

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013–2015

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Alice Navrátilová

Výtvarné a tělovýchovné techniky v rozvoji komunikačních
kompetencí dětí předškolního věku

Praha 2015

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Iva Duksová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2013-2015

BACHELOR THESIS

Alice Navrátilová

Art and physical training techniques in the development of
communicative competence of preschool children

Prague 2015

The Bachelor Thesis Supervisor: Mgr. Iva Duksová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Alice Navrátilová

Poděkování

Děkuji za odborné vedení Mgr. Duksové Ivě, poskytování informací, rad a konzultací. Dále děkuji pedagogům v mateřské škole v Šumperku a pedagogům ze školy určené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v Šumperku, u nichž jsem prováděla výzkum, za ochotu spolupracovat, poskytování cenných rad a informací.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou rozvoje komunikačních kompetencí u dětí v předškolním věku. Zaměřuje se především na oblast výtvarných a tělovýchovných technik a jakým způsobem mohou ovlivnit rozvoj komunikace.

Teoretická část bakalářské práce se věnuje vymezením pojmů předškolní věk, komunikační kompetence, tělovýchovné a výtvarné techniky, kde je především zahrnuta kresba, její vývoj, analýza a ontogeneze. Praktická část bakalářské práce se věnuje pozorováním vybraných dětí při zadaných činnostech ve výtvarné a tělesné výchově a jejich vlivem na rozvoj komunikačních kompetencí. Děti byly vybrány ze dvou odlišných zařízení. Prvním zařízením je běžná mateřská škola v Šumperku a druhým zařízením je speciální mateřská škola v Šumperku.

Klíčová slova

Diagnostika, komunikace, kresba, předškolní věk, tělovýchovné techniky, výtvarné techniky.

Annotation

Bachelor thesis concentrates on the development of communication skills of preschool children. It focuses mainly on art and physical education techniques and how these techniques may affect the development of communication.

The theoretical part of the thesis is devoted to defining the concepts of pre-school age, communication skills, physical education and art techniques in which primarily drawing is included – its development, analysis and ontogeny. The practical part is devoted to observation of selected children during their art and physical education activities and it studies how these activities affect the development of communication skills. The children were selected from two different places, the common kindergarten and the kindergarten for children with disabilities. Both of them are situated in the town of Šumperk.

Keywords

Art techniques, communication, diagnostics, drawing, physical education techniques, preschool age.

ÚVOD.....	10
1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK	11
1.1 Pojem předškolní věk.....	11
1.2 Vývojové změny, osobnost dítěte předškolního věku	11
1.2.1	11
2 VYMEZENÍ KOMPETENCÍ.....	16
2.1.1 kompetence komunikativní	17
3 VYMEZENÍ KOMPETENCE.....	18
3.1 Komunikace	18
3.1.1 Verbální a neverbální komunikace.....	19
3.1.2 Diagnostika komunikační schopnosti.....	21
4 VÝTVARNÉ TECHNIKY	23
4.1 Kresba	23
4.1.1 Analýza kresby	23
4.1.2 Ontogeneze kresby	23
4.1.3 Kresba dítěte se smyslovým a mentálním postižením	25
5 TĚLOVÝCHOVNÉ TECHNIKY	27
5.1 Dítě a pohyb.....	27
PRAKTICKÁ ČÁST	30
6 OTÁZKY ŠETŘENÍ.....	31
7 METODY ŠETŘENÍ.....	32
8 REALIZACE ŠETŘENÍ	33
9 SOUBOR ŠETŘENÍ.....	36
9.1 První výzkumný soubor – běžná mateřská škola	36
9.1.1 Charakteristika zařízení	36
9.1.2 Popis vybraných dětí	37
9.2 Druhý výzkumný soubor – speciální mateřská škola	39
9.2.1 Charakteristika zařízení	39
9.2.2 Popis vybraných dětí	39
10 PRŮBĚH ŠETŘENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	42

10.1	Pozorování – běžná mateřská škola.....	42
	Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)	46
10.2	Pozorování – speciální mateřská škola	46
11	ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	53
	ZÁVĚR	55
	SEZNAM POUŽITÉ A DOPORUČENÉ LITERATURY	56
	SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK	58
	SEZNAM PŘÍLOH.....	59

„Kresba je pohledem do nejintimnějšího deníčku dítěte.“

Neznámý autor

ÚVOD

Předškolní věk dítěte vyvíjí dětskou osobnost po všech stránkách. Vývoj dětské kresby prochází stádií, která souvisí s rozvojem dětského intelektu. Pro dítě je kresba zpravidla radostnou, spontánní činností a hrou. Řeč je nejobvyklejším komunikačním prostředkem. Ovládání jazyka se váže na kulturní a sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

Vývoj dětské kresby probíhá po etapách a je závislý na mentální vyspělosti dítěte, jeho schopnosti, představivosti, reprodukci a paměti. Důležitý je vliv motoriky, zrakového vnímání, úroveň jemné motoriky, pozornosti a laterality. U dětí v předškolním věku nacházíme rozdíly mezi jednotlivými dětmi ve schopnosti pojmenovat či nakreslit obrázek. Význam kreslení spočívá také v osvojování si dovedností pro psaní.

Kresbou děti zachytí své myšlenky, touhy a přání. Mohou kreslit podle svého zájmu a zaujetí.

Zdravý vývoj dítěte je nerozlučně spojen s přiměřenou pohybovou aktivitou. Touha po pohybu vzniká z vnitřní biologické potřeby rozvíjet vlastní organismus ve fyziologických funkcích i v motorických dovednostech. V předškolním věku je pohybová aktivita důležitým faktorem všestranného rozvoje dítěte z hlediska fyziologického, sociálního a psychického.

Cílem této práce je nahlédnout na děti intaktní a s určitým druhem postižení, a to v kresbě a tělesné výchově, jakým způsobem ovlivňuje právě kresba a pohyb komunikační kompetence. V teoretické části se zaměřím na předškolní věk, jeho vymezení, vývojové změny a jejich vliv na vyvíjející se osobnost dítěte. V souladu s Rámcovým vzdělávacím programem se věnuji vymezení problematiky kompetencí. Dále práce specifikuje výtvarné techniky, kresbu, analýzu kresby a tělovýchovné techniky.

V praktické části popisují metody šetření, stanovené cíle šetření a soubor šetření. V závěru praktické části porovnávám výsledky v určitém časovém úseku dětí intaktních a dětí s různým druhem postižení.

1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

V první kapitole se zabýváme pojmem „předškolní věk“, jeho vymezením a typickými vývojovými změnami v předškolním věku.

1.1 Pojem předškolní věk

Lidský organismus je velice složitý systém. Období tohoto vývoje rozdělujeme na prenatální období, rané dětství, předškolní věk, mladší školní věk, střední a starší školní věk, adolescenci, dospělost a stáří. Rozdělení tohoto věku je dáno nápadnými znaky, biologickými a psychickými změnami, a v neposlední řadě sociálními změnami. Šimíčková-Čížková a kol. (1999, 2008) uvádí, že předškolní období má dvě rozmezí, která jsou dána novým sociálním zařazením dítěte. Na začátku tohoto období, mezi třetím a čtvrtým rokem, je to vstup do mateřské školy. Na konci tohoto období, tedy po dovršení šestého roku, nástup do základní školy. Název pro toto období není jednotný. V literatuře se můžeme setkat s pojmem „předškolní dětství“ (Kuric, 1986) nebo „druhé dětství“ (Příhoda, 1967). Štefanovič (1980) používá názvu „starší předškolní věk“. Předškolní věk nazývá Erikson (1968) obdobím „iniciativy“, vychází z poznatku, že pro dítě tohoto věku je důležitá jeho aktivita.

1.2 Vývojové změny, osobnost dítěte předškolního věku

V předškolním věku má dítě dosáhnout takové úrovně tělesného a duševního vývoje, aby zvládlo bezproblémovou adaptaci na školní podmínky. To předpokládá nejen zvýšenou úroveň sebevědomí, ale i sebeovládání a smysl pro sounáležitosti (Mazal, 1994).

Předškolní věk je v rozmezí 3-6 let věku dítěte a je poslední fází raného dětství. Dítě v předškolním období asi nejvíce charakterizuje silná touha aktivně se podílet na veškerém dění a přenášet už získané a právě získávané schopnosti do praxe. Také se chce stále procvičovat a zdokonalovat. Normálně

se vyvíjející dítě je v předškolním věku hravé, aktivní, projevuje živý zájem o všechno kolem sebe. Řeč dítěte se začíná v předškolním období velmi zdokonalovat. Děti mají v oblibě naslouchání řeči při běžné mluvě, zajímají se o slovíčka, která neznají a často se ptají, co které slovo znamená. Předškolní období končí nástupem do školy, který je možný jen v případě, že je na něj dítě dostatečně zralé (Pospíšilová, 2007).

V předškolním období dochází ke změně tělesné konstituce dítěte. Baculatost přechází ve štíhlost a vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Pokračuje osifikace kostí a přibližně v šesti letech se dovršuje osifikace zápěstních kůstek, což má význam pro rozvoj motoriky. V pohybech se čím dál více uplatňuje drobnější svalstvo, a proto je motorika půvabnější, rytmičtější a začíná být charakteristická pro dětskou osobnost (Jasanová, 1990).

Větší posun nastává v rozumových schopnostech dítěte. Mění se pohybové funkce, zdokonaluje se hrubá motorika, rozvíjí se jemná motorika. Po čtvrtém roce se vyhraňuje převaha jedné ruky, dochází k vyhranění laterality. Stále dokonalejší je také manipulace s předměty, která se neustále zlepšuje při různých hrách s pískem, plastelínou, s různými dílky stavebnic (Pospíšilová, 2007).

Všechny mentální vývoj se děje procesem učení, které probíhá v tomto věku formou hry. Každé učení má pak tyto podmínky:

- má probíhat v citově kladném ovzduší,
- má být správně motivováno,
- postupovat od jednoduchého ke složitějšímu. Každý nový poznatek musí být zabudován v logický systém, těžké je učení izolovaných prvků.
- učení má být hodnoceno kladně – pochvalou (Jasanová, 1990).

Podle Plevové (2008) má vnímání důležitou roli v rozvoji dětského poznávání. Převládá celistvé vnímání, při němž dítě nerozezná podstatné části předmětů. Vnímá především nápadné předměty a ty, které mají vztah k činnosti. Hmat je významným zdrojem zážitků. Postupně začíná rozlišovat doplňkové barvy, je sluchově schopno analyzovat zvuky z různých zdrojů. Rozvoj diferenciací schopnosti je způsobován také rozvíjející se funkcí motorického analyzátoru a rozvojem schopností hlasového aparátu. Vytváří se spolupráce mezi sluchovou diferenciací výšky a adekvátním

tvořením tónů v hlasovém ústrojí. V pátém a šestém roce se vytváří totální cítění. Naopak rytmické cítění má své počátky v ranějších stádiích vývoje.

Převládá paměť konkrétní a mimovolná, počátky úmyslné paměti se projevují koncem předškolního věku. Paměť převládá mechanická, ale začíná se rozvíjet už i paměť slovně logická. Kapacita bezprostřední paměti je ve věku pěti až šesti let stejná jako u dospělého. Úmyslné zapamatování se děje v tomto věku málokdy samostatně, většinou souvisí s nějakou činností. Pro zapamatování hraje důležitou roli kladně citově laděný zážitek, dobrá motivace, ale i optimální stav nervové soustavy. Všípivost i uchování v paměti jsou již velmi dobré. Pětileté dítě je schopno si vzpomenout na významný zážitek tři roky starý (Jasanová, 1990).

Pozornost je stále ještě nestálá, ale s postupujícím věkem se dítě lépe a déle soustředí. Začínají se vytvářet počátky úmyslné pozornosti. Záměrnou pozornost je v tomto období nutno podporovat vedením dospělého tím, že dítě motivujeme, aby zůstalo soustředěno na jednu činnost. Aby dospělý mohl udržet optimální koncentraci od počátku pozornosti dítěte, musí využívat těchto prostředků: moment překvapení, střídání činností, kontrasty. Tím se pěstuje záměrná pozornost i zájmy a vůle dítěte.

Představivost obohacuje vnímání a vybavování představ je plynulejší. Dítě si pomocí fantazijních představ vysvětluje realitu, nerozliší tyto představy od skutečnosti.

Podle Pospíšilové (2007) je pro myšlení předškolního dítěte typický egocentrismus, tedy zaměření na sebe, svou osobu, své prožívání. Myšlení se váže zejména na přítomnost, výjimečně na blízkou budoucnost. Pro dětské myšlení je typická záměna skutečnosti podle momentálního přání dítěte. Říká se tomu magické myšlení. Podobným způsobem pozměňuje dokonce i vzpomínky. Tím si dítě přizpůsobuje realitu vlastním potřebám, což má velký význam pro jeho duševní vývoj. V myšlení dítěte dochází k výrazné vývojové změně. Podle Piagetova kognitivně vývojového pojetí osobnosti, předškolní věk popisuje jako stádium předoperačních představ od 2 – 7 let. Dítě získává jazykové a přesnější motorické schopnosti (psaní nebo kreslení). I když zrovna nevidí nebo neprožívá konkrétní věc, učí se porozumět a pamatovat si konkrétní věc. Dítě začíná pomalu chápat skutečné funkce předmětů a situací, projevuje se prostorová

orientace a prostorové umístění předmětů. Děti jsou omezeny pouze na to, co skutečně vidí. Toto období neumožňuje dětem vnímat abstraktně.

Stále se zdokonaluje řeč, zlepšuje se mluvnická struktura aktivního slovníku dítěte. Logopedicky definované nedostatky ve výslovnosti postupně mizí. Děti mají v oblibě naslouchání řeči při běžné mluvě, zajímají se o slovíčka, která neznají. Často se ptají, co které slovo znamená. Tím se zvětšuje slovní zásoba a ucelují poznatky o okolním světě. Předškolní období je možné s trochou nadsázky pojmenovat také jako období pohádek, protože zájem o řeč se projevuje také zálibou v pohádkách, které rozvíjejí nejen řečové schopnosti, ale také dětskou fantazii, která je většinou velmi bohatá (Pospíšilová, 2007).

Podle Šimíčkové-Čížkové (2008) zdrojem citových zážitků dítěte je konkrétní činnost. Rozvíjí se smysl pro humor, dítě má radost ze spontánní činnosti.

Z vyšších citů se začínají rozvíjet city sociální, intelektuální, estetické a etické.

- City sociální – vyvíjejí se ve dvou směrech k vrstevníkům a k dospělým. Vztahy k vrstevníkům se mění, narůstá potřeba těchto kontaktů, dítě potřebuje partnera ke hře.
- City intelektuální – vyvolávají kladné emoce při získávání nových zkušeností, radostí z poznávání nové činnosti.
- City estetické – dítě prožívá příjemné citové stavy, umožňují vnímat vše krásné, příjemné.
- City etické – dítě si začíná uvědomovat, co je správné a co nesprávné, co je dobré a co špatné. Zde má vliv na rozvoj citů dítěte vzor dospělého.

Duševní vývoj je dynamický proces, který je uskutečňován vzájemnou interakcí dítěte a prostředí, činností, bez kterých není možný vývoj motoriky, ale ani vnímání, myšlení a sociálních vztahů.

Hra je hlavní činností, ve které probíhá proces socializace. Ve hře se uplatňuje učení i práce.

Dětská kresba je cestou k poznání dětské psychiky. Výtvarný proces umožňuje dítěti neverbální, symbolickou řeč, jejíž pomocí může vyjádřit své pocity, přání, obavy a představy, které jsou vlastní jeho prožívání (Šimíčková-Čížková, 2008).

2 VYMEZENÍ KOMPETENCÍ

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy vydalo v souladu s § 4 odst. 3. zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.

Klíčové kompetence představují v RVP PV výstupy neboli způsobilosti obsažitelné v předškolním vzdělávání. Obecně jsou formulovány v kurikulárních dokumentech jako „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj osobnosti a uplatnění jedince“. Kompetence představují soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují. Jejich osvojování je dlouhodobý a složitý proces, který začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání. Základním cílem je orientace na osvojování základů klíčových kompetencí od útlého dětství, které jsou velmi důležité pro začátek soustavného vzdělávání a celoživotního učení.

Pro etapu předškolního vzdělávání (RVP PV, 2004) jsou za klíčové kompetence považovány:

1. Kompetence k učení
2. Kompetence k řešení problémů
3. Kompetence komunikativní
4. Kompetence sociální a personální
5. Kompetence činnostní a občanské

2.1.1 Kompetence komunikativní

Pojem komunikace slouží k vytváření, pěstování a udržování mezilidských vztahů. Má velký význam v rozvoji osobnosti dítěte. Komunikace je schopnost používat jazyk jako komunikační systém symbolů a znaků.

Dítě ukončující předškolní vzdělávání (RVP PV, 2004):

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- v běžných situacích komunikuje 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 využívá 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 vytvořený elementární předpoklad k učení se cizímu jazyku

3 VYMEZENÍ KOMPETENCE

3.1 Komunikace

Člověk je schopen s ostatními lidmi komunikovat, protože je to tvor společenský, a stejně jako každá živá bytost k tomu potřebuje různé formy dorozumívání a sdělování. Termín „komunikace“ je používán v mnoha různých disciplínách, např. v pedagogice, psychologii, lingvistice, sociologii, kybernetice, dopravě a dalších oborech. Pojem „komunikace“ nemá v literatuře jednotnou definici, vyčerpávající definice mezilidského komunikování, která by zahrnovala všechny aspekty, zřejmě není možná.

Klenková (2006) uvádí:

„Komunikace (z lat. *communicatio*, které lze chápat ve významu spojování, sdělování, ale také přenos, společenství, participace) znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Komunikace je velmi důležitá v mezilidských vztazích, je to prostředek vzájemných vztahů a také významně ovlivňuje rozvoj osobnosti. Komunikaci lze v nejširším slova smyslu chápat jako symbolický výraz interakce, to znamená vzájemné a oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy. Současně také znamená přenos informací, které jsou prostředkem ovlivňování subjektů, které se na komunikaci podílejí.“

Význam a důležitost komunikace pro lidský život nikdy nelze dostatečně ocenit. Žádná společnost nemůže bez komunikace existovat a už vůbec se nemůže bez ní vyvíjet. Jak pro existenci, tak pro organizaci každé společnosti je komunikace základním procesem, protože každá společná akce lidí je založena na významech, které hned po přenosu prostřednictvím komunikace jsou společně sdíleny.

Nejdůležitější lidskou schopností je komunikační schopnost. Jde o schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech formách (Klenková, 2006).

V rozumovém vývoji dítěte předškolního věku dominuje řeč, která je vlastně v tomto období již dokončena. Řeč má i rozhodující význam pro vytváření zájmů, pro logicko-myšlenkovou činnost, pro rozvoj představivosti a fantazie (Jasanová, 1992).

Vágnerová (2004) uvádí, že proces vývoje řeči se řídí určitými zákonitostmi. Vychází z porozumění vztahu mezi určitými zvuky, tj. slovy, a jejich obsahem,

tj. tím, co označují. Porozumění předchází aktivnímu vyjádření a vlastní sdělení se rozvíjí od jednoduché formy ke složitější, od příliš generalizovaného a nepřesného obsahu k jednoznačnějšímu a přesnějšímu.

3.1.1 Verbální a neverbální komunikace

Verbální projev hraje hlavní roli v komunikaci. Přesto jsme schopni se dorozumívat i jinými prostředky. Podstatnou část sebevyjádření nesou prostředky neverbální komunikace. Lze rozlišovat tři skupiny kanálů, tj. verbální komunikaci, neverbální komunikaci a komunikaci činem. Neverbální komunikaci v porovnání s komunikací verbální využíváme více při vyjadřování emocí, vůle, postojů než k přenosu výsledků myšlenkových operací.

Vágnerová (2004, s. 298):

„Komunikace může mít různou formu, obvykle se rozlišuje verbální a neverbální způsob komunikace, mezi nimiž není jednoznačná hranice. Verbální komunikace je symbolická forma komunikace, založená na zvukovém systému. Jako symboly pro vyjádření a předání významů užívá slova. Neverbální komunikace užívá ke svým sdělením jiných než slovních komunikačních prostředků.“

Skupiny **verbální** (slovní) **komunikace** zahrnují všechny komunikační procesy, které realizujeme za pomoci mluvené nebo psané řeči. Sociální kontakty jsou závislé na vysokém stupni schopnosti jazykové výměny a jazykového sebepředstavení, rozhovoru, diskuse, slovní hádky, pomluvy atd. A toto všechno zaujímá v lidském sociálním životě centrální pozici. Verbální komunikace se vyvinula později než komunikace neverbální, vznikla prostřednictvím artikulovaných zvukových řetězců, tedy slov. Člověk získal možnost podělit se o své poznatky, komunikovat o svých zkušenostech, jevech, které jsou kolem něj. Mohl vyjadřovat své pocity, vůli a zaujímat svůj postoj vůči ostatním komunikantům (Klenková, 2006).

Verbální komunikace postupně získávala dominantní postavení v komunikaci jako procesu dorozumívání. Neverbální komunikace se začala používat jen na doplnění nebo jako dočasná náhrada verbální komunikace. Slova se tak stala pro

člověka pomocníkem, ale také zbraní, slova dokáží potěšit, povzbudit, pohládit, ale také zarmoutit a zranit.

Neverbální komunikace v sobě zahrnuje veškeré dorozumívací prostředky neslovní podstaty. Je starší než komunikace verbální, jak fylogeneticky, tak ontogeneticky, má vysokou výpovědní hodnotu a srozumitelnost. Klenková (2006, s. 29) uvádí:

„Neverbální chování podléhá společenskému kodexu dané společnosti a vykazují co do provedení, četnosti a významu nonverbálních projevů značné individuální interkulturní, etnické, mezinárodní a geografické odlišnosti.“ Příkladem může být srkání nebo mlaskání při jídle. V naší zemi je to považováno za projev neslušnosti. V jiných zemích to může být považováno za projev úcty k hostiteli a výrazem spokojenosti hostů.

Neverbální komunikační systémy mohou jednak doprovázet mluvenou řeč, ale také tvořit samostatné jazykové jednotky využitelné k hodnotné mezilidské komunikaci. Neverbální komunikace je jedním z projevů člověka, kterým se navozují, případně vyjadřují mezilidské vztahy. Neverbální komunikace zahrnuje širokou škálu toho, co naznačujeme beze slov nebo spolu se slovy jako doprovod slovní komunikace. Neverbálně komunikujeme gesty (pohyby hlavou a dalšími pohyby těla), postojem těla, výrazy tváře (mimikou), pohledy očí, vzdáleností a zaujímáním prostorových pozic (proxemikou), tělesným kontaktem, tónem hlasu dalšími neverbálními aspekty řeči, oblečením, zdobností, fyzickými a jinými aspekty vlastního zjevu (Klenková, 2006).

Každý neverbální signál něco znamená, má svůj význam. Významy neverbálních znaků jsou podmíněny kulturou, dobou, sociální skupinou, například dohodnutý význam gest ve sportech, často nesrozumitelný vnějšimu pozorovateli.

Základním rozdílem mezi komunikací verbální a neverbální je ten, že verbální komunikace je vždy doprovázena neverbální komunikací, kdežto neverbální komunikace se může uskutečňovat samostatně.

3.1.2 Diagnostika komunikační schopnosti

Lidská komunikace zahrnuje všechny procesy a funkce související s produkcí a porozuměním mluvené i psané řeči, stejně jako se všemi formami neverbální komunikace. Jazyk člověka je možné posuzovat podle různých kritérií.

Z hlediska vývojového můžeme srovnávat dosaženou úroveň komunikačních dovedností daného jedince s normou. Podle zjištěných výsledků lze následně ovlivňovat postupný vývoj řeči dítěte. Věta se pokládá za základní komunikační jednotku jazyka a slouží k vyjádření myšlenky. Možnosti stimulace řečového vývoje se samozřejmě s věkem a zráním lidského organismu mění.

Věda nám zprostředkovává znalosti řeči, jazyka a komunikace. Z hlediska průběhu komunikace, což je vlastně výměna informací, můžeme tak hodnotit různé podoby řeči, a to zvukovou – nezvukovou. Sem patří řeč mluvená a řeč psaná. Dále verbální – neverbální.

„Verbální řečové schopnosti člověka se manifestují jako řeč receptivní (impresivní), tj. porozumění řeči, a řeč expresivní, tj. produkce řeči. Při řečové expresi lze sledovat úroveň artikulace, slovní zásoby, lze posuzovat užívání gramatických kategorií, verbální pohotovost a fluenci projevu produktora i povahu tzv. prozodických faktorů řeči, jako jsou melodie řeči (intonace), její tempo i využívání pomlky v řeči, přízvuk a hlasitost.“ (Rádlová a kol., 2004)

Pro kvalitní recepci a porozumění mluvené řeči i grafické podobě jazyka musí být splněny některé předpoklady. Kvalita řeči je ovlivněna individuálními schopnostmi a vybavením příjemce v oblasti sluchové percepce, slovní zásoby i jeho vlastnostmi psychickými. Konkrétní výkon může být ovlivněn působením vnějšího prostředí a dalšími faktory. Člověk, který nebude ke komunikaci dostatečně motivován, který nebude schopen dosáhnout a udržet svou koncentraci na určité úrovni nebo který bude mít potíže v oblasti paměti krátkodobé nebo dlouhodobé, bude mít také obtíže při přijímání a pochopení řeči (Rádlová a kol., 2004).

Vědecké zkoumání jazyka rozděluje řeč čtyř rovin.

Foneticko-fonologická rovina, v této rovině má dítě při narození univerzální předpoklady osvojit si jakýkoliv jazyk. Působením prostředí se postupně zaměřuje na vnímání zvuků, které rozlišují význam slov. Sleduje zvukovou stránku řeči.

Morfologicko-syntaktická rovina se zaměřuje na gramatiku daného jazyka. V rámci morfologie dítě získává postupně vědomosti o slovních druzích, časování, stupňování a skloňování.

Lexikálně-sémantická rovina, tato oblast se zabývá významem slov a slovní zásobou. Při posuzování komunikačních schopností často používáme dělení slovní zásoby, a to na pasivní a aktivní. Důležité je porozumění významu slov a jejich užívání při komunikaci.

Pragmatická rovina učí dítě používat zkušenosti, zajímá se o proces výměny komunikačních rolí, téma rozhovoru, schopnost ukončit téma a navázat nové. Uvědomit si chybu nebo problém v komunikaci a opravit jej.

Je důležité sledovat schopnost vyjádřit svůj komunikační záměr a schopnost aktivně konverzovat (Rádlová a kol., 2004).

Diagnostice ve všech oblastech komunikační schopnosti se na odborné úrovni věnuje logoped, který na základě orientačního, základního a následného speciálního vyšetření stanoví konkrétní diagnózu.

4 VÝTVARNÉ TECHNIKY

4.1 Kresba

Kresba zaujímá v životě člověka specifické postavení, protože se v ní prolíná hra s prvky pracovních návyků. Přitom výsledný produkt odráží určitý stupeň schopností a dovedností. Během kreslení se uplatňuje kreativita a spontaneita, dochází k propojení kognitivních funkcí s motorickými dovednostmi. Z tohoto důvodu je kresba nedílnou součástí diagnostických baterií, přestože řada diagnostických technik je zaměřená pouze na výklad grafického a kresebného projevu.

4.1.1 Analýza kresby

Dětská kresba poměrně přesně odráží grafomotorické schopnosti dítěte, úroveň jeho vizuomotorické koordinace a kvality vnímání, rodinné vztahy apod.

Z analýzy kresby vychází mnoho diagnostických postupů, jak těch klinických, tak i standardizovaných s pevnou normou (inteligentní test Goodenough-Harris – Kresba postavy, percepčně motorický Test komplexní figury, projektivní Kresba začarované rodiny a další (Valenta, Müller, 2007). Klinicky nás zajímá to, jestli konkrétní ontogenetické znaky v kresbě klienta nastupují a odeznívají v souladu s normou nebo dochází k jejich retardaci. Největší pozornost je upřena na tvorbu figurativní, protože lidská postava jako téma hraje v ontogenezi kresby zcela dominantní roli. Tento fakt lze doložit množstvím základních i aplikovaných výzkumů (např. v podobě testů) zabývajících se figurativní tematikou ať již zaměřených na percepčně-motorickou úroveň, školní zralost, inteligenci či projektivně orientovaných (Valenta, Müller, 2007).

4.1.2 Ontogeneze kresby

Ve svých počátcích je kresba určitou formou hry, která se rozvíjí na základě prostředí a jeho podnětnosti, dále na základě genetických dispozic, a to zcela spontánně již kolem prvního roku života. Dítě projevuje radost z toho, že pohyb jeho rukou zanechává stopu.

Kolem 3. – 4. roku můžeme hovořit o přípravném **období cíleného čmárání**. Toto období se vyvíjí od impulsivního čmárání celou paží přes první snahy cokoliv ze svého okolí zobrazit. Dítě své čmáranice pojmenovává, přičemž prvotní impulsy mnohdy pochází od rodičů. Ve 3 letech by dítě mělo být schopno opsat kruh, dělat klubíčko a zvládat krátké čáry. Až koncem 4. roku umí dítě záměrnou kresbou vystihnout základní podobu vybraného objektu.

Ve čtyřech až pěti letech hovoříme o **stadiu linií** nebo **prvotního obrysu**. V tomto období převažují témata lidské postavy (stadium hlavonožce), květin, domů a aut. Vyhraněnost ruky je již zřejmá a může mít svou diagnostickou hodnotu při posuzování retardace vývoje. Objevuje se také tzv. transparence v kresbě, která je způsobená tím, že dítě v předškolním věku zakresluje to, co ví a nikoliv to, co vidí (např. do domu vidíme „přes zed“). Také dochází k tomu, že dítě si nejdříve uvědomí, co bude malovat, a teprve potom se o to pokusí. To znamená, že dochází k posunu v interpretaci kresleného od interpretace dospělých až k fázi předběžného záměru.

Kolem 5. - 7. roku je stadium vymezeno předškolním věkem a prvními léty ve škole. Je to **fáze lineárního náčrtu**, kdy předškolák velice intenzivně vnímá barvy, ale málo je uplatňuje. Nastává výrazný pokrok v kresbě figury, objevuje se dvojdimenzionální obrys a nastupuje schematické vystižení postavy. Dívky se hodně zaměřují na detail a chlapcům se zase lépe daří vystihnout tělesné proporce. V kresbě postavy lze již vyzorovat odlišné pohlaví postav. Děti v předškolním věku kreslí zvířata s lidskými obličejí, tzv. antropomorfní výjevy.

V 7. – 10. roku lze hovořit o **období realistické kresby**, ve kterém se upřesňují proporce předmětů i figur, přechází se k částečnému nebo úplnému profilu, kdy profil je signálem nástupu pohybových schémat. Přibývá snaha o kopírování skutečnosti. Často se vyskytuje to, že část figury je zakreslená zepředu a část z boku, tzv. ortoskopické obrázky. Přibývá dekorativnosti kreseb a kolorit až překvapuje nespoutaností.

Kolem 10. roku nastupuje **období naturalistické kresby**, kdy dítě zaznamenává pohyb a objevuje se schopnost vyjádřit ve tváři figur určitou náladu.

Ve starším školním věku se dostavuje krize dětského zobrazení, která vzniká na základě rozporu anatomických vědomostí dítěte o lidském těle a schopností postavu

zachytit. Dítě v tomto věku ztrácí motivaci a zájem o výtvarnou výchovu, protože si uvědomuje svoji vlastní kreslířskou nemohoucnost (Renotiérová, Ludíková, 2006).

4.1.3 Kresba dítěte se smyslovým a mentálním postižením

Kresba jedince se smyslovým a mentálním postižením v mnoha znacích vykazuje individuální a nekonstantní zpoždění za výše uvedenou „normou“. To především v závislosti na hloubce postižení. V úvahu nejsou brány i jiné determinanty jako je etiologie postižení a jeho kvalitativní aspekty.

Četná frekvence nejrůznějších deformací jak tvarových (vlnovek, sbíhajících rovnoběžek apod.), tak i v proporcích je typická pro klienty na úrovni lehkého mentálního postižení, což vyplývá ze špatné koordinace motoriky s analyzátory. Motorika těchto dětí zaostává za impulsy v kontextu. Děti jsou náchylnější ke schematickému automatismu v zobrazení domů, aut, ale především postav, to znamená, že stejná schémata používají při kresbě veselého tatínka i smutného pana krále včetně výrazu v obličeji. Často až do ukončení školní docházky v drtivé většině zobrazují figuru zepředu. Některé děti ukončí základní vzdělání ve stadiu lineární kresby, stadium hlavonožce často přetrvává až do osmi let. Pokud dítě dosáhne v 6-7 letech úrovně komplexního zobrazení člověka, je jeho prognóza relativně dobrá.

Osoby se středně těžkým mentálním postižením jsou schopné obsáhnout pouze obrysová schémata, popřípadě události, osoby s těžkým mentálním postižením dospějí maximálně k hranici prvotního zobrazení postavy.

Diagnosticky hodnotné vzájemné vztahy existují mezi mentálním opožděním a schopností zachytit prostorové vztahy. Ontogeneticky se pohybujeme od tzv. juxtapozice (neschopnosti vyrovnat se v kresbě s prostorovými vztahy – dítě kreslí většinou všechny znázorňované objekty vedle sebe na spodní linku výkresu) k superpozici (od nejjednodušších prostředků vyjádření prostorových vztahů – kladení vzdálenějších objektů na horizont, překrývání, až po ty složitější, mezi něž patří zmenšování vzdálenějších objektů, perspektivní sbíhavost linií, stínování, barevné vyjádření prostoru – vzdálenější objekty se jeví světlejší (Valenta, Müller, 2007).

V podstatě neexistuje kvalitativní rozdíl v řešení prostorových vztahů mezi intaktní a mentálně a smyslově postiženou populací žáků základních škol praktických

a speciálních, existuje pouze časová retardace v jeho využívání. Kvalifikovaný odhad časového rozdílu většiny nosných znaků je více jak 3 roky.

5 TĚLOVÝCHOVNÉ TECHNIKY

5.1 Dítě a pohyb

Každého člověka provází pohybová aktivita již od narození. Zdravý vývoj dítěte je spojen s přiměřenou pohybovou aktivitou. Pohybová aktivita dítěte předškolního věku je důležitým faktorem všestranného rozvoje dítěte. Pohyb je důležitou součástí života dítěte a jeho her.

Jedním z projevů existence člověka a živočichů je pohyb. Zlepšovala se jím pohybová soustava, ale i další systémy, např. regulační. Vytváření návyků tělesné zdatnosti u dětí a mládeže je považováno za nejdůležitější přínos tělesné výchovy. Od nejtělejšího věku je důležité u dětí podporovat zdravý životní styl, tělesnou zdatnost, rozvíjet pohybové schopnosti, odolnost a děti otužovat. Je důležité vrátit aktivní pohyb do životního stylu, aby se stal nezbytnou součástí života.

Dvořáková (2002, s. 13) uvádí:

„Pohyb je prostředkem seznamování se s prostředím, prvním učením, jak ovládnout své tělo, jak si poradit se svým okolím a tím nabýt potřebné zkušenosti. Pohyb je prostředkem, jak vyjádřit sebe sama a komunikovat s ostatními. Je také prostředkem získávání sebevědomí, hodnocení sebe samého, vzájemného srovnávání, pomáhání si, soupeření a spolupráce.“

U dítěte pohybové aktivity rozvíjejí oblast zdravotní, vzdělávací a výchovnou. Pohyb má nezastupitelnou roli u dětí s mentálním postižením. Při pohybu děti uvolní nahromaděnou energii, odreagují se a zároveň uvolní.

Rodina dává dítěti výchovný základ a živnou půdu pro působení učitele a vychovatele. Vzájemně spolu tyto složky spolupracují s cílem co nejvíce rozvinout osobnost dítěte. Cílem pedagogiky je rozvíjení fyzické a psychické zdatnosti, rozvoj samostatnosti a sebedůvěry dítěte, začlenění se do kolektivu, posilování vytrvalosti v činnosti, vytvoření pravidelné potřeby pohybu a sportovních aktivit dítěte, podporování rozvoje jejich pohybových a manipulačních dovedností.

Úkolem tělesné výchovy je zvyšovat zdatnost a výkonnost postižených dětí, naučit je konkrétním pohybovým dovednostem a naučit je radosti z pohybu, který jim přináší

pocit uspokojení, osvojení pohybové dovednosti. Snížit nebo navrátit funkci postiženému pohybovému ústrojí. Důležité je odstranění pocitu méněcennosti dítěte a dosažení fyzické zdatnosti. Nácvik sebeobsluhy je velmi důležitým úkolem k získání samostatnosti a přípravě na další život. Dle stupně postižení je důležité být částečně nezávislým a samostatným při úkonech soběstačnosti.

Forma tělesné výchovy používá jednoduchých tělesných cvičení, základů sportů, kolektivních her aj. Cílem pedagogiky je rozvíjení fyzické a psychické zdatnosti. Rozvoj samostatnosti a sebedůvěry dítěte, začlenění se do kolektivu, posilování vytrvalosti v činnosti, vytvoření pravidelné potřeby pohybu a sportovních aktivit dítěte, podporování rozvoje jejich pohybových a manipulačních dovedností. Osvojení si správného životního stylu a základů bezpečnostních, organizačních a hygienických zásad.

Základní aktivitou v dětské realizaci se stává hra. Součástí života dítěte a jeho her je pohyb. Mnohé dovednosti a kompetence, důležité pro celý život. Získává dítě v předškolním věku prostřednictvím pohybových aktivit. V tomto období dochází k výraznému vývoji v rychlosti reakce a rychlosti v dané činnosti. V předškolním věku se výrazně rozvíjí i rovnováha, rytmičnost a další obratnostní schopnosti díky dozrání mozku. Je to optimální věk pro rozvoj těchto schopností a učení se novým pohybovým dovednostem. Dětské pohybové aktivity mají vliv komplexní a pro každé dítě zároveň individuální. Pedagog může některé aspekty zvýraznit a naopak jiné potlačit. Důležité je, že ze sledování dětí se může mnoho dozvědět.

Pomocí rozvíjení dovedností jemné a hrubé motoriky dítě rozvíjí vnímání a uvědomování si vlastního těla, vnímání prostoru, ostatních osob a uvědomování si vlastního těla. Pohybové dovednosti dělíme na nelokomoční (pohyby částí těla, změny poloh částí těla nebo celého těla na místě), lokomoční (dochází ke změně polohy částí těla), manipulační (různými částmi těla jsou přemísťovány předměty). Současně se rozvíjí vnímání ostatních smyslů.

Dvořáková (2006, s. 6) uvádí:

„Získané pohybové dovednosti jsou vkladem do budoucího života i do formování aktivního přístupu k životu a k osobnímu zdraví. Pohybové dovednosti mohou být následně využívány pro zdroj pohybových schopností i pro

rozvoj zdraví (správné držení těla, prevence srdečně cévních onemocnění). V celém životě mohou přispět k seberealizaci, rekreaci i regeneraci.“

Pokud u dítěte předškolního věku jde o první seznámení s tělesnou výchovou, měl by pedagog provést slovní výklad a doplnit jej názorným předvedením. Děti se učí osvojit si pravidla chování v tělocvičně, kdy smí či naopak nesmí cvičit na náradí nebo s náčiním. Nesmí se opomíjet před každým cvikem protahovat, zpevňovat a uvolňovat svaly.

Přírozeným pohybem každého dítěte je běh. Dýchání dítěte se ve hře podporuje přírozenou cestou.

Rozvíjení smyslu dítěte pro rovnováhu je chůze mezi předměty. Chůze po čáře podporuje nervosvalovou koordinaci. Při skoku se dítě učí energickému odrazu, ale zároveň pružnému a měkkému doskoku. Lezení je důležité pro rozvoj trupového svalstva, které je nezbytné pro správné držení těla. Mezi cvičení trupového svalstva patří plížení, které zapojuje ty svalové skupiny, které nejsou při běžných pohybech v činnosti. Plazení je účinné na procvičení trupového svalstva. Důležité pro přesnost je házení na cíl, kde dítě musí držet míč všemi prsty.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část bakalářské práce se zabývá posouzením výtvarného a tělovýchovného projevu u vybraných dětí a korelací mezi vývojem v těchto oblastech a komunikačními kompetencemi u vybrané skupiny dětí: u dětí předškolního věku s vývojem odpovídajícím normě a u dětí se specifickými potřebami v důsledku opožděného, narušeného či přerušného vývoje.

6 OTÁZKY ŠETŘENÍ

Jaký vliv mají tělovýchovné a výtvarné činnosti na rozvoj komunikačních kompetencí u dětí s vývojem odpovídajícím normě a u dětí s vývojem opožděným, narušeným či přerušeným?

7 METODY ŠETŘENÍ

Ke zpracování a analýze výsledků bakalářské práce byly použity kvantitativní metody šetření. Pozorování a interview bylo využito ke shromáždění dat a informací.

Pozorování je jednou z nejstarších a rovněž nejdůležitějších metod diagnostiky, kterou je možné dělit podle nejrůznějších hledisek. Je možné jej definovat jako sledování smyslově vnímatelných jevů, především chování osob, průběhu dějů a jiné. Bývá považováno za nezastupitelný způsob shromažďování materiálů při studiu reality. „V literatuře lze nalézt různé přístupy ke klasifikaci pozorování.“ (Chráska, 2007).

Často bývá pozorování s ohledem k časové náročnosti rozděleno na pozorování krátkodobé a dlouhodobé. Pro výzkum bylo zvoleno pozorování krátkodobé, které je často využíváno k praktickým účelům v každodenní praxi. Taková pozorování většinou netrvají déle než jednu hodinu. Rozhodujícím kritériem rovněž je, zda se při pozorování pozorovatel setkává přímo s předmětem pozorování nebo nikoli, v takovém případě jde o pozorování ve vlastním smyslu slova – vlastní (přímé) pozorování (Chráska, 2007).

Interview bývá označováno jako metoda shromažďování dat o realitě. Tato metoda je založena na bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Pro pojem interview existuje rovněž český obsahově širší termín rozhovor. Oproti jiným výzkumným metodám má interview obrovskou výhodu.

Tím je navázání osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů. Během interview je možné pozorovat reakce respondenta na kladené otázky a podle nich usměřňovat další průběh.

Interview je možné rozdělit na strukturované, polostrukturované a nestrukturované podle toho, jak dalece je interview výzkumníkem řízeno. Polostrukturované interview bylo zvoleno pro šetření v této práci. Respondentům je nabízeno k jednotlivým otázkám několik alternativ odpovědí, navíc se od respondentů očekává vysvětlení nebo zdůvodnění své odpovědi. Jestliže svoji odpověď nerozvine, má tazatel možnost dále se ptát a požadovat další vysvětlení odpovědi (Chráska, 2007).

8 REALIZACE ŠETŘENÍ

Výzkumná část bakalářské práce byla realizována v období šesti měsíců na pracovištích: v běžné mateřské škole Veselá škola v Šumperku a ve speciální mateřské škole v Šumperku, která nabízí pedagogickou péči dětem tělesně a mentálně postiženým.

Po přípravě všech potřebných částí šetření probíhala v období šesti měsíců samotná činnost šetření v běžné a speciální mateřské škole, následovalo zpracování získaných dat.

Při návštěvách mateřských škol na základě úvodních pozorování byly do pracovní skupiny šetření vybrány čtyři děti a zpracovány jejich podrobné anamnézy.

Anamnestické údaje dětí byly získány z rozhovoru s učitelkami z uvedených mateřských škol, školní dokumentace a lékařských zpráv. S rodiči dětí byl podepsán souhlas, zda mohou být použity osobní a lékařské údaje jejich dětí do bakalářské práce.

Byly zpracovány tyto anamnézy:

- osobní
- školní
- lékařská
- rodinná

V odstupu dvou měsíců probíhalo dílčí pozorování dětí na obou pracovištích. Děti, motivované připravenou pohádkou, kreslily, cvičily a povídaly si s učitelkou.

Pozorování dětí při společných aktivitách:

- komunitní kruh – jeho cílem je vzájemné přivítání, pohlazení a společné pozdravení. Děti jsou vedeny k tomu, aby si navzájem naslouchaly, seznámily se s tím, co budou dělat a ze kterých činností mohou vybírat. Kruh symbolizuje rovnost, partnerství a členy kruhu stmeluje.
- volná hra dětí, návrh paní učitelky a děti si mohou dle vlastního výběru vybrat - hudební, pracovní, výtvarné a pohybové činnosti

Společně s vybranými dětmi probíhalo sezení v samostatné třídě. V té době měly ostatní děti činnosti v centrech dle třídního vzdělávacího plánu. Na úvod byla zvolena motivace pohádkou „Malá pohádka o řepě“ (viz příloha č. 1) (Hrubín, 1969). Po vyslechnutí čtené pohádky si děti zopakovaly pomocí papírových figurek děj a postavy, které v pohádce vystupovaly. Následně byly děti požádány, aby samostatně nakreslily tuto pohádku, a to předloženou technikou – kresba fixem a voskovými pastely. Následně byl veden rozhovor, kde tuto práci popisovaly.

Dle plánu pravidelných činností příslušné třídy MŠ byly v jiný čas od pohádky a kresby zařazeny i tělovýchovné úkoly. Opět byla použita uvedená pohádka. Při jejím opakování děti cvičily rozcvičku, aby si mohly protáhnout celé tělo a připravit se na překážkovou dráhu.

V rámci tělesné výchovy bylo použito nářadí:

- lavičky - na cvičení rovnováhy
- pérovací nářadí - trampolína
- žebřiny - lezení
- ostatní nářadí - žíněnky, molitanový tunel, kuželky, kruh

Organizační část překážkové dráhy vypadala následovně:

Švihadlem byl vymezen startovací prostor.

1. Převaly stranou – žíněnka
2. Sun po břiše s přitahováním – lavička
3. Skok na trampolíně
4. Prolézání molitanovým tunelem
5. Slalom - běh mezi kuželkami
6. Hod „řepou“ na cíl – kruh
7. Výstup na žebřiny
8. Skluz po šikmé ploše – lavička zajištěna na žebřinách

Na základě školního hodnocení byla vytvořena hodnotící škála:

1 – výborné (úkol splnil bez chyby a pomoci)

2 – velmi dobré (úkol splnil částečně)

3 – dobré (úkol splnil částečně s pomoci)

4 – neuspokojivé (úkol nesplnil i s pomoci)

9 SOUBOR ŠETŘENÍ

Šetření bylo prováděno ve 2 zařízeních, byly vybrány dvě děti z běžné mateřské školy a dvě děti, které navštěvují speciální mateřskou školu.

Do šetření byly zapojeny děti ve věkovém rozmezí 5-6 let.

Tabulka 1: Základní parametry získaného souboru

	Věk	MŠ, třída
Dívka A.	6let, 2 měsíce	běžná MŠ, třída Motýlci
Chlapec T.	6let, 4 měsíce	běžná MŠ, třída Motýlci
Chlapec D.	5 let, 11 měsíců	spec. MŠ, třída Myšky
Chlapec K.	6let, 9 měsíců	spec. MŠ, třída Myšky

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

9.1 První výzkumný soubor – běžná mateřská škola

9.1.1 Charakteristika zařízení

Prvním zařízením, kde probíhalo šetření, byla mateřská škola, kde jsou dvě dvoutřídní třídy. Oddělení jsou smíšená pro děti od 3-6 let.

V této mateřské škole jsou pro děti připravovány různé nadstandardní aktivity, kurzy a zájmové kroužky různého zaměření. Škola pracuje podle programu ZAČÍT SPOLU.

Cílem je samostatné, spokojené dítě, které se bude umět vyrovnávat s nároky a problémy současnosti. Program je sestaven tak, aby vyhovoval individuálním potřebám dětí. Je zde kladen důraz na rozvíjení jejich schopností, znalostí a dovedností a na účast rodiny.

9.1.2 Popis vybraných dětí

Jméno: Dívka A.

Věk: 6 let, 2 měsíce

Úvod:

Dívka A. navštěvuje druhým rokem běžnou mateřskou školu. Adaptace u dívky probíhala dobře, školku navštěvuje ráda.

Rodinná anamnéza:

Jedná se o dívku, která pochází z úplné rodiny. Má staršího sourozence ve věku 8 let. Doma má podnětné prostředí, běžné příbuzenské vztahy.

Osobní anamnéza:

Dívka A. je drobnějšího vzrůstu.

Školní anamnéza:

V kolektivu působí sebejistě, bezproblémově. Kontakty navazuje rychle, je kamarádká. Respektuje autoritu učitele, ráda pomáhá a umí poslechnout, je pozorná a pracuje v částečně rychlém tempu. Při zadání úkolu ihned projeví zájem, je samostatná a zadanou práci vždy dokončí, lateralita je u dívky vyhraněná - pravá ruka se špetkovým úchopem trojhranné tužky.

Komunikační schopnosti jsou na velmi dobré úrovni. Dívka má bohatou slovní zásobu, kterou umí využít. Umí popsat situaci, vypráví pohádku či příběh. Je schopna vnímat návaznost a vysvětlit charaktery jednotlivých postav děje.

Lékařská anamnéza:

Vzrůst odpovídá věku.

Jméno: Chlapec T.

Věk: 6 let, 4 měsíce

Úvod:

Chlapec navštěvuje třetím rokem běžnou mateřskou školku.

Rodinná anamnéza:

Žije v úplné rodině se starší sestrou, která má 11 let. V rodině jsou běžné příbuzenské vztahy. Výchova v rodině je nepřiměřeně úzkostlivá. V chlapci vzbuzuje nervozitu a soutěživost.

Osobní anamnéza:

Chlapec s vrstevníky ani dospělými nenavazuje kontakty, je stydlivý, senzitivní.

Školní anamnéza

Špatná adaptace, první měsíc při příchodu do školky byl plačtivý. Z počátku chlapec navazoval kontakty špatně, byl zdrženlivý, opatrný s dospělými i s vrstevníky. Na kolektiv reagoval velkou nervozitou a adaptace nebyla rychlá, byla postupná. V letošním školním roce se snaží o vyniknutí a být nejlepší. Postupně začíná na sebe klást nepřiměřené požadavky a soutěží o pochvalu. Výsledkem soutěživosti je nervozita a mírný třes ze strachu z neúspěchu. Dovede vyjádřit souhlas i nesouhlas, lateralita je vyhraněná – pravá ruka. Úchop psací potřeby je špetkový.

Lékařská anamnéza:

Vzrůst odpovídá věku.

9.2 Druhý výzkumný soubor – speciální mateřská škola

9.2.1 Charakteristika zařízení

Druhým zařízením, ve kterém bylo prováděno šetření, byla speciální mateřská škola v Šumperku. Zařízení přijímá děti na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny nebo ze zdravotních důvodů na základě zdravotnické dokumentace. Školu navštěvují většinou děti s odkladem školní docházky, s vadami řeči, vadami zraku, hyperaktivitou, poruchami pozornosti, děti s kombinovanými vadami a s lékařskou diagnózou autismus.

Mateřská škola se nachází poblíž centra města Šumperka, obklopená městským parkem a vlastní rozlehlou zahradou. Součástí komplexu budov mateřské školy je i část budovy pro děti se strukturovaným programem a odloučené pracoviště pro některé třídy speciální základní školy.

9.2.2 Popis vybraných dětí

Jméno: Chlapec D.

Věk: 5 let, 11 měsíců

Úvod:

Chlapec D. navštěvuje druhým rokem speciální mateřskou školu. Na první pohled se jedná o milého chlapce, který bez problémů komunikuje a navazuje kontakt s dětmi i dospělými.

Rodinná anamnéza:

Chlapec pochází z neúplné rodiny, ze sociálně znevýhodněného prostředí. V současné době bydlí v azylovém domě s matkou.

Školní anamnéza:

Chlapec dává přednost manipulačním hrám s předměty, rád skládá puzzle, hraje pexeso. Výtvarnou činnost nevyhledává. Prozatím není schopen se přizpůsobit kolektivu dětí, má projevy agresivity, někdy děti napadá kousáním. Pokud není jeho pozornost zaujata konkrétní manuální činností, která by ho bavila, vyhledává konflikty.

Paměť má vázanou na úroveň pozornosti, je důležité neustále opakovat tematické celky. Pozornost je krátkodobá, nestálá. Snadno se nechá vyrušit okolím, ale při vhodné motivaci se k činnosti opět vrací. Chlapec je zvýšeně unavitelný.

Používá jednoduchá, jednotlivá slova a citoslovce, pomáhá si ukazováním na věci, snaží se ptát. Řeč je mnohdy zcela nesrozumitelná, při opravení je zlepšení. Slovní zásoba je omezená názorným způsobem dorozumívání se.

Příkazy učitele nerespektuje. V sebeobsluze je samostatný, nesoustředěný.

Hrubá i jemná motorika odpovídá normě. Úchop psací potřeby je hrstičkovitý.

Lékařská anamnéza:

Výrazné opoždění ve vývoji řeči, suspektní dysfázie. Trpí záchvatovitým onemocněním – epilepsií, užívá léky, stabilizováno.

Jméno: Chlapec K.

Věk: 6 let, 9 měsíců

Úvod:

Chlapec navštěvuje prvním rokem speciální mateřskou školu. V raném věku prožil emoční traumatické zážitky s vlivem na opoždění vývoje řeči. Rád skládá puzzle, hledá rozdíly na obrázcích, nerad kreslí, má rád kolo, auta, pohádky. Rád vyhledává společnost dětí i dospělých, když nemá společnost, hraje si sám. Jedná se o šikovného, vstřícného a milého chlapce.

Rodinná anamnéza:

V raném věku chlapec prožil emoční traumatickou zkušenost, spojenou s pobytem v dětském domově. Po návratu byla obtížná adaptace, je patrná emoční nevyzrállost. Nyní žije v rodině s mámou a jejím přítelem, se kterým vychází dobře.

Školní anamnéza:

Chlapec K. má rád společnost dětí i dospělých, vyhledává společenské hry, ale i samostatné. Rád skládá puzzle, hledá rozdíly na obrázcích, nerad kreslí, má rád kolo, auta, pohádky. Hru má velmi rád. Respektuje daná pravidla, uznává autoritu pedagogů a důvěřuje jim. V kolektivu je oblíbený, rychle navazuje kontakty, je kamarádský, vyhledává společnost dospělých. Psychomotorický vývoj odpovídá věku, v oblasti řečového projevu jsou patrné nedostatky. Úpravou rodinného prostředí a projevem citů ze strany mámy je znát rychlý rozvoj řeči. Velký podíl na nápravě řeči má i pravidelná logopedická práce. Úroveň grafomotoriky a vizuomotorické koordinace se pohybují v normě. Grafomotorika je na velmi dobré úrovni, lateralita je pravostranná, úchop psací potřeby je špetkový.

Lékařská anamnéza:

Vzrůst odpovídá věku dítěte. Motorická neobratnost, porucha fonemického sluchu. Dyslalie.

10 PRŮBĚH ŠETŘENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Poznatky o vybraných dětech při zadaných výtvarných i tělovýchovných činnostech byly zpracovány, doplněny hodnotící škálou porovnány.

10.1 Pozorování – běžná mateřská škola

Dívka A.

Pozorování při kolektivních činnostech dětí

Dívka byla aktivní, komunikativní, spolupracovala s ostatními dětmi, velmi dobře reagovala na kladené otázky. Snažila se vyniknout a zaujmout pozornost.

Pozorování při výtvarné činnosti

Spolupracovala dobře, byla samostatná, bez zábran, úkol plnila bez potřeby opakování děje pohádky. Barvy používala přiměřené z vlastní zkušenosti, dodržovala posloupnost postav v ději. Dokázala vysvětlit svůj postup při kresbě. Postavy kreslila se správnými proporcemi a všemi detaily.

Hodnocení kresby

Kresba pohádky odpovídá věku dívky. Grafomotorika odpovídá věku dítěte. Barevná citlivost je v pořádku. Rozlišuje a používá barvy na základě zkušeností a vnímání. Postavy jsou namalované celé, kompletní, dějová posloupnost postav je dle uvedené pohádky. Realitě odpovídají barevně kreslené osoby, ale zvířata ne. Kočka má fialové uši, tělo zelené, což značí o úzkosti, zvláště v období obtížné adaptace a bývá příznakem neklidu (Davido, 2008). V kresbě se zobrazuje obtížná počáteční adaptace na mateřské školy po letních prázdninách (viz příloha č. 1).

Tabulka 2: Pozorování při kolektivních činnostech dětí – dívka A.

Komunikuje s ostatními dětmi?	4	3	2	1
Komunikuje s učitelkou?	4	3	2	1
Je aktivní, iniciuje komunikaci?	4	3	2	1
Komunikuje tak, že bývá pochopeno?	4	3	2	1
Má aktivní slovní zásobu?	4	3	2	1
Má pasivní slovní zásobu?	4	3	2	1
Řečový projev je artikulovaný?	4	3	2	1
Navazuje komunikaci?	4	3	2	1
Reaguje logicky na otázky?	4	3	2	1
Komunikuje bez zábran?	4	3	2	1
Rozumí instrukcím?	4	3	2	1
Zaujaté motivací?	4	3	2	1
Dokáže vyprávět příběh kresby v logické návaznosti?	4	3	2	1
Používá při kresbě kolorit?	4	3	2	1
Popisuje svoji kresbu samostatně, ještě před dokončením?	4	3	2	1

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Pozorování dětí při tělovýchovné aktivitě

S radostí zvládla zadaný úkol, zapamatovala si posloupnost a činnost v jednotlivých centrech.

Hodnocení tělovýchovné aktivity

Převaly stranou - zde bylo nutno poopravit polohu

Sun po břicho - střídá končetiny bez problémů, koordinace dobrá

Skok na trampolíně - udrží rovnováhu

Prolézání molitanovým tunelem- střídání končetin v přiměřené rychlosti,
nebojí se stísněného prostoru

Slalom - nedodrží postup, nutná oprava v běhu

Hod řepou - náprah se skrčenou paží, nedotažená poloha

Výstup na žebřiny - koordinace oka i končetin v pořádku

Skluz po šikmé ploše - beze strachu s udržením rovnováhy

Tabulka 3: Tělovýchovné aktivity – dívka A.

převaly stranou	4	3	2	1
sun po bříše	4	3	2	1
skok na trampolíně	4	3	2	1
prolézání molitanovým tunelem	4	3	2	1
slalom – běh mezi kuželkami	4	3	2	1
hod řepou – na cíl	4	3	2	1
výstup na žebřiny	4	3	2	1
skluz po šikmé ploše – lavička zapřená o žebřiny	4	3	2	1

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Chlapec T.

Při kolektivních činnostech dětí

Chlapci trvalo delší dobu než se zapojil do činnosti. Při práci neustále sledoval ostatní děti, co kreslí a jak jsou daleko. Na otázky odpovídal jednoslovně, nervózně s ostychem a bál se odpovědět. Posloupnost postav i děje znal, ale nedokázal ji vyjádřit. Při vyprávění příběhu u magnetické tabule byl pozorován mírný třes. Byl rád, když měl práci dokončenu a nemusel plnit další úkoly.

Pozorování při kresbě

Při kresbě spolupracoval pečlivě, úkol vždy splnil. Zadaný úkol dělal se zálibou a radostí.

Hodnocení kresby

Kresbu dle motivačního příběhu namaloval minimalizovaně a zrcadlově, proporce dodržel. Detaily postav jsou neúplné (viz příloha č. 2).

Tabulka 4: Pozorování při kolektivních činnostech dětí – chlapec T.

Komunikuje s ostatními dětmi?	4	3	2	1
Komunikuje s učitelkou?	4	3	2	1
Je aktivní, iniciuje komunikaci?	4	3	2	1
Komunikuje tak, že bývá pochopeno?	4	3	2	1
Má aktivní slovní zásobu?	4	3	2	1
Má pasivní slovní zásobu?	4	3	2	1
Řečový projev je artikulovaný?	4	3	2	1
Navazuje komunikaci?	4	3	2	1
Reaguje logicky na otázky?	4	3	2	1
Komunikuje bez zábran?	4	3	2	1
Rozumí instrukcím?	4	3	2	1
Zaujaté motivací?	4	3	2	1
Dokáže vyprávět příběh kresby v logické návaznosti?	4	3	2	1
Používá při kresbě kolorit?	4	3	2	1
Popisuje svoji kresbu samostatně, ještě před dokončením?	4	3	2	1

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Pozorování při tělovýchovné aktivitě

Nervozita a touha po dokonalosti se projevovala i v tělovýchově. Byl zklamán, z úspěchu ostatních dětí radost neměl a postupně začínal být trucovitý.

Hodnocení tělovýchovné aktivity

Převaly stranou - bylo nutno poopravit polohu, ale po opravě napne svaly

Sun po bříše - zvládá bez problémů

Skok na trampolíně - horší rovnováha

Prolézání molitanovým tunelem, bez strachu ze stísněného prostoru, pravidelně střídá končetiny

Slalom - s nervozitou zvládl

Hod řepou - nápřah s napjatou paží, cíl trefí

Výstup na žebřiny - koordinace oka a ruky v pořádku, výšek se nebojí

Skluz po šikmé ploše - strach z upadnutí

Tabulka 5: Tělovýchovné aktivity – chlapec T.

převaly stranou	4	3	2	1
sun po bříše	4	3	2	1
skok na trampolíně	4	3	2	1
prolézání molitanovým tunelem	4	3	2	1
slalom – běh mezi kuželkami	4	3	2	1
hod řepou – na cíl	4	3	2	1
výstup na žebřiny	4	3	2	1
skluz po šikmé ploše – lavička zapřená o žebřiny	4	3	2	1

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

10.2 Pozorování – speciální mateřská škola

Chlapec D.

Při kolektivních činnostech dětí

Neustále vyrušoval ostatní děti a napadal je. Za každou cenu chtěl být středem pozornosti a potřeboval by samostatnou individuální práci.

Pozorování při kresbě

Spolupráce při činnosti s chlapcem byla náročná, byl nesoustředěný, chtěl být rychle s úkolem hotový, od práce odbíhal.

Hodnocení kresby

Kresbu pohádkových postav nezvládl, pouze čmáranici. U motivační pohádky pokus o posloupnost postav a kresbu hlavonožce (viz příloha č. 3). Úchop psací potřeby byl nesprávný. Při komunikaci byl útržkovitý, odpovídal krátce, jednoslovně.

Tabulka 6: Pozorování při kolektivních činnostech dětí chlapec D.

Komunikuje s ostatními dětmi?	4	3	2	1
Komunikuje s učitelkou?	4	3	2	1
Je aktivní, iniciuje komunikaci?	4	3	2	1
Komunikuje tak, že bývá pochopeno?	4	3	2	1
Má aktivní slovní zásobu?	4	3	2	1
Má pasivní slovní zásobu?	4	3	2	1
Řečový projev je artikulovaný?	4	3	2	1
Navazuje komunikaci?	4	3	2	1
Reaguje logicky na otázky?	4	3	2	1
Komunikuje bez zábran?	4	3	2	1
Rozumí instrukcím?	4	3	2	1
Zaujaté motivací?	4	3	2	1
Dokáže vyprávět příběh kresby v logické návaznosti?	4	3	2	1
Používá při kresbě kolorit?	4	3	2	1
Popisuje svoji kresbu samostatně, ještě před dokončením?	4	3	2	1

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Pozorování při tělovýchovné aktivit

Zadané úkoly zvládal bez zábran v rychlosti, ale se zbrklostí a bez ohledu na ostatní děti. Dráhu proběhl velmi rychle bez dotažení detailů a nepředvídání nebezpečí úrazu. U prvního zdolání překážky nedodržel pokyny pro splnění. Překážku opakoval až po ostatních dětech. S čekáním se nerad smířoval.

Hodnocení tělovýchovné aktivity

Převaly stranou - v rychlosti zanedbáno přesné provedení, ruce nejsou nataženy

Sun na břicho - bez problémů

Skok na trampolíně - beze strachu se silným odrazem

Prolézání molitanovým tunelem - v rychlosti se vrhá do tunelu a posunuje jej

Slalom - bez problémů

Hod řepou - cíl netrefí, pokrčená paže

Výstup na žebřiny - pohyb přesný

Skluz po šikmé ploše - skluz beze strachu

Tabulka 7: Tělovýchovné aktivity – chlapec D.

převaly stranou	4	3	2	1
sun po břicho	4	3	2	1
skok na trampolíně	4	3	2	1
prolézání molitanovým tunelem	4	3	2	1
slalom – běh mezi kuželkami	4	3	2	1
hod řepou – na cíl	4	3	2	1
výstup na žebřiny	4	3	2	1
skluz po šikmé ploše – lavička zapřená o žebřiny	4	3	2	1

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Chlapec K.

Při kolektivních činnostech dětí

Soustředil se na práci, spolupracoval dobře.

Pozorování při kresbě

Spolupracoval dobře, bez zábran. Se zájmem poslouchal, jaká činnost bude následovat, a jak má pracovat. Respektoval pokyny učitele.

Hodnocení kresby

Posloupnost postav a děje byla zachována. Snažil se o správné nakreslení osob z pohádky. Nakreslil hlavonožce se snahou o detaily (viz příloha č. 4).

Tabulka 8: Pozorování při kolektivních činnostech dětí – chlapec K.

Komunikuje s ostatními dětmi?	4	3	2	1
Komunikuje s učitelkou?	4	3	2	1
Je aktivní, iniciuje komunikaci?	4	3	2	1
Komunikuje tak, že bývá pochopeno?	4	3	2	1
Má aktivní slovní zásobu?	4	3	2	1
Má pasivní slovní zásobu?	4	3	2	1
Řečový projev je artikulovaný?	4	3	2	1
Navazuje komunikaci?	4	3	2	1
Reaguje logicky na otázky?	4	3	2	1
Komunikuje bez zábran?	4	3	2	1
Rozumí instrukcím?	4	3	2	1
Zaujaté motivací?	4	3	2	1
Dokáže vyprávět příběh kresby v logické návaznosti?	4	3	2	1
Používá při kresbě kolorit?	4	3	2	1
Popisuje svoji kresbu samostatně, ještě před dokončením?	4	3	2	1

Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Pozorování při tělovýchovné aktivitě

Zadaný úkol zvládl s přesností, koordinaci pohybů má dobrou.

Hodnocení tělovýchovné aktivity

Převaly stranou – převaly dělá přesné, ruce natažené, bez problémů

Sun po břicho – koordinaci pohybu má dobrou

Skok na trampolíně - s respektem skok zvládl

Prolézání molitanovým tunelem - bez problémů ze stísněného prostoru

Slalom - dodržuje postup

Hod řepou - náprah dobrý, cíl trefí

Výstup na žebřiny - pohyby koordinované

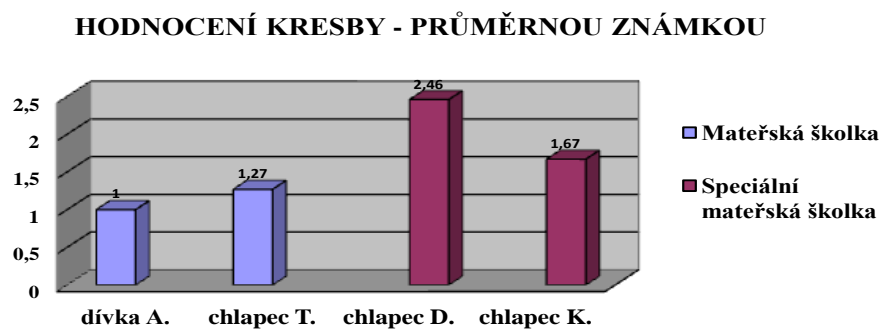
Skruz po šikmé ploše - bez problémů, beze strachu a bez ostychu

Tabulka 9: Tělovýchovné aktivity – chlapec K.

převaly stranou	4	3	2	1
sun po břicho	4	3	2	1
skok na trampolíně	4	3	2	1
prolézání molitanovým tunelem	4	3	2	1
slalom – běh mezi kuželkami	4	3	2	1
hod řepou – na cíl	4	3	2	1
výstup na žebřiny	4	3	2	1
skruz po šikmé ploše – lavička zapřená o žebřiny	4	3	2	1

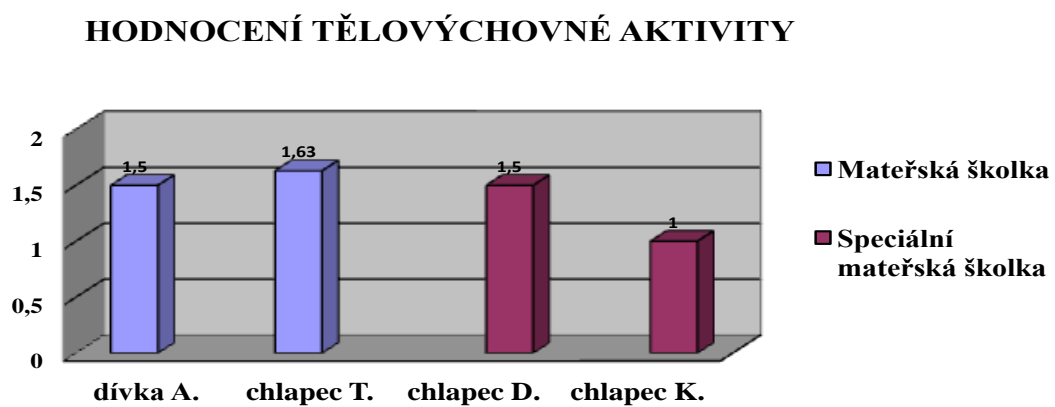
Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 1: Hodnocení kresby v běžné mateřské škole a speciální mateřské škole



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

Graf 2: Hodnocení aktivit v běžné mateřské škole a speciální mateřské škole



Zdroj: autor práce, 2014 (vlastní šetření)

11 ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI

Závěrečná kapitola praktické části se především věnuje shrnutí a srovnání výsledků činností a tomu, zda byla zodpovězena otázka šetření a za jakých podmínek.

Cílem bakalářské práce bylo analyzovat, jaký vliv mají tělovýchovné a výtvarné činnosti na rozvoj komunikačních kompetencí u dětí s vývojem odpovídajícím normě a u dětí s vývojem opožděným, narušeným či přerušným.

Pozorované děti z běžné školy pohádku O veliké řepě od F. Hrubína znaly a s projevy velké radosti se na ni těšily. Předloženou techniku kreslení pastelkami přijaly, pracovaly důsledně a pečlivě, dávaly si pozor na posloupnost postav děje.

Úkolem bylo zjistit, zda děti zadanému úkolu rozumí, navazují komunikaci s ostatními dětmi a učitelkou, zda používají při kresbě barvy a zda jsou schopny práci před dokončením popsat.

Děti respektovaly příkazy učitele, zapamatovaly si postup činnosti a jednotlivá centra. Na zadaný úkol se maximálně soustředily a bylo vidět, že je práce baví, pohádku mají velice rády a radost byla vidět i ze vzájemné spolupráce. Používaly barvy, které byly na připravených obrázcích, se kterými pracovaly. Při pohybové chvilce komunikovaly bez problémů, zadanému úkolu rozuměly. Navzájem se hlídaly při nedodržení správného plnění zadaného úkolu. Snažily se o přesné provedení pohybů, neprojevuje se ani strach z výšek a ze stísněných prostorů. Vnímaly nebezpečí úrazu a snažily se jej předvídat a tímto být opatrnější.

Děti ze speciální mateřské školy zpočátku neprojevovaly radost z pohádky v podobě básničky, jelikož znají jinou verzi a nelíbila se jim změna. Po častém opakování si pohádku oblíbily a reagovaly pozitivně s úsměvem a radostí. Zadání úkolu se muselo vícekrát opakovat, než ho pochopily. Děti kreslily pastelkami trojhranného tvaru, úchop psacího náčiní byl křečovitý, hrstičkový. Po upozornění děti psací náčiní upravily do správného špetkového úchopu. Barvy dle předlohy nepoužívaly. Z výsledků šetření je nutné u dětí ze speciální mateřské školy věnovat podstatnou péči rozvoji jemné motoriky. Tento rozvoj je klíčový pro osvojování si základních znalostí pro celý život. Doporučovala bych využití didaktických her pro jemnou motoriku. Při pohybech ruky a prstů jsou procvičovány malé svalové skupiny a dochází k jejich vzájemné koordinaci např. magnetické bludiště, puzzle, labyrint, obouruč, psaní do krupice, modelování, motorické věže, zavazování tkaniček apod.

Pohybovou chvílku zvládly v rychlosti, bez ohledu na ostatní děti, s nepřesností.

ZÁVĚR

Kresba může sloužit jako výchovný, poznávací, formativní, vzdělávací prostředek. Pokud dítě nezvládá jazyk, může kresba napomáhat ke komunikaci a socializaci dítěte. Hlavním smyslem je stupeň radosti, kterou tato činnost vyvíjí. Zkoumání kresby sloužilo k hodnocení poznávacích složek dětského vývoje. Pedagogům kresba vypovídá o rozvoji vnímání, jemné motoriky, intelektu, o rozvoji utváření pojmů, osobnosti autora, jeho vztazích, citovém, prožitkovém světě, aktivitě a zájmech dítěte.

Kresba pomáhá k pochopení problémů dítěte. Při kreslení je dítě motivováno právě tím, co ho zajímá nebo trápí. Většinou se dítě k této činnosti nemusí nutit a dělá ji rádo. Pedagogická kresba nabízí pomocný prostředek pro poznávání osobnosti dítěte. Dítě kreslí vědomá a nevědomá přání. Kresba poskytuje možnosti diagnostického využití v procesu výchovy a vzdělávání.

Pohybové aktivity jsou nezbytnou součástí denního režimu z hlediska zdravého vývoje dítěte. Na pohybové aktivitě dítěte je přímo závislý růst svalstva, prokrvování a růst kostí, vydatné dýchání a tím intenzivní práce dýchacích svalů a hlubší plicní ventilace napomáhá náležitému formování hrudníku, zvětšuje jeho objem, vytváří předpoklady pro rozvoj krevní soustavy, pro zdravou činnost srdeční a výměnu látek. Pohyb je propojen s celou osobností a jejím všestranným rozvojem.

Téma práce nabízí možnost zkoumání v širším rozsahu, jelikož dětí s narušenou komunikační schopností a různými druhy postižení přibývá a bude určitě potřeba se tomuto tématu nadále věnovat.

SEZNAM POUŽITÉ A DOPORUČENÉ LITERATURY

Seznam použitých českých zdrojů

Autorský kolektiv. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005. ISBN 80-87000-00-5.

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. České vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2001. ISBN 80-7178-449-4.

DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, s.r.o., 2006. ISBN 80-86307-27-1.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JASANOVÁ, N. *Hudba, pohyb, kresba, slovo*. Praha: Svojtka a Vašut, 1990. ISBN 80-85521-08-3.

KARÁSKOVÁ, V. *Zábavná cvičení s mentálně postiženými dětmi*. Olomouc, m.v. -, 2000. ISBN 80-2440082-0.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1.vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické minimum*. 2. Vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1233-0.

RÁDLOVÁ, E. a kol. *Speciálně pedagogická diagnostika*. Ostrava: Montanex a.s., 2004. ISBN 80-7225-114-7.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1475-9.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0629-2.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola – teorie a praxe I.* 1. Vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0945-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – dětství a dospívání.* Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie.* 3. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

KEREKRÉTIOVÁ, A. a kolektiv *Základy logopédie.* Univerzita Komenského Bratislava, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.

Seznam legislativních dokumentů

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a o změně některých zákonů

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam tabulek

Tabulka 1: Základní parametry získaného souboru	35
Tabulka 2: Pozorování při kolektivních činnostech dětí – dívka A.	41
Tabulka 3: Tělovýchovné aktivity – dívka A.	43
Tabulka 4: Pozorování při kolektivních činnostech dětí – chlapec T	43
Tabulka 5: Tělovýchovné aktivity – chlapec T.	45
Tabulka 6: Pozorování při kolektivních činnostech dětí chlapec D.	45
Tabulka 7: Tělovýchovné aktivity – chlapec D.	47
Tabulka 8: Pozorování při kolektivních činnostech dětí – chlapec K.	47
Tabulka 9: Tělovýchovné aktivity – chlapec K.	48

Seznam grafů

Graf 1: Hodnocení kresby v běžné mateřské škole a speciální mateřské škole	49
Graf 2: Hodnocení aktivit v běžné mateřské škole a speciální mateřské škole	50

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1 Obrázek Dívky A.....	I.
Příloha č. 2 Obrázek Chlapce T.....	II.
Příloha č. 3 Obrázek Chlapce D.....	III.
Příloha č. 4 Obrázek Chlapce K.....	IV.
Příloha č. 5 „Malá pohádka o řepě“.....	V.

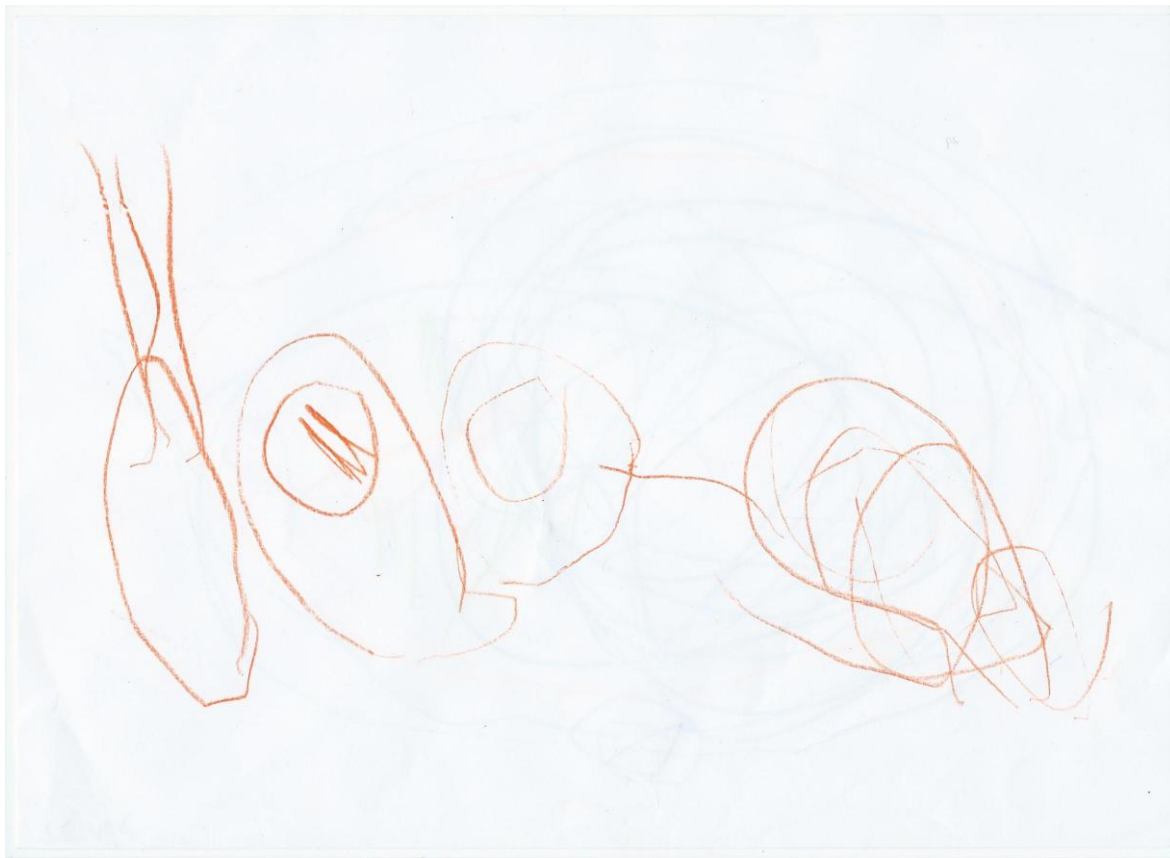
Příloha č. 1. obrázek dívky A.



Příloha č. 2. obrázek chlapce T.



Příloha č. 3. obrázek chlapce D.



Příloha č. 4. obrázek chlapce K.



Příloha č. 5 „malá pohádka o řepě“

Dědek řepu zasadil,
u pole se posadil,
čeká, čeká,
mráz ho leká,
sluníčka se bál, dešti jenom lál.
Bez večeře, bez oběda
čeká dědeček,
najednou se hlína zvedá,
roste kopeček.
„bábo, roste řepa!“
„dědku, co tam vidíš?“
„bábo, což jsi slepá?!“
„dědku, ty mě šidíš!“
zavolali vnučku,
vnučka pejska,

pejsek kočku,
kočka myš,
sedli si a čekají,
šepty, šepty, šeptají.
Myšce byla dlouhá chvíle,
hopsala si rozpustile.
Trhla kočkou,
kočka pejskem,
pejsek vnučkou,
vnučka babkou,
babka dědkem.
Dědek prázdné ruce měl,
ničeho se nedržel.
Udělali bác!
Kopeček se ještě chvěje,
jak se pod ním krtek směje!

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Alice Navrátilová

Obor: Speciální pedagogika – vychovatelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Výtvarné a tělovýchovné techniky v rozvoji komunikačních kompetencí dětí předškolního věku

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 45

Počet stran příloh: 6

Počet titulů českých použitých zdrojů: 14

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 0

Vedoucí práce: Mgr. Iva Duksová