

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Veronika Svobodová

Kresba jako technika k rozvoji komunikačních kompetencí
v předškolním věku

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, a to s použitím níže uvedené literatury.

V Olomouci dne

Podpis

Na tomto místě bych chtěla poděkovat prof. PhDr. PaedDr. Miloňu Potměšilovi, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při psaní bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat paním ředitelkám a pedagožkám, za umožnění výzkumného šetření v jejich mateřských školách a především dětem, bez jejichž spolupráce, by tato práce nemohla být uskutečněna. V neposlední řadě děkuji svým nejbližším za plnou podporu při studiu.

OBSAH

ÚVOD	5
1. Teoretická část.....	7
1.1. Předškolní věk.....	7
1.1.1. Hrubá a jemná motorika	7
1.1.2. Kognitivní vývoj	8
1.1.3. Sociální vývoj a socializace	10
1.2. Komunikační kompetence a komunikace.....	12
1.2.1. Komunikace	12
1.2.2. Komunikační kompetence.....	14
1.2.2.2. Komunikační kompetence v kontextu školních vzdělávacích programů mateřských škol, ve kterých bylo provedeno výzkumné šetření, s příkladem jejich zpracování.....	18
1.3. Kresba	21
1.3.1. Vývoj grafomotoriky a kresby	21
1.4. Narušená komunikační schopnost.....	25
1.4.1. Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti	26
1.4.2. Klasifikace NKS.....	26
1.4.3. Podpora dítěte s NKS v předškolním věku	30
2. Výzkumné šetření.....	32
2.1. Cíle práce a výzkumné otázky	32
2.2. Metodologie	32
2.3. Charakteristika míst, kde bylo provedeno výzkumné šetření.....	33
2.4. Charakteristika výzkumného vzorku.....	33
2.5. Průběh šetření.....	34
2.5.1. Stanovení pozorovaných oblastí.....	34
2.5.2. Šetření z časového hlediska.....	36
2.5.3. Záznam pozorování	37
2.5.4. Analýza komunikačních kompetencí pozorovaných dětí.....	37
2.5.5. Porovnání komunikačních dovedností dětí v MŠ A a MŠ B.....	47
ZÁVĚR	52
SEZNAM ZKRATEK.....	54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	55
LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY.....	57
SEZNAM PŘÍLOH.....	58

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá využitím kresebné techniky jako prostředku rozvoje komunikačních kompetencí u dětí v předškolním věku, které se potýkají s narušenou schopností komunikovat. Komunikační kompetence představuje určitý soubor zkušeností s komunikací, souhrn důležitých předpokladů, díky kterým je člověk schopen uplatnit se v sociálních interakcích. U dětí s narušenou komunikační schopností můžeme v důsledku jejich postižení zaznamenat ostych či strach z projevu a komunikace. Proto je důležité tuto kompetenci u dětí od nejranějšího věku podporovat.

Prostředkem nalezení cesty k dětem byla v bakalářské práci použita kresebná technika. Jedná se přirozený způsob vyjadřování každého dítěte, komunikační prostředek mezi ním a okolím, ve kterém nám odhaluje kousek svého vnitřního světa.

Mateřská škola představuje vhodné prostředí pro zhodnocení komunikačních kompetencí dětí, umožňuje jejich srovnání v rámci vrstevnické skupiny a tedy pravděpodobnější zachycení odchylek. Pedagog, který si je vědom hodnoty kresby a možností jejího využití k podpoře komunikace, je také schopen dětem poskytnout odpovídající podporu.

Cílem teoretické části práce je definovat a popsat jednotlivé klíčové pojmy tématu. Obecným cílem výzkumného šetření je analýza komunikačních kompetencí dětí při kresebné činnosti pro jejich následné vyhodnocení a porovnání mezi dvěma soubory dětí.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, a to část teoretickou a praktickou. První část práce analyzuje komunikaci a kresbu v kontextu předškolního věku a z obecného hlediska přibližuje problematiku narušené komunikační schopnosti. Je východiskem pro část praktickou. V druhé části aplikujeme metodu pozorování při kresebné činnosti dětí, pro vyhodnocení komunikačních kompetencí dvou skupin dětí s narušenou komunikační schopností.

Teoretická část je rozčleněna na čtyři kapitoly. První kapitola se zabývá předškolním věkem z hlediska vývoje motoriky dítěte, vývoje psychických procesů a socializace. V kapitole druhé poskytneme vhled do problematiky komunikace, její funkce a faktorů, které ji ovlivňují a následně rozebereme komunikační kompetenci obecně a posléze v kontextu předškolní výchovy. Třetí kapitola je zaměřena na vývoj kresby a grafomotoriky jako nástroje diagnostiky a podpory rozvoje komunikace u dětí v předškolním věku. Na závěr kapitola čtvrtá, která informuje o problematice narušené komunikační schopnosti, jejích příčinách a oblastech posuzování, dále o deseti hlavních oblastech narušené komunikační schopnosti s akcentem na dva vybrané okruhy, které byly stěžejním narušením

u dětí našeho výzkumného vzorku. Na závěr se čtvrtá kapitola věnuje možnostem podpory, která je dětem s narušenou komunikační schopností poskytována v rámci rezortu Ministerstva školství.

V praktické části práce byly vymezeny cíle a otázky výzkumného šetření. Seznámíme se v ní s metodologií šetření, úkoly, při kterých byly pozorovány komunikační dovednosti dětí výzkumného vzorku, se způsobem záznamu pozorování, charakteristikou míst šetření a výzkumného vzorku. Další částí jsou informace o průběhu šetření a stěžejní část – analýza pozorovaných komunikačních dovedností dětí výzkumného vzorku. Závěrem porovnání komunikačních kompetencí dětí a vyhodnocení výsledků.

1. Teoretická část

Teoretická část práce je rozčleněna na čtyři kapitoly. Každá z nich si klade za cíl popsat a definovat jednotlivé pojmy vztahující se k tématu, vzájemně je propojit a podat tak ucelený náhled dané problematiky jakožto východisko pro výzkumné šetření.

1.1. Předškolní věk

Období předškolního věku trvá od tří let do šestého (či sedmého) roku věku dítěte. V průběhu období se tělesné proporce dětí formují do vytáhlosti a štíhlosti, typické jsou disproporce mezi růstem hlavy, trupu a končetin. V rámci tělesného vývoje hovoříme o tzv. první strukturální přeměně, která způsobuje dočasnou disharmonii mezi tělesnou a duševní oblastí.

Výchova v rodině je doplněna o vzdělávání v mateřské škole. Dítě, které dosud poznalo pouze prostředí domova a nejvíce času trávil s matkou, tak vstupuje do nové sociální role. Cílem je vybavit dítě dovednostmi a kompetencemi, které umožní rozvoj jeho samostatnosti.

Ke konci předškolního období dochází k postupnému zpomalení a harmonizaci vývoje. O přechodu do další fáze života nerozhoduje věk, ale sociální zralost dítěte pro vstup do školy. (Langmeier, Krejčířová, 2006; Šimíčková-Čížková, 2010; Vágnerová, 2000; Thorová, 2015)

1.1.1. Hrubá a jemná motorika

Dítě na počátku předškolního období již stabilně zvládá chůzi. Je schopno střídat nohy do schodů a nedržet se přitom zábradlí, běhat a skákat i po nerovném terénu. Celkově se rozvíjí jeho pohybová obratnost a koordinace. Pohyby jsou více hbité a dítěti umožňují osvojení základů složitějších aktivit jako je bruslení, plavání či lyžování. Motorický vývoj je důležitý pro narůstající soběstačnost, která se nejvíce projeví v oblasti sebeobsluhy. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Manuální zručnost poukazuje na úroveň jemné motoriky. Nejlépe ji pozorujeme při manipulaci s tužkou, dále při manipulaci s příborem, nůžkami, při hře s míčem. Po čtvrtém roce věku dítě omezuje užívání obou rukou a začíná preferovat při činnostech pouze ruku pravou nebo levou. (Šimíčková-Čížková, 2010) Kolem šestého roku dochází k osifikaci zápěstních kůstek, což napomáhá ke zlepšení koordinace jemné motoriky a je důležité pro nácvik psaní. (Thorová, 2015)

1.1.2. Kognitivní vývoj

Kognitivní, neboli poznávací procesy, jsou důležitou složkou lidské psychiky. Jejich náplní je získávání informací z vnějšího a vnitřního prostředí, umožňují člověku plánovat, řešit problémy, rozhodovat se, usuzovat, apod. (Plháková, 2004)

V předškolním věku dítě ještě není schopno od sebe odlišit vnímané vjemy, své prožitky, představy, potřeby. Všechny tyto jednotky, které jsou ovlivněny emocemi, dosud tvoří celek. (Šimíčková-Čížková, 2010)

Vnímání představuje vstupní kanál pro rozvoj dalších kognitivních funkcí. Je dosud vázáno na vlastní činnost dítěte. V předškolním věku převládá především aktivní vnímání. To znamená, že dítě získává informace z okolí především hmatem, činností, pohybem. Pro pasivní vnímání (poslouchání, dívání se) nemá ještě dostatečně rozvinutou pozornost. Dále se učí vnímat doplňkové barvy, je schopno analyzovat různé zvuky (např. zvířat), zpřesňuje se rozlišování čichových a chuťových vjemů. Znatelné nedostatky zůstávají v časoprostorové orientaci. (Šimíčková-Čížková, 2010)

Myšlení tříletého a čtyřletého dítěte se nachází ve fázi *symbolického (předpojmového) myšlení*. Toto stádium souvisí s užíváním řeči. Dítě přichází na to, že každému předmětu a jevu přísluší slovní označení, tedy že slovo je jejich symbolem. (Šimíčková-Čížková, 2010) Následně myšlení postupuje do fáze *názorného (intuitivního) myšlení*, které J. Piaget (in Vágnerová, 2000, s. 102) charakterizuje jako „*málo flexibilní, nepřesné a prelogické (to znamená, že nerespektuje plně zákony logiky)*.“ Uvedme několik znaků, kterými se vyznačuje:

Nejznatelnější je *egocentrismus*. Dítě ulpívá na svém úhlu pohledu a úsudky zkresluje dle subjektivních preferencí. (Vágnerová, 2000) Nedokáže si uvědomit názor druhého. (Šimíčková-Čížková, 2010) Dalším znakem je *magičnost*. Dítě v předškolním věku již rozlišuje mezi fantazií a realitou, ovšem ne dostatečně. Kde není schopno dění kolem sebe interpretovat, pomáhá si fantazií. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Tzv. *absolutismus*, je projevem potřeby jistoty. Dítě přijímá každé poznání jako definitivní a jednoznačné. (Strašíková in Vágnerová, 2000)

Dítě začíná užívat myšlenkové operace, jako je syntéza, analýza a srovnávání. Myslí v pojmech a dokáže identifikovat jednotlivé věci. Zpočátku období však ještě nechápe vztahy, které je spojují ve všeobecnější skupiny (např. dokáže pojmenovat jablko, hrušku, jahodu, banán, nezevšeobecní je však pod označení ovoce). Tato schopnost se rozvíjí mezi čtvrtým a šestým rokem. (Šimíčková-Čížková, 2010)

Dítě sice již dokáže usuzovat (vyjádřit vztah mezi dvěma a více pojmy), jeho úsudky jsou ovšem dosud závislé na názornosti, zpravidla na vizuálním tvaru. Dítě se buď zaměřuje na objekt celostně a detaily opomíjí, nebo si naopak vybere určitý výrazný detail, na který se zaměří a další vlastnosti objektu nebere v úvahu. (Langmeier, Krejčířová, 2006; Šimíčková-Čížková, 2010)

Ve **fantazii** je častý *antropomorfismus*, kdy dítě všem neživým věcem i fyzikálním jevům, přisuzuje vlastnosti živých organismů či lidí. (Piaget in Vágnerová, 2000) Dalším znakem je *arteficialismus*, pomocí kterého si dítě předškolního věku vysvětluje svět. Ten je stvořen někým (člověkem) a pro něho (někdo způsobil, že sněží, někdo dal slunce na oblohu, apod.). (Langmeier in Vágnerová, 2000)

Řeč předškolního dítěte se rozvíjí jak po obsahové tak i formální stránce. Tříleté dítě ve fázi tzv. *druhého ptacího období* se otázkami „Proč?“ a „Jak?“ snaží zjistit příčinnost okolních jevů a souvislosti mezi nimi. Tyto otázky mají svůj význam nejen pro obohacení slovní zásoby a rozvoj znalostí, ale i pro osvojení správných gramatických pravidel. (Vágnerová, 2000; Šimíčková-Čížková, 2010)

Děti se učí mluvit tak, že napodobují verbální projev dospělých. Nikoliv však, že by opakovali všechno, co slyší. K zapamatování nového slova jim pomáhá, pokud se v souvětí, kterému rozumí, objeví slovo nové, nebo slovo známé, ale v nové podobě. (Vágnerová, 2000)

Slovní zásoba tříletého dítěte se pohybuje okolo 1 000 slov, v průběhu předškolního období narůstá v průměru třikrát až šestkrát. (Šimíčková-Čížková, 2010)

Řeč je úzce vázána na vývoj myšlení. „*Některé slovní druhy, ..., se objevují v určité vývojové fázi a v určité posloupnosti.*“ (Vágnerová, 2000, s. 114) Např. dítě chápe dříve prostorové vztahy než určení času, proto předškolák často užívá tato příslovce nesprávně (včera, zítra, apod.).

Rozvíjí se rovněž produkce řeči. U tříletých, čtyřletých dětí se setkáváme s tzv. *fyzilogickou patlavostí*, kdy hlásky, které dosud nedokážou vyslovit, zaměňují za jiné, již ustálené. Do počátku školní docházky by měla tato nedokonalost vymizet. Také rozsah a složitost vět se stupňuje. Kolem třetího roku jsou děti schopny kromě souvětí, tvořit i věty podřadné. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Verbální projev v tomto období zakládá počátek tzv. *vnitřní řeči*. Dítě mluví často a jeho sdělení je určeno jemu samotnému, vyjadřuje tak své pocity, připomíná si osvojené normy chování, při řešení problémů či hře popisuje jednotlivé kroky. To, že si samo pro sebe mluví nahlas, mu umožňuje lépe se zorientovat, uvědomovat si. Teprve s koncem období je dítě schopno řídit sebe, své myšlení a chování, bez hlasitého vyjadřování. (Vágnerová, 2000; Langmeier, Krejčířová, 2006)

Řeč se v předškolním období stává nástrojem k usměrňování dítěte. Rodiče a vychovatelé, kteří kladou na dítě nároky, mu pomáhají v osvojení si společenských vzorců chování. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

1.1.3. Sociální vývoj a socializace

Socializaci můžeme chápat jako sled interakcí jedince s druhými lidmi. Dítě v raném věku má ještě určitou volnost a mnoho věcí nemusí. Předškolní dítě je v činnostech dosud ovládáno emocemi a aktuálními potřebami, okolí na něj ovšem začíná klást nároky a požaduje, aby přizpůsobilo své chování společenským normám. Tím u dítěte podporuje nové kompetence, umožňující mu regulovat aktuální podněty a usměrňovat chování k určitému cíli. (Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2000)

Než k tomu však může dojít, musí mít dítě rozvinuto vědomí sebe sama, to znamená, že si uvědomuje svou jedinečnost a odlišnost, chápe sebe jako samostatný subjekt. Názor na sebe sama získává přijetím názoru dospělých, není ovšem schopno jej kriticky zhodnotit. Součástí dětské identity jsou i lidé, věci a prostředí, které jej obklopují. (Vágnerová, 2000)

Psycholog Erik Erikson zastává názor, že každý z nás si v každém z období života musí vyřešit určitý psychosociální konflikt. V předškolním věku jde o konflikt dětské **iniciativy** a **pocitu viny**. Dítě si začíná více všímat toho, jak se k sobě lidé, a to především jeho rodiče, chovají. Základem, který každá rodina předává svému dítěti, jsou normy chování. Regulací jeho projevů mu umožňuje zjistit, jaké chování je v dané situaci požadováno, či jaké jsou důsledky určitého chování. Předškolák tyto normy chápe obecně, tedy, že jsou platné ve všech situacích mezi všemi lidmi. Může se u něj proto vyskytnout pocit viny nad realizovanými či pouze zamýšlenými cíli. Jelikož se dosud nachází v tzv. premorální fázi, je vhodné přidat vysvětlení, proč dané pravidlo dodržovat. Cítit vinu za nežádoucí chování je schopen teprve ke konci tohoto období. (Vágnerová, 2000; Langmeier, Krejčířová, 2006)

Dítě, které již jako batole bylo schopné plnit příkazy rodičů, si je postupně zvnitřňuje a stává se schopným řídit jimi samo sebe. Období je k tomu příhodné, jelikož kolem třetího roku převládá u dítěte negativismus a zvýšená tendence dělat věci sám a posvém. Ke zvnitřnění norem přispívá především motivace, kterou je odměna či trest. Důležité ovšem je, aby rodiče zvolili vhodnou formu posilování žádoucího chování. Tou může být například projev lásky či její odnětí. (Vágnerová, 2000; Langmeier, Krejčířová, 2006)

Dále nabývají na významu nové sociální role. Dítě se stává žákem mateřské školy, určitou roli získává i v dětské skupině. Jeho potřeba vrstevnických vztahů výrazně narůstá,

jelikož dítě potřebuje partnera ke hře. (Vágnerová, 2000) K pokroku v tomto období dochází nejvíce v osvojování si ženské a mužské role. Rodiče od okamžiku narození svého dítěte očekávají, že dítě přijme způsob chování, který je pro dané pohlaví v dané kultuře typický a k takovému chování jej stimulují. Posilují takové, které je vzhledem k pohlaví dítěte žádoucí, na nežádoucí reagují negativní zpětnou vazbou a tím je utlumují. Dítě si toto vědomí rovněž zvnitřňuje identifikací s rodičem stejného pohlaví a nápodobou jeho chování. Předškolák si již plně uvědomuje rozdíl mezi pohlavími a je mu znám obsah dívčí a chlapecké role. Přijetí té či oné identity je nejzřetelnější při hře. (Vágnerová, 2000; Langmeier, Krejčířová, 2006)

Se sociálním vývojem souvisí rovněž schopnost empatického myšlení. *„Až ve čtyřech letech je dítě schopné pochopit, že chování každého člověka řídí jeho vlastní myšlení, objevuje se schopnost uvědomovat si mentální stavy druhé osoby – tedy konkrétně jeho emoce, představy, záměry, domněnky, pocity a touhy.“* (Thorová, 2015, s. 142) Tuto schopnost popsali v roce 1978 D. Premarc a G. Woodruff v „**teorii mysli**“. Dítě je schopno rozumět myšlenkám druhých (kognitivní složka) i jejich citům (afektivní složka). Tato schopnost je důležitá pro sociální myšlení každého člověka, je předpokladem jeho budoucí sociální úspěšnosti a podmínkou vývoje empatie. Pokud chybí, vede k deficitu v oblasti porozumění a fantazii. (Thorová, 2015)

V první kapitole byly vymezeny důležité aspekty vývoje dítěte předškolního věku, a to motorický vývoj, kognitivní funkce a sociální vývoj. V následující kapitole se budeme zabývat komunikací a komunikační kompetencí a jejich místem v životě předškoláka.

1.2. Komunikační kompetence a komunikace

1.2.1. Komunikace

Slovo komunikace pochází z latinského *communicatio* „vespolné účastnění“ a *communicare* „činit něco společným, společně sdílet“ (Vybíral, 2009)

Komunikace je nejzákladnější lidskou potřebou, a aniž si to uvědomujeme, naší nejčastější aktivitou. Její potenciál člověku umožňuje přežít, navázat a udržovat kontakt s ostatními lidmi, utvářet naše představy o sobě samých i druhých. Díky ní jsme schopni si porozumět, prosadit se, ovlivňovat i ubližovat. (Mikuláščík, 2010)

V průběhu komunikace dochází ke sdělování informací a jejich výměně. To, k čemu má směřovat, je přijetí a zpracování informace příjemcem a vzájemné pochopení mezi komunikačními partnery, tedy k porozumění. (Dvořák, 1998)

Každý komunikační akt má svůj smysl. Člověk komunikuje s jiným člověkem za nějakým účelem. Na základě tohoto poznání můžeme vymezit **funkce komunikace**, které nám odpoví na otázku „Proč komunikujeme?“

- **Funkce informativní** – umožňuje předat zprávu, doplnit jinou, oznámit, prohlásit.
- **Instruktažní funkce** – navést, zasvětit druhého, něčemu jej naučit.
- **Persuativní funkce** – přesvědčit, ovlivnit adresáta, získat ho na svou stranu.
- **Funkce vyjednávací** – dospět k dohodě, vyřešit problém.
- **Zábavní funkce** – rozveselit, rozptýlit druhého či sebe.
- **Kontaktní funkce** – být v blízkosti druhého, prožít si sebek potvrzení, pocit, že pro někoho má cenu se mnou mluvit.
- **Sebe-reprezentační funkce** – prezentovat se, vyvolat dojem, např. zalíbit se. (Vybíral, 2009)

Komunikace je proces. Má tedy určitý průběh a sled, jehož součástí jsou složky, které se na komunikaci podílejí a ovlivňují ji:

- **Komunikátor** - od něj vychází sdělení.
- **Komunikant** - příjemce sdělení.
- **Komuniké** - sdělení.
- **Komunikační jazyk** - prostřednictvím, kterého je komuniké předáváno. Jeho důležitými složkami jsou kódování (na úrovni komunikátora, který své myšlenky kóduje např. do řeči) a dekódování (na úrovni příjemce, který např. zvuk převádí na myšlenky).

- **Komunikační kanál** - prostředek, kterým je sdělení přenášeno (auditivní, vizuální,...).
- **Zpětná vazba** - reakce příjemce na přijaté sdělení, podává informaci o tom, jak byla informace pochopena. I komunikátor získává zpětnou vazbu ze svého sdělení, např. slyší, co říká.
- **Kontext** - situace, ve které komunikace probíhá. Konkrétní prostředí, kulturní pravidla, vztahy mezi komunikačními partnery, apod. (Mikuláščík, 2010; DeVito, 2008)

Každý komunikační akt v sobě dle Watzlawicka, Bavelase a Jacksona (2011) zahrnuje tři aspekty. Jsou jimi syntax, sémantika a pragmatika. Syntax (ve spojení s lidskou komunikací, nikoli jazykovou rovinou) v sobě pojímá otázku předávání zpráv, tedy kódování, komunikační kanály, kapacitu, ruchy, informační nadbytek. Sémantická stránka má svůj význam pro pochopení informace komunikačními partnery. Proto, aby mezi nimi došlo k porozumění, je nutné, aby slovům, gestům apod. přiřazovali oba stejný význam. Pragmatická stránka komunikace v sobě zahrnuje účinky komunikace na komunikační partnery, komunikační kontext, neverbální projevy v průběhu komunikačního aktu. Autoři tak za komunikaci považují veškeré lidské chování.

Komunikaci můžeme dělit na **intrapersonální** (či intrapsychickou dle Vybírala, 2009), kdy člověk hovoří sám se sebou ve svém nitru, uvažuje, rozhoduje se a **interpersonální**, která probíhá mezi dvěma a více lidmi. (DeVito, 2008) Každá komunikace má svoji **obsahovou a formální stránku**. Obsahová v sobě zahrnuje to, co sdělujeme, formální stránka představuje způsob sdělení, tedy prostředky, kterými informaci sdělujeme. Další dělení je komunikace **verbální** či **neverbální**. Velmi často také komunikujeme **činem**. (Kocurová, 2002)

Verbální komunikaci zprostředkovává řeč, a to ve zvukové a grafické podobě. Řeč je jedna z vyšších psychických funkcí, která se realizuje pomocí slov. Můžeme tak slovně myslet a naše myšlenky sdělovat. Slova mají symbolickou funkci, jsou nositeli určitého významu a pomáhají nám označovat a dorozumívát se. Rovněž verbální komunikace má svoji obsahovou a formální stránku, přičemž formální v sobě zahrnuje paralingvistické složky řeči, jako je výška a tón hlasu, hlasitost řeči, její plynulost či melodie. (Bytešníková, 2007; Kocurová, 2002)

Neverbální komunikace je důležitým doplňkem komunikace verbální. Samostatně ovšem není tak přesná a efektivní, nelze ji jednoduše interpretovat. Nejčastěji se odehrává na nevědomé úrovni. Složky neverbální komunikace tvoří vizika (pohledy očí), mimika

(výraz tváře), gestika (pohyb rukou a hlavy), haptika (doteky), posturika (postoj), proxemika (komunikační vzdálenost mezi partnery), kinezika (specifické pohyby celého těla). Rovněž styl oblékání či prostředí, ve kterém žijeme, neverbálně sděluje našemu okolí mnoho informací o nás. (Mikuláščík, 2010; Bytešníková, 2007)

1.2.2. Komunikační kompetence

Kompetentní člověk je ten, kdo je způsobilý, povoláný, oprávněný vykonávat určité činnosti. (Kraus, Petráčková, 1995)

V oblasti lingvistiky se pojem kompetence pojí s jazykem. **Jazyková kompetence** je „*soustava jazykových pravidel vlastní mluvčímu (i posluchači), která je předpokladem pro vznik konkrétního jazykového projevu.*“ (Kraus, Petráčková, 1995, s. 404) Jde o schopnost člověka ovládat jazyková pravidla, tvořit věty v rodném jazyce gramaticky, obsahově, výslovnostně a pravopisně správné, přijímat je a rozumět jim. (Giglioli in Gavora, 2005; Průcha, 2010)

Člověk se dennodenně dostává do kontaktu s ostatními lidmi a do nejrozmanitějších komunikačních situací. Jednou z podmínek komunikace je totiž interakce. Interakcí člověka s člověkem je naplněn smysl komunikace. Aby byl člověk v této interpersonální komunikaci úspěšný, musí kromě jazykové vybavenosti a zvládnutí jazykových pravidel, ovládat také pravidla sociální. A zde se dostáváme k pojmu **komunikační kompetence**. (Gavora, 2005)

Kompetentním ke komunikaci se člověk nerodí, ale stává postupnou socializací. Vývoj komunikačních dovedností jde ruku v ruce s osvojováním řeči a jazyka již od raného věku, a to spontánním i řízeným učením. Spontánně děti napodobují komunikační aktivity a chování svých rodičů a jiných dospělých, kteří je v nich podporují. Příkladem řízeného osvojování komunikačních dovedností je výuka v mateřské škole. (Průcha, 2011)

Šebesta (2005) chápe komunikační kompetenci „*jako soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat.*“ Níže dodává: „*Okruh těchto předpokladů je poměrně velmi široký; patří sem především:*

a) ovládání jazyka, resp. jazyků, nebo širě kódů (i jiných než jazyka přirozeného),

b) interakční dovednosti (dovednost brát ohled na podstatné rysy komunikační situace a prostředí a volit jí přiměřené, vhodné komunikační prostředky a postupy; respektovat komunikační, interakční a interpretační normy, zvládat strategie dosahování cílů),

c) kulturní znalosti (znalost sociální struktury, hodnot a postojů, kognitivních map a schémat).“ (Šebesta, 2005, s. 60)

Dle Encyklopedického slovníku češtiny (2002) představuje komunikační kompetence určitou schopnost či znalost např. toho, kdy je vhodné hovořit, kdy mlčet, s kým je vhodné o daném tématu mluvit a s kým nikoli, jakou varietu jazyka užít apod.

Komunikační kompetence klade tedy důraz na praktickou stránku jazyka. Jde o propojení jednotlivých znalostí mechanismu komunikace, které vyplynou ve zdatnost, skutečně sociálně jednat. (Bína, 2008)

1.2.2.1. Komunikační kompetence v kontextu rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Jelikož se bakalářská práce zabývá komunikační kompetencí v kontextu předškolního věku, je vhodné se seznámit s tím, co ke komunikační kompetenci říká **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)**, dle kterého se řídí vzdělávání v mateřských školách. Program je závazný pro všechny mateřské školy (MŠ), které si dle něj vypracovávají svůj Školní vzdělávací program (ŠVP).

Předškolní vzdělávání v MŠ si klade za úkol pod dohledem odborné péče doplňovat a podporovat rodinnou výchovu, poskytovat dítěti dostatek podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení a smysluplně obohacovat jeho denní program. Předškolní vzdělávání má usnadnit dítěti jeho další vzdělávání, tím že mu vytvoří dobré předpoklady a bude maximálně rozvíjet a podporovat jeho individuální možnosti. Úkol, který rovněž plní je diagnostický a to zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaným. Mnohé děti jsou diagnostikovány právě v tomto období, je tedy žádoucí jim poskytnout odpovídající speciálně pedagogickou péči. (RVP PV, 2018)

*Za **rámcové cíle** předškolního vzdělávání, vymezuje RVP PV tyto tři body:*

- 1. „rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání,*
- 2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost,*
- 3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí“ (RVP PV, 2018, s. 10)*

Dále přesněji stanoví tzv. **vzdělávací oblasti**:

- Dítě a jeho tělo (oblast biologická)
- Dítě a jeho psychika (oblast psychologická)
- Dítě a ten druhý (oblast interpersonální)
- Dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní)
- Dítě a jeho svět (oblast environmentální)

Každá z těchto oblastí v sobě zahrnuje **dílčí cíle** – co pedagog u dítěte podporuje, **vzdělávací nabídku** – co pedagog dítěti nabízí a **očekávané výstupy** – co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže. Tyto očekávané výstupy jsou vlastně tzv. **klíčovými kompetencemi**, oblastmi, které v sobě zahrnují předpokládané vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, kterými by dítě na konci předškolní výchovy mělo disponovat. Jsou jimi:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- komunikativní kompetence
- sociální a personální kompetence
- kompetence činnostní a občanské (RVP PV, 2018)

Předpokladem je, že pro dítě v předškolním věku mohou být dosažitelné komunikativní kompetence v této úrovni:

„Dítě ukončující předškolní vzdělávání

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog

- se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)

- se domlouvá gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci

- komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou

- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní

- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím

- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)

- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku.“

(RVP PV, 2018, s. 12)

Pojem komunikativní kompetence není v programu přesně vymezen. Průcha (2011, s. 112) pojímá komunikační kompetenci „...jako ty znalosti a dovednosti, které se mají děti naučit

ovládat, a to v důsledku působení určitých složek školní výuky.“ Současně, pojmy komunikativní a komunikační, pokládá za synonyma.

Předpokladem pro nabytí komunikačních kompetencí, je rozvoj a podpora jejich dílčích složek. Vyjdeme-li z dílčích vzdělávacích cílů, tedy toho, co pedagog u dětí podporuje, zjistíme, že se zaměřuje na dovednosti spojené s recepcí řeči (vnímání, naslouchání a porozumění) a produkcí řeči (výslovnost, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování), dále na kultivovanost projevu verbálního i neverbálního a dovednosti spojené s počátečním čtením a psaním a dalšími formami produkce a percepce - výtvarnou, hudební, pohybovou a dramatickou. (RVP PV, 2018)

Vzdělávací nabídka – co učitel dítěti nabízí, je zaměřena na:

- *„artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti*
- *společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.)*
- *komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv*
- *samostatný slovní projev na určité téma*
- *poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů*
- *vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co zhlédlo*
- *přednes, recitace, dramatizace, zpěv*
- *grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen*
- *prohlížení a „čtení“ knížek*
- *hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest*
- *činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika)“ (RVP PV, 2018, s. 17-18)*

Bytešnicková (2012) uvádí, že je důležité věnovat pozornost stimulaci zrakové a sluchové percepce, hrubé a jemné motoriky, motoriky mluvních orgánů, grafomotoriky a vývoj adekvátní úrovně řeči podpořit dechovými a fonačními cvičeními. Pedagogičtí pracovníci by se měli věnovat orientačnímu zjišťování úrovně komunikačních dovedností u dětí ve své třídě. U starších dětí hned při nástupu (tedy v září), u dětí mladších (v mateřské škole nových), je vhodné s vyhodnocováním počkat měsíc, dva než se na prostředí adaptují.

Dále program vymezuje ještě konkrétní **očekávané výstupy**, ve kterých blíže specifikuje, jaké kompetence by dítě v průběhu předškolní docházky mělo nabýt. Výstupy jsou pouze orientační, aby mohly být pedagogem přizpůsobeny na míru konkrétnímu dítěti. (Bytešnicková, 2012)

1.2.2.2. Komunikační kompetence v kontextu školních vzdělávacích programů mateřských škol, ve kterých bylo provedeno výzkumné šetření, s příkladem jejich zpracování

- **MŠ A**

Školní vzdělávací program „Malý princ – To, co je skutečně důležité, oči nevidí.“

Vizí ŠVP je pracovními aktivitami, hrou a objevováním prohlubovat prožitkové učení a tím směřovat k celistvosti osobnosti dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávací obsah plánu je vymezen na tři roky. Ústřední téma „Malý princ“, je pro každý rok rozpracováno ve čtyřech integrovaných blocích, dle kterých je tvořen třídní vzdělávací program (TVP) a nesou názvy „Malý princ“, „Vědec“, „Liška“, „Růže“.

- 1. rok „V královské říši“ – hlavním záměrem je rozvíjet komunikaci, vztahy a socializaci
- 2. rok „V zemi lidí“ – se záměrem rozvíjet životosprávu, zdravý životní styl, ekologii
- 3. rok „Na kouzelné planetce“ – poznávat svět přírody, lidí, zaměřen na celkovou samostatnost

Příklad: *Integrovaný blok „Vědec“*

Vzdělávací oblast: *Dítě a jeho psychika*

-rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání porozumění) a produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)

Očekávané výstupy

- *navazovat kontakt s dospělými a překonat stud, komunikovat s nimi vhodným způsobem*
- *chápat slovní vtip a humor*
- *utvořit jednoduché rým*
- *poznat a vymyslet jednoduché synonymy, homonyma a antonyma*
- *pojmenovat většinu toho čím je obklopeno*
- *formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat*

- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky a nápady, pocity a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
- vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivé činnosti i ve slovních výpovědích k nim
- předkládat nápady, myslet kreativně

Komunikační kompetence

- dovede využít informativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit¹

- **MŠ B**

Školní vzdělávací program „Cesty a cestičky“

„Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání „Cesty a cestičky“ vyhovuje potřebám předškolních dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a podmínkám tříd MŠ. Vnímáme jako prioritu, že vedeme děti k zodpovědnému chování vůči přírodě, životnímu prostředí a vlastnímu zdraví. Seznamujeme děti s kulturními tradicemi, některé z nich udržujeme a učíme děti, aby si jich vážily.

Záměrem předškolního vzdělávání je dovést dítě na konci jeho předškolního období k tomu, aby v rozsahu svých možností získalo přiměřenou fyzickou, psychickou i sociální samostatnost a bylo vybaveno souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná a připravit je tak na další, pokud možno aktivní vzdělávání a uplatnění ve společnosti. U dětí s poruchou autistického spektra, mentálním postižením a narušenou komunikační schopností využíváme metodu strukturovaného učení s podporou vizualizace. Denní režim slouží k podpoře časové orientace dětí ve třídě, motivační systém, který motivuje k činnostem, pracovní a procesuální schémata, ukazující dějovou posloupnost jednotlivých úkonů...U dětí s narušenou komunikační schopností provádíme logopedickou intervenci ve všech jazykových rovinách formou individuální a kolektivní péče. Rozvíjíme aktivní i pasivní slovní zásobu a fonemický sluch. Nedílnou součástí u všech dětí je rozvoj hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky. Všemi těmito činnostmi se snažíme dětem s různým postižením jejich život zkvalitnit a umožnit lépe se zařadit do společnosti.“ (s. 17-18)

Příklad: III: Integrovaný blok: „JARO“

¹ Pozn. autorky – nejedná se o přímou citaci z ŠVP MŠ A. Text byl parafrázován, jelikož ŠVP nebyl dostupný v elektronické podobě. Paní ředitelka jej předložila k nahlédnutí a umožnila důležité body opsat ručně.

„Jazyk a řeč

Očekávané výstupy – dítě by mělo:

- pojmenovávat většinu toho, čím je obklopeno
- pojmenovávat některá zvířata a poznávat jejich zvuky, poznávat základní rostliny
- dorozumět se slovy i gesty
- učit se nová slova a snažit se je používat
- rozlišovat některé obrazné symboly
- sledovat očima zleva doprava
- poznat některá písmena a číslice
- projevovat zájem o knihu

Aktivita směřující k výstupům:

- hry a činnosti zaměřené k poznávání, rozlišování a pojmenování předmětů, užívání gest, posunků
- činnosti zaměřené k poznávání a pojmenování rostlin, zvířat a jejich zvuk
- hry a cvičení k rozvíjení komunikace pomocí užívání verbální komunikace, pomocí gest, obrázkového komunikačního systému (VOKS), větného proužku
- artikulační, řečová, sluchová a dechová cvičení
- hry, činnosti a příležitosti seznamující děti s různými symboly
- příležitosti k vytváření základů přípravy na čtení
- činnosti zaměřené na vytváření povědomí o matematických pojmech, číslicích, písmenech
- prohlížení a „čtení“ knížek, využití názoru“ (s. 36-37)

„kompetence komunikativní

- rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně komunikuje s okolím
- vyjadřuje se různými prostředky /řeč, výtvarně, hudebně, dramaticky/
- domlouvá se slovy, gesty, symboly“ (s. 42)

1.3. Kresba

V praktické části naší práce jsme pozorovaly komunikační dovednosti dětí v předškolním věku při kresebné činnosti. Následující kapitolu proto věnujeme kresbě a grafomotorice, jejich vývoji, vztahu k řeči a jejímu vývoji.

„Dětská kresba je zvláštním druhem činnosti, ve které jsou zastoupeny jak hravé, tak i pracovní návyky. Představuje v životě dítěte zvláštní prostředek k vyjádření myšlenek, citů a přání. Po této stránce má mnoho společného s řečí.“ (Opatřilová, 2006, s. 175)

Kresebný projev dítěte vychází z jemné motoriky. Tu můžeme definovat jako *„pohyby řízené aktivitou drobných svalů vyžadujících vzájemnou spolupráci rukou a zraku.“* (Bytešnicková, 2012, s. 146) Řeč a motorika se navzájem ovlivňují ve vývoji lidstva i jednotlivce. Lidská řeč se zformovala v závislosti na rozvoji motoriky a vývoji mozku, rozvíjí se současně s pohybem od útlého věku. (Antušeková, 1995) Bot (in Antušeková, 1989) poukazuje na to, že morfologické a funkcionální utváření řečových oblastí v mozku ovlivňují kinestetické impulzy ruky.

Mezi vývojem řeči a kresby je jistá paralelnost. Stejně jako řeč vzniká z nahodilého a neartikulovaného broukání, postupným vývojem se zlepšuje koordinace artikulačních orgánů a slova, která dítě produkuje, dostávají svůj význam, tak i kresba postupuje z nekoordinovaných čaranic k věrnějšímu zobrazení, kterému je opět přiřknut určitý význam. (Příhoda, 1977)

Z výzkumů vyplývá, že pokud úroveň jemné motoriky odpovídá věku, tak i vývoj řeči dítěte odpovídá normě. (Fomina in Antušeková, 1989) Pokud se během vývoje jemné motoriky vyskytnou deficity, nejznatelněji to pozorujeme v nedostatečném vývoji řeči. Je proto důležité jemnou motoriku a grafomotoriku u dětí předškolního věku rozvíjet. (Bytešnicková, 2012)

1.3.1. Vývoj grafomotoriky a kresby

Grafomotorika i kresebný projev se vyvíjí etapovitě. (Lipnická, 2007) Jelikož všechny děti kreslí v určitém období stejně, můžeme z toho dedukovat určité znaky kresebného projevu typické pro daný věk. (Šimíčková-Čížková, 2010) Stadia souvisí s vývojem intelektu dítěte. (Luquet in Davido, 2001)

J. Uždil (1978, 2002) se snaží odpovědět na otázku, proč malé dítě tak rádo a často kreslí. Kresba je v první řadě pro dítě hrou. Luquet (in Uždil, 1978) tvrdí, že dítě kreslí proto, aby se bavilo. A dále dodává: *„Kreslení je hra, která nevyžaduje partnera a nejenže*

zaměstnává ruce a zrak, ale příjemně a nenáročně uvádí v pohyb i vnitřní zkušenost dítěte.“
(s. 94 - 95)

Ani ne dvouleté dítě má radost především z grafického pohybu, který umožňuje zanechat viditelnou a trvalou stopu. Pohyb vychází z ramenního kloubu, to znamená, že kresba roste z celkové motoriky. (Příhoda, 1977) Zpočátku si dítě těchto pohybů příliš nevšimá a nerespektuje hranici papíru. (Uždil, 2002) Jemnější pohyby se objeví až později, kdy začínají být koordinovány zrakem a hmatem. (Lipnická, 2007) Kvalita grafických tvarů a linií se s vývojem psychických a motorických funkcí zdokonaluje a pohyby ruky se postupně uvolňují. (Lipnická, 2007)

Grafomotorický vývoj

Dle Lipnické (2007), která tento přehled sestavila na základě autorů Lisá, Kňourková, 1998, Looseová, Piekertová, Dienerová, 2001 a Langmeier, Krejčířová, 2003:

- 1-2 roky – Dítě experimentuje s uchopování pastelky, drží ji v dlani, vede ji těžkopádně, křečovitě, čmárá kdekoliv a na cokoliv, nemá záměr, pohybuje celou rukou.
- 2-3 roky – K uchopení pastelky používá tři prsty a postupně si toto správné držení fixuje, pastelkou pohybuje spontánně a po papíře, nakreslí kruh a přímky, klubička a spirály, svislé a vodorovné čáry, nakreslené tvary pojmenovává.
- 3-4 roky – Postavu znázorňuje kreslením kruhových tvarů a čarami vyznačuje končetiny, napodobí kruh, spirály a sluníčka, začíná kreslit čtverec, trojúhelník, kříž, ale dosud je nepojmenuje.
- 4-5 roků – Postava má trup a končetiny, kombinuje různé tvary, předkreslené tvary nepřesně vybarvuje, zobrazuje svět kolem sebe, rozvíjí se jeho vnímání tvarů a kreseb.
- 5-6 let – Kreslí postavu se všemi jejími částmi, znázorňuje geometrické tvary, napodobuje velká tiskací písmena a jiné zjednodušené symboly (vlnky apod.).

Přehled vývoje kresby

- *stádium črtací experimentace (od 1,5-2 let)*

Na papíře pozorujeme kruhovitě až elipsovité tvary v důsledku kývavého pohybu celé paže. Pokud se dítě rozmáchne je schopno z kruhu vést klikatou čáru. Později nakreslí kříž, který je předpokladem vědomé schopnosti měnit směr a pro kresbu úhlů. Nekoordinované pohyby postupně přechází do menších klubiček, klikatin, spirál i bodů. Na konci stádia

již dítě k čáranicím upíná více pozornosti, jelikož zjišťuje, že se pohyb ruky na ploše papíru mění z hloubkového na plošný a díky působení fantazie v nich začíná vidět konkrétní předměty a jevy. (Příhoda, 1977; Uždil, 1978)

- ***stádium prvotního obrazu***

Dítě si uvědomuje, že stopa na papíře byla vytvořena jeho vlastní rukou. Záměrem, proč kreslí, již tedy není pouhá radost z pohybu. S rozvojem řeči a uvědoměním si, že daná čáranice zastupuje něco konkrétního, se stává kresba komunikačním prostředkem ke sdělení prožitých obsahů. (Uždil, 1978) Zpočátku dítě význam obrázkům přikládá dodatečně, často pod tlakem otázky „Co je to?“ či „Co jsi nakreslil?“ Případně má určitý záměr, co nakreslí, ale v průběhu kreslení svou představu opouští a vydává ji za jinou, která lépe odpovídá a připomíná vyobrazení na papíře. (Uždil, 2002)

- ***stádium lineárního náčrtu (od 4 roku)***

Kreslení je již plně uvědomělou činností. Předmět, který dítě zobrazuje, představuje obrys doplněný o prvky, které dítě považuje za důležité, na předmětu podstatné, případně mající určitý vztah k němu samotnému. Můžeme tedy říci, že nekreslí to, co vidí, ani vnímá, ale to, co o objektu ví. (Příhoda, 1977) Kresby v tomto období mají věcný či antropocentrický obsah a zobrazují pouze izolované představy – dům, květina, slunce, člověk, případně fantazijní např. oblíbená pohádková postavička. (Uždil, 2002) Barvy dosud užívá spíše pro dekoraci, nebere ohled na skutečnou barvu předmětů. (Příhoda, 1977)

Pokud bychom se blíže zabývali vývojem kresby lidské postavy, tak v tomto stádiu pozorujeme její prvotní náznak, a to tzv. hlavonožce - ovál doplněný o dvě čáry, představující hlavu a končetiny. Brzy mu přidává oči a pak ústa, nos a uši. Postava je značně disproporční. Hlava zabírá nejvíce místa, protože ji dítě již od raného věku vnímá nejvíce. Trup a krk nevnímá jako podstatné, proto je v kresbě zaznamenáme až mezi pátým a šestým rokem. (Příhoda, 1977) Uždil (2002) poukazuje na to, že prvotní zobrazení člověka vychází spíše z dotykových, pohybových a pocitových zkušeností dítěte s vlastním tělem a zrková zkušenost se mezi nimi ztrácí.

- ***stádium realistické kresby (od 5-6 roku)***

Hlavním rysem tohoto stádia je obohacování původního obrazu detaily, kterých je stále více, jsou příznačnější a individuálnější. Dítě se snaží naznačit na papíře prostor dokreslením pozadí (zem, hory, obloha) a zobrazit perspektivu. Není to pro ně ale jednoduché. Předměty buď kreslí z pohledu ze shora, nebo lineárně. Projevuje se tzv. *transparentnost*. Věci, které nemůžeme pozorovat, jsou na kresbě viditelné (např. v hrnci vidíme, že se vaří těstoviny). Tento jev souvisí s tím, že dítě stále kreslí to, o čem ví, a co ho zajímá a nezabývá

se tím, že to přece nemůžeme vidět. Dítě se dostává i k tzv. čtvrtému rozměru kresby, tedy snaží se zobrazit určitý děj, sled událostí následujících po sobě. Barvy již užívá podle skutečnosti a snaží se jimi předmět co nejvěrněji vystihnout. (Uždil, 2002; Příhoda, 1977)

Lidská postava v tomto období dostává dvojdimenzionální rozměr, proporce již odpovídají skutečnosti, tedy hlava se zmenšuje. Dochází k doplňování detailů, které odlišují nejen pohlaví ale i individuální rysy zobrazeného člověka (dědeček s fajfkou a vousy). Také se objevují první pokusy o kresbu profilu a zobrazení pohybu. Děti zobrazují postavy při rozmanitých činnostech i jejich psychický stav (úsměv, pláč). (Uždil, 2002; Příhoda, 1977)

- ***stádium naturalistické kresby (od 11 roku)***

Dítě již kreslí nejčastěji podle modelu či předlohy a přísně svůj výtvar srovnává s originálem. Proto také pokud kreslířské dovednosti nejsou dále rozvíjeny, bývá toto stádium ve spontánní kresbě konečným. (Příhoda, 1977)

Z praktického hlediska nám kresba u dětí poslouží jako diagnostický nástroj. Psychologové ji nazývají „*zrcadlem do dětské duše*“. Vypovídá o úrovni senzomotorických dovedností, jemné motoriky, vizuální percepce a vnímání. Na jejím základě jsem schopni zhodnotit inteligenci dítěte a orientačně odhadnout celkovou úroveň jeho vývoje. Její analýzou odhalujeme také osobnost, city a prožitky autora obrázku, vztah a postoj k sobě samému i svému okolí. (Davido, 2001; Svoboda a kol., 2009)

Pokud známe mezníky kresby dítěte, nezbyvá než podpořit je v jeho produkci a to využitím vhodných materiálů, aby se mu dobře kreslilo. Dříve než přejdeme ke kresbě s nástrojem, je vhodné začít malovat prstem, např. do písku či krupice, případně použít prstové barvy. Nejmenší děti by měly kreslit s měkkými a poddajnými materiály, které zanechávají tlustší stopu a umožňují lepší návaznost linií. Proto je vhodné užívat např. voskové pastelky (pokud se nelámou), fixy, měkké tužky. (Vítková, 2004; Uždil, 2002). Pro práci s barvami či inkoustem doporučuje Uždil (2002) *dřívko*, kterým je možno po papíře rozvést malou kaluž barvy. Častěji se spíše setkáme se štětcem a temperovými barvami, které můžeme vytlačit na okraj destičky. Papír by měl být minimálně formátu A4, můžeme jej připevnit k podložce. Dalším důležitým bodem je zajištění klidného pracovního místa, kde by se dítě mohlo ničím nerušeno plně soustředit.

1.4. Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost (angl. communicative disability, dále NKS) je hlavním předmětem zájmu speciálně pedagogické disciplíny logopedie. Před samotnou její definicí je žádoucí vymezit a rozlišit pojmy jazyk a řeč, které jsme výše v rámci kapitoly o komunikaci pominuly.

Řečí rozumíme specificky lidskou vlastnost, kterou u jiných živých bytostí nenajdeme. Jde o vědomé užívání jazyka, za účelem sdělování myšlenek, pocitů a přání. Jde o schopnost, pro kterou dostáváme ve své genetické výbavě dispozici, její rozvinutí pak záleží na verbálním styku s okolím. Pro její realizaci jsou důležité:

- zevní mluvní orgány – umožňují člověku tzv. zevní řeč (mluvenou řeč, mluvu), která se realizuje mluvením. Jde o schopnost užívat sdělovacích prostředků vytvářených mluvidly.
- mozek a jeho hemisféry – zde jde o vnitřní řeč, která se realizuje chápáním, uchováváním a vyjadřováním myšlenek pomocí slov a to verbálně či graficky. (Klenková, 2006)

Jazykem rozumíme systém dohodnutých znaků a pravidel, kterými se řídí určité společenství při dorozumívání či oznamování určité informace. (Lechta in Škodová, Jedlička, 2007)

Jazyk a řeč jsou spolu v úzkém vztahu. Aby mohl člověk promluvit (řeč) musí ovládat jazyk. (Klenková, 2006)

Pro definování narušené komunikační schopnosti je v současné době respektována definice slovenského logopeda, profesora Viktora Lechty (2003, s.17): „*Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (případně několik rovin současně) působí interferenčně (rušivě pozn. autorky práce) vzhledem ke komunikačnímu záměru.*“ Při hodnocení NKS je důležité, všimnout si níže uvedených projevů člověka, ve kterých může být komunikace narušena:

- Jazykových rovin
 - roviny lexikálně-sémantické, která je nositelkou obsahu sdělení,
 - roviny morfologicko-syntaktické, ve které hodnotíme gramatickou stránku sdělení,
 - foneticko-fonologické, jde o rovinu zvukovou,
 - pragmatické roviny, která zahrnuje sociální uplatnění komunikačních schopností jedince.

- Interindividuální komunikace
 - verbální a nonverbální složky,
 - mluvené i grafické formy.
- Průběhu komunikačního procesu
 - expresivní složky, tedy produkce řeči,
 - receptivní složky, tedy porozumění řeči. (Lechta, 2003)

Dále má NKS vždy jeden z dvojice parametrů:

- vzniká na **orgánovém** nebo **funkčním** podkladě,
- dle stupně narušení je NKS **totální** nebo **parciální**,
- jedinec si svůj nedostatek **může**, ale **nemusí uvědomovat**,
- NKS se může promítnout o sféry **symbolických** procesů nebo procesů **nesymbolických**, v obou případech ve **zvukové** či **nezvukové dimenzi**.
- je **dominantním projevem**, nebo **symptodem** jiného dominantního postižení. (Klenková, 2006; Lechta, 2003)

1.4.1. Příčiny vzniku narušené komunikační schopnosti

Etiologie NKS je různorodá, z hlediska času mohou příčiny působit v prenatálním, perinatálním či postnatálním období. Z hlediska lokalizace patří k nejčastějším příčinám:

- *genové mutace* či *chromozomální aberace*,
- *odchylky ve vývoji*,
- *poruchy receptce* (orgánové poškození receptorů),
- *poškození fatických (nejvyšších řečových) funkcí* (v důsledku poškození mozku a jeho funkcí),
- *poruchy expresivní stránky řeči* (např. v důsledku poškození efektorů - periferních tkání, které přijímají nervové vzruchy),
- *nepodnětné, nestimulující prostředí* (častá příčina opožděného vývoje řeči),
- při *narušení sociální interakce* může dojít i k poruchám psychotické povahy. (Klenková, 2006)

1.4.2. Klasifikace NKS

V odborné literatuře a logopedické praxi napříč naší republikou je od devadesátých let respektována klasifikace narušené komunikační schopnosti dle profesora Lechty, který vymezil deset okruhů podle symptomu, který je pro danou NKS typický nejvíce. (Klenková in Pipeková, 2010) Jsou to tyto základní kategorie:

- vývojová nemluvnost,
- získaná orgánová nemluvnost,
- získaná psychogenní nemluvnost,
- narušení zvuku řeči,
- narušení plynulosti řeči,
- narušení článkování řeči,
- narušení grafické stránky řeči,
- symptomatické poruchy řeči,
- poruchy hlasu,
- kombinované vady a poruchy řeči.

(Lechta in Škodová, Jedlička, 2007)

Nyní se ve stručnosti zaměříme na jednotlivé okruhy NKS. Zvýšenou pozornost věnujeme dvěma okruhům, a to *vývojové nemluvnosti a narušení článkování řeči*, do kterých spadají s opožděným vývojem řeči a dyslálií děti výzkumného vzorku.

- **vývojová nemluvnost**

Řadíme zde opožděný vývoj řeči (dále OVR) a specificky narušený vývoj řeči tj. vývojovou dysfázií. **OVR** představuje časové opoždění řečového projevu o jeden až dva roky, které se projeví v jedné nebo více jazykových rovinách, při minimálním opoždění motoriky, normálním intelektu i stavu zraku a sluchu. (Lechta in Bytešnicková, 2012) Pokud dítě ve třech letech nemluví, či mluví o poznání méně než jeho vrstevníci, měli bychom hledat příčiny opoždění. Vhodné je nejprve provést diferenciatní diagnostiku, abychom vyloučili sluchovou, zrakovou vadu, poruchy intelektu, vady mluvních orgánů, akustickou dysgnózi (tj. neschopnost zapamatovat si slova a porozumět jejich smyslu), či pervazivní vývojovou poruchu. Nejčastější příčinou OVR bývá prostředí dítěte, které je pro ně nepodnětné, nestimulující, rodiče nevěnují pozornost vývoji dítěte. Dále může jít o citovou deprivaci, genetické vlivy (Klenková, 2006), či nedostatečné vyžívání CNS např. v důsledku nedonošenosti dítěte, nebo na základě nedostatků v motorické oblasti. (Bytešnicková, 2012) Opožděný vývoj řeči se za samostatnou nosologickou jednotku pokládá tehdy, když je hlavním příznakem poruch. (Škodová in Škodová, Jedlička, 2007)

Vývojová dysfázie je centrální porucha řeči, která se projevuje neschopností nebo sníženou schopností naučit se verbálně komunikovat, i přes vyhovující podmínky. (Škodová, Jedlička, 2007)

- **získaná orgánová nemluvnost (afázie)**

Afázie doprovází mnoho neurologických onemocnění, jejími nejčastějšími příčinami jsou cévní mozkové příhody, úrazy mozku, mozkové nádory, encefalitida či meningoencefalitida, intoxikace CNS nebo degenerativní onemocnění mozku. V jejich důsledku může u člověka dojít k narušení expresivní, receptivní, mluvené i písemné schopnosti užívat řeč. (Becker in Klenková, 2006; Klenková, 2006)

- **získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)**

„*Mutismus znamená oněmění, jedná se o nepřítomnost nebo ztrátu řečových projevů, která není podmíněna organickým poškozením centrálního nervového systému.*“ (Klenková, 2006, s. 92) **Mutismus** zahrnuje funkční ztrátu řeči, odmítání mluvní komunikace jako vyjádření vzdoru či nepřátelství, útlum řeči ze strachu, mlčení z ostychu, např. podmíněno určitou situací či osobou (tzv. *elektivní mutismus*), může být rovněž doprovodem některých psychóz, pervazivních vývojových poruch případně vzniknout v důsledku traumatu. (Dvořák, 1998)

- **narušení zvuku řeči**

Rinolalie neboli **huhňavost** představuje poruchu, při které dochází k narušení rovnováhy mezi ústní (orální) a nosní (nazální) resonancí. Zvuk hlasu člověka pak zní výrazně, či naopak málo, takzvaně „přes nos“. U **palatolalie** dochází k narušení zvuku řeči v důsledku rozštěpových vad v orofaciální oblasti. (Klenková, 2006)

- **narušení plynulosti řeči**

Lechta (2003) vnímá **balbuties (koptavost)** jako syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení. Jeho projevem je nedobrovolné přerušování plynulosti mluvního procesu. **Tumultus sermonis** neboli **breptavost** je charakteristická překotným tempem promluvy, v jehož důsledku dochází k vynechávání slabik, přeříkávání, opakování slabik, což ovlivňuje obsah sdělení. (Dvořák, 1998)

- **narušení článkování řeči**

Řadíme zde dyslalii neboli patlavost a dysartrii. **Dyslalie** představuje poruchu artikulace, kdy je narušena výslovnost jedné nebo skupiny hlásek. Patří mezi nejčastější poruchy komunikační schopnosti u dětí. Je nutné ji odlišit od *fyzilogické dyslalie*, která je do zhruba pátého roku věku přirozeným jevem. Vada vzniká v průběhu vývoje výslovnosti a přetrvává asi do 6-7 roku, kdy se fixují mluvní stereotypy. „*Na fonetické úrovni se projevuje vynecháváním hlásek (delecí), zaměňováním nebo nahrazováním (substitucí), až nepřesným vyslovováním (distorzí).* Na fonologické úrovni se poruchy projevují v plynulé řeči, kdy jsou jednotlivé hlásky ovlivňovány předcházejícími nebo následujícími hláskami,

nebo důsledkem pauzy, přízvuku, melodie, rytmu.“ (Klenková, 2006, s. 99) Dyslalie se může vyskytovat i u dospělých, většinou se setkáme s vadnou výslovností hlásek R, Ř, nebo sykavek (rotacismus, rotacismus bohemicus, sigmatismus). Dyslalii můžeme dělit z několika hledisek:

- dle příčin:
 - orgánová – poruchy CNS, porušení sluchových drah, nedostatky a změny na mluvních orgánech.
 - funkční
 - senzorická – při narušené schopnosti sluchové diferenciaci,
 - motorická – neobratnost artikulačních orgánů jejich patologickou dynamikou.
- dle rozsahu:
 - dyslalie univerzální – při které je postižena výslovnost většiny hlásek a řeč se stává nesrozumitelnou. Hlávky jsou často nahrazované hlávkou T,
 - dyslalie multiplex (gravis) – lepší srozumitelnost, relativně menší rozsah vadně tvořených hlásek,
 - dyslalie parciální (simplex, levis) – vadně vyslovovaná jedna nebo několik hlásek.
- dle kontextu:
 - dyslalie hlávková – nesprávně tvoří izolované hlávky,
 - dyslalie kontextová – izolované hlávky jsou tvořeny správně, ale ve slabikách a slovech chybně. (Klenková, 2006)

U **dysartrie** se k poruše artikulace přidává ještě složitě postižení všech řečových komponent – respirace, fonace a prozodických faktorů. (Klenková, 2006)

- **narušení grafické stránky řeči**, mezi které zařazujeme poruchy učení, dysgrafie, dyslexie, apod. (Klenková in Pipeková, 2010)
- **symptomatické poruchy řeči**

Tam kde narušení řeči není hlavním dominantním postižením, bývá symptomem jiného postižení, onemocnění či poruchy, nejčastěji se se symptomatickými poruchami řeči setkáváme u dětí s dětskou mozkovou obrnou nebo mentálním postižením. (Klenková in Pipeková, 2010)

- **poruchy hlasu**

Hlas je zvukovým prostředkem lidské komunikace (Dvořák, 1998) Terapie jeho poruch spadá do oboru foniatrie. Jedná se o „*patologickou změnu individuální struktury hlasu, změnu v jeho akustických kvalitách, způsobu tvoření a používání, přičemž se mohou v hlase vyskytnout i různé vedlejší zvuky.*“ (Klenková, 2006, s. 180)

- **kombinované vady a poruchy řeči**

Kombinovaná vada je limitujícím faktorem, který se projevuje rovněž v oblasti komunikace. V důsledku kombinace sensorického, mentálního a tělesného postižení dochází u jedinců s více vadami k různému stupni narušené komunikační schopnosti. (Ludíková, 2005)

1.4.3. Podpora dítěte s NKS v předškolním věku

Ve vývoji řeči najdeme několik fyziologických (přirozených) období, kdy u dětí zaznamenáváme obtíže či nedostatky v komunikaci, které mohou být způsobeny např. neobratností mluvních orgánů, nevyzrálostí nervového systému, či nevyzrálou schopností fonematické diferenciaci. Nemluví-li dítě před dovršením prvního roku života, jde o *fyziologickou nemluvnost*, která je přirozeným jevem. Mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítěte zaznamenáváme *fyziologickou neplynulost* (dysfuenci). Do konce roku čtvrtého *fyziologický dysgramatismu*, kdy dítě není schopno tvořit správně gramaticky věty. Dále se často setkáváme s *fyziologickou dyslálií*, dítě nesprávně vyslovuje - vynechává či zaměňuje hlásky. Logoped by se měl ovšem ujistit zda jde skutečně o fyziologický jev a NKS není sekundárním projevem smyslového či orgánového postižení. (Klenková, 2006; Lechta in Škodová, Jedlička, 2007)

Rodiče či učitel mateřské školy jsou prvními, kdo si všimají deficitů v komunikaci dítěte. Logopedická péče je dětem v rezortu MŠMT a v rámci speciálně pedagogické péče poskytována buď v mateřských školách logopedických, nebo v běžných mateřských školách, ve kterých je možno zřizovat logopedické třídy. V péči o děti kooperují logopedi a logopedičtí asistenti. V kompetencích logopeda (speciálního pedagoga) je korekce narušené komunikační schopnosti dítěte. Logopedický asistent pracuje pod vedením logopeda, podílí se na prevenci, realizuje dechové, fonační a přípravné cvičení. Jeho cílem je maximalizace péče. (Bytešnicková in Pipeková, 2010)

Další podporu pro dítě i jeho rodinu představuje Speciálně pedagogické centrum (SPC) pro žáky s vadami řeči. Jeho primární úlohou je orientační logopedická diagnostika a depistáž poruch komunikace, individuální speciálně pedagogická a psychologická diagnostika pro účely stanovení podpůrných opatření, logopedických intervenčních postupů a programů,

případně jejich provádění, rovněž zpracovává a vede záznamy o individuální logopedické péči, tvoří didaktické metodické materiály pro rozvoj komunikace a pracovní listy. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb.)

V první, teoretické části práce, byly představeny pojmy komunikace, komunikační kompetence, kresba, narušená komunikační schopnost a specifika vývoje dítěte v průběhu předškolního věku. Poznatky poslouží jako východisko pro praktickou část bakalářské práce.

Výše zmíněný specifický vztah mezi řečí a kresbou vede k závěru, že kresba je vhodným nástrojem rozvoje, podpory a diagnostiky v oblasti komunikačních dovedností a kompetencí u dětí v předškolním věku. Pokud si pedagog uvědomí možnosti, které mu nabízí, nezbyvá než cíleně dítě podpořit v jeho kresebném projevu.

2. Výzkumné šetření

2.1. Cíle práce a výzkumné otázky

Hlavním cílem práce bylo popsat komunikační dovednosti, které děti uplatňují v průběhu procesu kresebné činnosti, analyzovat je a vyhodnotit v rámci dvou skupin dětí.

Dílčím cílem bylo popsat na základě rozhovoru s pedagogy každé ze skupin dětí, jakým způsobem oni sami, případně jejich MŠ, využívají kresbu či kresebné činnosti k rozvoji komunikačních kompetencí.

Výzkumné otázky:

Otázka č. 1: Je kresebná činnost využitelná pro analýzu komunikačních dovedností dětí?

Otázka č. 2: Podněcuje kresebná činnost rozvoj komunikačních kompetencí?

Otázka č. 3: Které komunikační dovednosti uplatňují děti jedné a druhé skupiny při kresebné činnosti se zadáním?

Otázka č. 4: Užívají pedagogové kresbu cíleně k rozvoji komunikačních kompetencí dětí v předškolním věku?

2.2. Metodologie

Praktická část byla provedena výzkumným šetřením kvalitativního rázu. Za metodu získávání dat bylo zvoleno *pozorování* a to *zúčastněné*, jehož předmětem bylo zjišťování komunikačních a sociálních dovedností dětí předškolního věku dvou skupin při kresebné činnosti. Švaříček (2014, s. 143) definuje zúčastněné pozorování jako „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“ Pozorovatel je v tomto případě ve dvou rolích ve vztahu k pozorovaným. Na jedné straně je přímým účastníkem interakcí s nimi, na straně druhé je badatelem a pozorovatelem, který za těmito interakcemi sleduje jistý cíl. V rámci dalšího dělení pozorování bylo uplatněno pozorování *přímé*, při kterém je badatel přítomen v reálném čase průběhu dané činnosti, pozorování *strukturované*, jelikož byly předem vymezeny pozorované oblasti a *skryté* pozorování vzhledem k dětem výzkumného vzorku, kterým nebylo sděleno, že budou pozorovány. V rámci dílčího cíle směřujícího s dotazem na paní učitelky dětí byl za metodu sběru dat zvolen *rozhovor*. Jednalo se o rozhovor *nestrukturalizovaný*, který byl postaven na jedné výchozí otázce. Další otázky vplynuly ze získaných informací od dotazovaného. (Švaříček, Šedřová, 2014)

2.3. Charakteristika míst, kde bylo provedeno výzkumné šetření

Výzkumné šetření praktické části práce bylo realizováno ve dvou mateřských školách pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v Jihomoravském kraji. V rámci zachování anonymity budeme dále používat označení MŠ A a MŠ B:

- **MŠ A** – Mateřská škola pro děti se specifickými potřebami, která má čtyři třídy poskytující speciálně pedagogickou péči. 1 třídu pro děti s vadami zraku, 1 třídu pro děti s poruchou autistického spektra a 2 třídy logopedické pro děti s narušenou komunikační schopností. V rámci těchto tříd dále MŠ poskytuje péči dětem s tělesným, mentálním či kombinovaným postižením. MŠ sídlí v samostatné budově, která je patrová, přiléhá k ní zahrada s hřištěm pro děti. Soukromí v průběhu šetření poskytla místnost určená k spánku.
- **MŠ B** – Mateřská škola pro děti a žáky se zdravotním postižením. Poskytuje vzdělání dětem a žákům s mentálním postižením, poruchami autistického spektra, vadami řeči a souběžným postižením více vadami. MŠ sdružuje tři samostatná pracoviště. Pracoviště, ve kterém proběhlo výzkumné šetření, poskytuje předškolní vzdělání dětem s vadami řeči a to ve dvou třídách. MŠ sídlí ve vile, kterou obklopuje malá zahrada. Pozorování probíhalo v logopedické pracovně u stolečku s logopedickým zrcadlem.

2.4. Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořily dvě skupiny dětí. Z MŠ A skupina o čtyřech dětech (původně o pěti, ale jeden z chlapců opakovaně chyběl, proto s ním bylo šetření ukončeno), druhá skupina z MŠ B o pěti dětech.

- V MŠ A byla vybrána jedna z logopedických tříd. Děti pro výzkumný vzorek byly doporučeny paní učitelkou. Jednalo se o dvě dívky a dva chlapce:
 - Dívka V. - 5 let a 3 měsíce, opožděný vývoj řeči (OVŘ), susp. vývojová dysfázie.
 - Dívka M. - 5 let, nedostatky ve vývoji řeči.
 - Chlapec J. - 6 let a 1 měsíc, OVŘ.
 - Chlapec M. - 4 roky a 7 měsíců, OVŘ
- V MŠ B byly děti doporučeny paní učitelkou. Jednalo se o pět chlapců předškolního věku:
 - Chlapec F. - 5 let a 5 měsíců, OVŘ

- Chlapec D. - 5 let a 9 měsíců, dyslalie gravis, suspektně dysfagické rysy
- Chlapec M. - 5 let a 7 měsíců, dyslalie gravis
- Chlapec L. - 6 let a 1 měsíc, OVR
- Chlapec P. - 5 let a 6 měsíců, dyslalie gravis, suspektně vývojová dysfázie

2.5. Průběh šetření

2.5.1. Stanovení pozorovaných oblastí

Za pozorované oblasti byly stanoveny tyto oblasti komunikace: **zdravení, konverzace, plnění instrukcí, otázky, odpovědi, poděkování a oblast neverbální komunikace**. U každé z těchto oblastí byly dále stanoveny dílčí otázky, které byly pozorovány v průběhu kresebné činnosti a zaznamenávány do záznamových archů. Zajímalo nás, zda jsou děti v těchto oblastech kompetentní (ANO/NE), a jakým způsobem danou komunikační dovednost projevily (JAK):

1. Zdravení.
 - a. Pozdraví první?
 - b. Odpoví na pozdrav?
 - c. Loučí se první?
 - d. Reaguje na rozloučení?
2. Konverzace.
 - a. Ví, že může zahájit konverzaci jako první?
 - b. Zahájí konverzaci první?
 - c. Vzbuzuje zájem při motivaci?
 - d. Neskáče do řeči bezdůvodně?
3. Plnění instrukce.
 - a. Čeká na instrukci?
 - b. Reaguje na výzvu k usazení?
 - c. Ujímá se správných pomůcek?
 - d. Plní úkol?
4. Otázky.
 - a. Formuluje otázky smysluplně?
 - b. Klade doplňující otázky?
 - c. Chce-li poradit, neví-li si rady s úkolem?
 - d. K věcem, které ho zaujmou a nesouvisí s úkolem?

5. Odpovědi.
 - a. Je-li tázán, odpoví?
 - b. Odpovídá adekvátně situaci?
 - c. Vybírá vhodná slova?
 - d. Reaguje na nabídku pomoci?
6. Poděkování.
 - a. Ví, kdy je vhodné poděkovat?
 - b. Reaguje na odměnu?
 - c. Reaguje na výzkumníkovo poděkování?
7. Neverbální komunikace.
 - a. Udržuje přiměřený zrakový kontakt?
 - b. Výraz tváře odpovídá verbální komunikaci?
 - c. Projevuje se určitými specifickými pohyby celého těla?
 - d. Zaujímá celkový postoj těla v dané situaci vhodný?
 - e. Udržuje vhodnou komunikační vzdálenost?

Kresebná činnost zahrnovala krátký úkol se zadáním. Jednotlivé kresebné úkoly byly volně inspirovány knihou *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání* od Kataríny Fichnové a Evy Szobiové, s cílem podpořit dílčí složky důležité pro nabytí komunikační kompetence (viz. podkapitola 1.2.2.1.). Také u úkolů jsme hodnotili ANO/NE/JAK:

- 1a. V průběhu čtení pohádky nakresli obrázek - cokoli co tě napadne (pohádka Dědeček Hříbeček).
 - 1aa. Naslouchá pohádce?
 - 1ab. Vnímá pohádku a zároveň kreslí?
 - 1ac. Slovně reprodukuje, co nakreslil?
 - 1ad. Vybaví si, o čem pohádka byla?
- 1b. Nakresli hlavní postavu pohádky „Králíček Karlíček“
 - 1ba. Popíše hlavní znaky postavy?
 - 1bb. Reprodukuje obrázek dle svého popisu?
 - 1bc. Reprodukuje obrázek na základě vizuálního vjemu (obkresluje Karlíčka dle obrázku na titulní straně knížky)?
- 2a. Nakresli co nejvíce ovoce, které znáš.
 - 2aa. Ví, co znamená zastřešující pojem OVOCE?

- 2ab. Reprodukuje ovoce kresbou?
- 2ac. Reprodukuje je správně barevně a pojmenuje barvy?
- 2ad. Pojmenovává je správně?
- 2b. Nakreslí dům. Co všechno musí mít každý domeček?
- 2ba. Popíše znaky domu?
- 2bb. Ztvární je?
- 2bc. Popíše slovně, co nakreslil?
- 3a. Vybarví tvary a předměty podle reálné předlohy (pracovní list Příloha č. 1)
- 3aa. Slovně pojmenuje jednotlivé tvary a předměty?
- 3ab. Správně je přiřadí k obrysu na papíře?
- 3ac. Vybere správné barvy pro jejich ztvárnění a pojmenuje je?
- 3b. Přiřadí zvuk ke zvířeti a vybarví jej správnou barvou. (pracovní list Příloha č. 2)
- 3ba. Pojmenuje správně zvíře dle zvuku?
- 3bb. Dokáže zvuk přiřadit ke zvířeti na obrázku?
- 3bc. Ví, jakou barvou zvíře vybarvit?
- 4a. Nakreslí obrázek pro člověka, kterého máš nejvíce na světě rád, který bude říkat „Mám Tě rád.“
- 4aa. Ví, co znamená mít rád?
- 4ab. Dokáže říct, koho má rád nejvíce a proč?
- 4ac. Popíše, co nakreslil?
- 4b. Vyber barvy, které znázorňují „Zimu“ a nakreslí zimu.
- 4ba. Popíše, proč vybral barvy, které vybral?
- 4bb. Popíše, co nakreslil?

2.5.2. Šetření z časového hlediska

Šetření probíhalo dle domluvy s paními učitelkami jednou až čtyřikrát za týden v prostorách mateřských škol, a to v dopoledních hodinách v čase mezi svačinou a procházkou od prosince 2017 do konce ledna 2018. Pro zajištění průběhu bylo nutno zajistit:

- Souhlas ředitele mateřských škol a rodičů dětí.
- Vhodné pracovní místo.
- Vybrat vhodnou dobu pro šetření.
- Pomůcky v podobě papírů formátu A4, kresebných potřeb, předtištěných obrázků, pohádkových knih.

- Odměny v podobě samolepek, omalovánek, tiskátek, sladkostí.

2.5.3. Záznam pozorování

Pozorování bylo zaznamenáváno do archů (Příloha č.3). Následně byl sepsán krátký zápis v počítači. Popis průběhu jednotlivých šetření je přiložen v Příloze č.4.

2.5.4. Analýza komunikačních kompetencí pozorovaných dětí

Ze zaznamenaných pozorování jednotlivých dětí bylo analyzováno na padesát projevených dovedností. Ty byly kategorizovány do čtyř hlavních okruhů projevů dětí. Jedná se o **konverzaci, plnění instrukce, dovednosti spojené s komunikací, a neverbální komunikaci doplněnou o verbální projevy**, které děti projevovali **mimo konverzaci** (tabulka č.1). Vyhodnocení dovedností jednotlivých dětí je dostupné v Příloze č.5.

Pro slovní popis vymezených okruhů byly stanoveny níže uvedené pojmy, které charakterizují, v kolika z celkem osmi pozorování, děti pozorované kompetence projevily:

- Méně často = méně než v jedné čtvrtině pozorování
- Občas = méně než v polovině pozorování
- Často, převážně = více než v polovině pozorování
- Většinou = ve více než ve tři čtvrtě pozorování

Tabulka č.1

Konverzace	Plnění instrukce	Další dovednosti	Neverbální komunikace a verbální projevy mimo konverzaci
Zahájil	Usedl dle instrukce	Inicioval kontakt	Funkční sed
Čekal	Kreslil dle instrukcí	Pozdravil první	Udržoval zrakový kontakt
Naslouchal	Volil pomůcky (kritériem byla barva pastelky)	Odpověděl na pozdrav	Hrál si (s částmi svého těla, pastelkami, hračkami..)
Konverzoval	Zahájil kreslení až po zadání instrukce	Prosil, žádal, přál si	Zpíval si, vydával zvuky, povídal si pro sebe
Kladl otázky	Kreslil něco navíc	Poděkoval	Točil se na židli
Odpovídal	Čekal na výzvu k zahájení činnosti	Reagoval na poděkování	Měnil polohy
Volil téma	Váhal (neumím, nevím)	Dal najevo ukončení činnosti	Inicioval tělesný kontakt
	Po pobídce úkol splnil (poté co váhal)	Projevil souhlas, přijetí	Specificky se projevil při přemýšlení, soustředění
		Projevil nesouhlas, odmítnutí	
		Reagoval na odměnu	
		Poznal konec konverzace	
		Sdílel obrázek	
		Rozloučil se první	
		Reagoval na rozloučení	

2.5.4.1. MŠ A

Analýza komunikačních kompetencí dětí v MŠ A

- **Dívka V.**

Konverzace – rozhovor započala vždy první, v interakci docházelo k pravidelnému střídání obou partnerů. Hovořila plynule v souvětích. Převážně určovala téma konverzace. Odpovídala na otázky, jak k úkolu (pojmenovala, vyjmenovala, popsala), tak na ty, které vyplynuly z rozhovoru. Otázky také sama kladla, a to velmi spontánně. Častokrát se ujišťovala („ano?“, „rozumíš?“). Byla schopná naslouchat. Konverzaci nikdy sama neukončila, ale poznala, kdy se chýlí ke konci.

Plnění instrukce – při prvním pozorování usedla správně dle slovních instrukcí, poté již si pamatovala kam. Kreslení vždy zahájila až po zadání instrukce, byla schopná kreslit dle zadání, volila správné pomůcky.

Další dovednosti – dívka iniciovala kontakt převážně sama, několikrát pozdravila první, pokud ne, vždy na pozdrav odpověděla. Verbálně vyjadřovala své požadavky a přání, řekla si o pomoc, pokud nevěděla či nerozuměla. Omluvila se, když vysypala pastelky. Po dvě pozorování poděkovala za odměnu, zbylé již ne. Poděkování směřované k ní přecházela, třikrát verbálně reagovala, a to stejnými slovy, která k ní byla vznesena. Ukončení úkolu dala pokaždé jasně verbálně najevo. Verbálně i neverbálně projevovala souhlas a nesouhlas. Obrázky většinou sdílela, vyzývala k jejich prohlédnutí. Odměnu přijala pokaždé, reagovala na ni buď změnou výrazu tváře, nebo verbálně, v jednom případě dokonce radostným výskotem. Projevila také, že se umí rozdělit, ale i přikázat. Odpovídala na rozloučení a věděla, kdy má odejít.

Neverbální komunikace a verbální projevy mimo konverzaci – udržovala přiměřený zrakový kontakt. Celková pozice při sezení byla uspokojivá, občas se točila na židli v rozmezí 180° a měnila pozice (stála, seděla si na noze). Méně často si také prozpěvovala nebo mluvila pro sebe.

- **Dívka M.**

Konverzace – konverzaci převážně zahajovala první. V konverzaci docházelo k pravidelnému střídání komunikačních partnerů. Hovořila v souvětích. Odpovídala na otázky, k úkolům i mimo, byla schopna popsat, co nakreslila, pojmenovat. Otázky pokládala, některé zněly jako konstatování a byly doplněny tázavým pohledem. Při sdělování instrukcí naslouchala pozorně. Při počátečních pozorováních konverzace vycházela z položených otázek, později

již sama určovala téma. Konverzaci sama nikdy neukončila, poznala ovšem, kdy se chýlí ke konci.

Plnění instrukce – při prvním setkání usedla správně ke stolu dle instrukcí, poté si pamatovala, kde má usednout. Kreslila dle instrukcí a většinou začala až po představení úkolu. Párkrát po zadání váhala (nevím, neumím), ovšem po povzbuzení úkol splnila. Pomůcky volila dle instrukcí.

Ostatní dovednosti – pokud měla příležitost, navázala kontakt první a také pozdravila. Jinak vždy odpověděla verbálně na pozdrav. Pokud něco chtěla, žádala verbálně, prosila o radu, pokud si nevěděla rady, nerozuměla. Zřetelně projevovala souhlas i nesouhlas, a to verbálně i neverbálně (když se jí něco výrazně nelíbilo, šla až do křiku). Ukončení činnosti dávala najevo verbálně. Vyzývala k prohlédnutí nakresleného, případně popisovala, co kreslí již v průběhu. Odměnu přijala vždy, pokud ji zaujala, dala to neverbálně či verbálně najevo, jinak ji přešla beze změny výrazu. Několikrát vykala, jinak ovšem tykala. Dvakrát projevila nespokojenost se svou kresbou. Na rozloučení reagovala vždy verbálně a poznala, kdy má odejít.

Neverbální komunikace a verbální projevy mimo konverzaci – zrakový kontakt udržovala. Při sezení výrazně měnila pozice (sed s oporou, na kraji židle, stoj). Často se točila se na židli. Občas si prozpěvovala a pohrávala si s jazykem. Specificky se projevila při úkolu 2b, kdy promlouvala za dům, který měla nakreslit.

- **Chlapec J.**

Konverzace – konverzaci inicioval pouze jednou, jinak vyčkával. Konverzace byla jednostranná, chlapec pouze odpovídal na otázky a to jednoslovně. Při sdělování informací naslouchal. Byl schopen popsat, pojmenovat, opět jednoslovně. Otázky kladl méně často, a to neverbálně, tázavým pohledem a ukázáním na danou věc. Vztahovaly se pouze k úkolu. Dvakrát sdělil něco intimního o sobě.

Plnění instrukce – při prvním setkání usedl na špatnou židli, poté již vždy správně. Často jej bylo třeba pobídnout k zahájení činnosti. Kreslil, vybarvoval a pomůcky volil vždy dle instrukcí.

Další dovednosti – kontakt neinicioval, i když měl k tomu příležitost. První nikdy nepozdravil, většinou na pozdrav odpověděl, a to verbálně nebo pouze neverbálně (úsměvem). Pokud potřeboval, požádal, prosil o radu (navázal zrakový kontakt a tázavě se podíval). Ukončení činnosti dal většinou najevo neverbálně (navázal zrakový kontakt, aby převedl pozornost k obrázku), pouze jednou verbálně. Projevoval souhlas, a to převážně neverbálně (kývnutím hlavy). Nelibost a rozkaz projevila při napomenutí kamarádů,

kteří se dobývali do noclehárny. Poděkování bral jako závěr, který ohlašoval konec činnosti. Většinou si po něm stoupl a chtěl odejít. Odměnu přijal vždy, často se změnou výrazu tváře. Nepoděkoval ani jednou. Dvakrát projevil také smysl pro humor, a pojednou sdílel radost, při nalezení pastelky, kterou hledal. V polovině pozorování reagoval na rozloučení, a to spíše úsměvem.

Neverbální komunikace a verbální projevy mimo konverzaci – chlapec seděl převážně hezky, občas ke konci změnil pozici a seděl si na jedné noze. V polovině pozorování se mírně točil na židli. Zrakový kontakt byl přiměřený, vyhledával její častěji než ostatní děti této skupiny. Většinou se usmíval. Ve dvou případech projevil těsnější kontakt. Téměř neustále se usmíval.

- **Chlapec M.**

Konverzace – v polovině pozorování zahájil konverzaci jako první, jinak čekal. Instrukcím většinou naslouchal. Konverzace probíhala ne zcela plynule. Byly v ní prodlevy ticha. Na otázky odpovídal, spíše v jednoduchých větách. Otázky také sám kladl. Byl schopen pojmenovat, popsat, co nakreslil. Zvládal převážně sám odpovědět na otázky doprovázející úkol, v několika případech s dopomocí. Po tři pozorování určil sám téma konverzace.

Plnění instrukce – při prvním setkání usedl dle instrukcí s mírným navedením, později již sám od sebe. V polovině případů začal kreslit bez vyzvání. Většinou kreslil dle zadání, několikrát ovšem zadání ignoroval. Pomůcky volil většinou správně.

Další dovednosti – kontakt inicioval ve dvou případech, současně pozdravil první, jinak téměř vždy verbálně odpověděl na pozdrav. Verbálně se projevil, pokud něco chtěl, potřeboval. Stejně tak souhlas i nesouhlas dával najevo verbálně. Ukončení činnosti dal zřetelně najevo, nejčastěji verbálně, občas zvednutím obrázku. Odměnu přijal vždy a reagoval na ni změnou výrazu tváře. V polovině pozorování popisoval, co kreslí. Při kašlání si zakryl ústa. Poděkování směřované k němu přecházel bez reakce. Často se rozloučil jako první a to verbálně, jinak vždy odpověděl na rozloučení.

Neverbální komunikace a verbální projevy mimo komunikaci – pozice při sedu byla většinou přijatelná, občas se točil na židli, méně často měnil výrazněji pozice. Zrakový kontakt byl přiměřený. Občas si při kreslení prozpěvoval. Hrál si buď se svým tělem, pastelkami, odměnou. Při přemýšlení si dával pastelku k ústům nebo pohyboval ústy. Nevadil mu tělesný kontakt (objímal, bral za ruku). Neverbálně projevil smutek, verbálně i neverbálně radost.

Komunikační kompetence dětí v MŠ A jako celku

Konverzace – děti věděly, že mohou zahájit konverzaci, činily tak více dívky. Chlapec M. a dívka M. konverzaci jak zahájily, tak čekaly na její zahájení. Chlapec J. čekal vždy.

Všechny děti byly schopné naslouchat. Dívky konverzovaly plynule, u chlapce M. byly v konverzaci tichá místa, chlapec J. plynulou konverzací nevedl. Děti kladly otázky při každém z pozorování, s výjimkou chlapce J. Odpovídaly na všechny otázky. Rozdíly byly mezi dívkami, které hovořily v souvětích a chlapci. M. hovořil v jednoduchých větách, J. jednoslovně s podporou neverbální komunikace. Téma hovoru volily spíše dívky.

Plnění instrukce – dívky byly schopny se dle výzvy usadit, chlapci s opětovným zopakováním instrukce. Ve většině pozorování všechny děti kreslily dle instrukcí. Kritériem výběru správných pomůcek byla většinou barva, dle ní volily správné pomůcky. Téměř vždy všechny z dětí zahájily kreslení až po zadání úkolu. Občas dívky a méně často chlapec M, nakreslili něco navíc, po splnění úkolu. Chlapec J. kreslil jen to, co bylo zadáno. Kromě chlapce K. je nebylo potřeba pobízet k zahájení činnosti. Dívka M. občas váhala, po opětovné výzvě ovšem úkol ihned započala s kreslením.

Další dovednosti – kontakt iniciovaly především dívky. Všechny děti věděly kdy pozdravit nebo na pozdrav odpovědět. Pokud potřebovaly poradit, něco chtěly, byly schopny o to požádat. Ve většině případů žádné z dětí za odměnu nepoděkovalo. Na poděkování směřované k nim děti většinou nereagovaly. Daly vždy jasně najevo konec kreslení. Byly schopny vyjádřit, pokud se jim něco líbilo i nelíbilo. Odměnu přijaly vždy, většinou však bez verbálního či neverbálního doprovodu. Občas sdílely obrázek, vyzývaly k jeho prohlédnutí. Z rozhovoru děti rozpoznaly jeho konec, většinou odpovídaly na rozloučení, méně často se loučily samy od sebe. Opačným případem byl chlapec M., který se loučil více první.

Neverbální komunikace a verbální projevy mimo konverzaci – všechny děti udržovaly přiměřený zrakový kontakt. Pozice při sedu byla ve většině pozorování přijatelná, kromě dívky M. nebyla zvýšená tendence měnit polohy. Žádné z dětí neodolalo židli na kolečkách, přesto se na ni, ve větší míře točila, jen dívka M. Prvky hry do činnosti vzkládal nejvíce chlapec M. Občas, mimo chlapce K., si děti při činnosti prozpěvovaly. Všechny děti iniciovaly alespoň jednou bližší tělesný kontakt.

2.5.4.2. MŠ B

Analýza komunikačních kompetencí dětí v MŠ B

- **Chlapec L.**

Konverzace – chlapec L. konverzaci neinicioval ani jednou, pouze čekal. Při sdělování informací vždy naslouchal. Konverzace byla převážně jednostranná, odpovídal pouze

na otázky, a to vždy jedním slovem, téma neurčoval. Přesto byl schopen pojmenovat, popsat. V průběhu všech pozorování vznesl jednu jedinou otázku. Na rozloučení občas reagoval, a to verbálně, první se nerozloučil. Většinou poznal, kdy je čas odejít.

Plnění instrukce – při prvním setkání usedl správně dle slovních instrukcí, dále již věděl kam. Bylo třeba ho zvýšeně pobízet k zahájení činnosti a k ujmoutí se kreslicích potřeb. Kreslil ovšem vždy dle zadání a většinou volil odpovídající pomůcky. Kreslení zahájil většinou až po zadání instrukce. Při plnění úkolu často váhal, po opětovném pobídnutí nebo nápovědě většinou ale úkol splnil.

Další dovednosti – chlapec L. převážně neměl příležitost navázat kontakt jako první, proto také nemohl první pozdravit. Na pozdrav odpovídal občas, verbálně i neverbálně. Projevoval souhlas, pojednou projevil také nesouhlas. Pokud si nebyl jistý, dal to najevo a nabídku pomoci většinou přijal. Odměnu za snahu přijal vždy, reagoval na ni často beze změny výrazu, pokud ano, tak spíše neverbálně. Nepoděkoval ani jednou. Na poděkování směřované k němu nereagoval. Konec kreslení dal vždy zřetelně, neverbálně najevo.

Neverbální komunikace a verbální projevy mimo konverzaci – ve většině z pozorování seděl na židli funkčně, pozice neměnil. Zrakový kontakt udržoval stabilně. Neměl tendenci ke zvukovým projevům, či hře. Pokud přemýšlel, dával to najevo neverbálně, ruce si přikládal k ústům. Poté, co usedl ke stolu, si často opřel lokty o opěradlo židle. Několikrát přišel do pracovny s rukama v kapsách.

- **Chlapec Mi.**

Konverzace – chlapec Mi. zahájil ve většině případů konverzaci jako první, také určoval její téma. Při sdělování informací vždy naslouchal a reagoval na ně. Konverzace byla velmi plynulá, docházelo ke střídání komunikačních partnerů. Občas kladl otázky a na všechny, které byly směřované k němu, odpověděl. Byl schopen pojmenovat, vyjmenovat, popsat (dle úkolu). Často reagoval verbálně na rozloučení a poznal, kdy je čas odejít, i když ve dvou případech odběhl před rozloučením.

Plnění instrukce – při prvním pozorování usedl dle slovních instrukcí, poté si již pamatoval, kam usednout. Nebylo třeba jej pobízet, kreslil a vybarvoval dle instrukcí, ve většině případů také volil odpovídající barvy pomůcek. Vždy zahájil kreslení až po zadání úkolu. Občas po zadání úkolu váhal, po opětovné výzvě jej ovšem splnil.

Další dovednosti – navázání kontaktu neinicioval, ani první nezdravil. Na pozdrav často odpověděl, jak verbálně tak neverbálně. Pojednou projevil, že pokud něco chce, umí si o to požádat. Pokud si nevěděl rady, nabídku pomoci verbálně přijal. Ukončení činnosti dal vždy zřetelně najevo, a to jak verbálně tak neverbálně. Souhlas projevil kývnutím hlavy

i slovně. Odměnu přijal vždy, ale často jeho reakce na ni nebyly výrazné, v několika případech na ni reagoval verbálně i neverbálně. Nikdy nepoděkoval. Méně často obrázek sdílel, pojednou jej šel ukázat do třídy.

Neverbální komunikace a verbální projevy mimo konverzaci – v polovině z pozorování seděl při kreslení převážně ve stabilní pozici, v polovině pozice výrazněji měnil. Zrakový kontakt udržoval přiměřeně. Neměl tendenci ke zvukovým projevům ani hře. Pokud mu nebylo rozumět, snažil se verbální výpověď podpořit gesty.

- **Chlapec P.**

Konverzace – při několika počátečních pozorování chlapec konverzaci sám nezahájil, čekal. Po polovině setkání již sám aktivně konverzaci inicioval. Při sdělování informací vždy pozorně naslouchal. V polovině pozorování byl spíše tiše, více se neprojevoval, v polovině pak vedl plynulou konverzaci. Tento přechod nebyl ovšem plynulý, jednalo se o střídání projevů. Hovořil spíše v jednoduchých větách. Na všechny otázky odpověděl. Byl schopen pojmenovat, přiřadit, dle instrukcí. Čtyřikrát položil otázku. Téma konverzace určil při posledních třech setkáních. Jako první se rozloučil pouze jednou, na rozloučení občas reagoval, a to verbálně. Téměř vždy odešel až po zakončení konverzace.

Plnění instrukce – ke stolu usedl bez vyzvání na správné místo. Nebylo třeba jej pobízet, kreslení vždy zahájil až po zadání úkolu. Kromě jednoho případu, kreslil vždy dle zadání a volil odpovídající pomůcky.

Další dovednosti – chlapec P. odpověděl téměř vždy na pozdrav, a to verbálně, jedenkrát neverbálně. Projevil souhlas i nesouhlas. Ukončení činnosti dal vždy jasně najevo, také verbálně či neverbálně. Na odměnu často reagoval neverbálně, přijal ji vždy, nikdy nepoděkoval. Poděkování směřované k němu přecházel bez reakce.

Neverbální komunikace a verbální projevy mimo konverzaci – chlapec často klečel na židli, pozice výrazněji neměnil. Zrakový kontakt udržoval odpovídající.

- **Chlapec D.**

Konverzace – chlapec většinou čekal, konverzaci jako první nezahájil. Při sdělování instrukcí pokaždé naslouchal. Konverzace probíhala méně plynule, přesto hovořil v souvětích a na všechny otázky vždy odpověděl. Pojmenoval, vyjmenoval, popsal. Otázku položil pouze dvakrát za celé pozorování. Téma konverzace neurčoval. Na rozloučení většinou reagoval, a to verbálně, pouze na závěr dvou pozorování se rozloučil první.

Plnění instrukce – při prvním setkání usedl dle slovních instrukcí, poté již věděl kam. Nebylo třeba jej vyzývat k zahájení činnosti. V polovině pozorování kreslil dle zadání, v polovině nikoli. Stejně tak volil zadané pomůcky. I přesto vždy zahájil kreslení až po zadání instrukce.

Další dovednosti – jako první nepozdravil ani jednou, na pozdrav odpověděl v polovině pozorování, a to verbálně. Pokud s něčím souhlasil i nesouhlasil, dal to znát. Dvakrát přijal nabídku pomoci, jednou ji odmítl. Ukončení kreslení dal vždy verbálně i neverbálně najevo. Odměnu přijal vždy, většinou na ni také neverbálně, méně často i verbálně, reagoval. Nikdy za odměnu nepoděkoval. Občas sdílel obrázek a slovně vyzval k jeho prohlédnutí.

Neverbální komunikace a verbální projevy mimo konverzaci – seděl převážně funkčně, méně často měnil pozice. Zrakový kontakt udržoval přiměřený. Občas výrazně nahlas vzdychal. Při přemýšlení se v polovině pozorování projevil neverbálně, přimhouřil oči, zalesklo se mu v nich a díval se před sebe. Naposledy po sobě zasunul židli.

- **Chlapec F.**

Konverzace – při prvním setkání zahájil konverzaci jako první, představil se a dále čekal na informace. Pouze v jednom dalším případě začal sám od sebe konverzovat. Informacím naslouchal. Konverzoval plynule, hovořil v souvětí. V polovině pozorování kladl otázky a to velmi spontánně. Odpověděl vždy, byl schopen pojmenovat, popsat. Téma konverzace většinou určoval sám. Nikdy se nerozloučil první, často na rozloučení reagoval, verbálně. Odešel vždy až po rozloučení.

Plnění instrukce – při prvním setkání usedl správně dle slovních instrukcí, dále již sám od sebe. Nebylo třeba jej pobízet k zahájení činnosti, většinou kreslil dle zadání. Pomůcky volil podle svého uvážení, většinou kreslil černou pastelkou. V polovině případů zahájil kreslení až po zadání instrukce, v polovině nikoli. Nebylo u něj znát váhání. V jednom z pozorování po opětovném zadání úkolu úkol splnil, v druhém případě sám řekl, že to neumí a chce kreslit něco jiného.

Další dovednosti – kontakt sám neinicioval, neměl k tomu možnost. Při žádném z pozorování nepozdravil první, na pozdrav odpověděl pouze v polovině z nich. Po třikrát, dal najevo, že pokud něco chce, je schopen poprosit, požádat. Při dvou z pozorování přijal nabídku pomoci, při jednom ji odmítl. Ukončení činnosti dal pokaždé najevo, a to jak verbálně, tak neverbálně. Často přitom přeložil papír s obrázkem na půl a stoupl si. Projevil jak souhlas, tak nesouhlas. Kromě jednoho případu odměnu vždy přijal. Reakce na ni projevoval většinou neverbálně, občas ji přešel beze změny výrazu. Ani jednou ovšem nepoděkoval. Často vyzýval k prohlédnutí obrázku a v polovině pozorování slovně popisoval, co kreslí. Třikrát se zeptal, zda má za sebou zasunout židli.

Neverbální komunikace a verbální projevy mimo konverzaci – seděl ve funkční pozici, neměl tendenci měnit pozice ani polohy. Zrakový kontakt navazoval spontánně a přiměřeně. Často vydával zvuky, které se vztahovaly k tomu, co se odehrávalo na papíře, méně často

si povídal pro sebe. V průběhu všech pozorování si hrál s papírem, pastelkami, tvořil na papíře příběh, který převypravoval. Dělal obličej a velice se jim smál. Těsnější tělesný kontakt inicioval pouze jednou, kdy odstrčením ruky vyjádřil odmítnutí pomoci otevření razítka.

Komunikační kompetence dětí v MŠ B jako celku

Konverzace – konverzaci zahájil vždy pouze chlapec Mi., chlapec P. a F. ji iniciovali méně často, zbylí dva chlapci vůbec. Chlapci tedy spíše čekali, ač věděli, že ji mohou zahájit jako první. Při instruování všichni naslouchali. Dva z chlapců konverzovali plynule a hovořili v souvětích, u další dvou probíhala konverzace méně plynule, byly v ní tichá místa, jeden hovořil v souvětích, druhý v jednoduchých větách. Chlapec L. pouze odpovídal, a to převážně jedním slovem. Otázky pokládali, pokud je něco zajímavé k úkolu nebo i mimo něj, ne však každé pozorování. Téma konverzace volili pouze chlapci F. a Mi., později také chlapec P.

Plnění instrukce – při prvním setkání usedli správně dle slovních pokynů všichni chlapci, poté si již místo pamatovali. Dle zadání kreslil vždy chlapec Mi., chlapci L. a P. se od něj odklonili pouze jednou, chlapci D. a F. třikrát. Volbu pomůcek zvládl nejlépe Mi. Chlapec F. kreslil v polovině pozorování černou pastelkou. Zbylí chlapci volili často pomůcky správně. Kromě chlapce F., který v polovině z pozorování zahájil kresebnou činnost před zadáním instrukce a chlapec L. ve dvou ze sezení, ostatní chlapci započali vždy, až po jeho zadání. Pouze chlapec F. kreslil něco navíc, zatímco jediného chlapce L. bylo nutno vždy povzbudit k zahájení činnosti. Také často váhal, ne vždy ovšem po opětovné pobídce úkol splnil. Bylo nutné jej především více povzbudit. Chlapec Mi. váhal občas, po jednoduchém slovním povzbuzení se ovšem do úkolu ihned pustil. Zbylí tři chlapci váhavost neprojevili.

Další dovednosti – chlapci jako první kontakt neiniciovali, stejně tak nezdravili. Na pozdrav občas odpověděli chlapci L. a F., často pak Mi., P., D. Žádost či prosbu, dali najevo pouze chlapci F. a D., jednou také Mi. Za odměnu žádný z nich v průběhu všech pozorování nepoděkoval. Na poděkování směřovaná k nim nereagovali. Ukončení kresebné činnosti dali vždy zřetelně najevo, jak verbálně, tak neverbálně. Taktéž projevíli souhlas i nesouhlas, bylo-li třeba. Odměnu přijali všichni vždy (pouze L. jednou odmítl), chlapci Mi. a L. přijímali odměnu často beze změny výrazu či verbálního doprovodu, zbylí chlapci často, především neverbálně, tedy změnou výrazu tváře. Chlapci L., Mi. a P. méně často odešli dříve, než byla ukončena konverzace. Většinou všichni z konverzace poznali, kdy mají odejít. Obrázkem se chlubili chlapci Mi., D. a to méně často, chlapec F. nejvíce upozorňoval na jeho

prohlédnutí. Pouze chlapec F. reagoval vždy na rozloučení, chlapec D. se dvakrát rozloučil první a ve zbytku setkání na rozloučení odpověděl. Zbylí chlapci rozloučení neiniciovali a zřídka na ně také odpověděli.

Neverbální komunikace a verbální projevy mimo konverzaci – pozici při sedu zaujímal převážně uspokojivou. Zrakový kontakt udržovali chlapci přiměřeně. Hravě se projevoval pouze chlapec F., který si výrazně hrál s částmi svého těla, především však s pastelkami a obrázkem. Zvukově se projeví v polovině z pozorování chlapci F. a D. Židle v MŠ B nebyla na kolečkách, proto chlapci neměli možnost se točit. Polohy při sezení měnili chlapci méně často, F. vůbec, M. v polovině z pozorování. Tělesný kontakt chlapci neiniciovali. Pouze chlapci L. a D. se specificky projeví při přemýšlení.

2.5.5. Porovnání komunikačních dovedností dětí v MŠ A a MŠ B

Konverzace – všechny děti věděly, že mohou zahájit konverzaci. Shodně se v obou skupinách našly děti, které ji zahájily vždy, některé občas a některé vůbec, vyčkávaly. Děti prokázaly, že jsou schopné soustředit se při naslouchání. V obou skupinách byly jak děti, které konverzovaly plynule, mluvily v souvětích, tak děti, které konverzovaly méně plynule. Byla zde tichá místa. Tyto děti hovořily jak v souvětích, tak jednoduchých větách. Vždy jeden chlapec z každé skupiny konverzaci nevedl, odpovídal pouze na otázky k němu směřované, a to většinou jedním slovem. Alespoň jednu otázku v průběhu všech pozorování položilo každé dítě, více ovšem otázky pokládali děti MŠ A, kromě chlapce J. Na otázky, které směřovaly k nim, odpověděly vždy všechny děti obou skupin. Dvě děti z každé skupiny určovaly téma konverzace téměř vždy, zatímco zbylé buď občas, méně často, nebo vůbec.

Plnění instrukce – dle instrukce byly schopni se usadit všichni chlapci MŠ B, v MŠ A pouze dívky. Dle zadání kreslily téměř vždy děti z MŠ A. V MŠ B se dva z chlapců občas odklonili. Pro výběr správných pomůcek byla kritériem většinou barva pastelky či fixy, v některých případech měly děti volnou ruku ve volbě barvy. Ve skupině A děti volily pomůcky převážně dle instrukcí, ve skupině B taktéž, mimo chlapce F., který kreslil většinou černou pastelkou. Děti MŠ A zahájily kreslení téměř vždy až po zadání instrukce, děti MŠ B mimo dvou chlapců, také. Něco navíc kreslili občas dívky z MŠ A a často chlapec F. z MŠ B. V každé skupině byl jeden chlapec, kterého bylo nutno vybízet k zahájení kresebné činnosti, zbylé děti započaly ihned po zadání úkolu. V obou skupinách se projeví některé děti váhavě, které na zadání úkolu reagovaly slovy „nevím, neumím, nezvládnu.“ Ze skupiny A to byla dívka M., ze skupiny B chlapec Mi. Pokud byli povzbuzeni, do kreslení se ihned, či po chvíli

pustili. Nejvíce ze všech váhal chlapec L., který také ne vždy po navedení či povzbuzení úkol splnil.

Další dovednosti – kontakt iniciovali pouze dívky z MŠ A, po dvakrát také chlapec M. Děti MŠ B kontakt neiniciovali vůbec. Děti MŠ A buď vždy pozdravily první, nebo na pozdrav odpověděly. Děti z MŠ B v polovině případů na pozdrav odpověděly nebo nereagovaly. Vyjma dvou chlapců MŠ B projevily všechny děti, že umí požádat, poprosit, pokud něco potřebují či chtějí. Chlapci MŠ B vůbec, děti MŠ A téměř vůbec nikdy nepoděkovali za odměnu. Stejně tak poděkování směřované k nim přecházely většinou bez reakcí. Ukončení činnosti projevily shodně, buď verbálně, nebo neverbálně. Také souhlas a nesouhlas děti projevily dle situace. Děti obou skupin odměnu přijaly vždy, reakce na ni byla obecně v polovině pozorování méně zřetelná, občas provázena verbálními či neverbálními projevy. Z rozhovoru děti většinou poznaly, kdy se konverzace chýlí ke konci. Asi čtyři děti z celku občas odešly, nebo chtěly odejít dříve. Děti MŠ B méně často, děti z MŠ A občas upozorňovaly na prohlédnutí obrázku, který nakreslily. Výjimkou z celku byl chlapec F., který sdílel obrázek ve více jak polovině pozorování. Děti MŠ A reagovaly na rozloučení téměř vždy, chlapci F. a D. z MŠ B iniciovali a reagovali, zbylí chlapci jejich skupiny rozloučení neiniciovali a zřídka na ně také odpověděli.

Neverbální komunikace a verbální projevy mimo konverzaci – všechny děti udržovaly přiměřeně zrakový kontakt. Děti seděly převážně ve funkční pozici, kromě chlapce P. (B) a dívky M (A). Zvýšeně hravě se projevili dva chlapci každý z jedné MŠ. Děti MŠ A si více prozpěvovali, dva chlapci MŠ B se projevovali zvukově. Děti MŠ A se točili často na kolečkové židli, na které seděly, v MŠ B kolečková židle nebyla. Změny pozic a poloh byly zaznamenány méně často, přesto v každé ze skupin vyčnívá jedno z dětí, které měnilo pozice ve více jak polovině z pozorování. Tělesný kontakt navazovaly více děti z MŠ A, chlapci MŠ B vůbec. Specifické projevy při přemýšlení dali najevo pouze dva chlapci MŠ B.

2.6. Závěr šetření a diskuze

Hlavním cílem praktické části práce bylo popsat, analyzovat a porovnat komunikační kompetence dětí ze dvou mateřských škol. K tomuto cíli byly stanoveny tři výzkumné otázky:

- *Je kresebná činnost využitelná pro analýzu komunikačních dovedností dětí?*

Výše popsané a analyzované pozorování dětí při kresebné činnosti se zaměřením na jejich komunikační dovednosti ukazuje jednu z možností užití kresby pro hodnocení komunikačních

kompetencí dětí. Závěrem tedy je, že kresebná technika je využitelná pro analýzu komunikačních dovedností dětí.

- ***Podněcuje kresebná činnost rozvoj komunikačních kompetencí?***

Kladná odpověď na tuto otázku je obsažena již v teoretické části práce, ve které bylo poukázáno na vztah řeči a kresby. Pro upřesnění je vhodné zopakovat, co uvádí Antušeková (1995), že řeč se zformovala v závislosti na rozvoji motoriky a vývoji mozku a rozvíjí se současně s pohybem dítěte od jeho nejtělejšího věku. Na základě tohoto zjištění můžeme konstatovat, že kresba, pro dítě zábavná a spontánní činnost, je vhodnou technikou rozvoje komunikačních kompetencí v předškolním věku.

Výše popsané šetření předkládá spíše popis jednotlivých dovedností dětí a nezaznamenává vývoj jejich komunikačních dovedností. S každým dítětem bylo provedeno osm pozorování, ze kterých vyšly najevo oblasti dovedností, které dítě v porovnání s dětmi předškolního věku ovládá. Pro pedagoga v mateřské škole je důležité hodnocení vývoje dítěte. Pokud si pedagog vytyčí oblasti, které bude při kresebné činnosti pozorovat a vyhodnotí je, může následně nastavit dítěti další aktivity s využitím kresby, kterými podpoří danou dovednost. Příkladem intervence může být podpora chlapce J. z MŠ A zaměřená na rozvoj slovní reprodukce. Pomoci by mohl např. pracovní list s nesmysly, ve kterém dítě musí nejprve nesmysly popsat, poté samo kreslí nesmysly dle své fantazie (Příloha č. 5)

- ***Které komunikační dovednosti uplatňují děti jedné a druhé skupiny při kresebné činnosti se zadáním?***

Ze záznamu pozorování jednotlivých dětí bylo analyzováno na 50 komunikačních dovedností, které děti projevily. Jednalo se o dovednosti spojené s konverzací, plněním instrukcí, další dovednosti, které zahrnovaly vyjádření pozdravu, prosby, poděkování, souhlasu či nesouhlasu, a další, a oblast neverbální komunikace a verbální projevy mimo konverzaci. Výše bylo rovněž porovnáno jak se děti jedné a druhé skupiny projevovaly. Na závěr by bylo vhodné zmínit ty dovednosti, ve kterých se obě skupiny navzájem lišily a z dostupných informací se pokusit odpovědět na otázku, proč tomu tak bylo.

V okruhu konverzace děti MŠ A kladly oproti dětem z MŠ B více otázek. Byly to především pozorované dívky, které otázky kladly a zajímaly se. Při výzvě k usednutí bylo popsáno místo, na které mají děti usednout, kromě chlapců MŠ A všechny děti instrukcím rozuměli. Matoucí pro ně patrně byly dvě červené židle blízko u sebe, z níž jedna byla u stolu, druhá o kousek vedle. Děti z MŠ A, iniciovaly více kontakt sami, sami se aktivně hlásily ke spolupráci, děti MŠ B se nehlásily vůbec. Možným vysvětlením je, že v MŠ A byla

aktivita v navázání kontaktu více přenechána na realizátorce šetření, paní učitelky do ní nijak nezasahovaly, zatímco v MŠ B zasahovaly častěji, např. otázkami „Koho jste ještě neměla? X. X? Běž, půjdeš teď s paní učitelkou... Tak kdo další?“ Dalším možným vysvětlením je vidina odměny, děti skupiny A se o ni více zajímaly, často se na ni dotazovaly hned na začátku setkání či v jeho průběhu. Děti skupiny B se o odměnu nezajímaly, možná nebyla dost motivační.

Výraznější rozdíl byl také zaznamenán v dovednosti pozdravit. Děti z MŠ A zdravily první, pokud ne na pozdrav vždy odpověděly. V MŠ B chlapci první nezdravili, spíše odpovídali, nebo neodpověděli vůbec. Situace, za kterých měli chlapci možnost pozdravit, se měnily. V několika případech, byly všechny děti vyzvány k odpovědi na pozdrav od paní učitelky. Možným důvodem mohlo být také zahrnutí pozdravu hned před otázkou „Ahoj. Půjdeš se mnou kreslit?“ Děti tak často neodpověděly na pozdrav, ale pouze na otázku. Toto vysvětlení ovšem nejspíš není dostačující, jelikož se stejně chlapci projevovali i při loučení.

Děti MŠ A si více prozpěvovaly, zatímco děti MŠ B ne. K tomu mi přišel na mysl rozhovor s chlapcem D., který když kreslil a ostatní děti zpívaly a hrály u klavíru, vypověděl, že nemá rád zpívání, protože musí stát nebo sedět a hrát a zpívat. V průběhu všech pozorování děti MŠ A neměli ani jednu hudební chvíli zatímco děti MŠ B okolo poloviny. Je tedy možné, že děti MŠ B častěji zpívají řízeně a je zde menší prostor pro spontánní hudební projev.

Posledním výrazným rozdílem obou skupin bylo spontánní navazování tělesného kontaktu. Děti MŠ A objímaly, vedly se za ruce, opíraly se. Děti MŠ B neprojevily nic ze zmíněného.

Dílním cílem bylo popsat na základě rozhovoru s pedagogy každé ze skupin dětí, jakým způsobem oni sami, případně jejich MŠ, využívají kresbu, či kresebné činnosti k rozvoji komunikačních kompetencí:

- *Užívají pedagogové kresbu cíleně k rozvoji komunikačních kompetencí dětí v předškolním věku?*

MŠ A

Paní učitelky krátce popsaly, jakým způsobem kresbu užívají: jelikož děti s narušenou komunikační schopností mají obtíže i v dalších oblastech rozvoje, vadně drží psací náčiní, neobratně manipulují s drobnými předměty, je důležité podpořit rozvoj jemné motoriky. Kresbu užívají jako diagnostický i terapeutický nástroj. Diagnostiku prostřednictvím kresby

využívají v průběhu celého roku, u předškolních dětí v pololetí testují také pomocí „Jiráskova testu školní zralosti.“ Terapeutickou kresbu zařazují do tzv. kontaktních logopedických sešitů, které jsou věnovány nejen rozvoji komunikace, ale i podpoře grafomotoriky. Kresba obrázku slouží jako metoda odměny za splněné logopedické cvičení, ale i k rozvoji smysluplného vyjadřování při popisu obrázku. Cílem je podpořit volné kreslení také v domácím prostředí.

MŠ B

Paní učitelka v krátkém rozhovoru sdělila, že kresbu využívají především pro rozvoj grafomotoriky dětí a jako motivační prvek. Kolegyně je vyškolená v Metodě dobrého startu. Metoda dobrého startu spočívá ve spojení kresby (grafomotorických cvičení), zpěvu, rytmizace a pohybu, touto metodou pracuje s dětmi jak individuálně tak ve skupinkách. V této MŠ využívají metodickou příručku „Metoda dobrého startu – pracovní listy“ dle Jany Swierkoszové.

Závěrem tedy je, že pedagogové zmiňovaných mateřských škol vnímají kresbu jako důležitou složku spektra technik, možností a metod, kterými můžeme podpořit rozvoj komunikace u dětí s narušenou komunikační schopností a vědomí si jejího významu, užívají ji cíleně za tímto účelem.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá využitím kresebné techniky jako prostředku rozvoje komunikačních kompetencí u dětí v předškolním věku, které se potýkají s narušenou komunikační schopností.

V teoretické části práce byly definovány stěžejní pojmy tématu. V úvodní kapitole byl popsán vývoj dítěte v předškolním věku. Následně jsme se zaměřili na komunikaci a její jednotlivé složky. Součástí kapitoly byl vzhled do problematiky komunikační kompetence a vymezeno její místo v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání*. Na příkladech z mateřských škol zahrnutých ve výzkumném šetření bylo ukázáno jeho možné rozpracování v rámci Školního vzdělávacího programu. Další kapitola se zabývala kresbou, jejím vývojem a vztahem k řeči. V poslední kapitole jsme se seznámili v problematikou narušené komunikační schopnosti s akcentem na dva okruhy obtíží – opožděný vývoj řeči a dyslálii, se kterými se potýkají děti výzkumného vzorku.

V druhé, praktické části práce, byly představeny otázky výzkumného šetření. Zajímalo nás:

1. Zda je kresebná činnost využitelná pro analýzu komunikačních kompetencí?
2. Zda kresebná činnost podněcuje rozvoj komunikačních kompetencí?
3. Které komunikační dovednosti uplatňují děti při kresebné činnosti se zadáním?
4. Užívají pedagogové kresbu cíleně k rozvoji komunikačních kompetencí dětí v předškolním věku?

Z metod získávání dat bylo použito zúčastněné pozorování, pro pozorování komunikačních dovedností dětí při kresebné činnosti, pro čtvrtou otázku nestrukturalizovaný rozhovor, který vycházel z jediné otázky, jež byla položena paním učitelkám obou skupin dětí.

Ve výzkumném šetření bylo poukázáno na možnost využití kresebné techniky v oblasti hodnocení komunikačních kompetencí dětí. Předpoklad stanovený první výzkumnou otázkou byl tedy potvrzen se závěrem: „kresebná činnost jako proces je využitelná pro analýzu komunikačních kompetencí dětí.“

Předpoklad stanovený druhou výzkumnou otázkou byl potvrzen již v teoretické části práce, a to ve specifickém vztahu a paralelním vývoji řeči a kresby. Teze se tedy opět potvrdila: „kresebná technika je využitelná k rozvoji komunikačních kompetencí.“

Na počátku byly pozorovány tyto oblasti komunikace: zdravení, konverzace, plnění instrukcí, otázky, odpovědi, poděkování a oblast neverbální komunikace. Po ukončení pozorování bylo ze záznamů analyzováno okolo padesáti dovedností, které děti obou skupin v průběhu pozorování projevily. Tyto dovednosti byly následně rozděleny do čtyř okruhů:

konverzace, plnění instrukce, další dovednosti, neverbální komunikace a verbální projevy mimo komunikaci. V další části byly tyto oblasti projevů popsány u všech dětí výzkumného vzorku a porovnány v rámci skupiny. Zajímalo nás, zda děti dovednost projevily (Ano, Ne) případně „Jak“. Děti MŠ A a MŠ B se odlišně projevíly v oblastech: „kladal otázky“, „usedl dle instrukce“, „kreslil dle instrukcí“, „inicioval kontakt“, „pozdravil první“, „odpověděl na pozdrav“, „rozloučil se první“, „reagoval na rozloučení“, „zpíval si, vydával zvuky, povídal si pro sebe“, „inicioval tělesný kontakt“.

Poslední výzkumná otázka směřovala na pedagožky dětí navštívených mateřských škol. Ty v krátkém rozhovoru vypověděly, jakým způsobem pracují s dětmi s kresebnou technikou a potvrdily tezi, že ji využívají cíleně a chápou ji jako důležitou komponentu možností, kterými můžeme podpořit rozvoj komunikačních kompetencí u dětí s narušenou komunikační schopností.

SEZNAM ZKRATEK

MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NKS	Narušená komunikační schopnost
OVŘ	Opožděný vývoj řeči
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SPC	Speciálně pedagogické centrum
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací program

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ANTUŠEKOVÁ, Anna. *Preventívna logopedická starostlivosť v predškolských zariadeniach*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. ISBN 80-08-00022-8.
- [2] ANTUŠEKOVÁ, Anna. *Preventívna logopedická starostlivosť*. 2. vyd. Ilustroval Jaroslava KOLAČEKOVÁ. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1995, 130 s. ISBN 8008008687.
- [3] BÍNA, Daniel. *Pragmatistická perspektiva komunikační kompetence*. České Budějovice: Vlastimil Johanus, 2008. ISBN 978-80-904247-1-5.
- [4] BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 200 s. ISBN 978-80-210-4454-8.
- [5] BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012, 236 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3008-0.
- [6] DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Přeložil Alena LHOTOVÁ, přeložil Hana PROUSKOVÁ. Praha: Portál, 2001, 205 s., 8 il. příl. ISBN 8071784494.
- [7] DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. Praha: Grada, 2008, 502 s. Expert. ISBN 978-80-247-2018-0.
- [8] DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998, 192 s. Logopaedia clinica.
- [9] *ESČ - Encyklopedický slovník češtiny*. Editor Petr KARLÍK, editor Marek NEKULA, editor Jana PLESKALOVÁ. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, 604 s. ISBN 807106484X.
- [10] FICHNOVÁ, Katarína a Eva SZOBIOVÁ. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.
- [11] GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Přeložil Veronika LYKOVÁ. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9. (235:040/44)
- [12] KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.
- [13] KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: (specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí) : monografie*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2002, 416 s. ISBN 80-86473-23-6.

- [14] KRAUS, Jiří a Věra PETRÁČKOVÁ. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 1995, 834 s. ISBN 8020006079.
- [15] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- [16] LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2003, 359 s. ISBN 8071788015.
- [17] LIPNICKÁ, Milena. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2007, 62 s. ISBN 978-80-7367-244-7.
- [18] LUDÍKOVÁ, Libuše. *Kombinované vady*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1154-7.
- [19] MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010, 325 s. Manažer. Komunikace. ISBN 978-80-247-2339-6.
- [20] HAMADOVÁ, Petra, Dagmar PŘINOSILOVÁ, Dagmar OPATŘILOVÁ a Radka HORÁKOVÁ. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Editor Dagmar OPATŘILOVÁ. Brno: Masarykova univerzita, 2006, 292 s. ISBN 8021039779.
- [21] PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- [22] PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1387-3.
- [23] PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2010, 199 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3069-1.
- [24] PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing, 2011, 199 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3603-7.
- [25] PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky. [Díl] 1, Vývoj člověka do patnácti let*. 4. nezm. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977, 414 s.
- [26] RVP PV – *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2018. 50 s. [cit. 2018-03-11]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/file/45304/>.
- [27] SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.

- [28] ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7.
- [29] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.
- [30] ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007, 615 s., viii s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-7367-340-6.
- [31] Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání „Cesty a cestičky“. [online]. Břeclav: MŠ a ZŠ Herbenova, 2017. 53 s. [cit. 2018-03-11]. Dostupné z WWW: <http://www.zsherbenova.cz/index.php/skolni-vzdelavaci-program-komenskeho>
- [32] THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- [33] UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. 2. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978, 333 s.
- [34] UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002, 125 s. ISBN 8071785997.
- [35] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.
- [36] VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.
- [37] VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.
- [38] WATZLAWICK, Paul, Janet Beavin BAVELAS a Don D. JACKSON. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. 2., rev. vyd., 1. v Newton Books. Přeložil Barbora JANEČKOVÁ, přeložil Zbyněk VYBÍRAL. Brno: Newton Books, 2011, 283 s. Gaia. ISBN 978-80-87325-00-1.

LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY

- [1] Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 197/2016 Sb.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Pracovní list k úkolu 3a a fotografie reálných předmětů

Příloha č. 2 – Pracovní list „Zvířata“ pro úkol 3b

Příloha č. 3 – Záznamové archy pro pozorování

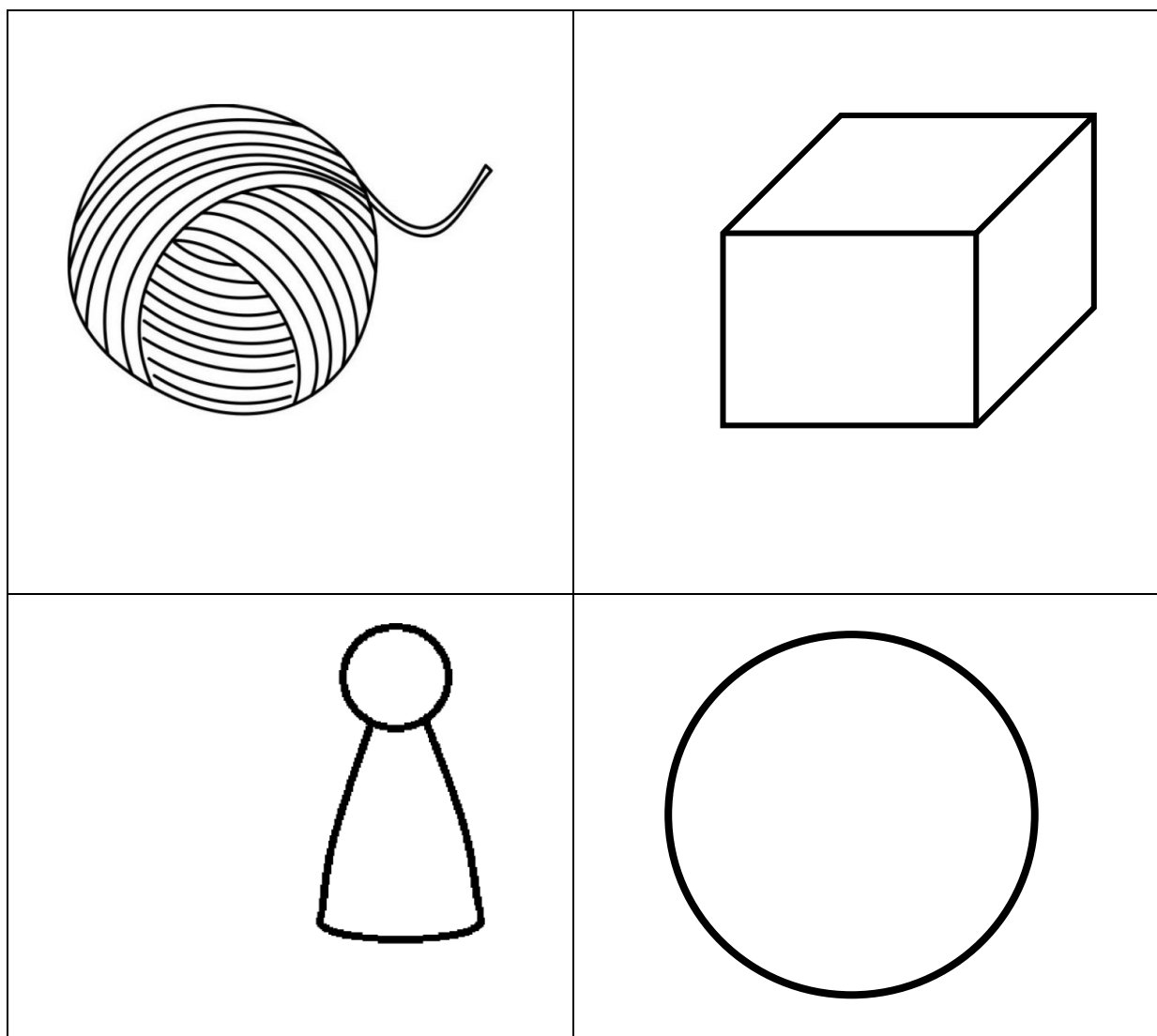
Příloha č. 4 – Záznam pozorování

Příloha č. 5 – Pracovní list s nesmysly

Příloha č. 6 – Analýza projevených komunikačních dovedností jednotlivých dětí

Příloha č. 1

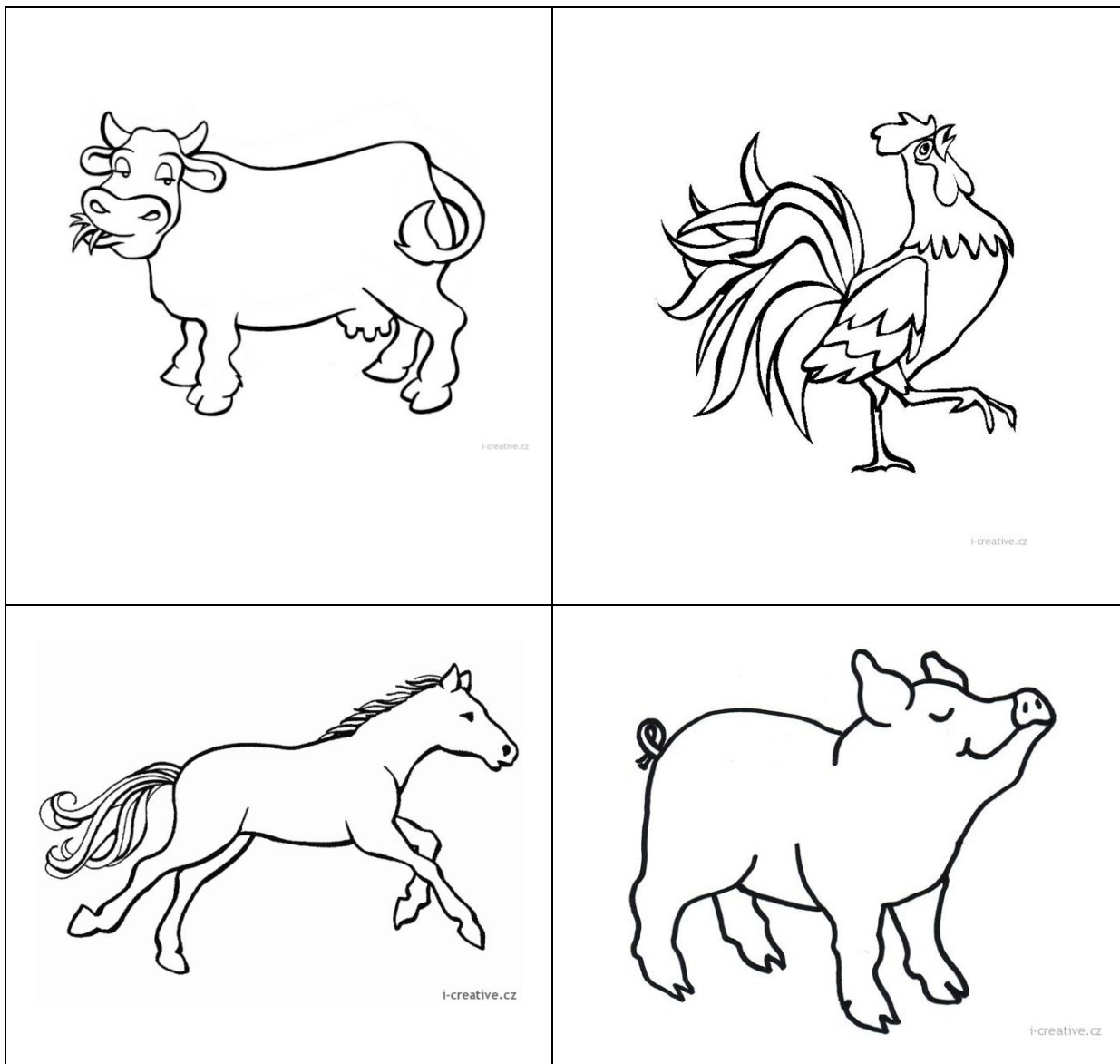
Pracovní list k úkolu 3a a fotografie reálných předmětů²



² Dapp-CHPM. Klubičko [online]. [cit. 5.10.2017]. Dostupný na WWW:
<http://chpm.cz/omalov%C3%A1nky.html>

Příloha č.2

Pracovní list – Zvířata pro úkol 3b, zvuky byly použity z aplikace pro Android „Zvuky českých zvířat“ od Compucraft³



³ I-CREATIVE. Vepř [online]. [cit. 5.10.2017]. Dostupný na WWW: <http://www.i-creative.cz/2012/02/29/prase-prasatka-obrazky/>

I-CREATIVE. Kůň [online]. [cit. 5.10.2017]. Dostupný na WWW: <http://www.i-creative.cz/?s=k%C5%AF%C5%88+omalov%C3%A1nka>

I-CREATIVE. Kohout [online]. [cit. 5.10.2017]. Dostupný na WWW: <http://www.i-creative.cz/2012/03/06/kohouti-omalovanky/>

I-CREATIVE. Kráva [online]. [cit. 5.10.2017]. Dostupný na WWW: <http://www.i-creative.cz/2012/02/29/kravy-kravicky-omalovanky/>

Příloha č. 3

Záznamové archy pro pozorování

Dovednost	ANO	NE	JAK
1. Zdravení			
a. Pozdraví první?			
b. Odpoví na pozdrav?			
c. Loučí se první?			
d. Reaguje na rozloučení?			
2. Konverzace			
a. Ví, že může zahájit konverzaci jako první?			
b. Zahájí konverzaci první?			
c. Vzbuzuje zájem při motivaci?			
d. Neskáče do řeči bezdůvodně?			
3. Plnění instrukce			
a. Čeká na instrukci?			
b. Reaguje na výzvu k usazení?			
c. Ujímá se správných pomůcek?			
d. Plní úkol?			
4. Otázky			
a. Formuluje otázky smysluplně?			
b. Klade doplňující otázky?			

c. Chce-li poradit, neví-li si rady s úkolem?			
d. K věcem, které ho zaujmou a nesouvisí s úkolem?			
5. Odpovědi			
a. Je-li tázán, odpoví?			
b. Odpovídá adekvátně situaci?			
c. Vybírá vhodná slova?			
d. Reaguje na nabídku pomoci? (Pokud výzkumník usoudí, že je potřeba jej navést)			
6. Poděkování			
a. Ví, kdy je vhodné poděkovat?			
b. Reaguje na odměnu?			
c. Reaguje na výzkumníkovu poděkování?			
8. Neverbální komunikace			
a. Udržuje přiměřený zrakový kontakt?			
b. Výraz tváře odpovídá verbální komunikaci?			
c. Projevuje se určitými specifickými pohyby celého těla?			
d. Zaujímá celkový postoj těla v dané situaci vhodný?			
e. Udržuje vhodnou komunikační vzdálenost?			

Kresebná činnost	ANO	NE	JAK
1a. V průběhu čtení pohádky nakresli obrázek.			
1aa. Naslouchá pohádce?			
1ab. Vnímá pohádku a zároveň kreslí?			
1ac. Slovně reprodukuje, co nakreslil?			
1ad. Vybaví si, o čem byla pohádka?			
1b. Nakresli hlavní postavu pohádky „Králíček Karlíček“			
1ba. Popíše hlavní znaky postavy?			
1bb. Reprodukuje obrázek dle svého popisu?			
1bc. Reprodukuje obrázek na základě vizuálního vjemu?			
2a. Nakresli co nejvíce ovoce, které znáš.			
2aa. Ví, co znamená zastřešující pojem OVOCE?			
2ab. Reprodukuje ovoce kresbou?			
2ac. Reprodukuje je správně barevně a pojmenuje barvy?			
2ad. Pojmenovává je správně?			
2b. Nakresli dům.			
2ba. Vybaví si znaky domu?			
2bb. Ztvární je?			
2bc. Popíše slovně, co nakreslil?			

3a. Vymaluj předměty a tvary podle reálné předlohy.			
3aa. Slovně pojmenuje jednotlivé předměty?			
3ab. Správně je přiřadí k obrysu na papíře?			
3ac. Vybere správné barvy pro jejich ztvárnění a pojmenuje je?			
3b. Přiřad' zvuk ke zvířeti a vybarvi jej správnou barvou.			
3ba. Pojmenuje správně zvíře dle zvuku?			
3bb. Dokáže zvuk přiřadit ke zvířeti na obrázku?			
3bc. Ví, jakou barvou zvíře vybarvit?			
4a. Nakresli obrázek pro člověka, kterého máš nejvíce na světě rád.			
4aa. Ví, co znamená mít rád?			
4ab. Dokáže říct, koho má rád nejvíce a proč?			
4ac. Popíše, co nakreslil?			
4b. Vyber barvy, které znázorňují „Zimu“ a nakresli zimu.			
4ba. Popíše, proč vybral barvy, které vybral?			
4bb. Popíše, co nakreslil?			

Příloha č. 4

Záznam pozorování

MŠ A

- **Dívka V.**

Pozorování 1a – Verbálně odpovídá na pozdrav, na podání ruky reaguje mírným překvapením, ale ví, jak se zachovat, podává mi svou ruku. Konverzaci zahájí první, vypráví zážitek. Při motivaci se zajímá o knihu, klade k ní otázky, prohlíží si ji. Neskáče do řeči. Reaguje na to, co říkám. Reaguje na výzvu k usazení, dle instrukcí se ujímá správných pomůcek (pastelky, papír) a plní zadaný úkol. Zajímá se i o věci mimo úkol. Dívka odpovídala v rozvinutých větách, pokaždé ovšem sklouzla z odpovědi na něco, o čem chtěla sama povídat. Byla schopna slovně pojmenovat vše, co nakreslila a rovněž jako jediná z dětí věděla a dokázala sama krátce povyprávět, o čem byla pohádka. Na odměnu reagovala verbálně „děkuji.“ Zrakový kontakt navázala vždy ke konci promluvy, a to jak své, tak mé. Komunikační vzdálenost udržovala vhodnou. Seděla střídavě rovně bez opory a s oporou o opěradlo. Na rozloučení odpověděla verbálně.

Pozorování 2a - Pozdravila první a chtěla sama od sebe jít s výzkumníci, to dala najevo verbálně. Konverzaci tedy zahájila jako první a to velmi spontánně. Při motivaci pozorně poslouchala a neskákala do řeči. Předkládá svá přání („aby bylo léto, aby už pro ni přišel tatínek, že se na něj těší“), počítá kolik je jí let. Na instrukci k usazení už nečeká, jde přímo ke stolečku, kde se kreslilo minule. Volí správné pomůcky a plní úkol. Dlouho trvá, než se můžeme do úkolu pustit, konverzuje o věcech, které ji zajímají. Otázky jsou smysluplné, gramaticky správné. Po zadání úkolu kreslí jablko, pojmenuje jej, následně ovšem začíná kreslit hrášek, protože ho má ráda. K úkolu se nedoptává, prosí výzkumnici o pomoc s vybarvením kuliček hrášku. Pojmenovává správně verbálně, reprodukuje barevně. Na každou otázku odpoví celou větou, a pokračuje v povídání, co jí k tomu napadne svého. Když vysype pastelky, leká se, stoupne si a omlouvá se, že je vysypala. Společně je sbíráme. Na nálepku odpovídá, že děkuje. Na mé poděkování se usmívá a odpovídá: „Já Ti taky děkuji.“ Zrakový kontakt již byl stálý, v porovnání s minulým pozorováním. Při konverzaci se točila na židli o 90 stupňů a nohou ťukala výzkumnici do nohy. Loučí se první.

Pozorování 3a - V. navazuje kontakt verbální opět jako první a hlásí se, že chce jít kreslit, a to při prvním kontaktu, kdy vejde výzkumnice do třídy. Poté co pro ni opět přichází, dívka kreslí a prosí, aby chvíli počkala, než to dokončí. Na pozdrav odpovídá („ahoj“). Konverzuje plynule, prokládá to povídáním pro sebe, po celé kreslení mluví a mluví, jen když

poslouchá instrukce tak je tiše a okamžitě slovně reaguje na výzvu k pojmenování předmětů. U figurky váhá („je to na hru“, „tuk, ťuk, ťuk“ simuluje, jak figurku posunuje jako v „Člověče, nezlob se“, později ovšem, když vybarvuje, sama od sebe figurku pojmenovává (aniž by to slovo padlo). Vyptává se, jaká bude odměna. Když má činnost hotovu, dává to najevo („Tak, hotovo!“). Vybírá si z razítek, ale za odměnu nepoděkuje. Při loučení rozkazuje („Příště vem bonbóny!“) a dodává tázavě ano? („Rozumíš?“). Na rozloučení odpovídá: „Čau.“ Předměty pojmenuje (pouze u klubíčka říká „nit,“ na obrázku je to pro ni ovšem hned klubíčko). Správně vybarvuje a barvy jmenuje.

Pozorování 4a – Příběhne se přihlásit, že chce jít taky, jako dívka M. Souhlasí, že půjde nejprve na canisterapii a potom teprve kreslit. Chce pusinku. Pozdravila tedy první: „Ahoj“, současně zahájila konverzaci. Hned jak potom přichází, ptá se, jestli mám odměnu a po ujištění, že ano začne mluvit o jablku. Chce jej nakreslit, bere pastelku. Když jí řeknu, že jí zadám úkol, ptá se jaký a začne naslouchat. Po zadání vyjmenuje koho má na světě nejradši – kamarády ze školky, je schopna říct i proč – protože mají hezké šaty. Začíná kreslit jablko, červíka. Na otázku zda ví, co to znamená mít rád, odpoví „Ano, znamená to, miluji tě,“ a řekne, že to umí taky nakreslit – vezme růžovou a kreslí kopečky. U kreslení si prozpěvuje, točí se na židli a chvíli i kope do stolu. Otázky, které klade, se týkají věcí kolem ní – hry na stole, toho co kreslí. Odpovídá celými větami, věty skládá vhodně. Za odměnu neděkuje, reaguje, že to zná (sladkost) a že je to dobré. Plní instrukce. Zrakový kontakt je přiměřený. Dokreslila a neodchází, kouká kolem a konverzuje dál. Až po výzvě se loučíme a odchází.

Pozorování 1b – Reaguje na výzvu jít se mnou kreslit, slovně. Odpovídá na pozdrav. Zahajuje plynule konverzaci, volí téma. Zaujme ji plyšák krab, na parapetu, bere si jej k sobě a hraje si s ním. Ukazují jí knihu, zajímá se o ni, zadávám úkol. Hned reaguje verbálně, že králíka neumí nakreslit, po opětovné výzvě ovšem úkol plní a králíka kreslí. Řídí se ovšem předlohou v knize. Znázorňuje ho barevně dle předlohy, popisuje jednotlivé jeho znaky. Ví, co to je hlavní postava. Instrukce tedy plní, odpovídá adekvátně situaci, celými větami. Otázky klade, k tomu co kreslí i mimo – např. ke krabovi, jestli vím, kde žije. Udržuje přiměřený zrakový kontakt, sedí po celou dobu v celku klidně opřená o sedadlo. Komunikační vzdálenost je vhodná. Odměna ji zaujme, neděkuje za ni, tiskne si razítka. Když jí děkuji za to, že se mnou spolupracovala, odpovídá stejnými slovy, která jsem jí řekla. Na mé rozloučení reaguje slovně, ale neříká přímo ahoj, pouze říká, ať přijdu.

Pozorování 2b – Přicházím pro ni do třídy v průběhu svačiny, čekám, až dojí, když mě zaregistruje, reaguje úsměvem. Po jídle odnáší talíř a hrníček a vrací se pro podložku a prosí,

abych ji šla uklidit s ní. Přicházíme do třídy, usedá ke stolečku, ví již kam, a hned se ptá „jaká bude odměna?“ Poté naslouchá úkolu, ihned se ujímá jedné pastelky a kreslí domeček. V průběhu kreslení se ptá, zda mám „kokinko“ a jaká teda bude odměna. Domeček má rychle se všemi znaky, správně je popíše. Když dokreslí, řekne „hotovo,“ obrázek zvedne a ukazuje mi. Odměnu přijímá, neděkuje, hned si chce pracovní list vyplnit. Odmítá návrh na to, vyplnit si jej později a začíná spojovat zvířátka s potravou či jejich prostředím. V průběhu spojování mlaská pusou a říká „pusinka papá“ a „slinty, slinty“ – zvířátko papá potravu. Udržuje přiměřený zrakový kontakt, vhodně sedí i vzdálenost vhodná. Při loučení chce pusinku, říká „pápá“ a mává.

Pozorování 3b – Přicházím za ní do třídy, kde si hraje. Neodpovídá na pozdrav, pouze se na mě podívá pohledem „beru tě na vědomí“ a hraje si dál. Když se jí zeptám, zda se mnou půjde kreslit, seskočí ze židle a souhlasí. Bere mě za ruku, v noclehárně se pouští a utíká ke stolu a ptá se: „Co dnes bude za úkol?“ Ví, že může zahájit konverzaci. Rozhlíží se kolem a čeká, co se bude dít. Při zadávání úkolu poslouchá a ihned reaguje. Správně pojmenuje zvířata a přiřadí k nim zvuk. Konverzuje plynule, neskáče do řeči. Vybarví pouze kohouta a to ještě ne úplně, a poté mě žádá, abych jí nakreslila motýlka „tady, tady a tady a ještě tady.“ Další zvířata již vybarvit odmítá. Žádá o pomoc při hledání fixy, kterou ztratila mezi pastelkami. Na pomoc reaguje radostí. Alespoň jmenuje barvy, jaké mají zvířata, u krávy jmenuje pět barev – černou, hnědou, modrou, žlutou a červenou, prý viděla žlutou kravičku v televizi. Poté co jsou dokresleni motýlci, říká, že si mám obrázek vzít. Odmítá nabídku vzít si jej do třídy a ostatní zvířátka si vybarvit později. Za odměnu neděkuje, ale radostně s výskotem ji přijímá a chce se se mnou podělit, lepí mi nálepku na papír. Když jí poděkuji za spolupráci, odpoví zřetelně „Děkuji.“ U poslouchání zvuků zvířat zavírá oči, silou tlačí oční víčka k sobě a soustředí se. Zpočátku se točí na židli, při vybarvování a kreslení sedí klidně. Reaguje na mé rozloučení stejnými slovy „Čau.“

Pozorování 4b – Říká „Ahoj, můžu jít s tebou malovat?“ Usedá ke stolu a bere ihned papír, opět se ptá na odměnu, přesto dále naslouchá a po zadání úkolu vybírá barvy – modrou a bílou – bílá ovšem mezi pastelkami chybí. Kreslí zimu, která pro ni představuje sníh, při kreslení popisuje, co kreslí a průběžně si hraje s figurkou „princezny Elzy“ kterou si přinesla. Poté řekne: „Elza má žluté vlasy“ a kreslí do obrázku Elzu. Prosí mě, abych jí na šaty dokreslila srdíčko, které tam postavička má. Poté si začne povídat o pohádce. Když je hotovo, řekne „hotovo“ a posune obrázek ke mně. Na mé poděkování nereaguje, s úžasem přijímá bonbóny. Když se s ní loučím, neodpovídá na rozloučení a nerozumí tomu,

že už nepřijdu, pouze opakuje stále dokola, ať přinesu další nebo jiné bonbóny. Jinak je klidná, sedí napůl židle a chvílemi se na židli točí.

- **Dívka M.**

Pozorování 1a – Na pozdrav reagovala verbálně. Usedla ke stolu dle slovních instrukcí. Podání ruky ji překvapilo, věděla ovšem, co dělat. Konverzaci první nezahájila, ovšem z neverbální komunikace bylo patrné očekávání. Při zadávání instrukcí naslouchala. Odpovídala verbálně, odpovědi nesli požadované informace, byla schopna říci, co nakreslila a s větší dopomocí převyprávět příběh. Sama si vzpomněla alespoň na postavy z příběhu. Požádala o opětovné přečtení pohádky. Odměnu si prohlédla, pousmála se, ale nepoděkovala. Po usazení, do doby než začala kreslit, se na židli točila v rozsahu 180°. Na rozloučení reagovala verbálně.

Pozorování 2a – Pozdraví první, chce jít se mnou kreslit. Zahájí tedy konverzaci první. Konverzace je plynulá. Usadí se, ví kam a čeká na instrukce. Ujímá se pomůcek a plní úkol. Nakreslí jahodu. Po dalším vybídnutí sděluje, že zná ještě ananas, banán, jablko červené a zelené. Pokouší se o banán, ví, jaký má tvar, ale místo měsíce nakreslí kruh. Po mém vybídnutí jej předělává na ananas. Klade otázky k ovoci a k věcem okolo ní, ptá se, jestli mi může nakreslit kytičku. Na otázky odpovídá celými větami, vhodně volí slova. Na mé poděkování nereaguje, ani neděkuje za nálepky. Při soustředění vyplazuje jazyk. U kreslení říká nahlas, co kreslí a zpívá si u toho. Na rozloučení nereaguje.

Pozorování 3a – Sama si mě vyhledá a jde za mnou: „Už jsem tady, ahoj.“ Zahájí tedy konverzaci první. Čeká na instrukce a poté začíná pojmenovávat jak předměty, tak jejich obrázky na papíře a okamžitě je přiřazuje. Jejich barevné zobrazení znázorní, pouze u figurky neví, jakou má barvu. Konverzaci zvládá. Otázky klade jak související s úkolem, tak mimo, stejně tak, když chce poradit, pomoci s úkolem („Jaká je figurka?“ tzn. jakou má barvu). Odpovídá na to, co je tázána, celými větami, ihned reaguje a navazuje např. svým povídáním. Konstatuje: „Uf to je práce, unavila jsem se.“ Odměna ji zaujme, vybírá si razítko, ale neděkuje. Ptá se, jestli se jí smaže. Zrakový kontakt je přiměřený, celkově je ovšem neklidná, podepírá si hlavu, sedí napůl židle, neustále mění polohu, točí se, vrtí se, polehává, podpírá si hlavu a říká u toho: „Uuu, ou.“ Reaguje na rozloučení.

Pozorování 4a – Sama přichází, odpovídá na pozdrav. Instrukce plní, naslouchá. Po zadání instrukce hned říká, co nakreslí („barevné sluníčko“). V průběhu kreslení popisuje, co kreslí. Odpovídá na otázky. Vyká mi. Bere fixu barvy, kterou nedokáže pojmenovat – říká: „Tuto barvu neznám!“ a tázavě se na mě podívá, nezeptá se ovšem přímo. Dál se ptá: „Vidíte, to je krásné sluníčko!“ Opět sedí na židli na půl, točí se, popojíždí. Nejspíš, ale

zapomněla na zadání. Popíše, co namalovala, ale když se zeptám, pro koho je obrázek, řekne: „Pro Vás.“ Na otázku koho má nejraději - „Mám ráda všechny.“ Na odměnu reaguje údivem (Tictac), neděkuje, odpovídá na rozloučení.

Pozorování 1b – Odpovídá na pozdrav, jelikož ji vybízím, aby se mnou šla kreslit, do té doby mě nezaregistrovala. Odpovídá: „Ano, půjdu,“ a podává mi ruku. Chytám ji za ruku a jdeme do noclehárny. Jinak ví, že může zahájit konverzaci jako první. Potom, co ji upravuji židli níž, si sedá a začíná hovořit, že má doma taky takovou židli. Ptám se jí, co dostala k Vánocům, odpovídá, celými větami. A mluví dál. Musím rozhovor svést k úkolu. Kniha ji zaujala, ovšem na instrukci „nakresli hlavní postavu“, odpovídá, že neví, co to znamená. S vysvětlením jí pomáhám určit, že je to králíček. Pojmenovává králíčka první. Když jí zadám instrukci, odpovídá, že neumí králíčka nakreslit. Vybízím jí, aby si prohlédla obrázek, že to určitě zvládne. V tom přechází pozornost na jeho barvu, která je specifická, šedo-růžová. Šedá bohužel mezi fixy chybí, ptá se mě tedy, chce poradit jakou barvu zvolit. Po navedení, které všechny barvy má králíček se ujímá růžové, stále ovšem se ostýchá, že neumí. Začínám číst, poslouchá a dívá se na obrázky, po chvíli se pouští do králíčka. Dává najevo nespokojenost, že se jí nepovedly uši – nejsou stejně velké. V průběhu poslouchala, chvílemi kreslila, hned jak jsem dočetla pohádku, odložila fix, a opět opakuje, že se jí nepovedly uši. Zvládla popsat znaky králíčka – všechny dle obrázku, i jen ty které nakreslila. Zrakový kontakt udržovala přiměřeně. Celkově byla motoricky neklidná, neustále měnila polohu, točila se na židli, polehávala. Chvíli mě také kopala do nohou. Na otázky odpovídala celou větou, adekvátně. Otázky vznášela, když chtěla poradit, ovšem spíše jako konstatování s čekáním na moji reakci. Odměna ji zaujala, nechala si vysvětlit, jak má pracovní list udělat, nepoděkovala. Při loučení již napůl odcházela, na polovině cesty ke dveřím se otočila a přiběhla mě obejmout, vcelku silně, pak ještě řekla: „Ahoj,“ a odešla.

Pozorování 2b – První kontakt přichází ode mě, reaguje souhlasem: „Ano, jdu malovat.“ S sebou si přinesla nedokončený obrázek sluníčka, chce nejdříve dokreslit jej. V konverzaci plynule pokračuje, popisuje průběh činnosti - jak kreslí sluníčko a jakou barvu k tomu používá. Souhlasí, že bude plnit úkol, až sluníčko dokreslí. Nijak moc ji úkol nezaujal, přesto jej plní. Plní instrukce. Ke znázornění domečku užívá jednu barvu – červenou. Otázky, které pokládá, vyznívají jako konstatování, doplněné na konci o ujištění: „Víš?“ U kreslení domečku promlouvá za domeček. Když kreslí okna, říká: „Proč musím umývat okna?“ Kreslí všem jeho částem smajlíka - domeček se směje. Popíše jednotlivé části domu. Poté mu ještě dokreslí ruce – ale ví, že opravdový dům ruce nemá: „Tento je ale kouzelný, víš?“ Při kreslení, ač povídá, zrakový kontakt nenavazuje, ani když se táže, jinak udržuje

přiměřeně situaci. Po celou dobu sedí na kraji židle, mírně se točí. Když dokreslila, posunula obrázek směrem ke mně a ze židle slezla. Na odměnu reaguje zájmem, chce tisknout razítka. Neděkuje slovně. Na mé poděkování nereaguje. Když pochopí, že se loučím, skočí mi na klín a obejmě mě. Utíká pryč, bez slovního rozloučení.

Pozorování 3b – Poté co přijdou z tělocvičny, jsem již čekala v noclehárně, když procházeli do koupelny, všimla si mě, zastavila se, otevřela pusku údivem a zamávala na pozdrav. Poté když už jsem spolu ve třídě, začíná ihned mluvit, konverzace probíhá plynule. Odpovídá na mé výzvy, klade vlastní otázky. Úkol ji zaujal, zvuky zvířat ji rozesmály, byla schopná přiřadit zvuky k obrázkům, u barev kohouta a krávy si nebyla jistá – chce poradit s barvami, ptá se, jaké barvy jsou kohoutovi nohy, rohy krávy. Také požádala o pomoc při vybarvování. Poté co vybarví každé zvíře, řekne: „Hotovo.“ V průběhu se ještě raduje – „Vybarvila jsem nohu!“, „Vybarvila jsem ucho!“ a vzteká se, že přetáhla. V průběhu vybarvování si mne pusku, opírá se hlavou o ruku, sedí na kraji židle, s židlí pootočenou, neustále mění polohu, zpívá si melodii „Tututu.“ Odměna ji příliš nezaujala, ani nepoděkovala. Na rozloučení odpovídá: „Ahoj.“

Pozorování 4b – Zdraví mě první, když přicházím pro dívku V. do třídy, bere mě za ruku, chce jít kreslit, říkám jí, že musí počkat. Poté, kdy ji vyzývám, aby šla se mnou, si hraje s plastovým zámkem a postavičkou princezny, nechce nejprve jít. Po chvílce přemlouvání se mnou jde. Doběhne ke stolu, kde se usadí a vyčkává na úkol, točí se u toho na židli. Po výzvě mi vybírá pastelky – modrou jako sníh. Poté, co ji vyzvu, aby nakreslila zimu, se zachmuří a říká, že to neumí, že to nezvládne. Povzbuzuju ji. Zahájí činnosti, nelíbí se jí ovšem, co nakreslila, chce nakreslit mráčky, ale říká: „Neumím je.“ Mezitím žádá, abych jí zazpívala písničku o „snížku“, začne zpívat rolničky. Ovšem když je já začnu zpívat od začátku, zlobí se, že tak to není, že to je až konec, zpívám dál, opět se vzpouzí, že ne, že je to „Rolničky, rolničky...“ Nelíbí se jí, co zpívám a téměř s křikem se dožaduje, abych přestala. Polevím a začnu „Rolničky, rolničky“ a první sloku, zařadím až za refrén. Poté mě několikrát vyzývá, abych písničku zopakovala, pak chce ještě jinou písničku o sněhu, ale já si nevzpomínám, tak společně na melodii rolniček vymýšlíme slova. Jelikož neví, jak nakreslit mráčky, žádá mě, abych je nakreslila, poté je vybarvuje, nakonec ještě přes celý papír nakreslí kruhy, které znamenají padající sníh. Kreslení uzavírá: „Hotovo, vše je zasněženo.“ Odměna ji moc nezaujala, nepoděkovala, mezitím, co jí želé, opět vyžaduje, abych jí zazpívala. Když usedá, sedí na kolenou, mírně se točí, sjíždí ze židle a opět si sedá. Po dokreslení těžce vydechne a unaveně se položí přes opěradlo židle. Při jedení odměny, kouká nepřítomně a poslouchá písničku. Na konec odpovídá na rozloučení: „Nashledanou.“

- **Chlapec J.**

Pozorování 1a – Chlapec na pozdrav odpověděl verbálně. Na výzvu k usazení se ke stolu na červenou židli, se nejprve posadil špatně, a to na malou plastovou červenou židličku poblíž, určenou k převlékání do pyžama. Teprve s otázkou, zda je to červená židle u stolu, si přesedl. Na podání ruky reagoval mírným úsměvem, ruku podal. Působil stydlivě, konverzaci nezahájil. Při motivaci je zaujala kniha i pracovní náčiní. Ujal se pomůcek dle instrukcí. Na otázky odpovídal jednoslovně případně souhlasným kývnutím hlavy. Svůj obrázek byl schopen popsat, při dopomoci s rekonstrukcí příběhu pouze opakoval má slova. Odměnu si prohlédl a pouze se pousmál. Udržoval zrakový kontakt i vhodnou komunikační vzdálenost. Při poděkování za spolupráci se rozeběhl ke dveřím a ven z místnosti, nebyl tedy prostor se s ním rozloučit.

Pozorování 2a – Odpovídá na můj pozdrav verbálně: „Ahoj,“ a úsměvem, na rozloučení také reaguje: „Ahoj!“ Opět čeká na instrukce a odpovídá jednoslovně (ano, nebo opakuje po mě – „Jak se máš? – Jak se máš?“ „Dobře-dobře“). Také již ví, kam se usadit. Na odměnu reaguje úsměvem, taktéž na moje poděkování. Zrakový kontakt i konverzační vzdálenost jsou přiměřené. Z počátku si sedí na noze. Když kreslí, občas po mě mrkne, co dělám, ale je tiše. V tomto okamžiku je opět znát plachost. Nakreslí pouze jablko a správně ho pojmenuje i barvy.

Pozorování 3a – J. reaguje na pozdrav úsměvem, natahuje ke mně ruku. Vyjadřuje tak souhlas, ano jdu kreslit. Poprvé je znát, že opadá jeho ostych, možná i proto, že pozorování je rušeno za dveřmi dvěma chlapci, kteří chtějí jít taky kreslit, neustále postávají za dveřmi, mluví nahlas, občas buší nebo otvírají dveře. Potvrdilo se, že J. je schopen říci si o pomoc (o radu), když zvolil pastelku, jejíž barvou si nebyl jistý, zda odpovídá krychli (fialovou), dal to najevo neverbálně zvednutím pastelky a tázavým pohledem. Když mu nechtěla kreslit červená pastelka, řekl: „Nejde,“ a také se na mě tázavě podíval. Odměnu odmítl, pokud mu mělo být razítko otisknuto na ruku (řekl: „Nechci“). Bylo mu tedy navrženo obtisknout razítko na papír, aby si je mohl vybarvit. Pouští se také do obtiskování, u jednoho, které už barvu špatně drží, na výzkumníkovo „musíš přitlačit“, vyvíjí maximální sílu a mimikou dává najevo jak je to těžké, že musí zabrat. Poté se směje (smysl pro humor). Chlapce, kteří nás rušili, šel dvakrát sám od sebe upozornit, ať toho nechají a ať jdou pryč (verbálně). Než odchází, ukazuje mi postýlku, kde spí, sám od sebe. Odpovídá jednoslovně, nebo jednoduchými větami, je mu hůře rozumět. Za razítko neděkuje, na výzkumníkovo „hotovo, moc ti děkuju a těším se příště“ utíká ke dveřím a neloučí se, ani neděkuje. Poté, co se poprvé vrátil od dveří, aby zahnal kluky, si sedá napůl nohy a točí se na židli. V rámci úkolu

je schopen pojmenovat předměty, přiřadit je k obrysu na papíře, vybarvit odpovídající barvou i barvu pojmenovat (pouze u fialové tápá).

Pozorování 4a – Odpovídá na pozdrav: „Ahoj,“ a chce pomoci najít anténu k lodi. Poprvé zahájí konverzaci první. Pomáhám mu. Poté konečně můžeme jít kreslit (řekne si, co chce a nechce). Při zadávání úkolu naslouchá a ihned se pouští do jeho plnění. Po chvíli se zastaví a tázavě se ke mně otočí a říká: „Nevím, jak se maluje srdíčko.“ Klade tedy otázku, pokud si neví rady s úkolem. I když prozodicky to znělo jako konstatování, pouze v mimice byl tázavý pohled. Jinak odpovídá jednoslovně, či krátkými větami. Když se zeptám, pro koho je obrázek, nejprve se tázavě podívá, po chvíli řekne: „Pro Tebe,“ přisune obrázek ke mně, usmívá se a pomalu slézá ze židle. Na odměnu reaguje, pohledem překvapení, řekne: „Wow.“ Neděkuje ovšem a ihned se zvedá a odchází. Z počátku si sedí na noze, při kreslení si sedá vhodně.

Pozorování 1b – Odpovídá na pozdrav, jelikož jsem první, kdo jej osloví. Souhlasí, že půjde se mnou, také slovně. Usedá na židli, ví již kam. Čeká, sám od sebe nezačne konverzaci, i když je patrné, že ví, že ji může zahájit. Působí ostýchavě, nepoložil žádnou otázku. Plní všechny pokyny: „Vezmi si prosím papír, nakresli hlavní postavu.“ Na otázky odpovídá jednoslovně. Ví, co je to hlavní postava. Ihned kreslí králíčka, barvu používá pleťovou, jednotlivé části znázorňuje i pojmenovává. V průběhu kreslení se dívá po obrázcích. Když dokreslí, zavře fix a posune obrázek směrem ke mně. Po celou dobu má mírně tázavý výraz. Celkový postoj zaujímá napůl vhodný, ke konci činnosti sedí na půl židle. Na odměnu reaguje úsměvem, neděkuje slovně, odchází a říká: „Ahoj.“

Pozorování 2b – na moji výzvu a pozdrav odpovídá zřetelně nahlas: „Ano jdu.“ Byl patrný úbytek nesmělosti, sice stále na každou otázku odpovídal pouze jednoslovně, s podporou neverbální komunikace (stavěl dům ze stavebnice, ukázal střechu). Žádnou otázku v průběhu nekladl. Čekal na instrukci, poté se ujal pomůcek a nakreslil dům. Během kreslení chvílami pokoukl po mě, co dělám. Po dokreslení zřetelně řekl: „Hotový.“ Nejprve navázal zrakový kontakt se mnou a poté přenesl pohled na obrázek. Jednotlivé znaky domu nakreslil i slovně popsal (kromě střechy, tu vybarvil stejně jako zbytek domu, zeleně), jinak odlišil barevně dveře a okna. Z počátku se točil na židli, poté při kresbě dalšího znaku pootočil papír a současně se pootočil na židli celým tělem. Zrakový kontakt udržoval přiměřený, také komunikační vzdálenost, pouze při odměně – tisknutí razítek - se opřel rukou o mou nohu. Potom, co jsem řekla, že děkuji za spolupráci, si stoupl a chtěl odejít. Zastavila jsem ho, že si ještě nevzal odměnu. Opět si usedl, razítka jej zaujala. Na mé poděkování pokývl hlavou na souhlas, že je bere na vědomí, a odchází bez slovního rozloučení.

Pozorování 3b – Pozdravím jej a vyzvu, aby šel se mnou. Souhlasí a odpovídá: „Ahoj“. Je zřejmé, že ví, že může začít mluvit, ale nečiní tak. Zprvu se točí na židli, poslouchá, co mu říkám a odpovídá vždy jedním slovem. Pojmenovává zvířata a je schopen přiřadit zvuky zvířat k obrázkům. Při pouštění zvuků zvířat se směje, výraznější je i pohybová aktivita. Stoupá si, kleká na židli, točí se, očekává. Poté, co pustím první zvuk, se hned bez vyzvání, ujímá pastelky a začíná vybarvovat. Při zvuku koně a následném jeho vybarvování, mi sám od sebe sděluje, že jeho děda má koně. Je to poprvé, co sám od sebe začne mluvit. Dále opět jen odpovídá na mé otázky jednoslovně. Není si jistý, jakou má barvu kohout, bere proto jednu z barev, ukazuje mi ji s tázavým pohledem. Když odpovím ne, chvíli přemýšlí a bere jinou, už se na mě pouze usměje a se zdvižením dané barvy, že ji našel, hned začíná vybarvovat. Odměna se mu líbí, ale neděkuje za ni. Na rozloučení pouze pokývne hlavou.

Pozorování 4b – Posílá ho za mnou paní učitelka, přichází, sedá si, ví kam. Točí se na židli a čeká, nezhájí konverzaci. Po zadání úkolu ihned podává modrou pastelku. Vybízím ho, zda ještě nějaká další přestavuje zimu. Chvilku přemýšlí, ale neví, jak tu barvu pojmenovat. Bere Centropen fix, která je bílá a ukazuje mi ji. Když mu napovídám, stále neví. Ovšem barvy, které znázorňují zimu, ukázal. Poté, co jej vyzvu k druhé části úkolu, se mu bleskne v očích a nakreslí sněhuláka. Když má hotovo, dá pastelku zpět do košíku, opře se o židli a naváže se mnou zrakový kontakt. Vyzvu ho, aby mi popsal jednotlivé části sněhuláka, a ptám se, zda mu ještě něco nechybí na hlavě. Odpoví: „Nos,“ a ihned ho dokreslí. Ptám se ho, jestli už je to všechno, co pro něj zima znamená. Přemýšlí, otáčí se směrem ke dveřím, zajíždí na židli dolů. Pak vezme modrou a nakreslí sněhovou kouli. Teď už je to vše. Když mu děkuji, pomalu vstává ze židle a má nakročeno směrem ke dveřím. Dám mu odměnu a poprosím ho, aby si ji snědl ještě tady. Želé má různé tvary saxofon, telefon, předvede, co se s nimi dělá – telefon si dá k uchu, na saxofon zahraje. Poté odchází a neloučí se, ani neodpoví.

Chlapec M.⁴

Pozorování 2a – Radostně s úsměvem, skoro objetím mi odpovídá na pozdrav, zahajuje konverzaci jako první, ptá se. Na výzvu k usazení mi sděluje, kde spí a ukazuje na svoji postýlku. S větším navedením usedá za stůl na červenou židli. Ujímá se správných pomůcek, zadání se nadržuje, kreslí si svoje. Nerozumí, co znamená pojem „ovoce“, teprve až když začnu mluvit o jablkách a hruškách. Ví, že jahoda je ovoce, ale je prý černé barvy. Když se ujímá

⁴ Chlapec nejprve plnil úkol 2a, teprve poté úkol 1a, proto jsou pozorování zapsána v opačném pořadí.

žluté je schopen říct, že žlutý je banán a citron. Kreslí tvary, ze kterých není schopen pojmenovat trojúhelník, přesto že jej nakreslil. Odpovídá vhodnými slovy. Za nálepky neděkuje, pouze se usmívá, na mé poděkování nereaguje. Je zde odpovídající zrakový kontakt. Při soustředění si jazykem přejíždí rty, zubí se a radostně zvedá papír a ukazuje mi, co nakreslil.

Pozorování 1a – Z výrazu obličeje, konverzace, i tónu hlasu je zřejmé, že je dnes smutný a nemá zájem (již před kreslením nechtěl spolupracovat v rámci ranního cvičení, poté nechtěl svačit), točí se na židli. Nejprve jde ochotně se mnou, odpovídá: „Ahoj, ano půjdu,“ a chytá mě za ruku. V rámci konverzace se na nic neptá, jen pouze krátce odpovídá na mé otázky. Před zahájením kreslení nečeká na úkol a ihned se ujímá pastelky a chce si kreslit svoje. Když ho zastavím, teprve se soustředí na to, co mu říkám. Je schopen popsat, co nakreslil, ale nikoli o čem byla pohádka, ani jaké v ní byly postavy. Při jejím poslouchání střídavě dává pozor, chvílemi se točí směrem ode mě a zabývá se okolím. Padá mu pastelka, chytá mě za nohu, když se zvedá nahoru. V rámci poděkování, jen registruje, že končí činnost, zvedá se, na otázku, zda si mohu obrázek nechat, odmítá, chce si jej vzít domů. S obrázkem v ruce odbíhá pryč. Na rozloučení nereaguje.

Pozorování 3a – Odpovídá na pozdrav a hned pokračuje konverzací. Ukazuje mi plyšového tučňáka v obleku supermana. Souhlasí, že se mnou půjde kreslit. Nečeká na instrukce, hned se ujímá pastelky a začíná vybarvovat figurku. Je schopen jednotlivé předměty i obrázky s dopomocí pojmenovat a zbylé předměty i správně barevně vybarvit. Instrukci tedy pochopil. Otázky klade, jak k úkolu, tak mimo úkol („Tohle je červená, správně?“ „Co se stalo“ – když jsem kýchla), zajímá se, co dělají za dveřmi. Popisuje, co dělá, co vykresluje. V jedné chvíli se ke mně otočí, chytne mě za ruku, otočí ji dlaní nahoru a řekne: „Chci plác!“ Když dobarví, řekne: „Hotovo“. Odměna ho zaujme, ale odmítá tiskátko na ruku, tak mu nabídnu, ať si je obtiskne na papír. Při přemýšlení si dává pastelku k ústům, prozpěvuje si u kreslení. Střídá ruce při držení pastelky, v jedné chvíli vybarvuje oběma rukama, pastelkou dře, má neuvolněné zápěstí. Točí se na židli, židle mu ujíždí, přisouvá ji, zasouvá se. Vystrkuje jazyček. Loučí se: „Nashledanou.“

Pozorování 4a – První kontakt vychází ode mě, odpovídá: „Ano, půjdu,“ podává mi ruku. Odpovídá celými větami, co dostal k vánocům. Po výzvě se ujímá papíru a ihned se ujímá červené fixy, bez vyzvání. V průběhu toho než ji nachystá, mu zadám instrukci, bere ji na vědomí a začíná kreslit. Následuje dlouhá chvíle mlčení, při které kreslí, hraje si u toho s ústy, posunuje jimi v před a vzad. Otázku klade pouze, když jej ruší zvuk z vedlejší místnosti. „Co to je?“ ptá se. V té chvíli se nejprve otočí ke mně, naváže zrakový kontakt a ihned oči

odvrátí, i když se ptá dál. To se opakovalo ještě několikrát, když vzhledl od obrázku, navázal zrakový kontakt a pokračoval v kreslení dál. Z počátku seděl na židli opřen o opěradlo a vzorně, pak začal kopat do stolu, poté, co mu spadl vršek fixy na zem, se pro něj shýbá a zpátky si sedá již pouze na půl židle a na její bok. Pochvilí má na židli pouze nohu a začíná si u kreslení povídat. Popisuje souboj na papíře, co nakreslil (čtverce, pajduláky), ale nezmiňuje se o tom, že by to bylo pro toho, koho má nejvíce rád. Když se ho ptám, zda ví, co to znamená „mít někoho rád“, odpovídá „Máma.“ Odměna se mu líbí, reaguje mírným údivem a hlasitě. Neřekne: „Děkuji.“ Napůl již odchází se slovy „Ahoj.“

Pozorování 1B - Na navázání kontaktu odpovídá: „Ahoj, ano půjdu,“ zvedá se a jde se mnou. Sedá si ke stolu. Čeká na instrukce, knížka jej hned upoutá, ví, že je to králíček. Ujímá se pomůcek, jen si není jistý barvou, ale volí ji posvém (konstatuje: „Co je to za barvu,“ ale nečeká, až mu poradím). Začínám číst a on kreslí, vyplazuje u toho jazýček a hraje si s ústy. Pokukuje po obrázcích v knížce. Nepozná ježka na obrázku, ptá se: „Kdo je to?“ Králíčka nakreslí dříve, než já dočtu, otočí papír a kreslí si další obrázek. Neustává v kreslení ani po výzvě, zda by otočil papír a popsal mi králíčka. Je schopen pojmenovat znaky králíčka a to s pomocí králíčka na obrázku v knížce. Celkový postoj zaujímá hezký, sedí vzpřímeně, opřený, až ke konci se posunuje dopředu a sedí napůl židle. Odměna jej příliš nezaujala, ale přesto si ji i s obrázkem odnáší. Neděkuje. Než se s ním stihnu rozloučit, už je napůl cesty ke dveřím a jen volá „Ahoj.“

Pozorování 2B – Vybarvuje u stolečku hokejistu, když jej vyzývám, zda by šel se mnou kreslit. Na pozdrav neodpoví, hned mi ukazuje hokejistu, abych se podívala. Nabízím mu, jestli chce, ať jej vybarví, než půjdeme. Chce jít hned, že jej pak dodělá. Usedá za stůl a ihned vybírá z košíku s pastelkami jednu a sahá po papíru. Dřív než se pustí do kreslení, mu stihnu zadat úkol. Zastaví se, zamyslí a ihned nahlas říká, co nakreslí. Během kreslení pohybuje pusou dopředu a dozadu, vystrkuje jazýček, je tiše. Reaguje na zvuky (křik, výskot) ze třídy, otáčí se ke mně a ptá se: „Co to bylo?“ To se opakuje ještě dvakrát. Klade tedy otázky, které nesouvisí s úkolem a zaujmou ho. Poté co dokreslí, vezme obrázek do ruky, řekne „hotovo“ a dává jej před můj obličej. Je schopen popsat znaky domu, ač nakreslí střechu, není schopen ji pojmenovat, poté ještě dokresluje komín, nejprve jeden, pak další tři. Zrakový kontakt je přiměřený, vhodná komunikační vzdálenost, po celou dobu sedí vcelku klidně, opřen o opěradlo, mírně zasunutý. Odměna jej zaujala, ale nepoděkoval. Při loučení se loučí stejnými slovy: „Ahoj.“

Pozorování 3b – Potom co přijdou z tělocvičny, si jde umýt ruce a jelikož mě vidí v noclehárně, hned jde za mnou a usedá, zdraví: „Čau“. Posílám jej ovšem ještě na svačinku.

Po svačině jej ruším u stříhání a lepení, souhlasí, že půjde ihned se mnou. Usedá ke stolu a ihned se dívá po papíře se zvířaty, ptá se: „Co to je?“ Úkol jej zaujal, radostně poslouchá zvuky, baví ho to. Je schopen zvuky přiřadit, každé zvíře vybarvuje dle svého úsudku. Pokaždé, co vybarví zvíře, řekne: „Mám“ . U posledního zvířete papír zvedne a dává mi k očím. Při vybarvování povídá, ať se podívám na to, jak vybarvuje, konstatuje, co maluje „ucho, nohu,“ baví se o věcech, které nesouvisí s úkolem (o plyšovém tučňáku, kterého má v postýlce). Ruší jej zvuky ze třídy, neustále se točí a ptá se: „Co to je za zvuk?“ Vyžaduje odpověď, pokud neodpovím. Zvuky jej ruší několikrát, proto již projevuje vzrušení a téměř křičí (ovšem vesele) - „Co to je za zvuk?“ a opakuje po mě mé odpovědi (asi někdo něco shodil, někdo zlobí a podobně). V průběhu kreslení často opakuje zvuky, které zvířata vydávají. V jedné chvíli si pohrává s pastelkou a předvádí, že je to sklenička, že z ní vylévá vodu. Když přemýšlí, dává si pastelku k ústům. Z dalších projevů - posunuje ústy dopředu a dozadu, prdí pusou a zpívá si. Celkový postoj je vhodný, sedí opřen o opěradlo, mírně se točí. Na odměnu reaguje hlasitě „Jé, jé“ a zřetelně děkuje. Loučí se první a odpovídá „Nashledanou.“

Pozorování 4b – Setkávám se s ním nejprve ve třídě, když si jdu pro dívku V., obchází stůl, volá: „Ahoj,“ a zezadu mě objímá. Když k němu přicházím podruhé, aby šel již se mnou, řekne: „Čau,“ a obejmeme mě, pak mi podává ruku a jde se mnou. Usedá a chvíli poslouchá a poté si bere pastelky, které se mu líbí. Příliš neposlouchá, ač mu zadám úkol a začne kreslit, co sám chce. Odpovídá alespoň, že zima znamená bílou barvu, protože je takový sněhulák. Bílá pastelka ovšem není v košíku, ač se po ní dívá. Kreslí si panáčky - svou rodinu, poté čísla a k tomu daný počet čtverečků. Povídá si o tom, co kreslí. Vždy se podívá mým směrem, abych se podívala na obrázek. Vyzývá mě i slovně: „Koukni, mám čtyři, koukni, mám pět.“ Zaujal ho bubínek na parapetě – „Koukni, to je bum, bum.“ Kleká si na židli a hraje na něj. Opět vzbuzuje jeho pozornost ruch od vedle – „Co to je?“ Zpočátku sedí v klidu opřený o opěradlo, při kreslení nafukuje ústa, pohrává si s jazykem, ústy pohybuje dopředu a dozadu, mlaská, dloube se v nose. Když přemýšlí, dává si pastelku k ústům. Nepodařila se mu jedna noha na postavičce, kroutí hlavou. Postupně dává jednu nohu na sedadlo, pochvilu i druhou, sedí s nohama směrem na bok. Při kašlání si zakrývá ústa. Přepočítává, soustředí se, mhouří oči. Je schopen si říct, pokud něco nechce (odměnu), dokud nedokončí činnost. S odměnou si poté chvíli hraje a zpívá si u toho. Loučí se první, slovy: „Nashledanou.“

MŠ B

- **Chlapec L.**

Pozorování 1a - Přichází na popud paní učitelky. Vyzývám jej, aby se usadil, zaujme pozici - obě ruce má opřeny o opěradlo židle a nohy nataženy pod stolem. Zkoumavě se na mě dívá. Představuji se mu, zdravím jej a vyzývám ho, aby se mi představil. Odpovídá, a na mou podanou ruku mi podává tu ruku, kterou má ke mně blíže – levou. Neobtěžuje se ji sundat z opěradla a natáhnout, pouze vzpřímí dlaň. Je v očekávání, nemluví a čeká. Když mu představím úkol, okamžitě a rozhodně odpoví, že to zvládne a usměje se. Začínám číst, chvíli poslouchá a poté začne kreslit. Od té chvíle téměř nezvedne hlavu od papíru, pouze asi dvakrát, kdy si v zrcadle všimnu, že mě pozoruje. Když se na něj podívám, ihned vrací pohled ke kresbě. V průběhu nepoložil žádnou otázku, pouze odpovídal a to spíše jedním slovem. V průběhu čtení je spíše zabrán do kresby, o čemž svědčí to, že není schopen říct, o čem byla pohádka, ani pojmenovat postavy, které v ní byly. Slovně reprodukuje, co nakreslil. Po celou dobu udržuje přiměřený zrakový kontakt, několikrát změnil polohu – nejprve sedí a opírá se o židli, chvíli napůl klečí, poté usedá a kreslí v klidu, až dokreslí, na jedné noze stojí, druhou je opřen o židli. Za odměnu nepoděkoval ani jinak nedal mimicky najevo libost či nelibost, pouze si ji bere a odchází. Na mé rozloučení volá z chodby: „Ahoj.“

Pozorování 2a – Přicházím do třídy, kde si spolu hraje s chlapcem P., mluvím na ně na oba a prohlásím, že jeho jméno si nepamatuji. Pouze se usmívá, kouká po mně a neříká nic. Jelikož si nepamatuji jeho jméno, беру si nejprve chlapce P. Když už si jdu opravdu pro něj, přelézám s ostatními dětmi lavičku, ukazují na něj a on udělá krok vpřed, paní učitelka mi mezitím prozradí jeho jméno, poté ho už oslovuji a vyzývám, aby šel se mnou. Jen se usměje, poskočí směrem ke mně a můžeme jít. S rukama v kapsách přichází do pracovny a na výzvu si sedá ke stolečku, ruce v kapsách nechává. Čeká, nemluví. Ptám se ho, s čím si to hráli na koberci, odpovídá jednoslovně. Poté co mu zadám úkol, se mírně předkloní směrem ke mně, zableskne se mu v očích, usmívá se a chvíli přemýšlí. Poté odpoví: „Jablko“ a stále čeká a kouká po mně. Vyzývám ho tedy, aby mi jej nakreslil, případně i další ovoce, na které si vzpomene. Ujímá se červené pastelky, začne. Kreslí tiše a pomalu, chvílkami po mě pokukuje, spodními zuby si chytá spodní ret. Poté co dokreslí jablko, jej vyzývám, zda si vzpomene ještě na nějaké jiné ovoce. Chvíli přemýšlí, má ruce u pusy a pak řekne, že už nezná a neumí nakreslit a postaví se. Poděkuji mu za spolupráci. Ptá se, jestli si obrázek vezmu. Odpovím, že si jej může vzít, nebo mi ho nechat. Ponechá mi jej, ovšem neposune ho ke mně, ale na opačnou stranu, na bok stolu. Dávám mu ještě vybrat nálepky, neděkuje, pouze bere a ihned odchází do třídy, aniž by odpověděl na pozdrav.

Pozorování 3a – Přicházím pro něj do třídy, pozdravím jej a vyzvu ho, aby šel se mnou. Neodpoví, pouze souhlasně pokývne hlavou, dá si ruce do kapes a jde se mnou. Usedá v pracovní, ví kam, opírá se rukama o opěradlo a čeká. Ptám se ho, odpovídá jednoslovně jo/ne/co. Je schopen pojmenovat předměty kromě figurky a klubička. Když mu radím, přejíždí si rukou po bradě a přes pusy, pak se usměje a řekne: „Nevím.“ Poradím mu tedy a vyzvu jej, aby reálné předměty přiřadil k obrysům na papíře. Opět se usměje a řekne: „To umím.“ A splní instrukci. Instrukci „vybarvi“, plní. V průběhu činnosti neříká nic, pouze ke mně chvilkami zvedne zrak. Při vybarvování si zuby drží spodní ret. Odměnu přijímá, obtiskne si tiskátka na papír, nechce si jej však odnést. Odchází a neodpovídá na rozloučení.

Pozorování 4a – Přicházím do třídy, pozdravím, děti odpoví. Paní učitelka chlapce L. vyzve, aby šel se mnou, už má po svačině. Poslechne a jde za mnou do pracovní. Usedá, již ví kam a čeká, konverzaci nezačíná. Ptám se ho, jak se má, odpovídá: „Dobře.“ Zadámu úkol, zaleskne se mu v očích, usměje se a čeká. Vyzvu ho tedy, aby začal. Bere si pastelku, po chvíli přemýšlení se na mě podívá a řekne: „Nezvládnou.“ Jdu tedy na to jinak, ptám se ho, zda mi řekne, koho má na světě nejradši („kamaráda Míšu“) a co má rád, co by se mu tak líbilo, kdybys mu nakreslil („auto“). Řekne, usměje se a ihned začne kreslit auto. Když kreslí je tiše, nemluví, občas se mnou naváže oční kontakt. Když dokreslí, podá mi papír s obrázkem a stoupá si. Poté mu děkuji a dávám mu odměnu, usměje se, po chvíli ukáže na sáček s bonbony a řekne: „Mám doma.“ Prosím ho, aby si bonbony snědl tady, aby je neviděly ostatní děti, které se mnou nekreslí a nebylo jim to líto. Dává je ihned do pusy, stojí a čeká. Když odchází, neodpovídá, pouze naslouchá, než domluví a pak odejde. Zrakový kontakt udržuje, celkový postoj těla zaujímal vhodný, vhodná komunikační vzdálenost.

Pozorování 1b – Přicházím do třídy, svačím. Všechny děti odpovídají na pozdrav. L. zdraví: „Dobrý den.“ Přichází za mnou, usedá, ví kam. Čeká. Na mé otázky odpovídá jednoslovně, pokud souhlasí, doprovází je pokývnutím hlavou, pokud ne, hlavou kroutí. Zadámu úkol. Chvilku přemýšlí a pak řekne, že neví co je to hlavní postava. Vysvětluji mu, co to znamená. Když si ujasníme, že je to králíček Karlíček, řekne: „Nezvládnou.“ Zkusím jej namotivovat, ale opakuje jen, že neví, že to nezvládne a nechce kreslit. Přečteme si tedy aspoň pohádku a popíše mi znaky králíka podle obrázku v knížce. Odpovídá tedy na každou otázku, ale jen jedním slovem. Za odměnu neděkuje, pouze si ji bere a odpoví: „Ahoj“ a zasune po sobě židli. Zrakový kontakt i celkový postoj je přiměřený.

Pozorování 2b – Potkáváme se na chodbě, je překvapen, že mě vidí, nezdraví. Pouze na mou otázku zda půjde kreslit, koná a jde do pracovní. Usedá, ví kam, čeká, nezačíná konverzaci,

i když ví, že může. Odpovídá jednoslovně. Když mu zadám úkol, skočí mi do řeči a řekne, že domeček umí. Poté jej slovně nevyzvu, aby si vzal papír, chvílku po mě kouká. Úsměvem ho pobídnu, pomalu si začne brát papír a váhavě přemýšlí, kterou pastelku zvolit. Po celou dobu kreslení nepromluví, jen občas po mě koukne, kreslí pomalu. Působí unaveně, chvílku se opírá rukama o opěradlo, sedí hezky. Sám od sebe nezačne mluvit, pouze odpovídá, ani nepoloží žádnou otázku. Dům nakreslí a je schopen popsat jeho znaky. Za odměnu neděkuje, přijímá ji bez slovního doprovodu nebo změny výrazu. Když se s ním loučím, naslouchá, neodpoví ovšem na rozloučení.

Pozorování 3b – Přicházím do třídy ke svačině, zdravím všechny děti. L. se na mě pouze podívá a nepozdraví. Když pro něj jdu později, na mou výzvu řekne: „Ano“ a kývne hlavou. Usedá ke stolečku, ví kam, není třeba jej vyzvat. Nezahájí konverzaci, čeká, sedí opřen o opěradlo židle a dívá se na mě. Odpovídá jednoslovně na každou otázku, případně kývnutím hlavy. Otázky neklade. Přiřadí všechny zvuky, ale neumí pojmenovat krávu. Poté plní úkol dle instrukcí. Při vybarvování je zcela tiše, pokaždé když mění pastelku, zvedne ke mně oči a poté pokračuje dále. Zrakový kontakt je přiměřený, celkový postoj těla je vhodný. Když dokreslí, opře se lokty o opěradlo, naváže zrakový kontakt a čeká. Když se zeptám, zda má hotovo, kývne hlavou a usměje se. Za odměnu neděkuje, reaguje zájmem a úsměvem. Poté, co se loučím, stoupá si a pomalu odchází během toho, co ještě mluvím, na rozloučenou neodpovídá.

Pozorování 4b – přicházím pro něj do třídy, na mou výzvu odpovídá kývnutím hlavy a slovně „ano.“ Je očividné, že ví, že může začít konverzovat, čeká ovšem. Z počátku odpovídá jednoslovně na mé otázky. Když jej vyzvu, aby vybral barvy, které pro něj znamenají zimu, ihned plní instrukci. Na druhou část již odpovídá: „Neumím, nechci, nevím.“ Snažím se jej navést, přes to, co všechno se v zimě děje, až se dostaneme ke sněhulákovi, kterého „umí“ rozsvítí se mu oči a začne kreslit. Poté co dokreslí, řekne: „Mám hotové,“ usměje se a opře se lokty o židli. Za odměnu neděkuje, rozsvítí se mu oči a rozšíří úsměv. Po celou dobu udržuje přiměřený zrakový kontakt, když zrovna nekreslí, sedí opřen lokty o opěradlo, nebo má ruce za zády a drží se židle. Když se s ním loučím, poprvé se rozovídá celými větami, mluví a zároveň odchází.

- **Chlapec Mi.**

Pozorování 1a - Beru si jej ze třídy, nereaguje na pozdrav. Vyzývám ho, aby se usadil. Sedá si a čeká. Pozdravím jej, odpoví. Požádám jej, aby se mi představil, představuje se. Podává mi ruku správně. Nijak jej tato situace neudivuje. Představuji mu knížku a úkol, pohledem dává najevo, že rozumí a souhlasí slovně, že můžeme začít. Čtu, chvíli poslouchá

a dívá se na obrázky. Po otočení knihy na druhou stranu, řekne: „Nakreslím dědečka“ (myšleno Dědečka Hříbečka), ukáže na něj pastelkou, kterou si vzal již před začátkem čtení a pouští se do toho. Neustále pokukuje do knížky a s přestávkami kreslí a poslouchá. Až dočtu, řekne, že to ještě nemá a chce se podívat, jakou barvu mají dědečkovi oči. Ptá se: „Jaké má oči?“ Spíše ale pro sebe. Knížku mu tedy opřu, aby se na dědečka mohl dívat. Ještě dokreslí boty a oznamuje: „Hotovo.“ Sám od sebe je schopen říct, co se dělo v pohádce: „Žabka spadla a zlomila si nohu, dědeček jí pomohl.“ Odměnu si bere, ale neděkuje. Na rozloučenou odpovídá: „Ahoj.“ V průběhu kreslení a poslouchání neustále mění polohu, nejprve sedí, pak si stoupá, chvíli i klečí a opět stojí.

Pozorování 2a – Vyzývám jej ve třídě, zda půjde se mnou. Nejprve váhá, po chvíli, až jej znovu vyzvu, souhlasí a jde. Usedá ke stolu a sám od sebe začíná konverzaci. Mluví o svých zvířátkách, v jedné chvíli se „rozohní“ nad tím, jak jeho tatínek udělal králíkovi špatně domeček, řeč doplní výraznou gestikulací a mimikou (později se na to ptám paní učitelky, ta mi sděluje, že si tak pomáhá, aby mu bylo lépe rozumět). Poté je vhodná chvíle jej vyzvat k úkolu. Začíná kreslit jablko. Ptá se mě, jestli vím, které ovoce má nejradši. Poté ihned dál přemýšlí a ptá se, jestli má ještě nakreslit banán. Nakreslí banán. Opět přemýšlí, a to trochu déle. Ptám se ho, jestli chce poradit. Souhlasí. Popíšu mu znaky hrušky – uhodne ihned a kreslí ještě hrušku. Poté si stoupne a řekne, že už další nezná, bere obrázek do ruky a oznamuje, že ho jde ukázat a utíká do třídy. Po chvíli se vrací a obrázek mi dává. Poděkuji mu a dávám mu vybrat odměnu. Vybere si modrého smajlíka pro brášku a červeného pro mámu a ještě by chtěl pro sebe. Za odměnu neděkuje, ale projevuje se radostně. Odchází do třídy a neloučí se, ani neodpovídá na rozloučení.

Pozorování 3a – Vyzývám jej, aby šel se mnou, zajede autem do garáže a řekne: „Ano.“ Usedá na známé místo a ihned začne vyprávět, co viděl cestou do školky. Poté jej instruji k úkolu. Použila jsem slovo „přiřadit.“ Zatváří se zmateně a řekne: „Nevím, co znamená přiřadit.“ Když zvolím vhodnější slovo, již rozumí a úkol plní. Ihned pojmenuje všechny předměty na obrázku a následně je přiřadí. Poté druhá část úkolu – vybarvování. Rozumí a pouští se do toho. Pokaždé, co vybarví jeden z předmětů, řekne: „Tak,“ zvedne vzhůru jednu nebo obě ruce, protáhne se. Poté vrátí pastelku a řekne nahlas barvu, kterou bude vybarvovat jako další. Když vybarví poslední předmět, vrátí pastelku, řekne: „Tak“ a podívá se na mě. Souhlasně přikývne na mou otázku, zda má hotovo. Poté mu dávám odměnu, že si může obtisknout razítka. Neví, že musí nejprve sejmut vršek, po chvíli přemýšlení se ptá: „Jak?“ Obtiskne si jedno a hned jej zavře vrškem, a znovu. Jedno z razítek ovšem zůstává v ruce

a říká, že jej vezme bráškoví. Zastavuju jej, že ne, že si jej musím nechat. Ne protestuje a dává mi jej. Odchází a odpovídá: „Ahoj.“

Pozorování 4a – Když přicházím do třídy, zdraví mě s ostatními dětmi. Poté jej za mnou posílá paní učitelka. Usedá, ví kam a začne hned povídat, chvíli konverzuje. Zadám mu úkol. Ihned odpoví, že mámu a začne kreslit. Pochvíli ukáže na obrázek, naváže zrakový kontakt a řekne: „To je květina, pro mámu.“ Má celkem rychle hotovo, řekne: „Hotovo“ a stoupne si. Po celou dobu je veselý, když se směje, dává si ruce před pusou a naklání se dopředu, sedí jinak vzorně. Odměnu přijímá, nijak výrazně ovšem se neprojevuje, neděkuje. Poslechne, když ho poprosím, aby ji snědl ještě v pracovně. Odchází a neloučí se.

Pozorování 1b – Odpovídá na pozdrav u svačiny „Dobrý den.“ Přichází, usedá ke stolu, ví kam, dříve než stihnu dojít do pracovny. Zahájí konverzaci – bafne na mě. Chvíli konverzuje. Všimne si pohádky králíčka: „To je králíček, mám doma králíčka.“ Poslouchá instrukce. Souhlasí, ale řekne, že neumí, přesto po mé výzvě se pokouší nakreslit králíčka. V průběhu pohádky kreslí a pak naslouchá, jelikož je rychle hotov. Popíše hlavní znaky králíčka. V průběhu nepoložil žádnou otázku. Odměnu si bere a prstem přejíždí po pracovním listě (spojuje zvířata s potravou). Po celou dobu se usmívá, udržuje přiměřený zrakový kontakt, sedí hezky. Odpoví na rozloučení: „Ahoj“ a zasune po sobě židli, odchází.

Pozorování 2b – Přicházím do třídy, pozdravím jej, odpoví: „Dobrý den.“ Střídavě se dívá na paní učitelku a na mě, směje se a dává si ruku před pusou. Jde se mnou, usedá, ví kam a ihned začne povídat, že měl včera narozeniny a co dostal. Popřeju mu tedy k narozeninám – podá mi ovšem levou ruku. Když mu zadám úkol, dá si ruku před pusou a řekne, že neumí. Povzbudím ho a on začne kreslit. Znázorní znaky domu, popíše je slovně. Na každou otázku odpovídá celou větou a vyzývá mě, abych se ptala („Víš, co jsem dostal?“). Když dokreslí, řekne: „Tak“, odloží pastelku a pomalu se zvedá od stolu. Za odměnu neděkuje, líbí se mu ale, hned si všimá králíčka na samolepce a raduje se z ní. Celou dobu sedí hezky, zrakový kontakt je přiměřený. Na rozloučení, když je už v chodbě, se ozve něco jako: „Hmm.“

Pozorování 3b – Posílá jej za mnou paní učitelka. Přichází do pracovny. Pozdravím ho: „Ahoj.“ Na výzvu paní učitelky odpoví „Dobrý den.“ Usmívá se, naváže zrakový kontakt, usedá ke stolečku. Prohlíží si nachystané obrázky zvířat, čeká a usmívá se. Zahájím tedy konverzaci a sdělím mu průběh dnešního času, který spolu strávíme. Usmívá se a kývá hlavou. Při zadávání úkolu si hraje s rukama, dává si je k ústům, proplétá je, chichotá se, přesto naslouchá instrukcím. „To je lehký,“ reaguje. Čeká, než zprovozním notebook, ze kterého mu dnes zvuky pustím. Úkol plní, přiřazuje zvuky k obrázkům a pouští se do vybarvování. Barvy volí dle svého úsudku. Od chvíle, co začne kreslit, začne také plynule

konverzovat. Odpovídá také na každou otázku, volí vhodná slova, mluví v souvětích a promluvu podporuje výraznou mimikou, gesty a pohledy očí. Po vybarvení každého ze zvířat řekne: „Hotovo“ a popisuje další kroky, které podnikne. Na odměnu nijak výrazně nereaguje, neděkuje, pouze ji bere na vědomí a přijímá ji. Zrakový kontakt udržuje přiměřený. Střídá pozice při sezení – střídavě klečí, sedí, opírá se jednou nohou o židli, opírá se rukama o stůl a podpírá si hlavu rukama. Při loučení vstává a zasouvá židli, bere si obrázek, naslouchá, udržuje zrakový kontakt. Na rozloučení odpovídá až z chodby: „Ahoj.“

Pozorování 4b – Přicházím pro něj do třídy. Na pozdrav a výzvu odpovídá souhlasným pokývnutím hlavy a rozpačitým úsměvem. Jde do pracovny, usedá, ví již kam. Rozhlíží se po stolečku, zahájí konverzaci. Chvilí konverzujeme, poté mu zadám instrukce. Ihned odpovídá: „Bílá.“ Na otázku proč bílá, odpoví, že je takový sníh. Ptám se, jestli ještě nějaká jiná barva. Prý černá, to když sníh přejede auto. Vyzývám ho, aby sníh nakreslil. „Neumím,“ odpoví. Přesto po opětovné výzvě začne kreslit vložky a poté sáně. Když dokreslí, opře se, až téměř si lehne na opěradlo, řekne: „Hotovo“ a podívá se na mě. Plynule konverzuje a při kreslení veškerou činnost popisuje. Neklade otázky, pouze odpovídá na dotazy. Převážně se usmívá. Zrakový kontakt udržuje. Odměnu si bere a prohlíží si ji. Když mu poděkuji za spolupráci, odpoví také, děkuji. Z počátku a po ukončení kreslení neustále mění pozice, a to kromě chvíle, kdy kreslí. Při loučení naslouchá a na mé rozloučení odpovídá: „Nashledanou.“

- **Chlapec P.**

Pozorování 1a - Přichází se mnou ze třídy, na vyzvání paní učitelky, usedá k místu, jak jej instruuji. Čeká, proto jej pozdravím, představím se a vyzvu k tomu samému. Odpovídá, představuje se, ruku mi podá, ovšem levou. Úkol odsouhlasí, když však začnu číst, pouze naslouchá a prohlíží si obrázky, vůbec nezačne kreslit. Na nic se neptá, pouze odpovídá. Poté co dočtu, se jej zeptám: „A co obrázek?“ Zatváří se něco ve smyslu „já zapomněl“ a ihned bere pastelku a nakreslí houbu. Neví, o čem pohádka byla, je schopen říct alespoň hlavní postavy a to bez obrázkové nápovědy. Po příchodu si sedá na nohy, klečí na židli, poté chvilku sedí normálně, opět si kleká. Za odměnu neděkuje, pouze ji bere na vědomí a bere si ji. Odchází a z chodby volá: „Ahoj.“

Pozorování 2a – Beru si jej ze třídy, odpovídá na pozdrav pouze úsměvem. Po chvíli rozmýšlení souhlasí přikývnutím a jde. Usedá na již známé místo, bez vyzvání. Čeká, nezahajuje konverzaci. Ptám se ho, copak dělali na koberci, odpovídá, ale dál to nerozvádí ani nepokračuje sám v konverzaci. Zadám mu tedy úkol, ihned reaguje: „Jablíčko“ a začne kreslit. V rámci další komunikace odpovídá na mé otázky, pouze jednou otázku vznesl sám: „Proč je pastelka malinká?“ Když dokreslí, stoupne si, má se k odchodu. Za odměnu

neděkuje, mimikou dává najevo potěšení, bere si odměnu a ihned odbíhá. Když na něj volám a loučím se, neodpovídá.

Pozorování 3a – Přicházím pro něj do třídy, oslovuji jej, nijak se slovně ani mimicky neprojeví, pouze vykročí ke mně a jde se mnou. Usedá, nebo spíš si kleká a čeká. Zeptám se ho, jak se dnes má. Odpoví a rozpovídá se, konverzuje. Není schopen pojmenovat klubíčko a figurku na obrázku, ale ví, že s klubíčkem si hraje kočka. Ihned je správně přiřadí a také vybarví. Pokaždé když vybarví tvar, řekne: „Mám to“ a podívá se na mě. Otázky klade sám sobě: „Kde byla tato barva?“ a zajímá ho malá zelená pastelka, neptá se ovšem, jen konstatuje: „Tato pastelka je malá.“ Po celou dobu klečí na židli a pohrává si s jazýčkem. Z razítek má radost ovšem nechce si papírek vzít. Na rozloučení odpovídá: „Ahoj.“

Pozorování 4a – Přicházím do třídy, kde děti svačí. Odpovídá na pozdrav. Poté jej vyzvu, aby šel se mnou. Usedá, ví kam a čeká, než začnu mluvit. Zahájím tedy konverzaci, ptám se, copak dělali s paní učitelkou, odpoví, ale pouze jednoslovně. Doptávám se tedy dál, opět odpoví pouze jedním slovem. Když mu zadám úkol, bleskne se mu v očích a ihned začne kreslit – auto, kterému se kouří z výfuku. V průběhu nemluví, hotovo má celkem rychle. Podívá se na mě, odloží pastelku a stoupne si. Ptám se, pro koho ten obrázek je, koho má nejradši – pro zloděje. Podívám se: „Pro zloděje?“ Odpoví: „Ano, pro zloděje,“ a pak doplní ještě něco, co jsem bohužel ani potom, kdy jsem ho vyzvala, aby to zopakoval, nerozuměla. V průběhu pozorování si sedí na nohou, klečí. Na odměnu nijak zvlášť nereaguje, ani slovně ani neverbálně, přijímá ji, a čeká, dokud ji nesní. Zasune po sobě židli. Když se loučím, pouze poslouchá a poté odchází bez rozloučení.

Pozorování 1b – Odpovídá na pozdrav u svačiny: „Dobrý den.“ Usedá a čeká. Zahájím konverzaci. Odpovídá na mé otázky, jednoslovně i celými větami, sám žádné neinicuje. Zadám mu úkol, ihned jej plní – ovšem nakreslí kytičku, nikoli králíčka. Zadání tedy nesplnil. Na to reaguje rozpačitým úsměvem. Neděkuje, pouze odměnu přijme. Po celou dobu si sedí na nohou. Když se s ním loučím, zvedá se a odpoví: „Ahoj.“

Pozorování 2b – Setkáváme se v pracovně, kam po příchodu nese sešit s domácími úkoly. Překvapeně se zastaví, protože mě tam nečekal a na můj pozdrav odpoví: „Dobrý den!“ a usměje se. Poté usedá ke stolu, ví kam a ihned zahájí konverzaci, povídá mi o zážitku z domova. Když zadám úkol, hned se ujme pomůcek a začne kreslit. Dnes celou dobu konverzuje. Kreslí dům, ve kterém bydlí, ovšem spíš jako plánek (tvar L) a vyznačí, kde má kdo pokoj a kde stojí jejich auto. Když se ho zeptám na celý dům, je schopen jej slovně popsat. V průběhu vznesl jedinou otázku a to k pastelkám. Za odměnu neděkuje, ale líbí se

mu, usmívá se a nálepky si vesele prohlíží. Odchází a neodpovídá na rozloučení. Opět na židli po celou dobu klečí.

Pozorování 3b – Při prvním kontaktu neodpoví na pozdrav, pouze hned opouští hračku a odchází do pracovny. Usedá, ví kam a zahájí komunikaci první. Konverzujeme chvíli. Úkolu naslouchá, plní dle instrukcí, přiřadí všechna zvířata ke zvuku, vybere správné barvy pro jejich vybarvení. V průběhu úkolu konverzuje, nepoloží žádnou otázku. Slovně dá najevo, že má hotovo a stoupne si. Za odměnu neděkuje, ovšem dává najevo radost („Jé, autka!“), tiskátka se mu líbí. Udržuje přiměřený zrakový kontakt, po celou dobu si sedí na noze, poté si stoupá a kreslí ve stoje, opět si sedá. Udržuje vhodnou komunikační vzdálenost. Dá jasně najevo, že si chce obrázek nechat (na mou otázku). Neodpoví na rozloučenou.

Pozorování 4b - Odpoví na můj pozdrav i výzvu: „Půjdu.“ A utíká do třídy, usedá, ví kam, ihned začíná konverzaci sám od sebe. Při zadávání úkolu naslouchá, ihned plní instrukce. Vybírá pastelky (modré) a kreslí zamrzlou řeku a mrak s ostnem. Když dokreslí, řekne: „Tak,“ a opře se o opěradlo. Vytahuju tedy odměnu, ptá se: „Co je dnes za odměnu?“ Žádnou jinou otázku nevznese. Za odměnu neděkuje, ale reaguje kladně, úsměvem. Když dojí, pomalu se zvedá, ale naslouchá mi, zasune za sebou židli. Pomalu se vydá na cestu do třídy a jen z dálky se ozve tiché: „Nashle.“ Po celou dobu udržoval přiměřený zrakový kontakt, seděl na rohu židle a při kreslení si pohrával s jazykem.

- **Chlapec D.**

Pozorování 1a - Beru si jej z koupelny, kde hledá kapesník. Ukazuje prstem na nos, ze kterého mu teče. Vyzvu ho, ať jde za mnou a podávám mu kapesník. Poté mi jej podává. Vyzývám ho, aby se posadil. Odpovídá na pozdrav: „Ahoj“ a představí se jménem. Při podání ruky mě zachycuje jen prsty. Naslouchá úkolu a ihned začíná kreslit, oznámí, co bude kreslit – létající loď. Pak začne hovořit o Autorobotech. V průběhu pak střídavě chvíli naslouchá a chvíli kreslí. Při povídání odpovídá celými větami, nevznese žádnou otázku, pouze konstatuje a tím pokračuje v konverzaci. Mluví k obrázku, k oblíbené hře (Autorobotům) a o kamarádovi. Prohlásí, že nemá rád černou – když mu nerozumím, ukáže pastelkou na černou pastelku a řekne: „Ne tuhle.“ Když dokreslí, řekne: „Konec“. S dopomocí obrázků je schopen říct, co se stalo v příběhu. Pokaždé, když jsem se jej na něco zeptala, odvrátil oči od obrázku, který kreslil a podíval se na mě. Při přemýšlení si zakrývá ústa. Když potřebuje smrkat, sám si už vezme kapesník a pak mi jej podává. U kreslení chvíli vydává zvuky: „Zzz, vruuu.“ Když přetáhl, s jásotem mi na to místo ukazuje. Kontroluje, zda se dívám a řekne, že je tam díra. Za obrázek neděkuje, ovšem líbí se mu, přijímá jej s úsměvem. Na rozloučení odpovídá: „Ahoj.“

Pozorování 2a – Na můj pozdrav neodpoví, ale reaguje. Když vyslovím jeho jméno, chvíli přemýšlí a poté jde se mnou. Sedá si ke stolečku, ví již kam, čeká a zahledně se dívá po stole. Nepromluví. Začnu tedy konverzaci, zeptám se ho na jeho tričko (včera jsme se bavili také o tričku, kde měl Spidermana, dnes má Ninjago). Celými větami popisuje, co má na tričku. Pochvíli převedu řeč na úkol. Po jeho zadání se mi upřeně a dlouho dívá do očí, není patrné, zda přemýšlí nebo pouze čeká. Poté co jej vyzvu, aby začal kreslit, kreslit začne, ovšem ne ovoce, ale řidiče Autorobota, který se porouchal, a opět povídá o Autorobotech. Nechávám ho kreslit a teprve poté, co nastane chvíli ticho, se jej doptávám na ovoce. Přejde mou poznámku, že měl kreslit ovoce a kreslí si dál to své. Ptám se ho alespoň, jestli mi dokáže vyjmenovat ovoce, které zná, vyjmenuje jablko. S dalším ovocem mu radím, tak že popisuju jeho znaky. Když už má obrázek skoro hotový, zrychlí kreslení a prohlásí: „Musím to dokončit, ještě není hotový.“ Po celou dobu sedí hezky, od poloviny času nahlas vzdychá, zrakový kontakt je delší než je obvyklé. Až dokreslí, řekne hotovo a podívá se na mě. Za odměnu neděkuje, ale raduje se z ní, líbí se mu, je překvapený a velmi se usmívá. Při loučení mě poslouchá a reaguje na rozloučení: „Ahoj.“

Pozorování 3a – Beru jej ze třídy, kde hrají na hudební nástroje, neodpovídá na pozdrav. Usedá, rozhlíží se po pracovní ploše a chvíli se na mě dívá a čeká na instrukce. Zahájím tedy konverzaci. Při zadávání naslouchá a mhouří oči. Poté plní úkol. Kromě klubička je schopen vše na obrázku pojmenovat. Ptám se ho tedy, jestli chce poradit. „Ano, můžeš,“ odpovídá. Přiřazuje a dál plní úkol. Pro vybarvení krabíčky vybírá správnou barvu, pochvíli ji ovšem změní a už žádný další předmět nevybarví dle předlohy. V průběhu vybarvování moc nemluví, občas se po mě podívá. Tváří se celkově velmi smutně a vzdychá. Pouze v jedné chvíli, kdy se začnou ze třídy ozývat bubny, začne tancovat do rytmu, pohupovat se a trochu se usměje. Odměnu si nejprve prohlédne, řekne, že nechce kluka, tak mu podávám pejska. Toho několikrát obtiskne, začne se usmívat a několikrát vzrušeným hlasem opakuje: „Jé, jé, jéj.“ Odměnu si odnáší, loučím se s ním, dívá se mi do očí, poslouchá, odpoví: „Ahoj.“

Pozorování 4a – U svačiny odpoví na pozdrav, poté jej vyzývá učitelka, aby šel se mnou. Usedá, ví kam, čeká, sám od sebe mluvit nezačne. Zahájím tedy konverzaci, ptám se, co pak to dělali ve třídě. Popisuje, co dělali (hráli „Jak chodí zvířátka na procházku“). Chodili jak had a předtím i jako medvěd. Ptám se jej: „Jak chodí medvěd?“ Nejprve řekne, že neví, poté co udělám medvěda já, ukáže, jak dělal medvěda on. Když mu zadám úkol, zaleskne se mu v očích a po chvíli začne kreslit. Opět je to Autorobot. V průběhu kreslení vzdychá, mne si oko a dupe nohama, několikrát to opakuje. Podívá se na mě, jak na to reaguju a směje se u toho. Když se ho zeptám, koho má tedy nejvíce rád, řekne: „Autorobota.“ „A z lidí?“

ptám se. „Maminku,“ odpoví a po chvíli sám dodá „a nemám rád Filipa, protože nás zlobí.“ Poté co dokreslí, obrázek vezme a řekne, že ho půjde ukázat. Na odměnu reaguje slovy: „Tyto kokina mám rád.“ Odchází a neodpovídá na pozdrav.

Pozorování 1b – Odpovídá na pozdrav u svačiny: „Dobrý den.“ Poté přichází ke stolečku, usedá, ví kam. Všimne si králíčka, usměje se a řekne: „Králíček.“ A čeká dál, má přivřené oči, usmívá se, nenavazuje zrakový kontakt, když na něj mluvím. Naslouchá úkolu. Poté začne kreslit. Chvilkami se zastaví a naslouchá pohádce. Kreslí loď. Když mu zopakuji, co jsem po něm chtěla, řekne, že ví, že nekreslí hlavní postavu (i když neví co to je). Je schopen říct o kom pohádka byla. Vyzývá mě, abych se dívala, co kreslí. Padla jediná otázka: „To jsou jaké pastelky?“ Otáčí papír a kreslí Autorobota. V průběhu vzdychá, když přemýšlí (poté co jsem se na něco zeptala), zvedá hlavu na horu a dívá se do stropu, v jedné chvíli se opírá o opěradlo, schovává si hlavu do rukou, tancuje, když vedle zpívají, poté si zakrývá uši. Když mu dám odměnu, řekne: „Ahoj“ a zvedne se od stolu a má nakročeno ven, zastaví se, dá mi svůj obrázek, a řekne, že už musí jít.

Pozorování 2b – Když přicházím do třídy, nečeká mě, zastaví se na chodbě a řekne: „Jé“ a odpoví na můj pozdrav: „Ahoj.“ Usedá ke stolečku, bez vyzvání, a dívá se po stole. Nepromluví první. Na něco se ho tedy zeptám, chvilku konverzujeme, nedívá se, ale na mě, oči má upřené na pracovní stůl. Zadám mu úkol, chvíli přemýšlí a pak začne. Dále střídavě mlčí a střídavě konverzuje. Dokreslí, zvedne papír a ukazuje mi. Nakreslil ovšem loď. Instrukci nesplnil. Za odměnu neděkuje, ani verbálně ani neverbálně se neprojeví, jen ji bere na vědomí. Zeptá se, zda si králíčka může nalepit na tričko. Zrakový kontakt ke konci, už udržuje více. Sedí hezky. Odchází a odpoví: „Ahoj.“

Pozorování 3b – Odpovídá na můj pozdrav úsměvem a slovy: „Jo, půjdu.“ Usedá, ví kam, usmívá se a čeká, prohlíží si papír před sebou. Plynule po celou dobu konverzuje. Plní úkol, přiřadí zvíře ke zvuku i obrázku, ovšem vybarví je všechny hnědou pastelkou. Když dokreslí, řekne: „Hotovo.“ Za odměnu neděkuje, přijímá ji vesele a z každého otisknutí se raduje, má pootevřenou pusou. Zrak. kontakt udržuje přiměřeně, chvílemi jej navazuje přes zrcadlo, do kterého se téměř neustále dívá. V jedné chvíli přidává výrazná gesta, když popisuje jak proti sobě Autoroboti bojovali. Po celou dobu sedí hezky, k tiskátkům si stoupne, protože je nutné na ně pořádně přitlačit. Když odchází, vzorně čeká, až mu všechno sdělím závěrem a odpoví na mé rozloučení: „Ahoj.“

Pozorování 4b – Přicházím pro něj do třídy, zdravím a vyzývám ho. Nepozdraví, čeká a přemýšlí, zda jít. Když jej nalákám na odměnu, vykulí oči a jde. Usedá ke stolu, ví kam a čeká. Chvilku konverzujeme. Poté mu zadám úkol, bere modrou pastelku a dál nečeká,

ihned začne kreslit. Když jej brzdím a snažím se mu předložit celý úkol, říká, že neví jaká je zima a že kreslí loď. Úkol a instrukce tedy neplní. Nepoložil žádnou otázku, pouze odpovídal, a to vhodnými slovy. Po celou dobu sedí hezky, za odměnu neděkuje, vykulí pouze oči a usmívá se. Udržoval přiměřený zrakový kontakt. Až dojí sladkost, zvedne se, zasune židli, řekne: „Už musím jít.“ Loučí se první: „Ahoj.“

- **Chlapec F.**

Pozorování 1a - Přichází od svačinky, dřív než se posadí, už se představuje celým jménem. Poté co jej pozdravím, odpovídá stejně: „Ahoj.“ Podává mi ruku a drží ji vcelku dlouho. Poté čeká a naslouchá. Když dočtu, řekne, že to ještě nemá hotovo. Kreslí dál. Konverzuje plynule, na otázky odpovídá celými větami a smysluplně. Poté co dokreslí, obrázek zvedne a ukazuje mi. Je schopen sám od sebe říci, co se událo v pohádce: „Žabka spadla, zlomila si nohu, dědeček obvázal.“ V průběhu kreslení si dělá legraci, sedíme naproti logopedickému zrcadlu, střídavě zavírá jedno a druhé oko a pak zkouší kreslit se zavřenými očima. Smějeme se. Zrakový kontakt navazuje zřídka. Když přemýšlí, proplétá si natažené ruce. Za odměnu neděkuje, ovšem zaujala ho, líbí se mu. Na rozloučenou odpovídá: „Ahoj.“

Pozorování 2a – Beru si jej z individuální práce, sedá si, ví již kam. Na můj pozdrav odpoví: „Ahoj“ a čeká, co se bude dít. Zahájím tedy konverzaci dotazem, copak dělal u stolečku. To vyvolá reakci, že vytřeští napůl překvapeně napůl vesele oči a ihned řekne: „Nevím.“ Když mu chci zadat úkol, sahá po černé (kterou jedinou kreslí – i minule) a chce kreslit. Brzdím ho a zadávám úkol, který splní, ale napůl. Zná jablko a banán. Musím ho vyzvat, aby mi je nakreslil, sám se k tomu nemá. Kreslí jablko s jablky a pak již pokračuje v kreslení, co sám chce. Kreslení doprovází slovním doprovodem, popisuje, co kreslí, obrázky jsou pro něj živé, odehrává se v nich určitý děj, který simuluje zvuky (bouře – „Džž, držž“) a chvíli i obrázkem třepe (je bouře, blesky směřují k zemi). V průběhu kreslení se ozve ze třídy zvuk, který jej zaujme, chytne si ucho a zmenšuje boltec („Musím ucho zmenšit, abych líp slyšel“). Dále si dává za ucho pastelku a pozoruje se v zrcadle, dělá na sebe obličej, nafukuje tváře a bouchá je. V jedné chvíli mě vyzývá, abych se podívala, co kreslí. Žádnou otázku nepoložil. Po dokreslení prvního obrázku si bere další papír a říká: „Nakreslím si další obrázek.“ Je to autobus a pan řidič. Opět popisuje, co kreslí, nakreslí bouři, která vypadá jako zuby a tak obrázek začne jíst první obrázek. Poté co dokreslí, řekne, že má hotovo, stoupá si od stolečku, bere ještě papíry a oba je přehýbá, chce si je odnést domů. Odměna jej zaujme, vybere si jednu nálepku a lepí ji hned na přehnutý list papíru, poté i druhou na druhý papír. Nepoděkoval, nezareagoval na poděkování, když se s ním loučím, na chvíli se ještě zastaví,

podívá se mi do očí a poslouchá, co mu říkám, poté řekne sám od sebe: „Čau“ a když mu odpovím: „Ahoj,“ dodá také „Ahoj.“

Pozorování 3a – Souhlasí, že se mnou půjde, poskočí si a jdeme. Usedá, čeká, dívá se na sebe do zrcadla. Když na něj začnu mluvit, dívá se stále do zrcadla, ale poslouchá. Instrukce plní, kromě klubička pojmenuje vše. Když o něm přemýšlí, jak jej pojmenovat, chytne si oční víčka a jejich kůži tahá směrem nahoru. Začne vybarvovat. V průběhu dělá obličej, hraje si s jazykem, projevuje se zvuky („Džž, drž“), opět stahuje boltec, aby lépe slyšel, co se děje vedle, povídá si pro sebe, konstatuje: „To bude dnes dlouhé psaní“ (myšleno vybarvování). Vzpomíná na nálepky a těší se, které si dnes vybere. Když mu řeknu, že odměna bude jiná, ptá se: „A co bude dneska?“ V průběhu několikrát zvedá papír a dívá se, že jde vidět z druhé strany, co je tam vytisknuté a upozorňuje mě, abych se podívala, jak to prosvítá a poté taky, že to vidí v zrcadle obráceně. Ukazuje mi, jak hraje doma hry na mobilu (projevuje se gesty „Drž, drž“). Zve mě, abych se přišla k nim podívat domů, jak hraje hry. Vybarví správně klubičko a krabičku, vedle nich nakreslí ještě své klubičko a krabičku. Hraje si také s figurkou a ukazuje mi, jak poskakuje, řekne: „Hele“ a naváže zrakový kontakt. Poté prohlásí, že už nechce vybarvovat, že chtěl vybarvit jen tyto dva předměty. Nenutím ho a dávám mu odměnu. Usmívá se, tiská razítko, poté už jej nechce tak si vezme druhé. Neděkuje, když se s ním loučím, naváže zrakový kontakt, nečeká, až domluvím, řekne, že si obrázek zanesse do skříňky a odbíhá.

Pozorování 4a – Vyzývám jej, ať jde za mnou, když jde z koupelny. Usedá, ví kam. Začne mluvit, ale pro sebe. Navážu konverzaci, chvíli se bavíme. Než mu zadám úkol, bere papír a pastelku. Zastavím ho a zadám mu úkol. I hned začne kreslit – Endermana (postavička z hry Minecraft), poté kámen, který Enderman zvedá, poté auto, bere další papír a kreslí pána na záchodě, který kaká (používá hrubší slova). V průběhu kreslení si povídá pro sebe, dá se říct, že popisuje, co se na papíře odehrává. Mezi kreslením mě vyzývá, abych se dívala, a bere papír a dívá se, jak to jde z druhé strany vidět. Dává instrukce – schová obrázek za záda, naváže zrakový kontakt a řekne: „Nedívat se.“ Zakryji si tedy oči. Pak řekne „už je tu“ a dá obrázek opět na stůl. Ptám se, jestli se už mohu podívat. „Ano, můžete,“ vyká mi. Když dokreslí, obrázky přeloží a na každý napíše tři písmena, F, F a O. Říká: „Hele co jsem napísal.“ Chci mu dát odměnu, reaguje odmítavým výrazem, vymrští ruku před sebe jako zábranu a řekne: „Nesmím sladký.“ Než odejde, zeptá se, zda má zasunout židli. Odchází a na mé rozloučení odpoví: „Ahoj.“

Pozorování 1b – Když přijdu do třídy, ani na výzvu paní učitelky u svačiny nepozdraví, pouze se otočí směrem ke mně a poté zpět k jídlu. Přichází, usedá ke stolečku, bez vyzvání,

čeká a kouká po pastelkách. Chvilí konverzujeme, ovšem neustále zkoumá pastelky a pracovní stůl. Když mu zadávám úkol, vypadá, že neposlouchá, a když skončím s instrukcí, nedá verbálně ani neverbálně najevo, že ji vzal na vědomí, stále kouká na stůl. Vyzývám jej, aby se do toho pustil. Bere pastelku – černou a kreslí sluníčko, chvílemi kouká do knížky. Poté kreslí králíčka a pokračuje dál, bouřkou. V průběhu mě vyzývá, abych se podívala, co kreslí. Když mě oslovuje, střídavě mi vyká a tyká. Odpovídá na všechno a smysluplně, celými větami, poté stočí řeč k tomu, co kreslí. Znaky svého králíčka nepopíše, až podle obrázku. Na konci překládá obrázek, pěstmi, na které si lehne celým tělem, tlačí. Když je obrázek dostatečně přeložen, dávám mu odměnu. Přijímá ji, ale nevzbudí žádnou reakci, pouze ji bere na vědomí. Zvedá se, neodpovídá. Naslouchá mému loučení a jen na mě z chodby volá, že když bude bouřka tak nepřijdu.

Pozorování 2b – Při setkání neodpověděl na pozdrav. Usedá, a ihned začne mluvit, zajímají ho pastelky a konstatuje: „Nemáme papír.“ Přicházíme totiž spolu a ještě jsem neměla nachystané pracovní místo. Otvírá krabičku s pastelkami a jednu si bere. Nezačne ovšem hned kreslit (jak jindy), ale čeká a stále se dívá na stůl. Poté co mu zadám úkol, slovně ani neverbálně nedá najevo, že rozumí, začne ovšem kreslit. Nakreslí dům, bez oken, s dveřmi a stolem uvnitř. Poté pokračuje v kreslení dle své fantazie (bouřka). V průběhu kreslení vydává zvuky („Drž, dž“ – simuluje bouřku). Řekne: „Už to mám hotovo,“ pomalu si stoupá a přeloží papír na půl. Poté mu dám odměnu. Projeví se: „Ooo,“ ale nepoděkuje a začne si samolepky lepit na papír. Když se loučím, udržuje zrakový kontakt, naslouchá, odpoví mi: „Ahoj“ a ptá se, jestli musí takto nechat židli (nezasunutou).

Pozorování 3b – Odpoví na pozdrav: „Ahoj.“ Usedá ke stolu, ví kam a čeká, rozhlíží se po stole. Přiřazuje správně zvuky k obrázkům, všechna zvířata ovšem vybarvuje pouze černou barvou. Druhou část úkolu tedy neplní. Po celou dobu konverzuje plynule, odpovídá adekvátně, pokládá otázky k pastelkám (proč je černá malá), instruuje mě. Vyká mi. Kdykoliv chce, abych mu věnovala pozornost, řekne: „Hele“ a naváže zrakový kontakt. Při vybarvování vydává zvuky („Kopta, kopta, kopta“, „Bumbum“, „Drž“ – když vybarvuje koně). Poté kreslí i okolo předtištěných obrázků a probíhá zde nějaký příběh (kůň vybuchl a sněží z něj maso). Chvilí přerušuje kreslení a dívá se na sebe do zrcadla – nejprve se dívá na své kazy, poté si hraje s jazýčkem jako při logopedii a snaží se mě instruovat a radit jak jazýček nafouknout. Po celou dobu sedí hezky, na kraji židle. Když je hotovo, posune papír od sebe na bok. Za odměnu neděkuje a velice nadšeně razítka přijímá, směje se, dělá obličej. V jedné situaci, kdy mu chci pomoci vytáhnout tiskátko z krabičky, chytne mou ruku a odstrčí ji bokem,

bez slovního komentáře. Při loučení již stojí, zasune židli, dokud nedomluví, udržuje zrakový kontakt. Na mé rozloučení odpoví: „Ahoj.“

Pozorování 4b – Přicházím pro něj do třídy, pozdravím jej, odpoví: „Čekej.“ Chce dostavět dům z kostek. Instruuje kluky, aby mu na to nesahali, a utíká do pracovny. Usedá, nezahájí konverzaci. Vyzvu ho tedy já otázkou a začíná plynulá konverzace. V průběhu sahá po černé pastelce a po papíru, bez vyzvání a začíná kreslit. Když se jej slovně snažím zabrzdit, nereaguje a pokračuje, ani když jej vyzvu, aby mi vybral barvy zimy. Nereaguje, řekne, že kreslí duhu. Úkol tedy neplní. Pokládá otázky k pastelkám (proč je malá, proč vypadla) a říká mi, abych je příště nestrouhala, aby nevypadly. Vyká mi. Instruuje: „Nedívejte se.“ Předělává pastelky na podložce, a pak: „Už se podívejte.“ Velice se u toho směje a nadšeně se tváří. Duhu kreslí všemi barvami, které na paletce jsou. Když bere poslední, posune papír od sebe. Za odměnu neděkuje. Dávám mu nálepky (jelikož mi minule říkal, že bonbony nemůže), lepí si je pod duhu, vydává zvuky zvířat a komentuje, kam je lepí. Zrakový kontakt je přiměřený, především když se loučíme. Čeká, dokud nedomluví, naslouchá, šeptá: „Nashledanou“ a odchází.

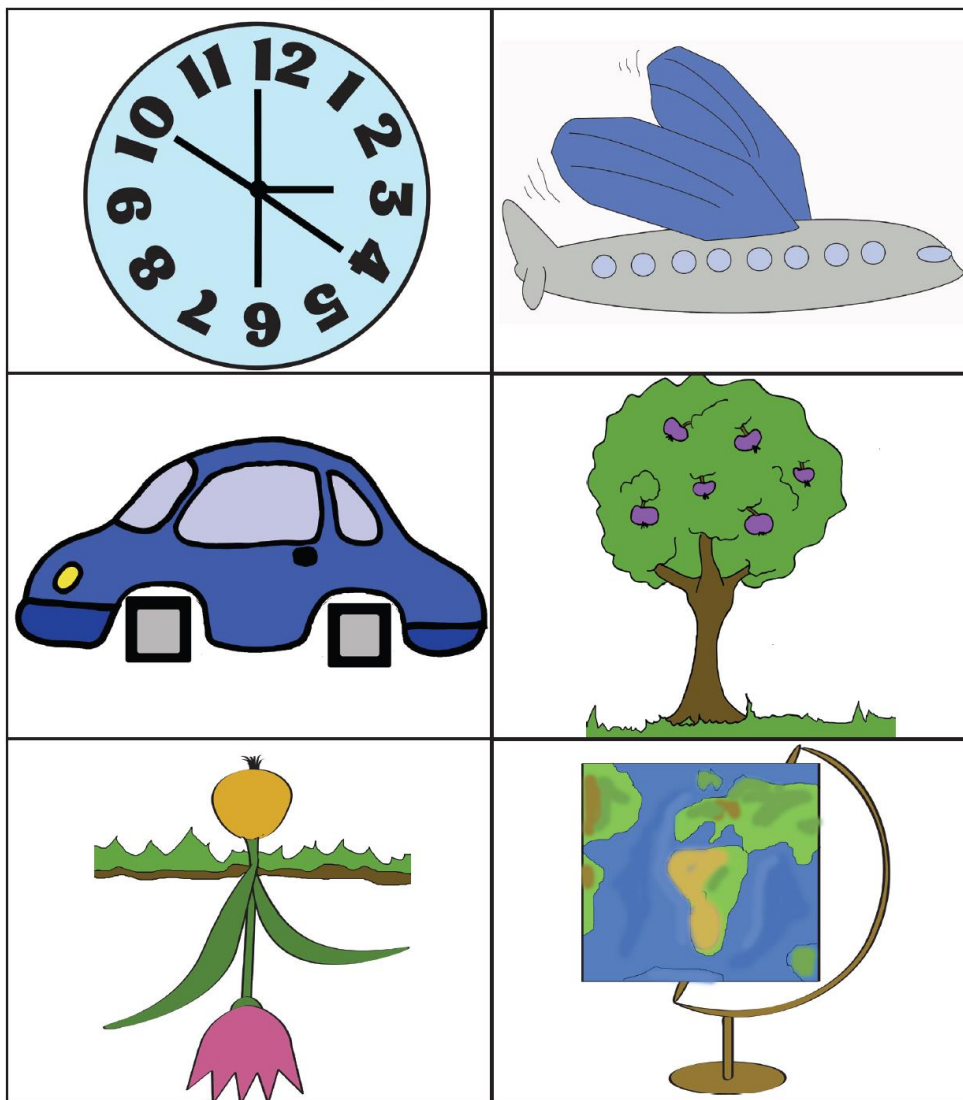


Rozvíječky - pracovní listy

Rozvoj myšlení, rozvoj řeči

Hledání a pojmenování nesmyslů

- Najdi a popiš nesmysl. Jak by to správně mělo být?
- ! Nakresli obrázek s nějakým nesmyslem.



Tato učební pomůcka je dostupná na na portálu www.ucenivpohode.cz provozovaném společností TechSophia

Autor listu: Jana Baborová

Metodika: Mgr. Simona Pekárková

UČENÍ V POHODĚ

⁵ Dostupný z: <http://www.uceni-v-pohode.cz/wp-content/uploads/2015/01/4-nesmysly1my%C5%A11b.pdf>

Příloha č. 6

Analýza projevených komunikačních dovedností jednotlivých dětí

Dovednosti	V	Verbálně	S	Souvětí
Plnění instrukce	N	Neverbálně	*	Jev přítomen
Konverzace	J	Jedním slovem	-	Nepozorováno
Neverbální komunikace a projevy verbální mimo konverzaci	JV	Jednoduché věty	—	Pod čarou – další dovednosti

Dítě: dívka V.		ANO	NE	JAK	ANO	NE	JAK	ANO	NE	JAK	ANO	NE	JAK	ANO	NE	JAK	ANO	NE	JAK
Navázal kontakt první			*		*			*			*		N				*		
Pozdravil první			*									*							
Reagoval na pozdrav		*		V							*						*		N
Vyjádřil žádost, prosbu, přání			*		*		V				*						*		
Zahájil konverzaci		*			*			*			*						*		
Čekal, nezhájil konverzaci			*			*						*						*	
Naslouchal (při sdělování informací, pohádce)		*			*			*			*						*		
Šel za ruku			*			*			*		*						*		
Usedl dle instrukcí (při prvním setkání)		*																	
Usedl sám od sebe		-	-		*			*			*						*		
Čekal na výzvy (např. k zahájení činnosti)			*			*			*			*						*	
Kreslil, vybarvoval dle instrukcí		*			*			*			*						*		
Vybral, volil pomůcky (dle barvy)		*			*			*			*						*		
Konverzoval		*			*			*			*						*		
Kladl otázky		*			*			*			*						*		
Pojmenoval, vyjmenoval (dle úkolu)		*			*			*			*						*		
Zahájil kreslení až po zadání instrukce		*			*			*			*						*		
Naslouchal pohádce (1a, 1b)		*			*			*			*						*		
Odpověděl na otázky		*		S	*			*			*						*		
Volil téma konverzace			*		*			*			*						*		
Poděkoval		*			*			*			*						*		
Seděl funkčně		*			*			*			*						*		
Rozloučil se první			*		*			*			*						*		
Reagoval na rozloučení		*		V	*			*			*		V, N				*		V
Nakreslil něco navíc než bylo zadáno			*		*			*			*						*		
Přijal nabídku pomoci, rady		-	-																
Reagoval na poděkování směřované k němu		*			*		V	*			*						*		V
Zrakový kontakt		*			*			*			*						*		
Povídá si pro sebe			*		*			*			*						*		

Dítě: dívka M.		ANO	NE	JAK	ANO	NE	JAK	ANO	NE	JAK	ANO	NE	JAK	ANO	NE	JAK	ANO	NE	JAK
	Navázal kontakt první		*		*		V	*			*						*		
	Pozdravil první		*		*		V	*			*						*		
	Reagoval na pozdrav	*		V		-					*		V						
	Vyjáčil žádost, prosbu, přání	*			*			*			*						*		
	Zahájil konverzaci		*		*			*			*						*		
	Čekal, nezhájil konverzaci	*			*			*			*						*		
	Naslouchal (při sdělování informací, pohádce)	*			*			*			*						*		
	Šel za ruku		*		*			*			*						*		
	Usedl dle instrukcí (při prvním setkání)	*			*			*			*						*		
	Usedl sám od sebe		*		*			*			*						*		
	Čekal na výzvy (např. k zahájení činnosti)		*		*			*			*						*		
	Kreslil, vybarvoval dle instrukcí	*			*			*			*						*		
	Vybíral, volil pomůcky (dle barvy)	*			*			*			*						*		
	Konverzoval	*			*		S	*			*						*		
	Kladl otázky	*			*			*			*		V,N				*		
	Pojmenoval, vyjmenoval (dle úkolu)	*			*			*			*						*		
	Zahájil kreslení až po zadání instrukce	*			*			*			*						*		
	Naslouchal pohádce	*			*			*			*						*		
	Odpověděl na otázky	*			*			*			*						*		
	Volil téma konverzace		*		*			*			*		S				*		
	Poděkoval		*		*			*			*						*		
	Seděl funkčně	*			*			*			*						*		
	Rozloučil se první		*		*			*			*						*		
	Reagoval na rozloučení	*		V				*			*		Objetí				*		
	Nakreslil něco navíc než bylo zadáno	*			*			*			*						*		
	Přijal nabídku pomoci, rady	*			*			*			*						*		
	Reagoval na poděkování směřované k němu		*		*			*			*						*		
	Zrakový kontakt	*			*			*			*						*		
	Povídal si pro sebe		*		*			*			*						*		

Dítě: chlapec J.	ANO	NE	JAK	ANO	NE	JAK	ANO	NE	JAK	ANO	NE	JAK	ANO	NE	JAK	ANO	NE	JAK
Navázal kontakt první		*			*			*			*			*			*	
Pozdravil první		*			*			*			*			*			*	
Reagoval na pozdrav	*		V	*		Úsměv		*		*			*			*		
Vyjádřil žádost, prosbu, přání	*	*		*	*	N		*		*			*			*		
Zahájil konverzaci	*	*		*	*			*		*			*			*		
Čeka, nezahájil konverzaci	*	*		*	*			*		*			*			*		
Naslouchal (při sdělování informací, pohádce)	*	*		*	*			*		*			*			*		
Šel za ruku		*			*			*		*			*			*		
Usedl dle instrukcí (při prvním setkání)		*	Dopomoc		*			*		*			*			*		
Usedl sám od sebe	-	-		*	*			*		*			*			*		
Čeka na výzvy (např. k zahájení činnosti)	*	*		*	*			*		*			*			*		
Kreslil, vybarvoval dle instrukcí	*	*		*	*			*		*			*			*		
Výbral, volil pomůcky (dle barvy)	*	*		*	*			*		*			*			*		
Konverzoval		*			*	J		*		*			*			*		
Kladl otázky		*			*	N		*		*			*			*		
Pojmenoval, vyjmenoval (dle úkolu)	*	*		*	*	J		*		*			*			*		
Zahájil kreslení až po zadání instrukce	*	*		*	*			*		*			*			*		
Naslouchal pohádku (1a, 1b)	*	*		*	*			*		*			*			*		
Odpověděl na otázky	*	*	J	*	*	Opakuje		*		*			*			*		
Volil téma konverzace	*	*		*	*			*		*			*			*		
Poděkoval		*			*			*		*			*			*		
Seděl funkčně	*	*		*	*			*		*			*			*		
Seděl funkčně	*	*		*	*			*		*			*			*		
Rozloučil se první	*	*		*	*			*		*			*			*		
Reagoval na rozloučení	*	*		*	*			*		*			*			*		
Nakreslil něco navíc než bylo zadáno	*	*		*	*			*		*			*			*		
Přijal nabídku pomoci, rady	-	-		*	*			*		*			*			*		
Reagoval na poděkování směřované k němu	*	*		*	*			*		*			*			*		
Zrakový kontakt	*	*		*	*			*		*			*			*		
Povídal si pro sebe	*	*		*	*			*		*			*			*		

Dítě: chlapec L.	ANO		NE		JAK		ANO		NE		JAK		ANO		NE		JAK		ANO		NE		JAK			
Navázal kontakt první	*			*					*						*					*						*
Pozdravil první		*		*						*						*					*					*
Reagoval na pozdrav	*		V											*												*
Vyjádřil žádost, prosbu, přání		*		*											*											*
Zahájil konverzaci		*		*											*											*
Čekal, nezahájil konverzaci	*			*										*							*					*
Naslouchal (při sdělování informací, pohádce)	*			*										*							*					*
Šel za ruku		*		*											*											*
Usedl dle instrukcí (při prvním setkání)	*			*											*											*
Usedl sám od sebe	-	*		*										*							*					*
Čekal na výzvy (např. k zahájení činnosti)		*		*										*							*					*
Kreslil, vybarvoval dle instrukcí	*			*										*							*					*
Vybral, volil pomůcky (dle barvy)	*			*										*							*					*
Konverzoval		*		*										*							*					*
Kladl otázky		*		*										*							*					*
Pojmenoval, vyjmenoval (dle úkolu)	*			*										*							*					*
Zahájil kreslení až po zadání instrukce	*			*										*							*					*
Naslouchal pohádce (1a, 1b)	*			*										*							*					*
Odpověděl na otázky	*		J											*							*					J
Volil téma konverzace		*		*										*							*					*
Poděkoval		*		*										*							*					*
Seděl funkčně		*		*										*							*					*
Rozloučil se první		*		*										*							*					*
Reagoval na rozloučení	*		V											*							*					*
Nakreslil něco navíc než bylo zadáno		*		*										*							*					*
Přijal nabídku pomoci, rady				*										*							*					*
Reagoval na poděkování s měřovaně k němu		*		*										*							*					*
Zrakový kontakt	*			*										*							*					*
Povídá si pro sebe		*		*										*							*					*

Dítě: chlapec P.	ANO	NE	JAK	ANO	NE	JAK	ANO	NE	JAK	ANO	NE	JAK	ANO	NE	JAK	ANO	NE	JAK	
Navázal kontakt první	*				*									*					
Pozdravil první		*			*									*					
Reagoval na pozdrav	*		V	*		N								*					V
Výjádřil žádost, prosbu, přání		*			*									*					
Zahájil konverzaci	*				*									*					
Čekal, nezhájil konverzaci	*				*									*					
Naslouchal (při sdělování informací, pohádce)	*				*									*					
Šel za ruku		*			*									*					
Usedl dle instrukcí (při prvním setkání)		*			*									*					
Usedl sám od sebe	*				*									*					
Čekal na výzvy (např. k zahájení činnosti)	*				*									*					
Kreslil, vybarvoval dle instrukcí	*				*									*					
Výbral, volil pomůcky (dle barvy)	*				*									*					
Konverzoval		*			*									*					
Kladl otázky		*			*									*					
Pojmenoval, výjmenoval (dle úkolu)	*				*									*					
Zahájil kreslení až po zadání instrukce	*				*									*					
Naslouchal pohádce (1a, 1b)	*				*									*					
Odpověděl na otázky	*		JV	*										*					
Volil téma konverzace		*			*									*					
Poděkoval		*			*									*					
Seděl funkčně		*			*									*					
Rozloučil se první	*		V	*										*					
Reagoval na rozloučení					*									*					
Nakreslil něco navíc než bylo zadáno		*			*									*					
Přijal nabídku pomoci, rady	-	-			-									-					
Reagoval na poděkování směřované k němu		*			*									*					
Zrakový kontakt	*				*									*					
Povídal si pro sebe		*			*									*					

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Veronika Svobodová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Kresba jako technika k rozvoji komunikačních kompetencí v předškolním věku
Název v angličtině:	Drawing as a technique of developing communication skills of preschool children
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá využitím kresebné techniky k rozvoji komunikačních kompetencí u dvou skupin dětí v předškolním věku s narušenou komunikační schopností. První část práce analyzuje kresbu a komunikaci v kontextu předškolního věku a je východiskem pro praktickou část. V druhé části aplikujeme metodu pozorování pro vyhodnocení významu komunikačních a sociálních dovedností v průběhu kresebné činnosti.
Klíčová slova:	komunikační kompetence, kresba, předškolní věk, narušená komunikační schopnost
Anotace v angličtině:	This bachelor thesis deals with using drawing technique for development of communicative competence of two groups of preschool children with communication disability. The first part of the thesis analyses drawing and communication in the context of preschool age and it is the starting point for the practical part. In the second part we apply the method of observation for evaluation of the role of communication and social skills during the process of drawing.
Klíčová slova v angličtině:	communicative competence, drawing technique, pre-school age, communication disability
Přílohy vázané v práci:	Ilustrace, tabulky
Rozsah práce:	58 s.
Jazyk práce:	Český jazyk