



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 Speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Výtvarný projev u dětí s mentálním postižením v předškolním věku

Vypracovala: Natálie Mynaříková
Vedoucí práce: Mgr. Martina Lietavcová, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích, 31. 3. 2023

.....

Natálie Mynaříková

Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na výtvarný projev u dětí předškolního věku s mentálním postižením. Cílem bakalářské práce je pozorovat děti v průběhu necelého roku při kreslení, zaznamenat jejich projevy chování při kresebném projevu a následně zhodnotit jejich výtvarný projev.

Práce je rozdělena na dvě části - teoretickou a praktickou. Teoretická část je členěna na čtyři kapitoly. První kapitola se zabývá kresbou, čím je pro děti důležitá, jakou funkci pro děti má a jaký význam mají v kresbě barvy. Dále jak se kresba vyvíjí a jaký úchop kreslicího náčiní je pro dítě správný. Ve druhé kapitole je popsána charakteristika dítěte v předškolním věku. Zaměřuje se zejména na jemnou a hrubou motoriku, laterální, myšlení a emoční vývoj dětí. Třetí kapitola představuje problematiku mentální retardace, a to její klasifikaci, etiologii a vzdělání dětí s mentální retardací v předškolním věku. Čtvrtá kapitola se věnuje kresbě dětí s mentální retardací.

V praktické části jsou představeny a kvalitativně hodnoceny jednotlivé kresby grafických typů – postavy, domu a stromu.

Klíčová slova:

výtvarný projev, kresba, dítě v předškolním věku, mentální retardace, mentální postižení

Abstract

The bachelor's thesis is focused on the artistic expression of children of preschool age with mental disabilities. The aim of the bachelor's thesis is to observe children during the course of less than a year while drawing, to record their behavior during drawing and then to evaluate their artistic expression.

The thesis is divided into two parts - theoretical and practical. The theoretical part is divided into four chapters. The first chapter deals with drawing, what it is important for children, what function it has for children and what is the importance of colors in drawing. Furthermore, how the drawing develops and which grip of the drawing utensil is correct for the child. The second chapter describes the characteristics of a child in preschool age. It focuses mainly on fine and gross motor skills, laterality, thinking and emotional development of children. The third chapter presents the issue of mental retardation, namely its classification, etiology and education of children with mental retardation in preschool age. The fourth chapter is devoted to the drawing of children with mental retardation.

In the practical part, individual drawings of graphic types - figure, house and tree - are presented and qualitatively evaluated.

Key words:

artistic expression, drawing, preschool child, mental retardation, mental disabilities

Poděkování

Chtěla bych především poděkovat mé vedoucí bakalářské práce Mgr. Martině Lietavcové, Ph.D. za cenné a odborné rady, vstřícný přístup a čas, který věnovala vedení mé práce. Ráda bych poděkovala mateřské škole, kde byla prováděna výzkumná část bakalářské práce, za ochotu a spolupráci. Na závěr děkuji své rodině a přátelům za podporu po celou dobu mého studia.

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 8 |
| I Teoretická část..... | 9 |
| 1 Kresba a její důležitost..... | 9 |
| 1.1 Funkce kresby..... | 10 |
| 1.2 Význam barev..... | 10 |
| 1.3 Volba barev | 12 |
| 1.4 Úchop psacího náčiní | 12 |
| 1.5 Vývoj kresby | 13 |
| 1.6 Grafické typy | 14 |
| 1.7 Testy kreseb | 15 |
| 2 Charakteristika dítěte předškolního věku | 16 |
| 2.1 Jemná motorika..... | 16 |
| 2.2 Hrubá motorika | 16 |
| 2.3 Lateralita | 16 |
| 2.4 Myšlení | 17 |
| 2.5 Emoční vývoj | 17 |
| 3 Mentální retardace..... | 18 |
| 3.1 Klasifikace dle MKN-10..... | 19 |
| 3.1.1 F70 Lehká mentální retardace (IQ 50-69) | 19 |
| 3.1.2 F71 Střední mentální retardace (IQ 49-35) | 19 |
| 3.1.3 F72 Těžká mentální retardace (IQ 34-20)..... | 19 |
| 3.1.4 F73 Hluboká mentální retardace (IQ pod 20) | 19 |
| 3.1.5 F78 Jiná mentální retardace..... | 20 |
| 3.1.6 F79 Neurčená mentální retardace | 20 |
| 3.2 Etiologie..... | 20 |
| 3.3 Vzdělání dětí s mentálním postižením v předškolním věku | 22 |
| 4 Kresba dětí s mentální retardací | 23 |

| | |
|---|----|
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 24 |
| 5 Cíl výzkumu..... | 24 |
| 6 Výzkumné metody..... | 24 |
| 7 Charakteristika zkoumaného vzorku | 25 |
| 8 Oblasti sledování | 27 |
| 9 Průběh činností..... | 27 |
| 9.1 Dívka č. 1 (D1) | 27 |
| 9.1.1 Kresba postavy | 27 |
| 9.1.2 Kresba stromu | 29 |
| 9.1.3 Kresba domu | 30 |
| 9.2 Dívka č. 2 (D2) | 32 |
| 9.2.1 Kresba postavy | 32 |
| 9.2.2 Kresba stromu | 33 |
| 9.2.3 Kresba domu | 35 |
| 9.3 Dívka č. 3 (D3) | 36 |
| 9.3.1 Kresba postavy | 36 |
| 9.3.2 Kresba stromu | 38 |
| 9.3.3 Kresba domu | 39 |
| 10 Shrnutí..... | 41 |
| 11 Diskuse | 43 |
| ZÁVĚR | 46 |
| SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ | 47 |
| Literatura | 47 |
| Elektronické zdroje | 48 |
| PŘÍLOHY..... | 49 |
| Seznam obrázků | 51 |
| Seznam tabulek | 52 |

Úvod

Jako téma své bakalářské práce jsem si vybrala výtvarný projev u dětí s mentálním postižením. O výtvarném projevu jsem v průběhu mého studia slyšela na několika přednáškách a moc mě to zaujalo. Zajímavé, kolik se toho z dětského obrázku můžeme o dítěti dozvědět, co všechno nám kresbou může říct. Zároveň je kreslení mezi dětmi poměrně oblíbené, proto je výhodou se o dětské kresbě něco dozvědět. Úroveň kresby vypovídá nejen o zralosti dítěte, ale i o úrovni jemné motoriky, nebo o intelektu dítěte. Kresba má pro děti také několik funkcí.

Při svém studiu jsem měla tu možnost se na praxích setkat s dětmi s mentálním postižením a práci s nimi si vyzkoušet. Práce s touto cílovou skupinou mě moc bavila i přesto, jak náročná je a kolik trpělivosti je při ní potřeba. Zaujalo mě, jak děti i přes své postižení, jsou ve většině případů šťastné a pozitivní, což člověka při práci motivuje a povzbuzuje, proto jsem si pro svůj výzkum vybrala právě tyto děti.

Cílem mé bakalářské práce bylo pozorovat děti v průběhu necelého roku při kreslení, zaznamenat jejich projevy chování při kresebném projevu a následně zhodnotit jejich výtvarný projev.

Pro zpracování teoretické části byla použita odborná literatura zaměřená na kresbu, na charakteristiku dítěte v předškolním věku a mentální retardaci.

Praktická část je zpracována kvalitativně, metodou pozorování dětí při kresbě, které jsem doplňovala rozhovorem. Děti jsem při kresbě pozorovala a zároveň si zaznamenávala jejich projevy při práci.

I Teoretická část

1 Kresba a její důležitost

„Kreslení je činnost, která má pro děti stejný význam jako hra. Své zážitky prostřednictvím kresby zpracovávají podobně, jako je zpracovávají ve hře“ (Vágnerová, 2017, s. 9).

V poslední době se ukazuje, že dětská kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte. Kreslení dítě považuje za hru a je motivováno tím, co ho zajímá nebo trápí. „Kresba bývá také cenným dárkem dítěte těm, které má rádo“ (Davido, 2008, s. 15). Kresba je také svobodná tvorba, kterou dítě často věnuje dospělému jako část sebe samého. Hovoří o jeho vývoji, touhách, obavách nebo úzkostech (Cognet, 2013).

Přesto, že výtvarné aktivity obvykle dětem přináší příjemné pocity, uvolnění a radost, musíme respektovat, že tomu tak není vždy. Také se lze setkat s dětmi, které tuto aktivitu nevyhledávají, kreslí málo, nerady, nebo kreslení přímo odmítají či dávají najevo odpor (Bednářová & Šmardová, 2010). V takových případech často zjišťujeme, že dítě zaostává ve vývoji jemné motoriky a vizuomotorické koordinace (Matějček & Klégrová, 2011). Úroveň vizuomotorické koordinace lze zjistit například navlékáním korálek, stavěním kostek, vkládáním drobných předmětů do nádoby a podobně. Další možnou příčinou nechuti dětí kreslit bývá přístup dospělých, a to v jejich nezájmu, kritice, či shazování dětských výtvorů. Děti poté nemají zájem kresbu opakovat, či se dokonce bojí (Plevová & Pugnerová, 2022).

Kreslení je jednou ze symbolických funkcí, jeho rozvoj závisí na dosažení určitého stupně kognitivního vývoje, zejména na schopnosti symbolického uvažování (Vágnerová, 2017). Málou která činnost vyžaduje tak jemnou souhru jemné motoriky, percepce a celé řady intelektových funkcí (Matějček & Klégrová, 2011).

1.1 Funkce kresby

Dle Vágnerové (2017) má kresba tyto funkce:

- expresivní - dítě zaznamenává, co vidělo a také slouží k vyjádření jeho pocitů;
- komunikační prostředek - kresba mnohdy vypovídá více o samotném kreslíři než o zobrazovaném objektu;
- terapeutická - ať už jde o činnost zaměřenou na určitý problém či o možnost odreagování.

Dle Davido (2008, s. 16) se kresby využívají v různých oblastech:

- „při testování mentální úrovně - podle kresby lze hodnotit inteligenční kvocient dítěte;
- jako komunikační prostředek - v případě, že dítě dostatečně nezvládá jazyk, nebo vypovídají v grafické podobě o tom, co dítě cítí, ale nedokáže slovně vyjádřit;
- jako prostředek zkoumání afektivity dítěte;
- jako prostředek k vyjádření znalostí dítěte o svém těle a jeho situování v prostoru“.

Dle Jolley (2010, in Vágnerová, 2017, s. 19) je kreslení prostředkem, který dětem usnadňuje vybavení vzpomínek. „Když dítě nějakou událost nakreslí, může si tak snáze vybavit její průběh i některé detaily a následně ji dokáže i lépe verbálně popsat. Děti si takto vybaví až dvakrát více poznatků, než kdyby o ní měly jen mluvit.“

„Butler a jeho spolupracovníci zjistili, že pěti až šestileté děti si vybavily dvakrát více vzpomínek na průběh nějaké události, když ji předtím nakreslily“ (Butler, 1995 in Vágnerová, 2017, s. 19).

1.2 Význam barev

Dle Davido (2008, s. 36) „je řeč barev součástí základní a velmi obsáhlé symboliky, s níž se setkáváme v nejrozmanitějších oblastech života a která se týká lidí, věcí a podobně.“ Zřejmě pochází z velmi dávných dob. Již odpradáva se říká „vidět rudě“, „vidět věci růžově“, „zezelenat závistí“ a tak dále.

Vliv barev má i psychologický význam, kdy se k uklidnění a odpočinku používají pastelové barvy, proto jsou zdi v nemocnicích nabarvené světle zeleně, světle modře nebo růžově. Při použití barvy se uplatňují její různé vlastnosti, jako je intenzita, hustota, viditelnost z dálky a odstín. Nepřítomnost barvy v celé kresbě prozrazuje citovou prázdnotu (Davido, 2008).

Symbolika barev dle Davido (2008) a Šicková-Fabrics (2016):

ČERVENÁ: Je barva vitality, síly, života, revoluce a požáru. Před šestým rokem je zcela běžné, že dítě používá výhradně červenou. Po šestém roce ukazuje na tendenci k agresivitě a nedostatečnou kontrolu emocí. Rády ji používají hyperaktivní děti.

MODRÁ: Modrou barvu používají děti i mladší pěti let. Tyto děti své chování více kontrolují než děti, které v tomto věku používají červenou. Pokud dítě používá výhradně modrou, ukazuje to na přílišnou sebekontrolu. Jestliže dítě používá modrou neobvykle, například nakreslí modrý strom, upozorňuje na prožité trauma v rodině.

ZELENÁ: Symbolizuje naději a klid. Je srovnatelná s modrou, odráží sociální vtahy, je to barva lidí, kteří mají silné sociální cítění.

ŽLUTÁ: Ukazuje velkou závislost dítěte na dospělém a také podporuje duševní kapacitu člověka.

HNĚDÁ: Odráží špatnou rodinnou i sociální adaptovanost dítěte a jeho různé konflikty. Volí ji často umíněné děti.

FIALOVÁ: Malé děti ji nepoužívají často. Značí neklid, smutek a ve spojení s modrou úzkost.

RŮŽOVÁ: Symbolizuje lásku, nezralost, naivitu - říkáme hledět na svět přes „růžové brýle“, tedy vidět svět hezčí než je.

ČERNÁ: Barva tajemna, smutku, askeze. Signalizuje prožité trauma, depresi, úzkost, ale někdy svědčí o bohatém vnitřním životě.

BÍLÁ: Symbolizuje čistotu, jasnost, nevinnost, naivitu, ale také jednotu, neboť všechny barvy jsou v ní obsažené.

1.3 Volba barev

„Volba barev v kresbách dětí je velmi individuální, odvíjí se od věku, zkušeností a aktuálního emocionálního rozpoložení.“ Vztah k barvám se vyvíjí postupně v rámci vývoje dítěte (Plevová & Pugnerová, 2022, s. 141). Děti obecně dávají přednost teplým barvám před studenými a každé dítě má svou „barevnou paletku“ (výběr barev). Pokud s dítětem nějaký čas pracujeme, na základě jeho paletky dokážeme jeho výkres rozpoznat od výkresů ostatních (Uždil, 2002).

Plevová a Pugnerová (2022) uvádějí, že:

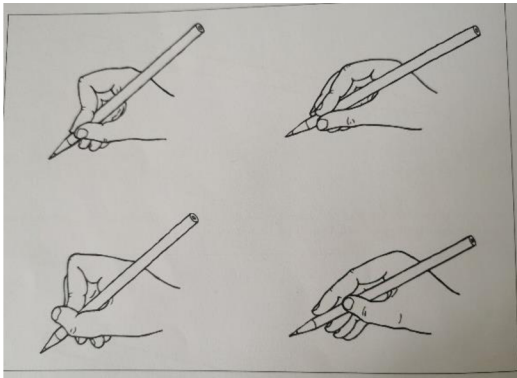
- děti ve třech letech většinou kreslí pouze jednou pastelkou (pouze 17 % z nich použije alespoň dvě);
- čtyřleté děti volí barvu již odpovídající realitě, ale ne vždy tomu tak je;
- v pěti letech si již vybírají barvu dle tématu kresby;
- k realistickému používání barvy dochází až mezi šestým a osmým rokem.

1.4 Úchop psacího náčiní

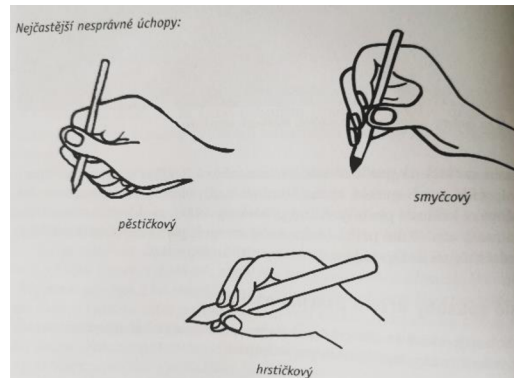
Doležalová (2016) i Bednářová a Šmardová (2009) za správný úchop tužky považují úchop špetkový, který umožňuje nejvyšší míru koordinace jemných svalových skupin ruky a prstů. „Tužka leží na posledním článku prostředníku, seshora ji přidržuje bříško palce a ukazováku, malíček a prsteníček jsou volně pokrčeny v dlani“ (Bednářová & Šmardová, 2009, s. 50). Doležalová (2016) i Bednářová a Šmardová (2009) uvádějí vzdálenost od hrotu tužky dva až čtyři centimetry. K nacvičení špetky je vhodné tiskát houbičkou, trhat těsto či modelínu, vytvářet z ní špičky, sypat krupici či písek, vybírat drobné předměty z kbelíčku (Doležalová, 2016). Vadné držení psacího náčiní může být příčinou snadné unavitelnosti ruky (Bednářová & Šmardová, 2009).

Fyziologicky dítě do čtvrtého měsíce předměty uchopuje náhodně. Do šestého měsíce je fyziologický dlaňový úchop. V batolecím období je typický dlaňový úchop s palcem nahoře nebo dole. Mezi druhým a třetím rokem dítě tužku uchopuje již do prstů a drží ji hrstičkovým úchopem. Špetkový úchop se objevuje mezi čtvrtým a pátým rokem (Fyziologický vývoj úchopů u dětí, n.d.). Doležalová (2016) a Bednářová a Šmardová

(2009) doplňují další typy nesprávného úchopu a to: špetkový křečovitý, pěstičkový, smyčcový a drápovitý.



Obr. 1 Nesprávné úchopy psacího náčiní



Obr. 2 Nejčastější nesprávné úchopy

1.5 Vývoj kresby

„Dětské kresby prochází stádií, která těsně souvisejí s vývojem intelektu dítěte“ (Davido, 2008, s. 21). Dítě projevuje radost z pohybu a těší ho, že pohybem své ruky zanechává stopu (Valenta & Krejčířová, 1997).

Ve třetím roce napodobí křížek a mělo by být schopno opsat kruh, v pátém čtverec a v šestém trojúhelník (Langmeier & Krejčířová, 2006) a (Valenta & Krejčířová, 1997). Valenta a Krejčířová (1997) do čtvrtého roku hovoří o období cíleného čmárání. Nejprve se jedná o impulzivní čmárání, kdy dítě čmárá celou paží, později se snaží již něco napodobit a čmáranice pojmenovává. Mezi čtvrtým a pátým rokem dochází k pokroku, kdy si dítě nejdříve stanoví, co bude malovat a až později se o to pokusí. „Vývoj postupuje tím rychleji, čím víc dítě kreslí a čím víc je vystaveno pozitivním výchovným podnětům“ (Uždil, 2002, s. 25).

Davido (2008) uvádí tyto období kresby:

- **období skvrn** - vyskytuje se u dětí mladších než rok, avšak rodiče takto malé děti obvykle kreslit nenechají;
- **stádium čmáranic** - dítě čmárá všemi směry, aniž by tužku od papíru nadzvedlo, šťastné dítě kreslí silné čáry, které zabírají hodně místa;

- **stádium čarání** - lze zde pozorovat určitý záměr, avšak během kresby původní nápad mění, nebo kresbu vůbec nedokončí, dítě se také snaží napodobit písmo dospělých;
- **stádium hlavonožců;**
- **stádium sklápění** - ve věku pěti až sedmi let, má dítě problém s pojmy horizontální a vertikální proto to, co by mělo být vertikální, sklápí do roviny horizontální;
- **vizuální realismus** - věk sedm až dvanáct let, dítě kreslí to, co vidí;
- **zobrazování v prostoru.**

Toufar a Karbusická (1985) rozlišují obsažné a bezobsažné čáranice. Bezobsažné čáranice dítě kreslí především na počátku batolecího období. Tvoří je zejména změť neuzavřených pravo či levotočivých linií, které se od sebe liší pouze velikostí a silou tlaku na tužku. Obsažná čáranice se objevuje mezi 16. a 18. měsícem. Formálně vypadá jako bezobsažná, tedy dospělý v ní vůbec nevidí to, co dítě říká. Je pro ni také typické, že dítě v průběhu kreslení několikrát změni její význam. Tedy jediná čára může v průběhu kresby znamenat několik věcí.

1.6 Grafické typy

Postava

Uždil (2002) a Vágnerová (2017) popisují vývoj postavy: Nejprve se silně uplatňuje hlava. Časem se objevují oči, ty jsou nejčastější, dále ústa, vlasy. Nos nemá pro děti velký význam, proto ho nekreslí vůbec nebo jen jako krátkou svislou čárku. Jako poslední děti zobrazují uši. Nohy pozorujeme skoro současně s hlavou. Pokud z oválu (hlavy) vystupují čáry jako ruce a nohy, vzniká nám „Hlavonožec“, který se ve vývoji postavy drží dlouho. Vágnerová (2017) uvádí, že dítě začíná kreslit Hlavonožce kolem třetího roku a kreslí ho i přesto, že vidí ostatní kreslit celou postavu. Trup dítě zobrazuje kolem pátého roku. Dítě již rozlišuje pohlaví postav (Valenta & Krejčířová, 1997).

Kolem pátého roku dítě zobrazuje končetiny jednodimenzionálně - jen jednou čarou. V šestém roce jsou končetiny již kresleny dvojdimenzionálně. V sedmém roce se u postav objevuje krk (Bednářová & Šmardová, 2010).

Dům

Jsou zde vždy zobrazeny části, které jsou pro bydlení důležité, a to jsou okna, dveře s klikou, komín, ze kterého jde často dým. Víceposchodové domy nejsou zpočátku časté, více se setkáváme s venkovskými stavbami, které jsou vybaveny trojúhelníkovým štítem. Grafický typ domu se vyvíjí v závislosti na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a s dobou (Uždil, 2002).

Strom

Strom je nejdříve zobrazován jako vzhůru tyčící se čára, kterou přetínají kratší vodorovné čárky, zobrazující větve. Nejčastěji se zobrazuje listnatý strom ovocný a jsou na něm zobrazeny i plody (Uždil, 2002). První stromy jsou „čmáranice“ (Davido, 2008).

1.7 Testy kreseb

První studie o dětských obrázcích vznikly přibližně ve 20. letech 19. století a zasloužil se o ně G.H. Luquet. Test kresby postavy sestavila například Florence Goodenoughová (Davido, 2008). „Dítě má nakreslit postavu. Je mu řečeno: „Nakresli pána, jak nejlépe dovedeš“ (Davido, 2008, s. 68). Hodnocení je založeno na 51 položkách, jako je zobrazení hlavy, rukou, uší. Také se hodnotí připojení končetin k trupu, a to zda byly připojeny na jakékoliv místo nebo na správné. Dalšími častými testy jsou testy kresby rodiny, které nám ukazují psychický stav jedince uvnitř rodiny nebo testy kresby stromu (Cognet, 2013).

2 Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní období označujeme jako období mezi třetím až šestým/ sedmým rokem. Konec tohoto období není určen pouze věkem, ale také nástupem do školy (Vágnerová, 2005). V užším slova smyslu můžeme toto období označit věkem mateřské školy, což nemusí být přesné označení, neboť některé děti mateřskou školu nenavštěvují (Langmeier & Krejčířová, 2006).

2.1 Jemná motorika

Děti v předškolním věku si rády hrají se stavebnicemi, navlékají korálky, modelují z různých materiálů (plastelína, těsto, hlína...), a to vše podporuje jejich jemnou motoriku. K rozvoji přispívají i běžné činnosti v domácnosti jako je pomoc při stolování. Rozvoj motoriky je důležitý pro pozdější nácvik psaní. Mezi důsledky oslabené jemné motoriky řadíme: zvýšený tlak na podložku, dítěti kolísá velikost písma, písmo je také špatně čitelné, píše pomalu a často chybuje (Bednářová & Šmardová, 2010).

2.2 Hrubá motorika

„Dítě chodí i běhá po rovině stejně dobře jako po nerovném terénu, padá jen velmi zřídka, chodí do schodů i ze schodů bez držení“ (Langmeier & Krejčířová, 2006, s. 88). Celková pohyblivost a přesné pohyby ovlivňují rychlost při běhu, skákání, prolézání i hrách s míčem. Naopak menší pohyblivost a zručnost mají vliv na preferenci činností. Jestliže je dítě v některé činnosti neobratné, nebude ji vyhledávat (Bednářová & Šmardová, 2015). Motorický vývoj se stále zdokonaluje a zlepšuje se pohybová koordinace. Ve čtyřech letech dítě dobře utíká, skáče, leze po žebříku, stojí déle na jedné noze (Langmeier & Krejčířová, 2006).

2.3 Lateralita

„Lateralizace je pozvolný proces“. Dítě v prvních letech ruce střídá. Upřednostňovat jednu ruku začíná kolem čtvrtého roku a k úplné lateralizaci dochází až kolem jedenáctého roku. Lateralitu dítěte zjistíme pozorováním dítěte při každodenních činnostech (čistění zubů, česání, zapínání zipu...) (Bednářová & Šmardová, 2010, s. 21).

Za dominantní ruku považujeme tu, která vykonává pohyb, ruka je aktivnější, obratnější (Bednářová & Šmardová, 2015).

2.4 Myšlení

Myšlení předškolního dítěte ještě nerespektuje zákony logiky, je tudíž nepřesné a má mnohá omezení (Vágnerová, 2005). Ve čtyřech letech se z předpojmového stádia dostávají již do stádia názorného myšlení. Nyní již uvažuje v pojmech nikoliv v symbolech (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Vágnerová (2005) uvádí typické znaky uvažování:

- centrace - tendence ulpívání na jednom znaku, který je pro ně nejvíce nápadný;
- egocentrismus - opomíjení jiných odlišných názorů a ulpívání na subjektivním;
- fenomenismus - klade důraz na zjevnou podobu světa, svět je pro něj takový, jak vypadá;
- prezentismus - vázanost na přítomnost, na aktuální podobu světa.

Také uvádí způsoby, kterými dítě informace zpracovává:

- magičnost - zkresluje si dění v reálném světě;
- animismus/antropomorfismus - přikládá vlastnosti lidí neživým předmětům;
- arteficialismus - způsob, jakým si vykládá vznik světa (někdo jej vytvořil) ;
- absolutismus - „přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost“ Vágnerová (2005, s. 174-175).

2.5 Emoční vývoj

V předškolním věku je emoční prožívání dětí více stabilní a vyrovnané, ale také intenzivní. Vztek a zlost se již tak neobjevuje, neboť děti chápou příčiny vzniku nepříjemných situací. Také v tomto věku již chápou význam emocí (Vágnerová, 2005).

3 Mentální retardace

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen MKN-10) mentální retardaci definuje jako: „Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti.“ Vágnerová (2004, s. 289) mentální retardaci definuje jako: „Neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje, přestože postižený jedinec byl přijatelným způsobem výchovně stimulován. Je trvalá, přestože je v závislosti na etiologii a kvalitě stimulace možné určité zlepšení.“

Mentální postižení zahrnuje problémy s obecnými mentálními schopnostmi, které ovlivňují jednání ve dvou oblastech. První oblastí se rozumí intelektuální fungování - učení, řešení problémů, úsudek. Úroveň této oblasti se měří testy inteligence. Druhou oblastí je adaptivní chování. Do této oblasti řadíme činnosti každodenního života jako komunikace, samostatnost, hospodaření s penězi. Úroveň této oblasti zjišťujeme rozhovorem s jedincem, s jeho rodinou nebo pečující osobou (American Psychiatric Association, 2017).

Věda zabývající se lidmi s mentálním postižením se nazývá psychopedie (psyché - duše a paideia - výchova). Současně se termín mentální retardace a mentální postižení v psychopedii neliší (Černá et al., 2015). U jedinců s mentálním postižením nejde pouze o časové opožďování duševního vývoje, tedy nemůžeme přirovnávat postižené dítě k mladšímu zdravému dítěti, ale dochází také ke strukturálním vývojovým změnám (Valenta & Müller, 2007).

Jedinci s mentálním postižením, nejvíce v dětském věku, preferují stereotyp, a to i v sociálních vztazích, kdy dávají přednost známým lidem, neboť se k nim chovají obvyklým způsobem, který je pro ně srozumitelný (Vágnerová, 2004).

U mentálně postižených jedinců se často vyskytují další poruchy či onemocnění, jako jsou poruchy autistického spektra, dětské mozkové obrny, epilepsie, poruchy pozornosti s hyperaktivitou, deprese a úzkostné poruchy (American Psychiatric Association, 2017).

3.1 Klasifikace dle MKN-10

Mentální postižení postihuje asi 1 % populace, z toho asi 85 % má lehké mentální postižení. Častěji jsou postiženi muži (American Psychiatric Association, 2017).

3.1.1 F70 Lehká mentální retardace (IQ 50-69)

Dle MKN-10 IQ odpovídá mentálnímu věku u dospělých devět až dvanáct let. Děti mají obtíže ve výuce, ale mnoho dospělých je schopno práce, udržují sociální vztahy a přispívají k životu společnosti. Dle Švarcové - Slabinové (2003) a Pipekové (2006) dokážou účelně udržovat komunikaci, ale vývoj řeči bývá opožděný, mají malou slovní zásobu, objevují se vady řeči, nedostatečná zvědavost a stereotyp ve hře. Na emocionální úrovni bývají impulzivní, úzkostní a jsou více sugestibilní (Pipeková, 2006). Lidé nejsou schopni myslet abstraktně a i v jejich verbálním projevu abstraktní pojmy chybí, tudíž je jejich myšlení i řeč konkrétní (Vágnerová, 2004).

3.1.2 F71 Střední mentální retardace (IQ 49-35)

Dle MKN-10 IQ odpovídá mentálnímu věku u dospělých šest až devět let. Děti mají zřetelně opožděný vývoj. Mnozí dosáhnou určité hranice nezávislosti a soběstačnosti, přiměřené komunikace a školních dovedností. Dospělí potřebují různý stupeň podpory k práci a k činnosti ve společnosti. Švarcová - Slabinová (2003) uvádí variabilitu v komunikaci, kdy někteří jsou schopni jednoduché konverzace, někteří se stěží domluví o svých základních potřebách a někteří nemluví vůbec. Myšlení nerespektuje pravidla logiky (Vágnerová, 2004).

3.1.3 F72 Těžká mentální retardace (IQ 34-20)

Dle MKN-10 IQ odpovídá mentálnímu věku u dospělých tři až šest let. Je nutná trvalá podpora. Většinou se jedná o kombinované postižení, tudíž lidi trápí poruchy motoriky či epilepsie. V oblasti řeči dokáží pouze pár špatně artikulovaných výrazů či nemluví vůbec. Jsou odkázáni na péči druhých (Vágnerová, 2004).

3.1.4 F73 Hluboká mentální retardace (IQ pod 20)

Dle MKN-10 IQ odpovídá mentálnímu věku u dospělých méně než tři roky. Člověk je zcela nesamostatný, potřebuje neustálou pomoc při pohybování, komunikaci a hygienickou

péči. Jedinci jsou většinou imobilní a inkontinentní (Švarcová - Slabinová, 2003). Poznávací procesy se téměř nerozvíjejí, jsou schopni nanejvýše rozlišovat známé a neznámé podněty a reagovat na ně libostí nebo naopak nelibostí (Vágnerová, 2004).

3.1.5 F78 Jiná mentální retardace

Tento termín je použit pouze tehdy, pokud je stanovení stupně intelektu nesnadné či nemožné, neboť má jedinec sensorické (smyslové) či somatické (tělesné) poškození. Objevuje se u lidí nevidomých, neslyšících, u osob s autismem nebo u tělesně postižených osob (Švarcová - Slabinová, 2003).

3.1.6 F79 Neurčená mentální retardace

Tato kategorie se používá pouze v případech, kdy mentální retardace je prokázána, ale nemáme dostatečné množství informací, aby bylo možné zařadit pacienta do jedné z výše vyjmenovaných kategorií (Švarcová - Slabinová, 2003).

3.2 Etiologie

Příčin mentálního postižení je mnoho, ale konkrétní důvod lékaři najdou pouze u 25 % případů (MedlinePlus, 2020). Hlavní příčinou vzniku je organické poškození mozku (Švarcová - Slabinová, 2003). Dle časového hlediska rozlišujeme příčiny prenatální, perinatální a postnatální (Valenta et al., 2014). MedlinePlus (2020) upozorňuje na důležitost prevence, která zahrnuje screening v těhotenství, správnou výživu matek, poučení žen o rizicích alkoholu a drog během těhotenství, zabránit vzniku infekčních onemocnění, která mohou být také příčinou mentální retardace.

Prenatální období

V prenatálním období působí dědičné vlivy, a to nejen zděděné nemoci, mezi něž patří hlavně metabolické poruchy, například fenylketonurie, jejíž včasnou diagnostikou a nasazením speciální diety lze mentální retardaci předcházet. Také intelektové předpoklady, u nichž platí pravidlo regrese ke středu, což znamená, že inteligence dětí nadprůměrně inteligentních rodičů je statisticky nižší než inteligence dětí subnormálně inteligentních rodičů (Valenta et al., 2014).

Vágnerová (2004) také uvádí neblahé vlivy teratogenních faktorů. Tyto faktory negativně ovlivňují zdravý prenatální vývoj, působí prostřednictvím organismu matky. Uvádí faktory fyzikální, kam řadíme poškození mechanickým stlačením hlavičky a následným krvácením do mozku, nedostatek kyslíku. Dále faktory chemické (léky, alkohol a jiné drogy) a faktory biologické (viry a mikroby). Valenta (2014) také upozorňuje na nebezpečí onemocnění zarděnkami či toxoplazmózou. Pro zdravý vývoj dítěte je také důležité dostatečné množství plodové vody. Nebezpečné jsou vrozené vady lebky a mozku.

Největší skupinu tvoří syndromy, způsobené změnou počtu chromozomů - monozomie či trizomie. Vůbec nejčastějším syndromem je Downův syndrom, kdy se jedná o trizomii (existence tří chromozomů namísto dvou) chromozomu 21 (Valenta et al., 2014).

Perinatální období

Toto období zahrnuje poškození mozku při porodu. Na poškození má vliv nedostatek kyslíku - hypoxie a asfyxie. K negativním faktorům patří také předčasný porod, těžký porod či těžká novorozenecká žloutenka. Toto období má za následek vznik dětské mozkové obrny (Valenta et al., 2014).

Postnatální období

Vágnerová (2004) hovoří o postnatálním poškození mozku, kam řadí postižení vzniklé v období od roku a půl do dvou let. Může být způsobené zánětlivým onemocněním, úrazem či otravou. Valenta et al. (2014) doplňuje klíšťovou encefalitidu, meningitidu, traumata, nádorové onemocnění a krvácení do mozku.

3.3 Vzdělání dětí s mentálním postižením v předškolním věku

Již od narození mohou rodiče využívat pomoci ze sociálních služeb. Pomoci jim mohou střediska rané péče, která poskytují terénní a ambulantní služby dětem do tří let věku a v případě nedostatku mateřských škol, se dětem věnují až po nástup do školy. Ze sociálních služeb mohou dále využívat i osobní asistenci (Bendová & Zíkl, 2011). „Rozvoj sociálních dovedností může trvat delší dobu, ale i přesto jsou tyto děti schopné zvládnout základní normy chování, jednoduché komunikační dovednosti a sociální návyky“ (Vágnerová, 2004, s. 308). K rozvoji těchto dovedností slouží vzdělávání ve školách nebo v jiných speciálněpedagogických zařízeních. Je třeba brát ohled na stupeň postižení, vlastnosti žáka nebo schopnost adaptace. Integrace může být pro děti velmi náročná, neboť i jedinci s mentálním postižením si uvědomují svou odlišnost (Vágnerová, 2004). Z oblasti školství je první institucí mateřská škola. Dítě s postižením se může integrovat do běžné školy, nebo může navštěvovat mateřskou školu speciální (Bendová & Zíkl, 2011).

Speciální školy popisuje zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) 561/2004 Sb. §16, odst. 9 v platném znění, který uvádí, že speciální školy nebo třídy jsou zřízeny pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta. O přijetí dítěte rozhodne ředitel mateřské školy na základě písemného vyjádření školského poradenského zařízení, popřípadě také registrujícího lékaře (561/2004 Sb. §34, odst. 6). Další formou předškolního vzdělání jsou přípravné třídy, které se zřizují při běžných základních školách nebo při školách praktických. Nezapočítávají se do povinné školní docházky a děti se zde vzdělávají podle Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (Bendová & Zíkl, 2011).

4 Kresba dětí s mentální retardací

Kresby jedinců s mentálním postižením odpovídají dětem, které mají stejný mentální věk, ale nejsou odlišné kvalitativně. U dětí s lehkou mentální retardací se výtvarný vývoj nijak zásadně neliší, avšak je mnohem pomalejší a úroveň i dříve stagnuje (Vágnerová, 2022). Valenta a Krejčířová (1997) uvádějí zpoždění jeden až tři roky, pokud se nebere v úvahu stupeň a etiologie. Například u dětí s Downovým syndromem je kresba podstatně horší.

Plevová a Pugnerová (2022) uvádějí, že v kresbě lidské postavy mentálně postižených se objevuje primitivnost, neboť chybějí prvky. Časté bývá stereotypní zobrazování detailů. Postavu nezobrazují ve správných proporcích, například kreslí příliš velkou hlavu, dlouhé či naopak moc krátké končetiny. Potíže jim také dělá umístění postavy, která se často vznáší ve vzduchu nebo v šikmé poloze. Vágnerová (2017) tvrdí, že děti s nižším intelektem nebo mentální retardací, budou kreslit hůře než jejich zdraví vrstevníci. Velkou roli zde také hraje etiologie postižení. Pokud se mentální postižení kombinuje s dalším znevýhodněním, kterým může být hyperaktivita, impulzivita nebo manuální neobratnost, dochází k výraznějšímu zhoršení kresby. Čím více jsou mentální funkce narušeny, tím více se to odráží v kresbě, zejména její jednoduchostí a častější nepřesností. Valenta a Krejčířová (1997) uvádějí, že pro děti s organickým poškozením centrální nervové soustavy, je charakteristická porucha jemné motoriky, děti proto vedou roztřesené čáry a rozbité proporce, celkově kresba působí nemotorně. Výkresy jsou špinavé a upachtěné. Děti si své nedostatky uvědomují, a proto se kresbě často vyhýbají. Stádium hlavonožce se objevuje až do osmého roku života. Dále upozorňují, že pokud dítě v šestém až sedmém roce dokáže zobrazit člověka, je jeho prognóza dobrá.

Děti se střední mentální retardací jsou schopny pouze obrysových schémat a u dětí s těžkou mentální retardací můžeme pozorovat maximálně prvotní zobrazení postavy (Valenta & Krejčířová, 1997).

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíl výzkumu

Cílem mé bakalářské práce bylo pozorovat děti v průběhu necelého roku při kreslení, zaznamenat jejich projevy chování při kresebném projevu a následně zhodnotit jejich výtvarný projev.

Výzkumné otázky

Jaký pokrok můžeme v kresbě zaznamenat?

Kolik pastelek bylo pro daný obrázek použito?

Jaká je realizace obrázku při porovnání s tématem zadání?

Jak se vyvíjel úchop kreslicího náčiní u dětí?

Jaký je čas strávený kresbou?

6 Výzkumné metody

Výzkum byl prováděn kvalitativně. Základem kvalitativního výzkumu je do hloubky prozkoumat určitý jev a přinést o něm co největší množství informací (Švaříček & Šedřová, 2007).

Metody, pro sběr dat, jsem zvolila pozorování a rozhovor. Pozorováním můžeme zaznamenat jednání aktérů a rozhovorem doplnit to, co si jednotliví aktéři myslí (Švaříček & Šedřová, 2007). Tím se jednotlivé metody navzájem doplňují.

Pozorování

Přesněji byl sběr dat prováděn metodou zúčastněného otevřeného pozorování, kdy byly děti osobně pozorovány ve třídě. Dále přímým pozorováním, kdy jsem se zkoumání účastnila přímo v čase průběhu, nikoli přes kameru, jako je tomu při nepřímém pozorování. Při pozorování je také důležité zapisovat si terénní poznámky (Švaříček & Šedřová, 2007).

Rozhovor

Rozhovor nám umožňuje, prostřednictvím otevřených otázek, pochopit jednání určitých lidí. Hlavními typy rozhovoru jsou polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připravených otázek a nestrukturovaný, který se může vyvíjet na základě jedné předem připravené otázky a dále se rozhovor vyvíjí podle informací, které nám poskytl tazatel (Švaříček & Šedová, 2007).

7 Charakteristika zkoumaného vzorku

Charakteristika zařízení

Pro svůj výzkum jsem si vybrala speciální mateřskou školu v jednom z krajských měst. Jedná se o příspěvkovou organizaci zřízenou krajem. Organizace poskytuje předškolní vzdělání, základní vzdělání pro mentálně postižené, pro děti s poruchou autistického spektra a pro děti s poruchami chování. Dále zajišťuje střední vzdělání pro mentálně postižené, pro děti s autismem a souběžnými vadami. Nachází se zde také speciálně pedagogické centrum, školní družina a klub.

Charakteristika třídy

V předškolním vzdělávání se nacházejí dvě třídy. První třídu navštěvují děti převážně s poruchou autistického spektra. Výzkum byl realizován ve druhé třídě, kterou navštěvují děti s různým stupněm mentální retardace a kombinacemi dalších postižení (ADHD, vady řeči, zrakové postižení...). Třídu navštěvuje celkem osm dětí a pracuje zde jedna paní učitelka a jedna asistentka. Tuto třídu jsem navštěvovala i v průběhu praxí, tudíž jsem měla možnost děti lépe poznat. Výzkum jsem zde prováděla od dubna roku 2022 do března roku 2023. Do mateřské školy jsem docházela jednou týdně. Bohužel z důvodu nemocnosti dětí jsem se se všemi vždy nesešla. Do mateřské školy jsem nedocházela o letních prázdninách, protože byla škola zavřená.

Charakteristika dětí

Charakteristiky dětí jsou sepsány z informací, které mi poskytla paní učitelka a zároveň z mého osobního pozorování dětí.

Dívka č. 1 (D1)

První dívka se narodila v březnu v roce 2016. Byla narozena předčasně a to již v 6. měsíci. Vyrůstala v kojeneckém ústavu, později byla umístěna do dětského domova. Nyní je již dva roky v péči své babičky, se kterou má dobrý vztah. Dívka č. 1 má lehkou mentální retardaci a k tomu ADHD.

Její hrubá motorika je přiměřená věku. Dívka si velmi ráda povídá a hraje s ostatními. Je velmi komunikativní. Při hře je roztěkaná a nevydrží u ní dlouho. Ráda skládá puzzle, přestože je není schopná složit. Je ráda středem pozornosti a často na sebe upozorňuje. Před rokem měla velmi špatnou výslovnost a malou slovní zásobu. Výslovnost se však během roku výrazně zlepšila, avšak malá slovní zásoba dále přetrvává.

Dívka č. 2 (D2)

Druhá dívka se narodila v listopadu v roce 2015. Při narození měla nízkou porodní hmotnost a byla pozorována mírná hypotonie. Byla jí diagnostikována střední mentální retardace.

Úroveň hrubé motoriky je podprůměrná - například do schodů neumí střídat nohy a potřebuje oporu. U dívky č. 2 není vyvinutá řeč. Nemá snahu slova ani zopakovat, umí jen „ne“. Nyní dochází na logopedii a začíná si broukat. S dětmi si moc nehraje, ráda si sama prohlíží časopisy, nebo hází míčkem a utíká za ním, to jí dělá velkou radost.

Dívka č. 3 (D3)

Třetí dívka byla narozena v červenci v roce 2016. Dívce byla diagnostikována střední mentální retardace a ADHD. Nosí brýle z důvodu strabismu.

Hrubá motorika je přiměřená věku dívky. Dívka č. 3 má problém s dodržováním pravidel a respektování autority. V kolektivu si s dětmi nehraje, spíše jim bere hračky a boří rozestavěné stavebnice. Řeč je velmi jednoduchá na úrovni onomatopoií (čiči=kočka, haf=pejsek a další).

8 Oblasti sledování

Při hodnocení kresby se zaměřím na tyto oblasti:

- umístění kresby na papíře
- obsah kresby – zda odpovídá zadanému tématu
- barevnost kresby
- čas strávený kresbou
- pozornost při kresbě
- držení tužky
- detaily a zvláštnosti kresby

9 Průběh činností

S výzkumem byl seznámen i pan ředitel mateřské školy a poskytl mi informovaný souhlas k mému výzkumu. Formulář je součástí přílohy č. 1 a originál formuláře je v osobní archivaci studentky.

Kresby byly realizovány v rámci ranních činností. Děti byly při kresbě pozorovány a souběžně byl s nimi veden rozhovor o tom, co aktuálně kreslí. V průběhu pozorování jsem si dělala drobné poznámky, ale nechtěla jsem tím děti příliš rušit, tak jsem si sepsala záznam co nejdříve po dokončení jejich kresby. Pro výzkum jsem zvolila tyto tři grafické typy – postava, strom, dům, neboť si myslím, že na nich můžeme nejlépe vidět úroveň kresby, opoždění a její zvláštnosti. Kresby nejsou hodnoceny z psychologického hlediska, ale z pedagogického.

9.1 Dívka č. 1 (D1)

9.1.1 Kresba postavy

Dívka č. 1 sama přišla se zájmem, zda si může kreslit. Věk v době kresby – 6,1 let.

Motivace

„Nakreslila bys mi třeba tvoji babičku? Zajímalo by mě, jak vypadá, když mi o ní tolik vyprávíš.“

D1: „To neumím. Ukaž.“

Já: „Dobře, nakreslím tebe.“

Kreslila jsem postavu, dívky č. 1 jsem se postupně ptala na části těla, které mám kreslit, aby věděla, jak se vůbec postava kreslí, neboť to vypadalo, že ji kreslí poprvé.

D1: „Teď já.“

Já: „Ano, můžeš začít.“

Průběh

Nakreslila hlavu.

D1: „Teď oči. Už kouká?“

Já: „Ano už vidím oči.“

D1: „Co teď? Nos! A ještě pus. Už se směje.“ Poté začala kreslit kruhy kolem očí.

Já: „Co to kreslíš teď? “

D1: „Vlasy. A ruce.“ Nakreslila krátké čárky z hlavy, na konci vybarvená kolečka jako dlaně, s komentářem: „To neumím.“ A dále již nechtěla pokračovat.



Obr. 3 Dívka č. 1 - Postava

Umístění kresby na papíře – Papír si otočila na šířku. Kresba je lokalizována více na levé straně.

Obsah kresby – Zadaná byla kresba postavy, což dívka č. 1 splnila. Postava má oči, pus, nos i vlasy. Chybí celé tělo, znázorněny jsou pouze končetiny, které jsou kresleny jednodimenzionálně a nejsou zakončeny prsty, ale kolečky, znázorňující dlaně.

Barevnost kresby – Při kresbě byla použita pouze jedna barva a to černá, pouze na obrys kresby. Jinak zůstává postava i pozadí nevybarveno.

Čas strávený kresbou – tři minuty

Pozornost při kresbě – Dívka č. 1 je neklidná. Při kresbě se na židli vrtí, má potřebu si při kresbě neustále povídat a komentovat, co momentálně kreslí. Také se často ujišťuje, zda kreslí správně a zda má kresbu hezkou.

Držení tužky – Při kresbě přetrvává pěstičkový úchop. Pastelka je držena ve střední části.

Detaily a zvláštnosti kresby – Dívka č. 1 komentuje, že postavě kreslí nos a vlasy, ale při pohledu na kresbu nejsou znatelné. Papír je lehce pomačkaný.

9.1.2 Kresba stromu

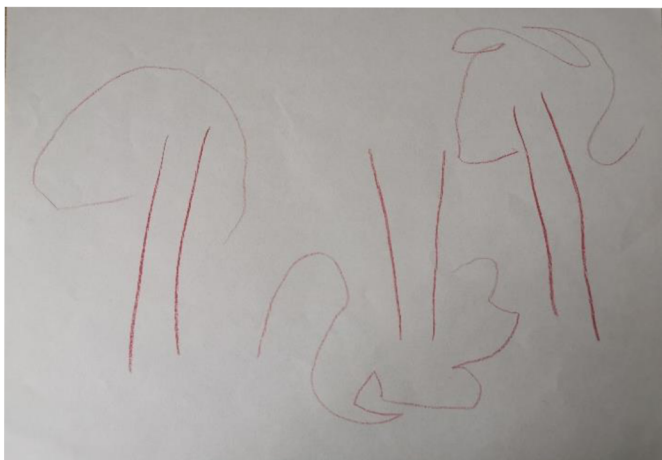
Věk v době kresby – 6,6 let.

Motivace

K motivaci jsem využila podzim, jako téma v mateřské škole. Nejprve jsme si povídali o podzimu, poté ukazovali obrázky stromů, aby děti věděly, jak strom vypadá. Následně jsem chtěla strom nakreslit.

Průběh

První byl nakreslen strom vlevo, následně strom vpravo a poté si papír otočila a nakreslila strom uprostřed.



Obr. 4 Dívka č. 1 - Strom

Umístění kresby na papíře – Papír je otočen na šířku. Stromy jsou po celé kreslící ploše.

Obsah kresby – Kresba odpovídá zadanému tématu. Stromy jsou velmi jednoduché, je zde zobrazen kmen a koruna, ale neobsahují žádné detaily jako například plody stromu.

Barevnost kresby – Byla použita pouze jedna pastelka, červená, na obrysy stromů, jinak stromy i pozadí zůstávají nevybarvené. Barva neodpovídá realitě.

Čas strávený kresbou – tři minuty

Pozornost při kresbě – Při kresbě dívka č. 1 kope nohama pod židlí, na židli se vrtí a kouká, co dělají ostatní děti ve třídě.

Držení tužky – Dívka č. 1 drží tužku pěstičkovým úchopem, který se občas mění v hrstičkový. Pastelku drží ve střední části.

Detaily a zvláštnosti kresby – Jeden strom je nakreslen obráceně. Papír je lehce pomačkaný.

9.1.3 Kresba domu

Věk v době kresby – 6,9 let.

Motivace

„Potkala jsem v lese veverku, které pokáceli strom, ve kterém měla domeček. A tak mě poprosila, jestli bys jí nenakreslila strom, ve kterém by mohla mít veverka zase svůj domeček. Pomůžeš veverce a nakreslíš jí strom? “

D1: „Jo“

Průběh

Při kresbě se často ujišťuje, zda kreslí správně a zda to má hezké. Odpovídám, ať nakreslí strom, jak ho nejlépe umí a ujišťuji ji, že je to hezké. V průběhu jsem se ptala, co kreslí, odpověď byla strom. Nejprve nakreslila obrys hnědou barvou, poté začala dělat další obrys červenou barvou a následně se mě zeptala, jak má nakreslit okna.

Já: „Okna? Na co okna? Strom má okna?“

D1: „Nee to je domeček.“

Já: „Já myslela, že kreslíš strom.“

D1: „Nee domeček.“

Já: „Jo domeček pro tu veverku?“

D1: „Jo.“ Nakreslila okna. „A ještě dveře a ještě zvonek (to kulaté nahoře)“.



Obr. 5 Dívka č. 1 - Dům

Umístění kresby na papíře - Papír je otočen na výšku. Kresba je umístěna uprostřed papíru.

Obsah kresby - Zadána byla kresba stromu, která se v průběhu kreslení změnila na kresbu domu. Dům nemá čtvercový ani obdélníkový tvar, jako jsme běžně zvyklí. Dům

má okna, dveře i s klikou. Na domě není znatelná střecha, ale je zde znázorněn zvonek, který je nezvykle na pomyslné střeše, nikoli vedle dveří, jako v realitě.

Barevnost kresby - Celkem bylo použito pět barev. Je vidět, že dívka č. 1 zpočátku začala kreslit strom, proto na obrys použila nejprve černou a následně hnědou barvu. Byla použita také červená barva na střechu, ale zároveň je červená po celém obvodu, spolu s hnědou tvoří obrys celého domu. Okna zobrazila barvou modrou, což odpovídá realitě, dveře jsou zobrazeny oranžově. Pozadí, ale i celá kresba zůstávají nevybarvené.

Čas strávený kresbou - pět minut

Pozornost při kresbě - V průběhu kresby je dívka č. 1 neklidná. Kope nohama pod stolem, několikrát si na židli poposkočí, různě pohybuje s hlavou ze strany na stranu, a přitom pozoruje děti na koberci.

Držení tužky – U dívky č. 1 přetrvává hrstičkový úchop, ale pastelka je držena již ve spodní části pastelky.

Detaily a zvláštnosti kresby – Papír je protržený, což bylo způsobeno velkým tlakem na tužku a je také pomačkaný.

9.2 Dívka č. 2 (D2)

9.2.1 Kresba postavy

Věk v době kresby – 6,3 let.

Motivace

„Nikdy jsem neviděla tvoji maminku, nakreslíš mami?“

Průběh

Podávám dívce č. 2 košík s pastelkami. Dívka č. 2 se usmívá a v košíku prohrabává pastelky, až je začne vyhazovat ven. Nechávám dívce č. 2 pastelku, kterou drží v ruce a košík dávám tak, aby na něj nedosáhla. Ukazuji na papír, abych odpoutala její zaujetí od pastelek a opakuji, aby nakreslila „mami“. Dívka č. 2 udělá pár tahů a vstává, aby dosáhla na košík pro další pastelku. Kresba pokračuje ve stoje za výměny pastelek. Dívka č. 2 si často ani nepřidrží papír druhou rukou, tudíž se jí papír otáčí na všechny

strany. Následně nechává ležet pastelku na stole a odbíhá od stolu. Když ji zavolám a zeptám se, zda nechce ještě něco doplnit, odpovídá, že ne a odchází si hrát.



Obr. 6 Dívka č. 2 - Postava

Umístění kresby na papíře – Kresba se rozpíná od středu k dolnímu pravému okraji. Papír byl otočen na šířku, ale v průběhu kresby s ním bylo otáčeno.

Obsah kresby – Kresba nejeví známky zobrazení postavy.

Barevnost kresby – Kresba obsahuje celkem 3 pastelky, červenou, modrou a hnědou barvu, převládá červená a hnědá.

Čas strávený kresbou – tři minuty

Pozornost při kresbě – Pozornost byla velmi špatná. Dívku č. 2 více zaujaly pastelky před samotnou kresbou. Při kresbě si dvakrát stoupla a kreslila i ve stoje.

Držení tužky – Úchop tužky je dlaňový a střídá se palec nahoře a dole.

Detaily a zvláštnosti kresby – Je patrné, že se na papír vyvíjí velký tlak. Kresba obsahuje pouze čáry, nikoliv kruhy a další složitější útvary. Papír je lehce pomačkaný a je patrné přetahování.

9.2.2 Kresba stromu

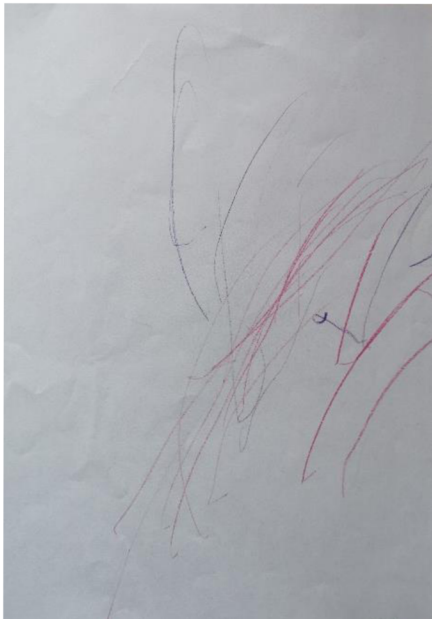
Věk v době kresby – 6,9 let.

Motivace

Motivaci jsem použila stejnou jako u dívky č. 1.

Průběh

Dívka č. 2 běží ke stolečku s pastelkami a začíná je vyhazovat z košíku. Nechávám jí v ruce tu pastelku, kterou drží v ruce, a košík dávám pryč z jejího dosahu. Dívka č. 2 začíná kreslit, a přitom se na mne dívá, ukazují na papír, aby věděla, že teď kreslíme. Dívka č. 2 vstává a natahuje se pro jinou pastelku. Od kresby rychle vstává a odbíhá, když ji zavolám, aby se kresbě ještě chvilku věnovala, vrtí hlavou a odpovídá ne.



Obr. 7 Dívka č. 2- Strom

Umístění kresby na papíře – Papír je otočen na výšku a kresba se rozpíná více na pravou stranu papíru.

Obsah kresby – Na kresbě nejsou patrné žádné znaky stromu, přestože před kreslením jsme si stromy ukazovali.

Barevnost kresby – Dívka č. 2 použila dvě barvy, a to růžovou a fialovou, ani jedna barva v realitě nezobrazuje strom.

Čas strávený kresbou – dvě minuty

Pozornost při kresbě – Dívka č. 2 při kresbě kouká na mne nebo po třídě, pohled na kresbu je velmi krátký. Opět u ní celou dobu neseseděla.

Držení tužky – Pastelku drží dlaňovým úchopem s palcem dole.

Detaily a zvláštnosti kresby – Kresba obsahuje pouze čáry, nikoli kruhy a další tvary. Je patrné přetahování a papír je umačkaný.

9.2.3 Kresba domu

Věk v době kresby – 7,3 let.

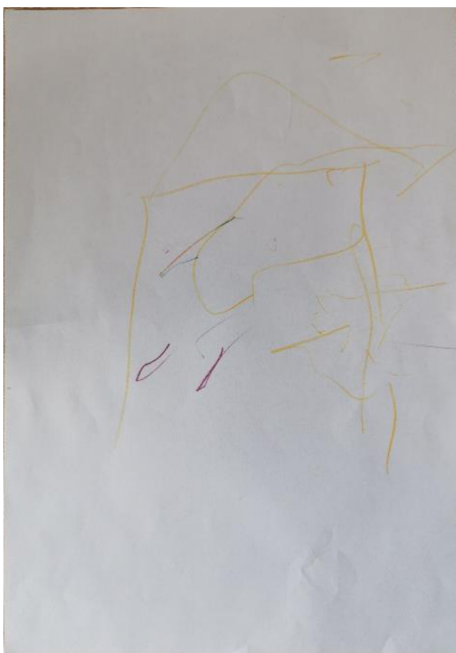
Motivace

„Dneska si nakreslíme domeček. Jako tady v knížce.“

K motivaci jsem použila obrázkovou knížku, kde je zobrazen i domeček a dívce jsem popsala části domečku, které domeček má. Poté jsem knížku zavřela a dala dívce prostor.

Průběh

Dívka č. 2 přichází ke stolečku a ihned sahá po pastelkách a začíná je vyhazovat z košíku. Volí jednu pastelku, se kterou udělá pár tahů a sahá po další, se kterou udělala pouze jeden tah. Vybírá si další pastelku a opět jen čmárá a ťupká s pastelkou. Papír si přidržuje druhou rukou. Zastavím ji a otevírám opět knížku, aby viděla, že kreslíme domeček. Ukazuji jí obrys domečku nejprve v knížce a poté na papíře. Dívka č. 2 napodobuje linii, kterou vedu prstem.



Obr. 8 Dívka č. 2 - Dům

Umístění kresby na papíře – Dívka č. 2 kresbu orientuje do střední části papíru. Papír má otočen na výšku.

Obsah kresby – Nejprve se kresba zadání vůbec nepodobala, proto jsem zvolila nahlédnutí do knížky a ukázala dívce, jak dům kreslit. Dívce se podařilo nakreslit obrys domu. Tahy u střechy nejsou přesně vedeny. Okna ani dveře již zobrazeny nejsou.

Barevnost kresby – Ke kresbě byly použity tři pastelky. Fialová, vícebarevná a žlutá pastelka, která v obrázku převládá. Dům ani pozadí nejsou vybarveny, kresba obsahuje jen jednotlivé tahy pastelkou.

Čas strávený kresbou – Čas byl prodloužen nahlédnutím do knížky, ale bez této pauzy se dívka č. 2 kresbě věnovala tři minuty.

Pozornost při kresbě – Pozornost byla opět více věnována hraní s pastelkami před samotnou kresbou. Při kresbě se dívka rozhlížela po třídě nebo se dívala na mne. Dívka č. 2 u kresby zůstala sedět po celou dobu.

Držení tužky – U dívky č. 2 přetrvává dlaňový úchop s palcem dole. Tužku drží ve střední části tužky.

Detaily a zvláštnosti kresby – Papír je opět pomačkaný.

9.3 Dívka č. 3 (D3)

9.3.1 Kresba postavy

Věk v době kresby – 5,7 let.

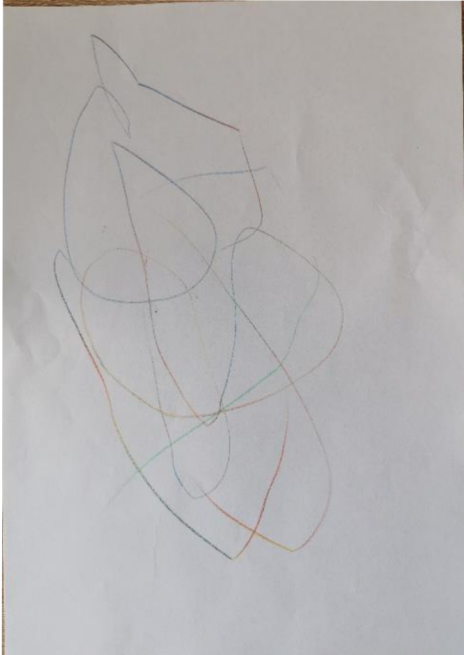
Motivace

Dívku č. 3 jsem motivovala pouze nad obrázkovou knížkou, kterou má v mateřské škole velmi oblíbenou. Knižka obsahuje spoustu zvířátek, ale je zde i domeček, stromy i postavy. Nejprve jsem s ní pojmenovávala různá zvířátka a poté se zaměřila na určitý grafický typ. V tomto případě postavu. Části těla jsme si ukazovali i na těle dívky č. 3.

Průběh

Kresba probíhala velmi rychle. Dívka č. 3 si po zavření knížky vybrala jednu pastelku, nakreslila jednu čáru a běžela výkres ukázat paní učitelce. Když přiběhla zpět, zopakovala

jsem jí, že kreslíme postavu, že může kreslit sebe. Na to se mne zeptala: „Já?“ Odpovídám: „Ano ty.“ Zvolila si novou pastelku, dvěma tahy kresbu dokreslila a utíkala opět kresbu ukázat paní učitelce.



Obr. 9 Dívka č. 3 - Postava

Umístění kresby na papíře – Kresba se rozprostírá téměř po celém papíře. Obraz byl kreslen na výšku papíru.

Obsah kresby – Kresba neobsahuje části těla, ale dívka při kresbě opakovala „já“. Z toho můžeme usuzovat, že se jedná o obsažné čáranice.

Barevnost kresby – Dívka č. 3 si zvolila vícebarevnou pastelku (mezi dětmi je poměrně oblíbená), která tvoří většinu kresby. Jeden tah je kreslen zelenou pastelkou. Celkem dívka č. 3 použila dvě pastelky.

Čas strávený kresbou – Méně než dvě minuty.

Pozornost při kresbě – Dívka č. 3 se na kresbu nesoustředila dlouho. Dvakrát při kresbě odběhla od stolu a kresba probíhala velmi rychle.

Držení tužky – U dívky č. 3 se vyskytuje dlaňový úchop s palcem dolů. Tužku drží ve střední části pastelky.

Detaily a zvláštnosti kresby – Čáry netvoří pouze rovné linie, ale také se kulatí. Papír je lehce pomačkaný.

9.3.2 Kresba stromu

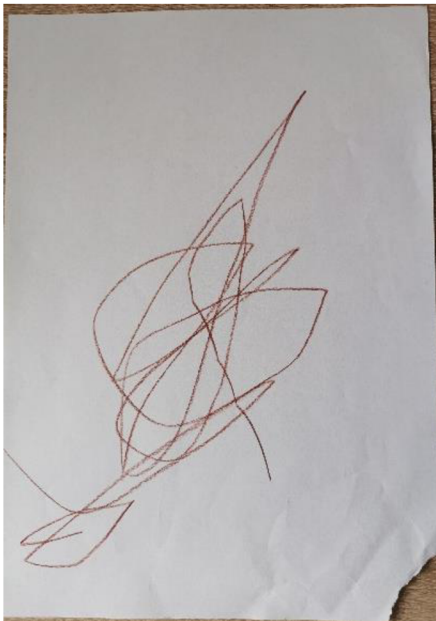
Věk v době kresby – 6,7 let.

Motivace

Motivace probíhala s knížkou, kdy jsme si ukazovali zvířátka, které bydlí ve stromě, ptáčky, kteří si na nich staví hnízda, naposledy jsem dívce vyjmenovala části stromu a knížku zavřela.

Průběh

Dívka si vzala papír a utrhla pravý dolní roh, poté si zvolila pastelku a kreslila. Snažila jsem se jí pozastavit, aby se podívala do knížky, jak vypadá kmen stromu, ale dívka č. 3 byla rychlejší. Kresbu nakreslila dvěma tahy a od stolečku odběhla. Dále v kresbě nechtěla pokračovat.



Obr. 10 Dívka č. 3 - Strom

Umístění kresby na papíře – Kresba se rozprostírá diagonálně od levého dolního rohu k pravému hornímu rohu.

Obsah kresby – Kresba nevykazuje znaky stromu.

Barevnost kresby – Dívka č. 3 zvolila pouze jednu barvu, která v realitě odpovídá kmenu stromu.

Čas strávený kresbou – jedna minuta

Pozornost při kresbě – Dívka u kresby vydržela velmi krátkou dobu.

Držení tužky – Dívka č. 3 drží tužku dlaňovým úchopem s palcem dolů.

Detaily a zvláštnosti kresby – Na kresbě si můžeme všimnout utrženého pravého dolního rohu, který dívka utrhlala již před začátkem kresby. Kresbu tvoří pouze dva tahy. Na některých místech je patrný velký tlak na pastelku.

9.3.3 Kresba domu

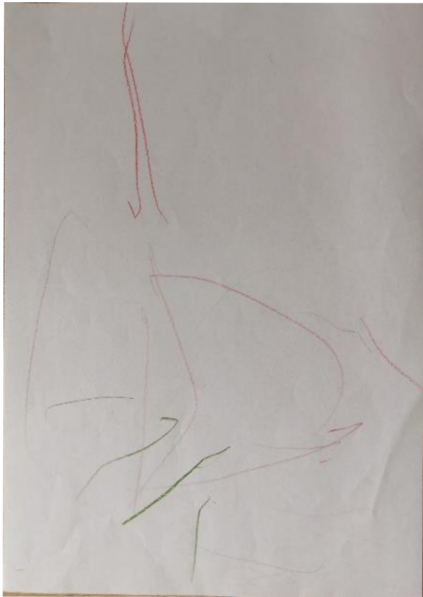
Věk v době kresby – 6,4 let.

Motivace

Motivace probíhala opět nad obrázkovou knížkou, kterou dívka č. 3 již dobře zná. Nejdříve jsme si ukazovali různé obrázky, ale poté jsem se více zaměřila na dům. Knížku jsem zavřela, dala dívce papír a zopakovala, že kreslíme dům.

Průběh

Dívka č. 3 si hraje s pastelkami. Říkám jí, ať si vybere jednu pastelku. Vybírá si jednu, udělá pár tahů a vybírá další. Poté ji zaujme knížka, co ležela na lavici a otevírá ji. Ukazuji jí tam domeček, který právě kreslíme. Opakuji jí části domu, zavírám knížku a dívka pokračuje v kreslení. Ptám se jí jestli kreslí dům. Dívka opakuje: „Úm.“ Přitom kýve hlavou. Následně odbíhá na koberec a v kresbě již nechce dál pokračovat.



Obr. 11 Dívka č. 3 - Dům

Umístění kresby na papíře – Kresba je více umístěna v dolní části papíru, jen část zasahuje do horní části. Papír je otočen na výšku.

Obsah kresby – Jelikož po mně dívka č. 3 opakovala, že kreslí dům, jedná se o obsažnou čáranici.

Barevnost kresby – Ke kresbě byly použity celkem tři pastelky, zelená, růžová a červená.

Čas strávený kresbou – dvě minuty

Pozornost při kresbě – Dívka č. 3 kresbě pozornost nevěnuje dlouho. Není vidět zaujetí pro kresbu. Pozornost přechází na pastelky nebo na knížku.

Držení tužky – Držení tužky probíhá dlaňovým úchopem s palcem dole.

Detaily a zvláštnosti kresby – Zajímavý mi přijde tah tužky. Na některých místech jsou velmi slabé čáry, které nejsou skoro vidět a na jiných místech je tlak velmi silný.

10 Shrnutí

Cílem mého pozorování bylo pozorovat děti v průběhu necelého roku při kreslení, zaznamenat jejich projevy chování při kresebném projevu a následně zhodnotit jejich výtvarný projev. Projevy chování při kresbě jsem popisovala výše, zde popisuji:

| Pokrok v kresbě | |
|------------------------|--|
| Dívka č. 1 | U dívky č. 1 se kresba stále zdokonaluje. Můžeme si všimnout několika změn - prodloužení času kresby, kresba je barevnější (je použito více pastelek). U dívky přetrvává stádium hlavonožce. |
| Dívka č. 2 | U dívky č. 2 není patrný velký pokrok, kresba je spíše konstantní a přetrvává u ní stádium bezobsažných čáranic. |
| Dívka č. 3 | Dívka č. 3 nyní volí více pastelek. Vývoj se posunul ze stádia čmáranic, kdy dívka ani nenadzvedla pastelku od papíru do stádia čarání. Čáranice jsou nyní obsažné. |

Tab. 1 - Pokrok v kresbě 1

| Počet použitých pastelek | |
|---------------------------------|---|
| Dívka č. 1 | V prvních dvou obrázcích dívka č. 1 použila pouze jednu pastelku. Na poslední obrázek použila pastelek pět. |
| Dívka č. 2 | Dívka č. 2 použila maximálně tři pastelky. Jednou použila pouze dvě. |
| Dívka č. 3 | Dívka č. 3 použila od jedné do tří pastelek, ne více. |

Tab. 2 – Počet použitých pastelek

| Realizace obrázku při porovnání s tématem zadání | |
|---|--|
| Dívka č. 1 | Dívka č. 1 v prvních dvou případech nakreslila to, co jí bylo zadáno a téma se v průběhu kresby nezměnilo. V posledním obrázku se zadání během průběhu změnilo, avšak musím říci, že způsob zadání grafického typu, mohl být lehce zavádějící. |

| | |
|------------|---|
| Dívka č. 2 | U dívky č. 2 je těžké určit, zda se držela zadaného tématu, z důvodu nerozvinuté řeči a dle úrovně kresby nelze poznat grafický typ. Vyjma posledního obrázku, který byl realizován s dopomocí. |
| Dívka č. 3 | U dívky č. 3 je dle úrovně kresby také těžké určit, zda kreslila zadané téma, ale ve dvou případech slovně opakovala, co kreslí. |

Tab. 3 - Realizace obrázku při porovnání s tématem zadání

| Úchop kreslicího náčiní | |
|--------------------------------|--|
| Dívka č. 1 | Úchop kreslicího náčiní se u dívky č. 1 změnil z pěstičkového úchopu, kdy pastelka byla držena ve střední části do hrstičkového a pastelku již drží ve spodní části. |
| Dívka č. 2 | U dívky č. 2 převládá dlaňový úchop s palcem dole v průběhu celého roku. |
| Dívka č. 3 | U dívky č. 3 zůstává úchop stejný, a to dlaňový úchop s palcem dolů. |

Tab. 4 – Úchop kreslicího náčiní

| Čas strávený kresbou | |
|-----------------------------|---|
| Dívka č. 1 | Délka času se u dívky č. 1 prodloužila ze tří minut na pět. V průměru dívka u jedné kresby strávila 3,6 minuty. |
| Dívka č. 2 | Čas kresby není delší než pět minut, a to ve všech kresbách. V průměru dívka u každé kresby strávila 2,6 minuty. |
| Dívka č. 3 | U dívky č. 3 je čas strávený kresbou velmi krátký. Nejvíce dívka strávila kresbou dvě minuty, v průměru poté 1,6 minut. |

Tab. 5 – Čas strávený kresbou

Celkově byla práce s každým dítětem velmi individuální, s každým jiná. Zároveň bylo těžké podpořit zájem ke kresbě, neboť děti o ní zájem většinou neměly, jak jsem již zmiňovala, byla pro ně zajímavější knížka nebo pastelky před samotnou kresbou.

11 Diskuse

Výtvarný projev dětí s mentálním postižením je velmi individuální. Opoždění je zde patrné, ale nemyslím si, že můžeme s jistotou říci, že je opožděný o jeden až tři roky jako Valenta a Krejčířová (1997), neboť u zkoumaných dívek je větší. Opoždění v kresbě můžeme také hodnotit z hlediska barevnosti kresby, kdy Plevová a Pugnerová (2022) tvrdí, že děti ve třech letech většinou kreslí pouze jednou pastelkou. Tím bude u dívky č. 3 opoždění o necelé čtyři roky a dívka č. 1, kreslila jednou pastelkou ještě ve věku 6,6 let, tedy opoždění je také o necelé čtyři roky.

Opoždění kresby, po formální stránce nikoliv po obsahové, může také ovlivňovat nesprávné držení psacího náčiní, které u dívek č. 2 a č. 3 přetrvává stejné, jako je typické pro batolecí období, a to dlaňový úchop s palcem dole. Dívka č. 1 také s úchopem tužky zaostává, neboť hrstičkovým úchopem dítě drží pastelku již mezi druhým a třetím rokem. I Davido (2008) poukazuje na fakt, že děti, které neumějí tužku držet správně, jsou opožděné nebo jejich vývoj není správný.

U dětí jsem nepozorovala výrazné zaujetí pro kresbu, zvláště u dívek se střední mentální retardací, u nichž se mi nikdy nestalo, že by přišly samy se zájmem o kreslení. Můžeme si to vysvětlit tvrzením Valenty a Krejčířové (1997), že jsou si vědomé svých nedostatků v kresbě a možná proto ji nevyhledávají. Zde je velmi důležitý správný přístup rodičů i učitelů, kteří by měli děti motivovat a podporovat, určitě je neshazovat s tvrzeními, že jejich kresba není hezká. Možná i z tohoto důvodu se dívka č. 1 při kresbě velmi často ujišťuje, zda se jí její kresba líbí, zda má obrázek hezký.

Co se týče kresby postavy souhlasím s Vágnerovou (2017), že dítě kreslí hlavonožce a kreslí ho i přesto, že vidí ostatní kreslit celou postavu. Dívce č. 1 jsem nejprve postavu předkreslila se všemi částmi, které i ona sama jmenovala. Následně, když měla postavu nakreslit sama, tak i přesto nakreslila hlavonožce. Ostatní dívky nezvládají kresbu postavy ani na úrovni hlavonožce.

Při popisu obrázků jsem často zmiňovala, že jsou kresby pomačkané, někdy je papír protržený či dokonce utržený. Na tuto skutečnost upozorňují i Valenta a Krejčířová (1997), kteří tvrdí, že výkresy dětí s mentální retardací jsou špinavé a upachtěné. Je to

způsobené jejich nedokonalou jemnou motorikou, kdy kresbu nemotorně vezmou do rukou, a přitom ji pomačkají. Nebo neschopností kontrolovat správný tlak na tužku, tím způsobené protržení.

Odpovědi na výzkumné otázky.

Jaký pokrok můžeme v kresbě zaznamenat?

Můžeme vidět, že kresby jsou výrazně opožděné oproti jedincům bez mentálního postižení. Z většiny není možné poznat, co dítě kreslilo a jejich interpretaci nám ztěžuje nevyvinutá řeč, jejíž vývoj mentální postižení ovlivňuje. I přesto nepatrné pokroky vidíme ve větší barevnosti kresby, či v delším čase stráveném kresbou.

Kolik pastelek bylo pro daný obrázek použito?

Počet použitých pastelek nebyl větší než pět, což je nízký počet. Výběr pastelek jsem nechala pouze na dětech. Ve většině případů barevnost kresby neodpovídala realitě. Na dětech bylo vidět, že jejich výběr je spíše náhodný nežli záměrný. Záměrný můžeme vidět pouze u dívky č. 1 na obrázku domu, kdy dívka záměrně zvolila modrou barvu pro kresbu oken. Samozřejmě tato skutečnost souvisí i s tím, že dívky č. 2 a č. 3 nedokáží barvy pojmenovat, ani ukázat, či přiřadit k sobě stejné barvy.

Jaká je realizace obrázku při porovnání s tématem zadání?

Dívky č. 2 a č. 3 nebyly schopné zadané grafické typy znázornit a je zde těžké určit, zda je opravdu kreslily, z důvodu nevyvinuté řeči. Z kreseb dívky č. 1 je grafický typ znatelný, ale na velmi nízké úrovni, není zde patrná propracovanost kreseb, a ani jeden obrázek není vybarven celý - i s pozadím.

Jak se vyvíjel úchop kreslicího náčiní u dětí?

U dívky č. 1 je již vidět práce se zápěstím, proto u ní můžeme vidět i zaoblené čáry a propracovanější tvary. Její úchop se blíží ke špetkovému úchopu, který je pro kresbu a pozdější nácvik písma velmi důležitý. Naproti tomu u dívek č. 2 a č. 3 pohyb stále vychází z ramenního kloubu a kresby tvoří pouze jednotlivé čáry – u dívky č. 2 jednotlivé krátké čáry, které doprovází body po ťupkání. U dívky č. 3 jsou naopak obrázky, u nichž dívka nezvedla tužku od papíru a kreslila jedním tahem.

Jaký je čas strávený kresbou?

U všech dívek je čas strávený kresbou velmi krátký. Z časů je možné vidět nízký zájem o kresbu a nezájem se jí věnovat příliš dlouho.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na výtvarný projev u dětí s mentálním postižením. Cílem mé bakalářské práce bylo pozorovat děti v průběhu necelého roku při kreslení, zaznamenat jejich projevy chování při kresebném projevu a následně zhodnotit jejich výtvarný projev. Jak bylo popsáno, za rok pozorování každé dítě udělalo určitý pokrok, i když ne tak velký. Samozřejmě práce s mentálně postiženými vyžaduje velkou trpělivost a výsledky se dostávají po delším čase. Věřím, že kdybych v pozorování pokračovala, viděla bych další pokroky. U dětí je potřebná motivace k činnosti a podpora. Myslím, že kdybychom se u dětí zaměřili na znalost barev, snažili se je barvy naučit, schopnost rozpoznat barvy, by se promítla i v kresbách. Dále bychom se mohli více zaměřit na rozvoj hrubé motoriky, která úzce souvisí s úrovní jemné motoriky, která je pro kresbu velmi důležitá.

Zpracováním tohoto tématu jsem chtěla obohatit mé zkušenosti nejen s kresbou, ale i s projevem při práci dětí s mentálním postižením. Má bakalářská práce by také mohla pomoci učitelkám, které s dětmi s mentálním postižením pracují, a přiblížit jim jejich projevy při práci s těmito dětmi.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2009). *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Computer Press.

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Computer Press.

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Edika.

Bendová, P., & Zikl, P. (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Grada.

Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Portál.

Černá, M., Šiška, J., & Strnadová, I. (2015). *Česká psychopedie*. Karolinum.

Davido, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Portál.

Doležalová, J. (2016). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Portál.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.

Matějček, Z., & Klégrová, J. (2011). *Praxe dětského psychologického poradenství*. Portál.

Pipeková, J. (2006). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Paido.

Plevová, I., & Pugnerová, M. (2022). *Dětský výtvarný projev V pedagogické praxi*. Grada.

Šicková-Fabrics, J. (2016). *Základy arteterapie* (přeložil Jana KŘÍŽOVÁ, přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ). Portál.

Švarcová- Slabinová, I. (2003). *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Portál.

Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Toufar, A., & Karbusická, L. (1985). *Výtvarná výchova a dítě: (o pravdivosti v dětském výtvarném projevu)*. Ústav pro kulturně výchovnou činnost.

Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Portál.

Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Portál.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie. I., Dětství a dospívání*. Karolinum.

Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby: a její diagnostické využití*. Raabe.

Valenta, M., & Krejčířová, O. (1997). *Psychopedie: Kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Netopejř.

Valenta, M., & Müller, O. (2007). *Psychopedie*. Parta.

Valenta, M., Hutýrová, M., Langer, J., Ludíková, L., Mlčáková, R., Müller, O., Polínek, M. D., Potměšil, M., & Vítková, M. (2014). *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Portál.

Elektronické zdroje

Fyziologický vývoj úchopů u dětí | Grafomotorika. *Grafomotorika* [online]. Copyright © 2012 [cit.2022-12-19]. Dostupné z: <http://www.grafomotorika.eu/fyziologicky-vyvoj-uchopu-u-deti/>

Prohlížeč | MKN-10 klasifikace. *Prohlížeč | MKN-10 klasifikace* [online]. [cit.2022-12-19]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F70-F79>

Školský zákon ve znění účinném ode dne 1. 2. 2022, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit.2023-01-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

Intellectual disability: MedlinePlus Medical Encyclopedia. *MedlinePlus - Health Information from the National Library of Medicine* [online]. [cit.2023-03-08] Dostupné z: <https://medlineplus.gov/ency/article/001523.htm>

Intellectual disability: American Psychiatric Association website. [online]. Srpen 2017. [cit.2023-03-08] Dostupné z: www.psychiatry.org/patients-families/intellectual-disability/what-is-intellectual-disability

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Informovaný souhlas

Vážený pane řediteli, obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. V souladu se zásadami etické realizace výzkumu Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci bakalářské práce s názvem Výtvarný projev dětí s mentálním postižením v předškolním věku. Mým cílem je pozorovat děti během kresby, zaznamenávat si jejich projevy chování při kresbě a následně jejich kresbu zhodnotit z pedagogického hlediska. Výzkum bude provádět anonymně v jedné z tříd mateřské školy.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Studentka mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pro účely vypracování závěrečné práce studentky.

Měl jsem možnost si vše řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit. Měl jsem možnost se studentky zeptat na vše pro mne podstatné a potřebné. Na tyto dotazy jsem dostal jasnou a srozumitelnou odpověď.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu a druhý student/studentka.

Jméno, příjmení a podpis ředitele školy:

Jméno, příjmení a podpis studentky:

V _____ dne: _____

Seznam obrázků

| | |
|---|----|
| Obrázek 1 Nesprávné úchopy psacího náčiní (Bednářová & Šmardová, 2009, s. 52).... | 13 |
| Obrázek 2 Nejčastější nesprávné úchopy (Doležalová, 2016, s. 44) | 13 |
| Obrázek 3 Dívka č. 1 - Postava | 28 |
| Obrázek 4 Dívka č. 1 - Strom..... | 30 |
| Obrázek 5 Dívka č. 1 - Dům..... | 31 |
| Obrázek 6 Dívka č. 2 - Postava | 33 |
| Obrázek 7 Dívka č. 2- Strom..... | 34 |
| Obrázek 8 Dívka č. 2 - Dům..... | 35 |
| Obrázek 9 Dívka č. 3 - Postava | 37 |
| Obrázek 10 Dívka č. 3 - Strom..... | 38 |
| Obrázek 11 Dívka č. 3 - Dům | 40 |

Seznam tabulek

| | |
|--|----|
| Tabulka 1 - Pokrok v kresbě | 41 |
| Tabulka 2 – Počet použitých pastelek..... | 41 |
| Tabulka 3 - Realizace obrázku při porovnání s tématem zadání | 42 |
| Tabulka 4 – Úchop kreslicího náčiní..... | 42 |
| Tabulka 5 – Čas strávený kresbou..... | 42 |