



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Grafomotorika a kresba dětí předškolního věku se
specificky narušeným vývojem řeči

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D

Vypracovala: Tereza Zábranská

České Budějovice, 2018

Anotace

Bakalářská práce se zabývá oblastí grafomotoriky a kresby dětí předškolního věku s diagnózou vývojové dysfázie. Práce se zaměřuje na úroveň těchto oblastí u několika dětí s touto diagnózou. Autorkou je zjišťováno, zda je kresba a grafomotorika u výzkumného vzorku ovlivněna vývojovou dysfázií. Dále pak zda se úroveň kresby a grafomotoriky u těchto dětí v průběhu výzkumného šetření měnila.

Klíčová slova

Specificky narušený vývoj řeči, grafomotorika, kresba, děti předškolního věku

Abstract

This bachelor thesis is focused on the area of graphomotorics and drawing with pre-school children diagnosed with developmental dysphasia. The thesis aims to the level of these areas at several children with this diagnose. The author inquires whether the drawing and graphomotoric skills at the research sample are impacted by the developmental dysphasia. Next, the thesis deals with possible changes of these levels during the inquiry.

Keywords

Graphomotory, drawing, preschool age children, developmental language disorder

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu § 47 b zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Tereza Zábranská

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí práce Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D., za odborné vedení práce. Dále bych touto cestou ráda poděkovala rodičům výzkumného vzorku, za jejich souhlas ke spolupráci s jejich dětmi. Také bych chtěla poděkovat paní učitelkám mateřských škol, které mi práci s dětmi umožnily, poskytly rady a nápomoc při realizaci mého výzkumného šetření. Také děkuji dětem za příjemnou spolupráci a možnost s nimi pracovat.

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Vývojová dysfázie	8
1.1 Pojem vývojová dysfázie	8
1.2 Terminologie vývojové dysfázie	9
1.3 Etiologie	9
1.4 Příznaky vývojové dysfázie	11
1.4.1 Vývojová dysfázie a řeč	11
1.4.2 Vývojová dysfázie a symptomy jiných oblastí	12
2 Grafomotorika	13
2.1 Vymezení pojmu	13
2.2 Grafomotorický vývoj	14
2.3 Správný úchop grafického náčiní a jeho sklon	15
2.3.1 Úchop	15
2.3.2 Sklon tužky a tlak na podložku	15
2.3.3 Postavení těla	16
2.4 Lateralita	17
2.4.1 Typy laterality a lateralita dětí s vývojovou dysfázií	18
3 Kresba dítěte	19
3.1 Vývoj kresby dítěte	20
3.2 Vývoj kresby lidské postavy	24
3.3 Grafomotorika a kresba dětí se specificky narušeným vývojem řeči	26
PRAKTICKÁ ČÁST	28
4 Cíl výzkumu	28
5 Výzkumná otázka	28
6 Metody práce	28
7 Průběh výzkumu	29
7.1 Zadaná cvičení	29
7.2 Místa výzkumného šetření	30
7.3 Výzkumný vzorek	33
8 Hodnocené oblasti a jejich kritéria	34
8.1 Oblasti hodnocení grafomotorických listů	34
8.2 Oblasti hodnocení kresby postavy	36
9 Hodnocení	36
9.1 Chlapec A	36
9.1.1 Popis a charakteristika dítěte	36

9.1.2	Reakce dítěte na zadané úkoly	39
9.1.3	Výsledky práce	40
9.2	Chlapec B	46
9.2.1	Popis a charakteristika dítěte.....	46
9.2.2	Reakce dítěte na zadané úkoly	48
9.2.3	Výsledky práce.....	49
9.3	Chlapec C	56
9.3.1	Popis a charakteristika dítěte.....	56
9.3.2	Reakce dítěte na zadané úkoly	59
9.3.3	Výsledky práce.....	59
10	Odpověď na výzkumnou otázku	66
11	Diskuse	68
12	Závěr	70
13	Souhrn	71
	SEZNAM LITERATURY	72
	Seznam příloh.....	75

ÚVOD

Důležitým prostředkem pro člověka a jeho začlenění do společnosti je řeč a schopnost díky ní komunikovat. Řeč má také důležitý vliv na rozumový vývoj a celkově na osobnostní rozvoj člověka. Její rozvíjení je úzce spojeno s vyvíjením myšlení. Člověk může prostřednictvím své komunikace navázat kontakt se svým okolím a vyslovit své myšlenky a potřeby. S pronesením svých myšlenek a postojů pomocí slov může být problém, když je člověk nedokáže vyjádřit. Za obdobu řeči můžeme považovat kresbu. Ta má stejně jako řeč své vývojové úrovně, ve kterých se postupem času vyvíjí. Stejně jako první slova nemusejí první kresby dětí obsahovat žádný smysl. Časem se však stávají smysluplnějšími a ucelenými. Kresba je pro dítě důležitou cestou komunikace. Obzvláště pak pro dítě, které své myšlenky neumí projevit pomocí slov. Proto je také kresba považována za důležitý terapeutický a diagnostický prostředek. Bakalářská práce je věnována grafomotorice, kresbě a jejich vlivu na diagnózu specificky narušeného vývoje řeči. Práce se dále zaměřuje na úroveň kresby a grafomotoriky dětí s touto vývojovou poruchou řeči, na její formální a obsahové rysy. Obsah bakalářské práce tvoří tři hlavní kapitoly. V první kapitole je popsána vývojová dysfázie, její etiologie, symptomatologie a terminologie. Druhá kapitola je věnována grafomotorice, jejímu vývoji a správným podmínkám, při nichž by měl být grafický projev uskutečňován. Dále je pak v druhé kapitole popisována lateralita a její druhy, také v souvislosti se specificky narušeným vývojem řeči. Třetí kapitola je zaměřena na kresbu dítěte a její vývoj. Tato kapitola se zabývá znaky grafomotoriky a kresby u dětí se specificky narušeným vývojem řeči. V praktické části této práce jsou uvedeny cíle práce, informace o místech šetření a vzorovém prvku, se kterými autorka výzkum realizovala. V dalších kapitolách jsou udány kritéria hodnocení a analýza jednotlivých grafomotorických a kresebných produktů pozorovaných jedinců. Pozornost byla zaměřena na úroveň jednotlivých grafomotorických a kresebných oblastí. Dále i na to, zda se v průběhu výzkumného šetření grafomotorická a kresebná úroveň výzkumného vzorku měnila či nikoli.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývojová dysfázie

1.1 Pojem vývojová dysfázie

Definovat pojem specificky narušeného vývoje řeči, jinak řečeno vývojové dysfázie není jednoduché. Na tomto problému se podílí, jak velké množství a různorodost názorů mnohých odborníků, tak pohledů rozličných vědních oborů. Definice se neshodují také kvůli rozdílným obdobím, ve kterých definice postupně vznikaly (Klenková, 2006).

Vývojovou dysfázi dle současné klinické české logopedie považujeme za „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené*“ (Škodová, Jedlička, 2007, s. 106). Mezi dobré podmínky pro řečový vývoj se řadí nepřítomnost vážnějších psychiatrických a neurologických nálezů, sluchových poruch, dále pak přiměřený intelekt, stimulační sociální prostředí s dostatkem vhodných podnětů (Pipeková, 1998).

Škodová a Jedlička dále uvádějí, že se jedná o poruchu řeči vývojového charakteru vznikající narušením při jejím vývojovém počátku. Je tedy zřejmé, že se jedná o stav, který je získán již před tím, než si dítě řeč osvojí (Škodová, Jedlička, 2007).

Klenková ve svém díle proklamuje tuto definici vývojové dysfázie: „*Vývojová dysfázie, neboli specificky narušený vývoj řeči, je narušená komunikační schopností, kterou řadíme k vývojovým poruchám. Je to centrální porucha řeči.*“ (Klenková, 2006, s. 67). Klenková dále parafrázuje názor Sováka (1978), který ve svém díle tvrdí, že o vývojovou dysfázi jde v tom případě, kdy se jedná o narušený vývoj řeči, který vzniká v důsledku lehké mozkové dysfunkce či primárně patologického prostředí.

Dle Kejklíčkové jde o vývojovou fatickou poruchu, která vzhledem ke stáří věku dítěte, ještě není zcela ukončena ani vyvinuta (Kejklíčková, 2016). Pipeková (1998) se zmiňuje, že se vývojová dysfázie projevuje deficitem i v oblastech jemné motoriky, grafomotoriky, pozornosti a paměti, přesahuje hranici fatické poruchy.

1.2 Terminologie vývojové dysfázie

Jak v zahraničí, tak ve starší české lékařské literatuře se objevují odlišené výrazy, a dokonce pojem vývojová dysfázie není chápán jednotně. Seeman (1955) využíval termín nemluvnost, tedy poruchu, která vzniká při poškození mozkových řečových zón. Seeman dále dělí nemluvnost na poruchy receptivně dysfagické a expresivně dysfagické.

Někdy se můžeme setkat s výrazem sluchoněmota, jehož synonymem byl ruský pojem alalie. Tento termín byl dříve využíván jako zastřešující pojem pro všechny typy nemluvnosti dětského vývoje s výjimkou ztráty řeči (Škodová, Jedlička, 2007).

Škodová a Jedlička dále parafrázuji výraz afémie, který navrhol Ritz-Radlinsky. I když podle něho lépe vystihovat sdělovací prvek, tento pojem se nakonec neujal. Časem vznikl, a zároveň se uchytil, termín dysfázie. Předpona dys - tohoto výrazu nás má upozornit na vývoj, který je narušen. Na celek řečových funkcí poukazuje další část slova -fázie (Kutálková, 2002). Tato část slova pochází z řečtiny, v překladu znamená „vypravuji“. Tento význam poukazuje na to, že vyprávění, tedy řeč jako celek, je odchýleno od normy (Kutálková, 2005).

Nejnovější odborná literatura již využívá odborný výraz vývojová dysfázie. Definice však ani po dlouhodobém terminologickém vývoji není jednotná (Škodová, Jedlička, 2007).

V anglosaské literatuře se dnes můžeme setkat s pojmem *specific language impairment* nebo se zkratkou tohoto pojmu *SLI*. Jde o neurobiologické onemocnění. Toto označení je použito v případě, pokud je verbální komunikace v nesouladu s úrovní neverbálních oblastí dítěte (Hulme, Snowling, 2009).

1.3 Etiologie

Názory o vzniku vývojové dysfázie se různí. Neustále vnikají další názory a pohledy. Jsou zjišťovány nové a nové skutečnosti.

Možné etiologické činitele můžeme rozdělit na genetické, vrozené, získané či jejich kombinace (Klenková, 2006). Klenková poukazuje, že jde o velice početná narušení obou hemisfér v oblasti mozkových kůr a jde tedy o bilaterální poškození

Mikulajová (in Klenková, 2006) nepovažuje etiologické určení za něco snadného. Uvádí, že vznik může zapříčinit mozkové poškození či narušená funkce mozku. To se také může promítnout v levé mozkové hemisféře, tedy přímo v zónách řeči. Dále mluví o skutečnosti problému nedostatečné orientace rodičů v problematice raného vývoje dítěte (in Klenková, 2006).

Kutálková ve svém díle zdůrazňuje, že hlavní příčinou je nezralost CNS. Jedná se o dysfunkci mozku, která je nejčastěji difúzního charakteru. Porucha je způsobena narušením vývoje různými etiologickými vlivy před, během nebo po porodu (Kutálková, 2002). Kutálková dále upřesňuje, že je porucha lokalizována ve střední části reflexního okruhu (Kutálková, 2005).

Škodová a Jedlička (2007, str. 111) uvádí, že jde „o následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu. Postižení je tím lokalizováno do centrální sluchové oblasti řečových center, a to charakterem příznaků, nikoli striktním ložiskovým nálezem v neurologickém smyslu. Důvodem je právě charakter neurologického postižení. U vývojové dysfázie existuje předpoklad, že typickou příčinou stavu je difúzní, nikoli ložiskové postižení CNS.“

Podle autorek Volkové a Šachovské (in Klenková, 2006) vzniká vývojová dysfázie v důsledku zpomaleného vývoje určitých korových oblastí a konkrétně pak jejich nervových buněk (in Klenková, 2006).

Kejklíčková (2016) zdůrazňuje, že na vzniku se podílí více příčin. Často se vyskytuje specificky narušený vývoj řeči u nedonošených dětí, a to hlavně z důvodu nízké porodní váhy novorozence (váží-li méně než kilo a půl). Tato nízká porodní váha může zasahovat do řečového vývoje dítěte.

Z většiny názorů autorů tedy vyplývá, že je dysfázie důsledek špatného fungování nebo porušením centrální nervové soustavy, případně její nevyzrálostí. Kutálková také hovoří o souvislosti vývojové dysfázie a komplikací při porodu či v těhotenství, kdy velký počet matek dětí se specificky narušeným vývojem řeči měl v graviditě problémy, jejich těhotenství bylo rizikové nebo docházelo k předčasným porodům (Kutálková, 2009).

1.4 Příznaky vývojové dysfázie

Vývojová dysfázie je typická rozmanitostí příznaků. Jak ve vlastní tvorbě řeči, tak ve spoustě dalších oblastí. Různé symptomy vychází z podstaty její příčiny vzniku. Za nejvíce viditelný symptom je považován opožděný řečový vývoj. Nejde ale pouze o narušení řečového vývoje, může jít také o narušení celkového vývoje osobnosti (Škodová, Jedlička, 2007).

1.4.1 Vývojová dysfázie a řeč

„Vývojová dysfázie se definuje jako porucha centrálního zpracování řečového signálu“ ((Lejska, 2003, s. 101).

Kutálková (2002) popisuje následující čtyři kategorie poruchy.

První kategorií je nemluvnost. Je typická tím, že nedochází k vývoji mluvené řeči. Problém v percepčním oddílu reflexního oblouku způsobuje to, že dochází ke stagnaci rozumového vývoje. Je narušeno porozumění řeči i řečový projev. Další kategorií je tzv. částečná nemluvnost. Řeč je sice rozvíjena, ale je zřetelná deformita a opožděnost řečového vývoje. Třetí kategorií je dysfázie. *„Dysfázie znemožňuje komunikaci, ale řeč má závažné nedostatky ve slovní zásobě, gramatice, větné skladbě i artikulaci. Příznaky postižení percepční a expresivní části se obvykle kombinují“* (Kutálková, 2002, s. 44). Poslední kategorii zastupují dysfatické rysy, u kterých se projevují pouze některé znaky dysfázie.

Jiné dělení uvádí Bytešníková (2012), která rozděluje a zároveň popisuje jednotlivé příznaky podle rovin řeči.

Artikulační problémy a verbální projev, který je obecně špatně srozumitelný, charakterizuje rovinu foneticko-fonologickou. Pro rovinu pragmatickou je typické větší využívání komunikačních forem, které jsou neverbální. Spontánní mluvený projev ani textová reprodukce dítěte není kvalitní, ani přiměřená věku dítěte. Oblast lexikálně-sémantická je u dětí s vývojovou dysfázií typická nerovnováhou pasivní a aktivní slovní zásoby. Pasivní zásoba slov většinou zřetelně převyšuje slovní zásobu aktivní. Dítě má tím pádem problém s vyjádřením vlastních myšlenek a pocitů, často nemůže najít vhodná slova a někdy ani nechápe jejich význam. O dysgramatismu dětí se specificky

narušeným vývojem řeči mluvíme v souvislosti s morfologicko-syntaktickou rovinou řeči. Jedná se především o problémy při časování, skloňování a využívání slovosledu (Bytešníková, 2012).

Jak již bylo řečeno, opožděný vývoj řeči je považován za základní symptom specificky narušeného vývoje řeči. Za typický vnější symptom je označena patlavost různého stupně. K narušení řeči dochází i v jejích hlubších strukturách. To se může projevovat problémy ve všech oblastech řeči. Dále pak nesprávným slovosledem, skloňováním a nevyvážeností při využívání slovních druhů a malou slovní zásobou. Druhou narušenou oblastí řeči je struktura povrchová. Škodová a Jedlička uvádí názor Nováka, který tvrdí, že největším problémem v povrchové struktuře řeči je narušený fonologický systém. Narušení se projevuje neschopností hláskového rozlišení. Konkrétně pak udává problémy s rozlišením závěrovosti – nezávěrovosti, kompaktnosti – difuznosti a znělosti – neznělosti. Někdy může dokonce docházet k prohození hlásky za hlásku jinou, či k jejímu úplnému vynechání (Novák, 1997 in Škodová, Jedlička, 2007).

1.4.2 Vývojová dysfázie a symptomy jiných oblastí

Typickým znakem pro děti s vývojovou dysfázií je vývoj, mezi jehož oblastmi a jejich úrovní může být až několikaletý rozdíl. Mluvíme tedy o vývoji nerovnoměrném. Dochází k nesouladu mezi využíváním řečové a mimořečové oblasti. Mimořečová oblast je využívána častěji, naopak řečová je odsouvána do pozadí, a dokonce je většinou v nesouladu s věkem a intelektem dítěte (Škodová, Jedlička, 2007).

K narušení dochází i v oblasti zrakového a sluchového vnímání (Kejklíčková 2016). Narušení sluchového vnímání je typické oslabenou sluchovou diferenciací prvků řeči, problémy s imitací melodie a rytmu. Dále je narušeno zpomaleným zpracováním sluchového signálu a problémy se sluchovou pamětí. (Škodová, Jedlička, 2007). Porucha zrakového vnímání se projevuje především v kresbě. S narušením kresby souvisí i problémy s jemnou motorikou a grafomotorikou, které se u dětí se specificky narušeným vývojem řeči také často vyskytují (Kejklíčková, 2016).

Kejklíčková (2016) také poukazuje na vyskytující se potíže s pamětí. Nižší úroveň paměti dle Škodové a Jedličky (2007) svědčí o degeneraci rozumových schopností na

základě organického poškození CNS. Kutálková (2002) zase zdůrazňuje, že jde především o paměť akustickou a verbální.

Stejně tak se dle většiny autorů porucha projevuje i v orientaci v prostoru i čase. To se projevuje nesnázemi s pravo-levou orientací a špatnou orientací v časové posloupnosti. Porucha je charakteristická i výskytem problémů v motorice, a to obzvláště v jemné motorice rukou a motorice mluvidel. (Kejklíčková, 2016).

Kutálková (2002) se zmiňuje o tom, že se u dětí s vývojovou dysfázií často projevují problémy, které jsou typické pro děti s LMD. Patří mezi ně například psychomotorický neklid, labilita emocí a dysgnózie. Kutálková také uvádí i častou spojitost vývojové dysfázie s dyslexií a narušeným intelektem. K těmto spojitostem však většinou dochází v tom případě, kdy je reflexní okruh, konkrétně centrální a percepční oblast, výrazně porušena.

2 Grafomotorika

2.1 Vymezení pojmu

Jak uvádí Bednářová a Šmardová (2015), grafomotoriku můžeme považovat za součást motoriky. Motoriku tvoří několik rovin motorických schopností. S motorikou je dále úzce spojeno vnímání hmatové, rovnovážné, vnímání svalového tonu a lokomoce.

Průcha a kol. (2001) charakterizují motoriku jako celkovou pohybovou schopnost organismu, která zahrnuje i psychomotoriku a grafomotoriku. Dále pak popisují motorický vývoj jako celoživotní a celkový vývoj lokomočních schopností, který může být narušen. Narušení mohou způsobit vrozené vady, úrazy nebo nemoci.

Hermová (1994) ve svém díle udává, že motorika těla jako celku je velice úzce spojena s řečí. K tomu dochází hlavně z toho důvodu, že nedílnou součástí motoriky je mimo jiné i grafomotorika, která je pro správný rozvoj řeči velice podstatná.

Konkrétně grafomotoriku pak vysvětluje Looseová (2001) jako soubor při psaní vykonávaných psychomotorických činnosti (in Průcha a kol., 2001). Dvořák (2007) mluví o skutečnosti, že jde o motoriku specifickou a považuje ji za činnost, která je již pohybově koordinovaná a je přítomna v grafických projevech.

2.2 Grafomotorický vývoj

„Vývoj grafomotorických schopností schopností a dovedností má určitou posloupnost a propojenost – hrubé motoriky, jemné motoriky, motoriky mluvidel, motoriky očních pohybů a smyslového vnímání“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 7).

S tímto názorem se ztotožňuje i Doležalová a dodává, že důležitá je především koordinace oka a ruky a že s grafomotorickým rozvojem souvisí také řeč a myšlení. Také popisuje nutnost přizpůsobení vývoje kresby dítěte, pomocí výchovného působení, jeho grafomotorickým dovednostem (Doležalová, 2010).

Dle Dienerové, Piekertové a Looseové (2001) jedinec ve druhém až čtvrtém měsíci uchopuje objekty bezděčně, ve čtvrtém až šestém měsíci je již uchopuje celou dlaní. Ve vývojovém stádiu jedenáctého až třináctého měsíce dítě přechází z úchopu dlaňového na úchop pinzetový. Dále se dítě namátkově seznamuje s tužkami, a to většinou někdy mezi šestnáctým a osmnáctým měsícem života. Dalším krokem v grafomotorickém vývoji je kolem roku a půl a dvěma lety vznik pohybů, které jsou koordinované a řízené. Dále se vytváří dovnitř otočený úchop. Během druhého a třetího roku života dítěte se pohyby při kresbě stávají obratnějšími. Lipnická (2007) říká, že se v tomto věku začíná objevovat uchopení psacího náčiní třemi prsty. Dítě také začíná nakreslené pojmenovávat. Kruh a přímka začínají být dobře napodobeny.

S dalším vývojem, a to do necelého pátého roku, jsou vylepšovány tvary, jelikož úchop je již příčný a je využíván natažený ukazováček. S tímto faktem souvisí i schopnost dítěte držet pohybem ruky určitý směr. Dítě by mělo být schopno kreslit čáry jak klikaté, tak ohraničené, dále kreslit kruhy a dokázat je vymalovat. Dítě je už schopno nakreslit kříž a spojit dva body čarou. Do sedmi let by dítě mělo správně uchopit tužku a být schopno držet se linky (Looseová, 2001).

Bednářová a Šmardová (2015) uvádějí, že je důležité při kreslení dítěte sledování a podporování jejich pracovních návyků, mezi které řadí držení těla, uvolnění ruky a tlak na podložku, dále pak držení psacího náčiní a postavení ruky při kreslení a psaní.

2.3 Správný úchop grafického náčiní a jeho sklon

2.3.1 Úchop

O správném úchopu můžeme hovořit v případě, kdy je tužka, či jiné psací náčiní, drženo pomocí třech prstů. Mezi tyto prsty patří ukazováček, palec a prostředníček pravé či levé ruky (Doležalová, 2010). Tento správný úchop, jak říká Bednářová a Šmardová, nazýváme špetkový (Bednářová, Šmardová, 2015). Na prostředníku, konkrétně na jeho posledním článku, leží tužka, která je seshora přidržovaná palcem a ukazovákem. Vysvětlit dětem, že tužka na prostředníku pouze leží, je složité (Kutálková, 2005). Palec by měl být lehce pokrčený a zleva přidržovat tužku. Ukazovák by měl být od hrotu umístěn dále než palec a tužka by jím měla být přidržována zprava (Doležalová, 2010).

Špetkový úchop se neobjevuje u všech dětí ve stejném věku. Měl by být ale přítomný ve chvíli, kdy dítě začíná více kreslit, rozhodně by se měl objevit před nástupem do školy (Bednářová, Šmardová, 2015). Looseová a kol. (2001) klade důraz na to, aby dělem nebyl při práci úchop opravován. Ke správnému úchopu by se mělo dojít průpravným cvičením pro jemnou motoriku. To samé platí i při psaní pro pohyblivost prstů. Snadné manipulování tužkou různými směry umožňují ostatní uvolněné svaly ruky. Děti je nejlepší učit správnému úchopu pomocí nápodoby a slovního vysvětlení. Popis je vhodný v případě, když nápodoba nestačí (Kutálková, 2010).

Doležalová uvádí postup pro nácvik správného úchopu. Děti by měly umět pojmenovat prsty a pomocí názorného předvedení učitelky s komentářem vytvoří špetku. Při nácviku je vhodné využít například básničku, která je pro děti motivací. Pokud je úchop správný, tak po zvednutí ukazováčku tužka nesmí spadnout. Tím může paní učitelka správný úchop kontrolovat. Doležalová dále zmiňuje trojúhelníkový průřez či umělohmotný nástavec na tužky. Výhodou jsou tři plochy, které pomáhají správnému úchopu (Doležalová, 2010).

2.3.2 Sklon tužky a tlak na podložku

Když dítě kreslí a správně sedí u stolu, měl by směr horního konce psacího náčiní směřovat mezi loket a rameno (Bednářová, Šmardová, 2015). Tento úhel se může měnit až o 45 stupňů (Kutálková, 2010). Správný pohyb vychází z ramene a lokte. Ruka

by se neměla ohýbat v zápěstí a měla by s oblastí od lokte k paži tvořit rovnou linii (Bednářová, 2015).

Správného sklonu psacího náčiní můžeme dosáhnout pomocí svislé kreslicí plochy, kdy dítě kreslí ve stoje. Tato plocha by se měla umístit nejlépe do výšky horní části těla dítěte. Správný sklon tužky k rameni je nejpřirozenější právě ve chvíli, když dítě kreslí na úrovni svých očí. Pomocí této plochy se začne úchop spontánně měnit (Kutálková, 2010).

Tužka nemá být svírána křečovitě, ukazovák má být uvolněný, ne prohnutý. V dlani by měl být malíček i ukazováček volně pokrčen. Je vhodné, aby kožní řasa, která se vyskytuje mezi palcem a ukazovákem, přesahovala tužku (Bednářová a Šmardová, 2015).

Na počátku grafomotorického vývoje je ale tlak na podložku a neuvolněnost ruky běžný. Přiměřenost tlaku by měla vzniknout před nástupem dítěte do školy. Uvolněnost ruky je považována za významný faktor ovlivňující grafický výkon dítěte. Když je tlak na podložku velký, znemožňuje tak plynulosti pohybů ruky. Na problém s plynulostí pohybu souvisí i narušení plynulosti vedení čáry. Když je tlak velký, může být čára vyrytá nebo naopak tenká, dále pak kostrbatá a přerušovaná (Bednářová, Šmardová, 2015). Proto, aby nebyl úchop křečovitý, je důležité uvolnění ramenního kloubu a volné položení předloktí na stole (Looseová, 2001). Děti by z tohoto důvodu neměly dostávat papíry malých formátů. Zápěstí nebývá využíváno a je připevněné k podložce. Větší formát papíru naopak děti vede k tomu, aby ruku uvolnily a volně tak pohybovaly i zápěstím (Kutálková, 2005). Pokud dětem, které mají problém s neuvolněným zápěstím a kresbou pouze pomocí prstů, nestačí větší formáty, využívá se malba širokým štětcem. Proto, aby se dítěti štětcem dobře malovalo, musí ho na podložku položit tak, aby se netřepil. Stejně tak tomuto problému napomáhá široká stopa štětce (Kutálková, 2010).

2.3.3 Postavení těla

Základem pro psaní, a tedy i kreslení je široká výchozí základna. Kreslení je možné vleže, v dřepu, vstoje. Za výchozí pozici je ale považována pozice vsedě. Hlava je držena vzpřímeně. Obě chodidla jsou celoplošně položena na podlaze a jsou umístěna na

úrovni boků (Looseová, 2001). Nohy by se neměly kývat ve vzduchu z důvodu snížení tlaku okraje sedáku na cévy nohou (Kutálková, 2010).

Vhodný je sed vzpřímený, páteř rovná. Zátěž rovnoměrně působí na celé hýždě. Stehna by měla být ve vodorovné pozici, holeně naopak ve svislé. K sezení by měly být vytvořeny vhodné podmínky, mezi které patří nastavitelná židle a nastavitelný psací stůl. Ten by měl být v oblasti pupku v přímém kontaktu s tělem. Ideální je jeho šikmé nastavení (Looseová, 2001). U stolu se šikmou plochou dítě musí sedět vzpřímeně a nemá tak tendenci ulehnout na tuto plochu. Židle by měla být vysoká tak, aby mělo dítě lokty na úrovni stolu (Kutálková, 2010).

Tyto podmínky mohou pomoci k udržení vhodného tělesného napětí a správného držení těla (Looseová, 2001).

Kutálková (2010) uvádí, že čím menší dítě je, tím větší papír potřebuje. Kutálková (2005) říká, že nejideálnější je připevnit na svislou plochu velký kus papíru. Čáry díky tomu mohou být dobře vedeny všemi směry, jelikož děti nemohou s papírem hýbat.

2.4 Lateralita

„Lidská ruka může být neuvěřitelně dokonalý nástroj, pokud k tomu dostane příležitost“ (Kutálková, 2009, s. 156).

Lateralitou rozumíme preferované využití jednoho z párových orgánů (Průcha a kol., 2001).

Kroupová (2016) popisuje lateralitu jako upřednostňování jednoho orgánu před druhým nebo jedné tělesné strany před stranou druhou. Jde o nesouměrnost organismu na základě jeho střední roviny. Lateralizace je postupná a dochází tak ke kvalitnějšímu rozvoji schopnosti dominantního orgánu (Kateřina Kroupová a kol., 2016). Valenta (2015) ve svém díle zmiňuje rozdělení laterality na lateralitu tvarovou, která se týká tvarové asymetrie, a lateralitu funkční v souvislosti s činností poloviny nepárového orgánu nebo preferovaného užívání jednoho z párových orgánů. Bednářová a Šmardová (2015) uvádějí, že jelikož je lateralizace postupná a trvá přibližně do čtyř let, může v těchto letech života docházet ke střídání období používání rukou, a to symetricky či asymetricky.

Kolem čtvrtého roku již mívá dítě určenou ruku, kterou využívá přednostně a aktivněji. Kolem pátého roku života dítěte se začíná lateralita ustalovat. Proces lateralizace ovšem končí až kolem jedenáctého roku, kdy je lateralita již plně dotvořena (Bednářová, Šmardová, 2015).

Proto, aby byla lateralita správně určena, je potřeba soubor informací, který je tvořen anamnézou, kresbou dítěte, zkouškami laterality a pozorováním dítěte, jak při spontánních, tak záměrně motivovaných činnostech. Bednářová a Šmardová (2015) dále kladou důraz na zjištění laterality dítěte ještě předtím, než začneme s jeho grafomotorickým rozvíjením. Nutné je zjištění nejen laterality ruky, ale i laterality oka, a to hlavně pro čtení a psaní. Lateralita ruky bývá někdy zřejmá. Není tak tomu ale vždy, proto bychom měli na zjištění laterality dbát. Kutálková (2009) uvádí, že proto, že se lateralita vyvíjí postupně, by se mělo na její určení počkat do pěti let dítěte, aby byl výsledek přesný.

2.4.1 Typy laterality a lateralita dětí s vývojovou dysfázií

Kutálková (2009) popisuje několik laterálních druhů. Patří mezi ně lateralita vyhraněná, která je charakteristická jasnou pravorukostí nebo levorukostí. Každé dítě nejdříve obě ruce střídá, ale po čase ve většině případů začne využívat jednu ruku přednostněji. Podle Valenty (2015) je souhlasná lateralita neboli lateralita vyhraněná, charakteristická stranově shodnou lateralitou oka a ruky.

Dalším typem je lateralita nevyhraněná. Pro ni je typické střídání rukou, protože není jasné, jaká z nich je více šikovná (Kutálková, 2009). Valenta (2015) se zmiňuje o tom, že děti s nevyhraněnou lateralitou mají oko či ruku, které vykazují ambidextrii. Tyto děti tedy mohou vykonávat činnost i oběma párovými orgány. Dle Kutálkové (2009) děti s tímto typem laterality mohou mít problém při psaní. Problémy mohou být charakteristické dysgrafickými znaky. Pokud je dominantní ruka levá a dominantní oko pravé či naopak, jedná se o lateralitu překříženou. Pro děti s tímto typem laterality je charakteristické, že si pletou písmena, která jsou si podobná, i směry. To se projevuje tím, že mají tendence psát odzadu.

Důležitým faktem je, že by žádný typ laterality neměl být potlačován, jelikož jde o projev, který je přirozený. Násilné přeučování může vést k negativnímu dopadu na vývoj celé osobnosti člověka (Průcha a kol. 2001). Na tento názor navazuje také

Kutálková (2009) a ve svém díle uvádí, že mozek nemá rád změny. Na výměnu dominantní ruky přistoupí pouze v případě, že je to nutné. To bylo zřejmé dříve, kdy byly děti, které měly dominantní ruku levou, přecvičovány. Tato vynucená změna ale přinesla do života těchto dětí problémy jako koktavost, neurotické projevy a zvýšenou agresivitu.

Mikulajová a Rafajdusová (1993) mluví o rozdílu zastoupení různých druhů laterality u dětí intaktních a u dětí s vývojovou dysfázií. Dle autorek je u těchto dětí častější přítomnost upřednostňování levého oka i ruky před stranou pravou. Škodová a Jedlička (2007) zdůrazňují častý výskyt nevýhodných typů laterality u dětí s vývojovou dysfázií. Kejkličková (2016) mluví o častém výskytu laterality nevyhraněné a zkřížené. Vyšetřením laterality se zabývá logopedická a speciálně pedagogická diagnostika, konkrétně pak standardní test laterality Žlaba a Matějčička (Škodová, Jedlička, 2007).

3 Kresba dítěte

Vágnerová (2005) považuje kresbu za funkci, která je symbolická a neverbální. Dále uvádí, že názor a pohled dítěte na svět je vyjádřen právě kresbou, stejně jako skutečnost, kterou dítě v kresbě představuje tak, jak ji opravdu vidí a chápe.

Bednářová a Šmardová (2006, s. 9) uvádí, že: „*při kreslení dítě vyjadřuje svoji fantazii, strachy, úzkosti, frustrace, touhy, emoce, přání, potřeby, zlost, pocit viny*“.

Kresba dětí nám dnes může sloužit k detailnějšímu a lepšímu poznávání jejich osobnosti. Důležitým faktem je, že součástí kresby je jak snění, tak hra i skutečnost, proto považujeme kresbu za významný ukazatel pro zkoumání dětské osobnosti (Davido 2011). Kresba tedy souvisí jak s celkovým vnímáním dítěte, tak s jeho představivostí a myšlením. Dále se pak v dětské kresbě projevují zvláštnosti somatického i psychického typu dítěte i jeho charakter (Uždil, 1980).

První studie o dětské kresbě je spojeno se jménem G. H. Luqueta (Davido, 2001). Cagnet (2013) ve svém díle uvádí jeho názor. Tvrdí, že něco představovat je pro kresbu dítěte hlavní rolí.

Zájem o zkoumání dětské kresby neustále roste. Je využívána především při zkoumání dětské efektivy, jejich znalostí o jejich těle, při zjišťování mentální úrovně. Také je to

ale důležitý prostředek komunikace, který je určen a je velice vhodný pro děti, jejichž jazyková úroveň není dostatečná, a to, co cítí, dokážou popsat pouze kresbou. Je ale jasné, že pouze z jedné kresby dítěte nemůžeme ihned vyvozovat závěry Davido (2001).

Davido uvádí názor švýcarského grafologa Pulvera, který tvrdí, že kreslení je vlastně určitý způsob psaní. Písmo ale většina z nás dokáže přečíst, má tedy určitou normu. U kresby tomu ale tak není. Osobnost dítěte můžeme poznat i na pouhém malování čáry. Davido ve svém díle uvádí, že čára je považována za nevědomé písmo. To, jaké dítě je, nám může ukázat i to, jakou čáru nakreslí. Dítě, které nemá velkou sebedůvěru, většinou maluje čáru, která je tenká a nevýrazná, předělává jí a pomáhá si například pravítkem. Naopak dítě, jež v sobě může mít skrytou agresi, bude nejspíše na tužku tlačit tak, že protrhne papír a čára bude vyrytá a silná. Vyrovnané dítě naopak kreslí čáry, nad kterými má kontrolu (Davido, 2001).

3.1 Vývoj kresby dítěte

V dětském věku je potřeba vyjádřit se kresbou univerzální. Kresba dětí bývá většinou tvořena ve stejné posloupnosti a stejným způsobem. Vývoj dětské kresby a řeči bývá často přirovnáván (Bednářová, Šmardová, 2006).

Vývoj kresby, jak už bylo řečeno dříve, souvisí s vývojem grafomotorických dovedností. Je nutné sledovat zájem dítěte o kreslení, konkrétně v souvislosti s jeho věkem. Sledovány by měly být i návyky při kreslení, stejně tak provedení a obsah kresby (Bednářová, Šmardová, 2015).

Vývoj a úroveň dětské kresby jsou ovlivňovány pozorností, pamětí, lateralitou, motorikou, mentální vyspělostí, zrakovým vnímáním, schopností představivosti a reprodukce dítěte (Bednářová, Šmardová, 2006).

Nejmenší děti nejdříve začínají zjišťovat, co umí různé tužky, čmárají a jejich ruka drží tužku různými způsoby, jelikož je ještě neobratná (Kutálková, 2005). K vytvoření první grafické stopy dětí ale není nutné využít tužku. První grafická stopa vzniká i hrábnutím dřívka do písku či otiskem dlaně na zamlžené sklo (Uždil, 1980).

Kutálková (2010) spojuje s počátkem vývoje kresby společné kreslení, kdy spolu kreslí dítě a dospělý. Všechno je nutné kreslit pomocí čar, oválů a kruhů. Dítě by složité kresbě nerozumělo.

Uždil tvrdí, že určitý grafický typ je ustálen, pomalu a plynule se vyvíjí pro každé téma. Tento grafický typ se čím dál tím více vzhledově, proporcionálně podobá reálnému vzhledu věcí, jeho vnitřní skladba je postupně obohacována a zvyšuje se počet detailů. Detailů přibývá zvyšováním dětské potřeby kresbou něco detailněji sdělit (Uždil, 1980).

Dětský výtvarný projev prochází několika stádii. Tato stádia jsou pojímána a rozdělována autory rozdílně. Proto existují různá pojmenování a klasifikace. Jednotné dělení je proto velice obtížné. V bakalářské práci uvádím dělení podle autorky Roseline Davido, zčásti doplněné pohledy jiných autorů.

Davido ve svém díle udává, že každý věk dítěte je typický určitými specifiky výtvarného projevu. Dětská kresba se vyvíjí tak, že prochází určitými stádii. Tato stádia úzce souvisí s tím, jak se dítěti vyvíjí intelekt. Autorka je řadí do následujících fází.

Období skvrn

Davido tvrdí, že kdyby bylo ani ne ročnímu dítěti umožněno rodiči malovat, vytvářelo by „skvrny“. Kresba však není v tomto věku běžná (Davido, 2001).

Stádium čmáranic

Toto stádium se objevuje okolo prvního roku života dítěte. Čmáranice je charakteristická čmáráním všemi směry bez pozvednutí tužky. Období je typické i pohyby, které jsou ještě neobratné, jelikož si dítě neuvědomuje určitou vypovídací hodnotu kresby. Jeho pohyby jsou osobité. Stejně tak, jako stádium skvrn, není toto stádium ovlivněno rozumovým faktorem. Davido udává, že celý papír zabírající silné čáry jsou typické pro šťastné a spokojené dítě. Odhození tužky je naopak typické pro dítě nevyrovnané (Davido, 2001). Vítková (1987) ještě rozděluje čmáranice na obsažné a bezobsažné.

Bezobsažné čmáranice

Již s dvanáctiměsíčními dětmi lze provést první kontakt s výtvarným materiálem. Tuto základní etapu dětského výtvarného vývoje je možné nazývat předvýtvarným obdobím.

Tento výtvarný projev sice nic nezobrazuje, ale dítě má z trvalých stop, které jsou vytvořeny jeho pohybem, radost. Tato vytvořená bezúčelná linie se časem stává grafickým záznamem gesta. Vítková (1987) toto období charakterizuje jako vstup do oblasti „lineárna“. Stádium bezobsažných čmáranic trvá okolo šesti měsíců, během nichž jsou tyto čmáranice zdokonalovány. Období bezobsažných čmáranic tak plynule přechází do období čmáranic obsažných.

Obsažné čmáranice

K tomuto stádiu dojde pouze v případě, kdy dítě projede alespoň částečně obdobím, které předcházelo. Tím, jak dítěti přibývají zkušenosti s čmáráním, se jeho kresba začíná měnit. To, že čmáráním něco vzniká, si začíná uvědomovat dítě kolem roku, a roku a půl života. V tomto stádiu chce dítě poprvé vizuálně prezentovat svůj kontakt se svým poznáním a světem právě pomocí čáry či plochy. Obsažná čmáranice se vyznačuje větší kvalitou, lepším vedením čáry, kvalitnějším ovládnutím směru, velikostním rozlišením uzavřených tvarů, přítlaku a důsledným celoplošným pokrytím papíru (Davido, 2001).

Stádium čarání

Na období čmáranic navazuje stádium čarání, které je již spojeno s určitým záměrem a s intelektovým vývojem. Záměr dětí v tomto období bývá napodobit to, jak píše dospělí. Nápodoba psaní dospělých se projevuje kreslením smyček mezi druhým a třetím rokem dítěte ve stádiu nezdařilého realismu. Kresba ale není vždy dokončena a málokdy děti udrží nápad, který měly zpočátku. Davido mluví o tzv. „náhodném realismu“, který se vyznačuje tím, že se záměr dítěte ukáže až při ukončování kreslení, kdy svůj výtvar pojmenuje tak, jak ho v tu chvíli napadne (Davido, 2001).

Bednářová udává, že pro dítě, které začíná kreslit, je více podstatné, že kreslí než to, co kreslí. První čarání je vytvořeno kyvadlovým pohybem paže a jeho tvar je podobný mírně klenutému oblouku. Kreslení je zpočátku tvořeno širokým rozmachem celé paže, hlavně tedy pomocí ramenního kloubu. Časem se k ramennímu kloubu přidává i kloub zápěstní a loketní. Když je kresba tvořena pomocí všech těchto kloubů, je dítěti umožněno střídání úhlů příčných drah. Jednosměrné kmitání je přerušeno, jelikož dítě čmárá všemi směry a zamotává své obrazce. Výsledkem tohoto čmáraní jsou vzájemně

neorganizované a různě překřížené spleti čar, které v sobě mohou obsahovat zárodky forem například náhodné oblouky, polokruhy, kruhy atd. (Bednářová, 2006).

Prvním stádiem zobrazení něčeho pomocí kresby je dle Cogneta (2013) nahodilý realismus. Dítě nejprve kreslí pouze čáry z důvodu vytvoření stopy na papíře. Menší či větší podoby reálného objektu a své určité čáry si dítě začne všímat až časem. Zjistí, že vyobrazilo objekt pomocí určité čáry na papír. Tento proces je ovšem nahodilý (Cognet, 2013).

Stádium „hlavonožců“, univerzálních postav

V dětské kresbě je první zobrazovanou formou lidská postava (Bednářová, 2006). Stádium „hlavonožců“, univerzálních postav, je typické smyslem pro přesnost. Dítě kolem třetího roku života začíná svým kresbám přiřazovat obsah. Kreslí tzv. hlavonožce, který obsahuje kolečko znázorňující hlavu a trup. Tím, jak se dítě vyvíjí a roste, rostou také detaily tohoto vyobrazení. Jde především o tečky a malá kolečka (Davido, 2001). Do těchto koleček jsou dítětem vkreslovány detaily, které jsou pro lidskou tvář nejdůležitější, tedy oči, ústa a nakonec nos. Dítě nejprve detaily neumísťuje správně, časem je ale jejich umístění zpřesněno (Bednářová, 2006). K základnímu kruhu jsou kolem pátého roku připojeny čtyři čárky, které znázorňují končetiny. Kolem pátého a šestého roku se začíná trup s hlavou oddělovat a to pomocí dalšího kolečka. Ruce jsou znázorněny v různých výškách trupu. V šestém roce života bývají kresleny postavy se všemi čtyřmi končetinami. Ve své kresbě většinou dítě vyobrazuje sebe samo a to, co zrovna prožívá. Kresba také informuje o tom, jak je dítětem vnímáno vlastní tělo (Davido, 2001).

Rozkouskované tělo

Rozkouskované tělo je první představou dítěte o jeho těle. Malé dítě nemá o svém těle vytvořenou představu. Chybí mu tedy tělesné schéma. Dítě, které začíná kreslit samo sebe, si již své tělesné schéma uvědomuje (Davido, 2001).

Transparentnost

Davido (2001) popisuje transparentnost jako úroveň kresby, kterou si každé dítě projde. Jedná se o vyobrazení vnitřní části objektu, i když by měl být vidět pouze vnějšek. Transparentnost se objevuje u dětí do sedmi až devíti let. V některých

případech poukazuje transparentnost na pozorovací talent dítěte a jeho velmi vysokou vnímavost. Transparentnost má však své hranice. Na to, že se s dítětem něco děje, na možnou přítomnost retardace duševního vývoje, dále na přítomnost poruchy senzibility a efektivity, nás může upozornit překročení těchto hranic.

Sklápění

Nepřítomnost perspektivy a disproporčnost objektů je typická pro děti od pátého do sedmého roku. Toto sklápění poukazuje na problém rozeznání horizontální a vertikální roviny. Dítě v tomto věku ještě roviny nerozlišuje. Z tohoto důvodu je do horizontální roviny, bez ohledu na perspektivu, sklápěna vertikála. Dítě ve své kresbě vyobrazuje spíše svět osobní, než svět vnější. V případě, kdy dítě ve své kresbě vyobrazuje svět vnější, nejde o skutečnost, ale o fantazii. Realita, kterou si dítě svou myslí zpracovává, je dítětem citově zabarvená.

Vizuální realismus

Mezi sedmým a dvanáctým rokem se objevuje stádium vizuálního realismu. Toto věkové rozpětí je spjaté s různými faktory. Mezi tyto faktory je řazena například emoční zralost, mentální úroveň, sociální a kulturní prostředí. Z tohoto důvodu nemusí být toto udávané věkové rozpětí pravidlem. Pro toto stádium je typické to, že dítě kreslí, co vidí. V sedmém roce dítěte se většinou začíná objevovat profil, který je považován za nemalý vývojový skok. Na toto období navazuje stádium zvané zobrazování v prostoru, jež je typické propracovanějšími kresbami dítěte (Davido, 2001).

3.2 Vývoj kresby lidské postavy

Hlavonožec

Jako první stádium kresby dítěte většina autorů uvádí stádium hlavonožce. Toto období se většinou objevuje okolo třetího a čtvrtého roku dítěte (Bednářová, Šmardová, 2006). Vítková tvrdí, že činnost kruhového čárání má svůj podíl na vzniku kresby lidského typu (Vítková, 1987). Hlavonožec vzniká v období, kdy se začíná čáranice obohacovat o uzavřené tvary, které jsou vedené jednou linií, ta je vodorovná, zkřížená či svislá (Uždil, 1980).

Hlava i tělo jsou zároveň představeny oválem, který je uzavřený. V oválu, jenž tvoří jakousi hranici, se nacházejí oči, ústa a mohou se vyskytovat i uši, vlasy a nos (Vítková, 1987). Uzavření trupu a hlavy do jednoho oválu je někdy ještě obvyklé i v pátém roce, a kresba bývá ještě často jednodimenzionální. Mezi kresbami dětí ale existují rozdíly, proto toto tvrzení neplatí pro každé z nich (Bednářová, Šmardová, 2006). Končetiny jsou představovány rovnoběžnými řasnatými čarami vycházejícími ze základního oválu. Dolní končetiny jsou dítětem hlavonožci přiděleny dříve než končetiny horní (Vítková, 1987). Dítě se časem snaží nakreslit i prostředí, kde se postava nachází (Uždil, 1980).

Stádium subjektivně fantazijního zpracování

Téměř každá postava kreslená čtyřletým až pětiletým dítětem již obsahuje celé tělo (Uždil, 1980). Trup a hlava jsou již většinou odděleny a tvoří tak dva uzavřené ovály. Trup bývá zpočátku menší než hlava. Hlava bývá časem obohacena zevrubně zobrazenými vlasy. Trup může mít různé tvary, například lahovitý, pomocí jehož zúžení dítě znázorňuje krk či břicho. Dalším typem je tvar podlouhlý. Tvar je dítětem často vyměněn za oblečení. Z počátku děti nerozlišují u postav detaily. Nakreslí mužskou i ženskou postavu téměř identicky. Až časem děti začínají více vnímat detaily, které pak také do své kresby zahrnují (Vítková, 1987). Děti kreslí detaily, jako jsou knoflíky, korále, hůl apod. Některé také začínají kreslit prsty, které mají abnormální velikost, a dále začínají znázorňovat končetiny dvojdimenzionálně. V kresbě také přibývá krk. Na konci pátého roku dítě začíná znázorňovat mezilidské vztahy, začíná kreslit postavu, která je v pohybu (Uždil, 1980).

Stadium realistického zobrazení

Období realistického zobrazení se objevuje kolem šestého roku dítěte. Představy dětí jsou mezi pátým a šestým rokem již na vyšší úrovni (Uždil, 1980). Začíná se častěji vyskytovat dvojdimenzionální kresba, proporce postavy jsou na vyšší úrovni a části těla jsou k sobě lépe připojeny. Ruce jsou v tomto věku dětmi kresleny tak, že směřují do stran či trčí vzhůru a jsou nasazeny k trupu, který je již zřetelně oddělen od hlavy. Zároveň děti začínají znázorňovat ve svých kresbách pohlaví (Bednářová, Šmardová, 2006). Kresba postavy je navíc neustále více obohacována detaily. Tím se více podobá skutečnosti. Jak už bylo řečeno, kolem sedmého roku se kresby stávají propracovanějšími a poprvé v nich objevuje profil (Davido, 2001). O zachycení postavy

v pohybu se začínají děti snažit kolem devátého roku života. Dále se vyskytují pokusy o perspektivu, tvarování a stínování (Bednářová, Šmardová, 2006).

3.3 Grafomotorika a kresba dětí se specificky narušeným vývojem řeči

Různí autoři se shodují na názoru, že rozvoj motoriky i její součásti grafomotoriky, a tedy i kresby, je velice úzce spojen a zároveň velmi důležitý pro rozvoj řeči. Vzhledem k této důležitosti je logické, že je kresba významnou oblastí pro rehabilitaci řeči.

Kresba je dále význačnou součástí i pro diagnostiku a to právě pro děti s vývojovou dysfázií i s dalšími poruchami řeči, jelikož velmi pomáhá k navázání nutného kontaktu s dítětem. Způsobilým testem pro děti se specificky narušenou komunikační schopností je konkrétně upravený test dle Vágnerové a Šturmy z roku 1982, pro jehož vykonání není potřebný řečový projev dítěte.

Škodová a Jedlička (2007) popisují, že děti s vývojovou dysfázií často drží tužku špatným způsobem, buď celou dlaní, tedy hrstovitě či pinzetově, nebo například způsobem špetkovým. Mikulajová a Rafajdusová (1993) udávají, že ovládání tužky je založeno na schopnosti postavení prstů do funkční opozice. S tím ale mohou mít děti s vývojovou dysfázií problém, proto tužku, či jiné psací náčiní, mohou hůře ovládat. Děti s touto poruchou mohou mít dále problémy týkající se vizuomotoriky, obzvláště její koordinace.

Jak uvádějí Škodová a Jedlička (2007), mohou mít děti s touto poruchou problémy s precizností izolovaných pohybů, rychlostí motoriky rukou, dynamické koordinace horních končetin, ale i s precizností a současnou realizací dvou pohybů. Dále uvádějí, že dětem se specificky narušenou komunikační schopností, a to s jakýmkoli inteligenčním kvocientem, dělá velký problém obkreslování, které udává úroveň jak grafomotoriky, jemné motoriky, tak zrakového vnímání. Problém mají zejména s obkreslováním geometrických tvarů.

Kutálková (2002) uvádí, že kresba dětí intaktních a dětí s vývojovou dysfázií se od sebe vzájemně liší. V rysech kresby dětí s touto poruchou se dle Kutálkové vyskytují znaky, které jsou typické pro kresbu dětí s ADD či ADHD. Kresba dysfatických dětí se dle Škodové a Jedličky (2007) vyznačuje typickými a nápadnými rysy. Za typické znaky považujeme především deformaci tvarů, přímků, úhlů i křivek, které jsou ne zcela

správně zobrazené. Napojování linií není přesné, často na sebe nenavazují. Čáry jsou většinou slabší, nedotažené nebo naopak přetažené. Někdy se vyskytuje i roztřesenost linií. Kresby mají většinou neúměrné proporce. Dále se může vyskytovat problém s rotací obrázku vzhledem k základní rovině. Nápadný bývá také způsob umístění jednotlivých částí kresby na plochu papíru. Části se často překrývají nebo jsou dané části těsně u sebe a zbylý úsek papíru zůstává nevyužitý. Kresba dětí s vývojovou dysfázií je tím pádem důležitou diagnostickou směrnicí. Mikulajová a Rafajdusová (1993) píše o nízké úrovni kresby těchto dětí, a to jak po straně formální, tak obsahové. Kutálková (2002) udává, že obsahová stránka kresby je narušena především zrakovým vnímáním těchto dětí, formální stránka kresby je zase narušena špatnou obratností a koordinací pohybů.

Mikulajová a Rafajdusová (1993) popisují kresbu lidské postavy, která je, co se týče obsahu, velmi chudá a obsahuje velice málo detailů. Děti v kresbě postavy vynechávají především detaily obličeje, jako jsou oči, ústa, uši, vlasy, dále pak například krk, prsty, či dokonce celé ruce. Postava působí strnule, někdy dokonce schematicky až morbidně.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jak se vývojová dysfázie u vybraných dětí promítá do jejich kresby a grafomotoriky.

5 Výzkumná otázka

Jaké grafomotorické a kresebné rysy se vyskytují u vybraných dětí s vývojovou dysfázií?

Dílčí cíle:

1. Připravit soubor pracovních listů, které budou jednotlivým dětem zadány k vypracování.
2. Určit dílčí schopnosti, jež budou na základě vypracovaných listů hodnoceny.
3. Zhodnotit, zda dítě jednotlivé dílčí schopnosti na počátku, během a na konci výzkumného šetření ovládá.

6 Metody práce

Pro naplnění cíle této práce jsem zvolila výzkum kvalitativní. Sběr dat probíhal šest měsíců. Výzkum byl zahájen v říjnu 2017 a ukončen v březnu 2018. Úkoly, jež děti plnily, byly zadány v říjnu, prosinci a na začátku března. Všechny informace týkající se vypracování a kvality jsou uvedeny v jednotlivých tabulkách, dále jsou v dalších kapitolách uvedeny konkrétní produkty jednotlivých dětí. Vybrány byly vždy materiály z prvního a posledního šetření pro doložení největších změn v daných oblastech.

Data, která jsem využila, jsem získala přímým pozorováním. Údaje jsem si také opatřila při konzultacích s paní učitelkami, které s dětmi pracují, a to především pro zjištění přesnější charakteristiky dětí. Dále jsem čerpala informace ze zpráv odborných poradenských zařízení a z dalších vyšetření. Všechny tyto dokumenty jsem získala po písemném souhlasu zákonných zástupců výzkumného souboru. Z důvodu ochrany osobních údajů jsou chlapci v dalších kapitolách práce nazýváni chlapec A, B a C.

V průběhu práce dětí jsem pozorovala jak kresbu, grafomotorické a vizuomotorické schopnosti dětí, tak další důležité faktory jako úchop psacího náčiní, neverbální chování, postoj ke kresbě a pracovní tempo. Hlavním úkolem této práce byla analýza

produktů, které děti v průběhu výzkumného šetření vytvořily při samostatných kresebných a grafomotorických činnostech. Konkrétní úkoly a pracovní listy jsou detailně popsány v kapitole 7.1 Zadaná cvičení.

Zpracování dat bylo založeno na vlastním sledování kresebných a grafomotorických produktů dětí. Oblast toho, co vše lze v kresbách hodnotit, je velmi široká, proto jsem si zvolila několik okruhů, které jsem u výzkumného souboru pozorovala. Hodnotila jsem, zda dítě schopnosti dané oblasti ovládá či nikoli. Pro hodnocení každé oblasti byla zvolena kritéria.

7 Průběh výzkumu

7.1 Zadaná cvičení

Všichni vybraní jedinci samostatně pracovali na těchto úkolech:

Úkol č. 1 (Zobající kuřátko) – Úkolem dětí bylo vyobrazit tečky – zrníčka pro kuře. Pozorování bylo zaměřeno na schopnost přiměřeného tahu na podložku a na způsob úchopu psacího náčiní.

Úkol č. 2 (Kočka a myš) – Tento pracovní list byl zvolen pro sledování schopnosti vedení plynulé linie. Dětem bylo zadáno spojit souvislou linií, bez navazování, kočku a myš.

Úkol č. 3 (Myš a sýr) – Tento úkol byl vybrán pro pozorování vizuomotorických schopností. Úkolem bylo jedním tahem, bez navazování, vést čáru mezi dvěma hranicemi.

Úkol č. 4 (Překreslení domečku) – Dalším vizuomotorickým cvičením bylo překreslení domečku s několika detaily. Domeček byl vytvořen tak, aby obsahoval i grafomotorické prvky – horní smyčka, spodní oblouk, svislá a vodorovná čára. Cvičení bylo zároveň ukazatelem úrovně pravolevé orientace.

Úkol č. 5 (Pokračování v řadě) – Pracovní list byl zaměřen na grafomotorické schopnosti. Úkolem bylo navázat a plynule pokračovat v daném úkonu. Pracovní list obsahoval různé grafomotorické prvky – šikmou čáru, „zuby“, horní a spodní smyčku a vlnovku.

Úkol č. 6 (Spojování teček podle vzoru) – Pro sledování úrovně prostorové orientace na ploše, bylo vytvořeno toto cvičení. Obsahovalo dva sloupce se třemi poli. Levý sloupec byl vzorový. Do polí pravého sloupce měly děti dle vzoru jedním tahem překreslit daný tvar určité barvy.

Úkol č. 7 (Kresba postavy tatínka) – Každému dítěti bylo zadáno nakreslit tatínka. Cílem tohoto úkolu bylo zjistit, zda představa lidského těla a jeho schématu odpovídá věku dítěte či nikoli a zda je kresba úměrná jeho věku.

Pracovní listy 3 až 6 byly vytvořeny autorkou po konzultacích s paní učitelkami jednotlivých logopedických tříd a logopedkou v SPC Strakonice. Úkol č. 6 byl inspirován pracovními listy souboru *Prostorová orientace* od Jiřiny Bednářové. Pracovní listy, č. 1 a 2, byly vybrány ze souboru *Hravá písanka pro 1. ročník ZŠ – 1. díl* od Moniky Linhartové. Celkovou inspirací pro vybrání vhodných úkolů byla monografie Jiřiny Bednářové – *Diagnostika dítěte předškolního věku*.

Pracovní listy předložené dětem jsou obsaženy v příloze 1-6.

7.2 Místa výzkumného šetření

Místa, kde byl výzkum prováděn, byly dvě mateřské školy v Českých Budějovicích.

Mateřská škola 1

Prvním místem výzkumného šetření, ve které jsem výzkum prováděla, byla mateřská škola nacházející se v klidné části centra města. Mateřská škola tvoří celek se Základní školou, jejichž zřizovatelem je Statutární město České Budějovice. Mateřská škola je uzpůsobena pro 116 žáků předškolního věku. Součástí této mateřské školy je dále i odlehlé pracoviště s bezbariérovým přístupem, které je vytvořeno pro dalších 65 dětí. Tento prostor je rozdělen do třech oddílů, z nichž jeden tvoří logopedickou třídu, vytvořenu speciálně pro děti s narušenou komunikační schopností.

Příjemné a bezpečné pocity, vřelé přijetí, individuální přístupy a pozvolné začlenění jednotlivých dětí vytváří této škole její základní filozofii. Děti nejsou přetěžovány pedagogickými nároky, naopak jsou každému dítěti individuálně přizpůsobeny dle jejich schopností a možností. Školou vytvořené čtyři integrované bloky tvoří celoroční

program této mateřské školy. Součástí je prostorná zahrada plná prostředků pro různé motorické i jiné činnosti.

Logopedickou třídu, ve které jsem výzkum prováděla, navštěvuje 14 dětí. Nejčastěji vyskytovaná diagnóza je v této třídě dyslalie a opožděný vývoj řeči. Pět dětí v této třídě má diagnostikovaný specificky narušený vývoj řeči. Do této třídy jsou přijímány děti, kterým tento typ třídy doporučí školské poradenské zařízení. Hlavní školské poradenské zařízení, se kterým tato mateřská škola spolupracuje, je logopedické Speciálně pedagogické centrum v Týně nad Vltavou.

Pro logopedické účely je ve škole přítomna logopedická, odborně vybavená učebna. Soustavná logopedická péče je součástí kvalitního předškolního vzdělání této mateřské školy. Dítěti s narušenou komunikační schopností se v mateřské škole dostává logopedické péče, která doprovází všechny činnosti. Logopedická péče, je realizována formou skupinovou i individuální, je doprovázena péčí speciálně pedagogickou.

Ve třídě jsou využívány takové vyučovací metody, jež se mohou přizpůsobit každému dítěti individuálně. Umožňují vytvořit takové pracovní metody a formy, které umožňují pravidelnou kontrolu a vytváří zpětnou vazbu dítěti. Nejvíce využívané jsou metody motivující funkce, které jsou v řeči opožděné a nerozvinuté, tedy logopedicko-terapeutické metody. Využity bývají i další metody napomáhající korekci narušené řečové funkce a metody reedukující.

Mateřská škola dále uplatňuje princip aktivity, soustavnosti, uvědomělosti, trvalosti, individuálního přístupu, názornosti, relaxace, jinak řečeno obecně pedagogické principy. Mezi tyto důležité obecně pedagogické principy patří principy speciálně pedagogické a specificky logopedické. Při logopedické péči je využíván princip častého, ovšem krátkodobého procvičování, důraz se klade také na včasnou stimulaci a překonávání komunikační bariéry. V každém případě je respektováno pracovní tempo každého žáka.

Rámcový rozvrh, tedy denní organizace, je pedagogickými pracovníky respektován. Často ale dochází k jeho narušení úpravami, které jsou nutné pro zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb jednotlivých žáků. V logopedické třídě spolupracuje školní logopedka a asistentka logopeda. Obě zároveň představují pedagogické pracovnice. Díky působení obou logopedických pracovníků souběžně, je možné častěji

provádět logopedickou intervenci s jednotlivými žáky. V oblasti logopedické intervence je ve škole využívána především výuka předmětu speciálně pedagogické péče, která probíhá ve skupinách tří až čtyř dětí v časové dotaci jedné až tří hodin týdně. Dále jsou v této třídě – jak ve skupinách, tak individuálně – prováděna logopedická cvičení. Logopedické chvílky, které jsou realizované ve skupinách, jsou zaměřeny na jazykovou rovinu lexikálně-sémantickou, pragmatickou, foneticko-fonologickou i morfologicko-syntaktickou. Tyto skupinové logopedické chvílky probíhají každý týden a jsou zaměřeny na dechová cvičení, procvičování motoriky mluvidel, grafomotoriky, jemné a hrubé motoriky, fonemického sluchu, orientaci v prostoru a čase, cvičení hlasu, porozumění mluvené řeči atd.

Naopak individuální logopedické chvílky jsou zaměřeny na úpravu výslovnosti a na další nedostatky jedince, které jsou zjišťovány při kolektivních logopedických chvílkách. Většina aktivit je obsažena v portfoliu. Má ho založen každý žák. Pro logopedické pokroky je ale důležitá i práce rodičů a práce mimo mateřskou školu. Z toho důvodu má každý žák zaveden svůj logopedický sešit, který dostane vždy koncem týdne s určitým, jemu přiměřeným úkolem, pro procvičení logopedických aktivit.

Mateřská škola 2

Péče této speciální mateřské školy je zaměřena na žáky s diagnózou narušené komunikační schopnosti, která je zapříčiněna sluchovou vadou, poruchami neurologického nebo fyziologického původu či opožděným vývojem řeči. Škola má výhodné umístění pro dobrou dopravní dostupnost, jelikož je ve středové části města. Jedinou nevýhodou je hlučnost způsobena dopravní hustotou. Součástí je zahrada, která je využívána jak dětmi z mateřské školy, tak dětmi ze školní družiny, internátu i dětského domova. Možnost činností je na zahradě různorodá.

Program denních aktivit v mateřské škole je shodný s programem běžných mateřských škol. S dětmi jsou realizovány činnosti, které rozvíjejí představivost, smyslové vnímání, poznávání okolního světa a výtvarné a motorické dovednosti. Zvýšená péče je věnována rozvoji komunikačních schopností. Komunikace je rozvíjena jak diferenciacními sluchovými cvičeními, tak speciálními metodami podporujícími rozvoj řeči. Každodenní gymnastikou mluvidel, logopedickými cvičeními a nácvikem odezírání je realizován rozvoj orální řeči. Všechny aktivity jsou prostoupeny respektem k

individuálním speciálním potřebám dětí. Specifické a individuální potřeby dítěte jsou plně respektovány i z důvodu nízkého počtu dětí ve třídě.

Školu nyní navštěvuje dvacet osm dětí, které jsou rozděleny do tří tříd. Jedna z tříd je vytvořena pro žáky se sluchovým postižením a pro žáky s kombinovaným postižením. Další dvě třídy jsou třídy logopedické, jsou tedy určeny žákům s narušeným vývojem řeči. Třídy logopedické jsou opatřeny spolupůsobením dvou paní učitelek.

Mateřská škola nabízí kvalifikovanou péči, jak o žáky se sluchovým postižením a kombinovaným postižením, tak o žáky s vadami řeči. V logopedických třídách paní učitelky zajišťují skupinové jazykové chvíle, školní logoped zajišťuje péči individuální. V logopedické třídě se klade důraz na motivační podněty, správný mluvní vzor a názornost. Skupinová logopedická péče zahrnuje artikulační a dechová cvičení, rytmizaci, říkanky s pohybem, gymnastiku mluvidel a zpívání. Mateřská škola je pro logopedické účely vybavena logopedickou učebnou s pomůckami pro podporu budování a rozvoje komunikace. Všechny aktivity jsou dětem nabízeny nenásilně. Další péče, která je dětem přístupná, je péče fyzioterapeutická nabízející vodoléčbu a rehabilitační prostory.

Součástí školy je také Speciálně pedagogické centrum, které zde poskytuje dětem od narození do šesti let věku dlouhodobou výchovně-vzdělávací péči. Dále sluchově postiženým dětem zajišťuje integraci do všech typů škol. Dětem se speciálními potřebami a poruchami vývojového charakteru jsou vytvořeny individuální vzdělávací plány.

7.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek, se kterým jsem pracovala, byla skupina dětí s diagnózou specificky narušeného vývoje řeči. Šetření bylo provedeno se třemi dětmi předškolního věku. Kritériem pro jejich vybrání byl tedy předškolní věk a uvedená diagnóza. Dalším hlediskem při vybírání dětí pro výzkum byla jejich docházka do logopedické třídy.

Z toho důvodu, že tato řečová porucha je diagnostikována převážně hochům, byli pro výzkum vybráni tři chlapci – A 6;10 let, chlapec B 6;2 let, chlapec C 5;11 let. Všichni tři žáci navštěvují logopedickou třídu mateřské školy. Chlapci A a B navštěvují Mateřskou školu č. 2, chlapec C Mateřskou školu č. 1. U všech hochů byl specificky narušený vývoj

řeči diagnostikován v předškolním období po vyšetřeních foniatrických, speciálně pedagogických, neurologických, psychologických a logopedických.

8 Hodnocené oblasti a jejich kritéria

Vybrané grafomotorické a kresebné oblasti byly u všech pozorovaných dětí hodnoceny dle kritérií uvedených ve dvou následujících kapitolách.

Splnění kritérií je v tabulce konečných výsledků jednotlivých chlapců označeno slovem ANO. V případě nesplněných kritérií bylo využito označení slovem NE. Pokud není daný úkol vypracovaný, je též automaticky označen slovem NE.

8.1 Oblasti hodnocení grafomotorických listů

Za splnění kritérií grafomotorických dovedností považuji u jednotlivých cvičení naplnění následujících podmínek.

Cvičení 1

Úchop

Tužka, či jiné psací náčiní, je drženo špetkovým úchopem.

Tlak na podložku

Je přítomen přiměřený tlak – dítě nedrží tužku křečovitě, prsty nejsou v napětí, ruka je uvolněná, a tím pádem není její pohyb omezen, a je schopna izolovaných precizních pohybů.

Cvičení 2

Vedení souvislé linie

Linie není přerušena a je zhotovena bez průběžného navazování. Ruka není zvedána z podložky, plynule se po ní posouvá.

Cvičení 3

Vedení čáry mezi dvěma hranicemi, vizuomotorická koordinace

Nedochází k napojování linie a narušování hranic. Vedení čáry je koordinované a jsou akceptované změny směrů.

Cvičení 4

Překreslení obrázku

Obrázek je překreslen se základními prvky – dům, slunce, plot.

Pravolevá orientace

Je dodržováno správné umístění základních prvků (dům, slunce, plot) dle předlohy na ploše. Je vyobrazen dům a minimálně jeden ze dvou dalších základních prvků, aby mohlo být toto kritérium kladně posouzeno.

Smysl pro detail

Nevyskytují se deformity linií, tvarů a úhlů. Sledována je preciznost znázornění, zejména obou oken, dveří, komínu s kouřem, střešních tašek, slunečních paprsků, svislé a vodorovné linie plotu.

Cvičení 5

Schopnost navázání na vzorový prvek

Navázání na vzorový prvek je přítomno u vlnovek, „zubů“ i smyček.

Vedení linie jedním tahem

Alespoň dva grafomotorické prvky jsou tvořeny jedním tahem bez přerušování linie.

„Zuby“ a vlnovka

Vytvořené prvky jsou souhlasné s prvky vzorovými. U „zubů“ je přítomný ostrý úhel. U vlnovky se naopak tento ostrý úhel neobjevuje.

Šikmá čára

V případě tohoto prvku musí kreslené čáry odpovídat délkou a sklonem vzorovým prvkům. Za správný je také považován sklon větší oproti vzorovému. Jako nedostatečné jsou považovány čáry rovné a čáry s opačným sklonem.

Horní a spodní smyčka

V této části hodnotím schopnost vytvořit jedním tahem správný tvar smyčky.

Jednotlivé grafomotorické prvky ze cvičení 5 byly kladně hodnoceny pouze v případě, kdy byly vyobrazeny v souladu s předlohou alespoň z 50 %.

Cvičení 6

Vedení linie jedním tahem

Linie jsou vedeny bez navazování.

Prostorová orientace na ploše

Tvar je vedený přesně dle předlohy. Daný tvar je na ploše orientován s přesností, jsou spojeny správné body.

Přiřazení barvy dle vzoru

Všechny vytvořené vzory barevně odpovídají prvkům vzorovým.

8.2 Oblasti hodnocení kresby postavy

Za splnění kritérií kresby postavy považuji naplnění následujících podmínek:

- **Oddělení hlavy od trupu**

Hlava je oddělena od trupu pomocí jakéhokoli krku.

- **Dvojdímenzionalita**

Je vyobrazena dvojdímenzionalní postava – alespoň trup a jeden z párů končetin.

- **Detaily**

Jsou vyobrazeny všechny základní detaily obličeje – ústa, nos, oči.

Za další nutné detaily považuji horní končetiny zakončené alespoň znázorněnými prsty a dolní končetiny zakončené alespoň náznakem bot.

Pro splnění tohoto kritéria je nutné splnění všech výše zmíněných detailů.

9 Hodnocení

9.1 Chlapec A

9.1.1 Popis a charakteristika dítěte

Datum narození: prosinec, 2010

Věk v průběhu realizace výzkumu: 6;10 – 7;4 let

Diagnóza: vývojová dysfázie, suspekce poruchy autistického spektra

Osobní anamnéza

Ze zpráv z odborného vyšetření chlapce v Pedagogicko-psychologické poradně v Českých Budějovicích byly čerpány následující informace.

Chlapec byl narozen z rizikového vícečetného těhotenství. Matka porodila chlapce spolu s jeho dvojčetem ve 36. týdnu císařským řezem. Porod proběhl o tři týdny dříve. Následně u chlapce proběhla porucha poporodní adaptace, byl velice plačtivý. Psychomotorický vývoj hocha probíhal v pořádku. Motorický vývoj byl zrychlený. Řeč přišla rodičům zpomalená, jelikož začal první slova užívat až v roce a půl, slova spojoval do vět až v pěti letech. Pozornost chlapce je kolísavá, je snadno unavitelný. Vývoj rozumových předpokladů je dle psychologického vyšetření výrazně nerovnoměrný.

Rodinná a sociální anamnéza

Informace o této oblasti byly získány ze zpráv školských poradenských zařízení, které chlapec navštěvuje. Údaje mi byly poskytnuty i od pedagogických pracovníků mateřské školy.

U rodičů chlapce se nevyskytují vady sluchu ani řeči. Pouze u jeho sestry, dvojčete, je vývoj řeči opožděný. Ostatní tři starší sourozenci chlapce nemají žádné sluchové ani logopedické vady.

V roce 2015 byla dětem nařízena ústavní výchova. Proto obě děti pobývají v dětském domově. Dle informací paní učitelek je rodina neúplná, otec a matka žijí odděleně.

Hoch má v přítomné době problém s respektem autority. Dle paní učitelek je poslední dobou slovně agresivní k otci i spolužákům. Kooperacím s dětmi se vyhýbá, dělá pouze to, co uzná za vhodné. Paní učitelky ani po několika napomenutí neposlouchá a jeho chování se často a rychle mění.

Pobyt dítěte v MŠ

Mateřskou školu začal chlapec navštěvovat v září 2015. Rok před nástupem chodil do mateřské školy ve svém rodném městě, do které docházel pouze 2 měsíce. Zbýlý čas trávil s matkou doma. Když v roce 2015 nastoupil znovu do školky, prokazoval chlapec obrovské problémy s chováním. Chlapec neustále zlobil, křičel, nechtěl si hrát s dětmi. Dle paní učitelek jeho neslušné chování souviselo s chováním jeho sestry – dvojčete,

kteřá navštěvovala školu spolu s ním. Po určité době se chování obou dětí zlepšilo. Když byla v roce 2017 otevřena nová třída pro děti s těžkými logopedickými vadami, byl chlapec přeřazen. Přešel tedy do třídy pro děti předškolního věku a pro děti s odkladem povinné školní docházky. Odloučení od sestry dle názorů paní učitelek bylo prospěšné. Chlapec přišel o svou vedoucí pozici v předchozí třídě, s čímž se podle paní učitelek lehce vyrovnal. Navíc chlapci velice prospívají vyšší nároky, které pomáhají i jeho zklidnění.

Charakteristika chlapce

Při přímém pozorování jsem zaregistrovala následující chlapcovy vlastnosti. Hoch je povahově velice rázný a impulzivní. Vždy chce slyšet a vidět všechno první, a v práci je velice zbrklý. Úkoly plní se zájmem, ale velice rychle, na úkor kvality. To se také projevuje v oblasti logopedické. Mluva chlapce je velmi rychlá a dochází ke komolení slov.

Oblast řeči

Hoch mluví velice rychle, při výzkumu jsem musela být velice pozorná, abych chlapci správně rozuměla. Často komolil slova a vymýšlel si slova vlastní. Po napomenutí se ale většinou sám rychle opravil a chybu si uvědomil.

Ve zprávách logopedických vyšetření je zaznamenáno, že orofaciální oblast i motorika mluvidel jsou na dobré úrovni. Receptivní oblast řeči je na úrovni čtyř let, oblast expresivní na úrovni roku pátého. Chlapec je schopen spojit více slov a tvořit jednoduché věty. Souvětí nepoužívá. Někdy navazuje kontakt s ostatními, hezky odpovídá, někdy ale bez odpovědi otázku pouze opakuje.

Zraková percepce

Dle psychologického vyšetření zraková diferenciacce a paměť chlapce odpovídají věku.

Sluchová percepce

U chlapce je narušen především fonematický sluch a sluchové sebe-kontrolující schopnosti.

Grafomotorika a kresba

Zprávy z psychologických vyšetření dále uvádějí, že se rychlost hoča také negativně projevuje v oblasti grafomotoriky. Ve školce jsou s chlapcem stále procvičovány uvolňovací cviky. Úroveň kresby je nevyzrálá.

Hrubá a jemná motorika

Úroveň hrubé motoriky je dle paní učitelek v mateřské škole v normě, vyskytují se pouze občasné problémy s přesností pohybů. Oblast jemné motoriky popisují jako výrazně opožděnou. Problémy jsou dle jejich názoru přítomny především ve vizuomotorické koordinaci.

Lateralita

Dle pedagogické diagnostiky je ve všech činnostech dominantní pravá ruka. Lateralita oka je také pravá.

9.1.2 Reakce dítěte na zadané úkoly

Při výzkumu byl chlapec aktivní, dobře spolupracoval. Pokaždé jevil velký zájem o pracovní listy, které dostal, a chtěl ihned začít pracovat. Často nedokázal být při vysvětlování jednotlivých úkolů koncentrován a přerušoval výklad.

Při podání jednoho druhu cvičení se hoch neustále dotazoval na cvičení ostatní, položená na druhé straně pracovního stolu. Měl tendence pracovní listy vypracovávat zbytečně rychle, byl zbrklý a impulzivní. Zároveň požadoval stálou kontrolu nad správností svých produktů. Když mu bylo odpovězeno, že nemá všechno hotové nebo nemá vše správně, byl mrzutý, nicméně se ke své práci nechtěl vrátit. Někdy ji pouze letmým pohledem prozkoumal, ale žádnou chybu si nikdy neopravil.

Poloha těla při sezení hoča musela být neustále kontrolována. Pořád se u stolu různě kroutil a nedokázal sedět s narovnanými zády. Neustále jsem chlapce přisunovala blíže ke stolečku, protože se v jednom kuse odstrkoval od stolku tak, že kreslil téměř s nataženýma rukama. Občas si na stůl položil i hlavu. Zpočátku bylo ke správnému sedu nutné napomenutí, posléze stačil pouze vzájemný oční kontakt. Z důvodu rychlé unavitelnosti chlapce bylo při vypracovávání jednotlivých úloh nutné dělat mezi jejich zhotovením delší pauzy.

Nejzábnějším cvičením bylo pro chlapce překreslování domečku, nejméně ho naopak zaujalo kreslení postavy.

9.1.3 Výsledky práce

Cvičení 1

- **Úchop**

Při cvičení byl stále zřetelný správný špetkový úchop. Chlapec psací náčiní uchopil vždy správně a s jistotou.

- **Tlak na podložku**

Pokaždé byl přítomen nepřiměřeně silný tlak na podložku doprovázený křečovitostí ruky. Během druhého šetření byl dokonce velkým tlakem na podložku proděrašen papír. Ani po upozornění chlapec nedokázal tlak přiměřeně korigovat.

Zvláštností, která se u vypracování tohoto úkolu vyskytla, bylo vytvoření zrníček pouze v blízkém okolí kuřete. K využití celého prostoru během šetření nedocházelo. Posun je však zřejmý.

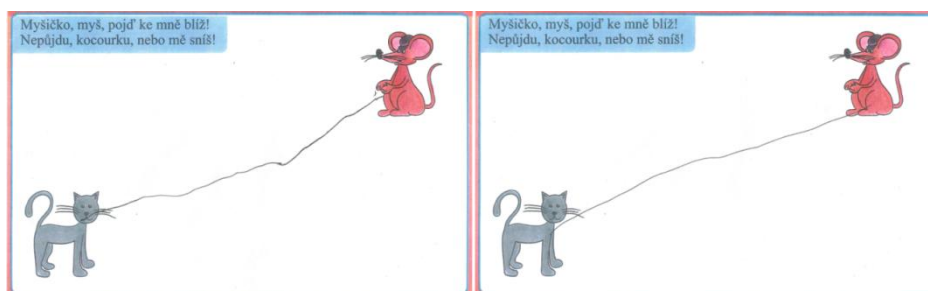


Obrázek 1: „Zobající kuřátko“ (chlapec A). (Foto autor).

Cvičení 2

- **Vedení souvislé linie**

Při prvním i druhém pokusu vedl hoch linii s napojováním, k plynulosti tahu tedy nedošlo. Při posledním setkání chlapec souvislou linii vedl již bez problémů, ruka byla posouvána po podložce.

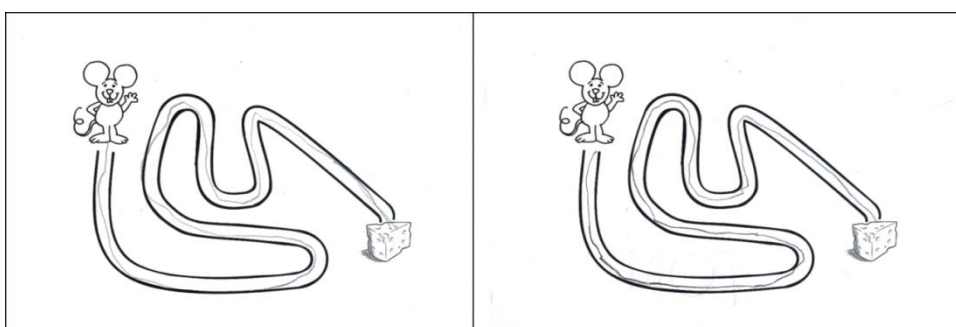


Obrázek 2: „Kočka a myš“ (chlapec A). (Foto autor).

Cvičení 3

- **Vedení čáry mezi dvěma hranicemi, vizuomotorická koordinace**

Při prvním a druhém šetření hranice přesahována nebyla. Ke kontaktu ale docházelo při napojení vedené linie na udané ohraničení. Vedená čára byla plynulá. V prvních dvou případech tedy nelze považovat vizuomotorickou koordinaci za dostačující. Při posledním setkání chlapec vedl linii s plynulostí, bez zasáhnutí hranic. Kritéria již byla naplněna.



Obrázek 3: „Myš a sýr“ (chlapec A). (Foto autor).

Cvičení 4

- **Překreslení obrázku**

Poprvé hoch překreslil dům s absencí plotu a slunce.

Při druhé schůzce byl obrázek překreslen také bez detailů. I po upozornění na nedostatky plot ani slunce nedodělal. Při třetím pokusu se povedl chlapci překreslit domeček nejlépe. Přibyl jednoduchý plot, chybělo pouze slunce. K naplnění této oblasti dle daných kritérií nedošlo ani v jednom případě.

- **Pravolevá orientace**

Pravolevá orientace byla při prvních dvou pokusech označena jako nedostačující, jelikož nebyly vyobrazeny dva základní detaily, a tudíž se tato oblast nedala

posoudit. Při posledním šetření byl již vyobrazen plot, který byl na ploše dle vzoru orientován správně. Proto je tato oblast v tomto případě hodnocena jako dostačující.

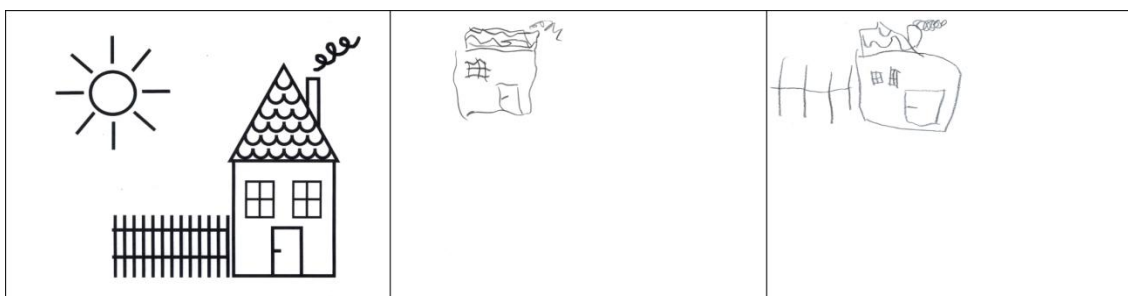
- **Smysl pro detail**

Dům byl při prvním setkání vypracován velice rychle a nepřesně. Střecha neměla tvar trojúhelníku, byla obdélníková. Tašky na střeše tvarově neodpovídaly předloze. Komín splýval se střechou a „kouř“ byl pouze naznačen. Okno bylo vyobrazeno pouze jedno. Dveře byly špatně prostorově umístěny. Linie nebyla přímá, ale vlnkovitá. Při kresbě byl patrný velký tlak na tužku a tah jednotlivých čar byl v průběhu kresby přerušován.

Při druhém shledání střecha nebyla svou velikostí přiměřena domu. Okna nebyla nade dveřmi, ale vedle nich. Oblouky znázorňující tašky svým tvarem opět neodpovídaly předloze.

Ani při třetím pokusu střecha nezakrývala celý dům, ale jen jeho část. Měla již tvar podobný trojúhelníku. Okna byla dvě, dveře se opět nacházely v pravém dolním rohu domu.

Při překreslení domečku hoch nikdy nevyužil celé plochy papíru. Pokaždé kreslil obrázek do levého horního rohu. Linie nebyly při žádném setkání vedeny správně. Vedení bylo zřetelně křečovitě, obzvláště u vyobrazení oken. Chlapec pokaždé pracoval velmi rychle, i to může souviset s nevyobrazením všech detailů.



Obrázek 4: „Překreslení domečku“ (chlapec A). (Foto autor).

Cvičení 5

- **Schopnost navázání na vzorový prvek**

K navázání na vzorový prvek dle daného hodnocení nedošlo ani při jednom šetření.

- **Vedení linie jedním tahem**

K vedení souvislé linie došlo až při posledním pokusu. Při prvních dvou šetřeních kritérium dosaženo nebylo.

- **„Zuby“ a vlnovka**

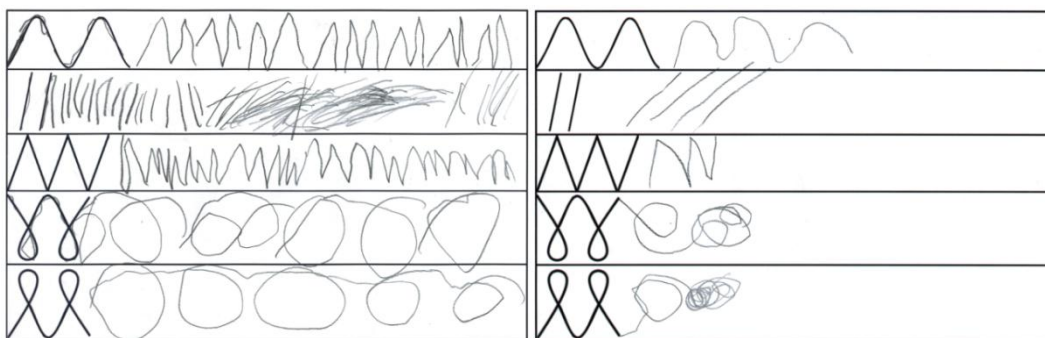
„Zuby“ zvládl hoch vyobrazit správně pokaždé. Ostrý úhel byl z 50 % zřejmý. Vlnovka při prvním šetření tvarově neodpovídala vzoru, byl přítomný ostrý úhel. Při následných pokusech již kritériím odpovídala.

- **Šikmá čára**

Při prvním pokusu byly šikmé čáry deformované. Chlapec byl při cvičení velice agresivní, při práci nebyla znatelná snaha. Dokonce část pole přeškrtnal. Tato oblast byla zvládnuta jen při setkání druhém a třetím, kdy měly šikmé čáry viditelně větší sklon. Chlapec byl při těchto setkáních v lepším rozpoložení, byl klidný a na práci se lépe soustředil.

- **Horní a spodní smyčka**

Tato oblast dělala chlapci největší problémy. Většinou tuto část ani nechtěl začít doplňovat. Až po větší motivaci se o doplnění pokusil. Spodní smyčka se tvarově shodovala se vzorovým prvkem pouze při prvním šetření. Při dalších shledání chlapec vyobrazil pouze tvarově neshodné vzory. Forma horní smyčky byla zaměňována za tvar smyčky horní nebo se její tvar neshodoval s předlohou.



Obrázek 5: „Pokračování v řadě“ (chlapec A). (Foto autor).

Cvičení 6

- **Vedení linie jedním tahem**

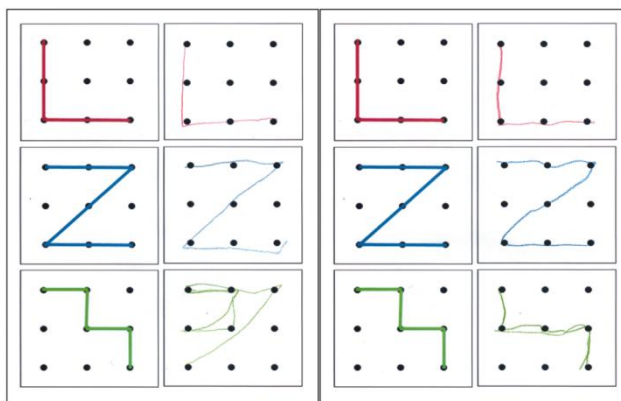
Plynulou linii hoch vedl vždy jistě s výjimkou tvaru „schoďů“. Tvary „Z“ a „L“ byly vždy vyobrazeny jedním mírně roztřeseným tahem. K navazování ale jednotlivých čar nedocházelo.

- **Prostorová orientace na ploše**

Během všech setkání byly znaky překresleny vzorově s výjimkou „schodů“, které se chlapci nepovedly podle vzoru správně vyobrazit ani jednou. Ani po nápomoci nebyl schopen opravení.

- **Přiřazení barvy dle vzoru**

Barvy byly přiřazeny vždy výborně.



Obrázek 6: „Spojování teček podle vzoru“
(chlapec A). (Foto autor).

Cvičení 7

- **Oddělení hlavy od trupu**

Hlava byla pokaždé oddělena od trupu masivním krkem.

- **Dvojdímenzionalita**

Dvojdímenzionalita končetin nebyla přítomna ani jednou.

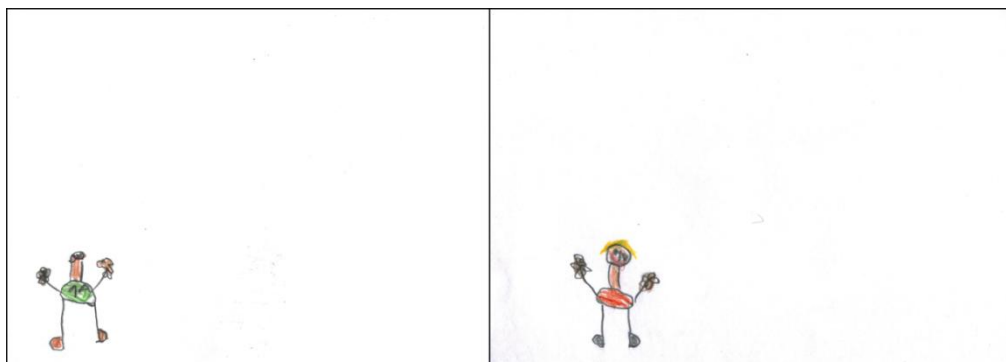
Trup byl vždy dvojdímenzionálně vyobrazěn, stejně tak krk. Kritéria pro tuto oblast chlapec nikdy nesplnil.

- **Detaily**

Hoch při všech schůzkách vyobrazil základní detaily obličeje – oči, nos a ústa. Vlasy nakreslil pouze při posledním pokusu. Trup byl nakreslen pokaždé širší než delší, vždy byl obohacen detailem trika. Paže maloval pod výši ramen, byly zdviženy a zakončeny nepřiměřeně velkými prsty. Nohy zakončil botami. Kalhoty přítomny nebyly.

Při prvním pokusu kresba postavy chlapce nezaujala. Když jsem vysvětlila zadání, nechtěl spolupracovat. Pořád opakoval, že malovat nechce. Na hochovi byla vidět únava, která byla nejspíše jedním z faktorů, proč se mu do kresby nechtělo. Kresbu navíc dle paní učitelek v oblibě nemá. Po velké motivaci ale nakonec tatínka

nakreslil. Při další spolupráci již chlapec neprotestoval. Postava byla pokaždé vyobrazována do rohu papíru, nedocházelo k využití celé plochy. Kresbu chlapec nijak nekomentoval.



Obrázek 7: „Kresba postavy tatínka“ (chlapec A). (Foto autor).

9.1.3.1 Tabulkové zhodnocení zkoumaných oblastí chlapce A

CHLAPEC A		Říjen 2017	Prosinec 2017	Březen 2018	
Cvičení 1	Přiměřený tlak na tužku	NE	NE	NE	
	Správný úchop	ANO	ANO	ANO	
Cvičení 2	Vedení souvislé linie	NE	NE	ANO	
Cvičení 3	Vedení čáry mezi dvěma hranicemi	NE	NE	ANO	
	Správná vizuomotorická koordinace	NE	NE	ANO	
Cvičení 4	Schopnost překreslit obrázek	NE	NE	NE	
	Pravolevá orientace	NE	NE	ANO	
	Smysl pro detail	NE	NE	NE	
Cvičení 5	Schopnost navázání na vzorový prvek	NE	NE	NE	
	Vedení linie jedním tahem	NE	NE	ANO	
	Šikmá čára	NE	ANO	ANO	
	„Zuby“	ANO	ANO	ANO	
	Horní smyčka	NE	NE	NE	
	Spodní smyčka	ANO	NE	NE	
	Vlnovka	NE	ANO	ANO	
Cvičení 6	Vedení linie jedním tahem	Vzor 1	ANO	ANO	ANO
		Vzor 2	ANO	ANO	ANO
		Vzor 3	NE	NE	NE
	Prostorová orientace na ploše	Vzor 1	ANO	ANO	ANO
		Vzor 2	ANO	ANO	ANO
		Vzor 3	NE	NE	NE
	Přiřazení barvy dle vzoru	Vzor 1	ANO	ANO	ANO
		Vzor 2	ANO	ANO	ANO
		Vzor 3	ANO	ANO	ANO
Cvičení 7	Oddělení hlavy a trupu	ANO	ANO	ANO	
	Detaily	ANO	ANO	ANO	
	Dvojdímenzionalita	NE	NE	NE	

Tabulka 1: Výsledky jednotlivých cvičení (chlapec A). (vlastní zdroj).

Shrnutí práce chlapce A

Chlapcovy výsledky práce se v průběhu výzkumného šetření většinou zlepšovaly nebo zůstávaly na přibližně stejné úrovni. Pokrok byl zaznamenán ve vedení souvislé linie mezi určenou hranicí. Při posledním pokusu byla analyzována správná pravolevá orientace při překreslování obrázku. Kritéria tohoto cvičení nebyla naplněna ani v jednom případě, docházelo však již k vyobrazování více detailů. Pokrok byl zaznamenán i u vedení souvislé linie v případě cvičení č. 5, kdy hoch vytvořené vzory již s plynulostí navazoval. U tohoto cvičení docházelo ke zlepšení i ve vyobrazování vzoru vlnovky a šikmé čáry, které během prvního pokusu odpovídaly danému kritériu nedostatečně.

Figurální kresba byla u chlapce A ve srovnání s ostatními pozorovanými jedinci hodnocena nejlépe. Během výzkumu postava zůstává na téměř stejné úrovni. Dle kritérií nebyla naplněna pouze oblast dvojdimenzionality.

Grafomotorická i kresebná úroveň chlapce je na nižší úrovni. Chlapec pracuje velice rychle na úkor kvality jeho práce.

9.2 Chlapec B

9.2.1 Popis a charakteristika dítěte

Datum narození: srpen, 2011

Věk v průběhu realizace výzkumu: 6;2 - 6;8 let

Diagnóza: vývojová dysfázie (s převažující expresivní složkou), suspekce ADHD

Osobní anamnéza

Chlapec byl dle informací z lékařských zpráv narozen z těhotenství, během kterého měla matka obtíže se srdcem. Byl narozen v termínu, porod proběhl bez komplikací.

Chlapcův psychomotorický i řečový vývoj byl dle lékařských zpráv nerovnoměrný a opožděný. Chodit začal v devatenáctém měsíci. Po doporučení dětského neurologa cvičil Vojtovu metodu. Podle informací matky řekl chlapec první slovo až ve dvou letech a první víceslovné věty se začaly objevovat až během roku čtvrtého. Ve čtyřech letech byla chlapci zjištěna při logopedickém vyšetření diagnóza vývojové dysfázie.

Rodinná a sociální anamnéza

Z odborné zprávy Pedagogicko-psychologické poradny v Českých Budějovicích mi byly o rodinné a sociální anamnéze chlapce poskytnuty následující informace.

Chlapec žije v úplné rodině – s otcem, matkou a starším devítiletým bratrem. V rodině se vyskytují závažná onemocnění. Matka trpí tyreopatií a otec ulcerózní kolitidou. Další nemocí v rodině je genetická mutace krve. Bratr je zcela zdrav.

Paní učitelky chlapce uvedly, že v rodině panují klidné a vřelé vztahy. Chlapec má velice rád svého staršího brášku. Hezký vztah má hoch také s babičkou, která ho chodí často vyzvednout ze školky. Vždy se na babičku těší a ptá se, kdy babička přijde.

Pobyt dítěte v MŠ

Chlapec již třetím rokem navštěvuje mateřskou školu. Na nové prostředí si při nástupu rychle zvykl. Zpočátku po příchodu do školky vždy plakal, ale rychle se zabavil hračkami. Vztahy se spolužáky i paní učitelkou jsou klidné.

Charakteristika chlapce

Hoch se často jeví roztržitě, neustále mu unikají některé důležité informace. Výsledkem je jeho impulzivnost, která je velmi těžko korigována. Při mém příchodu si vždy hrál s kamarády, mezi kterými byl velice oblíbený. Chlapec velmi dobře navazuje sociální kontakty. V případě, kdy něco pokazí, neustále hledí do země a je zklamaný. Velmi kladně na chlapce působí pozitivní zpětná vazba.

Oblast řeči

Při komunikaci s chlapcem jsem zaznamenala, že si chlapec pomáhá posunky a gestikulací. Řeč je málo srozumitelná a nerozvinutá. Věty existují pouze v podobě maximálně tříslavných spojení, která nejsou skloňována. Vlastní vyjádření je na horší úrovni než porozumění. U chlapce dle logopedického vyšetření přetrvává artikulační neobratnost, která je znakem expresivní vývojové dysfázie. Aktivní i pasivní slovní zásoba je velice slabá.

Během mých návštěv logopedické třídy chlapec často opakoval slova po jiných dětech nebo pokyny paní učitelky. Pro rozvoj řeči byla u chlapce velice důležitá motivace, povzbuzování a zároveň stálá kontrola.

Zraková percepce

Zrakové vnímání hochy je dle psychologického posouzení nezralé. Zraková paměť není úměrná věku, nedokáže si zapamatovat více předmětů. Problém má také s rozlišením podobných obrázků – u vertikálních i horizontálních záměn. Nedokáže pojmenovat barvy, stejné k sobě však přiřadí. Rozpoznávání detailů je minimální.

Sluchová percepce

Lékařské zprávy hodnotí auditivní vnímání vzhledem k věku jako opožděné. Nedostatky se projevují především v sluchové sebekontrolě, která chybí i v řízené řeči.

Grafomotorika a kresba

Grafomotorika a kresba je paní učitelkami a zprávami z psychologických vyšetření popsána následovně. Tlak na podložku je velice slabý a tužka je držena křečovitě. Chybí plynulost tahů. V oblasti grafomotorické je na nižší úrovni především vizuomotorická koordinace, kdy je největším problémem vedení čáry mezi dvěma liniemi. Kreslení sám nevyhledává. V případech, kdy je chlapci vnuceno konkrétní zadání kresby, nechce spolupracovat. Figurální kresba je opožděna vzhledem ke věku.

Jemná a hrubá motorika

Podle hodnocení pedagogických pracovníků v mateřské škole má hoch jemnou motoriku na úrovni nepřiměřené jeho věku. Koordinace při jemně motorických pohybech je zhoršená. Ani nácvik se nedaří, protože chlapec nespolupracuje. Stříhání a manipulace s drobnějšími předměty mu dělá potíže.

Lateralita

Chlapec je podle provedené pedagogické diagnostiky v mateřské škole pravák. Lateralita ruky i oka je souhlasná.

9.2.2 Reakce dítěte na zadané úkoly

Při práci se hoch snažil spolupracovat. Jednoduchým úkolům rozuměl a plnil je. Složitější pokyny mu musely být několikrát opakovány

O zadaná cvičení měl pokaždé zájem. Většinou jsem mu zadání vysvětlovala déle, tak aby ho pochopil. Často se na různé věci, během vypracování úkolů, doptával. V tomto případě mi pomáhala paní učitelka, protože já chlapci rozuměla vcelku špatně.

Když mu práce nešla nebo ji nerozuměl, choval se zbrkle a zmateně. Na práci se většinou nedokázal dlouho soustředit, a to zejména, když si kolem hrály další děti. Proto jsem chlapci po jednotlivých cvičeních dávala pauzu. Pokaždé si chvilku pohrál s kamarády a po domluvě šel opět pracovat. Takový přístup mu vyhovoval a nebyl z práce znuděný. Velmi pozitivně na chlapce působila kladná zpětná vazba.

Nejvíce ho zaujalo cvičení, při kterém vedl linii mezi dvěma hranicemi. Naopak za nejhorší úlohu považoval cvičení pět, obzvláště horní a spodní smyčku. Práce hoča celkově bavila, těžší zadání se mu ale nelíbila.

9.2.3 Výsledky práce

Cvičení 1

- **Úchop**

Úchop psacího náčiní byl při všech shledáních nesprávný. Chlapec držel tužku křečovitě pouze dvěma prsty a velmi na ni tlačil. Upravení úchopu psacího náčiní vydrželo pokaždé pouze několik sekund.

- **Tlak na podložku**

Tlak na podložku byl pokaždé velice silný. Místo teček tak vznikaly drobné čárky. Při „tupkání“ mi hoch poprvé připadal velice agresivní, zrníčka netvořil pouze ve volném prostoru, ale velice agresivně tůkal vší silou i do kuřete.

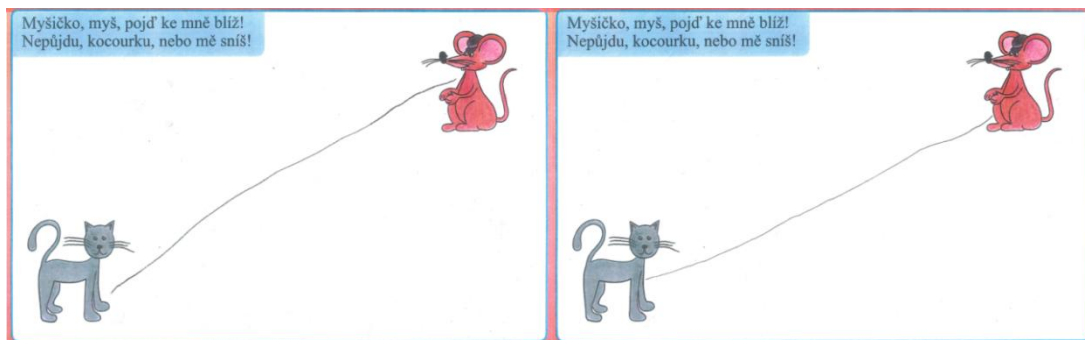


Obrázek 8: „Zobající kuřátko“ (chlapec B). (Foto autor).

Cvičení 2

- **Vedení souvislé linie**

Vedení linie jedním tahem chlapec zvládl pokaždé správně i přesto, že další cvičení tohoto typu mu dělala velké problémy. Linie byla vedena s jistotou a bez navazování.

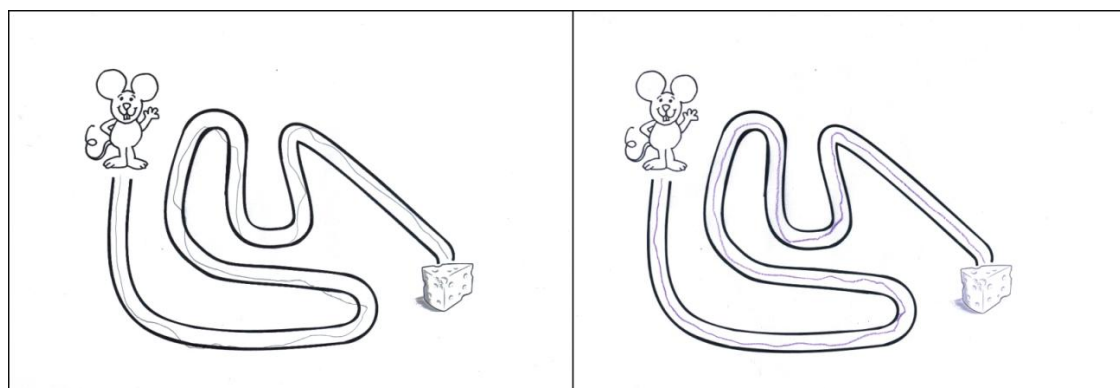


Obrázek 9: „Kočka a myš“ (chlapec B). (Foto autor).

Cvičení 3

- **Vedení čáry mezi dvěma hranicemi, vizuomotorická koordinace**

Při všech setkání vedl hoch linii velmi rychle. Hranice poprvé a podruhé přetahoval. Třetí pokus byl již na lepší úrovni. Hranice už nebyly přetahovány. Vedená linie byla velmi křečovitá a roztřesená. Chlapec nedokázal plynule posouvat ruku po papíře.



Obrázek 10: „Myš a sýr“ (chlapec B). (Foto autor).

Cvičení 4

- **Překreslení obrázku**

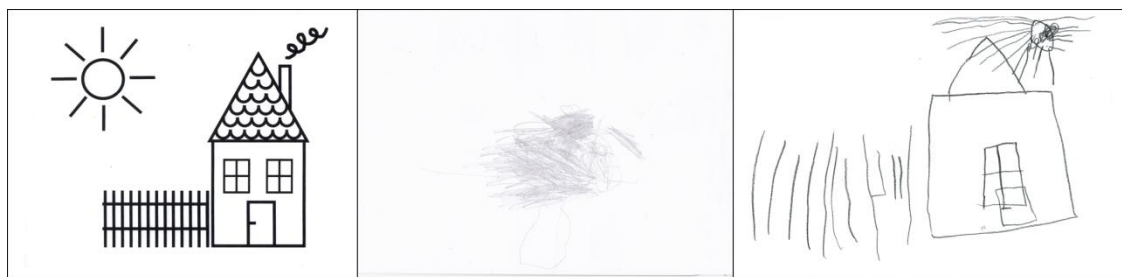
Kritérium této oblasti bylo naplněno pouze při druhém a posledním setkání. Při prvním pokusu nebyl znázorněn ani jeden ze základních prvků. Chlapec vyobrazil pouze čmáranici, dům a další základní prvky odmítl překreslit.

- **Pravolevá orientace**

Kritérium pravolevé orientace nemohlo být při prvním pokusu z uvedených důvodů považováno za dostačující. Při dalším šetření byla pravolevá orientace hodnocena jako nedostačující, jelikož bylo slunce umístěno na pravé straně od domu. Stejný nedostatek byl přítomen i při šetření posledním. Plot byl nakreslen na straně správné.

- **Smysl pro detail**

Během prvního pokusu nebylo kvůli nespolupráci hocha možné smysl pro detail posoudit. Při druhém pokusu již nakreslil dům pouze s některými detaily. Nakreslena byla nepřiměřeně velká střecha, jedno okno a dveře. Další detaily nebyly vyobrazeny. Během třetího setkání bylo opět překresleno pouze jedno okno, které nebylo nade dveřmi, ale prolínalo je. Střecha byla s porovnáním domu nepřiměřeně malá, bez střešních detailů. Vyobrazen nebyl ani komín s kouřem. Linie plotu a paprsků byly pokaždé deformovány.



Obrázek 11: „Překreslování domečku“ (chlapec B). (Foto autor).

Cvičení 5

- **Schopnost navázání na vzorový prvek**

Při cvičení hoch zvládl v souladu s hodnocením navázat linii na vzorový prvek pouze při posledních dvou setkáních.

- **Vedení linie jedním tahem**

Vést linii jedním tahem zvládl pouze při pokusu posledním. Při šetření předchozích byly linie přerušované a jednotlivé prvky na sebe nenavazovaly.

- **„Zuby“ a vlnovka**

„Zuby“ při prvním pokusu napodobovaly vlnky, chyběla ostrá hranice. Kritériím tedy vzor neodpovídal. Během dalších šetření se ostrá hranice zvyrazňovala a vyobrazené tvary odpovídaly uvedenému vzoru. Při posledním setkání na sobě byly „zuby“ natlačeny, byly prostorově neuspořádané.

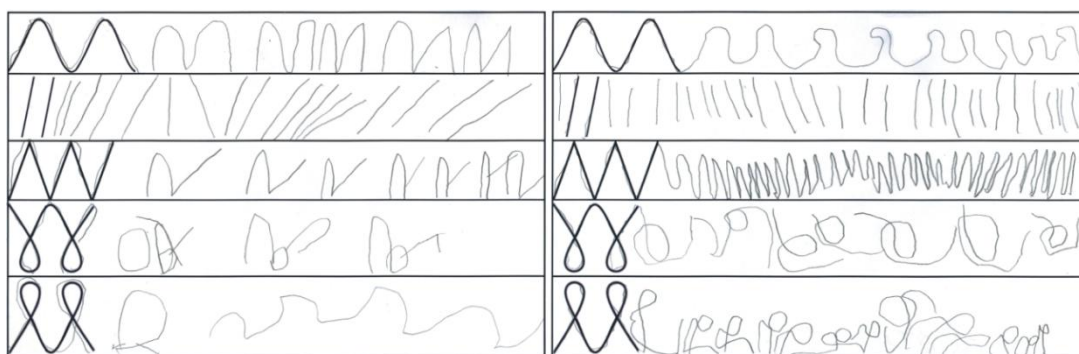
Vlnovku vyobrazil chlapec dle mého hlediska při posuzování správně pouze při prvních dvou pokusech. Vzorem byly ovšem vypracované pouze některé vlnky, další měly zvláště zahnutý tvar nebo postupně začaly připomínat „zuby“.

- **Šikmá čára**

Šikmou čáru hoch bez větších problémů znázornil pouze při prvním shledání. Při dalších pokusech byl sklon čar ve srovnání se vzorem opačný nebo došlo k vyobrazení čáry rovné, nikoli šikmé.

- **Horní a spodní smyčka**

Smyčky nebyly správně vyobrazeny ani jednou. Při prvním setkání měl hoch velkou trpělivost a snažil se je vyobrazovat spojením několika částí. O smyčku ale ani v jednom případě nešlo, nedošlo k plynulosti tahu.



Obrázek 12: „Pokračování v řadě“ (chlapec B). (Foto autor).

Cvičení 6

- **Vedení linie jedním tahem**

Linie byla pokaždé vedena s jistotou, bez přerušování a následného navazování.

- **Prostorová orientace na ploše**

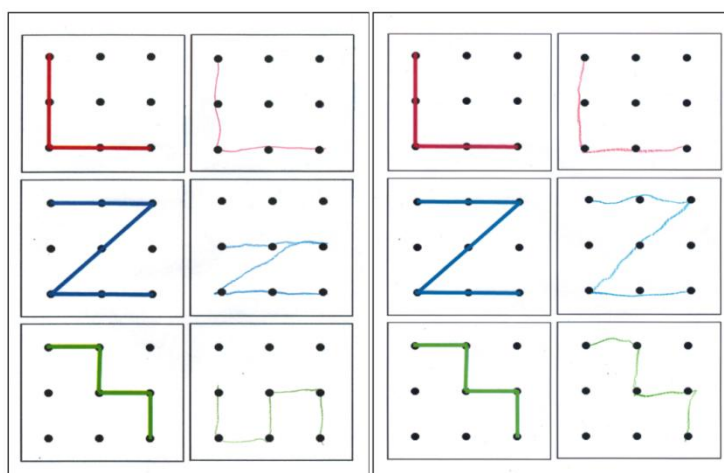
Při prvním pokusu dělala chlapci tato oblast problém. Tvar „Z“, byl vyobrazen správně, pouze umístění v poli bylo posunuto o řádek směrem dolů. Tvar „schodů“ hoch znázornil špatně. Navíc došlo k převrácení ze svislé pozice do pozice vodorovné. Tvar „L“ byl chlapcem znázorněn shodně s předlohou.

Druhý pokus byl zdařilejší. Chlapec již správně vyobrazil i tvar „Z“. „Schody“ nebyly chlapcem vyobrazeny vůbec.

Při třetím zkoušce již hoch vyobrazil všechny vzory správně. Tvar „schodů“ dokázal chlapec vyobrazit jako jediný z výzkumného souboru.

- **Přiřazení barvy dle vzoru**

K přiřazení správné barvy dle vzoru došlo pokaždé.



Obrázek 13: „Spojování teček podle vzoru“ (chlapec B).
(Foto autor).

Cvičení 7

- **Oddělení hlavy od trupu**

Toto kritérium bylo naplněno během všech šetření. Krk byl pokaždé znázorněn čarou, byl nepřiměřeně dlouhý.

- **Dvojdímenzionalita**

K naplnění kritérií této oblasti během výzkumu nedošlo. Trup byl vyobrazen pokaždé kruhovým tvarem, proporcemi odpovídal hlavě. Při prvním setkání jeho šířka odpovídala délce. Při posledním šetření bylo již tělo delší než širší.

Dvojdímenzionalita končetin se nevyskytla ani jedenkrát.

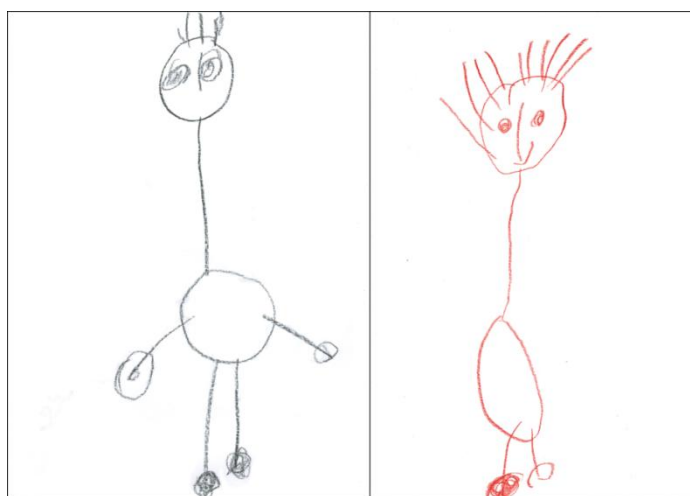
- **Detaily**

Poprvé chlapec vyobrazil figurální kresbu téměř bez detailů. Postavě chyběly ústa, obočí, řasy, uši, oblečení a jednotlivé prsty.

Při druhém šetření přibyla postavě ústa. Paže vycházely téměř od pasu a byly zakončeny kolečkem znázorňujícím ruku. Postava vypadala strnule, stejně jako na kresbě předešlé.

Během třetího pokusu měla postava již všechny detaily obličeje kromě uší. Chyběly však ruce.

Snaha upozornit chlapce na absenci některých důležitých tělesných částí neměla význam. Hoch byl vždy se svou kresbou spokojen. Pokaždé kreslil pouze jednou pastelkou, nepoužíval více barev. Detaily, které nakreslené nebyly, i po připomenutí přehlížel. Chlapce kresba bavila, ale zpočátku byl obrovský problém přesvědčit ho ke kreslení otce. Až po delším rozhovoru o tom, že může namalovat, koho chce, řekl, že nakreslí bratra. Postava byla pokaždé disproporční. Při kresbě popisoval a říkal, co zrovna maluje.



Obrázek 14: „Kresba postavy tatínka“ (chlapec B).
(Foto autor).

9.2.3.1 Tabulkové zhodnocení chlapce B

CHLAPEC B		Říjen 2017	Prosinec 2017	Březen 2018	
Cvičení 1	Přiměřený tlak na tužku	NE	NE	NE	
	Správný úchop	NE	NE	NE	
Cvičení 2	Vedení souvislé linie	ANO	ANO	ANO	
Cvičení 3	Vedení čáry mezi dvěma hranicemi	NE	NE	ANO	
	Vizuomotorická koordinace	NE	NE	ANO	
Cvičení 4	Schopnost překreslit obrázek	NE	ANO	ANO	
	Pravolevá orientace	NE	NE	NE	
	Smysl pro detail	NE	NE	NE	
Cvičení 5	Schopnost navázání na vzorový prvek	NE	ANO	ANO	
	Vedení linie jedním tahem	NE	NE	ANO	
	Šikmá čára	ANO	NE	NE	
	„Zuby“	NE	ANO	ANO	
	Horní smyčka	NE	NE	NE	
	Spodní smyčka	NE	NE	NE	
	Vlnovka	ANO	ANO	NE	
Cvičení 6	Vedení linie jedním tahem	Vzor 1	ANO	ANO	ANO
		Vzor 2	ANO	ANO	ANO
		Vzor 3	ANO	ANO	ANO
	Prostorová orientace na ploše	Vzor 1	ANO	ANO	ANO
		Vzor 2	NE	ANO	ANO
		Vzor 3	NE	NE	ANO
	Přiřazení barvy dle vzoru	Vzor 1	ANO	ANO	ANO
		Vzor 2	ANO	ANO	ANO
		Vzor 3	ANO	ANO	ANO
Cvičení 7	Oddělení hlavy a trupu	ANO	ANO	ANO	
	Detaily	NE	NE	NE	
	Dvojdímenzionalita	NE	NE	NE	

Tabulka 2: Výsledky jednotlivých cvičení (chlapec B). (vlastní zdroj).

Shrnutí práce chlapce B

Výsledky práce chlapce B v průběhu šetření většinou zůstávaly na podobné úrovni. Docházelo ale i k jejich zlepšení. V několika pozorovaných oddílech docházelo i ke zhoršování výsledků. To mohlo souviset s aktuálním rozpoložením chlapce a s jeho koncentrací.

V grafomotorické oblasti se vyskytl velký pokrok u cvičení 3, kdy chlapec vedl při třetím setkání linii mezi dvěma hranicemi již bez problémů. Schopnost dle kritérií překreslit obrázek (cvičení 4) byla postupem šetření také naplňována. Při prvním shledání chlapec nevyobrazil žádný základní prvek, při následujících šetřeních již zobrazil všechny. Zlepšení bylo vidět i u cvičení 5, konkrétně u schopnosti navázat na vzorový prvek, vést souvislou linii a vyobrazit grafomotorický prvek „zuby“.

Jako jediný z výzkumného souboru dokázal hoch ve cvičení 6 správně znázornit tvar „schodů“. I v této úloze byly zřetelné chlapcovy pokroky.

Oblast figurální kresby zůstala téměř na stejné úrovni. Kritéria dvojdimenzionálního vyobrazení nebylo naplněno, stejně tak oblast detailů. Hlava byla vždy krkem od trupu oddělena pokaždé, tento oddíl byl tedy jako jediný splněn.

9.3 Chlapec C

9.3.1 Popis a charakteristika dítěte

Datum narození: listopad, 2011

Věk v průběhu realizace výzkumu: 5;11 - 6;5 let

Diagnóza: Vývojová dysfázie (smíšený typ), suspekce ADHD

Osobní anamnéza

Podle zpráv lékařských vyšetření proběhlo těhotenství matky bez obtíží. Chlapec byl narozen z prvního těhotenství matky, porod proběhl v termínu a bez komplikací. Opožděného řečového a psychomotorického vývoje si začala všimnout matka. Až po prvním roce začal chlapec využívat první slova a ve větách se doposud nevyjadřuje. Diagnóza specificky narušeného vývoje řeči a suspektivního ADHD byla určena při neurologickém vyšetření ve čtyřech letech chlapce.

Rodinná a sociální anamnéza

Chlapec vyrůstá v úplné rodině bez sourozenců. Rodiče jsou zdraví, bez sluchových a logopedických vad. V rodině panují hezké vztahy. Chlapec má oba rodiče velice rád. Hezký vztah má i se svou tetou, která ho chodí do školky často vyzvedávat.

Vztahy ve třídě má chlapec složité, jelikož je ke všem dětem velice odměřený. Často bývá na ostatní děti i fyzicky agresivní. Hraje si převážně sám, často ostatní děti láká na společnou hru, kterou však velice rychle opouští.

Pobyt chlapce v MŠ

Do logopedické třídy začal hoch docházet v měsíci září minulého roku. Přestupoval z jiné mateřské školy, přestup nesl těžce. S nikým ve školce nenavazoval kontakty a celé dny jen promlčel, nebo naopak křičel a byl velice neklidný.

Podle informací od paní učitelek začaly i projevy suspektivního ADHD, které byly velice masivní. Chlapec nerespektoval autoritu, všem skákal do řeči, byl velice impulzivní. V současné době se hoch chová výrazně lépe. Špatně se ale vyrovnává se situacemi, kdy mu ostatní nerozumějí. Z tohoto důvodu bývá ke spolužákům agresivní. Takovéto chování se však neprojevuje pouze v těchto situacích. Hoch často fyzicky ubližuje ostatním dětem z neznámého důvodu. Proto je také navazování vztahů se spolužáky na špatné úrovni.

V lednu 2018 byla chlapci přidělena asistentka pedagoga, která s chlapcem pracuje podle jeho tempa a možností. Chlapci je tak poskytována souvislá individuální péče.

Charakteristika chlapce

Při mých návštěvách hoch neustále dorážel na ostatní, upozorňoval na sebe. Vždy tak narušil poměrně klidnou atmosféru třídy.

Pro hochu jsou typické neustálé grimasy, jako olizování rtů jazykem a častou absencí očního kontaktu. Často sám sobě z neznámých důvodů ubližuje. Suspektní ADHD se podle paní učitelek chlapce projevuje obrovskými deficity v kvalitě i kapacitě pozornosti, perseverací a zabíhavosti myšlení. Hoch není schopen ani jednoduché seriality, dále nezvládá intermodalitu.

Dalším projevem je přítomnost hyperaktivity a impulzivity. Hoch téměř vůbec neprojevuje emoce a často je psychomotoricky neklidný.

Oblast řeči

O oblasti řeči byly informace čerpány z logopedických a psychologických odborných zpráv. Řeč chlapce je narušena ve všech jazykových rovinách. Řeč i porozumění jsou na velmi špatné úrovni. Mluvní projev je dysgramatický, špatně srozumitelný a doprovázený různými grimasami. Většinou probíhá s absencí očního kontaktu.

Dle paní učitelek je nutná stálá řečová kontrola a její vedení. Maximální vyjadřovací schopnost chlapce je na úrovni krátkých silně dysgramatických vět. Chlapec mluví plynule a tempo je přiměřené.

V přítomné době jsou aktivně nacvičovány správné oromotorické a artikulační pohyby. Dále je i jednoduché pokyny musejí být chlapci několikrát opakovány. Nejprve je dobré

pokyn prezentovat ústně a následně názorně předvést. Tento postup chlapci velice pomáhá.

Chlapcův fonemický sluch je výrazně narušen. Na špatné úrovni je porozumění řeči. Při promluvě druhé osoby chlapec často pouze kývá hlavou, ale nerozumí. Hláskový systém chlapce je narušen.

Při komunikaci chlapec často využívá grimasy. Časté je olizování horního rtu a děláním jazykem „ruličky“. Mimika obličeje je strnulá. Řečový projev bývá bez očního kontaktu. Velice kladně na chlapce působí pochvala.

Zraková percepce

Nedostatky se dle psychologického vyšetření vyskytuje pouze u schopnosti zrakové diferenciaci. Jde především o rozlišování velikostí, tvarů a barev.

Sluchová percepce

Při práci paní učitelky registrují u hochů především špatný fonemický sluch. Zřetelné je i narušení sluchové paměti a pozornosti.

Grafomotorika a kresba

Kresba i grafomotorika chlapce je dle psychologických i pedagogických názorů výrazně vývojově opožděna. Nejproblematičtější oblastí je dle paní učitelek vizuomotorika. V kresbě má hoch potíže jak s obsahovým, tak formálním ztvárněním. Základní detaily nebývají zobrazovány.

Hrubá a jemná motorika

Při přímém pozorování jsem u chlapce zaregistrovala nedostatky v percepčně motorických činnostech. Velice výrazný je psychomotorický neklid a jeho časté zaujetí některými pohyby, které po delší dobu opakuje.

Celková motorická koordinace je dle posouzení neurologa na špatné úrovni. Problém chlapci dělá především obratnost.

Lateralita

Lateralita hochů je dle diagnostických zpráv zkřížená. Pravá ruka je dominantní, oko naopak levé.

9.3.2 Reakce dítěte na zadané úkoly

Spolupráce s chlapcem byla velice zajímavá. Při prvním setkání, které proběhlo ve třídě mezi ostatními dětmi, prokazoval chlapec velice impulzivní a vznětlivé chování. Předváděl se před ostatními a vedení ho k práci bylo velmi náročné. Neustále se ohlížel po ostatních dětech a nechtěl pracovat. Proto jsme se domluvily s paní učitelkou na tom, že bude dobré chlapce posadit při dalších setkáních zády k ostatním a činnosti budeme provádět, až začne řízená činnost s dětmi ostatními, která ho nebude tolik rozptylovat.

Při dalších setkáních byla spolupráce kvalitnější. Po naplnění podmínek, které jsme pro práci hoča s paní učitelkou stanovily, pracoval chlapec lépe. Při zadávání úkolu poslouchal. Až na motorický neklid dolních končetin byl klidný. Práce ho bavila, většinou si na ní dával záležet. Při soustředění se na práci si neustále olizoval rty a mluvil si pro sebe.

Pracovní tempo chlapce je dle mého pozorování velice pomalé. Je proto důležité mu ponechat dostatečný časový prostor. Jeho pozornost také není kvalitně ani kvantitativně dobrá, hoch se nedokáže dlouho soustředit.

Nejvíce ho bavilo překreslování domečku. Za nejhorší považoval cvičení pět, které pro něj prý bylo časově i obsahově náročné.

9.3.3 Výsledky práce

Cvičení 1

- **Úchop**

Chlapcův úchop psacího náčiní při každém šetření odpovídal zadanému kritériu.

- **Tlak na podložku**

Tlak na tužku byl při prvním shledání křečovitý. „Zrníčka“ byla znázorněna velice silně. Kritérium pro tlak na tužku tedy nebylo při prvním setkání naplněno.

Při druhém setkání byl tlak na tužku více úměrný. Hoch se více soustředil a cvičení již zvládal lépe. Kritéria již bylo dosaženo.

Během třetího šetření byl přítlak na nejlepší úrovni, obzvláště po srovnání s výsledky šetření prvního.

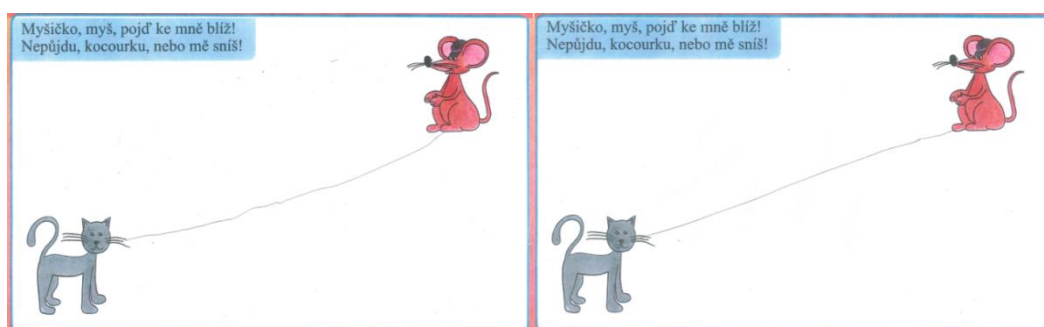


Obrázek 15: „Zobající kuřátko“ (chlapec C). (Foto autor).

Cvičení 2

- **Vedení souvislé linie**

Hoch vedl při každém setkání linii správně. Tlak tužky byl přiměřený, linie přerušena nebyla. Ruka byla posouvána po ploše plynule s výjimkou několika krátkých záseků.



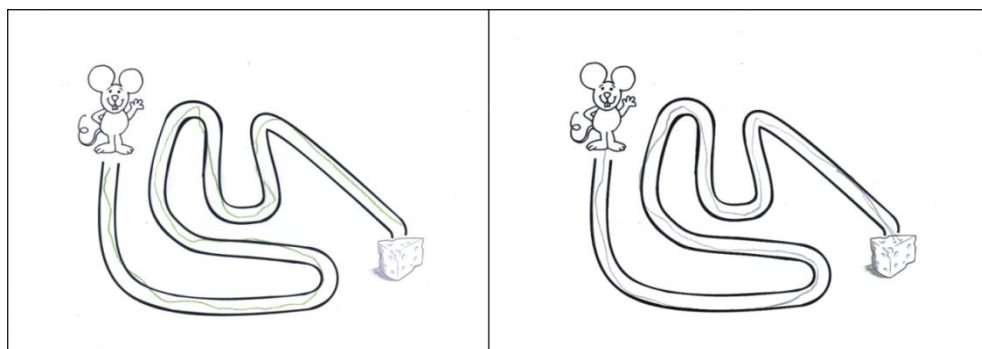
Obrázek 16: „Kočka a myš“ (chlapec C). (Foto autor).

Cvičení 3

- **Vedení čáry mezi dvěma hranicemi, vizuomotorická koordinace**

S vedením linie mezi dvěma hranicemi měl chlapec pokaždé obtíže. Nedokázal linii vytvořit bez zasahování a přesahování hranic. Během tohoto zadání byl pokaždé zřejmý křečovitý úchop tužky, spolu s mírným třesem ruky.

Při prvním pokusu docházelo k přesahování hranic. Při druhém se přetahování zmírnilo, ale mezi hranicemi se chlapec stále nedržel. Při třetím šetření již nepřetahoval, hranice byla ale stále narušovaná. Hoch jako jediný postupoval pokaždé od sýru k myši, nikoli naopak. Dle hlediska při posuzování nedošlo v průběhu šetření ke splnění tohoto cvičení.



Obrázek 17: „Myš a sýr“ (chlapec C). (Foto autor).

Cvičení 4

- **Překreslení obrázku**

Dle kritérií došlo k překreslení obrázku při všech setkáních. Dům, slunce i plot byly vždy překresleny.

- **Pravolevá orientace**

U chlapce se během šetření projevovala špatná orientace na ploše papíru. Během druhého a třetího setkání byl plot místo nalevo od domu překreslen pod něj. K naplnění kritérií tedy v těchto případech nedošlo. Při šetření prvním se problémy s pravolevou orientací nevyskytly. Plot byl správně prostorově umístěn.

- **Smysl pro detail**

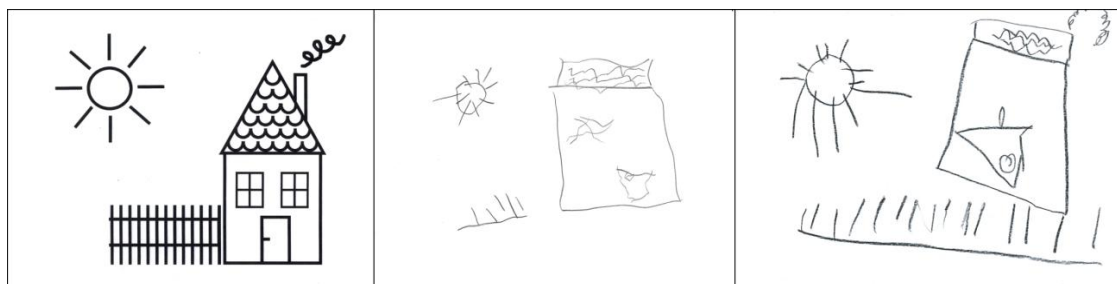
Překreslování obrázku chlapce velice bavilo. Překreslení dle kritérií pokaždé proběhlo bez smyslu pro detail.

Při prvním setkání byly přítomny deformity linií, vyskytovala se absence komínu a jednoho okna. Střecha měla obdélníkový tvar. Plot i slunce byly vyobrazeny velice prostě. Navíc pouze část paprsků směřovala směrem od slunce. Další paprsky slunce protínaly a jejich linie byly vedeny směrem do jeho středu.

Při druhém pokusu přibyla absence obou oken a dveří. Tvar střechy neodpovídal předloze. Linie byly opět deformované, další detaily byly pouze naznačeny. Slunce

již vypadalo lépe, přibyl komín s kouřem. Tašky na střeše byly vyobrazeny detailněji než při předchozích setkáních.

Při všech setkáních byl u tohoto cvičení zřejmý problém s vedením rovnoběžných linií. Chlapec ani jednou nenakreslil trojúhelníkovou střechu, ale střechu tvaru obdélníka. Naopak okna a dveře byly znázorněny tvarem podobným trojúhelníku. Střešní tašky byly vyobrazeny pokaždé pouze ve střední části střechy. Chlapci při druhém a třetím pokusu dělalo problém držet se plochy papíru.



Obrázek 18: „Překreslování domečku“ (chlapec C). (Foto autor).

Cvičení č. 5

- **Schopnost navázání na vzorový prvek**

Navázání vytvořeného prvku a prvku vzorového dle kritérií neproběhlo ani jednou.

- **Vedení linie jedním tahem**

Dle vytvořeného hodnocení byla linie při tomto cvičení vedena souvisle pokaždé. Během prvního a druhého setkání k plynulosti došlo u vzoru „zubů“ a při posledním u dolní smyčky. Druhým společným plynule navázaným grafomotorickým prvkem byla vlnovka.

- **„Zuby“ a vlnovka**

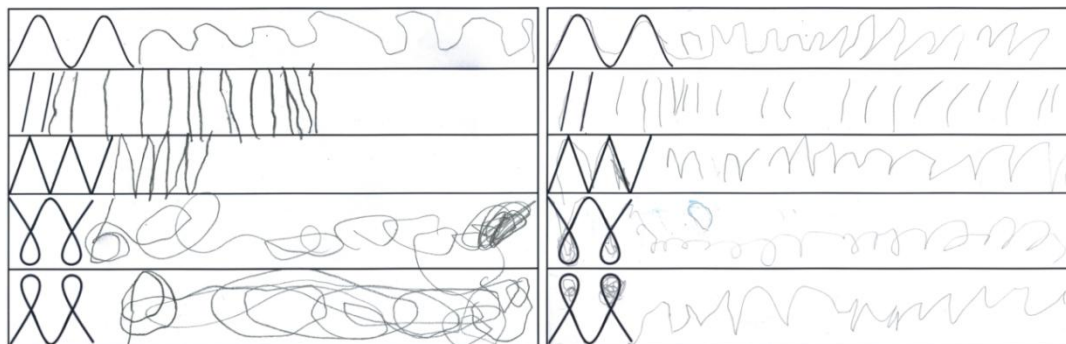
„Zuby“ byly vyobrazeny správně pouze při prvním šetření. Během dalších pokusů byly nahrazovány vlnovkou. Vlnovka nebyla z 50 % znázorněna nikdy. Její sklon byl při prvním pokusu opačný než na vzorovém prvkem. Během dalších šetření docházelo k tvarové deformaci.

- **Šikmá čára**

Tento prvek byl pokaždé překreslen jako čára rovná, nikoli šikmá. K naplnění kritérií nedošlo.

- **Horní a spodní smyčka**

Při první a druhé schůzce k vytvoření smyček nedošlo. Chlapec byl na konci práce vždy unavený a agresivní. Začal čmárat a přeškrtnout vytvořenou smyčku. Při třetím pokusu si hoch pokaždé nejprve tužkou projel linii vzorového prvku a následně navazoval prvkem svým. Dokonce se mu při tomto pokusu podařilo správně vyobrazit spodní smyčku. Horní smyčka nebyla vyobrazena správně ani jedenkrát.



Obrázek 19: „Pokračování v řadě“ (chlapec C). (Foto autor).

Cvičení 6

- **Vedení linie jedním tahem**

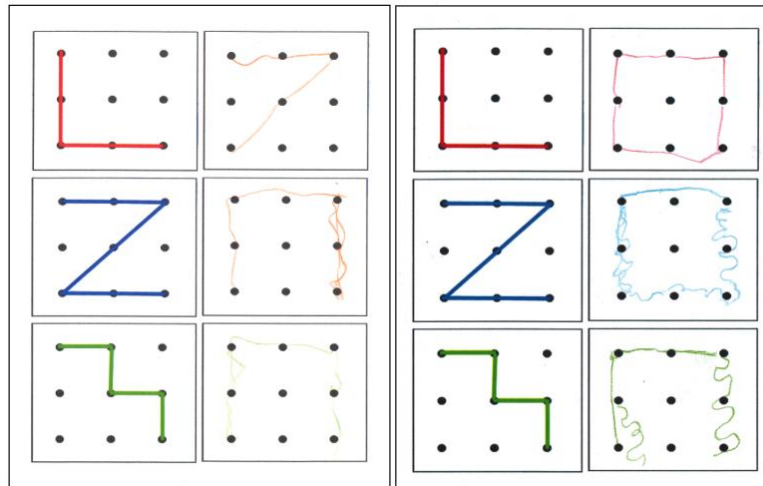
Linie byla plynule vedena pouze u vzoru „L“. U dalších vzorů hoch pokaždé zvedal ruku z podložky, linie přerušoval a opět navazoval.

- **Prostorová orientace na ploše**

Hoch nikdy dle vzoru nepřekreslil žádný prvek do vedlejšího pole. Nejdříve jsem se domnívala, že chlapec úkol nepochopil. Po názorné předloze bylo ale zřejmé, že cvičení chápe, jen nezvládne prvky překreslit. Chlapec nad úkolem velice dlouho přemýšlel, s paní učitelkou jsme se ho snažily vést správným směrem, dokonce mu byly některé prvky slabě předkresleny do volného pole. Nic ale nepomohlo.

- **Přiřazení barvy dle vzoru**

Přiřazení barvy dle vzorového prvku dělalo chlapci potíže pouze u druhého vzoru při prvním a druhém setkání. Často bylo pochybení zapříčiněno pouze nepozorností, kdy si chlapec neuvědomil nutnost vyměnit jednu barvu za druhou. Při setkání třetím již hoch barvu vždy přiřadil správně.



Obrázek 20: „Spojování teček podle vzoru“ (chlapec C).
(Foto autor).

Cvičení 7

- **Oddělení hlavy od trupu**

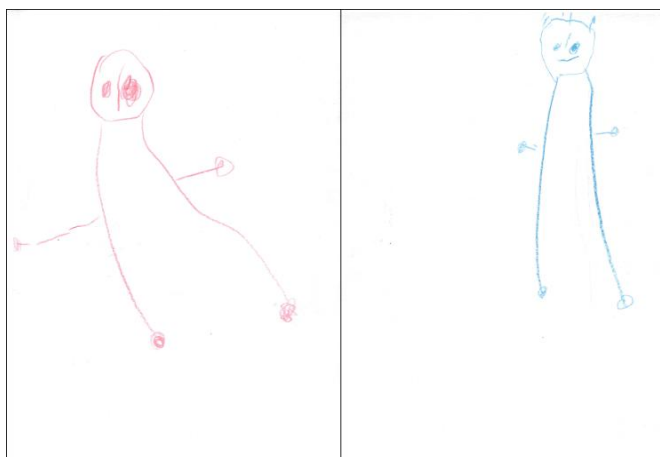
Kresba chlapce byla pokaždé ve vývojovém stádiu „hlavonožce“. Trup nebyl znázorněn ani jednou, stejně jako krk. Toto kritérium považuji za nenaplněné.

- **Dvojdímenzionalita**

Ke dvojdímenzionalnímu zobrazení končetin a trupu v průběhu šetření nedocházelo.

- **Detaily**

Oblast detailů byla dle kritérií naplněna jen při posledním šetření, kdy byly vyobrazeny základní detaily obličeje – oči, nos a ústa. Při předchozích pokusech byla kresba zhodnocena jako jednoduchá, bez některých základních obličejových detailů. Nohy vedly odděleně pokaždé přímo z hlavy, v polovině z nich začala vycházet linie znázorňující paže. Nohy byly zakončeny botami, ruce nikdy zakončeny jednotlivými prsty nebyly. Ke kresbě byla vždy využita pouze jedna pastelka – barva, kterou chlapec použil. K vybarvování nedocházelo.



Obrázek 21: „Kresba postavy tatínka“ (chlapec C).
(Foto autor).

9.3.3.1 Tabulkové zhodnocení chlapce C

CHLAPEC C		Říjen 2017	Prosinec 2017	Březen 2018	
Cvičení 1	Přiměřený tlak na tužku	NE	ANO	ANO	
	Správný úchop	ANO	ANO	ANO	
Cvičení 2	Vedení souvislé linie	ANO	ANO	ANO	
Cvičení 3	Vedení čáry mezi dvěma hranicemi	NE	NE	NE	
	Vizuomotorická koordinace	NE	NE	NE	
Cvičení 4	Schopnost překreslit obrázek	ANO	ANO	ANO	
	Pravolevá orientace	ANO	NE	NE	
	Smysl pro detail	NE	NE	NE	
Cvičení 5	Schopnost navázání na vzorový prvek	NE	NE	NE	
	Vedení linie jedním tahem	ANO	ANO	ANO	
	Šikmá čára	NE	NE	NE	
	„Zuby“	ANO	NE	NE	
	Horní smyčka	NE	NE	NE	
	Spodní smyčka	NE	NE	ANO	
Cvičení 6	Vedení linie jedním tahem	Vzor 1	ANO	ANO	ANO
		Vzor 2	NE	NE	NE
		Vzor 3	NE	NE	NE
	Prostorová orientace na ploše	Vzor 1	NE	NE	NE
		Vzor 2	NE	NE	NE
		Vzor 3	NE	NE	NE
	Přiřazení barvy dle vzoru	Vzor 1	ANO	ANO	ANO
		Vzor 2	NE	NE	ANO
		Vzor 3	ANO	ANO	ANO
Cvičení 7	Oddělení hlavy a trupu	NE	NE	NE	
	Detaily	NE	NE	ANO	
	Dvojdímenzionalita	NE	NE	NE	

Tabulka 3: Výsledky jednotlivých cvičení (chlapec C). (vlastní zdroj).

Shrnutí práce chlapce C

Výsledky práce hoča zůstávaly většinou na podobné úrovni. Docházelo i ke zlepšení a zhoršení výsledků.

U hoča byl po celou dobu šetření přítomen správný úchop psacího náčiní. Naplněny byly stále i kritéria pro překreslování obrázku u cvičení č. 3. Dům hoch vyobrazil se všemi základními detaily.

K výraznému zlepšení došlo v oblasti tlaku na tužku. Tlak byl zmírněn a na konci šetření odpovídal daným kritériím. Další oblastí pokroku bylo vyobrazení dolní smyčky, ke kterému došlo u cvičení č. 5. Dobré výsledky byly v průběhu výzkumu přítomny i při vedení plynulé linie u cvičení č. 2, 5 a 6. U úlohy č. 3 se vedení plynulé linie mezi hranicemi nedařilo.

Výsledky se ale během výzkumu i zhoršovaly. To se týkalo především oblasti pravolevé orientace a „zubů“. U překreslování domu byl plot při poslední schůzce nakreslen pod dům místo vedle něj. U grafomotorického cvičení 5 „Zuby“ postupně ztrácely ostrý úhel, kterým je tento prvek tvořen.

V oblasti kresby došlo k posunu vpřed v oddílu detailů. Další pozorované faktory zůstaly na úrovni stejné.

10 Odpověď na výzkumnou otázku

„Jaké grafomotorické a kresebné rysy se vyskytují u vybraných dětí s vývojovou dysfázií?“

Grafomotorická cvičení i jejich kritéria byla volena tak, aby přiměřeně odpovídala věku vybraných dětí. Stejně tomu bylo i u hlediska posuzování figurální kresby.

U všech jedinců, se kterými jsem výzkumné šetření realizovala, se projevila v některých oblastech snížená grafomotorická i kresebná úroveň. Nedostatky v grafomotorických i kresebných schopnostech byly rozmanité.

Během šetření byl často přítomen křečovitý úchop psacího náčiní. Dále se také vyskytovala neobratnost pohybů ruky. Tlak na podložku byl ve většině případů nepřiměřený, jednou došlo dokonce k proděravění pracovního listu.

Chlapci s obtížemi navazovali jednotlivé linie, v produktech se vyskytovaly deformace přímků, křivek a úhlů. U linií byla často viditelná roztřesenost. Tyto deformace byly zřejmé především při překreslování domu.

Zřejmý byl i problém s vizuomotorickou koordinací. Vedení linie mezi hranicemi byl proto pro všechny hochy náročný úkol.

Z grafomotorických prvků dělaly zkoumaným jedincům největší problémy horní a spodní smyčky, které byly vyobrazeny pouze ojedinele. Jako nejjednodušší se jevily šikmé čáry. Obtíže nastaly v některých případech i se schopností navázat na předchozí prvek a vést souvislou linii.

Při překreslování obrázku docházelo často k problému s jeho rotací vzhledem k základní rovině. Vyskytlo se překrývání částí obrázku a většinou nedocházelo k využití většiny plochy. Kresba byla umísťována i do rohů a ostatní prostor zůstával nedotčen. Časté bylo také nedodržování hranice papíru. Napojování linií nebylo prováděno správně, často byly přítomny jejich deformity.

Kresby postavy vybraných dětí byly z většiny chudé, bez detailů. Postavám často chyběly uši, vlasy a oblečení. Někdy dokonce základní detaily obličeje – oči, nos a ústa. Také docházelo k absenci celých paží nebo trupu, kdy nohy vycházely přímo z hlavy.

Mnohokrát se vyskytovala disproporcionalita. Hlava byla často vyobrazena tak, že úměrně neodpovídala trupu. Přítomna nebyla ani v jednom případě dvojdímenzionalita končetin.

Postava byla vždy pod úrovní věku jednotlivých dětí. Nízká úroveň kresby byla zřejmá jak ve formální, tak obsahové stránce. V jednom případě bylo dokonce přítomno vývojové stádium hlavonožce.

V grafomotorických i kresebných činnostech vyšetřovaných dětí se projevovala porucha koncentrace i rychlý nástup únavy.

Jak vyplývá z tabulkových přehledů, docházelo u chlapců během výzkumného šetření většinou ke zlepšení nebo ke stagnaci zkoumaných oblastí. V několika případech dle kritérií docházelo i ke snížení úrovně jejich schopností.

11 Diskuse

Analýza kresebných i grafomotorických úkonů dětí je podstatnou součástí pedagogické diagnostiky. Grafomotorická i kresebná úroveň je velice důležitá pro následný nácvik písma. Navíc je kresba podle různých autorů považována za významnou orientační informaci pro hodnocení úrovně dětského vývoje jako celku.

Problém byl analyzován u vizuomotorické koordinace, v oblasti vedení plynulé linie související se špatnou ovladatelností tužky. Přítomnost těchto projevů popisují ve své monografii Mikulajová a Rafajdusová (1993). Jelikož se tyto problémy během mého šetření projevovaly u dvou zkoumaných jedinců., byla tato teze také potvrzena. Cvičení 3 „Myš a sýr“, které bylo zvoleno pro zjištění úrovně vizuomotorických schopností, se jevilo pro vybrané děti náročné. Udané hranice byly narušovány, dokonce překračovány. Ruka se při tvoření po ploše plynule neposouvala a byla nadzvedávána.

Názor Škodové a Jedličky (2007), že děti s vývojovou dysfázií často drží tužku špatným způsobem, se při mém výzkumu také potvrdil. Tento projev byl ale prokázán pouze u jednoho jedince ze tří. Úchop ostatních dětí byl špetkový, avšak narušený křečovitostí. S tím souvisí i nepřiměřený tlak na podložku.

Další názor Škodové a Jedličky (2007), že se kresba dysfatických dětí vyznačuje typickými a nápadnými rysy, za které považují především deformace tvarů, přímek, úhlů i křivek, jež nebývají zcela správně vyobrazovány, se také prokázal. Linie byly často nepřesné, nenavazovaly na sebe. Byly nedotažené nebo naopak přetažené. Vyskytovala se i jejich roztřesenost. Tyto znaky byly zaznamenány především při překreslení domu. Narušení linií bylo zřejmé zejména u vyobrazení plotu, slunce a střechy.

Za další nápadný rys považuji, stejně jako tito autoři, způsob umístění jednotlivých částí kresby na ploše papíru. V jednom případě se při překreslování obrázku překrývaly jeho části. Část plochy zůstávala pokaždé nevyužita. Chlapec A kreslil pouze do rohů a další prostor nevyužil. Při překreslování chlapců B a C bylo využito více plochy, zbytek ale zůstával také nedotčen.

Kresbu postavy dle mého názoru výborně popisují autorky Mikulajová a Rafajdusová (1993), které píšou o nízké úrovni kresby těchto dětí, a to jak po straně formální, tak

obsahové. Popisují kresbu lidské postavy, která je, co se týče obsahu, velmi chudá a obsahuje velice málo detailů. Při mém šetření vybrané děti ve figurální kresbě vynechávaly především detaily obličej – oči, ústa, uši, vlasy, dále pak krk, prsty, či dokonce celé ruce. Všechny postavy působily strnule.

Uvědomuji si, že mohlo v průběhu mého výzkumného šetření dojít k určitému zkreslování výsledků. Nyní poukážu na několik faktorů, které mohly ovlivnit výsledky mé studie.

I když mnou stanovené kritérium pro výběr probandů byl předškolní věk, mezi vybranými chlapci byl pro můj výzkum značný věkový rozdíl, a to téměř jeden rok. Dva hoši A a B měli již odklad školní docházky, chlapec C byl nejmladší. Je obecně známo, že právě v tomto věku dochází u všech dětí k výraznému rozvoji schopností a dovedností. A právě díky tomuto věkovému rozdílu u výzkumného souboru se také ve výsledcích mohly projevit nepřesnosti.

Výsledky práce mohly být ovlivněny i dalšími prozatím nediagnostikovanými poruchami. Z důvodu suspekce těchto poruch na ně není ve výzkumném šetření brán zřetel.

Dalšími faktory, které mohly hrát významnou roli, byly momentální rozpoložení a nervozita probandů či jejich rozptýlenost. Příspěť mohla i rychlá unavitelnost dětí. Z tohoto důvodu byly pracovní listy dětem zadávány s přestávkami, které byly několikaminutové i několikadenní. Všem dětem jsem se snažila zadávat úkoly po stejných prodlevách, aby při posuzování docházelo co k nejmenším rozporům.

Negativním vlivem u posuzování kresby postavy mohly být také obrázky vystavené v okolí místa, kde jedinci pracovali. Samostatný pracovní prostor bez rozptylujících podnětů bohužel nebyl v mateřské škole dostupný.

Jako rozptylující faktor mohla na výzkumný soubor působit i má osoba, se kterou byli chlapci v kontaktu pouze několikrát. Mohli být při pozorování roztržití, nejistí. Proto bylo jedincům, kteří nebyli se svou prací zpočátku spokojeni, navrženo opakované vypracování jednotlivých cvičení.

Při posuzování a hodnocení daných oblastí nelze zcela vyloučit ani mou subjektivitu. Kritéria i hodnocení daných oblastí byly založeny pouze na mém úsudku. Vybraná

cvičení byla na základně poznatků uvedených v teoretické části bakalářské práce zvolena tak, aby byla zahrnuta co nejširší oblast jevů, které se dané problematiky týkají.

12 Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala problematikou kresby a grafomotoriky dětí se specificky narušeným vývojem řeči. Teoretická část byla zaměřena na etiologii, terminologii a symptomatologii této narušené komunikační schopnosti. Dále byla zaměřena na oblast kresby, jejího vývoje a znaků, grafomotoriky a laterality.

Praktická část se zabírala kresebnými a grafomotorickými schopnosti dětí se zmíněnou diagnózou. Pro sledování grafomotorické oblasti bylo mnou vybráno a vytvořeno několik grafomotorických listů, které byly chlapcům zadány k vypracování. Pro pozorování oblasti kresby byla využita dětská kresba lidské postavy. Sledování daných oblastí proběhlo během třech setkání v průběhu necelého půlroku. Jednotlivé výsledky daných dětí byly průběžně zaznamenávány a shrnovány do tabulek.

Cílem práce bylo zjistit, jak vývojová dysfázie ovlivňuje kresbu a grafomotorické dovednosti dětí z výzkumného souboru. V mém, i když malém, výzkumném vzorku se objevily nedostatky v kresbě a grafomotorice, které souvisí s danou diagnózou. A tak byly podle mě ověřeny a prokázány získané teoretické znalosti z odborné literatury.

Práce pro mě byla velkým přínosem, jelikož jsem při realizaci výzkumu získala mnoho nových zkušeností. Dozvěděla jsem se spoustu dalších informací o grafomotorice i kresbě a jejich vývoji. Práce mě obohatila i tím, že jsem si vyzkoušela práci s dětmi této diagnózy, se kterou jsem dříve zkušenost neměla.

S dětmi se mi pracovalo dobře. Před každým výstupem jsem se snažila v dětech probudit zájem a navodit příjemnou atmosféru. Schůzky jsem zahájila vždy rozhovorem. Vždy jsem se děti pokusila vhodně motivovat a inspirovat. Ke každému dítěti jsem přistupovala individuálně. Vzhledem k mé malé dosavadní praxi v mateřské škole se mi občas můj záměr nepodařilo uskutečnit. Musela jsem změnit k dítěti přístup, být flexibilní, abych dosáhla žádoucího výsledku. Při prvních setkáních mi byly nápomocny a oporou paní učitelky, které mi předávaly své cenné zkušenosti. Po celou dobu mého působení v mateřské školce jsem se snažila děti v jejich práci podporovat.

Nedílnou součástí byla samozřejmě pochvala. Pokud se vyskytly sebemenší subjektivní potíže, se kterými se každé dítě během naší spolupráce setkalo, snažila jsem se jim být nápomocná. Právě tyto situace, jež byly pro mě nové a zároveň poučné byly pro mě velkým přínosem.

Kdybych měla možnost se zabývat touto problematikou nadále, zaměřila bych se i na rozvoj motorické a logopedické oblasti. Vývoj dítěte se nedotýká pouze oblasti grafomotoriky a kresby, ale zahrnuje i mnoho dalších okruhů. Aby bylo posouzení a hodnocení kvalitní, musí být dítě posuzováno všestranně. Žádné oblasti nesmí být opomíjeny.

13 Souhrn

Tato práce byla zaměřena na oblast grafomotoriky a kresby vybraných dětí. Výzkumné šetření probíhalo necelý půlrok ve dvou logopedických třídách. Pro výzkum byli vybráni tři chlapci předškolního věku. Grafomotorické a kresebné schopnosti a jejich rozvoj byly dokumentovány pomocí dětmi vypracovaných pracovních listů a jejich kreseb lidské postavy. Všechny tyto materiály byly získány v průběhu výzkumného šetření.

Cíle, které jsem pro práci zvolila, byly naplněny. Nejprve jsem vytvořila soubor pracovních listů, který byl sledovaným jednotlivcům předložen k vypracování. Dále jsem určila okruh dílčích schopnosti, jež byly na základě vypracovaných pracovních listů hodnoceny mými zvolenými kritérii.

Analýza nashromážděných produktů prokázala, že výtvarný projev vybraných jedinců není stabilní, tedy pevný a ustálený. Vývoj kresby byl velice individuální, provedení zadané práce se u jednotlivých chlapců lišilo. Objevovaly se obtíže při vypracování grafomotorických cviků i nedostatky ve figurální kresbě. Přesto byly v kresbách zachyceny podobné znaky, a to lze přisoudit skutečnosti, že pro mou práci byly vybrány právě děti předškolního věku se specificky narušeným vývojem řeči. Cílem této práce bylo zjistit, jak se vývojová dysfázie odráží v kresbě a grafomotorice dětí s touto diagnózou.

SEZNAM LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Prostorová orientace*. Brno: Pedagogicko-psychologická poradna, 2004.

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

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky*. Brno: Edika, 2006. ISBN 9788025109779.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0499-2.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-693-3.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 88-802536-2-8.

HERMOVÁ, Sabine. *Psychomotorické hry: 92 her zaměřených na motorický rozvoj dětí v mateřské škole*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-018-9.

HULME, Charles a Margaret SNOWLING. *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti; logopedická prevence; logopedická intervence v ČR; příklady z praxe*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

- KOCIÁN, Libor. (2015) *Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání dětí: Nejen lidé a zvířátka mají svou řeč* [online]. In zskucb.cz. ZŠ a MŠ Kubatova. [cit. 2018-03-11]. Dostupné z: WWW: <<http://www.zskucb.cz/ms-svp/detail/clanek/>>.
- KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5264-8.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Opožděný vývoj řeči: Dysfázie : metodika reedukace*. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-7216-177-6.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-115-0.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3246-6.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9.
- LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- LIPNICKÁ, Milena. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-244-7.
- LOOSE, Antje-Catrin, Nicole PIEKERT a Gudrun DIENER. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-540-7.
- MIKULAJOVÁ, Marína a Iris RAFAJDUSOVÁ. *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči*. Bratislava: M. Mikulajová, I. Rafajdusová, 1993. ISBN 8090044506.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

UŽDIL, Jaromír a Emilie ŠAŠINKOVÁ. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÍTKOVÁ, Marie a Alois TOUFAR. *Výtvarná výchova dětí předškolního věku a školního věku*. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1987.

Seznam příloh

Příloha č. 1: **Pracovní list ke cvičení č. 1**

Příloha č. 2: **Pracovní list ke cvičení č. 2**

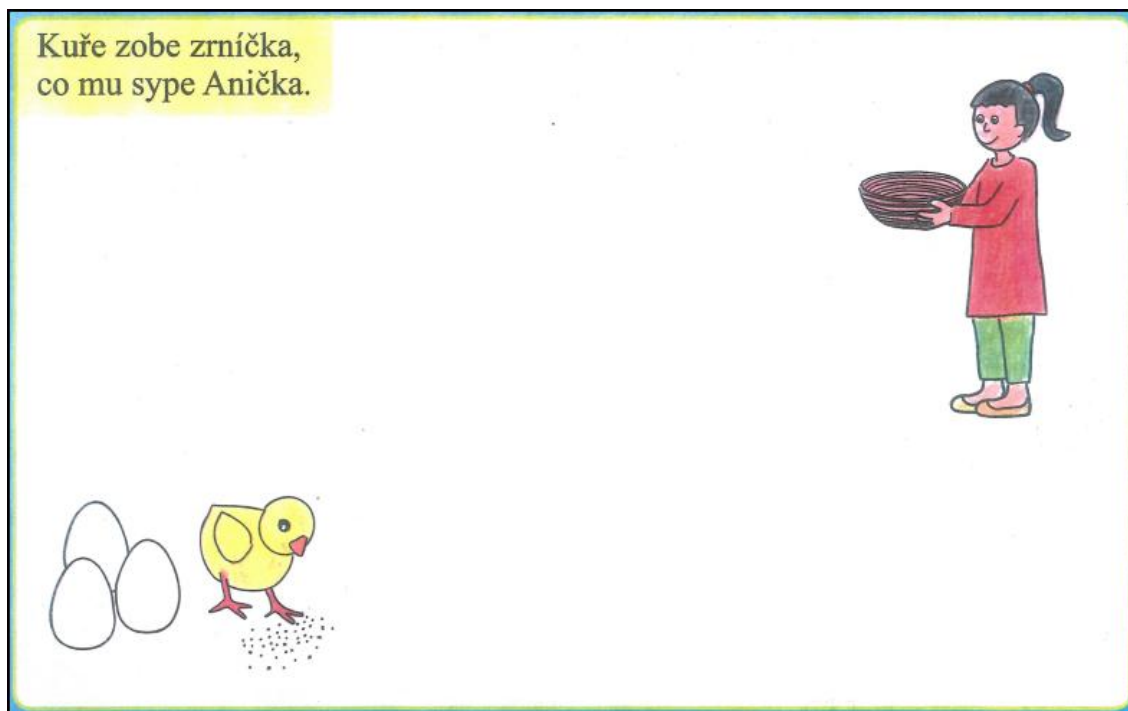
Příloha č. 3: **Pracovní list ke cvičení č. 3**

Příloha č. 4: **Pracovní list ke cvičení č. 4**

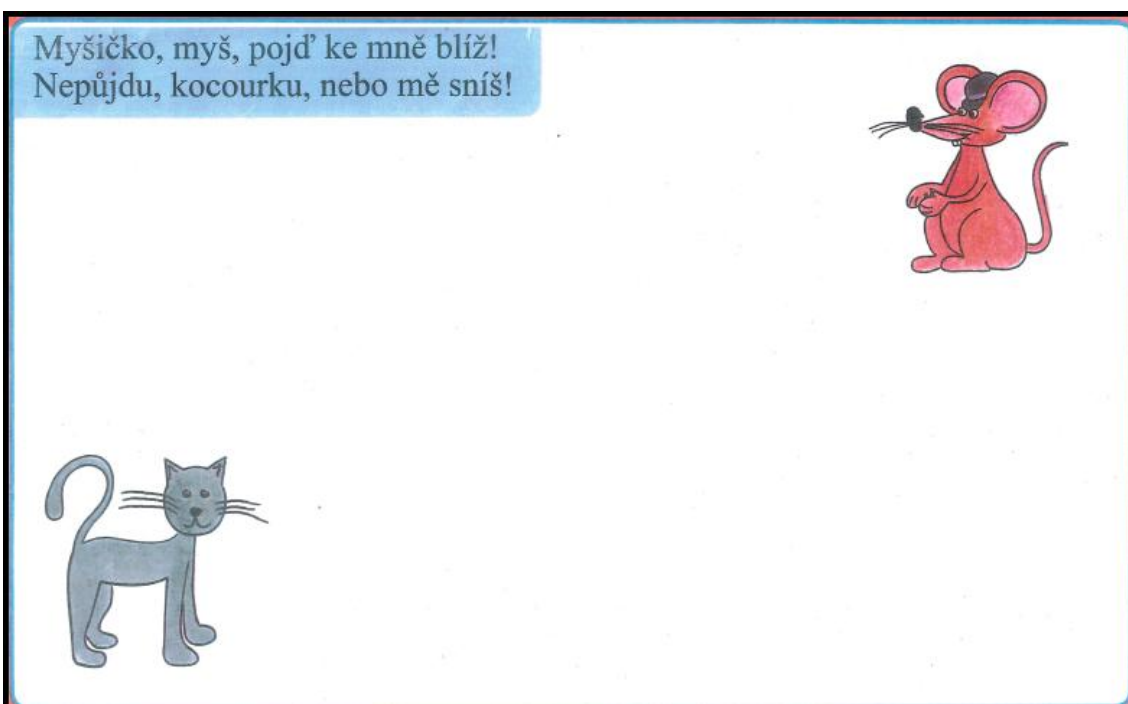
Příloha č. 5: **Pracovní list ke cvičení č. 5**

Příloha č. 6: **Pracovní list ke cvičení č. 6**

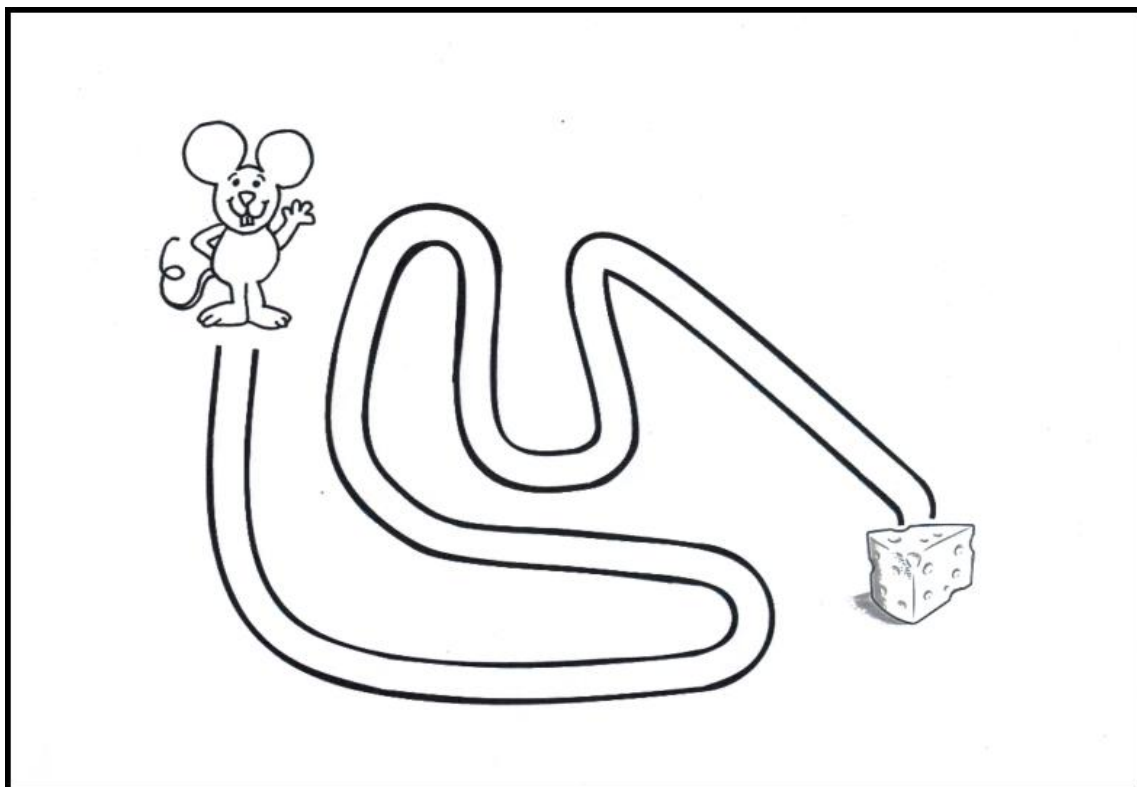
Příloha č. 1: Pracovní list ke cvičení č. 1



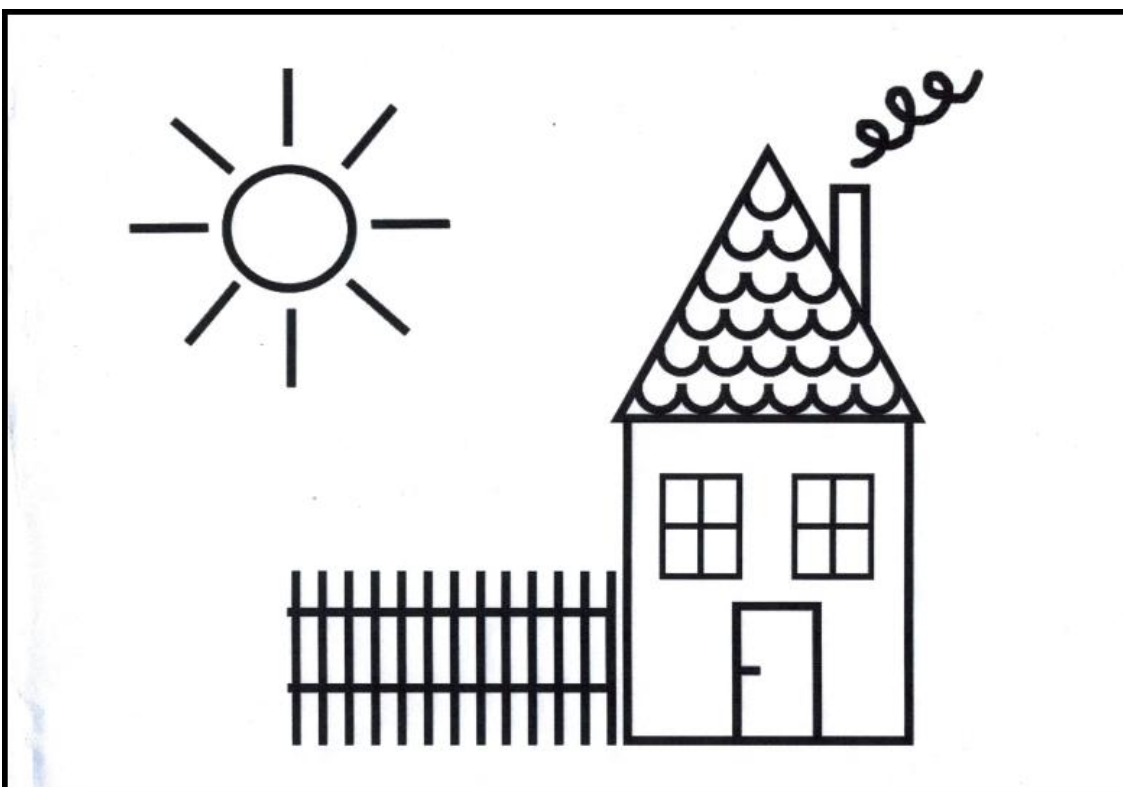
Příloha č. 2: Pracovní list ke cvičení č. 2



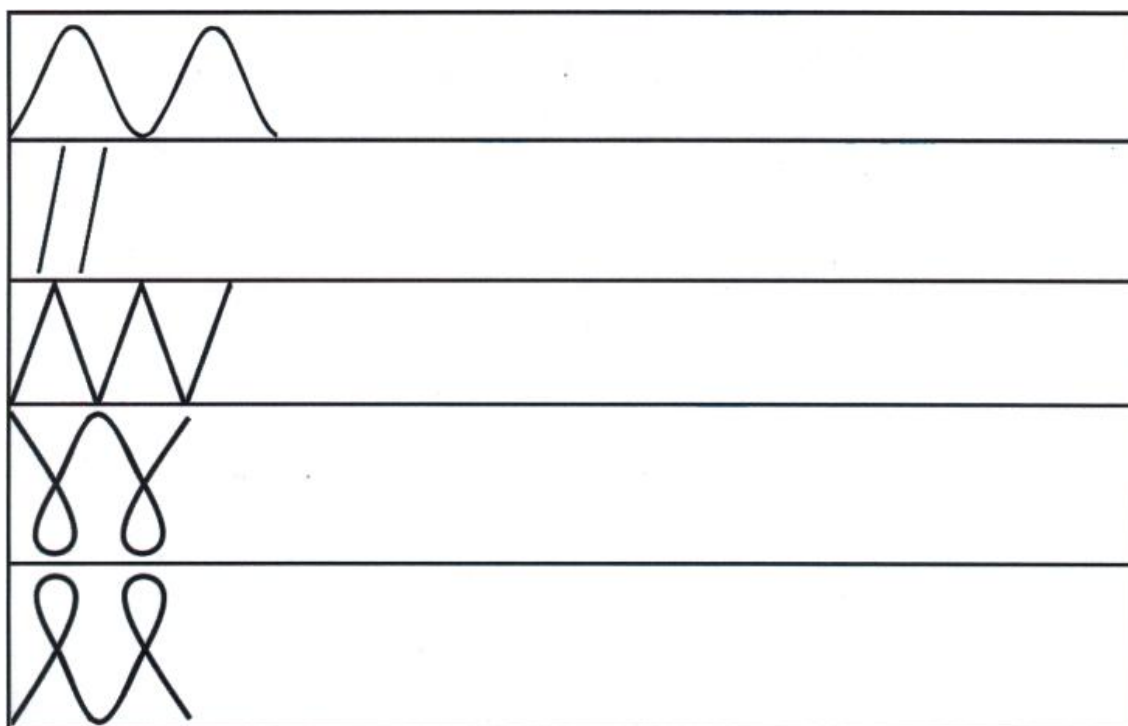
Příloha č. 3: Pracovní list ke cvičení č. 3



Příloha č. 4: Pracovní list ke cvičení č. 4



Příloha č. 5: Pracovní list ke cvičení č. 5



Příloha č. 6: Pracovní list ke cvičení č. 6

