplatňují?

V průběhu celého výzkumného šetření byly pozorovány a poté analyzovány komunikační oblasti (pozdrav, seznámení, zahájení konverzace, porozumění zadaných úkolů, poděkování, neverbální komunikace a rozloučení), ve kterých jsme mohli zpozorovat jednotlivé úrovně komunikativních kompetencí.

Chlapec se během první části kreslení obrázků příliš nezapojoval do diskuze, ale časem začal pěkně odpovídat na dotazované otázky. Sám potřeboval pomoc při kresbě, a tak požádal o pomoc. Respondent nemá příliš bohatou slovní zásobu, avšak při popisování jednotlivých částí obrázku dokázal všechny předměty, symboly či postavy pojmenovat. Ke komunikačním kompetencím, které se uplatnily v rámci procesu kresby u chlapce, řadíme především vytváření odpovědí, komunikace bez zábran s dospělým jedincem, sdělování pocitů, domluva gesty a slovy.

Dívka při procesu kreslení aktivně reagovala na kladené otázky, vytvářela pěkná souvětí a často používala během popisu obrázků přídavná jména. Mezi hlavní komunikační kompetence, které se uplatnily, patří celkové ovládání řeči, správná formulace vět při diskuzi, rozšíření slovní zásoby i porozumění slyšenému,

c) Jaké jsou hlavní rozdíly výzkumného procesu mezi chlapcem a dívkou?

K hlavním rozdílům komunikační schopnosti u respondentů je celková jazyková úroveň, která je u chlapce srovnatelná s mladšími jedinci. Rozvíjení slovní zásoby zaostává, formulace vět není příliš správná a nevyhledává situace, při kterých by mohla nastat diskuze s ostatními dětmi ve třídě. Naproti tomu dívka má bohatější slovní zásobu, kterou umí použít ve větách. Rozhovory jsou plynulejší a častěji se do nich aktivně zapojuje. Stejně jako chlapec má dívka potíže s komunikací ve třídě. Raději se vyhýbá rozhovorům s dětmi.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá kresbou jako technikou, která rozvíjí komunikační kompetence u dětí v předškolním věku s poruchou ADHD. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část má čtyři kapitoly, které definují pojmy k danému tématu. První kapitola popisuje vývoj kresby a její využití při rozvoji komunikace. Práce se zaměřuje především na jedince s poruchou ADHD, proto se další kapitola zabývá tímto syndromem. Následně jsme se věnovali komunikaci a komunikačním kompetencím, které určují povinný rámec učiva v mateřských školách.

V průběhu výzkumného šetření jsme metodou pozorování analyzovali a poté vyhodnotili několik komunikačních oblastí u dvou respondentů. Součástí těchto oblastí bylo seznámení, zahájení konverzace, porozumění zadaným úkolům, poděkování, neverbální komunikace a rozloučení. U samotné kresební činnosti jsme se zaměřili na komunikativní kompetence, které se uplatňují při kresbě. Kompetence byly vyhodnoceny a zaznamenány do tabulek. Dále se uskutečnila podrobná analýza komunikačních kompetencí u obou respondentů.

V závěru šetření jsme odpověděli na výzkumné otázky, které byly potvrzeny už v teoretické části. Naším cílem bylo zjistit, zda proces kresby napomáhá rozvoji komunikačním kompetencím. A my víme z teorie, že řeč souběžně s kresbou se rozvíjí.

SEZNAM LITERATURY

1. ALTMAN, Zdeněk. *Test stromu: příručka*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 1998. 139 s.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
3. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.
4. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 200 s. ISBN 978-80-210-4454-8.
5. COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál, 2013. 203 s. ISBN 978-80-262-0499-2.
6. DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. 205 s. ISBN 80-717-8449-4.
7. DRTÍLKOVÁ, Ivan, ŠERÝ, Omar a kol. *Hyperkinetická porucha*. Praha: Galén, 2007. 268 s. ISBN 978-80-7262-419-5.
8. GOETZ, Michal, UHLÍKOVÁ, Petra. *ADHD: porucha pozornosti s hyperaktivitou*. Praha: Galén, 2009. 160 s. ISBN 978-80-7262-630-4.
9. HENDL, Jan. *Kvalitní výzkum v pedagogice: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
10. HUTYROVÁ, Miluše a kol. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. 207 s. ISBN 978-80-262-1523-3.
11. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele*. Praha: D+H, 2017. 87 s. ISBN 978-80-87295-23-6.
12. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. 224 s. ISBN 80-247-1110-9.
13. KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: monografie*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2002. 416 s. ISBN 80-86473-23-6.

14. LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
15. LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003, 359 s. ISBN 80-7178-801-5.
16. LUDÍKOVÁ, Libuše. *Kombinované vady*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1154-7.
17. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů*, MKN10. [online]. Praha: UZIS, 2022. [cit. 16-12-21]. Dostupné z WWW: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F90>
18. MICHALOVÁ, Zdeňka, PEŠATOVÁ, Ilona a kol. *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně, 2015. 239 s. ISBN 978-80-7414-934-4.
19. MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. 325 s. ISBN 978-80-247-2339-6.
20. PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2010. 199 s. ISBN 978-80-247-3069-1.
21. PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky. [Díl] 1, Vývoj člověka do patnácti let*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 414 s.
22. RIEFOVÁ, Sandra. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. 3. vyd. Praha: Portál, 2007. 251s. ISBN 978-80-7367- 257-7.
23. *RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2021. 51 s. [cit. 2021-08-24]. Dostupné z WWW: <https://www.msmt.cz/file/56051/>
24. SERFONTEIN, Gordon. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999. 149 s. ISBN 80-7178-315-3.
25. ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 166 s. ISBN 80-246-0948-7.
26. ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan. *Klinická logopedie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 615 s., ISBN 978-80-7367-340-6.
27. UHLÍŘ, Jan. *ÁDÉHÁDĚ: Jak na emoce dětí s ADHD*. Praha: Raabe, 2020. 126 s. ISBN 978-80-7496-454-1.

28. UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. 125 s. ISBN 80-7178-599-7.
29. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. I., Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
30. VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. 319 s. ISBN 8071789984.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Kresba chlapce, 7 let (první úkol)

Příloha č. 2 – Kresba chlapce, 7 let (druhý úkol)

Příloha č. 3 – Kresba chlapce, 7 let (druhý úkol-opravný pokus)

Příloha č. 4 – Kresba dívky, 7 let (první úkol)

Příloha č. 5 – Kresba dívky, 7 let (druhý úkol)

Příloha č. 1



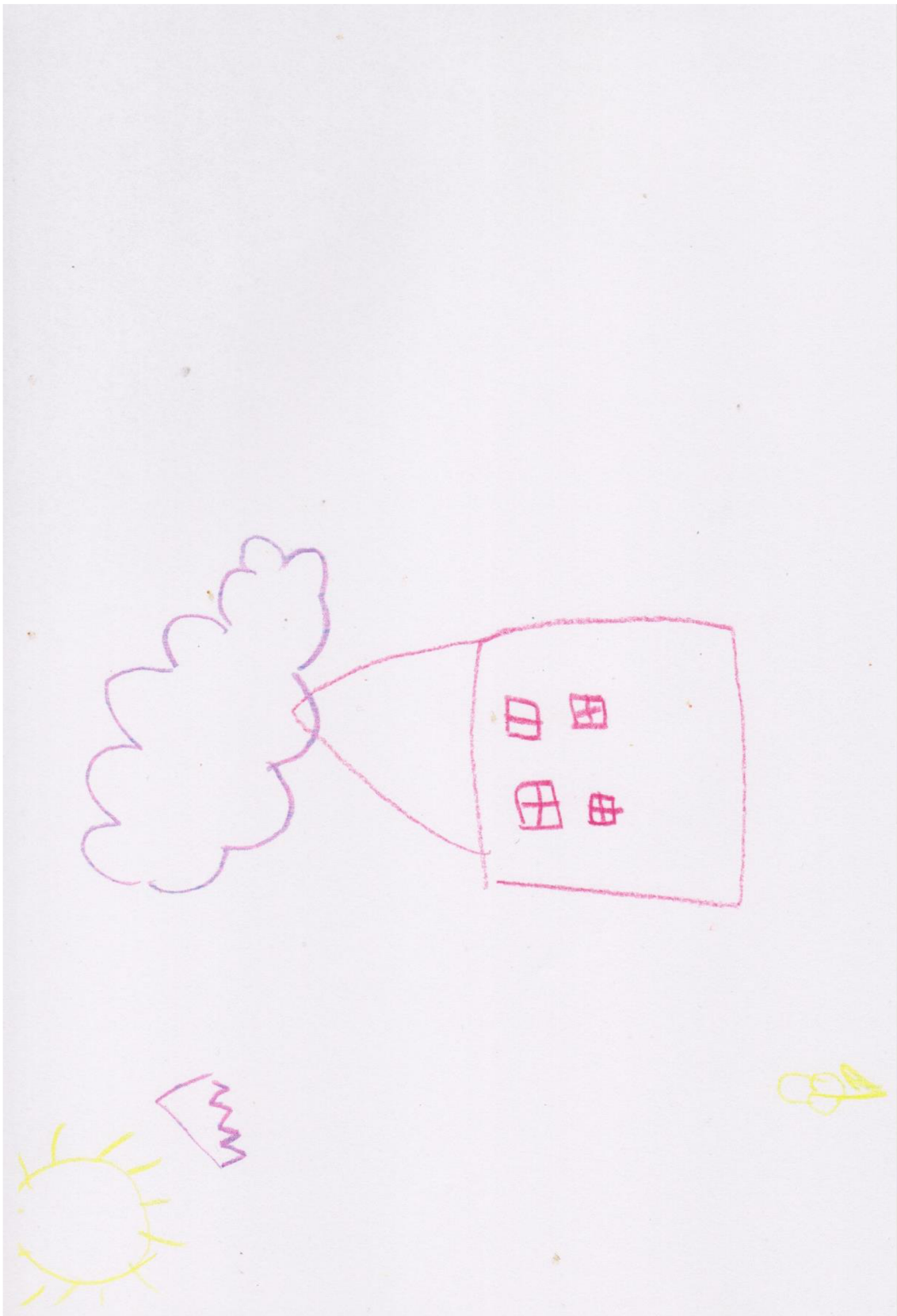
Příloha č. 2



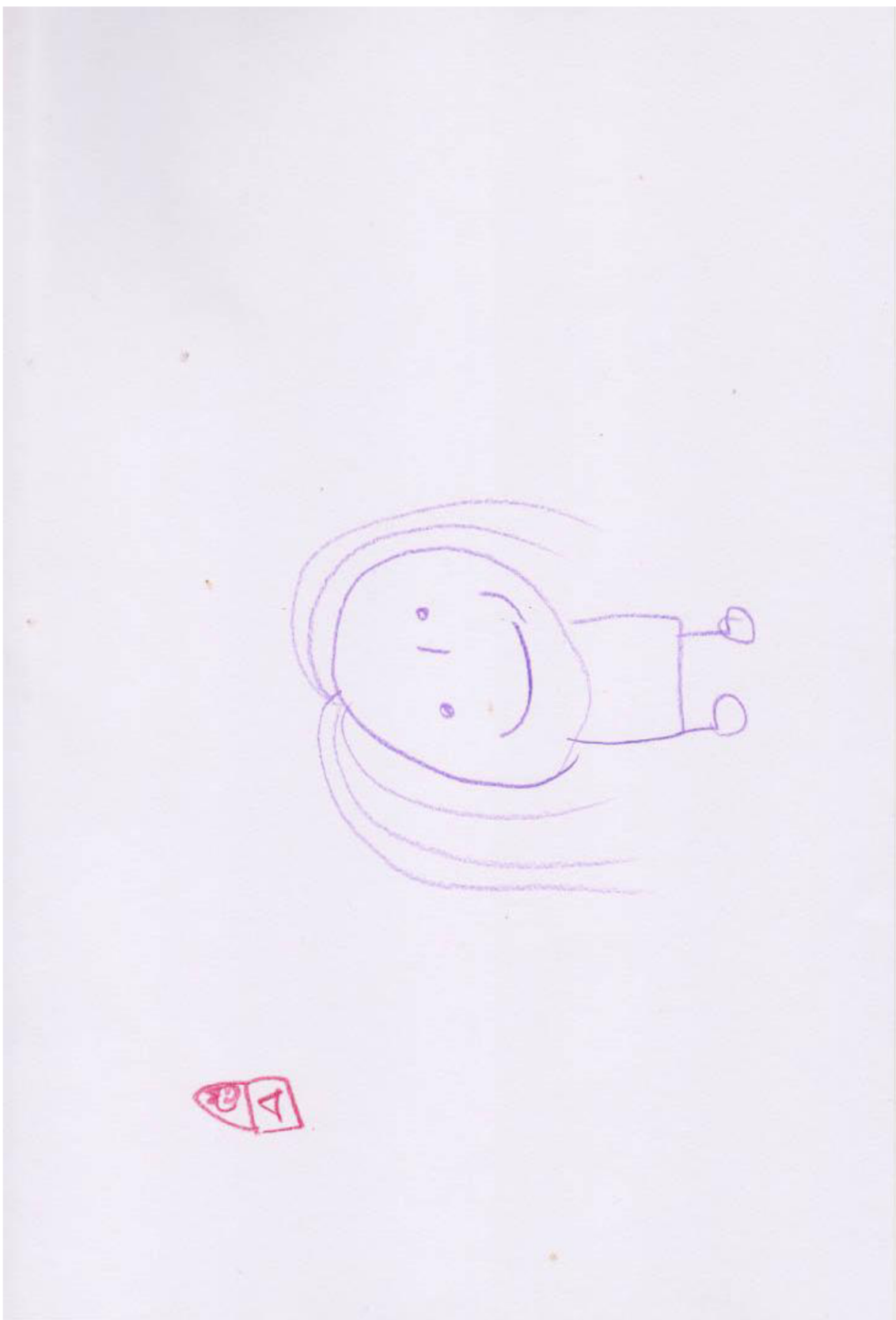
Příloha č. 3



Příloha č. 4



Příloha č. 5



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Adéla Vybíhalová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022
Název práce:	Kresba jako technika k rozvoji komunikačních kompetencí v předškolním věku u dětí s ADHD
Název v angličtině:	A Painting as a technique for a development of communication competences in preschool children with an ADHD syndrome
Anotace práce:	Hlavní téma bakalářské práce se zabývá využitím kresby jako techniky k rozvoji komunikačních kompetencí v předškolním věku u dětí se syndromem ADHD. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. Věnuje pozornost analýze kresby a rozvoji komunikačních schopností u dětí v předškolním věku. Praktická část metodou pozorování vyhodnocuje komunikační kompetence dvou respondentů při procesu kresebné činnosti.
Klíčová slova:	Kresba, komunikační kompetence, předškolní věk, syndrom ADHD, narušená komunikační schopnost
Anotace v angličtině:	The main topic of the bachelor thesis deals with the usage of painting as a technique for a development of communication competences in preschool age of children with ADHD syndrome. The theoretical part is divided into four parts. It pays attention to the analysis of a painting and to the development of communication skills in preschool children. With observation method the practical part evaluates communication competences of two respondents during the drawing process.
Klíčová slova v angličtině:	A painting, communication competence, a preschool age, an ADHD syndrome, a disturbed communication skill
Přílohy vázané v práci:	Kresby
Rozsah práce:	44 s.
Jazyk práce:	Český jazyk