

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

**Kresba jako diagnostický a terapeutický nástroj
u dětí s vývojovou dysfázií**

Diplomová práce

Autor: Bc. Martina Roflíková
Studijní program: N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika – logopedie
Vedoucí práce: Mgr. Barbora Šimonová

Zadání diplomové práce

Autor: Martina Roflíková

Studium: P15P1077

Studijní program: N7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika - logopedie

Název diplomové práce: **Kresba jako diagnostický a terapeutický nástroj u dětí s vývojovou dysfázií**

Název diplomové práce AJ: Drawing as a diagnostic and therapeutic tool for children with developmental dysphasia

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce je zaměřena na problematiku kresby u dětí s vývojovou dysfázií. Teoretická část je věnována vymezení termínu vývojová dysfázie, její etiologii, symptomatologii a možnosti logopedické intervence se zacílením na význam kresby jako diagnostického a terapeutického nástroje. Teoreticky je zde vymezena oblast grafomotoriky a kresby dětí s vývojovou dysfázií. Podrobně je v teoretické části popsán vývoj dětské kresby a grafomotoriky, důraz je kladen na charakteristiku specifík kresby u dětí s vývojovou dysfázií a dále jsou zde také uvedeny možnosti využití kresby v rámci logopedické intervence. V rámci praktické části diplomové práce jsou zpracovány případové studie u konkrétních dětí s diagnózou vývojové dysfázie, v rámci kterých je sledován vývoj kresby a její obsahová a formální specifika.

DAVIDO, Roseline. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 205 s., ISBN 978-80-7367-415-1. LECHTA, Viktor. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 360 s. ISBN 80-7178-801-5. LECHTA, Viktor. Logopedické repetitório: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990, 278 s. ISBN 80-08-00447-9. LECHTA, Viktor. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 190 s. ISBN 978-80-7367-977-4. LECHTA, Viktor. Terapie narušené komunikační schopnosti. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011, 386 s. ISBN 978-80-7367-901-9. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. Klinická logopedie. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007 ISBN 80-7178-546-6. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Barbora Vondráčková

Oponent: Mgr. Martin Kaliba

Datum zadání závěrečné práce: 5.2.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala své vedoucí práce paní Mgr. Barboře Šimonové za odborné vedení a připomínky k diplomové práci. Zároveň bych ráda vyjádřila poděkování rodičům, kteří souhlasili se zařazením dětí do výzkumného šetření. Dále děkuji také psychologkám, které mi ochotně věnovaly svůj volný čas při konzultacích a podrobných rozborech jednotlivých kreseb.

Anotace

ROFLÍKOVÁ, Martina. 2017. *Kresba jako diagnostický a terapeutický nástroj u dětí s vývojovou dysfázií*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. 155 s. Diplomová práce.

Diplomová práce je zaměřena na problematiku kresby u dětí s vývojovou dysfázií. Teoretická část je věnována vymezení termínu vývojová dysfázie, její etiologii, symptomatologii a možnosti logopedické intervence. V teoretické části diplomové práce je rovněž vymezena oblast motorického vývoje dítěte, vývoje grafomotoriky a dětské kresby. Podrobně jsou v teoretické části popsána specifika kresby u dětí s vývojovou dysfázií se zacílením na význam kresby jako diagnostického a terapeutického nástroje v rámci logopedické intervence.

V praktické části diplomové práce jsou zpracovány případové studie u konkrétních dětí s diagnózou vývojové dysfázie, u kterých je sledován vývoj grafomotoriky a kresby spolu s jejími obsahovými a formálními specifiky. V závěru diplomové práce je uvedeno několik praktických informací, které se věnují zapojení jednotlivých grafomotorických a kresebných prvků do průběhu logopedické terapie.

Klíčová slova: vývojová dysfázie, kresba, grafomotorika, motorické dovednosti dítěte.

Annotation

ROFLÍKOVÁ, Martina. 2017. *Drawing as a diagnostic and therapeutic tool for children with developmental dysphasia*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové. 155 pp. Diploma Thesis.

The Diploma Thesis is focused on issue of drawing of children with developmental dysphasia. The theoretical part is dedicated to the term definition 'developmental dysphasia', its etiology, symptomatology and an option of logopedic intervention. There is also description of children's motoric development, graphomotoric development and children's drawing. In detail there are specifics of children's drawing with developmental dysphasia with aim to explain the meaning of drawing as diagnostic and therapeutic tool within logopedic intervention.

The practical part of the Diploma Thesis is aimed at case studies of the particular children diagnosed with developmental dysphasia where progress of graphomotory and drawing is observed as well as its formal and content specifics. In the conclusion of the Thesis there is practical information that is dedicated to involvement of each graphomotory and drawing element in the process of speech therapy.

Keywords: developmental dysphasia, drawing, graphomotory, child's motoric skills.

Obsah

ÚVOD	10
1 PSYCHOMOTORICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE	12
1.1 Kojenecké období	12
1.2 Batolecí období	14
1.3 Předškolní období	16
1.4 Mladší školní věk	18
2 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE	20
2.1 Terminologie	21
2.2 Etiologie	22
2.3 Klasifikace	25
2.4 Symptomatologie vývojové dysfázie v oblasti řeči a jazyka	26
2.4.1 Příznaky vývojové dysfázie v řeči	27
2.4.2 Příznaky vývojové dysfázie v ostatních oblastech	29
2.5 Komorbidity u vývojové dysfázie	31
2.6 Diagnostika	33
2.6.1 Foniatrická diagnostika	33
2.6.2 Psychologická diagnostika	34
2.6.3 Neurologická diagnostika	35
2.6.4 Logopedická diagnostika	36
2.6.5 Neuropsychologická diagnostika	38
2.6.6 Diferenciální diagnostika	39
2.7 Terapie	41
3 DĚTSKÁ KRESBA	46
3.1 Vývoj dětské kresby	46
3.1.1 Vývoj kresby lidské postavy	49
3.2 Grafomotorika	50
3.2.1 Rozvoj hrubé motoriky	51
3.2.2 Rozvoj jemné motoriky	51
3.2.3 Rozvoj grafomotoriky	52
3.3 Charakteristické znaky dětské kresby	55
3.4 Kresba dětí s vývojovou dysfázií	57
3.4.1 Kresba jako součást procesu diagnostiky u vývojové dysfázie	58
3.4.2 Kresba jako součást procesu terapie u vývojové dysfázie	62

4 ÚROVEŇ GRAFOMOTORICKÝCH A KRESEBNÝCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ S VÝVOJOVOU DYSFÁZÍÍ	69
4.1 Vymezení cíle výzkumného šetření	69
4.2 Postup v průběhu výzkumného šetření	69
4.3 Charakteristika výzkumných metod	70
4.3.1 Případová studie.....	70
4.4 Charakteristika místa výzkumného šetření	72
4.4.1 ZŠ logopedická a MŠ logopedická v Choustníkově Hradišti.....	72
4.4.2 MŠ Kvítek.....	73
4.5 Vlastní výzkumné šetření.....	73
4.5.1 Charakteristika výzkumného vzorku	73
4.5.2 Průběh výzkumného šetření.....	75
4.5.3 Případové studie.....	76
Případová studie č. 1	76
Rozvoj grafomotoriky a kresby č. 1.....	80
Případová studie č. 2.....	83
Rozvoj grafomotoriky a kresby č. 2.....	85
Případová studie č. 3.....	88
Rozvoj grafomotoriky a kresby č. 3.....	91
Případová studie č. 4.....	93
Rozvoj grafomotoriky a kresby č. 4.....	96
Případová studie č. 5.....	98
Rozvoj grafomotoriky a kresby č. 5.....	100
Případová studie č. 6.....	103
Rozvoj grafomotoriky a kresby č. 6.....	105
Případová studie č. 7.....	108
Rozvoj grafomotoriky a kresby č. 7.....	110
Případová studie č. 8.....	113
Rozvoj grafomotoriky a kresby č. 8.....	115
Případová studie č. 9.....	117
Rozvoj grafomotoriky a kresby č. 9.....	120
Případová studie č. 10.....	123
Rozvoj grafomotoriky a kresby č. 10.....	125
4.6 Shrnutí rozvoje kresby a grafomotorických dovedností jednotlivých dětí....	128
4.7 Shrnutí výsledků výzkumného šetření.....	137
4.8 Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi.....	142

ZÁVĚR	145
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	147
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	148
SEZNAM TABULEK	154
SEZNAM PŘÍLOH.....	155

ÚVOD

Mezilidská komunikace patří mezi jednu z nejdůležitějších potřeb člověka, významně se podílí na rozvoji jeho osobnosti. Prostřednictvím komunikace může člověk vyjádřit svoje myšlenky, přání, potřeby či navázat vztah s dalšími lidmi. Z hlediska začlenění člověka do společnosti hraje komunikace významnou roli.

Jakousi analogií řeči může být kresba. Řeč se rozvíjí postupně, od prostého žvatlání, přes jednoduché slabiky, až po celá slova a věty. Proces vývoje kresby je obdobný. Kresebný projev dítěte je z počátku nesystematické spojení čar, které se postupně stává ucelenější a začíná obsahovat určitý smysl. Kresba představuje pro dítě přirozenou činnost, díky které může svému okolí sdělit mnohem více než verbální cestou. Kolem prvního roku začíná dítě vyjadřovat vlastní „já“ prostřednictvím čmáranic. Následuje období čárání, které pro dítě bývá jakousi motorickou hrou. Již kolem třetího roku začíná dítě přisuzovat svojí kresbě určitý obsah.

Diplomová práce je věnována kresbě a jejímu propojení s diagnózou vývojové dysfázie. Vývojová dysfázie zasahuje celou osobnost dítěte. Dysfatické děti se často vyvíjejí celkově odlišně než jejich vrstevníci. Jak se shoduje mnoho odborníků, kreslení je pro děti s vývojovou dysfázií velice důležitou činností, ne-li klíčovou. Z tohoto důvodu by v procesu diagnostiky a terapie těchto dětí měla být kresba jedním ze základních prvků. V případech, kdy dítě mluví málo nebo téměř vůbec, bývá právě oblast kresby často jediným vodítkem k určení správné diagnózy.

V této práci je zpracována problematika vývojové dysfázie se zaměřením na úroveň grafomotoriky a kresby dětí, u kterých je tato diagnóza přítomna. Hlavním cílem je zhodnocení obsahových a formálních specifik kresby dětí s diagnózou vývojové dysfázie.

Obsah práce je rozdělen na čtyři hlavní kapitoly. První kapitola je věnována psychomotorickému vývoji dítěte od batolecího období po mladší školní věk, především se zaměřením na motorické dovednosti dětí v jednotlivých obdobích.

Ve druhé kapitole je popsána problematika vztahující se k vývojové dysfázii z hlediska terminologie, etiologie, klasifikace, symptomatologie, diagnostiky a terapie. Rovněž jsou zde popsány možné komorbidity u vývojové dysfázie.

Třetí kapitola je věnována dětské kresbě. Je zde popsán vývoj dětské kresby, možnosti rozvoje hrubé motoriky, jemné motoriky a grafomotoriky. Značný důraz je kladen na charakteristiku specifík kresby dětí s vývojovou dysfázií. V kapitole jsou také uvedeny možnosti využití kresby v rámci logopedické intervence.

Poslední kapitola je zaměřena na zhodnocení úrovně grafomotorických dovedností a kresby u konkrétních dětí. Jsou zde prezentovány případové studie 10 dětí s diagnózou vývojové dysfázie nebo s vážným podezřením na vznik této vývojové poruchy, které jsou sepsány na základě dostupné lékařské dokumentace. Značná pozornost je věnována především zhodnocení vývoje grafomotorických dovedností a kresby jednotlivých dětí v průběhu výzkumného šetření. Z důvodu, že diagnostické zhodnocení kresby je v kompetenci klinického psychologa, je kresebný projev všech dětí z výzkumného šetření hodnocen na základě konzultace s několika odborníky z oboru psychologie působících v Královehradeckém kraji. I přesto je však žádoucí, aby se klinický logoped věnoval v průběhu logopedické intervence alespoň orientačnímu zhodnocení kresby.

Smyslem diplomové práce je upozornit na důležitost zapojení rozvoje grafomotoriky a kresby v průběhu logopedické intervence u dětí s vývojovou dysfázií.

1 PSYCHOMOTORICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE

Vývoj dítěte je celistvý proces, který je výsledkem interakce biologických, tj. genetických a psychosociálních vlivů, které se uplatňují v různé míře, v závislosti na sledované funkci i vývojovém období. Potřebné znalosti o obecných rysech psychického vývoje je vhodné si osvojit, abychom dokázali odlišit přiměřené či nepřiměřené projevy v určitých vývojových obdobích. Psychický vývoj nemusí být zcela plynulý a rovnoměrný. Pro jednotlivé vývojové fáze jsou charakteristické určité změny, které lze chápat jako vývojové mezníky (Vágnerová, 2005).

1.1 Kojenecké období

Jako kojenecké období označujeme první rok života dítěte. Trvá od 4. – 6. týdne do 12. měsíce. Kojenecké období se často označuje také jako fáze receptivity, tj. otevřenost k podnětům z okolního světa. Jedná se o období velice rychlých a podstatných vývojových změn, zejména v rozvoji a funkčnosti smyslů a motoriky. Charakteristickým znakem kojeneckého období je rychlý růst do délky a zvětšování tělesné hmotnosti dítěte. Základním úkolem tohoto období je získat důvěru a pocit bezpečí ve vztahu k okolnímu světu (Šulová, 2010; Švingalová, 2003). Dle Vágnerové (2012) dochází v kojeneckém období k rychlému rozvoji mnoha kompetencí, které primárně podporuje a stimuluje matka a jsou předpokladem k postupnému osamostatňování. Zároveň se také začínají ve větší míře projevovat individuální rozdíly jednotlivých dětí v prožívání, chování a celkovém vývoji.

„Období kojenecké znamená nejintenzivnější vývojový úsek, který nemá v dalším ontogenetickém vývoji srovnání. Pokračuje rozvoj adaptačních schopností, reprezentovaný vzájemnou spojitostí a prolínáním funkční zralosti CNS, učením prostřednictvím sociálního prostředí s tělesným růstem“ (Pugnerová, 2010, s. 55).

Kojenec vnímá různorodé podněty z vlastního organismu i z okolního světa a nějakým způsobem na ně reaguje. Podle E. Eriksona vedla otevřenost k okolnímu světu a schopnost přijímat informace k tomu, že nazval toto období receptivní fází. Na základě svých preferencí a kompetencí si každé dítě vybírá jiné podněty. Každé dítě nezaujmou všechny podněty stejně. Z pohledu dítěte je subjektivní obraz světa spojen s různými prožitky, které fungují jako primární autoregulační mechanismus – příjemné posilují zvědavost dítěte, naopak nepříjemné ji mohou tlumit (Vágnerová,

2012). V kojeneckém období dochází k výraznému rozvoji poznávacích procesů, které Piaget označoval jako senzomotorické období, neboť hlavní úlohu hraje motorika a vnímání. Kojenec upřednostňuje zejména zrakové vnímání, díky kterému může poměrně snadno získat velké množství informací (Švingalová, 2003).

VÝVOJ MOTORIKY

Pohybové dovednosti mají instrumentální charakter, od počátku života jsou využívány jako prostředek, který usnadňuje poznávání. Rozvoj motoriky a poznávacích procesů je ve vzájemné interakci, zvědavost a potřeba poznávat okolí výrazně podporuje rozvoj motoriky, naopak motorické kompetence umožňují rozvoj poznávání. Pohybový vývoj hraje významnou roli v rozlišení podnětové nabídky, její kvality a možnosti uspokojit zvědavost vlastní aktivitou. Pohybové kompetence se rozvíjejí postupně od hlavičky k dolním končetinám od pohybů celé končetiny k jemnějším pohybům. Jako první projev souhry pohybových a poznávacích schopností můžeme označit tendence k dosažení takové polohy těla, která by usnadňovala zrakové a sluchové vnímání okolí (Vágnerová, 2007; 2012). Vývoj jemné motoriky, hrubé motoriky a lokomoce umožňuje dítěti účastnit se okolního světa a výrazně přispívá k jeho postupné emancipaci, která pokračuje i v dalších vývojových obdobích. Rozvoj motoriky ruky je úzce spojen s rozvojem hry a současně významně ovlivňuje rozvoj poznávacích procesů, zkušeností a myšlení (Švingalová, 2003; Pugnerová, 2010).

Kojenecký věk bývá rozdělen věkovými pásmy, ve kterých dochází k funkčním vývojovým změnám (Pugnerová, 2010):

1. Vývoj hrubé motoriky

- **3. měsíc:** V poloze na bříšku a s oporou o předloktí udrží kojenec pevně zvednutou hlavu („pase koníčky“), poloha nznak je symetrická.
- **6. měsíc:** Dítě se spontánně přitahuje do sedu, s oporou sedí rovně, bez opory sedí v předklonu („žabí pozice“). Vleže se dítě aktivně převrací z břicha na záda.
- **9. měsíc:** Dítě leze po čtyřech, dokáže se samo posadit, sedí rovně i bez opory, s oporou se vzpřimuje do stoje.

- **12. měsíc:** Dítě chodí za ruku nebo s oporou okolo nábytku, samostatná chůze se začíná objevovat na přelomu kojeneckého a batolecího období.

2. Vývoj jemné motoriky

- **3. měsíc:** Vymizel úchopový reflex, dítě má převážně dlaně otevřené. Je možné pozorovat pozvolnou přípravu na aktivní úchop, prozatím formou nekoordinovaných pohybů rukou při spatření podnětu (např. hračky). Zatím je významnější „uchopování“ předmětů zrakem (tj. sledování podnětů zrakem).
- **6. měsíc:** Dítě využívá dlaňový úchop, tj. čtyřmi prsty s vyloučením palce. Objevuje se vědomé uchopení současně oběma rukama, později se rozvíjí záměrné překládání a uchopování z ruky do ruky, které je důležitým krokem k rozvoji manipulace.
- **9. měsíc:** Dítě začíná v průběhu uchopování zapojovat i palec, což se projevuje tzv. klešťovým úchopem (mezi konečky palce a ukazováku). Díky tomu je dítě schopno uchopit i malé předměty (korálky, provázek apod.), což bývá oblíbenou a preferovanou činností v tomto vývojovém období.
- **12. měsíc:** Rozvoj jemné motoriky je na takové úrovni, že se dítě postupně zmocňuje prostředí formou manipulace s hračkami, předměty či hrou (kostky).

1.2 Batolecí období

Jako batolecí věk můžeme označit období od jednoho do tří let. Pro toto období je charakteristický výrazný rozvoj mnoha schopností, dovedností i celé osobnosti dítěte. Výrazným znakem batolecího věku je osamostatňování a uvolňování z různých vazeb, spojené s expanzí do širšího světa. Podle Eriksona lze batolecí období označit také jako období autonomie. Vágnerová (2012) doplňuje, že vhodnější by bylo označení autonomizace, protože se jedná o proces. V této době se postupně uvolňují vazby, které měly v předcházejícím vývoji svůj význam (např. úzká vázanost na matku), ale nyní by byly pro dítě překážkou. Jedním

z vývojových úkolů batolecího věku je sebezprosažení, potvrzení vlastních kompetencí, ale také zjištění svých limitů.

V průběhu batolecího období dochází k vývoji vlastní identity. Batole si začíná uvědomovat samo sebe, svou jedinečnost a svůj vztah k okolnímu prostředí. Švingalová (2003) zdůrazňuje, že důležitým vývojovým aspektem je sebezprosažení dítěte mající charakter negativismu a vzdoru.

Dle Wedlichové (2008) je pro batolecí věk typické, že se diferencují vnitřní prožitky a současně se ostřeji vymezují výrazové vzorce jednotlivých emocí. Přibližně do dvou let se u dítěte alespoň v základní podobě rozvinou všechny jednoduché emoce. Dítě se začíná učit porozumět emocím, slovně je označovat, mluvit o svých pocitech a dokáže velice dobře rozlišit a reagovat na emoce ve svém sociálním okolí.

VÝVOJ MOTORIKY

Lepší úroveň motoriky umožňuje batolatům samostatně se pohybovat a prozkoumávat okolí. Rozvoji samostatnosti a sebeobsluhy je podmíněn rozvoj v oblasti motoriky (Allen, Marotz, 2008; Plevová, 2010a).

Rozvoj hrubé motoriky je patrný na první pohled. Okolo jednoho roku začíná dítě s prvními nedokonalými samostatnými krůčky, ale teprve **mezi třináctým až patnáctým měsícem je chůze dítěte samostatná** tak, že se rozejde z volného postoje, ujde několik kroků a dokáže se zastavit bez přidržení. Zprvu je chůze nejistá, od patnáctého měsíce se stává jistější, dítě padá zřídka a dovede utíkat. Zvláštní nároky vyžaduje zvládnutí schodů. Ze začátku batole ze schodů leze, kolem osmnácti měsíců začíná s přidržením za ruku chodit dobře nahoru do schodů. Ve dvou letech zvládá většina dětí jít do schodů i bez přidržování, zpravidla s přisunováním nohou na každém schodu. **Ve dvou a půl letech začíná dítě chodit do schodů** běžně jako dospělí, tj. se střídáním nohou. Chůze dolů ze schodů bývá složitější a vyžaduje dovednost, které dítě dosahuje zpravidla až kolem tří let. **Kolem dvou let zvládá batole poskočit snožmo na místě a rádo skáče z malé výšky** (např. obrubník, poslední schod), avšak pravý skok (s překonáním určité vzdálenosti) se daří až o rok později. Před třetím rokem zpravidla zvládne dítě i dovednost jízdy na tříkolce.

Také **jemná motorika** se rychle zdokonaluje. Upustit přesně a záměrně předmět je obtížný úkol, který vyžaduje souhru neuromuskulárních funkcí.

Po dosažení prvního roku se akt pouštění předmětu stává jemnějším a lépe načasovaným. Díky tomu dokáže dítě postavit například dvě kostky na sebe. **Osmnáctiměsíční dítě staví věž z několika kostek** a samotná manipulace bývá pružnější. **Kolem dvou let zvládne dítě napodobivě řadit kostky** ve svislé i vodorovné poloze, ve třech letech napodobí na pokyn i složitější konstrukce (např. „most“) nebo navlékne korálky na provázek. Mezi další činnosti, které poukazují na rozvoj jemné motoriky, patří vhadzování drobných předmětů do otvoru, používání každé ruky k odlišné činnosti, sebeobslužné výkony či **počátky čmárání**. Začátkem batolecího období zachází dítě s tužkou většinou stejně jako s ostatními předměty (mává a tluče s ní o stůl), postupně se však začíná pokoušet o první tahy na papíře. Zpočátku jsou pokusy spíše nahodilé a hrubé, osmnáctiměsíční dítě se začíná snažit o napodobení čáry provedené dospělým (zatím bez ohledu na směr, ale dochází k odlišení od spontánního čmárání). Ve dvou letech je již patrné úsilí o zachování vertikálního směru čáry. Pro konec batolecího věku je charakteristická **schopnost napodobit podle předlohy kruh** (Langmeier, Krejčířová, 2006; Plevová, 2010a).

1.3 Předškolní období

Předškolní období je věk od třech až do šesti nebo sedmi let dítěte. Konec tohoto období není určen jen fyzickým věkem, ale zejména sociálně, nástupem dítěte do školy. Ten s věkem dítěte souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho i více let. Pro předškolní věk je charakteristická stabilizace vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu. Předškolní období je typické fantazijním zpracováním informací a intuitivním uvažováním, které ještě není regulováno logikou. Tento věk bývá označován také jako období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality. K postupným změnám dochází také v sociální oblasti, pro kterou je typický přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. Předškolní věk chápeme jako fázi přípravy na život ve společnosti (Vágnerová, 2012).

„Ve všem, co děti v tomto věku dělají, se projevuje kreativita a fantazie, ať je to hraní, malování, nebo vyprávění. Výrazně se rozšiřuje slovní zásoba a rozvíjí se intelekt, takže se dítě může postupně přesněji vyjadřovat, dokáže lépe řešit problémy a plánovat dopředu“ (Allen, Marotz, 2008, s. 99).

J. Piaget nazval předškolní období jako fází, pro kterou je charakteristické názorné, intuitivní myšlení. Myšlení předškoláka je vázáno na aktuální situaci, přítomnost a konkrétní činnost. Jedním z charakteristických rysů myšlení je magičnost, tj. tendence pomáhat si při interpretaci dění ve světě fantazií, která poznávání zkresluje (Švingalová, 2003).

VÝVOJ MOTORIKY

V souvislosti s intenzivním rozvojem mozkové kůry, která podmiňuje celý psychický vývoj, se mění také pohybové funkce dítěte. Dochází ke zdokonalení **hrubé motoriky**. Pohyby se stávají přesnější, účelnější a plynulejší. Na počátku předškolního období jsou pohyby rukou a nohou ještě málo koordinované, ale v průběhu se chůze **automatizuje**. Rovněž se zdokonaluje běhání, skákání, výstup a sestup po schodech či pohyb po nerovném terénu. Na konci předškolního věku je dítě schopno zvládnout činnosti, které vyžadují složitou pohybovou koordinaci (např. jízda na kole, plavání, lyžování nebo bruslení). Pohybová koordinace se současně projevuje i ve **schopnosti plné sebeobsluhy** – předškolák se dokáže sám obléknout i svléknout, uklízí a skládá věci, zavazuje si tkaničky a samostatně dokáže pečovat o svoji hygienu (Šulová, 2010; Plevová, 2010b).

Rozvíjení **jemné motoriky** je značně determinováno probíhající **osifikací ruky**, která bývá dokončena kolem sedmého roku. Rozvoj jemné motoriky umožňuje dětem v předškolním období pracovat s tužkou, nůžkami, jíst příborem, chytat a házet míč a také se rozvíjí **manuální zručnost**. Po čtvrtém roce se začíná vyhraňovat převaha jedné ruky a snižuje se počet „obouručných“ činností. „*Dominance jedné ruky je podmíněna převahou jedné mozkové hemisféry nad druhou, pokud je činnost obou hemisfér stejná, mluvíme o **ambidextrii** – **nevyhraněná lateralita**“ (Plevová, 2010b, s. 75). Spolu s rozvojem jemné motoriky souvisí také **rozvoj dětské kresby** – od spontánního čarání až ke schopnosti dobře napodobit základní tvary a spontánně namalovat postavu člověka (ze začátku formou tzv. hlavonožce). Výtvarné projevy dítěte v předškolním věku jsou výrazně individuální a většinou značně kreativní. Rodiče i předškolní zařízení by měli podporovat spontánní výtvarné vyjadřování dítěte. K tomu značně napomáhá **vytvoření vhodných podmínek** – pracovní prostor, klid pro práci, dostatek podnětů a dostatek různých materiálů (Šulová, 2010).*

1.4 Mladší školní věk

Nástup do školy je významným sociálním mezníkem. V této souvislosti získává dítě novou roli – stává se školákem. „*Školní věk lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje obecně ceněná instituce školy. Dítě zde musí potvrdit svoje kompetence, pracovat a plnit povinnosti, tak jak od něho společnost očekává*“ (Vágnerová, 2012, s. 255).

Mladší školní věk je období od 6 – 7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11 – 12 let, kdy se objevují první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy. Psychoanalýza označuje tento věk jako období „latence“, kdy dochází k ukončení jedné etapy psychosexuálního vývoje a základní pudová a emoční složka zůstává relativně v klidu až do počátku dospívání (Lagmeier, Krejčířová, 2006).

Psychosomatické vývojové změny nejsou v tomto období nijak výrazné ani převratné, vývoj je spíše plynulý, s pokrokem ve všech oblastech. Nápadná se jeví aktivita, snaživost a ochota dítěte spolupracovat. E. Erikson označil období mladšího školního věku jako období snaživosti a iniciativy. Dítě si snaží dokázat vlastní hodnotu především výkonem, má smysl pro píli a pracovitost, zažívá pocity sounáležitosti a dělby práce (Petrová, 2010).

Stanovení doby nástupu do školy nebyla náhodná. Ve věku 6 – 7 let dochází k různým vývojovým změnám a většina z nich je nezbytná pro úspěšné zvládnutí školních požadavků. Vzhledem k jejich převažující závislosti na zrání nebo učení jsou základem školní zralosti nebo připravenosti (Vágnerová, 2012).

Školní zralost a připravenost patří mezi **z nejdůležitějších předpokladů úspěšnosti ve škole**. Oba pojmy vyjadřují optimální somato-psycho-sociální vývoj dítěte, který je výrazným předpokladem školní úspěšnosti.

Školní zralost zdůrazňuje především biologické hledisko. Jedná se o **biologické zrání psychických funkcí**, které jsou nezbytné pro úspěšné plnění školních požadavků. Školní zralost zahrnuje zralost organismu a CNS, ale také citovou, rozumovou a sociální zralost. **Školní nezralost** může být příčinou emoční lability, zvýšené dráždivosti, snadné unavitelnosti nebo poruchy pozornosti.

Školní připravenost zdůrazňuje zejména výchovné a socializační hledisko. Dále se jedná také o **kompetence vázané na učení**, které jsou předpokladem dítěte k úspěšnému zvládnutí školních požadavků. Školní připravenost je souhrn

osvojených znalostí, dovedností a návyků vlivem výchovy a prostředí. Pokud dítě není na školu připravené, je současně ohroženo také **školním neúspěchem** (Švingalová, 2003).

VÝVOJ MOTORIKY

Motorický vývoj se v tomto období začíná **postupně zklidňovat**. Oproti předškolnímu období jsou v období mladšího školního věku **pohyby rychlejší, účelnější, přesnější a koordinovanější**. Zpřesňuje se vizuomotorická koordinace (zejména pohyby očí a ruky), zlepšuje se oblast hrubé i jemné motoriky. V mnoha činnostech, např. při psaní nebo kreslení, musí být vidění a pohybová aktivita ve vzájemné koordinaci. Zrání CNS pozitivně ovlivňuje rozvoj motorické i senzomotorické koordinace, lateralizaci ruky a manuální zručnost. Aby proběhla adaptace na školu úspěšně, je důležitá i **celková úroveň motorického vývoje**. Jakákoli nápadnější neobratnost může dítě sociálně znevýhodnit, ať už výkonově nebo sociálně. **Rizikovým faktorem** je z hlediska zvládnutí počáteční výuky **nešikovnost dítěte** (dítěti má obtíže ve psaní, kreslení apod.). Zrání určitých oblastí mozku je významným předpokladem pro správný rozvoj sluchového a zrakového vnímání (Petrová, 2010; Vágnerová, 2012).

Motorické výkony nejsou závislé jen na **vnitřních podmínkách** a **věku**, ale také na **podmínkách vnějších** – pokud jsou vhodně podporovány, vykazují rychlejší a diferencovaný vzestup. Rozdíly v pohybových dovednostech dětí jsou podmíněny také tím, jak je rodiče v tomto ohledu podporují, nebo naopak tlumí ze strachu, aby si nějak neublížily. Ve školním věku si je dítě již plně vědomo svých úspěchů či neúspěchů a začíná si své vlastní dovednosti poměřovat s výkony druhých dětí. Sociometrické studie dokazují, že **obratnost** a **tělesná síla** hrají významnou roli v postavení dítěte ve skupině (Petrová, 2010; Langmeier, Krejčířová, 2006).

2 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE

Vývoj myšlení, řeči, získání dovedností čtení, psaní, kreslení, počítání je u dětí podmíněn složitým procesem, který vytváří spolupráci velké oblasti korových analyzátorů: zrakového, sluchového, motorického, senzitivního a kinestetického. Odchylným vývojem dochází k vývojovým vadám řeči, mezi které řadíme i vývojovou dysfázii. V souvislosti se zdokonalením možností diferenciální diagnostiky je výskyt dysfázie v dětské populaci stále častější. Aby tato porucha nenarušila pozitivní vývoj dítěte a následné bezproblémové začlenění do společnosti, je potřeba správná a včasná rehabilitace (Škodová, 1996).

Vývojová dysfázie, někdy označována termínem dyslogie, je specificky narušený vývoj řeči projevující se ztíženou schopností až neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené (Dvořák, 1998). Mikulajová a Rafajdusová (1993) navíc doplňují, že k narušení komunikačních schopností dochází poškozením raně se vyvíjející nervové soustavy. Narušení má systémový charakter a zasahuje expresivní i receptivní složky řeči v různých jazykových rovinách – postižena bývá slovní zásoba, výslovnost i gramatická struktura. Narušený vývoj řeči může negativně ovlivnit formování osobnosti dítěte v sociálním kontextu, jeho zájmy, trávení volného času a v některých případech i budoucí profesní orientaci.

Pospíšilová (2014) definuje vývojovou dysfázii jako narušení vývoje fatických funkcí (vnímání, rozumění a tvorby řeči, myšlení v abstraktních pojmech, počítání, čtení a psaní), které nelze vysvětlit poruchou periferního sluchu, mentální retardací, pohybovým postižením ani abnormálním sociálním prostředím (např. deprivace).

Tuto vývojovou poruchu mohou doprovázet i další příznaky vyplývající z podstaty její etiologie. V české foniatrické škole je dysfázie chápána jako porucha řeči ve vlastním slova smyslu, která je způsobena zásahem do jejího vývoje od samotného počátku. Nejedná se tedy o stav získaný až po osvojení si řeči (Škodová, Jedlička, 2007). Lejska (2003) definuje vývojovou dysfázii jako poruchu centrálního zpracování řečového signálu. Postižený jedinec řeč slyší normálně, obtíže se objevují v nepřesném a nedostatečném rozumění. Na základě špatného rozumění dochází i ke špatné tvorbě vlastní řeči.

10. revize MKN řadí vývojovou dysfázií mezi **poruchy psychického vývoje** (F80 – F89), které mají společné vlastnosti: (a) *počátek poruchy je vždy v kojeneckém věku nebo v průběhu dětství*; (b) *postižení nebo opoždění ve vývoji funkcí má silný vztah k biologickému zrání centrální nervové soustavy*; a (c) *průběh je stálý bez remisí a relapsů*. Vývojová dysfázie je spolu s afázií (R47.0) součástí kategorie **specifické vývojové poruchy řeči a jazyka** (F80). Pro tyto poruchy je typický od časných vývojových stádií narušený způsob osvojení si jazyka. Stav nelze přičítat přímo neurologickým abnormalitám či poruchám řečového mechanismu, smyslovému poškození, mentální retardaci nebo faktorům prostředí. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka často doprovázejí přidružené problémy, jako jsou obtíže ve čtení a psaní, obtíže v mezilidských vztazích, poruchy chování a emocí (WHO/ÚZIS ČR, online, 2014).

2.1 Terminologie

Podle Mikulajové a Rafajdusové (1993) nemá termín vývojové dysfázie jednotné vymezení. V průběhu doby bylo publikováno mnoho odborných prací, v nichž se objevuje řada různých definic a termínů vztahujících se k vývojové dysfázii. Termíny jsou **nejednotné** zejména z důvodu, že vznikaly v různých nelékařských i lékařských oborech (neurologie, foniatrie, psychologie, logopedie apod.) a zároveň také v různých časových obdobích (Škodová, Jedlička, 2007).

Významný český foniatr profesor M. Seeman (1955) označuje vývojovou dysfázií jako jeden z druhů dětské řečové nemluvnosti, jejíž hlavní charakteristikou je ztížená schopnost vyjadřovat se mluvenou řečí. Tato nemluvnost vzniká při poškození řečových zón mozku. Naopak Kiml (1978) označuje z foniatrického hlediska dysfázií jako poruchu již vyvinuté řeči a pro poruchu vývinu řeči využívá termínu dyslalie. **Současná foniatrická literatura** charakterizuje vývojovou dysfázií jako poruchu řečového vývoje, která je způsobená poruchou percepce řeči různého stupně. Tato porucha může mít různé formy postižení jazykových struktur a dle symptomů se dělí na převážně receptivní, expresivní nebo smíšenou formu (Dlouhá, Černý, 2012).

Psychologická literatura definuje vývojovou dysfázií jako specifickou vývojovou poruchu řeči. Ve většině případů se nejedná o úplné chybění řeči, ale o závažně opožděný vývoj řeči, v některých aspektech pozorujeme kvalitativní

odchyly. Současně také není možné opoždění řeči vysvětlit poruchou sluchu, pohybovým postižením, mentální retardací ani deprivacími nebo jinými vlivy prostředí (Krejčířová, 2006).

Na Slovensku byla v roce 1975 publikována studie o dysfatických dětech, ve které autoři Matulay, Šútovec, Frank a Šubajková pro označení těchto dětí použili termín vývojová afázie (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Při klasifikaci narušeného vývoje řeči z etiologického hlediska pokládá Sovák (1978) narušení vývoje řeči za vedlejší příznak, který je součástí jiné dominující poruchy. Pokud je narušený vývoj řeči způsoben především lehkou mozkovou dysfunkcí, je považován za hlavní příznak a v tomto případě je vhodné užití termínu vývojová dysfázie.

Kromě výše uvedených názvů se ve starší odborné literatuře hojně používaly názvy jako sluchoněmota – audimutitas, alalie, afémie apod. Právě označení afémie doporučoval Ritz-Radlinský, protože lépe vyjadřoval sdělovací prvek. Tento termín se však neujal zejména proto, že nedostatečně popisoval hloubku syndromu.

Pro **anglosaskou literaturu** je charakteristické dělení na skupiny podle míry postižení rozumění řeči. Nejčastěji se užívá termín SLI (*specific language impairment*). Termín SLI se využívá v souvislosti s dětmi, jejichž verbální jazykové dovednosti jsou výrazně horší, než by se očekávalo vzhledem k jejich neverbálním schopnostem. Nedávné výzkumy ukazují, že SLI je neurobiologickým onemocněním, jehož vývoj do značné míry závisí na rizikových genetických faktorech. Problémy v chápání a produkci řeči bývají pro dítě velice nepříjemné a mohou jej izolovat od okolí (Hulme, Snowling, 2009).

Současná klinická logopedie používá termín vývojová dysfázie pro „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené*“ (Škodová, Jedlička, 2007, s. 110).

2.2 Etiologie

Etiologie vzniku vývojových poruch řeči není jednoznačně vymezena, rozhodně se však jedná o postižení vývoje kognitivních funkcí způsobené vlivem vrozeného nebo raně postnatálního poškození mozku. Podle Neubauera (2010) není syndrom vývojové dysfázie zapříčiněn ložiskovým, ale **difúzním postižením**

centrální nervové soustavy. Syndrom postihuje celou centrální korovou oblast a na základě vážnosti postižení se následně projevuje různou hloubkou příznaků.

Ze současných poznatků vyplývá, že porucha má systémový charakter, který v různé míře narušuje expresivní a percepční oblast ve všech jazykových rovinách. K vývoji řeči dochází na základě změněných podmínek a vykazuje tak odchylky od normálního vývoje. Ke vzniku lézi může dojít na jakékoli úrovni organizace verbálního aktu ve složce motorické nebo sensorické (Pospíšilová, 2005).

Dlouhá, Černý (2012) se přiklání k názoru, že podstatou vývojové dysfázie jsou **narušené centrální sluchové procesy** – zejména časové zpracování a binaurální integrace. Jedná se tak o poruchu centrálního zpracování řečového signálu CAPD (*central auditory processing disorder*).

Pro určení příčiny a průběhu narušeného vývoje řeči je stěžejní rozhodnutí, zda se jedná o symptomatickou poruchu, nebo o hlavní příznak. V případě symptomatických poruch vycházíme z etiologie a patogeneze hlavního onemocnění, např. DMO nebo mentální retardace. Ve druhém případě nebývá určení etiologie z mnoha důvodů lehké; *„rodiče si nedostatečně uvědomují okolnosti raného vývoje svého dítěte, mají málo informací o možných genetických souvislostech poruchy, vztah mezi osvojováním jazyka, mozkovými mechanismy a sociokulturními vlivy prostředí je složitý a zprostředkovaný atd. S tím souvisí i chybění jednotné teorie vývoje dětské řeči, která by vysvětlovala podíl jednotlivých činitelů v tomto procesu“* (Mikulajová, 2003, s. 63).

Všeobecně můžeme etiologické faktory rozdělit na genetické, vrozené a získané, vyloučené nejsou ani jejich kombinace. V současné době převažuje názor, který popisuje Friel-Patti: etiologie narušeného vývoje řeči má multidimenzionální charakter, kde se spolupodílí větší počet činitelů ve složitých interakcích (Klenková, 2006).

Mikulajová (2003) dále zmiňuje, že z etiologických faktorů týkajících se prenatálního, perinatálního a postnatálního vývoje dítěte přichází v úvahu poškození mozku nebo mozková dysfunkce, jež s největší pravděpodobností **zasahuje tzv. řečové zóny levé hemisféry**. Dále existuje i tzv. vrozená řečová slabost poukazující na genetické souvislosti narušeného vývoje řeči.

Krejčířová (2009, s. 466) v souvislosti s etiologií vývojové dysfázie uvádí, že *„v případech perinatálního poškození řečových center, které v dospělosti vede k afázii, se u dětí řeč rozvíjí většinou bez známek poruchy nebo jen s malými*

odchytkami.“ V tomto případě přebírá řečové funkce mozku pravá, pro řeč nedominantní, hemisféra. Odborníci předpokládají, že příčinou vývojové dysfázie je spíše **bilaterální mozková dysfunkce** s dosud neujasněnou lokalizací. Na důležitost pravé hemisféry upozorňoval v roce 1989 také Molfes, který našel velice významný vztah mezi bilaterálními sluchovými evokovanými potenciály v novorozeneckém věku a mezi úrovní vývoje řeči u dětí ve věku tří let.

Klenková (1997) rozděluje příčiny vzniku vývojové dysfázie na funkcionální a organické. Příčiny **funkcionální** vyplývají s nedostatků společenského prostředí. Jejich podíl na vzniku vývojové dysfázie je však sporný. Naopak **organické** příčiny jsou podmíněné nezralostí centrální nervové soustavy, častou příčinou bývá zejména lehká mozková dysfunkce.

Lechta (1990) ve své publikaci uvádí stručný přehled příčin, které mohou způsobit opožděný vývoj řeči. V rámci možných **dědičných vlivů** je vhodné zmínit tzv. *vrozenou řečovou slabost*, která se projevuje v průběhu ontogeneze řeči jejími různými odchylkami. Dále mezi tyto vlivy řadíme také nedostatečné nadání pro řeč, které se dvakrát častěji projevuje u chlapců. Také **pohlaví** může mít značný vliv na narušený vývoj řeči. U dívek probíhá rychlejším způsobem mielinizace, proto se vývojová dysfázie častěji projevuje u chlapců. Další možnou příčinou jsou **komplikace v těhotenství**, které mají také široký dosah na vývoj dítěte. Kromě poškození plodu během gravidity jsou časté i komplikace způsobené nedonošeností dětí nebo poškozením během porodu (např. protrahované porody, nízká porodní hmotnost nebo porodní asfyxie). Rizikovou příčinou je i **patologie prostředí** neboli negativní vlivy sociálního prostředí. Negativně na dítě působí citová frustrace, zanedbávání, nedostatečná řečová stimulace, nesprávná bilingvální výchova, nadbytek nebo nesprávné řečové podněty. Podle Mikulajové a Rafajdusové (1993) převažují rodiny s nižší úrovní vzdělání. Okolo 60 % rodičů absolvovalo základní vzdělání nebo učiliště. 30 % rodičů ukončilo středoškolské vzdělání a pouze v 10 % rodin ukončil úspěšně jeden z rodičů vysokoškolské vzdělání. Riziko v průběhu **prenatálního období** představují virová onemocnění matky, v **postnatálním období** mohou být virová onemocnění (např. spalničky) také riziková.

2.3 Klasifikace

V 10. revizi MKN je vývojová dysfázie dělena na formu expresivní a receptivní, někteří autoři navíc uvádějí jako častou rovněž formu smíšenou (Krejčířová, 2006; Dlouhá, Černý, 2012).

1. **Expresivní dysfázie (F80.1)**

Rozumění řeči nebývá výrazně narušeno, nejvíce deficitů se objevuje v řečové expresi. Rozvoj aktivní slovní zásoby je velice pomalý, dysfatické děti mívají vlastní slovník. Také syntéza slabik do slov a slov do správné větné struktury vázne. Děti mluví agramaticky, nesrozumitelně, jednoduše a dlouho nevypráví. Naopak porozumění řeči bývá normální, dlouhou dobu převažuje spíše neverbální komunikace, může se objevovat i využití posunků.

2. **Receptivní dysfázie (F80.2)**

Typické jsou poruchy fonemického sluchu, rozpětí sluchové paměti a obtížné chápání a rozumění slovům. U dětí se objevují obtíže v detekci sledu zvukových podnětů (šumů v řeči) v čase. Některé děti s vývojovou dysfázií mohou mít percepční poruchu tak těžkou, že připomíná případy dospělých s akustickou agnózií, při které postižený zvuky slyší, ale nerozumí jejich obsahu, neumí pochopit význam a souvislosti. Častá bývá porucha sluchového zpracování v raném stádiu, která vede k velice malé schopnosti rozlišovat a interpretovat sluchový vjem, ať už je verbální či neverbální povahy. Nápadné jsou také výpadky pozornosti, objevují se i další kognitivní poruchy. Abstraktní symbolické myšlení je opožděno. Děti trpí poruchou krátkodobé fonologické paměti, což ve vývoji řeči způsobuje nedokonalou fixaci řečových vzorů a ztěžuje další edukaci. Deficity ve sluchové a zrakové percepci se mohou ve školním období projevit ve formě specifických poruch učení (u receptivní formy bývají častější – až u 70 % případů).

3. **Dysfázie smíšená (smíšené formy)**

U smíšené formy vývojové dysfázie jsou patrné symptomy poruchy rozumění řeči a současně i vyjadřovacích schopností. Porozumění bývá oslabeno jen lehce, naopak diskrepance mezi expresivní a receptivní úrovní je výrazná.

2.4 Symptomatologie vývojové dysfázie v oblasti řeči a jazyka

Vývoj řeči u dětí s vývojovou dysfázií neprobíhá podle odborníků od počátku běžným způsobem. Nejedná se o pouhé opoždění, ale o **specificky narušený vývoj řeči**. Rodiče dysfatických dětí často uvádějí, že jejich děti ve třech letech používaly okolo tří až pěti slov, většina z nich si také vytvářela vlastní slovník, kterému rozumělo jen nejbližší okolí dětí (Mlčáková, Vitásková, 2013).

Dle Pospíšilové (2014) je hlavním symptomem porucha sluchového zpracování řeči. Pro vývojovou dysfázií je typický klinický obraz s opožděným a aberantním vývojem řeči, ve kterém je patrný deficit v **rozumění řeči různého stupně** (porucha fonematického sluchu, porucha zpracování řečového signálu, porucha krátkodobé paměti, integrační a sociální problémy). U těžších forem hovoříme o poruchách centrálního sluchového zpracování (Dlouhá, Černý, 2012).

Krejčířová (2006) uvádí, že u dětí s vývojovou dysfázií se řeč v průběhu předškolního nebo mladšího školního věku většinou rozvine, ale **dysfázie trvá dále** a projeví se především poruchami čtení a psaní, **verbální IQ dysfaticků je výrazně nižší než IQ neverbální**.

Klenková (1997) charakterizuje řeč dysfatických dětí jako chudou, jejich vyjadřování je pomalé a neobratné. Děti mnohdy používají jednoduché věty, nevhodné výrazy i špatný slovosled. Dále se objevují chyby ve skloňování a časování. Povrchová složka řeči vykazuje oslabení fonologického systému, schopnost rozlišovat distinktivní rysy hlásek je také snížena. Narušen je rys znělosti a neznělosti, kompaktnost a difúznost i závěrovost a nezávěrovost (Šlapák, Floriánová, 1999).

Častým problémem dětí s vývojovou dysfázií je **zkrácená verbální paměť**, tzn., že se dítě hůře učí texty z paměti, především pokud obsahují novou slovní zásobu. Jedním z projevů zkrácené verbální paměti může být i zhoršená výbavnost slov. Dítě si obtížně vzpomíná na potřebné slovo, i když jej zná. Pokud si dysfatické dítě vědomosti dostatečně neopakuje, často je rychle zapomíná. Velice důležité je pravidelné opakování nových pojmů bez stresu a v klidném prostředí. Slabou se jeví krátkodobá verbální paměť, kdy děti nedokážou obsahově bohatší větu zopakovat.

Pokud větu zopakují, pak často použijí podobné výrazy nebo vynechají slova (Vránová, 2014a).

Vývojová dysfázie se podstatně častěji vyskytuje u chlapců. Pravděpodobným důvodem je pomalejší dozrávání mužského mozku, které je podmíněno hormonálně. U obou pohlaví dozrává rychleji pravá hemisféra, naopak levá hemisféra je u chlapců delší dobu daleko zranitelnější, díky čemuž je převaha dětí s dysfázií mužského pohlaví (Krejčířová, 2009).

2.4.1 Příznaky vývojové dysfázie v řeči

Vývoj řeči probíhá opožděně, narušení může být patrné ve všech jazykových rovinách, příznaky se různě kombinují (Vránová, 2014a). Podle autorek Mikulajové a Rafajdusové (1993, s. 89) je dysfatické dítě takové, které „*má primárně narušený vývoj řeči ve fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a pragmatické rovině, a to v impresivní i expresivní oblasti. Míra a stupeň narušení může být různá.*“

Již v průběhu prvního roku dítěte lze pozorovat menší výskyt žvatlání a očního kontaktu, i menší vokalizační výměnu mezi dítětem a rodiči. Výjimečné není ani opoždění motorického vývoje. Okolo druhého roku je možné zaznamenat signály narušeného vývoje dítěte (Pospíšilová, 2014):

- nemá komunikační záměr, nepoužívá gesta;
- aktivní slovník pod 50 slov, neobjevují se holé věty;
- nerozumí řeči;
- řečová recepcce je výrazně vyšší než exprese;
- řeč dítěte je pro rodinu zcela nesrozumitelná.

Pro rovinu **foneticko-fonologickou** jsou charakteristické problémy s chybným rozlišováním jednotlivých hlásek ve slově. Dítě hlásky zaměňuje, řeč může být nesrozumitelná a má problémy s porozuměním složitějších slovních spojení. Pokud spojení řekneme pomalu, slovo po slově, dítě rozliší jednotlivá slova a celému spojení porozumí (Vránová, 2014a). Nedostatky se projevují také ve výslovnosti hlásek, redukci slabik, u souhláskových shluků, specifických asimilací, transpozici hlásek, tj. projevy ve smyslu dyspraxie. Typickými projevy v oblasti sluchového vnímání jsou obtíže v rozlišování distinktivních rysů hlásek (tvrdost-měkkost,

nosovost-nenosovost, znělost-neznělost, délka-krátkost). Rozvíjení sluchové syntézy, analýzy a rytmické reprodukce bývá zpočátku problematické. Projevem nedostatků sluchové percepce jsou zejména chyby v psaní diktátů a ve výslovnosti. Důležité je kvalitní logopedické vedení, díky kterému se tyto obtíže postupně upravují. V opačném případě obtíže přetrvávají v podobě specifických dysortografických chyb a chyb ve čtení (Mlčáková, Vitásková, 2013).

Pro rovinu **lexikálně-sémantickou** je typickým symptomem omezený vývoj slovní zásoby. Pasivní slovní zásoba převyšuje nad aktivní, která je výrazně chudší. Další oblastí, která činí dětem problémy, je sémantické zpracování informací. Některá slova děti neznají a nerozumí jejich významu, jiná v aktivním slovníku sice mají, ale neznají jejich přesný význam (Mlčáková, Vitásková, 2013). Dítě zaměňuje významově podobná slova, nerozumí významu některých slov a místo významových slov často používá ukazovací zájmena. Řeč je po informační stránce chudší, vyjadřování dítěte je jednoduché, do komunikace často vkládá slova, aby si pomohlo – *jak, tehdy, nebo tak* (Vránová, 2014a).

V rovině **morfologicko-syntaktické** jsou výrazným symptomem problémy v porozumění mluvené a čtené řeči nebo dysgramatismy. Dysfatici ke svému vyjádření využívají kratší věty a kratším větám také lépe rozumí. Souvětí do svého projevu zapojují minimálně. Dalším problémem je opakování vět. Děti nesprávně používají rody, pády a předložky. Přehazují slovosled ve větě, zaměňují předpony a koncovky ve slově (Mlčáková, Vitásková, 2013). Během konverzace se dítě často opravuje, nedokončuje věty a hledá vhodná slova, na která si často nemůže vzpomenout. Dalším typickým znakem je absence používání skloňování, osobních a zvratných zájmen a minimální zapojení přídavných jmen (Vránová, 2014a).

V rovině **pragmatické** činí dysfatickým dětem největší obtíže se jasně vyjádřit, výjimečné nejsou ani problémy v průběhu učení se souvislého řečového projevu (popis obrázku, dějové vyprávění). Také verbální komunikace s ostatními dětmi i dospělými bývá omezená (Vránová, 2014a). Další problémy se objevují v průběhu zpracování informací, pokynu nebo textu. Školáci s dysfázií si obtížně osvojují řešení matematických slovních příkladů, zeměpis, dějepis nebo nové pojmy z odborných předmětů. A to především proto, že je nedokážou jazykově adekvátně zpracovat, tj. porozumět slovům, větám a souvětím v textu. Učivo se často musí učit nazpaměť a bez hlubšího porozumění (Mlčáková, Vitásková, 2013).

2.4.2 Příznaky vývojové dysfázie v ostatních oblastech

Vývojová dysfázie se projevuje rozmanitými symptomy, včetně výrazně **nerovnoměrného vývoje** celé osobnosti. Nepoměr mezi jednotlivými složkami může být natolik výrazný, že v některých případech dosahuje rozdílu i několika let.

Diskrepance mezi verbálními a neverbálními schopnostmi – verbální projev dítěte má podstatně nižší úroveň, než odpovídá kalendářnímu věku a intelektovým schopnostem dítěte. Verbální faktor je nápadně opožděný, a pokud je stimulace vývoje řeči nedostatečná, mohou se sekundárně zhoršovat i rozumové schopnosti dětí (Škodová, Jedlička, 2007).

Narušení zrakového vnímání – lze zaznamenat menší, ale i výraznější obtíže projevující se zejména v oblasti kresby. Problémem často bývají spíše poruchy pozornosti způsobující, že dítě přehlédne nějaký detail. Důležitý je pravidelný trénink zrakové percepce, díky kterému je možné předcházet specifickým poruchám učení (Vránová, 2014a).

Narušení sluchového vnímání – objevuje se u dysfatických dětí vždy, a to v různých úrovních. Projevuje se zhoršenou schopností rozlišovat slova nebo části slov ve větě, což se často projevuje hlavně ve škole, kde dělají děti specifické chyby v diktátech. Během diktátů mnohdy píšou slova dohromady, nebo naopak nelogicky rozdělují jedno slovo na dvě (Vránová, 2014a). Autoři Škodová a Jedlička (2007) uvádějí, že v oblasti sluchového vnímání je výrazně narušena schopnost rozlišit sluchem jednotlivé prvky řeči, tj. poruchy vnímání a užívání jednotlivých hlásek, poruchy v rozlišování zvukově podobných hlásek, poruchy vnímání nebo poruchy v tvorbě sledů hlásek a slabik. Přítomny bývají také poruchy zapamatování a následného napodobení melodie a rytmu. V oblasti časového zpracování akustického signálu existují prodlevy nebo zpoždění.

Narušení orientace v čase a prostoru – mohou se objevit problémy s orientací v prostoru, ve vlastním tělesném schématu (často převládá pravo-levá orientace), dále nesprávné vnímání časových vztahů nebo vztahů mezi rodinnými příslušníky (Škodová, Jedlička, 2007). S chybnou orientací v prostoru a čase mohou souviset i problémy s porozuměním řeči. Pro dysfatické děti ve školním věku je těžké zapamatování a rozlišování předpon u sloves (Vránová, 2014a).

Narušení motorických funkcí – v **hrubé motorice** se objevují nedostatky v koordinaci, rychlosti a přesnosti pohybů. V **jemné motorice** je častá špatná

koordinace pohybů během rýsování, při práci s pravítkem, kružítkem nebo při zavazování tkaniček. Pro **oromotoriku** je typická nepřesnost a koordinace artikulačních pohybů jazyka a diadochokineze. Děti mají problémy napodobit jednoduché pohyby nebo grimasy. Více než vlastní pohyb určité části bývá narušena právě koordinace pohybu mluvidel. Téměř u všech dětí se projevují problémy s elevací jazyka, v důsledku které nedokáže dítě realizovat hlásky, kde je zapotřebí cílený a přesný pohyb.

Grafomotorika – objevují se problémy s nácvikem psaní, nesprávné držení tužky, třes ruky, nečitelné písmo, nadměrný přítlak na podložku, obtíže při zvládnání tvaru elementů písmen, napojování písmen do slov, nedodržování lineatury nebo nenavazující linie. Mlčáková a Vitásková (2013) se přiklání k názoru Škodové a Jedličky (2007), kteří zdůrazňují, že grafomotorické dovednosti by měl orientačně zjistit každý logoped během každého logopedického setkání.

Kresba – vykazuje známky nezralosti z hlediska formální, obsahové nebo obou zmíněných stránek. „*Narušení zrakové percepce přirozený vývoj kresby zpomaluje nebo deformuje především obsahově, nedostatky v obratnosti či pohybové koordinaci spíše formálně*“ (Kutálková, 2002, s. 47). V případě těžkých poruch, kdy dítě mluví minimálně nebo vůbec, bývá **kresba jediným vodítkem k určení diagnózy vývojové dysfázie** (Škodová, Jedlička, 2007).

Emocionalita – její poruchy nejsou přímým symptomem vývojové dysfázie. Jedná se spíše o nežádoucí chování dysfatických dětí vůči ostatním, pokud se setkají s nepochopením ve svém okolí nebo jejich komunikace vážně. Děti si svoje nedostatky většinou uvědomují již v předškolním věku a jejich reakce nemusí být vždy zcela adekvátní (Mlčáková, Vitásková, 2013).

Poruchy paměti, aktivity a koncentrace pozornosti – časté jsou výpadky krátkodobé pozornosti a motorický neklid. Pokud děti s vývojovou dysfázií z různých důvodů nepochopí pokynu, který pedagog řekne, bývají v některých případech chybně označovány jako zlobivé. Nápadnou je také porucha krátkodobé pozornosti. Dysfatické děti mají problém zapamatovat si základní instrukci, nezvládají opakovat delší slova (slova často komolí, přesmykují nebo redukují slabiky), ve větě nedodržují slovosled nebo počet slov. Dále nedokážou zopakovat jednoduchou říkanku či napodobit stále se opakující rytmickou řadu (Vránová, 2014a).

Poznávací schopnosti – v průběhu vyšetření intelektu je pro dysfatické děti charakteristická diskrepance mezi verbálními a performačními schopnostmi (výrazně ve prospěch performační složky). Specifika se objevují také v krátkodobé paměti nebo sluchovém vnímání (Mlčáková, Vitásková, 2013).

Lateralita – typickým symptomem v této oblasti je nevyhraněná dominance jedné ruky, zkřížená lateralita nebo souhlasná levostranná preference ruky a oka (Škodová, Jedlička, 2007).

Šlapák a Floriánová (1999) ve své publikaci uvádějí další typické příznaky vývojové dysfázie vycházejících z lékařských vyšetření.

Foniatrické vyšetření – audiometrické vyšetření ukazuje normální tónový audiogram. U vyšetření evokovaných sluchových potenciálů kmene BERA je typická mírně prodloužená latence a prodloužený interval mezi III. a V. vlnou.

Neurologické vyšetření – u velké části vyšetřených dětí je možné prokázat difúzní neurologický nález, který však může být i negativní. Vyšetření CT bývá negativní, naopak EEG vyšetření vykazuje často nález *vlna-hrot* bez zjevných příznaků epilepsie.

Psychologické vyšetření – v rámci kresby se objevují známky organicity. Pro děti je typický výrazný motorický neklid, rychlá unavitelnost, krátkodobé soustředění a opožděný vývoj jemné motoriky. Dlouhá a Černý (2012) doplňují, že z psychologického hlediska je v popředí nerovnoměrné rozložení celkových rozumových schopností dítěte, výrazná je diskrepance mezi verbální a neverbální složkou.

2.5 Komorbidity u vývojové dysfázie

Dysfatické děti mohou mít určité klinické projevy neurologických dysfunkcí. Neurologický nález potvrzuje difúzní lézi CNS ve smyslu vývojové poruchy koordinace motoriky. V nálezů bývá reziduální hypnotický syndrom různě vyjádřený dle věku dítěte, opoždění ve zrání mozečkových funkcí a v některých případech také lehký choreatický dyskinetický syndrom nebo známky pyramidové iritace. V posledních letech řada autorů upozorňuje na vztah mezi vývojovými poruchami řeči a změnami v EEG záznamech. „*Lze předpokládat, že abnormality v EEG z oblastí řečových a sluchových center způsobují poruchu v oblasti časového zpracování*“

akustického signálu a poruchy integračních sluchových a řečových spojů“ (Dlouhá, Černý, 2012, s. 41).

Zvýšený výskyt poruch pozornosti – syndrom ADHD shrnuje vývojové poruchy chování a poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou. Pospíšilová (2014) uvádí, že pozornost je zasažena téměř vždy, zejména selektivní k auditivním stimulům, dále krátkodobá paměť – verbální a exekutivní funkce (schopnost plánovat, rozhodovat se a cílevědomě realizovat výkony) a obratnost (celková nebo jemná motorika ruky a mluvidel) – jedná se o tzv. nálezy dyspraxie, mohou se objevit i lehké vizuoprostorové obtíže. Ve školním věku je častá manifestace ke specifickým poruchám učení, které jsou reziduálním obrazem vývojové dysfázie.

Koexistence vývojové dysfázie s vývojovými poruchami učení – poruchy učení se častěji objevují u receptivní dysfázie. Výzkumy ukazují, že dyslexie se objevuje u 40 – 50 % dětí s vývojovou dysfázií. Příznaky dysortografie bývají častější – až u 70 % dětí. Pokud chápeme vývojovou dysfázii jako obecné omezení kognitivních schopností, je vztah se specifickými poruchami učení zcela evidentní. Jedná se o obdobné mechanismy vzniku. Porucha fonemického sluchu s nedokonalou diferenciací zvuků řeči může způsobit další vývojové poruchy učení (Dlouhá, Černý, 2012). Dominantní vývojovou poruchou učení je u dysfaticů dysortografie. Častá však bývá i dyslexie, dysgrafie, verbální nebo operacionální dyskalkulie. Pro výskyt častého selhávání v percepci rytmu lze zmínit také dysmúzií (Pospíšilová, 2014).

Poruchy plynulosti řeči u dětí s vývojovou dysfázií – u dětí s centrální poruchou řeči hrozí vysoké riziko z hlediska možnosti rozvoje projevů poruchy plynulosti řeči (Dlouhá, Černý, 2012).

Pospíšilová (2014) zdůrazňuje důležitost neurologického vyšetření, které provede diferenciální diagnostiku na získanou poruchu řeči nebo vzácné neurologické syndromy a současně dokáže odhalit případnou komorbiditu s epilepsií. Důležité je také pedopsychologické vyšetření, které v případě podezření na nižší intelekt vyloučí nebo potvrdí lehkou mentální retardaci. Avšak komorbidita vývojové dysfázie a lehké mentální retardace není vyloučená, obě diagnózy mají navíc společnou etiologii.

2.6 Diagnostika

Diagnostika vývojové dysfázie je dlouhodobým procesem, na kterém se musí podílet **řada odborníků** – foniatr, neurolog, psycholog, logoped a speciální pedagog. Moderní postupy diagnostiky se zaměřují nejen na vyšetřování řečových schopností, ale také na vývoj řeči dětí, který se posuzuje v širším kontextu jeho psychosociálního vývoje. Po teoretické i klinické stránce je prokázáno, že deficity v jedné z oblastí se negativně promítají do dalších oblastí vývoje dítěte (Klenková, 2006).

„Na rozdíl od některých jiných druhů narušené komunikační schopnosti, jako např. poruch zvuku řeči či dyslalie, při diagnostice narušeného vývoje řeči nelze uvažovat o jednom metodickém postupu.“ Pod pojmem metodika vyšetřování rozumíme celý komplex diagnostických postupů, který přímo vyplývá z cílů vyšetření, je proměnný v závislosti na celkovém charakteru případu a jednotlivých etapách procesu diagnostiky (Mikulajová, 2003, s. 82).

Jako u jiných onemocnění je v rámci diagnostiky nezbytné snímání a analýza anamnézy, důkladný rozhovor s rodiči, zkoušky, testy a pozorování klinického obrazu. Dle Pospíšilové (2014) by měla být diagnostika vývojové dysfázie v rukou vyškolených zdravotnických odborníků na diagnostiku a věk:

- klinický logoped se znalostmi neuropsychologického hodnocení motorického vývoje;
- foniatr a neurolog pro zhodnocení diferenciální diagnostiky;
- dětský klinický psycholog, který má orientační znalosti fatických funkcí;
- pedopsychiatr z důvodu časté komorbidity s ADHD/ADD.

2.6.1 Foniatrická diagnostika

Podle moderní foniatrie spadá vývojová dysfázie mezi poruchy centrálního sluchového zpracování zvukových signálů – jako porucha zpracování řečového signálu. Ke zhodnocení oblasti řečové percepce je nezbytné foniatrické vyloučení poruchy sluchu a také cílené sledování centrálních sluchových funkcí (Pospíšilová, 2005). Základem foniatrické diagnostiky je vyšetření všech složek řeči, ORL vyšetření, zjištění indexu informace vnitřní řeči a ve spolupráci s dalšími nelékařskými obory vyšetření ostatních složek vývoje osobnosti (Škodová, Jedlička, 2007).

Vyšetření řeči se zaměřuje na senzorickou (rozumění) i expresivní (vlastní mluvní projev) složku řeči. Hodnotíme melodii, tempo řeči, aktivní a pasivní slovní zásobu. Vyšetření se věnuje také zhodnocení artikulačních okrsků, fonematickému sluchu a fonologickému systému, tj. zvuková skladba hlásek.

Základní ORL vyšetření se zaměřuje na zhodnocení morfologie a funkce mluvidel. Hodnotíme skus, délku podjazykové uzdičky, inervaci mluvidel – atrofie, motorika mluvidel, patologické pohyby, dyskineze či fascikulace. Dále posuzujeme také hybnost měkkého patra.

Součástí foniatrického vyšetření je také **sluchová zkouška**, která poskytuje informace o stupni sluchové poruchy a praktické využitelnosti sluchu v denním životě jedince. Podstatou sluchové zkoušky je určení vzdálenosti, ze které vyšetřovaný opakuje předříkávaná slova hlasitou řečí nebo šepotem.

Dalším vyšetřením je **audiometrie**. Nejčastějším vyšetřením je určování sluchových prahů pro čisté tóny určité frekvence. Jako diferenciálně diagnostická pomůcka slouží **objektivní audiometrie** (vyšetření BERA a CERA). Tato vyšetření můžeme využít k rozlišení vývojové dysfázie od jiné vývojové poruchy – vývojové dysartrie. Vývojová dysfázie se zaměřujeme na celkové chování jedince bez důrazu na složku řeči. Naopak u vývojové dysartrie se intenzivněji zaměřujeme na motorickou složku řeči (Veldová, 1996; Dlouhá, Černý, 2012).

2.6.2 Psychologická diagnostika

Posouzení intelektových schopností dítěte spadá do kompetence psychologa. Cílem vyšetření je odhalit, zda a jak poruchy řeči souvisejí s jednotlivými složkami intelektových schopností. V tomto smyslu přispívá psychologická diagnostika také k diferenciálně pedagogickému uvažování, o jaký narušený vývoj řeči se jedná (Mikulajová, 2003).

Psychologický nálezy dysfatického dítěte vykazuje difúzní postižení centrální nervové soustavy. Difúzní postižení se nejčastěji projevuje specifickým rozptylem výkonu v oblasti paměti a koncentrace pozornosti. Je možné prokázat známky organicity, vývoj je nerovnoměrný a porucha intelektu není zcela zásadně součástí klinického obrazu vývojové dysfázie. Pokud je porucha intelektu přítomna, jedná se v podstatě o kombinované postižení. Naopak intelekt může být i nadprůměrný, a to i u velmi těžkých forem dysfázie (Škodová, Jedlička, 2007).

V rámci diagnostiky intelektových schopností se používají standardizované testy a testové baterie. U dětí od dvou let až do konce předškolního období se nejčastěji používá *zkouška Termana a Merillové T-M*. Tato zkouška se skládá z různých verbálních a neverbálních úkolů (např. abstraktní pojmové myšlení, bezprostřední paměť nebo vizuomotorickou koordinaci).

Další hojně využívanou metodikou je *Wechslerova baterie* umožňující odděleně zhodnotit a vyjádřit verbální a názorové rozumové schopnosti dítěte. Wechslerova baterie poskytuje velké množství informací, které lze využít pro potřeby diferenciální diagnostiky narušeného vývoje řeči.

K diagnostice neverbálních rozumových schopností se v praxi využívá také *Ravenův test progresivních matic*. Test je určen dětem do pěti let. Závěrem je důležité zdůraznit, že tento test nepřímě měří také koncentraci pozornosti na abstraktní zrkové podněty, která bývá často právě u dětí s mozkovou dysfunkcí snížena. Součástí psychologického vyšetření je také *zhodnocení kresby* a *zkouška obkreslování* (Mikulajová, 2003).

2.6.3 Neurologická diagnostika

Neurologické vyšetření spadá do kompetence kvalifikovaného neurologa, který má v této problematice zkušenosti. Dittrich upozorňuje, abychom zaznamenali rozsah poškození mozkových struktur. Na základě jeho vlastních pozorování uvádí, že spíše záleží na rozsahu léze než na její tíži. Diseminované neurologické nálezy, difúzní EEG i CT nasvědčují často tomu, že jsou léze rozptýlené. Podle Taylorovy hypotézy dochází v ontogenezi k různě rychlému dozrávání pravé a levé mozkové hemisféry. Levá hemisféra dozrává pomaleji a snadněji dochází k poškození nezralé poloviny mozku (Veldová, 1996).

Škodová a Jedlička (2007) doplňují, že během EEG vyšetření se někdy objevuje komplex *vlna-hrot*, ale bez známky manifestních epileptických projevů. Výsledky CT bývají negativní a odpovídají difúznímu postižení centrální nervové soustavy. Obecně můžeme zmínit, že tíže postižení řeči nemusí být v souladu s obtížemi neurologickými.

2.6.4 Logopedická diagnostika

Problémem logopedické diagnostiky je fakt, že kliničtí logopedi nemají k dispozici téměř žádné standardizované metodiky k vyšetření jazykových rovin. V běžné praxi má diagnostika spíše charakter orientačního posouzení úrovně vývinu. Mikulajová a Rafajdusová (1993) popisují baterii úloh sloužící k vyšetření řeči. Baterie se zaměřuje na vyšetření **artikulace, fonematického rozlišování, uvědomění si hláskové struktury slova, opakování vět, popis tématického obrázku, čtení a reprodukci textu** (u dětí 2. třídy ZŠ) a na vyšetření **jazykového citu**.

Součástí logopedického vyšetření je zjištění anamnestických dat vycházejících z údajů, které rodiče poskytli v rámci tzv. anamnestického dotazníku. Dotazník je podkladem základních diferenciálně diagnostických úvah. Zjišťujeme, zda je narušený vývoj řeči součástí jiného dominujícího postižení, nebo se jedná o hlavní problém dítěte. Rovněž je důležité zjistit, zda se jedná o vícenásobné postižení, nebo o postižení v jedné z oblastí psychického vývoje.

V rámci vyšetření řeči převládají tzv. nestandardizované postupy s vyprovokovanými odpověďmi. Ze standardizovaných testů a baterií se během vyšetření používá **Kondášova obrázkově-slovníková zkouška**, která slouží jako orientační ukazatel úrovně aktivní slovní zásoby dětí před nástupem do školy. Úkolem dítěte je pojmenovat 30 obrázků, ze kterých se zkouška skládá. Druhou standardizovanou metodou je verbální část **Wechslerovy baterie**, která je primárně určena k diagnostice rozumových schopností. Další metody, které lze během vyšetření řeči využít, je **Zkouška čtení** (lze použít u dětí školního věku) a **Zkouška laterality**. Autorem obou zkoušek je Z. Matějček, druhá vznikla navíc ve spolupráci se Z. Žlabem. V českém jazyce se často také používá Žlabova **Zkouška jazykového citu**, která hodnotí osvojení gramatiky mateřského jazyka (Mikulajová, 2003).

Výsledky logopedické a speciálně pedagogické diagnostiky pomáhají lékařské diagnostice dotvářet celkový obraz schopností dítěte a současně také zjistit míru opoždění jeho vývoje. Diagnostiku by měl provést kvalifikovaný klinický logoped a v procesu diagnostiky se zaměřit na následující nejtypičtější deficity (Škodová, Jedlička, 2007).

Orientace v prostoru a čase – dítě si obtížně osvojuje pravo-levou orientaci, vnímání a chápání časových vztahů. Orientační vyšetření je možné provést v průběhu individuální nebo skupinové terapie.

Lateralita – k vyšetření se využívá standardní *Test laterality*, jehož autorem je Z. Žlab. Testem je možné zjistit orientačně také lateralitu oka a ucha.

Motorické funkce – během komplexního vyšetření se zaměřujeme také na projevy celkové motorické funkce, tj. pohybové aktivity nebo pasivity, koordinaci pohybu horních a dolních končetin a projevy mimické. Vyšetření celkové motoriky je stejně důležité jako vyšetření motoriky mluvidel. Úroveň celkové motoriky výrazně koreluje s úrovní motoriky řečových orgánů. V klinické praxi se nejčastěji používá *Ozeretzkého test*. Administrace testu není náročná, úkoly jsou rozděleny podle věku a pohlaví. Testem zjišťujeme úroveň koordinace horních a dolních končetin nebo pravo-levé orientace. U dětí se projevují problémy s přesnou koordinací pohybu mluvidel, v důsledku které je narušena i artikulace. Také mohou vznikat nesprávné artikulační stereotypy. Velice **závažnou chybou** je zaměření logopedické péče **pouze na formální stránku řeči**, tj. úpravu artikulace. Další hojně užívanou metodikou je *Test aktivní mimické psychomotoriky* podle Kwinta. Test slouží ke zjištění přesnosti pohybů jednotlivých částí obličeje a umožňuje zjistit stupeň motorického opoždění.

Sluchové vnímání – standardní diagnostické testy sloužící ke zjištění stavu sluchové percepce vycházejí z jednoduchých zvukových vzorců, u kterých záměna hlásky současně znamená změnu významu slova. Nejčastěji se k vyšetření používá standardizovaný test *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*, který není určen jen pro děti s vývojovými poruchami řeči, ale i pro děti s běžnou dyslálií ke zhodnocení zralosti sluchového vnímání před zahájením úpravy artikulace. U mladších dětí lze užít *Zkoušku sluchové diference*, ve které je úkolem dítěte rozeznat dvě bezsmyslné slabiky a určit, zda jsou stejné. Další užívanou zkouškou je *Zkouška sluchové analýzy a syntézy*, kde dítě rozkládá předřikávaná slova na hlásky nebo naopak z předřikávaných hlásek slova skládá.

Zrakové vnímání – zjištění úrovně zrakového vnímání je součástí mnoha testových metod, zejména neverbálních zkoušek inteligence nebo metod zjišťování úrovně kresby. Některé speciální testy pro klinického logopeda vypracovává klinický psycholog. V klinické logopedii je využitelný *Vývojový test zrakového vnímání*, který obsahuje několik subtestů hodnotících úroveň vizuální percepce, manuální

zručnosti a senzomotorické koordinace. Test je vhodný pro děti od čtyř do osmi let, avšak u dětí s těžším postižením je možné použití i ve vyšším věku.

Grafomotorika a kresba – kresba dysfatických dětí bývá důležitým diagnostickým vodítkem, proto by měla být vždy součástí vyšetření. Během diagnostiky se nejčastěji používá *kresba postavy*. Z testu lze získat informace o duševním stavu dítěte, dosaženém stupni rozumových schopností, charakterových vlastnostech, koordinaci zrakové percepce, jemné motoriky, paměti a představivosti. Toto vyšetření provádí pro klinického logopeda klinický psycholog. Pokroky, či naopak stagnaci grafomotorických dovedností by měl klinický logoped zjišťovat orientačně při každém logopedickém sezení.

Čtení, psaní, počítání – rozvoj symbolických funkcí je opožděn téměř vždy. Klinický logoped využívá k vyšetření úrovně rozvoje symbolických funkcí standardní i nestandardní postupy.

Paměť, aktivita a koncentrace pozornosti – při vyšetření paměti se zaměřujeme především na zjištění celkové úrovně pozornosti a jejich individuálních charakteristik (např. vázanost nebo ulpívavost na určité podněty). Dále hodnotíme schopnost adaptace na nové podněty, vytrvalost a výkyvy v koncentraci pozornosti. Poruchy v oblasti koncentrace pozornosti jsou s ohledem na etiologii onemocnění typické. Můžeme je zjistit orientačně, ale i s pomocí standardních testů. Poruchy paměti úzce souvisí s poruchami pozornosti. Zhodnocení kvality pozornosti může mít diferenciálně diagnostickou hodnotu. Jedním z hlavních úkolů klinické logopedie je vypracování standardních speciálně-pedagogických diagnostických testů, které by sloužily k porovnání dosažených výsledků v jednotlivých obdobích vývoje komunikačních schopností, ale také ke stanovení stupně narušené komunikační schopnosti.

2.6.5 Neuropsychologická diagnostika

Neuropsychologické vyšetření spadá do kompetence klinického psychologa. Vyšetření je zaměřeno na jednotlivé specifické schopnosti, které se spolupodílejí na fungování řečových a poznávacích procesů (Škodová, Jedlička, 2007).

Mezi kritériálně orientované zkoušky patří i **neuropsychologické vyšetření** (NEPS). Jedná se o dětskou verzi Lurijova neuropsychologického vyšetření, jehož autorkou je M. Korkmanová. Dle Korkmanové nemají děti z běžné populace ve věku

6 – 7 let žádné obtíže s jednotlivými úkoly baterie. NEPS se zaměřuje na hodnocení konkrétní specifické schopnosti spolupodílející se na správné funkci kognitivních a řečových procesů. Baterie diagnostikuje 11 oblastí psychického vývoje (jedná se o orientaci, motorické funkce, laterality, sluchové a zrakové vnímání, taktilní a kinestetickou gnózi, řečovou expresi, percepci řeči, čtení, psaní, počítání a paměťové procesy). Hlavním přínosem diagnostiky NEPS je to, že poskytuje standardizované úlohy a současně i věkové kritérium, ve kterém by mělo dítě úkoly zvládnout (Mikulajová, 2003).

V současné době je znám také neuropsychologický profil dysfatických dětí, ve kterém se však odkazuje na nenarušené zrakové, kinestetické a taktilní vnímání (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

2.6.6 Diferenciální diagnostika

Diferenciální diagnostiku můžeme charakterizovat jako „určité vyšetřovací metody, kterými se na základě porovnávání přítomnosti příznaků (symptomů) příznačných pro určité odchylky dospívá ke konkrétní diagnóze s cílem vyloučit diagnostický omyl“ (Dvořák, 1998, s. 38-39). Vývojovou dysfázií je třeba diagnostikovat jako celek, tj. všechny její projevy. Opoždění jednotlivých složek osobnosti dítěte je nerovnoměrné (Škodová, Jedlička, 2007).

V rámci diferenciální diagnostiky je nezbytné odlišit od vývojové dysfázie autismus, mutismus, opožděný vývoj řeči při mentálním postižení, vývojovou dysartrii, opožděný vývoj řeči prostý s nastupující těžkou sensorickou dyslálií, sluchové vady a Landau-Kleffnerův syndrom (Pospíšilová, 2005).

Pro **mutismus** je charakteristická ztráta komunikace na psychogenním podkladu, vývoj řeči probíhá intaktně. Důležité je rozlišit, zda je mutismus primárním znakem slabého typu centrální nervové soustavy, primární poruchou je vývojová dysfázie nebo k rozvoji mutismu došlo až sekundárně v důsledku nevhodných výchovných postupů. **Elektivní mutismus** se od vývojové dysfázie odlišuje svojí neurotickou etiologií (Klenková, 2006; Kutálková, 2002; Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

Děti s **autismem** projevují narušení v podobných jazykových oblastech jako děti s vývojovou dysfázií, ale jejich obtíže jsou v průběhu vývoje stabilnější (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

U **mentálního postižení** dochází k opoždění celkového vývoje osobnosti. Od vývojové dysfázie se odlišuje tím, že se jedná o opoždění rovnoměrné, tj. stejného stupně, ve všech složkách osobnosti. K odlišení mentální retardace a dysfázie se nejčastěji využívá psychologické vyšetření s využitím testů inteligence nebo vývojových škál (Škodová, Jedlička, 2007; Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

Příznaky v řeči u **vývojové dysartrie** mohou být velice podobné dysfázii, avšak podstatou je odlišné neurologické postižení. Kromě obtížné tvorby hlásek se u dysartrie jiný příznak vývojové dysfázie neprojevuje (Kutálková, 2002; Škodová, Jedlička, 2007). Vývojová dysartrie vzniká na základě podkladu lokalizovaného v subkortikální oblasti na úrovni centrálního i periferního motoneuronu v průběhu raného vývoje řeči. Hlavním projevem je porucha motoriky mluvidel a opožděný vývoj řeči spojující se s poruchami motorické realizace hlásek na podkladě narušení koordinace a napětí orofaciálního svalstva. Podstatným rozdílem pro odlišení od vývojové dysfázie je absence poruchy percepce řeči a fonemického sluchu (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

Na rozdíl od vývojové dysfázie se s **opožděným vývojem řeči prostým** nepojí opoždění v dalších složkách osobnosti. Termín, který bychom měli také odlišit, je **opoždění vývoje při malém vrozeném nadání pro řeč**. Ten se od vývojové dysfázie liší tím, že v oblasti sluchového a zrakového vnímání, motorických dovedností i audiogramu neobjevují žádné abnormality (Škodová, Jedlička, 2007; Kutálková, 2002).

Pečlivě bychom měli odlišit také **dyslalii**. U dyslalie vyslovuje dítě některé nebo většinu hlásek vadně a jeho řeč je nesrozumitelná. Dyslalii doprovází většinou zcela normální sluchové vnímání a v rámci řeči dítě vždy dodržuje segmentální strukturu slov a vět. Naopak dysfatické dítě není schopné dodržovat a tvořit řečové segmenty – hlásky, slabiky nebo slova, dále se objevují i další příznaky v řeči, tj. odlišnosti ve slovní zásobě, syntaxi a gramatice (Klenková, 2006; Kutálková, 2002).

V prvních fázích vývoje řeči jsou příznaky vývojové dysfázie a **vady sluchu** velice podobné (opoždění vývoje řeči, odlišnosti v gramatické stránce řeči, ve vývoji slovní zásoby apod.). K vyloučení sluchové vady je bezpodmínečně nutná sluchová zkouška, která objektivně stanoví stav sluchu. S vadou sluchu se kromě výrazně

opožděného vývoje řeči nepojí jiné opoždění vývoje v dalších složkách řeči (Kutálková, 2002; Škodová, Jedlička, 2007).

Pro **Landau-Kleffnerův syndrom**, známý také jako tzv. epileptické afázie, je typická ztráta dříve získaných expresivních i receptivních jazykových schopností na základě epileptické aktivity. Jeho vznik se pravděpodobně pojí se zánětlivou encefalopatií. Nástup syndromu je nejčastěji mezi 3. – 5. rokem života dítěte. Úbytek nabytých schopností bývá pozvolný, avšak v některých případech může ztráta jazykových schopností proběhnout v průběhu jen několika dní. Diagnostikou syndromu se zabývají především odborná neurologická pracoviště (Klenková, 2006; Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

2.7 Terapie

Úspěšnost terapie dítěte s vývojovou dysfázií je vždy **podmíněna týmovou prací**. V počátcích zahájení péče je nezbytná úzká spolupráce klinického logopeda s klinickým psychologem a lékařem (pediatr, neurolog a foniatr). V další fázi by měl být tým rozšířen také o pedagoga (učitele mateřských, základních, zvláštních nebo speciálních škol) a pracovníky speciálně pedagogického centra (Škodová, Jedlička, 2007). Podle autorky Kejkličkové (2016) by měla být terapie dysfatických dětí plánována tak, aby **rozvívěla co nejvíce složek osobnosti** a nebyl vytvořen tlak na rozvoj mluvního projevu. Důležitý je rovněž průběh terapie v souladu s individuálním a multisenzoriálním přístupem k dítěti.

Základem terapie je rozvoj řečové percepce a následně rehabilitace všech jazykových úrovní. Cílem péče je postupné zařazení dítěte s vývojovou dysfázií do běžného systému vzdělávání (Dlouhá, Černý, 2012).

Pospíšilová (2014) zdůrazňuje, že by terapie měla začínat řádným vysvětlením diagnózy a nastíněním prognózy. Nezbytné je poradenství rodičům (jak s dítětem komunikovat, s čím a jak si hrát, jak dítě vychovávat apod.). U předškolních dětí je vhodné také informovat mateřskou školu a napomoci tak správnému zařazení dítěte. U školních dětí klademe důraz na propojení cílené stimulace s výukou, volbu nejvhodnějšího způsobu vzdělávání a na přiměřený tlak ze strany školy i rodičů.

Do péče klinických logopedů se dostávají děti s vývojovou dysfázií nejčastěji ve věku 3 – 4 let na doporučení pediatra, foniatra nebo neurologa s primární

diagnózou „*opožděný vývoj řeči*“. Již od počátku je na pracovištích klinické logopedie rozvíjen primární stimulační program, který se zaměřuje na podporu komunikačních a kognitivních schopností dítěte. Během programu je kladen důraz na dodržení zásadních bodů terapeutické strategie (Neubauer, Neubauerová, Nohejlová, 2016).

Novák (1999) v průběhu terapie vychází z toho, že dítě nevydrží dlouho soustředěné, je neklidné a neobratné. Z tohoto důvodu dítě nedržíme příliš dlouho u jedné činnosti, ale snažíme se, aby byl průběh terapie co nejvíce pestrý. Významnou roli v procesu terapie dětí s vývojovou dysfázií hraje také **spolupráce rodiny dítěte**.

V dřívějších dobách byla terapie vývojové dysfázie primárně zaměřována na rozvíjení řeči a úpravu její formální stránky, tedy artikulaci. Díky této terapii byl projev dítěte sice vcelku srozumitelný, avšak na úkor všech ostatních dovedností důležitých pro dosažení školní zralosti. V současnosti je podstatou rozvoje komunikačních schopností zacílení na celkovou osobnost dítěte, aniž by byla primárně zdůrazňována složka řeči. Celková terapie se věnuje rozvoji **zrakového a sluchového vnímání, myšlení, motoriky, grafomotoriky, paměti, pozornosti a řeči**. Rozvoj jednotlivých oblastí nemůže probíhat izolovaně, ale je potřeba všechny rehabilitační, edukační a reedukační postupy kombinovat, aby dítě co nejvíce využilo to, co již umí (Škodová, Jedlička, 2007; Klenková, 2006).

Zrakové vnímání je nutné rozvíjet od počátku terapie. K nácviku je vhodné použít obdobné úkoly, jako obsahuje *Vývojový test zrakového vnímání* od M. Frostigové. Test je založen na zrakovém rozlišování jednotlivých barev, tvarů, ale i koordinaci zrakového vjemu s motorikou ruky. Z hlediska vývoje zrakové percepce dozrává jako první schopnost rozlišení detailů směrem nahoru-dolů, následně dozrává schopnost rozlišení polohy vpravo-vlevo. Dobrá zralost zrakové percepce je předpokladem pro správnou výuku čtení a psaní (Škodová, Jedlička, 2007).

Sluchové vnímání začínáme rozvíjet z počátku s pomocí zvuků z okolí, později přecházíme ke specifickým zvukům, např. hudebním nástrojům, kde se zaměřujeme na diferenciaci a identifikaci zvuků, identifikaci dvou stejných zvuků, určování tónu dlouhého a krátkého nebo vysokého a nízkého. Tato cvičení podporují rozvoj fonematického vnímání distinktivních rysů hlásek, které je u dysfatických dětí výrazně narušeno (Kejklíčková, 2016).

Paměť a pozornost rozvíjíme nejprve profylakticky, postupně i vědomě přecházíme k rozvoji všech typů paměti s ohledem na dodržení obecných postupů. Rozvoj paměti je úzce spojen s rozvojem smyslového vnímání. Kutálková (2002) uvádí, že jakákoliv hra tohoto typu rozvíjí také pozornost a soustředění. V průběhu procesu terapie rozvíjíme **zrakovou paměť** (např. pexeso, Kimovy hry s předměty, zapamatování si pořadí obrázků), **sluchovou paměť** (např. básničky, říkadla, poznávání písniček podle melodie, sestavení obrázků do řady za sebou podle pořadí slov, která dítě zaslechne), **slovní sluchovou paměť** (např. slovní řady, hledání předem domluvených slov ve vyprávění, reakce na pokyny), **pohybovou paměť** (např. pohybové hry spojené s písničkami, pantomima), **paměť pro děje** (např. hledání chyb v sestavení série obrázků) a **hmatovou paměť** (např. hledání stejného předmětu se zavázanýma očima, poznávání ostatních podle hmatu se zavázanýma očima).

Rozvoj **mluvního projevu** směřujeme k rozvoji obsahové stránky řeči a posílení rozumění řeči. V průběhu terapie se věnujeme také rozvoji aktivní a pasivní slovní zásoby prostřednictvím využití vizualizace a zpětné kontroly rozumění. Vizualizace podporuje nácvik tvoření a rozvíjení řeči ve větách, tvoření dějové posloupnosti apod. K zásadnímu pochybení u dysfatických dětí může dojít v případě, že bychom s dítětem trénovali pouze výslovnost (Kejklíčková, 2016). Při malé nebo nevhodné stimulaci vývoje řeči, např. pokud bychom se zaměřili jen na formální stránku řeči a úpravu výslovnosti bez dostatečně rozvinutého sluchového a zrakového vnímání, a obsahová stránka řeči by byla odsunuta do pozadí, může dojít k sekundárnímu zhoršení také v oblasti **rozumových schopností** dysfatických dětí. S přijatelným rozvojem obsahové stránky řeči se současně zlepšuje i intelekt těchto dětí. Pro rozvoj osobnosti dítěte je tedy důležitý rovněž rozvoj obsahové stránky řeči (Škodová, Jedlička, 2007).

Kromě poruch řeči se děti s vývojovou dysfázií výrazně projevují také svými **motorickými projevy**, zejména motorickým neklidem a nedostatečnou koordinací pohybu. Nutné je soustředit se jak na hrubou, tak i na jemnou motoriku. V oblasti **jemné a hrubé motoriky** se zaměřujeme na rozvoj motoriky rukou – využíváme jakékoliv manipulace s většími i menšími předměty, stavebnice s různými tvary kostek, práci s papírem, přírodninami, textilem, modelování aj. Velice důležité je neustálé opakování činností, se kterými má dysfatické dítě obtíže. V rámci **motoriky mluvidel** postupujeme od těch nejzákladnějších pohybů, které na sebe nenavazují.

V průběhu terapie volíme takový postup a takové typy cvičení, které dítě postupně zvládá. U menších dětí jsou velice oblíbená cvičení, která se využívají v průběhu stolování. Využíváme rozmanité konzistence jídla, olizování lžičky nebo rtů, pití brčkem, foukání horké polévky, cumlání bonbonu aj. Pokud dítě zvládá základní pohyby, můžeme přejít k obtížnějším cvičením, jako je nafouknutí obou nebo jedné tváře, pískání či přivření obou očí (Škodová, Jedlička, 2007; Kejkličková, 2016; Kutálková, 2002).

V oblasti rozvoje **schopnosti orientace** se velice osvědčuje spojení kresby jednoduchého obrázku ze 2 – 4 prvků (kruh, čáry různé délky apod.) a jejího následného zobrazení v prostoru za pomoci provázků, špejlí, papíru nebo jiných materiálů. Největší těžkosti mají dysfatické děti v oblasti vnímání a chápání časových vztahů. Tento deficit souvisí spíše s poruchou verbálního označení času než s poruchou samotného vnímání času. Tyto deficity se postupně upravují během individuální logopedické péče s využitím konkrétních cvičení zaměřených na rozvoj řeči (Škodová, Jedlička, 2007).

Rozvíjení **grafomotoriky a kresby** je jednou z nejvýznamnějších součástí rehabilitace komunikačních dovedností. Začínáme od jednotlivých prvků, např. klubičko, čára, kolečko nebo vlnovka, které nejčastěji nacvičujeme pomocí obtahování a obkreslování. Vždy je nutné jednotlivé kroky nacvičovat velice zvolna a po částech, ale systematicky po delší dobu, aby došlo postupně k vytvoření pevného grafomotorického vzoru. Během kresby je vhodné využít i větší plochy (např. tabule), protože dítě tak dokáže lépe uvolnit ruku (Kutálková, 2002; Škodová, Jedlička, 2007).

U dětí s vývojovou dysfázií může terapie komunikačních schopností probíhat individuálně nebo ve skupině. **Individuální logopedická terapie** je dána věkem a stupněm vývoje řeči konkrétního dítěte. Klinický logoped sestavuje každému dítěti individuální terapeutický plán a v průběhu logopedické intervence se věnuje rozvoji všech elementů řeči a psychomotorických dovedností. Dále také vede rodinu k vytvoření stimulačního rodinného prostředí a prezentaci správného mluvního vzoru.

Skupinová logopedická terapie nejčastěji probíhá v denních stacionářích, na lůžkových odděleních foniatrických, psychiatrických a neurologických pracovišť, ve speciálních mateřských školách apod. Vždy by měla být sestavena menší skupina,

maximálně o počtu šesti dětí. Cílem skupinové terapie dětí s vývojovou dysfázií je rozvoj všech složek osobnosti dítěte, upevnění nejrůznějších dovedností, pohybových stereotypů a zlepšení koordinace pohybu. V průběhu skupinové terapie je dítě také nenásilně nuceno, aby se snažilo vyjadřovat i neverbálně – požádat o něco nebo se domluvit s ostatními členy skupinky (Škodová, Jedlička, 2007).

3 DĚTSKÁ KRESBA

Kresba je součástí přirozeného vývoje dítěte, je spojena s aktuálním psychickým stavem a strukturou osobnosti dítěte. Dětský výtvarný projev je jedním z typických znaků dětství, pro děti je kresba zábavou, zdrojem radosti, uspokojení nebo prostředkem, jak mohou samostatně něco vytvořit a vyjádřit. Kresba nám může pomoci získat informace o celkové úrovni **jenné motoriky**, **grafomotoriky**, **zrakového** a **prostorového vnímání**, **vizuomotoriky** (tj. souhra zrakového vnímání spolu s pohybem ruky), **emocionality**, **vztahů** a **postojích** dítěte. Zároveň může být také komunikačním prostředkem nebo rehabilitačním nástrojem. Z pohledu psychologie a pedagogiky nachází kresba značný význam v rámci diagnostiky osobnosti, vývojové diagnostiky nebo diferenciální diagnostiky (Bednářová, Šmardová, 2011; Valachová, 2016).

3.1 Vývoj dětské kresby

Kresba se vyvíjí podle vývoje jedince, a to bez ohledu na to, jaké jsou jeho schopnosti. V případě, že je provedení kresby neobratné, nemusí se nutně jednat o příznak duševní zaostalosti jedince. Pro každé vývojové období je specifický jiný typ kresby. Již G. H. Luquet vyslovil v 19. století domněnku o tom, že vývojová stádia dětské kresby úzce souvisejí s vývojem intelektu dítěte. Později byl jeho názor potvrzen (Davido, 2008). „*Vlastní začátky dětské výtvarné „řeči“ se podobají řeči mluvené. Tak jako jednotlivé zvuky přecházejí neohraničeně jeden do druhého a jsou tu dřív, než se spojí s nějakým věcným významem, tak nějak je to i s prvními kreslířskými začátky*“ (Uždil, 2002, s. 13).

Dětský výtvarný projev prochází několika stadii, které každý autor klasifikuje a pojmenovává jinak, proto je velice obtížné shodnout se na jednotném dělení. V diplomové práci je uvedeno dělení dle autorky Roseline Davido.

OBDOBÍ SKVRN

První stadium vývoje dětské kresby můžeme dle autorky Davido (2008) označit jako období skvrn. Pokud by rodiče nechali své dítě, kterému ještě není ani rok „malovat“, zcela určitě by dělalo „skvrny“. V tomto období však není kresba ještě zcela běžná.

STADIUM ČMÁRANIC

Toto období je typické pro děti do jednoho roku věku. Jedná se o období, ve kterém se dítě snaží pomocí čmáranic vyjádřit své vlastní „já“. Dítě rádo čmárá všemi směry, aniž by pozvedlo tužku. Kresba bývá neobratná do chvíle, kdy si dítě uvědomí, že kresba má určitou vypovídající hodnotu. Projevem šťastného dítěte jsou silné čáry zaujímavější na papíře mnoho místa. Naopak nevyrovnané dítě tužku záhy odhazuje. Také způsob úchopu tužky o leccems vypovídá. Děti, které jsou duševně opožděné nebo se nesprávně vyvíjejí, neumějí tužku mnohdy ani uchopit. Autorka M. Prudhommeau zaznamenala spojitost mezi prvním čmáráním a prvními krůčky dítěte (Davido, 2008).

STADIUM ČÁRÁNÍ

Po období čmáranic bezprostředně následuje stadium čarání. Valachová (2016) s ohledem na věk vymezuje toto období do dvou let věku dítěte, avšak současně uvádí, že někteří autoři toto období nazývají stadiem **bezobsahových čmáranic** a ohraničují ho věkem do tří let. Uždil (2002) nazývá první čáranice jakousi motorickou hrou. Dítě pomocí tužky kreslí po papíře i mimo něj. Pro dítě je zpočátku důležitější pocit, že kreslí, než obsah toho, co kreslí. Čarání mívá podobu mírně vyklenutého oblouku, který vzniká kyvadlovým pohybem paže. V počátcích dítě začíná kreslit širokým rozmachem celé paže a centrem celého pohybu je ramenní kloub. Postupně se zapojuje také loketní a zápěstní kloub, díky kterým dokáže dítě čmárat ve všech směrech – dochází k přerušení jednosměrnosti, kmitání a obrazce „zamotává“. Vznikají tak spleti čár, které se libovolně, vzájemně a především neorganizovaně křížují (Bednářová, Šmardová, 2011). Spolu se stadiem čarání se objevuje fáze, která je více spojená s vývojem intelektu – v projevu můžeme pozorovat určitý záměr, dítě se snaží během kresby napodobovat písmo dospělých a lépe držet tužku (Davido, 2008).

V období kolem třetího roku se ve vývoji kresby setkáváme se spontánní kresbou kruhovitých tvarů, nepravidelných oválů, svislou a vodorovnou čarou či dalšími prvky. V tomto období začíná dítě také používat formy vycházející ze základních znaků – tzv. diagramy. Mezi diagramy řadíme **kruh** nebo **ovál**, **čtverec** nebo **pravoúhelník**, **trojúhelník**, **jednoduchý tvar**, **řecký kříž** a **diagonální kříž** (Bednářová, Šmardová, 2011; Valachová, 2016).

STADIUM HLAVONOŽCŮ A UNIVERZÁLNÍCH POSTAV

Pro období vývoje kresby kolem třetího roku je charakteristické, že dítě začíná svoji kresbu zvládat a dává jí určitý obsah. Pro tento věk je běžná kresba, kterou nazýváme hlavonožec (Davido, 2008). Valachová (2016, s. 8) popisuje zobrazení hlavonožce jako „*výtvarnou zkratku zobrazující základní vlastnosti lidského organismu, schopnost smyslově vnímat svět, přijímat potravu, vyjadřovat se řečí, dýchat, volně se pohybovat*“. Toto znázornění postavy je typické pro děti ve věku 3 – 5 let po celém světě. Jak dítě roste, i kreslená postava se vyvíjí. Postupně přibývají detaily – v kolečku se objevují oči, ústa apod. Podle studie J. Thomazima se kolem 5. – 6. roku stává z hlavonožce postava, která má také trup znázorněný dalším kolečkem. Dítě zobrazuje postavu zepředu, ruce a nohy zobrazují děti v různé výšce. Až kolem šestého roku bývá postava zobrazena se všemi končetinami a dalšími důležitými prvky. Způsob zobrazení postavy se odvíjí od mentální úrovně dítěte, od jeho inteligence i podle toho, jak dítě vnímá svoje vlastní tělo. V kresbě postavy promítá dítě sebe samo i svoje pocity (Davido, 2008; Valachová, 2016).

Mlčáková (2009) popisuje vývoj schopnosti dětí kreslit geometrické tvary. Ve třech letech se dítě učí kreslit **kruh** a **přímky**, ve čtyřech letech umí nakreslit **křížek**, v pěti letech napodobuje **čtverec** a v šesti letech zvládá kresbu **trojúhelníku**.

Pro dětskou kresbu v tomto období je také typická **transparentnost**, tj. průhlednost. Klasický příkladem je dům, kdy za jeho neviditelnými zdmi vidíme, co se děje uvnitř nebo nohy nakreslené tak, že je vidíme skrz šaty. Tento jev je zcela běžný do 7 – 9 let. Pokud přetrvává po 10. roce, lze uvažovat o retardaci duševního vývoje nebo poruchách afektivity a senzitivity. Dalším typickým znakem je tzv. **sklápění**, jev typický pro děti mezi 5. – 7. rokem. Na obrázcích většinou chybí perspektiva, roviny nejsou znázorněny podle skutečnosti a zobrazené předměty bývají disproporční. Sklápění nasvědčuje tomu, jak je pro dítě obtížné rozeznávat, co je vertikální a co horizontální. Častým zobrazením bývá hlava nakreslená z profilu s oběma očima (Davido, 2008).

STADIUM VIZUÁLNÍHO REALISMU

Období vizuálního realismu se většinou objevuje mezi 7. – 12. rokem. Věkové rozpětí nemusí být pravidlem, vše se odvíjí od mentální úrovně a emoční zralosti dítěte či úrovně sociálního a kulturního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

V tomto stadiu se dítě snaží zobrazit to, co vidí. Kresba se stává objektivnější. Pokud dítě kreslí dům, zobrazí jej z vnějšku. Pokud by chtělo kreslit vnitřek domu, zobrazí jen to, co lze vidět okny. Kolem sedmého roku můžeme pozorovat velice důležitý skok ve vývoji. Objevuje se **zobrazení profilu**, které se běžně vyskytuje až ve starším školním věku. R. Zazzo upozorňuje, že tato změna představuje mezistupeň v duševním vývoji jedince. Po období vizuálního realismu, které trvá většinou do 12 let, přichází poslední stádium – **zobrazování v prostoru**. V tomto období jsou dětské kresby umělecky založené a více propracované (Davidov, 2008).

3.1.1 Vývoj kresby lidské postavy

Za významný faktor v procesu rozvoje dětského výtvarného zobrazení považuje Valachová (2016) zobrazení člověka. První zobrazení, které dítě používá, je tzv. **hlavonožec**. „*Postava je znázorněna kolečkem představujícím současně hlavu i trup zepředu, k němuž přiléhají dvě čárky – nohy, a často ještě dvě čárky – ruce*“ (Davidov, 2008, s. 23). Člověk je znázorněn kruhovou formou s detaily v obličejí a končetiny mají podobu tyček. S rozvojem výtvarného zobrazení je i hlavonožec bohatší o detaily, např. o vlasy, čepici nebo náušnice.

Mezi 3. – 4. rokem začíná dítě kreslit **panáka**, který má zřetelně zobrazený trup, který mívá podobu oválu, kruhu nebo trojúhelníku.

Kolem šestého roku je vhodné, aby dítě dokázalo nakreslit lidskou postavu se všemi znaky – **hlavu oddělenou od trupu krkem, na hlavě vlasy, končetiny ve správném počtu, postava má oblečení s detaily**. Po šestém roce se začíná v kresbě objevovat také pokus o rozlišování ženské a mužské postavy oblečením. Postavy by také měly být uvedeny do vzájemného vztahu – naznačení pohybu.

Od sedmého roku se objevují pokusy o **zachycení gesta, částečný nebo smíšený profil** – do profilu mohou být otočeny jen některé části postavy, hlava z profilu nebo oko zepředu (Valachová, 2016). V tomto věku se kresba vyznačuje především **zpřesněním proporcí**. Nohy jsou umístěny blíže k sobě, paže kreslí dítě většinou připojené na správném místě ve výši ramen a začíná se objevovat náznak krku. Dítě také vyznačuje účes a oblečení.

V osmém roce se objevuje **profilová kresba**. Dítě připojuje paže buď k přední linii trupu, nebo je napojuje na zadní obrysové linie a přední linie je protíná. V kresbě en face je typické zdokonalení vyznačených nohou, které nejsou kresleny

paralelně, ale sbíhají se v rozkroku. Celkově dochází k zaoblování tvarů a proporce se sjednocují.

V devátém roce jsou běžné pokusy o **zachycení postavy v pohybu**. U profilových kreseb dítě vyznačuje chůzi a v kresbách en face činnost rukou, např. postava nese tašku. V obličejích kreslí dítě většinu podstatných znaků.

Mezi 10. – 11. rokem se kresba vyznačuje pokusem o **stínování, tvarování a perspektivu**. V tomto období je vývoj zhruba ukončen a v dalších letech dochází ke zdokonalování (Švancara, 1986).

3.2 Grafomotorika

Grafomotoriku můžeme charakterizovat jako *„soubor psychomotorických činností používaných při psaní, je ovlivňována i psychikou, proto se může použít jako jedno z vodítek při zjišťování psychických stavů, procesů, vlastností, případně poruch“* (Hartl, Hartlová, 2010, s. 169). Doležalová (2016, s. 21) popisuje grafomotoriku jako *„soubor senzomotorických činností, které jedinec vykonává při kreslení a psaní.“*

Grafomotoriku ovlivňuje **úroveň jemné a hrubé motoriky, senzomotorické a pohybové koordinace**. Rozvoj grafomotorických pohybů postupuje od ramenního kloubu, přes zápěstí až po pohyby dlaně a prstů (Valachová, 2015). Pohyby rukou jsou ovlivňovány psychikou a zanechávají grafickou stopu, která vyjadřuje nějaký význam. Grafomotorická činnost je jakousi formou komunikace, současně i výrazovým prostředkem. Rozvíjí se v souvislosti s ostatními složkami gramotnosti. Vývoj grafomotoriky se děje nejen prostřednictvím kresby, ale také díky úchopu předmětů (Doležalová, 2016).

Za základ pohybu pro psaní a kreslení považuje Bednářová a Šmardová (2011) hrubou motoriku, zejména pak pohyby velkých kloubů. Autorky upozorňují, že je důležité brát ohled na to, že z rozvoje hrubé motoriky vychází rozvoj jemné motoriky a z té pak rozvoj grafomotoriky. Tilešová (2016) doplňuje, že kromě hrubé a jemné motoriky nesmíme v průběhu přípravy zapomenout na vnímání vlastního těla. Při uvědomění si vlastního těla a rozpoznání jeho funkcí může dítě svoji pozornost zaměřit na jejich záměrné ovládní.

Vývoj grafomotoriky dítěte probíhá etapovitě a individuálně, avšak podle fyziologicky daného postupu. Především díky tomu se u dětí stejného věku objevují

přibližně stejné znaky kresby a písma. Individuálně se u dětí objevují odchylky ve smyslu rychlejšího nebo pomalejšího grafomotorického vývoje. Pokud je grafomotorika dítěte neobratná, mohou se u dítěte projevit problémy v průběhu nácviiku psaní tvarů písmen, písmo bývá nečitelné nebo neúhledné (Tilešová, 2016).

3.2.1 Rozvoj hrubé motoriky

Hrubá motorika představuje schopnost ovládnání velkých (celkových) pohybů a jejich koordinaci (Doležalová, 2016). Pokud máme podezření na sníženou koordinaci pohybu, je vhodné nejprve podpořit rozvoj hrubé motoriky. K rozvoji využíváme hry, běh, skákání, chůzi přes lavičku nebo po schodech, lezení, přelézání, házení, skákání po jedné noze apod. Snažíme se dítěti umožnit dostatek pohybu, např. možností spontánního běhání venku a her s ostatními dětmi. Spontánní pohybové aktivity je vhodné doplnit také o cvičení v tělocvičně, např. cvičení rodičů s dětmi nebo využití rytmických cvičení. Pokud výraznější potíže v pohyblivosti přetrvávají, je na místě zvážit konzultaci s odborníkem z řad rehabilitačních pracovníků či lékařů a zahájení odpovídajícího cvičení pro podporu správného vývoje dítěte (Bednářová, Šmardová, 2011). Významné postavení zaujímá také rovnováha, která se ve výše zmíněných činnostech uplatňuje. Rovnováhu lze rozvíjet prováděním stojů, skákáním na jedné noze, lezením po lavičkách nebo chůzi po provaze položeném na zemi (Doležalová, 2016).

3.2.2 Rozvoj jemné motoriky

Jemná motorika představuje schopnost manipulace s drobnými předměty, důležitá je zručnost prstů a ruky. Předpokladem jejího rozvoje je zvládnutí hrubé motoriky a koordinace se smyslovými orgány (Doležalová, 2016). K rozvoji jemné motoriky napomáhají každodenní činnosti, manipulační hry, sebeobsluha, tvořivé a rukodělné činnosti. Dále se snažíme dítě co nejvíce zapojit během různých činností, využíváme toho, že nám dítě chce často samo pomáhat. Díky zapojení do činností získává dítě nové zkušenosti a postupně se stává zručnější a zkušenější. Vždy dbáme na to, aby vykonané činnosti měly pro dítě smysl, aby v nich vidělo užitek (např. při navlékání korálků je přínosem, že samo dítě nebo maminka může výtvar nosit). Pokud však činnost pro dítě postrádá smysl, ztrácí motivaci a v činnostech nechce pokračovat. K rozvoji jemné motoriky využíváme stavebnice, puzzle, kostky,

navlékání předmětů, stavění řad, šroubování předmětů nebo mozaiky. Pro činnosti podporující rozvíjení této oblasti je vhodné, aby dítě mělo k dispozici rozmanité materiály – přírodní materiály (kamínky, šišky, kaštiny apod.), barevné papíry, kuličky, korálky nebo kousky látek (Bednářová, Šmardová, 2011).

3.2.3 Rozvoj grafomotoriky

Pro správný rozvoj grafomotoriky není důležitá jen úroveň hrubé a jemné motoriky, ale také vnímání vlastního těla, tj. „*uvědomění si polohy těla, tělesných pocitů vycházejících ze svalů a klubů, zvládnutí rovnováhy, ovládnutí (regulace) napětí svalů, koordinace pohybů hrubé i jemné motoriky, koordinace ruky se smyslovým vnímáním – zejména koordinace ruky a oka*“ (Doležalová, 2016, s. 37). To, jak se dítě již v předškolním období naučí u kreslení sedět, držet tužku, pracovat s uvolněním a napětím, výrazně přispívá později k jeho výkonům v oblasti psaní a čtení ve škole. Bednářová a Šmardová (2011) uvádějí, že bychom měli dbát na správné pracovní návyky dítěte, mezi které řadíme **výběr kreslicích a psacích potřeb, způsob sezení, úchop psacího náčiní, postavení a uvolnění ruky v průběhu psaní.**

Výběr kreslicích a psacích potřeb ovlivňuje celkový grafický výkon. Tvar psacího náčiní ovlivňuje správné držení. Kvalita materiálu tužky se podílí na tlaku na podložku. Při výběru vhodných psacích potřeb myslíme především na účel použití. Pro kresbu a cvičení k rozvoji grafomotoriky využíváme měkkčí tužky a pastelky, které dobře vedou stopu a dítě na ně nemusí příliš tlačit. Pokud má psací náčiní příliš tvrdou tuhu, dítě musí často vyvíjet nadměrný tlak, který ovlivňuje úhlednost vedení čar a vynaložené úsilí. Při výběru tvaru psacího náčiní se řídíme pravidlem, že musí umožnit a podpořit jeho správné držení. Snažíme se vyhýbat širokým křídám, fixům, kuličkovým propisovacím tužkám (pro rovnoměrné otáčení kuličky je nutný tlak), krátkým tužkám a pastelkám (pokud nepřesahují kožní záhyb mezi palcem a ukazovákem). Jedinou výjimkou, kdy využíváme fix, je počáteční nácvik grafické stopy, protože dítě vidí zřetelně výsledek úkolu. Na rozvoj kresby má také vliv barevnost používaných materiálů, které v dítěti podněcují fantazii a napomáhají mu přenášet představy a prožitky do výtvarného díla (Bednářová, Šmardová, 2011; Tilešová, 2016).

Způsob sezení a poloha těla při kreslení a psaní výrazně ovlivňuje pohyblivost jednotlivých kloubů, jejich koordinaci a uvolnění. Současně má také významný vliv na psychickou i fyzickou pohodu při kreslení. Zpočátku může dítě kreslit velké tvary ve stoje u svislé plochy, tato poloha umožňuje volný pohyb ruky po papíře a podporuje uvolnění ruky od ramenního kloubu (Bednářová, Šmardová, 2011). V průběhu kreslení či psaní by mělo dítě sedět na celém sedadle, váha trupu spočívá na sedadle, nohy jsou mírně od sebe a chodidla by měla být opřena celou svou plochou o zem nebo podložku. Dítě by mělo sedět tak, aby $\frac{2}{3}$ dolních končetin byly v oblasti sedadla a $\frac{1}{3}$ končetin byla volná, jinak by okraj sedadla dítě tlačil. Dále trup by měl být nakloněn mírně dopředu tak, aby se hrudník nedotýkal přední hrany psací desky a ramena byla ve stejné výšce. Kolena by měla svírat pravý úhel se židlí, současně lokty by měly svírat pravý úhel s deskou stolu. Důležité je také postavení hlavy – měla by být rovně v prodloužení osy páteře, mírně skloněna nad papírem tak, aby vzdálenost očí od špičky pera byla mezi 25 – 30 cm (Mlčáková, 2009). Valachová (2015) dodává, že zásady správného držení těla by si měly děti osvojovat již v průběhu docházky do mateřské školy.

Základem pro **správný úchop psacího náčiní** je úplná volnost svalů horní končetiny. Na správný úchop psacího náčiní dbáme již od doby, kdy dítě začíná kreslit. Výjimkou je jen dlaňový úchop u batolat, kdy dítě drží pastelku v dlani. Tento úchop je fyziologický, dítě ještě dostatečně neovládá jemnou koordinaci svalových skupin prstů a nemá tak možnost držet tužku jiným způsobem. Správný úchop, tzv. špetkový, by měl být navozen okolo třetího roku. Pozdější přirozené navození špetkového úchopu nemusí být projevem opoždění. Pokud však dítě po třetím roce rádo kreslí a úchop není správný, je potřeba mu se správným navozením pomoci. Dítě učíme, že psací náčiní drží první tři prsty pravé nebo levé ruky – palec, ukazováček a prostředníček. Všechny prsty jsou přitom mírně ohnuty. Psací náčiní leží na posledním článku prostředníčku, seshora jej přidrží bříško palce a ukazováku. Poslední dva prsty ruky jsou mírně ohnuty směrem dovnitř dlaně a lehce se dotýkají (Bednářová, Šmardová, 2011; Valachová, 2015). „*Tento způsob držení grafického náčiní odůvodňují funkce jednotlivých prstů při grafomotorické činnosti. Ukazováček vede směr linie shora dolů, palec zleva doprava a prostředníček pohybuje kresebným a psacím náčiním všemi směry vzhůru. Děje se tak vždy za součinnosti s ostatními prsty*“ (Doležalová, 2016, s. 41-42). Psací náčiní držíme lehce, asi 3 cm nad špičkou hrotu tak, aby svíralo s plochou papíru úhel okolo

45 stupňů. Zvýšenou pozornost bychom měli věnovat zejména ukazováčku, který žáci často křečovitě ohýbají a drží v pravém nebo i menším úhlu (Spáčilová, Šubová, 2004). Ke správnému navození špetky mohou dítěti pomoci cvičení jemné motoriky, např. úchopy korálků či tzv. solení. Pokud je i tak pro dítě těžké tento úchop navodit, je vhodné využití tzv. trojhranného programu. Tužky a pastelky jsou ve tvaru trojúhelníku, kdy každá strana trojúhelníku tvoří opěrný bod pro jeden prst (Mlčáková, 2009).

Další důležitou oblastí je **postavení ruky při psaní**. Dbáme na to, aby směr horního konce tužky vždy směřoval do oblasti mezi ramenem a loktem. Konec tužky svírá spolu s ramenem přibližně úhel 45 stupňů. Nemělo by docházet k nadměrnému ohýbání ruky v zápěstí, měla by být uvolněná a pohyb by měl vycházet z ramene a lokte. Tendence vytáčet nadměrně ruku v oblasti zápěstí mívají zejména leváci. Ke správnému postavení ruky může pomoci naklonění sešitu nebo papíru. Papír vždy naklááme nahoru tím rohem, jakou rukou dítě píše, druhou rukou dítě papír přidržuje. Pokud má dítě problémy s navozením správného postavení ruky, můžeme mu pomoci různými cviky. V první řadě je důležité, aby si dítě uvědomilo, že při kreslení a psaní vychází pohyb z celé paže, včetně ramenního kloubu. K nácviku využíváme např. míchání vařečkou v hrnci, mletí mlýnkem na kávu, kreslení velkých kruhů nebo rovných dlouhých čar.

Grafický výkon a chuť dítěte kreslit nebo psát významně ovlivňuje také **uvolnění ruky při psaní**. Pokud dítě vyvíjí nadměrný tlak psacího náčiní na podložku, jeho ruka se velice rychle unaví a dítě si poté stěžuje na bolest. Nadměrný tlak na podložku můžeme zaznamenat v linii kresby, která je kostrbatá, vytlačená a často i přerušovaná. Nadměrný tlak narušuje kresbu tím, že neumožňuje plynulost pohybu ruky a tím plynulé vedení čáry. Tlak na podložku ovlivňuje výběr psacího náčiní, úroveň jemné motoriky a grafomotoriky, psychický stav dítěte a atmosféra, ve které kreslení probíhá. Důležité je také zjistit, zda dítě umí vědomě pracovat se záměrným uvolněním a napětím. Během kreslení či psaní se snažíme dítěti zajistit uvolněné a přátelské prostředí. Uvolnění ruky je ovlivněno celkovou koordinací pohybů, zapojením jednotlivých kloubů a svalových skupin do grafické činnosti: od pohybu vycházejícího z ramenního kloubu až po koordinaci jemných pohybů. Cvikům zaměřujícím se na uvolnění ruky by měly vždy předcházet cvičení zaměřená na rozvoj jemné motoriky. Dítě učíme schopnost uvědomit si a ovlivnit svalové napětí a uvolnění. Těchto schopností můžeme docílit prostřednictvím

cílených her, např. uvolnění horních a dolních končetin vleže na měkké podložce. K uvolnění ruky při psaní pomáhá také rytmus. Díky rytmizaci dochází ke zlepšení plynulosti pohybů. Kresba nebo psaní může být doprovázena rytmickými říkankami a písničkami (Bednářová, Šmardová, 2011).

V předškolním věku se mohou grafomotorické obtíže projevit zejména v oblasti **úchopu psacího náčiní, nadměrného nebo nedostatečného přitlaku na podložku, jako obtíže při osvojování si tvaru elementů písmen, křehové vedení až neplynulost linií**. Dále může být přítomno **špatné sezení při psaní** nebo **pomalé tempo při napodobování tvaru elementů písmen**. Grafomotorické obtíže bývají v předškolním věku i na počátku školní docházky u mnohých dětí dobře řešitelné. Pokud je dobrá spolupráce s rodiči, lze u těchto dětí dosáhnout dobrých výsledků a grafomotorické problémy zmírnit nebo zcela odstranit. *„Nezvládnuté problémy v grafomotorice mohou nepříznivě ovlivnit výsledky v pravopise, žák chybí v přepisu, opisu, diktátu, pravopisné chyby se objevují i ve spontánním psaní a promítají se do ostatních předmětů. Jsou-li chyby v pravopisu četné a přetrvávají, mohou nepříznivě ovlivnit úspěšnost žáka ve škole, jeho sebedůvěru, omezit možnosti profesního zaměření i uplatnění.“* Grafomotorické potíže se častěji vyskytují zejména u dětí s opožděným vývojem řeči, u dětí s vývojovou dysfázií, u dětí s rizikem vzniku specifických poruch školních dovedností, u dětí motoricky méně obratných, případně u dětí s neurčitou lateralitou nebo u leváků (Mlčáková, 2012, s. 69).

3.3 Charakteristické znaky dětské kresby

Jedná se o výtvarné znaky, které dítě využívá v průběhu výtvarného zobrazování. Následující znaky jsou specifické tím, že se objevují u každého dítěte a jejich poznání má zejména pedagogicko-výtvarnou hodnotu. Z hlediska pedagogické praxe shrnuje Valachová (2016) charakteristické znaky do několika bodů:

- **Kreslený shluk** – dítě během kreslení často nerespektuje polohu předmětů a snaží se nakreslit co nejvíce prvků na jedné ploše bez logických souvislostí.
- **Lineárnost, ucelenost, úspornost tahu** – vedená linie je definitivní.

- **Antropomorfismus, personifikace** – obecně lze pojmy definovat jako přenášení znaků z jedné představy na druhou. U antropomorfismu se jedná o přenášení lidských znaků na věci a zvířata, u personifikace o ožívování neživých předmětů.
- **Deformace, disproporce, výtvarná nadsázka** – zajímavé věci a lidi kreslí dítě rádo, zobrazuje je větší a nadřazuje je tak, aby dodalo důležitost významu.
- **Zobrazení předmětů důsledně vedle sebe** – dítě se snaží vyhýbat překrývání jednotlivých prvků.
- **Transparentnost, průhlednost** – dítě v kresbě zobrazuje i to, co není reálně vidět.
- **Výtvarné vyjádření, čtvrtý rozměr dětské kresby** – dítě se snaží vyjádřit děj. Na jedné ploše znázorňuje celou řadu událostí v návaznosti po sobě.
- **Zobrazení prostoru** – je v dětské kresbě velice složité. Často se objevuje plošné uspořádání, které dítěti umožňuje vidět jednu scénu z různých pohledů. V předškolním věku neumí dítě vnímat hloubku. Objevuje se také obrácená perspektiva – dítě nekreslí nejmenší to, co je nejdále, ale to, co je dítěti nejbliže.
- **Překlápění, sklápění** – věci nad horizontem dítěte jsou překlápěny do půdorysu nebo do nejvýznamnějšího profilu.
- **Vícepohledovost, smíšený profil** – dítě nikdy nekreslí složitější objekty z jednoho pohledu, ale spojuje jednotlivé pohledy z více stran.
- **Zaoblování, grafoidismus** – naklánění ve směru písma a zaoblování pravých a ostrých úhlů.
- **R-princip, zákon kolmosti** – jedná se o pravidlo ostrého úhlu, které dítě využívá k odlišení dvou základních tvarů nebo pro odlišení jednoho směru od druhého. Prvky jsou vyobrazovány kolmo na vodorovnou linii.
- **Reálnost prázdného prostoru** – typická pro kresby starších dětí. K vyplnění prázdného prostoru děti často volí tečkování, šrafování, klikaté čáry apod.
- **Zobrazovací automatismus** – dítě má tendenci opakovat již naučené tvary, které jsou pro něj jednoduché. Pokud automatismus přetrvává příliš dlouho, může dojít k opoždění dalšího vývoje výtvarného vyjadřování.

- **Nepravý ornament** – může se jednat o projev radosti nad zvládnutím linie, ale může být i součástí obsahově chudší kresby, kdy dítě není schopné vnímat a zobrazovat složitější tvary.
- **Rytmus, opakování, symetrie** – základem kompozičních schopností, projevuje se ve členění plochy.
- **Citlivost** – věci, ke kterým má dítě vztah, zobrazuje i tam, kam logicky nepatří.
- **Kolorit** – barevnost se projevuje v subjektivní preferenci barev. Vztah k barvám se mění v průběhu věku, psychického a emocionálního vztahu.

3.4 Kresba dětí s vývojovou dysfázií

Kresba je jedním ze základních prvků diagnostiky i terapie u dětí s vývojovou dysfázií. Pokud dítě mluví málo nebo nemluví téměř vůbec, je kresba často jediným vodítkem k určení správné diagnózy, proto by měla být vždy součástí základního vyšetření. V kresbě dysfatických dětí můžeme hledat zcela typické nápadnosti jako **tremor, známky organicity, deformace tvarů, nesprávně zobrazené přímký, křivky i úhly, nepřesné napojování čar, slabé, roztřesené, přetažené nebo nedotažené linie, zdvojené linie, chybné proporce obrázku, vychýlení postavy z osy nebo rotace obrázku vzhledem k základní rovině** (Škodová, Jedlička, 2007; Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Kutálková (2002) uvádí, že kresba vykazuje typické **znaky nezralosti v oblasti formální, obsahové nebo v rámci obou oblastí**. Narušené zrakové vnímání navíc přirozený vývoj kresby zpomaluje nebo deformuje zejména obsahově. Naopak nedostatky v obratnosti a pohybové koordinaci se projeví v kresbě v oblasti formální. Podle autorek Mikulajové a Rafajdusové (1993) se nízká úroveň formální stránky kresby objevuje zejména v předškolním věku. Naopak obsahová stránka vykazuje deficity, které při projekčním využití kresby můžeme chápat jako projevy poruch komunikačních schopností. Zvláštnosti se objevují také v prostorovém rozložení. Některé části kreslí děti blízko sebe nebo přes sebe, přičemž velká část plochy na kreslení zůstává zcela nevyužita. Ještě horší výsledky se objevují, pokud dítě kreslí na svislou větší plochu – např. tabuli. Často máme problém vůbec rozeznat, co dítě nakreslilo.

Základem pro rozvíjení a osvojování si schopnosti kreslit a později i psát jsou **grafomotorické schopnosti dítěte**. Dysfatické děti drží tužku většinou nesprávně. Neschopnost dítěte postavit prsty do funkční opozice mu znemožňuje ovládání tužky. Všechny úchopy psacího náčiní, které se liší od špetkového, považujeme za nesprávné. Pro nesprávný úchop psacího náčiní je typická křečovitost nebo jiná poloha prstů na tužce.

U vývojové dysfázie jsou typické také **poruchy vizuomotorické koordinace**. Kresba dysfaticků nám může poskytnout orientační odhad vývoje rozumových schopností. Naopak selhávání v kresbě může být signálem poruchy v oblasti zrakového vnímání, poruchy senzomotorické koordinace či poruchy jemné motoriky. Kresba je také ukazatelem úrovně vizuální paměti a představivosti (Škodová, Jedlička, 2007; Doležalová, 2016).

Poruchy v oblasti grafomotoriky se nejčastěji objevují spolu se špatnou koordinací pohybů těla a artikulačních orgánů, které znesnadňují správnou výslovnost. Jedná se o důsledek vztahu motorických funkcí s psychikou dítěte a zráním jeho nervového systému. Včasné rozpoznání problémů a nedostatků dítěte v jeho grafomotorickém rozvoji může významně posílit prevenci poruch psaní, které by se objevily až ve školním období. Zpomalené tempo psaní nebo nedostatečná automatizace grafomotorických pohybů by mohla dítěti působit problémy v jeho snahách o písemné vyjadřování. Pokud rizika poruchy psaní zachytíme v průběhu předškolního období a jestliže správně a včas použijeme odpovídající preventivně-rozvojový program, dítě se může vyhnout pozdějším obtížím (Lipnická, 2015).

3.4.1 Kresba jako součást procesu diagnostiky u vývojové dysfázie

Kresba dítěte nám může poskytnout orientační informace o celkové vývojové úrovni, může sloužit jako screeningu globálního vývoje rozumových schopností. Dále je užitečná také pro zjištění úrovně senzomotorických dovedností, resp. vývoje jemné motoriky a vizuální percepce. Jedná se o užitečný nástroj k poznání specifických vztahů a postojů, které dítě leckdy nechce nebo ani nedovede projevit jinak (Vágnerová, 2009).

„Dětská kresba se používá pro posouzení vývojové úrovně dítěte a jeho inteligence. Vycházíme z předpokladu, že se v dětské kresbě objevují určité prvky, které jsou pro daný vývojový stupeň typické“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 6).

Podrobný rozbor dětské kresby jako diagnostického prostředku patří do kompetence klinického psychologa, ale i pro klinického logopeda je dětská kresba zdrojem cenných informací. Úroveň kresby vypovídá nejen o stupni rozvoje dítěte, ale často i o jeho vlastnostech, kvalitě smyslového vnímání či motorické zdatnosti (Kutálková, 2010b).

Kresbu můžeme hodnotit z hlediska **formálního** (vedení čáry, její plynulost, jistota, návaznost, přesnost či kreslení podle předlohy), tak i z hlediska **obsahového** (obsahová pročleněnost, bohatost, či námětová různorodost). Bednářová a Šmardová (2011) uvádějí, že pokud dítě kreslí hůře, je důležité ptát se rodičů na jejich schopnosti a dovednosti v této oblasti, v některých případech nám rodiče sdělí, že oni sami špatně kreslí či píše, případně jsou dysgrafiky. Dále se zajímáme o **raný vývoj dítěte, současnou úroveň hrubé i jemné motoriky, řeči, laterality, kdy začalo dítě kreslit, jeho motivaci ke kreslení a četnost kreslení**. Mimo jiné hodnotíme i způsob, jak kresba vznikla – jak dítě drží tužku, zda na ni netlačí, zda má volné zápěstí, a správný sklon tužky (Kutálková, 2010a). Nezbytné je zhodnotit také úroveň zrakového vnímání. Autorka Šicková-Fabrici (2008) doplňuje, že je důležité všimnout si nejen výsledné kresby, ale také tempa, spontánních komentářů či chování při kreslení.

Pro posouzení celkové úrovně rozumových schopností můžeme dětskou kresbu využít v předškolním a raném školním věku. V pozdějším období dochází ke ztrátě této diferenciální schopnosti, a proto již není možné rozumové schopnosti pomocí kresebných metod hodnotit ani orientačně. Přibližně v 10 letech dosahují kresebné dovednosti určité standardní úrovně a dále se příliš nerozvíjejí, přinejmenším ne takovým způsobem, aby bylo možné usuzovat na jejich souvislost s rozvojem obecné inteligence (Vágnerová, 2009).

Kresba dětí s vývojovou dysfázií patří mezi důležité diagnostické vodítko, proto by měla být vždy součástí vyšetření. Vyšetření hodnotící vývoj kresby provádí pro klinického logopeda klinický psycholog. Klinický logoped by měl pokroky nebo případnou stagnaci zjišťovat orientačně při každém logopedickém sezení. Zhodnocení kresby a zkouška obkreslování bývá součástí psychologického vyšetření. (Škodová, Jedlička, 2007).

KRESBA LIDSKÉ POSTAVY

Na začátek vyšetření zpravidla zařazujeme kresbu lidské postavy, protože velmi ulehčuje navázání kontaktu s dítětem. Kresba lidské postavy může být autoportrétem vnitřního i vnějšího světa dítěte. Terapeut si v kresbě postavy všímá její velikosti, umístění, přítlaku na linky, spontaneity, její kvality nebo naopak rigidity kresby. Důležitá je pro diagnostiku zejména tvář a její rysy, ale také části postavy, zejména ruce. Vždy je důležité brát v úvahu věk dítěte (Šicková-Fabrice, 2008).

Tento test vytvořila v roce 1926 americká psycholožka F. Goodenoughová. K hodnocení využila volné kresby podle představy, kdy dítě musí námět samostatně zpracovat. F. Goodenoughová vycházela z předpokladu, že dětská kresba se zákonitě vyvíjí a její vývoj se projevuje spolu s přibýváním detailů a s vzrůstající správností jejich provedení. Test získal velkou pozornost psychologů, protože jeho provedení i hodnocení je jednoduché a metodologie je dobře sestavená. Test kresby lidské postavy byl mnohokrát modifikován a od roku 1982 existuje také česká standardizovaná verze, kterou zpracovali Šturma a Vágnerová. Kresba je v testu hodnocena na základě 35 položek, 15 z nich je zaměřeno na obsah a 20 slouží ke zhodnocení úrovně (formy) provedení.

Test lidské postavy slouží k hodnocení kresby podle představy, dítě nemá k dispozici žádnou předlohu, musí dané téma zpracovat samostatně, Tato metoda patří do kategorie testů *tužka-papír* a nevyžaduje žádný specifický testový materiál.

Z hlediska **administrace** je test určen pro děti od 3,5 do 11 let a jeho zadání může probíhat individuálně i skupinově. Dítě kreslí lidskou postavu na klasický formát A4. Instrukce testu zní „*Chtěl bych, abys mi na tento papír nakreslil pána. Nakresli obrázek tak, jak nejlépe dovedeš. Máš na to dost času, pracuj, jak nejlépe umíš.*“ Jeho vypracování není časově omezeno, dítě může kreslit tak dlouho, jak potřebuje. Po dokončení kresby by měl následovat krátký rozhovor s dítětem o jeho obrázku. Důležité je poskytnout dítěti dostatek prostoru, aby se mohlo vyjádřit samo.

V průběhu **hodnocení** získáme součtem bodů za splněné položky formální, obsahový a celkový skór. **Obsahový skór** charakterizuje počet detailů a celkovou kvalitu kresby (např. zobrazení paží, prstů, trupu, oblečení). Zvládnutí obsahu kresby se rozvíjí rychleji než kvalita formálního zpracování kresby lidské postavy. **Formální skór** charakterizuje způsob provedení kresby (např. vzájemné proporce

jednotlivých částí, dvoudimenzionální provedení, míra symetrie levé a pravé poloviny těla, spojení jednotlivých částí). Ke zlepšení kresby ve formální oblasti dochází zejména v raném školním věku a svého vrcholu dosahuje kolem desátého roku.

Vysoký celkový skóre je typický pro komplexně vyzrálé děti, které mají dobrou úroveň inteligence. Nízký celkový skóre bývá typický pro děti, které mají sníženou úroveň rozumových schopností, pro děti s postižením senzomotorických dovedností a pro děti neklidné nebo nesoustředěné. U dětí se syndromem ADHD nebo nějakým neurologickým postižením se objevuje nižší výsledek v testu kresby lidské postavy než výsledek v různých testech inteligence (Vágnerová, 2006; 2009; Cognet, 2013).

TEST OBKRESLOVÁNÍ

Test obkreslování je řazen mezi testy hodnotící úroveň senzomotorických dovedností. Tyto metody nejsou obvykle založeny na kresbě z paměti. Naopak aspekt volné kresby by v tomto případě mohl být spíše na závalu. K posouzení úrovně senzomotorických dovedností jsou vhodné především testy obkreslování. Úkolem dítěte je u této metody napodobit tvar předlohy, o způsobu jejího ztvárnění přemýšlet nemusí. *„Tyto metody jsou založeny na předpokladu, že schopnost dítěte napodobit určitý obrazec je závislá jak na zralosti a dobré funkci příslušných mozkových center, tak na zkušenostech, které dítě s takovou činností má. Vývoj kresebné nápodoby je podmíněn rozvojem motoriky, zrakového vnímání a senzomotorické koordinace.“* Pokud dítě v obkreslování selhává, je nezbytné zjistit, která z uvedených kompetencí není dostatečně rozvinuta a je tak příčinou jeho špatného výkonu (Vágnerová, 2009, s. 281).

První verzi testu obkreslování vytvořil v roce 1957 Z. Matějček, v roce 1974 byl standardizován na populaci českých dětí. Testový materiál je složen ze 12 předloh, které zobrazují geometrické tvary různé složitosti. Úkolem dítěte je obkreslit tužkou tvary na list papíru formátu A4. Prvních pět předloh (kruh, čtverec, kříž, kosočtverec a trojúhelník) je převzato z Gesselovy vývojové škály a ze Stanford-Binetova testu inteligence. Další sedm obrazců je složených. Kromě kruhu jsou všechny obrazce tvořeny přímkami.

Z hlediska **administrace** lze test použít u dětí od tří let, i když byl standardizován na dětské populaci od 5 do 13 let. Dítě instruujeme, že bude dělat

zajímavou věc – bude obkreslovat obrázky podle předlohy. Nepoužíváme názvy geometrických tvarů. Dětem nedovolujeme gumovat, ale je možné, aby obrázek nakreslily ještě jednou, lépe. Test není časově omezen, jeho zadání trvá obvykle mezi 10 až 15 minutami, je možné jej zadávat individuálně i skupinově.

V průběhu **hodnocení** je nutná reprodukce každé předlohy na základě způsobu provedení kresby, součet bodů převedený na stenovou normu slouží k určení stupně rozvoje senzomotorických dovedností konkrétního dítěte. Kresbu je možné analyzovat podrobněji např. na základě typických převažujících chyb nebo podle kvality výkonu v průběhu času. Každá položka je hodnocena nejvíce jedním bodem, maximální počet bodů je 34. Můžeme si také všimnout postupu dítěte při kreslení lehčích a obtížnějších obrazců, komentáře dítěte i celkového postoje (Vágnerová, 2006; 2009).

Autorka Šicková-Fabrici (2008) doporučuje po skončení s dítětem provést **rozhovor nebo interview**, ve kterém je série standardizovaných otázek. Získané odpovědi nám mohou přinést pohled do různých aspektů kresby, jako je např. interpretace detailů. Po skončení kresby se podle Valachové (2016) často stává, že dítě nechce hovořit o tom, co zobrazilo. V tomto případě není vhodné na dítě naléhat, aby něco řeklo. Vhodnější je, pokud my sami začneme hovořit o tom, co na dětském projevu vidíme a ptáme se dítěte, zda je tomu tak. Zde je však velice důležité myslet na možnost, že dítěti vsugerujeme naši interpretaci jeho výtvarné tvorby. Na druhé straně se může také stát, že dítě svoji výtvarnou tvorbu ještě neukončilo a začne vysvětlovat, co zobrazilo. Dítěte se ptáme na to, kdo je na obrázku, jak je starý, co dělá, jaký je apod. Prostřednictvím otázek typu, *co by chtělo zobrazit jinak nebo lépe*, se můžeme dozvědět něco o osobních aspiracích dítěte. Rozhovor je důležité nevynechat ani při metodách obkreslování podle předlohy. Zde se můžeme z rozhovoru dozvědět, zda byla kresba pro dítě náročná či jak dítě proces kreslení vnímalo.

3.4.2 Kresba jako součást procesu terapie u vývojové dysfázie

Výskyt poruch motoriky patří spolu s poruchami chování a pozornosti mezi nejčastější a nejtypičtější projevy. Celková neobratnost a nešikovnost se projevuje ve všech činnostech a hrách, které jsou typické pro předškolní věk (např. výskok, skoky na jedné noze, přeskok snožmo, lezení po žebřinách či na strom).

Kresbu řadíme mezi jednu z nejvýznamnějších součástí v procesu rehabilitace komunikačních dovedností. Jedná se o příjemnou a oblíbenou činnost, při které děti nemívají strach. Kreslení lze využít jako úvodní metodu během navazování kontaktu. Využití kresebných metod není časově náročné a může nám poskytnout různé informace o vývojové úrovni i citovém ladění dítěte.

V průběhu nácviku základních kresebných dovedností je nutné **postupovat nenásilnou formou**, protože v počátku rehabilitace dítě často nekreslí vůbec nebo kreslí nerado. Jeho výkresy tak připomínají spíše čmáranice. Dítěti se většinou nedaří ani obkreslování, nezvládá napodobení obrázku – vzoru a už vůbec nezvládá nakreslit obrázek podle daného pokynu.

Postup při rozvoji kresby a grafomotoriky se nijak neliší od běžných postupů, jen je důležité **nacvičovat jednotlivé kroky velmi zvolna po částech, zároveň ale systematicky po delší dobu, aby se postupně vytvořily pevné grafomotorické vzorce.** Dítěti vždy nejprve předvedeme přesný pracovní postup po jednotlivých krocích. Nejprve začínáme nacvičováním jednotlivých prvků – **klubičko, kolečko, čára, vlnovka** apod. – pomocí obkreslování či obtahování. Poté, co dítě samostatně zvládá základní tvary, kombinujeme je tak, aby tvořily jednoduché schéma (např. různě velké kruhy – kreslení sněhuláka). Po zvládnutí kombinace základních prvků postupujeme nácvikem kombinací tak, aby postupně tvořily nějaké schéma (např. kruh – čára – sluníčko). Úroveň kresby se pozvolna mění s postupným komplexním zlepšováním stavu dítěte, jeho zralosti i dovedností (Škodová, Jedlička, 2007; Kutálková, 2002).

Úroveň kresby vypovídá nejen o kvalitě smyslového vnímání, ale i o motorické zdatnosti, tj. držení tužky, tlak na podložku apod. Rozvoj kresby patří mezi nejkomplikovanější a zároveň i nejpříjemnější způsob rozvoje dítěte v předškolním věku včetně fantazie. V rámci rozvoje kresby je velice důležitá motivace. Dítě bez **motivace** se bojí, že se jeho obrázek nebude ostatním líbit, maluje s nechutí a většinou si na svojí kresbě nedá ani záležet. K rozvoji kresby je dle Kutálkové (2010b) možné využít tzv. malované deníky. Využíváme je nejlépe v období letních prázdnin nebo zimního období, kdy dítě zažívá více mimořádných událostí. Dítě do deníku kreslí zážitky, které v daném období prožilo. O obrázku si můžeme s dítětem dále povídat, doptáváme se na detaily apod. Dítě si většinou samo po několika pokusech uvědomí, že je potřeba si věc nebo prostředí více prohlédnout, čímž současně podporujeme také zrakovou pozornost a zrakovou paměť. Svůj úkol

splní deník v případě, že jsme dostatečně vytrvalí – je potřeba, aby dítě kreslilo alespoň dva obrázky týdně. Ze začátku je iniciativa na naší straně, po několika prvních obrázcích začne většinou dítě kreslit samo z vlastní iniciativy.

Dítě v předškolním věku je schopné spolupracovat v průběhu didaktických aktivit, které jsou cílené a mají konkrétní obsah. V průběhu všech těchto aktivit se dítě učí. Pokud jsou aktivity důkladně promyšlené a připravené tak, aby odpovídaly možnostem daného dítěte, budou mít stimulační, edukační, ale i terapeutický efekt. „Z hlediska rozvoje grafomotoriky by didaktické aktivity měly vždy integrovat celý komplex motivačních rozvojových her, aby u dítěte současně **utvářely správné grafomotorické dovednosti a návyky, formovaly pozitivní postoje a vztah ke čtení a psaní a upevňovaly počáteční vědomosti a zkušenosti se zvládnutím těchto procesů**“ (Lipnická, 2015, s. 9). V průběhu předškolního období je možné využít řadu aktivit, které dítěti pomohou s vytvořením potřebných grafomotorických návyků. Během těchto grafických aktivit je důležité, aby se dítě **soustředilo, správně sedělo, drželo tužku třemi prsty** a zaměřili jsme se také na **nácvik koordinace pohybu očí a ruky zleva doprava a shora dolů**.

Mlčáková (2012) uvádí, že pro snadnější zvládnutí elementů písma, tvarů písmen a číslic se doporučuje v předškolním věku řadit grafické prvky za sebou tak, že respektujeme jejich vznik – začínáme s kreslením **kružnic**, z kružnic kreslíme **ovál**, z oválů přecházíme na **horní a dolní kličky**, zúžením kliček procvičujeme **horní a dolní oblouk**, spojením horního a dolního oblouku nakreslíme **vlnovku** apod. Pokud dítě nedokáže nakreslit kruh ani ovál, není vhodné začínat s kreslením kliček nebo vlnovek, ale věnujeme se nácviku základních prvků (kruh a ovál).

Pokud chceme pomoci dítěti, u kterého je vývoj zrání nerovnoměrný, neobejdeme se bez znalosti vývoje kresby a grafických prvků. V rámci rozvoje grafomotorických schopností nelze volit náhodné motivy ani náhodné prvky. Snažíme se volit takovou náročnost prvků, které odpovídají aktuálním možnostem dítěte. Vhodné je začít takovými prvky, které má dítě osvojeno. Tyto prvky se snažíme upevnit, zautomatizovat a pokračujeme navozením obtížnějších prvků. Setrvání u prvků vývojově nižších, jejich upevnění a zautomatizování usnadňuje zvládnutí následujících obtížnějších prvků. Pokud dítěti dopřejeme dostatek času na osvojení základních grafomotorických prvků a obratnosti, rozvíjí se současně jeho chuť kreslit i obsah spontánní kresby. Pokud jsou prvky pro dítě obtížné, můžeme využít podpůrné techniky – **slovní opora a instrukce** (odkud kam má dítě čáru vést,

rytmické říkanky apod.), **zraková opora** (při vedení čáry můžeme pomoci vyznačenými body či naznačenými liniemi) nebo **hmatová opora** (např. vymodelování tvaru). V průběhu nácviku je vhodné také zvyšovat obtížnost prvků **zmenšením velikosti prvků, střídáním velikosti nebo tvaru, zvýšením hustoty čar** nebo **snížováním podpůrných technik**. Bednářová a Šmardová (2011) rozdělují nácvik grafomotorických prvků dle náročnosti do čtyř skupin.

I. SKUPINA PRVKŮ

První skupina prvků je charakteristická pro věkové období 3 až 4,5 roku. Řadíme sem prvky, u kterých se dítě snaží vést koordinovaně čáru s předem určeným směrem. Navazuje na období čáranic, kdy dítě dodatečně pojmenovává svůj výtvar. Z grafických prvků řadíme do první skupiny **kruh** a **rovnou čáru** – vývojově nejnižší, koordinované a záměrně vedené prvky.

V průběhu nácviku se snažíme vést **svislou čáru** odshora dolů plynule a nepřerušovaně. Začínáme spojováním větších a výrazných bodů, postupně přecházíme ke spojování menších bodů, které jsou náročnější na koordinaci pohybu, na vedení přesnosti čáry, udržení směru a cílenějšího pohybu. Následně přecházíme k nácviku **vodorovné čáry**, kterou kreslíme zleva doprava. Nejprve opět spojujeme výraznější body a následně menší. V průběhu nácviku kreslení kruhu využíváme obtahování, díky kterému si dítě pohyb zautomatizuje.

K první skupině prvků můžeme přiřadit i **kreslení teček**, u nichž se hrot tužky pouze dotýká papíru, dále také **oblouky** a **delší šikmé čáry** vedené s pomocí opěrných bodů. Nejnáročnějším prvkem je šikmé vedení čáry pomocí opěrných bodů. K navození šikmé čáry v požadovaném směru lze jako dopomoc využít nakreslení drah.

II. SKUPINA PRVKŮ

Druhá skupina prvků je charakteristická pro věkové období 4 až 5,5 let. Pro nácvik prvků této skupiny je nutné větší rozpětí, širší škála koordinovaných pohybů a záměrné udržení vzdálenosti. Řadíme sem prvky jako je **spirála, vlnovka, elipsa** či **kreslení zubů**.

Při nácviku **spirály** začínáme kreslením velké spirály na velký papír jako bludiště, které nejprve projdeme pouze prstem. Dítě může tužkou kreslit buď po linii spirály, nebo kreslí mezi čáry (zde elipsa slouží jako dráha). Zvládnutí kresby **šikmé**

čáry se ve spontánní kresbě projevuje především u sluníčka, kdy jsou paprsky rozprostřeny do všech stran. Dítě instruujeme, aby během kreslení šikmých čar neotáčelo papír.

Kresbě **vlnovky** předchází zvládnutí spodního i horního oblouku. Prvním krokem je kreslení vln, u kterého ještě nevyžadujeme přesnost v jejich kreslení – jednotlivé čáry se mohou překrývat a oblouky mohou být různých velikostí. Dále pokračujeme obtížnějším stupněm, kdy se jednotlivé čáry vlnovky nepřekrývají, vlny jsou stejně velké a jsou přibližně stejně vzdálené.

Kresba **elipsy** vychází z přirozeného pohybu zápěstí. K navození využíváme nakreslenou dráhu ve tvaru elipsy, kterou si dítě prstem a později tužkou projíždí. Později můžeme zkusit kresbu kreslení elipsy s pomocí obrázků oválného tvaru, které napomáhají vyplněním středu elipsy udržet požadovaný tvar.

Zvládnutí **kreslení zubů** předchází zvládnutí šikmých čar a změny směru ve vedení čáry. V případě, že dítě nedokáže v jednom směru změnu, zuby nejsou špičaté, ale zakulacené. Abychom pomohli dítěti změnit směr, můžeme využít cvičení, kdy bude dítě spojovat šikmé body vzájemně se protínajícími čarami. Dítě vedeme k nepřerušování čáry – **dotážené linie k bodu, pozastavení** (dítě nesmí zvednout tužku) a **spojení s dalším bodem**. Při kreslení zubů dbáme především na to, aby byly špičaté. Pokud dítě kreslení zubů, tj. změnu směru a špičku zvládá, můžeme se soustředit na udržení přibližně stejné velikosti zubů.

III. SKUPINA PRVKŮ

Tato skupina prvků je charakteristická pro věkové období 5 až 6,5 let. Prvky třetí skupiny vyžadují obdobnou koordinaci ruky jako rozsah pohybů ve vertikálním i horizontálním směru jako potřebujeme během psaní. Řadíme sem smyčky a oblouky s vratným tahem.

Pro kreslení **horních smyček** je nezbytné předchozí schopnost umět křížit šikmé čáry a dobře si uvědomovat směr vedení čáry. Začínáme obtahováním řady smyček ve větší velikosti, poté dítě dokresluje pouze poslední smyčky. Pro dítě bývá nejobtížnější uvědomit si, jakým směrem má smyčku zatočit. V tomto případě je vhodné, abychom směr vyznačili a doplnili jej slovní instrukcí. Pro většinu dětí je kreslení **dolních smyček** obtížnější. V průběhu navozování postupujeme obdobně jako u horních smyček. U kresby obou smyček se snažíme, aby byl pohyb postupně

plynulý, aby pohyb vycházel z ramenního kloubu a dítě kreslilo celou řadu jedním tahem.

Horní oblouky s vratným tahem (tzv. arkády) bývají pro děti obtížné, proto je vhodné vysvětlení, co má dítě dělat spolu se slovním doprovodem. Důležité je dítěti vysvětlit, že je čára v počátku oblouku vedena ve stejné stopě, jako je ukončení předchozího oblouku. Zde si lze dopomoci obtahováním, slovní instrukcí (např. „*nahoru a hop*“) nebo označením místa, do kterého má dítě obtahovat předchozí linii a kde čáru odpojuje. U dolních oblouků s vratným tahem (tzv. girlandy) patří stejná pravidla jako u oblouků horních.

IV. SKUPINA PRVKŮ

Prvky čtvrté skupiny tvoří elementy písma. Zpravidla není zapotřebí, aby je dítě zvládalo v předškolním období. Pro správné psaní je zapotřebí zvládnutí prvků předchozích skupin. Do této skupiny řadíme stoupající šikmou čáru, srdcovku, písmena *a*, *o* či střídání velikosti prvků.

Pro **stoupající šikmou čáru s mírným prohnutím** je charakteristické, že ji píšeme odspoda nahoru. Je úvodní součástí mnoha písmen a jejich prvků.

Srdcovka může pomoci dítěti ve škole s navozením písmene *s*. V předškolním věku můžeme srdcovku kreslit jako lipový květ.

V průběhu nácvičku psaní **písmen a, o** nejprve s dítětem kreslíme šikmé ovály v požadovaném sklonu. Pokud dítě dané prvky velice dobře zvládá, můžeme zařadit **střídání velikosti těchto prvků**.

Tilešová (2016) ve své publikaci uvádí několik zásad, podle kterých je vhodné postupovat při realizaci grafomotorických dovedností prostřednictvím výtvarných aktivit.

1. Začínáme se cvičením, které dítě **zvládá**. Důležitý není výsledek ani nácviček, ale **pocit úspěchu**, který by v průběhu práce mělo dítě získat.
2. Délku aktivity vždy uzpůsobíme **podle stupně vývoje** konkrétního dítěte. Na aktivitu volíme dostatek času tak, aby na dítě nebyl vyvíjen nátlak, a činnosti vhodně spojíme se zážitky a životem dítěte.
3. Proces učení je u dětí tím intenzivnější a s trvalejšími výsledky, čím **vícekrát** činnost zopakujeme prostřednictvím mnoha různých variant.

4. Podmínky pro rozvoj vytváříme tak, aby na dítě **nepůsobilo** současně **mnoho podnětů**.
5. Jednotlivé aktivity zařazujeme **postupně**. Obměňujeme činnosti, měníme motivaci. Pokud zaznamenáme, že dítě ztrácí o aktivitu zájem, aktivitu přerušíme.
6. **Respektujeme přání** dítěte. Využíváme takové materiály a aktivity, o které má dítě zájem.
7. **Reagujeme na emociální stav** dítěte. Jednotlivé aktivity plánujeme tak, aby splnily svůj cíl. Vždy myslíme na to, že v první řadě musí být aktivita pro dítě zábavou.
8. Prostor a materiály, které budeme využívat, si **připravíme předem**. Aktivity přizpůsobujeme dle momentální situace.
9. Pokyny, které dáváme dítěti, musí být **srozumitelné**. Snažíme se mít odstup od vlastní představy výsledku práce dítěte. Dítěti dáváme podněty k rozvíjení fantazie, neomezujeme jeho realizaci představ. Vyjadřujeme souhlas, podporu i náklonnost.
10. Pokud je to možné, plníme aktivity **společně s dítětem**. Dítěti pomáháme jen tehdy, pokud dítě o pomoc samo požádá. Dáváme mu prostor i čas na vlastní vyjádření a necháme ho pracovat podle vlastního tempa.
11. Během činností dítě **nekritizujeme** ani **nepoužíváme negativní hodnocení**. Pokud se dítě od zadaného úkolu odklání, snažíme se ho motivací dostat zpět.

4 ÚROVEŇ GRAFOMOTORICKÝCH A KRESEBNÝCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ S VÝVOJOVOU DYSFÁZIÍ

4.1 Vymezení cíle výzkumného šetření

Výzkumné šetření diplomové práce je zaměřeno na zhodnocení úrovně grafomotoriky a kresby dětí s vývojovou dysfázií. Smyslem práce je vyzdvihnout důležitost zapojení orientačního zhodnocení úrovně kresby v procesu logopedické diagnostiky a následného rozvoje kresby i grafomotorických dovedností v průběhu logopedické terapie. Prostřednictvím diplomové práce by autorka ráda na tuto problematiku upozornila, aby nebyla opomíjena. **Klinickému logopedovi sice diagnostické zhodnocení kresby nepřísluší, současně však může být v některých případech kresba jediným vodítkem ke stanovení diagnózy vývojové dysfázie. Tato kompetence je v rukou klinického psychologa.** Z tohoto důvodu je velice důležitá úzká spolupráce klinického logopeda s klinickým psychologem. Pokroky, či naopak stagnaci grafomotorických dovedností by měl klinický logoped zjišťovat orientačně při každém logopedickém sezení.

Hlavním cílem výzkumného šetření je zhodnocení obsahových a formálních specifik kresby dětí s diagnózou vývojové dysfázie. Pro účely výzkumného šetření byly stanoveny **dvě výzkumné otázky:**

1. Jaká obsahová a formální specifika se objevují v kresbě vybraných dětí?
2. Jsou v kresbě vybraných dětí přítomny deficity v oblasti jemné motoriky a grafomotoriky?

4.2 Postup v průběhu výzkumného šetření

Prvním krokem výzkumného šetření bylo vymezení cíle a stanovení výzkumných otázek. Následně byly zvoleny metody kvalitativního výzkumu, které byly pro výzkumné šetření využity, konkrétně se jednalo o případové studie a analýzu produktů činnosti jednotlivých dětí.

Pro získání vhodných dětí do výzkumného šetření kontaktovala autorka několik mateřských a základních logopedických škol v Královéhradeckém kraji. Následně byla domluvena spolupráce ve dvou školských zařízeních. Veškeré údaje byly získány z dostupné dokumentace odborných pracovišť a na základě vlastního

pozorování. Obsahem případových studií je především zhodnocení jednotlivých oblastí osobnosti dítěte, které bývají u vývojové dysfázie výrazně narušeny. Značná pozornost je věnována také úrovni grafomotoriky, jemné motoriky a kresby.

Po zpracování všech případových studií následovala analýza a zhodnocení všech získaných dat. V průběhu posuzování kreseb dětí využila autorka možnosti konzultace s několika odborníky v oboru psychologie, kteří působí v Královéhradeckém kraji. Závěrem byly zhodnoceny jednotlivé dílčí otázky výzkumného šetření. Autorka také uvedla návrh několika možností zapojení rozvoje kresby a nácviku jednotlivých grafomotorických prvků v průběhu logopedické intervence.

4.3 Charakteristika výzkumných metod

Vzhledem k tématu diplomové práce bylo výzkumné šetření realizováno formou kvalitativního výzkumu. Konkrétně formou zpracování případových studií. Hendl (2005) charakterizuje kvalitativní výzkum jako proces hledání porozumění, které je založené na různých metodologických tradicích zkoumání lidského nebo sociálního problému.

4.3.1 Případová studie

Kazuistika neboli případová studie vychází z latinského termínu *casus* – případ. Výzkum využívající jako výzkumnou metodu případové studie se zaměřuje na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů. „*Zatímco ve statistickém šetření shromažďujeme relativně omezené množství dat od mnoha jedinců (nebo případů), v případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců*“. Základní výzkumnou otázkou je, o jaké charakteristiky daného případu nebo skupiny porovnávaných případů se jedná (Hendl, 2005, s. 104). V průběhu zpracování kazuistiky usiluje badatel o komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí (Sedláček, 2007). Hendl (2005) předpokládá, že důkladným prozkoumáním jednoho případu je možné lépe porozumět jiným podobným případům. Při výběru případů nesmíme nikdy spoléhat na náhodný výběr. Vždy se jedná o volbu záměrnou, která je nezbytná proto, aby měl vybraný objekt vlastnosti, které chce badatel sledovat (Sedláček, 2007).

Podle Mihála (2003) je účelem případové studie uvedení nové představy o případu, nebo potvrzení předchozího nálezu. Sedláček (2007) navíc doplňuje, že základem případového šetření musí být sběr skutečných dat, které se vztahují k objektu výzkumu (případu). Cílem výzkumu je poznání daného případu do hloubky, přičemž vztahy k obecnější problematice nejsou tolik podstatné.

Při zpracování případové studie využíváme studium všech dostupných dat, které nám mohou poskytovat rozhovory (s dítětem, s rodiči či s učitelem), záznamy pozorování nebo dokumenty (lékařské zprávy, deník, zápisky učitele apod.). Zpravidla se současně používají všechny tři typy. Základem kazuistiky je uvedení do případu, tj. popis současných obtíží, rodinná a osobní anamnéza (počátek a vývoj obtíží, údaje získané při rozhovoru s rodiči nebo s posuzovanou osobou, vlastní pozorování, relevantní data ze školního zařízení apod.). V popisu případu uvádíme především pozitivní nálezy a všechny důležité negativní nálezy. Následuje analýza případu, jejímž obsahem by měly být předpokládané nebo doložené příčiny problémů, souvislosti mezi zjištěnými daty a jejich následná interpretace. V závěru se věnujeme návrhu intervence (popř. popisu již probíhající intervence) a možnostem řešení situace (Mihál, 2003; Sedláček, 2007; Hendl, 2005).

Sedláček (2007) shrnuje základní přednosti a nedostatky případových studií. Mezi přednostmi uvádí, že výsledky případové studie jsou zpravidla srozumitelnější širšímu spektru zájemců, výsledky studie nejsou pevně ukotveny v realitě (nemohou zkoumat nic z toho, co se neděje v reálném životě) a zpracování kazuistiky může být vykonáno samotným badatelem (zpravidla není ke zpracování potřeba žádný výzkumný tým). Naopak mezi nevýhody řadí obtížné zobecnění výsledků na širší vzorek, sklon ke zkreslení výsledků způsobený zaujatostí badatele a obtížné ověřování spolehlivosti (např. nezávislá kontrola – studie jsou založeny často na subjektivních interpretacích).

4.4 Charakteristika místa výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno ve dvou školských zařízeních Královehradeckého kraje. Konkrétně se jednalo o Základní a mateřskou školu logopedickou v Choustníkově Hradišti a Mateřskou školu Kvítek v Hradci Králové.

4.4.1 ZŠ logopedická a MŠ logopedická v Choustníkově Hradišti

Škola v Choustníkově Hradišti navazuje na školu pro žáky s vadami řeči (logopedická škola) v Hoříčkách. Mateřská škola logopedická a Základní škola logopedická v Hoříčkách vznikla již ve školním roce 1988/1989 ve formě samostatných tříd, které byly součástí školy pro neslyšící. Samostatně začala škola fungovat od července roku 1990 a v následujícím roce přibyla k základní škole i škola mateřská. Od roku 1999 je součástí školy pracoviště SPC v Náchodě a ve Dvoře Králové nad Labem.

Od roku 2002 je ke škole připojeno také pracoviště v Choustníkově Hradišti (dříve byla tato škola určena pro děti s koktavostí). Na konci školního roku 2006/2007 se škola v Hoříčkách přesunula do prostor budov v Choustníkově Hradišti a od následujícího školního roku se stává Základní školou logopedickou a Mateřskou školou logopedickou v Choustníkově Hradišti. Součástí školy je oddělení MŠ, třídy ZŠ (1. stupeň), školní družina, internát, školní jídelna a SPC. Od roku 20012 došlo k přesunutí SPC pod ZŠ a MŠ J. Zemana v Náchodě.

Škola nabízí péči o děti a žáky s těžkými poruchami komunikačních schopností (těžká dyslalie, koktavost, opožděný vývoj řeči nebo vývojová dysfázie) mnohdy v kombinaci s dalšími vadami a poruchami (lehké mentální postižení, poruchy pozornosti, ADHD, specifické poruchy učení aj.) především ve spádové oblasti Trutnovska, Broumovska, Náchodska, Jičínska a Rychnovska. Děti mohou základní školu navštěvovat od prvního do pátého ročníku, následně přecházejí do škol běžného typu, popřípadě do škol praktických (u dětí s kombinací lehkého mentálního postižení). Logopedická péče je zajištěna kvalifikovanými učiteli a vychovateli, kteří mají logopedické vzdělání (ZŠ a MŠ logopedická, online).

4.4.2 MŠ Kvítek

Mateřská škola poskytuje logopedickou péči dětem v předškolním věku od začátku 60. let minulého století. Nejprve v rámci jedné třídy a od počátku 80. let ve dvou třídách. Od roku 2008 je mateřská škola součástí Střední školy, Základní školy a Mateřské školy sídlící v Hradci Králové ve Štefánikově ulici.

Jedná se o specializované pracoviště zajišťující každodenní individuální a kolektivní logopedickou péči i další speciální pedagogické aktivity zaměřené na celkový psychomotorický rozvoj dítěte.

Mateřská škola Kvítek je určena pro děti předškolního věku s narušenou, nedostatečnou rozvinutou nebo zanedbanou komunikační schopností. Logopedická péče je zajištěna kvalifikovanými učiteli, kteří mají logopedické vzdělání (MŠ Kvítek, online).

4.5 Vlastní výzkumné šetření

V následující podkapitole je popsán průběh výzkumného šetření, případové studie jednotlivých dětí a také jejich úroveň v oblasti kresby a grafomotoriky.

4.5.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumné šetření bylo realizováno u 16 dětí předškolního a mladšího školního věku. Celkově se jednalo o 13 chlapců a 3 dívky. Děti byly vybrány záměrně z důvodu, že splňovaly kritéria, na které se výzkumné šetření zaměřuje – diagnóza vývojové dysfázie nebo vážné podezření na vznik zmiňované vývojové poruchy. U dětí s vážným podezřením na vznik vývojové dysfázie není diagnostický proces v současné době ještě zcela uzavřen. Se zařazením dětí do výzkumného šetření souhlasili rovněž jejich rodiče – zákonní zástupci, se kterými byl sepsán písemný souhlas.

Do diplomové práce byly vybrány případové studie 10 dětí. Záměrně bylo z výzkumného šetření vyloučeno šest dětí. U dvou dětí došlo v průběhu výzkumného šetření na základě foniatrického vyšetření k vyloučení zmiňované diagnózy – vývojové dysfázie. Další čtyři děti nejsou v diplomové práci prezentovány z důvodu, že autorka nezískala dostatek dokumentace na sepsání případových studií. Jak již bylo uvedeno, autorka vycházela z veškeré dostupné dokumentace odborných

pracovišť, která jí byla ve školských zařízeních poskytnuta. Zákonní zástupci dětí nejsou povinni dokumentaci školskému zařízení poskytnout. Z tohoto důvodu neměla autorka u čtyř dětí dostatek podkladů.

V následujících tabulkách jsou uvedeny základní údaje všech dětí, jejichž případové studie jsou prezentovány v diplomové práci.

Tabulka 1: Přehled základních údajů dětí v ZŠ a MŠ logopedické v Choustníkově Hradišti

JMÉNO	VĚK	DIAGNÓZA
Martin	8 let a 5 měsíců	Specifická vývojová porucha řeči a jazyka – porucha artikulace, suspektní vývojová dysfázie, psychomotorická retardace, suspektní ADHD
Jaroslav	6 let a 10 měsíců	Expresivní vývojová dysfázie, emoční labilita, afektivita, suspektní hyperkinetický syndrom
Natálie	7 let a 9 měsíců	Expresivní vývojová dysfázie
Matyáš	8 let a 11 měsíců	Expresivní i receptivní vývojová dysfázie, narušení sociálního přizpůsobení, porucha pozornosti
Michal	9 let a 1 měsíc	Expresivní vývojová dysfázie, LMR
Tadeáš	8 let a 8 měsíců	Suspektní vývojová dysfázie, ADHD
Tomáš	8 let a 10 měsíců	Expresivní vývojová dysfázie, vývojová koordinační porucha a hyperkinetický syndrom
Pavel	9 let a 1 měsíc	Těžká vývojová dysfázie s narušenou komunikační funkcí, LMR

Tabulka 2: Přehled základních údajů dětí v MŠ Kvítek

JMÉNO	VĚK	DIAGNÓZA
Vojtěch	7 let a 5 měsíců	Vývojová dysfázie, ADHD, porucha růstu
Barbora	6 let a 10 měsíců	Suspektní vývojová dysfázie, opožděný psychomotorický vývoj

4.5.2 Průběh výzkumného šetření

V průběhu výzkumného šetření vycházela autorka z veškeré dostupné dokumentace odborných pracovišť, na základě které byly zpracovány případové studie jednotlivých dětí. Dále byly podklady pro výzkumné šetření získány pozorováním dětí v průběhu zadané práce a následnou analýzou produktů činnosti jednotlivých dětí. S dětmi byl po zpracování zadaných úkolů proveden krátký rozhovor, který se zaměřoval na sebehodnocení náročnosti zpracování jednotlivých úloh a jejich postoji ke kresbě. Pokud nebyl motiv kresby zřejmý nebo dítě zobrazilo detaily, které nebylo možno rozpoznat, ptala se autorka i na tyto skutečnosti.

V průběhu výzkumného šetření byla pozornost zaměřena nejen na samotnou kresbu, ale také na další aspekty jako je úchop psacího náčiní, verbální projev, neverbální chování, pracovní tempo, pozornost jednotlivých dětí apod.

Výzkumné šetření bylo realizováno od dubna roku 2016 do února roku 2017. Jednotlivé úkoly, které děti plnily, byly zopakovány celkem třikrát – v dubnu 2016, v listopadu 2016 a v únoru 2017. Každé dítě zpracovávalo samostatně 5 dílčích úloh (předlohy k dílčím úlohám jsou uvedeny v přílohách práce, viz příloha K):

- **Opičí dráha** – obrazově zaměřeny zvláště pro chlapce a dívky. Cílem úkolu bylo vést plynule linii vyznačenou dráhou. Toto cvičení bylo zařazeno z důvodu navázání prvotního kontaktu s dítětem, upoutání jeho zájmu a pozornosti.
- **Obkreslování obrázku** – vybrán byl obrázek domu s plotem a několika detaily. Dítě bylo vyzváno, aby obrázek nakreslilo samostatně stejně, jako bylo zobrazeno na předloze. Tento úkol byl do výzkumného šetření zařazen z důvodu zhodnocení pozornosti a senzomotorických dovedností jednotlivých dětí.
- **Kresba jedním tahem** – kresba stromu nebo ryby. Kresby byly vybrány ze souboru *Jedním tahem* od autorů Jiřiny Bednářové a Richarda Šmardy. Nejprve dostaly děti nakreslenou předlohu, kterou si samostatně obtáhly, poté na čistý list papíru zkusily jedním tahem kresbu znázornit samy. Tento úkol byl zařazen z důvodu zjištění úrovně grafomotorických dovedností jednotlivých dětí.
- **Kresba lidské postavy** – dítě bylo instruováno, aby nakreslilo maminku nebo tatínka. Kresba lidské postavy byla zařazena z důvodu zjištění,

jakou má dítě představu o schématu lidského těla a zda tato představa odpovídá věku či nikoliv.

- **Volná kresba** – dítě bylo instruováno, aby nakreslilo, cokoli chce (svoji oblíbenou hračku, co by si přálo od Ježíška, co má rádo apod.). Tento úkol byl zařazen zejména z důvodu, aby autorka zjistila, zda dítě dokáže samostatně zvolit téma obrázku dle svojí fantazie a zda je kresba oproti předchozím úkolům na stejné úrovni nebo je obsahově chudší či bohatší.

4.5.3 Případové studie

V následující části výzkumného šetření jsou prezentovány případové studie jednotlivých dětí. Případové studie byly zpracovány s využitím dostupné dokumentace z odborných pracovišť a na základě individuálního pozorování jednotlivých dětí. Součástí této kapitoly je zároveň zhodnocení rozvoje kresby a grafomotorických dovedností dětí, kterého dosáhly v jednotlivých úlohách v průběhu dubna 2016, listopadu 2016 a února 2017. Níže prezentované zhodnocení kreseb bylo zpracováno na základě konzultace s několika odborníky v oboru psychologie, kteří působí v Královéhradeckém kraji. Kresby jednotlivých dětí jsou uvedeny v přílohách práce, viz přílohy A – J.

Případová studie č. 1

Jméno: Martin

Datum narození: 10/2008

Diagnóza: Specifická vývojová porucha řeči a jazyka – porucha artikulace, suspektní vývojová dysfázie, psychomotorická retardace, suspektní ADHD

Zařazení

Do mateřské školy nastoupil Martin v necelých 3 letech v místě bydliště. První půlrok měl výrazné adaptační potíže. Situace se zlepšila, zvykl si na prostředí, režim i na děti. Přesto však býval často stranou dění, nedokázal spolupracovat při společných aktivitách. Podle slov učitelek neměl osvojené dovednosti jako ostatní děti: kreslení, stříhání, poznávání barev. V klasické školce nebyl na individuální péči prostor. Ve 4 letech proto nastoupil do MŠ logopedické v Choustníkově Hradišti.

Povinnou školní docházku zahájil chlapec v ZŠ logopedické v Choustníkově Hradišti s ročním odkladem na základě doporučení SPC v Náchodě pro pracovní a socioemoční nezralost, opožděný vývoj řeči. Ve školním roce 2016/2017 je žákem 2. třídy.

Osobní charakteristika

Martin je menšího vzůstu, usměvavý a zvědavý chlapec. Kontakt navazuje spontánně bez větších obtíží. Všimá si věcí ve svém okolí, ptá se na ně a komentuje je. Autoritu ve škole respektuje bez problémů, také do společných činností se zapojuje se zájmem.

Osobní anamnéza

Martin se narodil ve 37. týdnu těhotenství, dle ultrazvuku bylo zaznamenáno zpomalení růstu plodu, proto byl vyvolán porod o 3 týdny dříve. Porod i následná adaptace probíhala bez nápadností. Objevila se lehká novorozenecká žloutenka. Psychomotorický vývoj v raném věku se zdál rodičům přiměřený věku, zaznamenali pouze zpomalení vývoje řeči. Chlapec začal první slova s významem používat teprve v 18 měsících, v necelých 3 letech začal spojovat slova v sousloví a věty. Od dětství býval chlapec často nemocný (virózy), léčil se pro atopický ekzém (v současné době v pořádku). Chlapec je v péči neurologa, klinického psychologa a klinického logopeda.

Rodinná anamnéza

U otce se v dětství objevila dyslexie a opožděný vývoj řeči. Z tohoto důvodu docházel otec v průběhu dětství na logopedii. Matka zdravá, mladší bratr rovněž. Jiné vady se v rodině neobjevily.

Sociální anamnéza

Chlapec žije s oběma rodiči ve společné domácnosti, v domku na vesnici. V rodině je častým problémem rodičovská autorita, pro rodiče je často obtížné výchovné vedení chlapce. Rodiče dlouhodobě bojovali s denním režimem. Martin odmala velice špatně večer usíná, zhoršilo se to hlavně kolem třetího roku. Do 18 měsíců byl kojený a zvyklý spát částečně s rodiči, postýlku měl v ložnici.

Nyní má svůj vlastní pokoj. Martin má vytvořené silné citové vazby na prarodiče, kteří jsou pro něj velkou autoritou, poslechne je bez větších obtíží.

Vyšetření

Psychologie 8/2013: Rozumové předpoklady se pohybují v pásmu středně těžkého opoždění dle MKN-10 (při horní hranici). Tento mentální deficit se pravděpodobně podstatným způsobem podílí na mnohočetných současných potížích chlapce: na pomalejším rozvoji řeči, na obtížné adaptaci v běžné MŠ, na problémech se spánkem a jídlom z důvodu nedostatečného režimu. Pro jeho další rozvoj jsou klíčové hlavně pravidelný a důsledný režim, pevné výchovné vedení a stimulace podněty odpovídajícími jeho mentální kapacitě. Vzhledem k nedostatkům v oblasti jemné motoriky a senzomotorické koordinace se dá usuzovat i na poruchy aktivity a pozornosti. Zároveň je však koncentrace pozornosti oslabována i nepřiměřenými nároky okolí, je nacvičenou obranou proti přetěžování.

Neurologie 9/2015: V rámci neurologického vyšetření podstoupil Martin EEG vyšetření. Hodnocení je obtížné pro četné artefakty. Organizace pozadí je nedokonalá vzhledem k věku, objevuje se nedokonalé odlišení krajin. Stoj i chůze normální, poskoky po jedné dolní končetině svede, psychomotorický neklid.

Neurologie 3/2016: Chlapec již umí vyslovit všechny hlásky, ale v běžné řeči je ještě nepoužívá. Má tendenci mluvit rychle. Psychomotorický neklid.

Klinický obraz

Příznaky řeči: Dle speciálně pedagogického vyšetření neodpovídá slovní zásoba věku dítěte. Spontánní projev je málo srozumitelný. Objevují se obtíže s fixací nových pojmů a s abstrakcí. Oromotorika je oslabena, dále je patrný také zvýšený slinotok a neusměrněný proud vzduchu. Mimika obličej je minimální. Řeč je dyslalická, chybí tvoření více hlásek, slova komolí, hlásky ve slovech vynechává (voda x oda,...), nebo zaměňuje. Při vyvozování hlásek nerozumí slovní instrukci, nerozliší správné znění, ovládá rytmizaci slabik, reprodukuje říkanky. Obsahová stránka řeči se vyvíjí sporadicky, místy má obtíže s porozuměním instrukcí, odpovědi nejsou adekvátní, často ulpívá na tématu. Spontánně navazuje konverzaci. Najde jednoduchou logickou souvislost. Artikulační schopnosti jsou oslabeny, mimika obličej je minimální.

Zrakové vnímání: Při zadání Martin nerozumí delší slovní instrukci, je třeba podrobnější a několikanásobné opakování a vysvětlení, co po chlapci chceme. Zapamatuje si maximálně tři obrázky. Pozornost udrží Martin jen velmi krátce, ulpívá na dřívějším tématu.

Sluchové vnímání: Krátkodobá sluchová paměť je oslabena. Špatné fonemické rozlišování.

Jemná motorika, grafomotorika: Oblast grafomotoriky neodpovídá věku dítěte. Převládá špetkový úchop. Martin umí trhat papír, zvládá práci s lepidlem, staví a skládá kostky či modeluje z plastelíny. Obtíže se objevují v navlékání drobného materiálu, správném úchopu nůžek, vystřihování podle linie a skládání papíru podle slovní instrukce.

Kresba: Kresba je opožděná, na úrovni hlavonožce. Vhodné je zařazení cviků na vizuomotorickou koordinaci – kresebné cviky zaměřené na přesnost a uvolnění ruky.

Hrubá motorika: Při chůzi nevráží do ostatních, běhá lehce a jistě. Martin se dobře orientuje ve známém prostředí, má správné držení těla a zájem o pohybové hry – rád se do nich zapojuje. Chlapci činí obtíže skoky po jedné nebo obou nohách, souhra pohybové koordinace během různých činností a napodobení předváděných pohybů vlastním tělem (pohyby rukou a nohou).

Paměť, koncentrace, pozornost: Patrný motorický neklid, pozornost je často odklonitelná. Velmi málo se zapojuje do společenských aktivit, rád děti jen pozoruje. Paměťové schopnosti má slabé, zapamatovat si text je pro Martina náročné. Pracovní tempo je pomalé, Martin bývá často unavený. V sebeobsluze je málo samostatný.

Lateralita: Při práci s tužkou preferuje Martin pravou ruku, také zkouška lateralitu ukazuje praváctví, dominantní oko je rovněž pravé (souhlasná lateralita).

Rozvoj grafomotoriky a kresby č. 1

V následující části je popsán Martinův rozvoj v oblasti kresby a grafomotorických dovedností, kterého dosáhl v dílčích úlohách.

Opičí dráha

V dubnu 2016 se v projevu objevovalo přerušování linií. Linie na sebe ne vždy navazovaly. Tlak na psací náčiní byl zvýšený, chlapec nerespektoval ohraničení dráhy.

V listopadu 2016 a v únoru 2017 vedl chlapec linii plynule bez přerušení, ohraničení dráhy bylo dodrženo. Také tlak na psací náčiní byl menší.

Obkreslování

V dubnu 2016 se téměř neobjevovala zraková práce se zadanou předlohou, obrázek kreslil podle sebe. Zvládl nakreslit dům s komínem, kouř i plot. Všechny prvky byly tvarově i prostorově zaznamenány nepřesně. Celkově lze projev hodnotit jako úroveň dítěte v předškolním věku (okolo 4 – 5 let). Kresebný projev působí nejistě, jakoby chlapec nevěděl, co má nakreslit.

V listopadu 2016 došlo k posunu kresby. Martin nakreslil dům s komínem a kouřem. Na obrázku chyběl plot, detaily na střeše, komín byl umístěn nesprávně, kouř znázorněn nepřesně. Tvar střechy již odpovídal skutečnosti. Celkově byla práce s předlohou častější a přesnější. Kresba stále zcela neodpovídala zadání.

V únoru 2017 nakreslil Martin dům se všemi detaily, které byly tvarově méně přesné. Linie byly pevnější, mnohem více respektuje zadání úlohy. Objevilo se chybné umístění komínu, stejně jako v listopadu 2016. Martin se pokusil o znázornění plotu, zde se objevily obtíže. Oproti minulým kresbám využil tentokrát v průběhu kresby několik pastelků (modrá, žlutá, zelená a oranžová). Martin se snažil pracovat po celou dobu s předlohou, jako u předchozích kreseb komentoval, co kreslí (*„modré okýnko, oranžové dveře, kliku, střechu – vím, jak se dělá, kouř udělám takhle, žlutý komín a kouř“*). Poslední kresba byla celkově nejzdařilejší.

Kresba jedním tahem

V dubnu 2016 byla zvolena předloha stromu. Martin nepochopil slovní instrukci a předlohu obtáhl dvoubarevně (kmen hnědou pastelkou, korunu stromu

zelenou). Linie byla přerušovaná. Při samostatné kresbě nedodržel Martin zadanou instrukci a nakreslil klasický strom – kmen a korunu.

V listopadu 2016 byla zvolena předloha ryby. Předlohu zvládl obtáhnout plynule jedním tahem. Menší obtíže s dodržením smyček. Při samostatné kresbě opět kreslil obrázek podle sebe, slovní instrukci nerespektoval.

V únoru 2017 byla zvolena předloha stromu. Martin zvládl obtáhnout předlohu jednobarevně, linie plynulá. Absence dodržení smyček. Samostatnou kresbu opět kreslil podle sebe, znovu kreslil strom – korunu, větve a listy. Zde lze hodnotit lepší propracování stromu oproti prvnímu setkání v dubnu 2016.

Kresba lidské postavy

V dubnu 2016 kresba lidské postavy neodpovídala věku dítěte. Orientačně lze hodnotit kresbu na úrovni 4 – 5 let, ve stádiu propracovanějšího hlavonožce. Kresba postavy byla znázorněna s využitím dvou barev – červené na vlasy a růžové na zbytek postavy. Z hlediska formální stránky kresby se objevují známky dyskoordinace. Trup a horní končetiny zobrazeny dvojrozměrně. Linie nepřesné. Kresba působí výrazně neobratně. Z hlediska obsahu Martin znázornil obličej – oči, nos i ústa čárkou a vlasy. Detaily v obličejí nepřesné, překrývaly se. Absence uší a krku. Dále nakreslil trup, horní končetiny s chybným počtem prstů a dolní končetiny s absencí chodidel. Kresba menších rozměrů, kreslicí plocha není zcela využita. V průběhu celé kresby se ptal, jak má co nakreslit a jakou použít pastelku. Kresba není ukotvena, jakoby se vznášela ve vzduchu.

V listopadu 2016 byla kresba lidské postavy znázorněna jednou barvou – modrou. Celkově se však objevuje značný posun ve znázornění postavy. Kresba jistější, některé prvky dvojrozměrné. Oproti minulému setkání je kresba výrazně přesnější. Z hlediska obsahu kresby Martin znázornil obličej – oči, nos a ústa. Absence podstatných detailů (uši, vlasy a krk). Dále nakreslil trup ve tvaru trojúhelníku, horní končetiny – prsty znázorněny křížkem, krátké dolní končetiny a jednoduché boty. Celkově zaujímala postava většinu kreslicí plochy. V kresebných dovednostech chybí stále důkladnější propracování detailů. Kresba není ukotvena, jakoby se vznášela ve vzduchu.

V únoru 2017 byla kresba lidské postavy znázorněna pěti barvami (modrá, oranžová, zelená, hnědá a žlutá). Znovu je patrný posun oproti minulému setkání. Martin znázorňuje dvojrozměrné horní končetiny i trup, reálné detaily. Z hlediska

obsahu kresby Martin znázornil obličej – oči, nos a ústa. V oblasti hlavy se objevují detaily (čepice). Absence vlasů a krku. Dále tělo a dvojrozměrné horní končetiny, celkový počet prstů zobrazen správně s výrazně větším palcem. Dolní končetiny nejsou zatím znázorněny dvojrozměrně. Celkově postava zaujímala celý kresebný prostor. Martin celou kresbu také vždy komentoval („*Takhle bude hlava, oči hnědý mně se zdá, udělám nos, pusu, udělám tělo a pak oblečení, udělám uši, udělám palec a prsty, modrou čepici, boty.*“).

V kresbě lidské postavy se objevil výrazný posun, avšak projev je stále dle věku chlapce slabší, opožděný zhruba o 2 roky.

Volná kresba

V dubnu 2016 kreslil Martin mladšího bratra Matýska. Jednobarevná kresba miniaturní bez možnosti rozeznání detailů. Dále napsal několik písmen, které nedávají smysl. V kresbě chybí jakékoliv důkladnější propracování detailů, kreslicí plocha není zcela využita. Martinův výrazně chudý kresebný projev může být zapříčiněn také nejistotou.

V listopadu 2016 nakreslil chlapec čerta. Barevná kresba s detaily rohů, dlouhého jazyka. V jedné ruce pytel, ve druhé vidle, velké tělo a malé nohy. Detaily v obličejí se překrývají. Nad čerta nakreslil také malý domek a zahradu. V kresbě čerta je zachována hlavní symbolika – dokáže zachytit nejpodstatnější znaky, což svědčí o tom, co je pro Martina důležité a podstatné. Jinak působí kresba chaoticky a nekoordinovaně. Celkově lze ve volné kresbě zaznamenat objevování propracovanějších detailů, kreslicí plocha zcela využita. Z hlediska věku je však kresba na nižší úrovni.

V únoru 2017 nakreslil Martin kapitána Ameriku. Převážně jednobarevná kresba postavy s detaily v obličejí, v ruce barevný štít. V kresbě se objevuje méně propracovaných detailů, kreslicí plocha zcela využita.

Slovní instrukci chápe Martin pomaleji, je potřeba je zopakovat. Poté se rozhoduje samostatně, co nakreslí. Znázornění obdobné jako u kresby postavy, bez detailů. Celkově se v kresbě objevuje velký posun, kresba je výrazně ovlivněna intelektem chlapce.

Případová studie č. 2

Jméno: Jaroslav

Datum narození: 5/2010

Diagnóza: Expresivní vývojová dysfázie, emoční labilita, afektivita, suspektní hyperkinetický syndrom

Zařazení

Do mateřské školy chodil chlapec od září do prosince 2013, poté byl vyřazen, protože byl neklidný. Od září 2014 let byl z důvodu opožděného vývoje řeči vzděláván v MŠ logopedické v Choustníkově Hradišti za přítomnosti asistenta pedagoga. Na základě vyšetření v SPC v Trutnově byl doporučen odklad povinné školní docházky pro rok 2016/2017 z důvodu celkové nezralosti chlapce.

Osobní charakteristika

Chlapec je v kontaktu milý, ochotně spolupracuje. Jeho projev je dětský, spontánní a hravý. Častěji používá dětské zdvořiliny, což poukazuje na menší socioemoční zralost. Sám příliš nenavazuje kontakt, na otázky reaguje převážně jednoslovně. Respektuje autoritu, ochotně plní přidělené úkoly, ale pozornost je snadno odklonitelná a je potřeba chlapce při činnosti udržet. Objevují se výrazné tendence sebeprosazování, organizace vlastních činností.

Osobní anamnéza

Těhotenství probíhalo bez komplikací, porod proběhl 14 dní před termínem císařským řezem. Chlapec nebyl kříšen. Novorozenecká žloutenka se u chlapce neobjevila. Sociální úsměv ve třech měsících, chůze v 18 měsících. První slova se objevila okolo 1. roku věku. Řeč byla dlouho chudá, až po 3. roce hojnější slovní zásoba, nyní mluví jednoduše ve větách. Objevuje se neklid a impulzivita. Chlapec je v péči dětského psychiatra, neurologa a klinického logopeda.

Rodinná anamnéza

U matky jsou patrné hyperkinetické rysy, v dětství se u ní objevovala afektivita. Otec je zdravý. Nevlastní sestra (2014) zdráva – jiný otec.

Sociální anamnéza

Chlapec žije s otcem, matka je opustila v prosinci 2013. Rodiče měli časté konflikty, které chlapec velice špatně snášel. Podle zhodnocení otce je po odchodu matky výrazně klidnější.

Vyšetření

Neurologie 6/2013: Vyšetření proběhlo z důvodu opoždění vývoje řeči. Chlapec je čilý, má zájem o hračky, manipuluje s kostkami, vokalizuje, ke konci vyšetření předvede kratší úsek vlastní nesrozumitelné řeči – drmolení. Pozoruje dění kolem sebe, napodobuje.

ORL 3/2014: Chlapec byl foniatricky vyšetřen, nebyla prokázána porucha sluchu.

Dětská psychiatrie 5/2016: Spontánně navazuje kontakt, oční udrží. Patrná je hyperaktivita, porucha pozornosti a soustředivosti. Při výuce se max. 5 minut soustředí, pak nutné přestávky. Bez agresivity, komunikuje s vrstevníky, v popředí opožděný vývoj řeči. Je popisována emoční labilita, afektivita, dětinský, hravý, socioemoční nezralost, u činnosti nevydrží, nesamostatný, lehce se unaví. Bez známek deprese, tiků a spánek bez poruch.

Klinický obraz

Příznaky v řeči: V řeči přetrvávají znatelné dyslalické obtíže, výslovnost je nezřetelná, což činí řeč hůře srozumitelnou. Řečové a jazykové prostředky se opožďují po stránce lexikální (menší slovní zásoba, obtíže při vybavování pojmů) syntaktické (tvoří málo rozvinuté, často nepřesně složené věty) i sémantické (oslabeno verbální porozumění, místy obtíže s pochopením instrukcí). Poznává a pojmenuje základní barvy, doplňkové a odstíny barev již plete. Zatím nezná adresu svého bydliště. Hůře se orientuje v časových údajích (zaměňuje dny v týdnu). Částečně zvládá abstrakci v oblasti verbální (schopnost analytické činnosti s pojmy na nenázorné úrovni), problematická je tvorba opozit. Zatím nedokáže zopakovat jednodušší větu. Vyjmenuje celou číselnou řadu do 10 (ale s chybami). Neovládá operační pojmy „přidat“ a „ubrat“, ale kvantitativním pojmům „více“, „méně“ již rozumí. Ještě nedovede uspořádat řadu předmětů podle velikosti.

Zrakové vnímání: Po stránce diferenciacce není zrakové vnímání zralé. Obtíže se objevují v oblasti prostorového vnímání (pojmy „nad, pod“, pravolevá orientace). Oční kontakt navazuje krátce, chvilkově.

Sluchové vnímání: Oblast sluchového vnímání je nedostatečná. S obtížemi vytleská slabiky slov, nedokáže určit první hlásku ve slově, problematická je i sluchová diferenciacce.

Jemná motorika, grafomotorika: Oslabena je oblast jemné motorické koordinace – úchop tužky je nekorektní (s přesahem palce, daleko od hrotu), vedení je neobratné s větším přitlakem a grafické tahy jsou nepřesné.

Kresba: Kresba postavy je obsahově celkem přiměřená, provedením méně dokonalá. Poznává a nakreslí základní geometrické tvary.

Hrubá motorika: Chlapec chodí správně po schodech nahoru a dolů, běh je jistý. Rád se zapojuje do pohybových her. Objevuje se problém s napodobením činností podle vzoru pedagoga.

Paměť, koncentrace, pozornost: Z počátku spolupráce je pozornost v pořádku, postupně začíná být netrpělivý a odbíhá od plnění úkolů. Objevuje se zvýšený motorický neklid, znatelné jsou také odklony pozornosti a snadná unavitelnost. V úkolové činnosti je málo samostatný. Pracovně není dostatečně vyzrálý.

Lateralita: Při práci s tužkou preferuje Jaroslav pravou ruku, také zkouška lateralit ukazuje praváctví, dominantní oko je rovněž pravé (souhlasná lateralita), ale směrovost je u chlapce zatím neustálena (postupuje zleva doprava i zprava doleva), což komplikuje rozvoj vizuomotorické koordinace (součinnosti oko – ruka).

Rozvoj grafomotoriky a kresby č. 2

V následující části je popsán rozvoj Jaroslava v oblasti kresby a grafomotorických dovedností, kterého dosáhl v dílčích úlohách.

Opičí dráha

Při všech setkáních vedl Jaroslav linii plynule bez přerušení, respektoval ohraničení. Při posledním setkání v únoru 2017 byl patrný zvýšený tlak na podložku a lehce roztřesené vedení linie.

Obkreslování

V průběhu všech setkání chlapec zřetelně pracoval s předlohou, vždy byla kresba zobrazena se všemi detaily. Kresba provedena jednobarevně, pokaždé zvolil chlapec jinou pastelku. Jako téměř jediný zvládl Jaroslav při všech setkáních znázornit smyčky kouře směrově správně.

V dubnu 2016 zobrazil plot na druhé straně, ostatní prvky odpovídaly předloze, tvarově byly znázorněny méně přesně. Chybělo oddělení střechy od základu domu, umístění komínu nepřesné.

V listopadu 2016 a v únoru 2017 byl dům zobrazen správně se všemi detaily, také zobrazení komínu se již dařilo správně. Při posledním setkání si Jaroslav s obrázkem „vyhrál“ daleko méně, než tomu bylo při setkání v listopadu 2016.

Kresba jedním tahem

Při všech setkáních byla zvolena předloha stromu. Jaroslav zvládl vždy obtáhnout předlohu jedním tahem, linie plynulá mírně roztřesená, respektoval rovněž směr vedení smyček. Při samostatném překreslení byl obrázek tvarově méně přesný, Jaroslavovi činilo obtíže znázornění přesného počtu smyček, ale dokázal je kreslit v obou směrech. Linie plynulá, bez přerušení, místy zobrazena s menší jistotou.

V dubnu 2016 měl Jaroslav problémy s přesností, zobrazil nadměrné množství smyček, instrukci plnil s menšími změnami, problém s dokončením linie.

V listopadu 2016 již vedl smyčky správně, také dokončení linie se již dařilo lépe. Zobrazení stále vzhledem k předloze méně přesné.

V únoru 2017 byla ruka velice dobře uvolněná, dařilo se naznačení kmene (tj. prohnutí). Vzhledem k věku chlapce je projev na velice dobré úrovni.

Kresba lidské postavy

V dubnu 2016 nechce kreslit maminku ani tatínka, proto kreslí dvě tety ze školky a malého Jaroslava uprostřed. Patrný deficit jak po stránce obsahové, tak i formální. Z hlediska formální stránky kresby jsou linie vedeny s menší jistotou a přesností. Znázornění postavy neodpovídá věku chlapce. V kresebných dovednostech chybí důkladnější propracování detailů. Z hlediska obsahu kresby je zde patrna chudost zobrazených detailů. V obličejích znázorňuje oči, nos i ústa, postavy mají dlouhé vlasy až na zem (zobrazeny z boku hlavy). Navazuje dlouhý

dvojměrný trup a malé dolní končetiny. Absence podstatných detailů (uši, krk a horní končetiny). Postava Jaroslava je oproti postavám tet výrazně menší. Postavy umístěny do domečku – školky. Kresba jednobarevná.

V listopadu 2016 kreslí maminku a sebe. Maminka kreslena několika barvami, Jaroslav jednobarevně. Objevuje se výrazný posun v kresbě postavy. Z hlediska obsahu kresby v obličeji znázorňuje oči, nos, ústa, dále také vlasy. U postavy maminky kreslí krk, tělo ve tvaru trojúhelníku, horní končetiny s chybným počtem prstů jsou odděleny od těla, dolní končetiny zobrazeny špičkami k sobě. U postavy Jaroslava je patrna absence krku, objevuje se dvojměrný trup, oddělené horní končetiny rovněž s chybným počtem prstů a dolní končetiny špičkami k sobě. U obou postav absence uší. Objevuje se snaha o charakteristické zobrazení vlasů dle pohlaví. Všechny prvky zobrazuje Jaroslav dvojměrně. Celkově lze kresbu hodnotit jako odpovídající věku chlapce.

V únoru 2017 se chlapec rozhoduje kreslit maminku. Kresba obdobná jako v dubnu 2016. Obličej obsahuje oči, nos a ústa, dlouhé vlasy, krátké dvojměrné tělo a dlouhé dolní končetiny. Absence podstatných detailů (uši, krk, ruce a nohy).

Při všech setkáních doprovázel kresbu slovní komentář („*kreslím oka, nos, pusy a dlouhatánský vlasy*“). Kresba vždy zaujímala většinu místa kreslicí plochy. Zachycení detailů (např. uši, krk, ruce, nohy) může být pro Jaroslava nepodstatné. Důležité pro něho je především to, že má maminka dlouhé vlasy a je veselá. Pro chlapce je takto zobrazená maminka krásná.

Volná kresba

V dubnu 2016 kreslí Jaroslav mašinku Tomáše. Kresba je méně rozmanitá a jednobarevná. Neobjevuje se snaha o vybarvení. Pokouší se o podpis – několik nesmyslných písmen. Kresba obsahuje méně propracovaných detailů, kreslicí plocha zcela využita. Některé prvky začne kreslit tvarově přesně a postupně jsou znázorněny s menší pozorností, zaujetím a přesností (např. kola a kouř). Celkově lze kresbu hodnotit jako odpovídající věku předškolního dítěte.

V listopadu 2016 se chlapec rozhoduje, že bude kreslit pistoli, kterou si přeje k Vánocům, ale zjistí, že neví, jak ji nakreslit. Následně kreslí medvídku a sněhuláka. Kresba jednobarevná, bez snahy o vybarvení. Je patrna větší jistota při práci s tužkou. Oproti dubnu 2016 obsahuje kresba více propracovaných detailů

(např. detaily v obličejí medvěda i sněhuláka), kreslicí plocha z větší části využita. Celkově lze kresbu hodnotit jako odpovídající věku předškolního dítěte.

V únoru 2017 kreslí obličej medvěda. Snaží se o podpis, zatím se však nedaří. Kresba opět jednobarevná, bez snahy o vybarvení. V obličejí medvěda je patrný zvláštní úškleb. Kresba obsahuje méně propracované detaily, využita většina kreslicí plochy. Oproti minulým setkáním lze kresbu hodnotit jako méně zdařilou.

Případová studie č. 3

Jméno: Natálie

Datum narození: 6/2009

Diagnóza: Expresivní vývojová dysfázie

Zařazení

Do mateřské školy chodila dívka od září 2013 v místě bydliště, na režim se adaptovala rychle, od druhého dne tam chtěla spát. Někdy spolupracuje podle nálady, je „nedobytná“, ale probíhá to bez afektu. Problémy se objevovaly jen s dorozumíváním. Následně byla dívka zařazena do MŠ logopedické v Choustníkově Hradišti. Povinnou školní docházku zahájila dívka v ZŠ logopedické v Choustníkově Hradišti s ročním odkladem na základě doporučení SPC v Trutnově z důvodu celkové nezralosti. Ve školním roce 2016/2017 je žákyní 1. třídy.

Osobní charakteristika

Natálie je milá, usměvavá a přátelská dívka. V osobním kontaktu je ze začátku méně povídavá. Respektuje autoritu, zadané úkoly plní ochotně a pečlivě. Dívka je ještě více hravá, častěji používá dětské zdvořiliny (socioemoční nezralost). Na otázky reaguje převážně jednoslovně.

Osobní anamnéza

Průběh těhotenství i porod byl bez komplikací. Dívka prodělala běžná dětská onemocnění, s žádným jiným závažným onemocněním se neléčila. První slova začala používat okolo 1. roku, potom se v období, kdy o ni matka přestala jevit zájem, „zastavila“. Opět se začala rozmlouvat, když ji otec získal do své péče. Ve 3 letech dívka aktivně používala okolo 20 slov (většinou se jednalo o onomatopoeie), netvořila

věty, nekladla otázky „Co?, Co je to?“, spontánně opakovala minimálně. Dívka je v péči klinického psychologa, neurologa, klinického logopeda a alergologa.

Rodinná anamnéza

Otec i matka jsou zdraví, sourozence dívka nemá. U otce byla v předškolním věku upravena vadná artikulace, ve školním věku u něho byly diagnostikovány specifické vývojové poruchy učení. Jiné vady řeči nebo sluchu se v rodině neobjevily.

Sociální anamnéza

Dívka je v péči otce, se kterým žije ve společné domácnosti spolu s jeho rodiči. Ve 2 letech odešla matka s Natálií do Azylového domu v Hradci Králové, otec za ní jezdil dvakrát týdně na návštěvu a dvakrát v měsíci ji měl na víkend. Ve 2,5 letech byla soudně určena střídatá péče, která trvala ½ roku. Od 3 let k matce nechtěla Natálie chodit a otec ji v této době dostal do své péče. Poslední 4 roky se Natálie s matkou téměř neviděla. Od září 2012 navštěvovala dívka MŠ Dubenec. Od září 2014 začala dívka docházet do MŠ v Choustníkově Hradišti.

Vyšetření

ORL 4/2014: Vývojová dysfázie expresivní, diskrétní neurosomatická symptomatologie, nerovnoměrný psychomotorický vývoj. Sluchové a morfologické předpoklady vývoje řeči jsou v pořádku. Nevzdušné středouší.

Psychologie 3/2014: V názorných schopnostech odpovídá úroveň dívky normě. Grafomotorika je po motorické a percepční stránce opožděná na úrovni přibližně 3 let. Hra je vyspělá symbolická. Sociální kontakt je bez klinických nápadností. V emočních projevech nejsou přítomny problematické afekty. Aktuálně se řeč vyvíjí pod obrazem vývojové dysfázie při nerovnoměrném vývoji dílčích psychických funkcí.

Neurologie 11/2014: Vývojová dysfázie, jinak normální topický nález, na MR mozku věku přiměřený nález, bez ložiskových změn.

Klinický obraz

Příznaky v řeči: V řeči Natálie přetrvává vícečetná dyslalie, výslovnost je nezřetelná, artikulačně neobratná, což činí řeč obtížně srozumitelnou. Mluva je místy neplynulá – kouskovaná (slabikovaná). Oslabení je patrné ve všech jazykových rovinách: lexikální (snížený rozsah slovní zásoby, obtíže ve vybavování pojmů), gramatické (přítomny agramatismy), syntaktické (těžkopádné vyjadřování, odpovědi jsou často jednoslovné) i sémantické (obtíže s porozuměním u složitějších sdělení). Vyjmenuje číselnou řadu vzestupně do 10, ale nedokáže utvořit sestupnou řadu 5 – 1. Ještě neovládá prostorové pojmy (*nahoře – dole, vpředu – vzadu, vlevo – vpravo*), problém činí i kvantitativní srovnávací pojmy (*největší – nejmenší, nejvíc – nejméně*).

Zrakové vnímání: Zrakové vnímání je zralé po stránce diferenciací (smyslu pro podrobnosti), ale ne po stránce prostorové orientace (identifikace polohy tvaru a směru). Její myšlení není zatím analytické – ve verbální oblasti (schopnost třídít předměty z více hledisek a vytvářet podskupiny, schopnost analytické činnosti s pojmy na nenázorné úrovni), ani v oblasti názorové (schopnost analýzy optických vzorů). Stadia konkrétních operací ještě nedosahuje – nedovede uspořádat řadu předmětů podle velikosti a neporozuměla možnosti opačného sledu, tj. zvrtnosti operací.

Sluchové vnímání: Deficity jsou zaznamenány v oblasti sluchové percepce – verbálně-akustické paměti a fonemické diferenciací. Kapacita bezprostřední sluchové paměti je zatím malá (tři prvky).

Jemná motorika, grafomotorika: Úchop tužky je méně výhodným způsobem (tříbod, prostředník shora), neuvolněný s prohnutým ukazovákem, vedení s větším přitlakem – oslabení jemné motorické koordinace. Komplikovaný je také rozvoj vizuomotorické koordinace (součinnosti oko-ruka). Dokáže napodobit kruh, křížek, čtverec, i trojúhelník. Umí trhat papír, vystřihuje dle linie, skládá i staví kostky, navléká drobný materiál a vkládá předměty do sebe. Dívce činí obtíže držení nůžek, lepení a skládání papíru podle slovní instrukce.

Kresba: Kresba postavy je vývojově nedokonalá (chybí detaily, disproporční provedení).

Hrubá motorika: Dívka chodí správně po schodech nahoru a dolů, skáče po jedné i obou nohách, běhá lehce a jistě. Dobře se orientuje ve známém prostředí, umí

napodobit pohyby rukou a prstů předváděné učitelkou a jeví zájem o pohybové hry – zapojuje se do nich.

Paměť, koncentrace, pozornost: Pracovní tempo je pomalé, patrná nižší míra samostatnosti, je třeba zvýšené podpory a dopomoci. Pracovní oblast vykazuje prvky nezralosti – zvýšená unavitelnost, psychomotorický neklid a menší schopnost záměrné pozornosti. Někdy je k práci nutná motivace.

Lateralita: Při práci s tužkou preferuje Natálie levou ruku, také zkouška lateralit ukazuje na leváctví, vedoucí oko je levé (souhlasná lateralita), směrovost je neustálá (postupuje zleva doprava i zprava doleva).

Rozvoj grafomotoriky a kresby č. 3

V následující části je popsán rozvoj Natálie v oblasti kresby a grafomotorických dovedností, kterého dosáhla v dílčích úlohách.

Opičí dráha

Při všech setkáních vedla dívka linii plynule a bez přerušení. Rovněž se dařilo dodržení ohraničení.

Obkreslování

V dubnu 2016 nakreslila Natálie dům s detaily, vynechala zobrazení detailů na střeše, komín tvarově nepřesný. Špatná směrovost smyček kouře, umístění plotu prostorově nepřesné. Směr střechy mírně vpravo. Samovolně dům vybarvila, což může značit o nevyzrálosti dívky.

V listopadu 2016 a únoru 2017 byla kresba obdobná, na rozdíl od minulého setkání zobrazila detaily na střeše (tvarově nepřesné), ale opomněla zobrazit komín a kouř. Směr střechy mírně vlevo. V únoru 2017 se objevuje nedotažená linie střechy k linii základu domu.

V průběhu všech setkání byla kresba relativně kvalitní, postupně se začala objevovat jistota ve znázornění. Vždy byla střecha znázorněna mírně do pravoúhlého trojúhelníku. Patrné lehké nepřesnosti v kresbě jednotlivých tvarů.

Kresba jedním tahem

Při všech setkáních byla zvolena kresba stromu. Natálie zvládla plynule a jedním tahem obkres předlohy, respektovala směr smyček, linie mírně nepřesné, vedeny s menší jistotou. Samostatné překreslení rovněž lehce nepřesné, dívka se však snažila o zobrazení užšího kmene a širší koruny.

V dubnu 2016 byly patrné mírné záseky u jednotlivých smyček, obtíže s dokončením linie. Počet smyček znázorněn správně, některé smyčky zobrazeny směrově špatně.

V listopadu 2016 je zřejmý posun, smyčky sice stále převrací, ale kreslí je s větší jistotou a lehkostí. Počet smyček správný. Rovněž dokončení linie je již na lepší úrovni.

V únoru 2017 bylo patrné výrazné uvolnění ruky, projev plynulý, opět mírné záseky u kresby smyček. Směr stále nepřesný, počet smyček chybný. Dokončení linie v normě, bez obtíží.

Kresba lidské postavy

Při všech setkáních kreslila Natálie tatínka. V dubnu 2016 je vzhledem k věku dívky kresba mírně opožděnější, jednotlivé tvary velké a mohutné. Po formální i obsahové stránce nezvládá dívka znázornit detaily odpovídající svému věku. Všechny prvky zobrazeny dvojrozměrně. Postava obsahovala obličej s detailnějším zobrazením očí, dále nos, ústa i uši. Trup neobsahoval více detailů, absence náznaku oblečení. Horní končetiny zobrazeny s chybným počtem prstů, krátké dolní končetiny rovněž s chybným počtem prstů. Absence krku. Nedochází ke zpřesnění proporcí postavy. Celkově zaujímala kresba celý kreslicí prostor.

V listopadu 2016 je kresba postavy výrazně lepší jak po stránce formální, tak i obsahové. Jednotlivé tvary nejsou již tolik mohutné, proporce se stávají přesnější. Všechny prvky znázorněny opět dvojrozměrně. Nově se objevuje obočí a krk. Tělo rozděleno na trup a dolní končetiny. Z těla vycházejí dvě paže (nejsou zobrazeny horizontálně), ještě se neobjevuje náznak ramen. Na dolních končetinách nově zobrazeny boty. Počet prstů stále chybný. Oproti minulému setkání kresba výrazně menší, kreslicí plocha není zcela využita. Kresba není ukotvena, jakoby se vznášela ve vzduchu.

V únoru 2017 je kresba obdobná, stejně jako v listopadu 2016 je patrna absence zobrazení obočí a krku. Tělo výrazně větší, krátké dolní končetiny a boty s detaily tkaniček. Počet prstů stále chybný. Nepoměr velikosti těla a nohou značí o nezralosti dívky. Jako jediná z dětí se Natálie pokusila o zobrazení postavy v pohybu – natočení nohou do strany.

Volná kresba

Při prvním setkání v dubnu 2016 dívka příliš neví, co nakreslit. Nakonec se rozhodne nakreslit srdíčko, mrak s deštěm, trávu a sluníčko. Obrázek nemá však žádný koncept. Využila celou kreslicí plochu, v kresebných dovednostech však chybí důkladnější propracování detailů i motiv obrázku.

V listopadu 2016 se dívka rozhodne kreslit netopýra – lidská postava s křídly. U kresby je zřejmé mísení obsahu – lidské postavy a prvků živočicha. V obličejí se na rozdíl od kresby lidské postavy objevuje kulatý nos, obočí, detailnější propracování očí (zobrazení výrazu ve tváři je pro ni důležité), ústa zobrazena pomocí dvou linií. Kresba jednoduchá a jednobarevná. Kreslicí plocha není zcela využita.

Při posledním setkání v únoru 2017 kreslí dívka jednobarevně chobotnici. Zobrazuje pouze obličej. Kresba neobsahuje jakékoliv detailnější zpracování, celkově zaujímá celou kreslicí plochu. Volná kresba dívky je výrazněji chudší, méně propracovaná, neobjevují se snahy o vybarvení.

Případová studie č. 4

Jméno: Matyáš

Datum narození: 4/2008

Diagnóza: Expresivní i receptivní vývojová dysfázie, narušení sociálního přizpůsobení, porucha pozornosti

Zařazení

Do mateřské školy logopedické začal Matyáš chodit ve 4 letech. Povinnou školní docházku zahájil chlapec v ZŠ logopedické v Choustníkově Hradišti s ročním odkladem na základě doporučení SPC v Trutnově pro socioemoční nezralost a opožděný vývoj řeči. Ve školním roce 2016/2017 je žákem 2. třídy.

Osobní charakteristika

Matyáš je usměvavý a kamarádský. V některých situacích je lítostivý a vzdává plnění zadaných úkolů. K práci a plnění úkolů potřebuje častou motivaci. Pokud se mu přidělený úkol nedaří, snadno se rozčílí. Ve školním prostředí respektuje autoritu bez obtíží. Na položené otázky reaguje převážně jednoslovně.

Osobní anamnéza

První tři měsíce těhotenství trpěla matka silnou nevolností. Porod proběhl po plánovaném termínu, byl vyvolán, ale proběhl bez komplikací. Lehčí novorozenecká žloutenka. Motorický vývoj probíhal v normě. Chlapec začal lézt, kolem 10. měsíce začal sedět a krátce po prvním roce začal chodit. První slova se objevila rovněž kolem 1. roku, věty začal tvořit kolem 2,5 let. Chlapec je v péči klinického psychologa, neurologa a klinického logopeda.

Rodinná anamnéza

Matka zdravá, u otce se v dětství projevil opožděný vývoj řeči. Z důvodu mnohačetné dyslalie docházel otec v předškolním věku na pracoviště klinické logopedie. Starší sestra i bratr zdraví.

Sociální anamnéza

Chlapec žije s rodiči a sourozenci v domě na vesnici. Rodina má mnoho domácích zvířat, Matyáš rád pomáhá rodičům se o ně starat. Rád také otci pomáhá na poli. Velice rád o svých zážitcích vypráví.

Vyšetření

Psychologie 1/2015: Zaznamenány pozitivní posuny v pracovní oblasti – se zájmem přijímá úkoly, spolupráce je kvalitní, dobře navazuje sociální kontakt, vydrží u spolupráce déle. Přetrvává přítomnost stálého motorického neklidu a zejména poruchy pozornosti (sklon k perseveracím) po celou dobu vyšetření. Zapotřebí je tedy stálé vedení a povzbuzování ze strany dospělého. Zlepšení je patrné i v oblasti početních představ (zde dovednosti korespondují s chronologickým věkem). Nadále oslabena je oblast vizuopercepce a grafomotoriky.

Neurologie 7/2016: Ve škole je spokojený, řeč se rozvíjí, nevydrží se dlouho soustředit. Ochotně spolupracuje, obtížně navazuje slovní kontakt, lehčí motorický neklid, jemná motorika neobratná.

Klinický obraz

Příznaky v řeči: Matyášův mluvní projev je srozumitelný, u obtížnějších slov je patrná artikulační neobratnost. Aktivní slovní zásoba je nedostatečná, vážne výbavnost pojmů. Mluvidla jsou velmi neobratná. Nesprávně užívá předložky, množné číslo. V souvislém projevu se objevují problémy s časováním a skloňováním. Není vyvozená hláska Ř, hláska R je potřeba fixovat ve slovech a větách. Ostatní hlásky jsou vyvozeny, ale ne plně automatizovány v běžné řeči. Určuje správně barvy, pojmenuje domácí zvířata. Zvládne rytmičtější i víceslabičných slov. Naučil se hodně básniček i písniček, dokáže je samostatně reprodukovat. V českém jazyce má potíže se skládáním slabik, slov a chybí v určování počáteční hlásky a slabiky. Matyáš velmi pomalu čte a často zaměňuje písmena. Potíže má se skládáním slabik.

Zrakové vnímání: Objevují se značné nedostatky. V rámci zrakového vnímání je nezbytné rozvíjet vnímání figury a pozadí (hledání obrázků v určitém pozadí), konstantnost tvaru, poloha v prostoru, skládání obrázků a hledání rozdílů.

Sluchové vnímání: Objevují se značné nedostatky. Důležité je rozvíjet sluchovou paměť a pozornost, sluchovou diferenciaci a fonemický sluch, sluchovou analýzu, syntézu a nácvik rozeznávání zvuků.

Jemná motorika, grafomotorika: Grafomotorické dovednosti nejsou příliš rozvinuty, sám o tuto činnost nejeví téměř žádný zájem. V psaní převažují nepřesné tvary psacích písmen. Písmo je neúhledné, kostrbaté, píše pod linku. V průběhu školní výuky jsou zařazena cvičení na uvolnění kloubu ramenního, loketního a zápěstního, nácvik plynulého obtahování a správný úchop psacího náčiní. Zvládá manipulaci s kostkami, obtíže se objevují v kreslení, navlékání drobného materiálu, stříhání a modelování.

Kresba: Vzhledem k věku chlapce je oblast kresby výrazně opožděna.

Hrubá motorika: Matyáš zvládá poskoky, jízdu na koloběžce. Naopak mu činí obtíže skoky po jedné noze, chůze po čáře, udržení rovnováhy (stoj na jedné noze se zavřenýma očima), nácvik rytmizace (tleskání, říkadla s pohybem)

a napodobení vlastním tělem pohyby předváděné pedagogem. Výrazné obtíže s jemnou i hrubou motorikou zasahují do všech oblastí školní výuky i sebeobsluhy.

Paměť, koncentrace, pozornost: Matyáš vyžaduje neustálou pozornost ze strany učitele. Při vyučování je nepozorný a nesoustředěný, lehce ho cokoliv rozptýlí. Lépe pracuje pod stálým dohledem. Matyáš potřebuje častou motivaci k práci a plnění úkolů. Pokud se mu však úkol nedaří nebo jej nechápe, snadno se rozčílí. Dobře pracuje v kratších časových úsecích, dobře reaguje na slíbenou odměnu za spolupráci, zvyšuje jeho motivaci.

Lateralita: Při práci s tužkou preferuje Matyáš pravou ruku, také zkouška lateralit ukazuje na praváctví, vedoucí oko je pravé (souhlasná lateralita).

Rozvoj grafomotoriky a kresby č. 4

V následující části je popsán Matyášův rozvoj v oblasti kresby a grafomotorických dovedností, kterého dosáhl v dílčích úlohách.

Opičí dráha

Při všech setkáních vedl Matyáš linii plynule bez přerušení, dodržení ohraničení se příliš nedařilo. Linie vedl s menší jistotou a přesností.

Obkreslování

Kresbu domu podle předlohy nezvládl Matyáš ani při jednom setkání. Obtížně zvládal zřetelně pracovat se zadanou předlohou. Pokaždé následovaly otázky typu: „*Jak se kreslí dům?, Jak se kreslí střecha?*“ Matyáš zvládl nakreslit izolovaně střechu a kouř. Prvky na sebe nenasazují, prostorově umístěny chybně. Při posledním Matyáš zvládl poměrně dobře nakreslit plot. Chlapci se také dařilo plynulé znázornění smyček představujících kouř.

Celkově se tvar jednotlivých prvků zpřesňoval, je tedy patrný alespoň minimální posun v projevu chlapce.

Kresba jedním tahem

Při prvním setkání v dubnu 2016 byla zvolena předloha ryby. Matyáš příliš nevěděl, jak má předlohu obtáhnout. Neuměl navázat, ani udělat smyčku. Předlohu

obtahoval nepřesně s přerušovanou linií, smyčky pro něho byly obtížné. Samostatná nápodoba se nedaří, nedokáže napodobit tvar, zvládá nakreslit jen několik smyček.

V listopadu 2016 byla zvolena předloha stromu. Předlohu obtahuje Matyáš daleko plynuleji, než tomu bylo v dubnu 2016. Obtíže jsou patrné jen na začátku linie. Také obtažení smyček je daleko přesnější. Celkově byla kresba provedena s větší razancí. Samostatné překreslení zkusit nechce.

V únoru 2017 byla zvolena předloha stromu. Předlohu obtahuje daleko přesněji než při dvou předešlých setkáních, také smyčky zvládá téměř bezchybně. Samostatná nápodoba se zatím stále příliš nedaří. Při posledním setkání zvládl Matyáš znázornit plynulou linii s několika smyčkami.

Z důvodu velice slabé úrovně grafomotoriky je pro chlapce tato úloha zatím příliš obtížná.

Kresba lidské postavy

Při prvním setkání v dubnu 2016 Matyáš nezvládl postavu nakreslit. Nevěděl, jak nakreslit jednotlivé části těla. Samostatně si s tímto úkolem nedokázal poradit.

V listopadu 2016 znázornil Matyáš pouze základní obrysy lidské postavy, které chyběly končetiny. Objevuje se snaha o naznačení vlasů, ale zatím není možné znázorněné prvky dobře identifikovat.

V únoru 2017 byly v kresbě postavy patrné výrazné deficity pro stránce obsahové i formální. Postava zobrazena bez jakéhokoli náznaku detailnějšího zpracování. Matyášovi se dařilo znázornit jednoduché schéma postavy – hlava, dvojrozměrné tělo a jednoduché dolní končetiny. Objevují se náznaky detailů v obličejí. Jednotlivé části těla na sebe nenavazují, objevuje se absence podstatných prvků (uši, nos, krk, horní končetiny, prsty, chodidla). Celkově je kresba obsahově i formálně výrazně chudá a výrazně nedopovídá věku dítěte.

Volná kresba

V dubnu 2016 Matyáš nakreslil jednobarevné tvarově nepřesné sluníčko, objevuje se náznak podpisu (první dvě začáteční písmena) a zapsání věku. Sluníčko je znázorněno neodpovídající barvou – modrou.

Při druhém setkání v listopadu 2017 nakreslil Matyáš pouze dvě malé čárky. Nevěděl, co má nakreslit a odpověděl, že neví, jak se to kreslí.

V únoru 2017 kreslí Matyáš dvě tvarově nepřesná sluníčka. Nejprve nakreslil sluníčko modrou barvou a následně si uvědomil, že zvolil špatnou barvu a sluníčko zakreslil znovu, tentokrát barvou žlutou.

V tomto úkolu měl chlapec poměrně velké obtíže s pochopením slovní instrukce, také samostatně bez předlohy nedokáže téměř nic nakreslit. Nedokáže si samostatně věc představit a neustále se ptá, jak se co kreslí. Po formální i obsahové stránce je kresba výrazně chudá. Chlapec nekreslí žádné motivy, které jsou obvyklé pro jeho věk.

Případová studie č. 5

Jméno: Michal

Rok narození: 2/2008

Diagnóza: Expresivní vývojová dysfázie, LMR

Zařazení

Do mateřské školy logopedické začal Michal docházet v roce 2013. Na doporučení SPC v Trutnově byl realizován přestup do MŠ logopedické v Choustníkově Hradišti. Povinnou školní docházku zahájil chlapec v ZŠ logopedické v Choustníkově Hradišti s ročním odkladem na základě doporučení SPC v Trutnově pro celkovou nezralost a opožděný vývoj řeči. Ve školním roce 2016/2017 je žákem 2. třídy, vzděláván je za podpory asistenta pedagoga. U Michala se objevují výraznější výukové obtíže v českém jazyce a matematice.

Osobní charakteristika

Michal je kamarádský, komunikativní a velice zručný. Místy bývá zvýšeně urážlivý. Ke spolužákům má kladný vztah, nedělá mu problém navázat přátelství. Respektuje autority, ochotně plní přidělené úkoly.

Osobní anamnéza

Těhotenství fyziologické, porod proběhl o 14 dní dříve císařským řezem. Nižší porodní hmotnost (2,5 kg). Silná novorozenecká žloutenka. První samostatné kroky od 13. měsíce, první slova začal chlapec říkat okolo 14. měsíce. Jednoduché věty začal chlapec tvořit po 2. roce. Prodělal běžná dětská onemocnění, opakovaně

trpěl na rýmy. Ve 4 letech byla chlapci chirurgicky odstraněna nosní mandle. Chlapec je v péči neurologa a klinického logopeda.

Rodinná anamnéza

Rodiče zdraví, starší bratr (2004) rovněž zdrav, dvojče Pavel (2008) těžká vývojová dysfázie, LMR. Další onemocnění se v rodině neobjevila.

Sociální anamnéza

Michal má dva sourozence – staršího bratra Lukáše (2004) a dvojvaječné dvojče Pavla (2008). Pavel navštěvuje také ZŠ logopedickou v Choustníkově Hradišti, oba bratři chodí do stejné třídy. Chlapec žije v rodinném domě s rodiči i sourozenci.

Vyšetření

Psychologie 12/2014: Psychomotorické tempo je pomalejší, pozornost oslabena, kolísavá tenacita s častějšími útlumy. Rychleji nastupuje únava. Vývoj rozumových schopností celkově odpovídá pásmu lehké mentální retardace (F70.0), distribuce jednotlivých schopností je nerovnoměrná, s oslabením především v oblasti početní představitivosti a vizuální diferenciaci. Kresba je disproporční, bez detailů, dokáže napodobit kruh a kříž, další tvary s obtížemi.

Klinický obraz

Příznaky v řeči: Spontánní řečový projev je méně srozumitelný, artikulačně neobratný, tichý s mírnou dysfluencí. Řeč je dyslalická (nejsou vyvozeny hlásky R, Ř). Ostatní hlásky jsou vyvozeny, ale ne plně automatizovány v běžné řeči. Oromotorika oslabena. Objevují se obtíže s porozuměním instrukcí. Slovní zásoba je nedostatečná, vážne výbavnost pojmů, patrné je oslabení ve fonematickém uvědomování slov. Ve čtení vážne syntéza do slabik, porozumění podporováno vizualizací.

Zrakové vnímání: Rozpozná rozdíly v řadě tvarů. Po stránce diferenciaci není zrakové vnímání zralé. Obtíže se objevují v oblasti prostorového vnímání (pojmy „nad, pod“, pravolevá orientace).

Sluchové vnímání: Nemá obtíže s určením první hlásky ve slově a s vytleskáváním slov. Sluchová diferenciaci i paměť jsou v oslabení. Fonematické

slyšení v opoždění – nerozpozná první slabiku slova ani poslední hlásku slova. Potíže činí sluchová analýza a syntéza slov a sluchové rozlišování hlásek.

Jemná motorika, grafomotorika: Vedení linie kostrbaté. Částečně zvládá opis – s nepřesnostmi a chybami. Píše pozvolným tempem. Barvy a geometrické tvary jsou upevněny, pravolevá orientace stále v zácviku. Stopa tužky je silná (mírný přitlak), tahy rukou rychlé s kostrbatou linií. Úchop není korektní – křečovitý, s přitlakem – ukazovák prohnutý.

Kresba: Michal dle zrakové předlohy nakreslí kruh, kříž, čtverec, trojúhelník i kosočtverec. V kresbě postavy patrný vývoj k syntetické postavě (např. dvojitá linie rukou), v detailech chybje. Zaznamenány výborné autokorektivní návyky – nejdříve tvar vyzkouší hmatem (obtáhne prstem), pak pracuje s tužkou.

Hrubá motorika: Michal zvládá chůzi po schodech nahoru i dolů, chůze podle linie, skoky snožmo i po jedné noze. Obtíže jsou patrné v nápodobě předváděných pohybů pedagogem. Rád hraje míčové hry.

Paměť, koncentrace, pozornost: Pozornost je krátkodobá, motivace k dokončení úkolu nutná. Kapacita koncentrace pozornosti je vyčerpaná rychle. Michal je unaven, odbíhá od tématu „*hele... hele...hele...*“, snadno úkoly vzdává „*já to neumím*“. Míra samostatnosti je snižena, nutná přítomnost asistenta pedagoga. Pracovní tempo je pozvolnější.

Lateralita: Při práci s tužkou preferuje pravou ruku, také zkouška lateralit ukazuje na praváctví, dominantní oko levé (zkřížená lateralita).

Rozvoj grafomotoriky a kresby č. 5

V následující části je popsán Michalův rozvoj v oblasti kresby a grafomotorických dovedností, kterého dosáhl v dílčích úlohách.

Opičí dráha

Při všech setkáních vedl Michal linii plynule bez přerušování, ohraničení bylo rovněž dodrženo. Vždy se objevoval zvýšený přitlak na podložku. Linii vedl s jistotou a razancí.

Obkreslování

Při všech setkáních překresloval Michal obrázek podle předlohy se všemi detaily. Na rozdíl od prvního setkání při těch dalších v listopadu 2016 a v únoru 2017 nenavazovala linie kouře na komín. Rovněž detaily na střeše a kouř zobrazil Michal v opačném směru. U kresby byl patrný zvýšený sklon k pravé straně.

Vývojová úroveň se v jednotlivých provedeních příliš nemění. Napojování linií je na dobré úrovni. Jako jeden z mála zvládá znázornit tvarově přesné detaily. Celkový projev odpovídá věku chlapce.

Kresba jedním tahem

V dubnu 2016 byla zvolena předloha ryby. Michal dokázal předlohu obtáhnout pouze s přerušovanou linií a s výrazným tlakem na psací náčiní. Obtíže zřejmě především při obtažení smyček. Samostatná kresba tvarově téměř přesná, Michalovi si podařilo zobrazit dobře horní polovinu těla ryby, s dolní polovinou si již poradil hůře. Dále byly patrné obtíže ve správném zobrazení předních smyček.

V listopadu 2016 byla zvolena předloha ryby. Michal zvládl obtáhnout předlohu jedním tahem, bez přerušování a tlaku na psací náčiní. Samostatné překreslení bylo tvarově přesnější. Linie však nebyla vedena plynule, znovu se objevily obtíže se správným znázorněním předních smyček. Michal příliš nevěděl, jak je má zakreslit, ale samostatně se snažil najít způsob, jak smyčky znázornit správně. Proto nejprve znázornil křížek a poté napojil přední část smyčky.

V únoru 2017 byla zvolena předloha stromu. Obtažení linie plynulé s přitlakem. Samostatné překreslení plynulé, ale tvarově lehce nepřesné, obtíže v dodržení správného směru smyček. Smyčky byly kresleny výrazněji větší, u předlohy stromu se Michalovi znázorňovaly podstatně hůře než u předlohy ryby. Poměrně dobře se daří znázornit kmen stromu – postupně se zužuje.

Kresba lidské postavy

V dubnu 2016 kreslí Michal maminku. Při kresbě je patrný zvýšený tlak na psací náčiní. Michal kresbu vybarvuje bez dodržení linií (tj. přetahuje). Kresba obsahuje důkladnější zobrazení detailů v obličejí – oči, obočí, dvojrozměrná ústa a uši. Dále zobrazuje dlouhý dvojrozměrný trup a horní končetiny, které jsou znázorněny horizontálně. Chlapec zobrazuje správný počet prstů, které nejsou

dvojrozměrné. Dolní končetiny jsou oproti tělu výrazně kratší, rovněž nejsou zobrazeny dvojrozměrně. Daří se znázornění obuvi. Patrna je absence nosu a krku. Projevuje se snaha o zobrazení charakteristického účesu podle pohlaví kresby. Celkově zaujímá kresba celý kreslicí prostor.

V listopadu 2016 a v únoru 2017 je znázornění postav obdobné. Oproti dubnu 2016 byly obě kresby jednobarevné a výrazně menší. Nově se objevuje dvojrozměrné zobrazení prstů na horních končetinách. Počet je však oproti prvnímu setkání chybný. Stále zřejmá absence uší a krku. Obě postavy nebyly prostorově ukotveny, vznášely se jakoby ve vzduchu. Kresby zaujímaly menší část kreslicího prostoru.

V kresbě lidské postavy není patrný výrazný posun, všechny kresby jsou na podobné úrovni. Kresba je odpovídající věku chlapce.

Volná kresba

V dubnu 2016 nakreslil Michal velice bohatý obrázek. Zaznamenává celou rodinu, jejich auto a hračky, které má rád. Velkou pozornost věnuje také zobrazení domácího mazlíčka – morče. Při kreslení je patrný zvýšený tlak na psací náčiní, linie vedeny lehce nepřesně. Některé detaily vybarvuje, dodržení linií se příliš nedaří. U vybarvování je patrný opravdu výrazný přitlak na pastelku. Michal se zvládá podepsat, nedaří se zapsání věku, číslo rozkládá na číslice 5 a 3, protože neumí zapsat číslici 8. Celkově kresba zaujímá celý kreslicí prostor. Obrázku věnoval mnoho času.

V listopadu 2016 kreslí kamion a vlak. Tlak na psací náčiní stále mírně zvýšený, linie vedeny s větší jistotou. Znovu zobrazuje detaily. Chlapec ukazuje svůj zájem, co má rád. Při kreslení volí jednu pastelku, nevybarvuje. Celkově kresba zaujímá celý kreslicí prostor.

V únoru 2017 kreslí Michal kombajn. Opět je patrný zvýšený tlak, linie vedeny s menší jistotou a přesností. Při vybarvování stále nedodržuje ohraničení. Poslední kresba lehce neodpovídá předešlým, nepřesnosti především v kreslení detailů kol. Celkově je však obrázek tvůrčí, chlapec má přesnou představu o tom, jak daný předmět vypadá, zvládá zobrazit i podstatné detaily. Oproti minulým kresbám tentokrát využívá menší část kreslicího prostoru.

Případová studie č. 6

Jméno: Tadeáš

Rok narození: 7/2008

Diagnóza: Suspektní vývojová dysfázie, ADHD

Zařazení

Do MŠ začal Tadeáš docházet ve 3 letech. Povinnou školní docházku zahájil chlapec s ročním odkladem na základě doporučení SPC v Náchodě pro celkovou nezralost a opožděný vývoj řeči. Povinnou školní docházku nastoupil v ZŠ logopedické v Choustníkově Hradišti, kde je vzděláván za podpory asistenta pedagoga. Ve školním roce 2016/2017 je žákem 2. třídy.

Osobní charakteristika

Tadeáš je komunikativní, kamarádský, ale někdy provokuje ostatní děti a vyvolává konflikty. Je velmi vznětlivý vůči spolužákům, vynucuje si pozornost a rozčílí ho maličkosti. Nedokáže dodržovat pravidla vyplývající z pobytu na internátě. Na běžné pokyny vychovatelek nereaguje, i když jsou mu řečeny stručně a stále opakovány. Chlapec je rád v kolektivu dětí, těší ho veškeré aktivity.

Osobní anamnéza

Tadeáš je z první gravidity matky – dvojvaječná dvojčata. V průběhu těhotenství trpěla matka silnými nevolnostmi, těhotenství rizikové. Porod proběhl týden před plánovaným termínem císařským řezem. Nižší porodní hmotnost (2,4 kg), lehká novorozenecká žloutenka. Dle matky byl psychomotorický vývoj chlapce výrazně opožděný. První samostatné kroky začal dělat na 1, 5 roce, první slova okolo 2. roku. První věty přibližně před 3. rokem.

Rodinná anamnéza

Matka zdráva, otec v dětství příznaky koftavosti. Dvojče Marek (2008) mnohačetná dyslalie, opožděný vývoj řeči.

Sociální anamnéza

Tadeáš i jeho bratr Marek jsou v Choustníkově Hradišti přes týden na internátě. Rodiče chlapců jsou rozvedeni, proto víkendy tráví střídavě u matky nebo u prarodičů, se kterými bydlí jejich otec ve společné domácnosti. Matka se školou pravidelně spolupracuje, otec chlapců však nikoliv, vše za něho řeší jeho matka – babička chlapců. Situace mezi oběma rodinami není moc přátelská, vztahy jsou vypjaté. Bratři jsou ve škole na internátě, přijíždí v neděli navečer a odjíždí v pátek odpoledne.

Klinický obraz

Příznaky v řeči: Slovní zásoba neodpovídá věku dítěte, nádechy uprostřed slov, artikulační neobratnost. Oromotorika oslabena. Vyjadřuje se v gramaticky nesprávných větách, Rytmyzace dobrá. V řeči užívá jen přítomný čas, časté dysgramatismy, chybné užívání předložek, nepřesná diferenciacie sykavek a oslabena artikulace hlásek L, R a Ř. Při čtení je nepozorný, neboť se zajímá o další aktivity (ohýbání rohu slabikáře, listování v něm, hraní si s předměty v penále).

Zrakové vnímání: Ve zrakovém vnímání jsou patrné značné nedostatky. Vhodné je rozvíjet schopnosti rozlišení figury a pozadí, určení polohy v prostoru a hledání rozdílů na obrázku.

Sluchové vnímání: Sluchová paměť a pozornost oslabena. Nezbytné je rozvíjet sluchovou paměť, fonemický sluch, sluchovou analýzu a syntézu.

Jemná motorika, grafomotorika: Grafomotorické dovednosti málo rozvinuté, vadné držení psacího náčiní. Umí trhat papír, vystříhovat – bez zachování linie. Nezbytné je rozvíjet stříhání dle linie, práce s lepidlem, modelování z plastelíny a skládání papíru dle slovní instrukce.

Kresba: Vzhledem k Tadeášově věku je znázornění v oblasti kresby opožděné. Chybí bohatost, zobrazení podstatných detailů a kvalitnější zpracování jednotlivých prvků.

Hrubá motorika: Správně chodí po schodech nahoru a dolů, běhá lehce a jistě, dobře se orientuje ve známém prostředí. Tadeáš má správné držení těla, jeví zájem o pohybové hry – zapojuje se do nich. Důležité je u Tadeáše sladit pohybovou koordinaci při různých činnostech.

Paměť, koncentrace, pozornost: Při školní práci je zbrklý a nepozorný, všechny tyto problémy se promítají do školního prospěchu. Jeho pracovní výkony jsou kolísavé. V průběhu vyučování je neklidný, roztěkaný, nedokáže se soustředit a udržet pozornost. Nevládá sedět v klidu na židli, vrtí se, poposedává, houpe se. Vyhledává předměty, se kterými si neustále hraje (tužka, pravítko, guma). Často je myšlenkami zcela jinde. Lépe pracuje individuálně pod vedením učitele nebo asistentky.

Lateralita: Při práci s tužkou preferuje Tadeáš pravou ruku, také zkouška lateralit ukazuje na praváctví, vedoucí oko je pravé (souhlasná lateralita).

Rozvoj grafomotoriky a kresby č. 6

V následující části je popsán Tadeášův rozvoj v oblasti kresby a grafomotorických dovedností, kterého dosáhl v dílčích úlohách.

Opičí dráha

Při všech setkáních vedl Tadeáš linii plynule a bez přerušení. Linie vedena s menší jistotou a razancí. Zvýšený tlak nebyl přítomen.

Obkreslování

V dubnu 2016 zvládl Tadeáš kresbu domu se všemi detaily, které umístil prostorově správně. Obtíže se objevovaly v kresbě plotu – jednotlivé části kreslil Tadeáš přerušovaně, také kresba kouře byla nepřesná (smyčky ve střídavém směru). Celkově působí jemná motorika lehce neobratně. Bez zřejmého důvodu také často několikanásobně obtahuje zobrazený obrys, kresba působí neobratně.

V listopadu 2016 se zobrazení jednotlivých detailů po formální stránce daří podstatně lépe. Tadeáš však nerespektoval prostorové uspořádání jednotlivých prvků. Základ domu zobrazil výrazně větší, dveře a plot umístil prostorově nepřesně. U zobrazení kouře se stále objevuje špatný směr smyček, již je však zvládá zobrazit podstatně kvalitněji a v jednom směru. Komín zcela nenavazuje na střechu a detaily na střeše přesahují základní linii.

V únoru 2017 byla Tadeášova kresba domu na velice dobré úrovni. Zachycuje všechny detaily tvarově i prostorově správně, pouze komín tvarově lehce nepřesný. Také linie kouře vedena kvalitně a plynule. Směr smyček se daří zobrazit

již dle zadání. Naopak zobrazení plotu je ze všech setkání nejhorší. Zde Tadeáš vůbec nerespektoval předlohu a vytvořil si svůj vlastní koncept zobrazení – skládá za sebe jednotlivé části, které se zmenšují.

Kresba jedním tahem

V dubnu 2016 byla zvolena předloha ryby. Při obtažení předlohy se daří vést linii plynule a bez přerušení. Samostatné překreslení je poměrně dobré. Tadeáš vedl celou linii plynule, ale s menší jistotou. Celkové znázornění je tvarově lehce nepřesné, zobrazení smyček se chlapci dařilo také dobře (pouze poslední zadní smyčka znázorněna v opačném směru).

V listopadu 2016 byla zvolena předloha ryby. Obtažení předlohy bylo plynulé, bez přerušení a přitlaku. Samostatné překreslení se již daří lépe. Chlapec vedl linii plynule s větší jistotou. Tvarově je znázornění také podobnější předloze. Pěkné propracování je zřejmé především u předních smyček, naopak všechny zadní smyčky tentokrát zobrazuje v opačném směru.

V únoru 2017 byla zvolena předloha stromu. Tadeáš vedl linii plynule, rovněž samostatné provedení bylo plynulé, ale při vedení linie byla patrna menší jistota. Tadeáš se snaží o zobrazení tvaru, velice dobře se daří zobrazení kmene, tvar koruny tvarově lehce nepřesný. Při kresbě koruny je linie mírně roztřesená. Znovu se objevují obtíže ve znázornění smyček ve stejném směru jako na předloze.

Kresba lidské postavy

V dubnu 2016 kreslí Tadeáš celou rodinu. Velikost znázorněných postav je rozdílná, v popředí je postava maminky. Linie mírně roztřesené a nepřesné. Z hlediska obsahu znázorňuje obličej – oči, nos a ústa. Dále zaznamenává vlasy, uši a náušnice (dle pohlaví). Krk, trup, oddělené horní končetiny se správným počtem prstů a dolní končetiny s chybným počtem prstů jsou zobrazeny dvojrozměrně. Neobjevuje se snaha o zobrazení obuvi. Vzhledově jsou všechny postavy téměř shodné. Postavy zakresleny do domu. Z hlediska prostoru nejsou postavy ukotveny, vznášejí se jakoby volně ve vzduchu. Chybí důkladnější propracování detailů. U kresby vlasů se zatím neobjevuje snaha o zobrazení charakteristického účesu dle pohlaví. Tadeášova kresba zaujímá celou kreslící plochu. Celkově lze kresbu hodnotit jako neodpovídající věku chlapce. Kreslí sice dlouho a snaží se, ale neodpovídá to kvalitě provedení, vývojově je kresba níže. Kresba působí dětštějším

dojmem, neobjevuje se snaha o znázornění oblečení. Chlapec také zobrazuje jen obrys očí, bez zornic a snahy vybarvení.

V listopadu 2016 kreslí Tadeáš oba rodiče. Z hlediska formálnosti jsou obě kresby vybarveny, chlapec volí vhodné barvy pro jednotlivé části (např. obličej vybarvuje béžovou barvu, oblečení barevně dle pohlaví). Linie vedl s větší lehkostí, již dokáže více odhadnout umístění jednotlivých detailů. Všechny prvky zobrazeny dvojrozměrně. Nově se objevuje oddělení horní a dolní poloviny těla, na nohou zobrazena obuv. Absence znázornění krku. Některé části těla znázorněny disproporčně. Zobrazení očí je stále prázdné, bez náznaků zornic. Postavy nejsou stále prostorově ukotveny a vznášejí se jakoby ve vzduchu. Využita je menší část kreslicí plochy.

V únoru 2017 kreslí Tadeáš znovu oba rodiče. Zobrazení postav je téměř shodné jako v listopadu 2016. Na celou kresbu volí tentokrát jen jednu barvu a postavy nevybarvuje. Nesnaží se znázornit oblečení, jednotlivé části těla jsou disproporční. Postavy nejsou stále prostorově ukotveny, využita je menší část kreslicí plochy. Celkově je v kresbě zřejmý lehký posun, ale stále neodpovídá věku dítěte.

Volná kresba

Při všech setkáních kreslí Tadeáš počítač, tablet nebo televizi. Při prvním setkání v dubnu 2016 byl obrázek zobrazen s využitím několika barev. Obrázek působí obsahově chudě, některé předměty znázorněny pouze obrysem. Také podpis nemá chlapec ještě zcela zvládnutý. Celkově využil celou kreslicí plochu.

V listopadu 2016 působí obrázek stále nezrale, linie vedeny lehce nejistě. Na kresbu obrázku zvolil chlapec pouze jednu pastelku. Celkově působí obrázek mírně zmateně, u znázorněných předmětů je obtížné poznat, o co se přesně jedná. Celkově využil Tadeáš celou kreslicí plochu.

V únoru 2017 maluje nový tablet, který dostal od babičky k Vánocům. Na kresbu volí opět jednu pastelku. Kresba je menších rozměrů, nevyužil celou kreslicí plochu. Kresba působí, jakoby byla nedokončena. Výrazná chudost zobrazených detailů. Volba tématu všech obrázků jasně ukazuje na zájmy chlapce. Celkově Tadeášův výkon neodpovídá jeho věku, kresba chudá a méně kvalitní.

Případová studie č. 7

Jméno: Tomáš

Rok narození: 5/2008

Diagnóza: Expresivní vývojová dysfázie, vývojová koordináční porucha a hyperkinetický syndrom

Zařazení

Do mateřské školy začal chlapec docházet ve 3 letech. Na doporučení SPC v Trutnově byl realizován přestup do MŠ logopedické v Choustníkově Hradišti. Povinnou školní docházku zahájil chlapec v ZŠ logopedické v Choustníkově Hradišti s ročním odkladem na základě doporučení SPC v Trutnově pro pracovní a socioemoční nezralost, nezralost grafomotoriky a vizuomotoriky, nezralost kognitivní a opožděný vývoj řeči. Ve školním roce 2016/2017 je žákem 2. třídy.

Osobní charakteristika

Tomáš je usměvavý a kamarádský. Bez problémů navazuje ve škole přátelství, vychází se všemi spolužáky. Zadané úkoly plní ochotně, někdy potřebuje individuální vysvětlení. V hodinách je aktivní, zapojuje se do výuky. Respektuje autoritu, na otázky reaguje především jednoslovně.

Osobní anamnéza

Průběh těhotenství i porod bez komplikací, lehká novorozenecká žloutenka. Váha i míra dítěte v normě. Z důvodu opožděného psychomotorického vývoje docházel pravidelně na rehabilitaci v Trutnově. Od 6. měsíce cvičili rodiče Vojtovu metodu. První slova se začala objevovat v 1 roce, poté stagnace vývoje, na logopedii začal chodit ve 3 letech. Okolo 4. roku začal chlapec skládat holé dvouslovné věty. Chlapec je v péči neurologa, klinického psychologa a klinického logopeda.

Rodinná anamnéza

Matka v dětství dyslalie a SPU, otec dyslalie. Jinak jsou rodiče zdraví. Mladší bratr (2012) je také zdravý. Z otcovy strany se u jeho rodičů objevila porucha sluchu.

Sociální anamnéza

Chlapec žije v úplné rodině, má mladšího bratra. Rodiče aktivně spolupracují se školou, zajímají se o Tomášův prospěch.

Vyšetření

ORL (9/2012): Narušený vývoj řeči. Nevzdušné středouší. Ušní nález zevní a otoskopicky na zvukovodech i bubincích oboustranně v normě, audiometrické vyšetření pro aktivní nespolupráci nerealizovatelné.

Neurologie (11/2012): Opožděný vývoj řeči – diferenciální diagnóza vývojová expresivní dysfázie, hyperkinetický syndrom, odeznělý hypotonický syndrom.

Psychologie (5/2013): Vývojová dysfázie smíšeného typu s výrazným oslabením v expresivní i receptivní složce řeči, oslabená auditivní pozornost. Neverbální intelektové výkony přibližně odpovídají věku, středně těžké opoždění v oblasti hrubé motoriky, lehčí oslabení motoriky jemné.

Neurologie (12/2015): Znamky vývojové koordinační poruchy, dyslalie, zvýrazněná lordosa.

Klinický obraz

Příznaky v řeči: Řečová artikulace je neobratná, místy chybná až méně srozumitelná. Je patrné např. redukování hlásek slov, nekonstantní L/M/sykavky a vibranty, chybování v délce samohlásek, obtíže v měkčení, místy nahrazování F/CH, neužívá OU. Dále jsou patrné asimilace sykavek, artikulační neobratnost u slov se shluky souhlásek a slabikování slov. Spontánní řečový projev s převahou jednoduchých vět. Chlapec také chybí v užívání jednotného a množného čísla a při skloňování. Aktivní slovní zásoba chudší. Obrázek popíše. Porozumění pojmům dobré. Oromotorika oslabena. Obtíže činí koordinace pohybu jazyka.

Zrakové vnímání: Po stránce diferenciace není zrakové vnímání zcela zralé. Obtíže se objevují v oblasti prostorového vnímání (pojmy „nad, pod“, pravolevá orientace). Oční kontakt navazuje spontánně.

Sluchové vnímání: V oblasti zrání zaznamenáváme s rozvojem fonologického a fonematického vnímání obtíže ve sluchové diferenciaci odlišných

fonémů, v identifikaci koncové hlásky slova a ve sluchové analýze i syntéze slov (zvládne pouze analýzu, syntézu otevřené a uzavřené slabiky).

Jemná motorika, grafomotorika: Úchop pravoruký se třetím prstem shora, s výrazným přesahem palce, bez špetky (tzv. dyspraktického typu) vedoucí k odklonu pera od ramene. Výrazný odklon tužky od těla, neobratné vedení s nadměrným přitlakem, nepřesné a hůře koordinované grafické tahy. V souvislosti s oslabením v oblasti jemné motorické koordinace zaznamenáváme obtíže při utváření psacích tvarů písma (roztřesené tahy, obtíže s analýzou utvářených grafémů a nasměrováním tahu ruky při jejich utváření). Tempo psaní v porovnání s normou psaní jeho věku je pomalé.

Kresba: Grafický projev přibližně odpovídá věku, lehké známky dyskoordinace. Kresba lidské postavy obsahově odpovídá věku, grafické provedení je méně vyspělé. Vhodné zařazení cviků na vizuomotorickou koordinaci – kresebné cviky zaměřené na přesnost.

Hrubá motorika: Chodí jistě, běhá, do schodů střídá nohy, kope do míče, hází spodním obloukem. Rád hraje míčové hry. Zvládá chůzi po linii, skoky po jedné noze.

Paměť, koncentrace, pozornost: Pozornost oslabena. Nerovnoměrný vývoj rozumových schopností (oslabení verbální složky intelektu). Pracovní tempo je zvolněné, občasné tendence k impulzivním odpovědím. Patrný motorický neklid, znatelné potíže v soustředění (odklony pozornosti, tendence k přeslechnutí). Chlapec je zvýšeně unavitelný.

Lateralita: Při práci s tužkou preferuje pravou ruku, také zkouška lateralit ukazuje na praváctví, vedoucí oko je levé (zkřížená lateralita), směrovost je neustálená (postupuje zleva doprava i zprava doleva).

Rozvoj grafomotoriky a kresby č. 7

V následující části je popsán Tomášův rozvoj v oblasti kresby a grafomotorických dovedností, kterého dosáhl v dílčích úlohách.

Opičí dráha

Při všech setkáních vedl Tomáš linii plynule bez přerušení, v některých částech byla linie roztřesená. Ohraničení dráhy Tomáš dodržoval.

Obkreslování

Při všech setkáních zvládl Tomáš zobrazit dům dle předlohy správně se všemi detaily. Jako jeden z mála zvládl při všech setkáních zobrazit vždy správně směr smyček kouře. Také detaily na střeše byly při všech setkáních zobrazeny kvalitně. Při vedení linie byly v Tomášově projevu patrný tzv. odskoky – výrazné vybočení z vedené linie, které se u jednotlivých prvků opakovaly. Kresby působily lehce disproporčně.

Kresba jedním tahem

V dubnu 2016 byla zvolena předloha ryby. Obtažení předlohy zvládl Tomáš bez obtíží. Linii vedl plynule, ale výrazně slabě a nejistě. Samostatná kresba tvarově na dobré úrovni, špatná směrovost smyček v přední části. Zobrazené smyčky byly větších rozměrů. Důvodem, proč chlapec chyboval v začátku, může být to, že podobné cvičení nikdy nedělal. Poté už byla adaptace rychlá a kresbu dokončil bez dalších komplikací.

V listopadu 2016 byla zvolena předloha ryby. Při obkreslení předlohy vedl linii s menší jistotou. Samostatné překreslení tvarově přesné, celkově na velice dobré úrovni. Směrovost všech smyček byla oproti předešlému setkání správná.

V únoru 2017 byla zvolena předloha stromu. Práce s předlohou proběhla v normě, samostatné překreslení se rovněž dařilo, tvarově se Tomáš snažil o přesné zobrazení, také směr všech smyček byl správný. Oproti kresbám ryb byla kresba stromu výrazněji roztřesená, nejistá a lehce disproporční.

Kresba lidské postavy

V dubnu 2016 jsou v kresbě postavy patrný deficit jak po stránce obsahové, tak i formální. Z hlediska celkového zobrazení postavy je zde patrna výrazná chudost zobrazených detailů. Po vývojové stránce je kresba výrazně nezralá, na úrovni pokročilejšího hlavonožce. Kresba obsahovala znázorněnou hlavu – oči a ústa, dále dvojrozměrný trup. Horní i dolní končetiny znázorněny jednou linií, počet prstů správný, náznak znázornění nohou. Absence podstatných detailů (nos, uši, vlasy, krk, boty). Hlava nenavazuje na trup. Postava není prostorově ukotvena, kreslicí plocha není zcela využita.

V listopadu 2016 a v únoru 2017 v kresbě postavy lze pozorovat výrazný posun ve znázornění. Všechny prvky zobrazeny dvojrozměrně, výrazné byly disproporce ve velikosti a tloušťce končetin. V kresebných dovednostech jsou patrné prvky důkladnějšího zpracování detailů. Z hlediska obsahu Tomáš kreslí všechny detaily v obličejí – oči, obočí, nos, ústa, dále vlasy, krk a trup. Objevuje se absence uší. Horní i dolní končetiny odděleny od trupu (zatím není patrna snaha o horizontální zobrazení paží). Počet prstů zobrazen správně, na dolních končetinách znázorněna i obuv. Projevuje se správné zakreslení končetin, které se sbíhají v rozkroku. V zakreslení vlasů se objevuje snaha o charakteristické zobrazení vzhledem k pohlaví. Kresby nejsou prostorově ukotveny, kreslicí plocha z větší části využita.

Volná kresba

V dubnu 2016 kreslí Tomáš jednoduché auto. Barevně vybarvuje kola, okna apod. Zvládá samostatný podpis i zápis věku. V kresbě chybí důkladnější propracování detailů a bohatost. Kresba výrazně menších rozměrů, kreslicí plocha z větší části nevyužita.

V listopadu 2016 kreslí chlapec koloběžku, svoje iniciály a věk. Kresba jednobarevná, absence jakýchkoliv podstatných detailů. Oproti minulému setkání je kresba výrazně jednodušší, spíše schématická. Nesnaží se dále rozvíjet svůj nápad. Se svojí kresbou je však spokojen. Kresba menších rozměrů, kreslicí plocha není zcela využita.

V únoru 2017 kreslí Tomáš znovu auto. Kresba jednobarevná, miniaturní a bez jakýchkoliv detailů. Kreslicí plocha zcela nevyužita. Obsahově je kresba výrazně chudá, chybí zobrazení motivů charakteristických pro věk chlapce, jeho zájmy apod.

Případová studie č. 8

Jméno: Pavel

Rok narození: 2/2008

Diagnóza: Těžká vývojová dysfázie s narušenou komunikační funkcí, LMR

Zařazení

Do mateřské školy začal chlapec docházet v roce 2013. Na doporučení SPC v Trutnově byl realizován přestup do MŠ logopedické v Choustníkově Hradišti. Povinnou školní docházku zahájil chlapec v ZŠ logopedické v Choustníkově Hradišti s ročním odkladem na základě doporučení SPC v Trutnově pro pracovní a socioemoční nezralost, nezralost vizuomotoriky a opožděný vývoj řeči. Ve školním roce 2016/2017 je žákem 2. třídy, vzděláván je za podpory asistenta pedagoga.

Osobní charakteristika

V kontaktu je chlapec ostýchavý, málomluvný, na otázky odpovídá heslovitě. Ke spolužákům je přátelský, rád pomůže slabšímu. Do kolektivu se začlenil bez zjevných obtíží. Autoritu přijímá bez problémů, zadané úkoly plní ochotně, převážně samostatně. U těžších úkolů je nutná dopomoc pedagoga.

Osobní anamnéza

Těhotenství fyziologické, porod proběhl o 14 dní dříve císařským řezem. Nízká porodní hmotnost (2 kg). Lehká novorozenecká žloutenka. První samostatné kroky od 11. měsíce, první slova začal chlapec říkat přibližně na roce a půl. Prodělal běžná dětská onemocnění. Chlapec je v péči klinického psychologa a klinického logopeda.

Rodinná anamnéza

Rodiče zdraví, starší bratr (2004) rovněž zdravý, dvojče Michal (2008) expresivní dysfázie, LMR.

Sociální anamnéza

Pavel má dva sourozence – staršího bratra Lukáše (2004) a dvojvaječné dvojče Michala (2008). Michal navštěvuje také ZŠ logopedickou v Choustníkově

Hradišti, oba bratři chodí do stejné třídy. Chlapec žije v rodinném domě s rodiči i sourozenci.

Vyšetření

Psychologie 12/2014: Vývoj rozumových schopností je výrazně nerovnoměrný, s oslabením verbální složky, schopnosti prakticko-náborové odpovídají věkové normě. Celková úroveň vývoje odpovídá pásmu lehké mentální retardace (F70.0).

Klinický obraz

Příznaky v řeči: Pavlův mluvní projev je srozumitelný, u obtížnějších slov je patrná artikulační neobratnost. Aktivní slovní zásoba je nedostatečná, vážně výbavnost pojmů. Nesprávně používá předložky a množné číslo. V souvislém projevu se objevují problémy s časováním a skloňováním. Není vyvozena hláska R, Ř. Ostatní hlásky jsou vyvozeny, ale ne plně automatizovány v běžné řeči. Pavel má nedostatky ve sluchové a zrakové percepci, nedostatečné fonemické vnímání. Slovní zásoba jak pasivní, tak aktivní je chudší.

Zrakové vnímání: Rozpozná rozdíly v řadě tvarů. Po stránce diferenciaci není zrakové vnímání zralé. Prostorové pojmy „*nahoře-dole, vpředu-vzadu*“ jsou zacvičené, vhodné je procvičování.

Sluchové vnímání: Nemá obtíže s identifikací první hlásky ve slově, rytmizace také bez výraznějších obtíží. Obtíže patrné v diferenciaci sluchově podobných slov, dále v zachycení a zapamatování krátkých jednodušších vět, které by měl následně dokázat zopakovat. Vytleská slabiky. Fonemické slyšení v opoždění – v identifikaci první slabiky slova, první hlásky slova i poslední hlásky slova.

Jemná motorika, grafomotorika: Pravoruký způsob psaní, s přitlakem, v pozvolném tempu. Vedení linie je kostrbaté, obtíže jsou zřetelné ve vizuomotorice – nasměrování jednotlivých tahů, nestejněměrná výška tvarů. Stopa tužky je silná (zvýšený přitlak). V zácviku opis a přepis. Vhodné je zařadit cviky na uvolnění kloubu ramenního, loketního a zápěstního, nácvik plynulého obtahování.

Kresba: Dle zrakové předlohy nakreslí kruh, kříž, čtverec, trojúhelník i kosočtverec. Kresba postavy je již syntetická (např. dvojitá linie rukou, nohou, nechybí detaily v obličejí, spočítá a nakreslí správný počet prstů na ruce).

Zaznamenány výborné autokorektivní návyky – nejdříve tvar vyzkouší hmatem (obtáhne prstem), pak pracuje s tužkou.

Hrubá motorika: Pavel zvládá chůzi po schodech nahoru a dolů, chůzi po čáře, běh mezi předměty. Rád hraje míčové hry. Nezbytný je rozvoj rovnováhy – stoj na jedné noze a se zavřenýma očima.

Paměť, koncentrace, pozornost: Pozornost v oslabení, krátkodobá, snadno odklonitelná okolními vlivy. Pracovní tempo pozvolné. V individuálním kontaktu je třeba zvýšené podpory a dopomoci. Vcelku dobře rozumí operačním pojmům (*uber/přidej, více/méně*), které se vztahují ke sčítání a odčítání.

Lateralita: Při práci s tužkou preferuje pravou ruku, také zkouška lateralit ukazuje na praváctví, dominantní oko je levé (zkřížená lateralita). V oblasti vizuomotoriky činí obtíže vedení pohybu ruky v požadovaném směru, což pravděpodobně souvisí s lateralitou.

Rozvoj grafomotoriky a kresby č. 8

V následující části je popsán Pavlův rozvoj v oblasti kresby a grafomotorických dovedností, kterého dosáhl v dílčích úlohách. S Pavlem byly jednotlivé úkoly provedeny pouze dvakrát, důvodem byla dlouhodobá nemoc chlapce v období jara 2016.

Opičí dráha

V průběhu všech setkání vedl Pavel linii plynule, bez přerušení a s mírným přitlakem. Linie vedena s jistotou a razancí.

Obkreslování

V průběhu všech setkání zvládl Pavel kresbu podle předlohy se všemi detaily. Kresba je celkově kvalitní, nejsou patrné disproporce a odpovídá věku chlapce.

V listopadu 2016 lze zaznamenat menší obtíže se zobrazením detailů střechy a kouře ve správném směru.

V únoru 2017 je celkový sklon obrázku mírně vpravo, detaily na střeše znázorněny správně, naopak smyčky kouře stále v opačném směru. Lze zaznamenat zlepšení v přesnosti zobrazených detailů.

Kresba jedním tahem

Při všech setkáních byla zvolena předloha stromu. Pavel zvládl obtáhnout předlohu plynule bez přerušení, linie vedl s menší jistotou. Samostatná kresba tvarově odpovídala předloze, směrovost smyček správná. Linie vedena plynule.

V listopadu 2016 se Pavlovi dařilo zobrazit kvalitně základ stromu – kmen, se kterým si vyhrál. Jednotlivé smyčky lehce disproporční.

V únoru 2017 byla kresba na stejné úrovni, ale Pavel méně respektoval proporce, celkově působí zobrazení mohutněji.

Kresba lidské postavy

V listopadu 2016 kreslí Pavel oba rodiče. Z hlediska formální stránky kresby jsou postavy menších rozměrů. Postavy jsou vybarveny, chlapec volí pro jednotlivé části vhodné barvy. Jednotlivé prvky zobrazuje dvojrozměrně, nejsou zřejmé výrazné disproporce. Z hlediska obsahu kresby je zobrazen obličej s detaily očí a úst, následuje trup, oddělené horní a dolní končetiny. U postavy matky tělo kresleno ve tvaru trojúhelníku jako šaty. U otce se objevuje správné zakreslení dolních končetin sbíhajících se v rozkroku. Patrna absence některých detailů (nos, uši, krk), znázorněn je také chybný počet prstů. Nad postavami zobrazeno velké sluníčko.

V únoru 2017 kreslí Pavel tatínka. Z hlediska formální stránky Pavel kresbu vybarvuje, znázorňuje detaily na oblečení. Kresba obdobná jako při prvním setkání v listopadu 2016. Chlapec se snaží o zobrazení vlasů charakteristicky dle pohlaví postavy. Znovu je patrna absence uší a krku, počet prstů zobrazen chybně. Končetiny se sbíhají v rozkroku. Postava není prostorově ukotvena, kreslicí prostor není zcela využit. Celkově se v zobrazení postavy objevuje lehčí posun, druhá kresba je realističtější. Zobrazení postav je vzhledem k věku chlapce odpovídající.

Volná kresba

V listopadu 2016 kreslí Pavel vlak a oblíbenou hračku Kuliška. Linie jsou vedeny s menší jistotou. Kresba výrazně barevná. Chlapec se zvládá podepsat i zapsat aktuální věk. Kreslicí plocha není zcela využita, v kresbě se však objevuje důkladné zobrazení detailů.

V únoru 2017 kreslí auto s přívěsem, na kterém je člun. Kreslicí plocha z větší části využita, linie jsou vedeny s větší razancí a jistotou. Práce s tužkou je

lépe ukotvena. Pavel stejně jako při prvním setkání v listopadu 2016 vybarvuje i tentokrát detaily zobrazeného obrázku.

Případová studie č. 9

Jméno: Vojtěch

Rok narození: 10/2009

Diagnóza: Vývojová dysfázie, ADHD, porucha růstu

Zařazení

Chlapec začal Mateřskou školu Kvítek navštěvovat ve 3 letech. Adaptace trvala několik týdnů, byl hodně plačtivý. Nyní chodí do školky rád, často si vyhraje i sám. Na základě rozhodnutí SPC v Hradci Králové byl doporučen odklad povinné školní docházky pro rok 2016/2017 z důvodu celkové nezralosti.

Osobní charakteristika

Chlapec je usměvavý a menšího vzrůstu. Nové kontakty s vrstevníky navazuje rád. Bývá plačtivý až přecitlivělý. Při práci často bývá jeho jednání zbrklé. V kolektivu je velice oblíbený, jeho role je dominantní. S dětmi i dospělými lidmi navazuje kontakt bez obtíží, začne si povídat. Veškeré předkládané úkoly zvukově doprovází (ať už slovním, kdy povídá a komentuje nebo různými produkovánými zvuky – např. napodobuje auto, tramvaj, vlak).

Osobní anamnéza

Průběh těhotenství fyziologický (druhá gravidita, 1x samovolný potrat). Porod proběhl ve 39. týdnu císařským řezem pro úzkou pánev matky, porodní váha nižší (2,5 kg). Chlapec začal chodit ve 13 měsících, první slova ve 12 měsících. Poté regres, komunikace neverbálního charakteru, pomalý nárůst slovní zásoby. Prodělal běžná dětská onemocnění, užívá růstový hormon. Chlapec je v péči endokrinologa (porucha růstu), neurologa, klinického logopeda, pedopsychiatra a klinického psychologa. V 1 roce odstraněna uzlina vlevo na krku. Úraz v roce 2015 – pád z 1, 5 m na hlavu, bez nálezu a v roce 2016 – komoce mozková.

Rodinná anamnéza

Matka zdráva, otec se léčí pro Diabetes Mellitus II. typu. Sourozence chlapec nemá.

Sociální anamnéza

Chlapec žije v bytě s rodiči. Mají doma psa, kterého má chlapec velice rád, často o něm spontánně vypráví.

Vyšetření

Pedopsychiatrie (11/2014): Nerovnoměrný vývoj, hyperkinetický syndrom, malý vzrůst (familiárně podmíněný deficit růstového hormonu, zpomalený růst nitroděložní).

Psychologie (4/2016): Aktuální výkonová úroveň v oblasti rozumových schopností se nachází v pásmu průměru, přičemž škála usuzování (ta je zaměřená na praktický úsudek) je průměrná, škála performační (ta je náročnější na manipulaci s testovým materiálem) je podprůměrná. Výkony v jednotlivých subtestech vyšetření jsou extrémně nevyrovnané. Nejslabší výkony jsou patrné v subtestech Vzory a Mozaiky, nejlepší naopak v subtestech Analogie a Kategorie.

ORL (8/2016): Při vyšetření neustále poskakuje, nevydrží na jednom místě. Hodně křičí. Orofarynx je klidný, jazyk plazí středem. Dle audiogramu je sluch oboustranně v normě.

Klinický obraz

Příznaky v řeči: Řečový projev hlasitý, někdy až křičí. Chlapec je komunikativní, bez větších obtíží popíše dějový obrázek, věty spíše holé s občasnými dysgramatismy. Verbální projev je srozumitelný, vážne výslovnost některých hlásek (R, Ř, C, S, Z). Slovní zásoba je podprůměrná, vyjadřovací schopnosti slabé. Schopnost slovní abstrakce je slabě průměrná. Někdy se objevují obtíže s rozuměním pokynů. S malou dopomocí vyjmenuje dny v týdnu, roční období, umí napočítat do 10. Nesprávně reaguje na pojmy „uber“ a „přidej“. Správně reaguje na pojmy „nejvíc – nejmíň – stejně“, seřadí obrázky podle velikosti.

Zrakové vnímání: Obtíže činí rozlišování zrcadlově převrácených tvarů. Pojmenování barev zvládá, pojmenování geometrických tvarů se daří s menší

nápovědou. Oční kontakt udržuje spontánně. Prostorová orientace (např. pojmy „nad, před, pod“) a pravolevá orientace nejsou ujasněné.

Sluchové vnímání: Hraničně zralé. Zvládá sluchovou rytmizaci. Chybuje ve sluchové diferenciaci zvukově podobných slov. Sluchová analýza (určení první hlásky ve slově) – několikrát říká místo první hlásky slabiku. Krátkodobá sluchová paměť – objevují se chyby v přehazování pořadí slov ve větě nebo vynechává slova.

Jemná motorika, grafomotorika: Oblast grafomotoriky je slabá, tempo pomalé. Úchop psacího náčiní dlaňový s palcem nahoře. Tužku drží křečovitě, patrný přítlak na podložku a špatné usměrnění pohybu tužky. Dokáže navlékat korálky (nebaví ho to), kostky staví vertikálně i horizontálně. Navštěvuje keramiku a výtvarný kroužek.

Kresba: Kresba postavy je simplexní – hlava, krk, trup, jednodimenzionální končetiny se 3-4 prsty, obličej se základními prvky (oči, nos, ústa). V testu obkreslování jednoduchých geometrických tvarů je výkon podprůměrný. Rád maluje vlak, téměř vždy kreslí sluníčko. Vhodné zařazení cviků na vizuomotorickou koordinaci – kresebné cviky zaměřené na přesnost.

Hrubá motorika: Odpovídá věku dítěte. Složitější pohybové aktivity zvládá až po delším nácviku. Pohybovou aktivitu potlačí jen krátkodobě.

Paměť, koncentrace, pozornost: Koncentrace pozornosti lehce odklonitelná, delší dobu vydrží pouze u činností, které ho zaujmou. Dokončování úkolu podle nálady, vše narušuje. Básničky a písničky si nepamatuje. Paměť převážně krátkodobá. Celkové pracovní tempo je velice pomalé. Samostatnost při práci je podprůměrná. Poměrně brzy jsou patrné známky únavy. Zjevný je i motorický neklid.

Lateralita: Při práci preferuje pravou ruku, také zkouška laterality ukazuje na praváctví, dominantní oko rovněž pravé (souhlasná lateralita).

Rozvoj grafomotoriky a kresby č. 9

V následující části je popsán rozvoj Vojtěcha v oblasti kresby a grafomotorických dovedností, kterého dosáhl v dílčích úlohách.

Opičí dráha

V dubnu 2016 byla linie vedena plynule s menší jistotou. V některých úsecích byla linie roztřesená. Dodržení ohraničení se celkem dařilo.

V listopadu 2016 byla linie vedena také plynule, již s větší jistotou. Roztřesenost linie je však stále zřejmá. Patrna lehká nejistota. Dodržení ohraničení se dařilo lépe než při prvním setkání.

V únoru 2017 vedl Vojtěch linii celkově plynule, v průběhu změny směru linie (v tzv. zatačkách) byla zřejmá menší jistota vedení. Chlapec si rovněž dával pozor na dodržení ohraničení.

Obkreslování

V dubnu 2016 znázornil Vojtěch dům dle předlohy se všemi detaily, vyjma detailů střechy. Dokázal dobře zrakově pracovat s předlohou, respektoval však jen základní tematiku, poté se kresba výrazně odklání – nerespektuje umístění prvků, tvar linií, vedení kouře je vzhledem k velikosti domu výrazně disproporční.

V listopadu 2016 kreslí Vojtěch dům s absencí plotu a detailu kliky. Zobrazení kouře se daří lépe, přetrvává špatný směr smyček. Celkově je dům výrazně větších rozměrů, oproti minulému setkání se daří poměrně kvalitně znázornit detaily na střeše. V kresbě je patrna vyšší snaha, znovu se však Vojtěch odklání od zadání, velikost domu je vzhledem k předloze výrazně disproporční.

V únoru 2017 se Vojtěchovi podařilo zobrazit dům se všemi detaily dle předlohy. Ze všech setkání byl tento obrázek nejzdařilejší. Vojtěch dokázal všechny prvky umístit prostorově správně, chyboval pouze ve směru smyček kouře. Oproti předloze bylo Vojtěchovo zobrazení větší, avšak prvky nepůsobí disproporčně (např. jako kouř při prvním setkání). U chlapce přetrvávají obtíže ve vedení rovné linie, stále se objevují tzv. odskoky linie.

Kresba jedním tahem

V dubnu 2016 byla zvolena předloha stromu. Vojtěch vedl linii podle předlohy plynule a bez přerušení, také obtažení smyček se daří dobře. V samostatném zobrazení se objevují výrazně větší smyčky, správné náznaky začátku a konce linie. Celkově je samostatné zobrazení tvarově méně přesné. Chlapec dokáže splnit zadání, ale příliš nerespektuje tvar předlohy.

V listopadu 2016 byla zvolena rovněž předloha stromu. Chlapec vedl linii znovu plynule, avšak lehce nedbale. Zadaný úkol ho příliš nebavil. Samostatné provedení je plynulé, méně respektuje zadanou předlohu. Kresba smyček se zatím daří pouze v jednom směru.

V únoru 2017 byla zvolena předloha ryby. Při obkreslení předlohy vedl chlapec linii výrazně přerušovaně, největší těžkosti se projevíly při obtahování smyček. Jako při minulém setkání ho tento úkol příliš nebavil a byla nutná motivace k jeho dokončení. Vojtěchovi se podařilo znázornit rybu podobnou předloze, smyčky v zadní části zvládl dobře, problém měl s dokončením linie, kde nerespektoval předlohu a zobrazil smyček více. Tento problém mohl vyplývat i z toho, že samotnou linii započal výše – měl začít znázorněním předních smyček, kterými Vojtěch linii dokončil. Oproti zobrazení domu se zobrazení ryby dařilo lépe.

Kresba lidské postavy

V dubnu 2016 kreslí Vojtěch maminku. Z hlediska formální stránky vede linie plynule a s jistotou. Celkově působí kresba výrazně chudě a neodpovídá věku dítěte. Kresbu lze hodnotit na úrovni vyspělejšího hlavonožce. Téměř všechny prvky jsou zobrazeny jednorozměrně. Po stránce obsahové je zde patrna chudost zobrazených detailů. Vojtěch zobrazuje hlavu – oči, nos, ústa a výrazně dlouhý krk. V kresbě není zcela jasné napojení horních končetin, rovněž není jasně zřetelný trup. Počet zobrazených prstů je chybný. Chybí zakončení dolních končetin. Objevuje se absence podstatných detailů (vlasy, uši, chodidla). Kresba není prostorově ukotvena, vznáší se jakoby ve vzduchu. Kreslicí plocha je zcela využita. Celkově jsou jednotlivé části zobrazeny disproporčně.

V listopadu 2016 kreslí chlapec opět maminku. Z hlediska zobrazených prvků je kresba téměř obdobná jako v průběhu prvního setkání. Objevuje se výrazněji delší krk, dvojrozměrný trup je větší a nově vycházejí horní končetiny z trupu. Počet

zobrazených prstů je stále chybný. Dále se nově objevuje jednoduchý náznak chodidel a prostorové ukotvení postavy – zakreslení země. Stále chybí zobrazení podstatných detailů a celkové propracování kresby. Kreslicí plocha zcela využita. Jednotlivé prvky stále působí disproporčně.

V únoru 2017 kreslí Vojtěch tatínka. Tentokrát začal chlapec kreslit postavu od spodní části. Z hlediska zobrazených detailů je kresba bohatší. Nově Vojtěch zobrazuje detaily jako je čepice, triko s obrázkem a kalhoty (znázorňuje prostřednictvím vybarvení). Oproti minulým setkáním vybarvuje chlapec celé oči. Krk je opět mohutnější, nově však zobrazen dvojrozměrně. Také horní končetiny jsou dvojrozměrné, oproti předchozím setkáním výrazně kratší. Prsty na ruku jsou stále jednorozměrné a přetrvává i chybné zakreslení jejich počtu. Při kresbě dolních končetin zobrazuje vybarvením rifle, ale neobjevuje se náznak rozdělení nohou od sebe, rovněž nejsou končetiny nijak ukončeny. I nadále je v kresbě patrna absence uší, vlasů a obuvi. Zobrazení jednotlivých prvků lidské postavy je stále disproporční a kresba není odpovídající věku chlapce. Kreslicí plocha není zcela využita, postava je umístěna do levého dolního rohu.

Volná kresba

V dubnu 2016 kreslí Vojtěch vlak. Linie jsou vedeny lehce nedbale a s menší přesností. Dále linie často přetahuje nebo nedokončuje. Celkově působí kresba mohutně. Také propracování detailů zatím chybí. Podpis zvládá Vojtěch samostatně, ale je roztřesený. Kreslicí plocha je zcela využita. Kresba je jednobarevná, bez snahy o vybarvení a zobrazení důkladnějších detailů.

V listopadu 2016 znázorňuje chlapec vlak, tramvaj a metro. Mezi jednotlivými prostředky není velký rozdíl, vypadají obdobně. Celkově se v kresbě objevuje posun. Vojtěch již znázorňuje jednotlivé dopravní prostředky menší, linie jsou vedeny s větší přesností a objevuje se také znázornění více detailů. Kreslicí plocha je zcela využita. Kresba je jednobarevná, bez snahy o vybarvení. V projevu chlapce však stále přetrvává problém nakreslit rovnou linii.

V únoru 2017 chtěl Vojtěch překvapivě nakreslit dva obrázky. Jeho prvním motivem byl opět vlak, tentokrát se jedná o Pendolino. Stále přetrvávaly obtíže při vedení rovné linie, novým prvkem je vybarvení motivu obrázku. Obsahově je obrázek téměř shodný jako v listopadu 2016. Druhým motivem byl zábavní park Tongo, který Vojtěch navštívil během jarních prázdnin. Po dokončení obrázku

jednotlivé prvky popsal. Obsahově je obrázek bohatý, výrazně barevný a zcela využil kreslicí plochu. Jednotlivé prvky jsou bez slovního doprovodu chlapce obtížně indetifikovatelné, protože nejsou odpovídající reálnému zobrazení. Závěrem Vojtěch samostatně obrázek popsal („*Tady je místo, kde si můžeš odpočinout. Tady je ten žralok, tohle je zase kolo v Tongu a tady je točitá klouzačka. Vidiš, jak se točí? A ryba, ta se zavírá a pak otevírá, ta je taky v Tongu. A tam nahoře jsem se bál, bylo to tam vysoký“*).

Případová studie č. 10

Jméno: Barbora

Rok narození: 5/2010

Diagnóza: Suspektní vývojová dysfázie, opožděný psychomotorický vývoj

Zařazení

Dívka začala chodit do mateřské školy ve 3 letech v Hradci Králové. Na základě doporučení SPC pro děti s vadami sluchu a řeči v Hradci Králové bylo doporučeno umístění do logopedické školky MŠ Kvítek. Na základě doporučení Základní školy v Českém Meziříčí byl uložen odklad povinné školní docházky pro školní rok 2016/2017 z důvodu dočasné školní nezralosti.

Osobní charakteristika

Dívka je usměvavá, rychle navazuje kontakt s ostatními dětmi, někdy je patrný mírný ostych. Často bývá plačtivá a přecitlivělá, v těchto situacích se nechce zapojovat do her s ostatními dětmi ani s nimi komunikovat.

Osobní anamnéza

Dívka je z dvojčat. Těhotenství fyziologické, bez komplikací. Porod proběhl v termínu, nízká porodní hmotnost (1,9 kg). První slova se objevila v 9 – 10 měsících, první věty okolo 2,5 – 3 let. Od 3 let zahájena pravidelná logopedická péče. Dívka je v péči neurologa, klinického psychologa, dochází na logopedii a rehabilitaci.

Rodinná anamnéza

Rodina je úplná, oba rodiče zdraví. U otce se v dětství projevil opožděný vývoj řeči. Dvojče Klára (2010) mnohačetná dyslalie.

Sociální anamnéza

Barbora má jednovaječné dvojče Kláru (2010). Obě dívky navštěvují Mateřskou školu Kvítek. Rodina je úplná, bydlí v okrese Rychnov nad Kněžnou, každý den do mateřské školy dívky dojíždějí. Přítomnost sestry Kláry ve stejném školním zařízení je pro dívku důležitý stimul.

Vyšetření

Rehabilitace (7/2014): Výsledky se pohybují v rámci normy.

Foniatrické vyšetření (2/2015): Diagnóza disharmonického opoždění psychomotorického vývoje se známkami vývojové koordinační poruchy, nerovnoměrný psychomotorický vývoj kombinované etiologie, hraniční zralost při perinatální rizikové anamnéze.

Psychologie (5/2015): Výsledky se pohybují v rámci normy.

Klinický obraz

Příznaky v řeči: Dívka komunikuje převážně v krátkých větách. Slovní zásoba lehce pod úroveň chronologického věku. Mluvní projev je velmi obtížně srozumitelný v důsledku masivní dyslalie: narušena výslovnost většiny souhlásek. Daří se P, B, M (P pouze v iniciální poloze), N, J nestabilně, K. Narušena je výslovnost samohlásky U a dvojhlásek. Jazyk volný, oslabené svalstvo jazyka, koordinační porucha se projevuje i v motorice mluvidel. Významné jsou problémy v porozumění – nerozumí instrukcím. Neumí reagovat a rozhodnout se.

Zrakové vnímání: Zvládá rozlišit obtížnosti v obrazcích. Po stránce diferenciacie není zrakové vnímání zcela zralé. Obtíže se objevují v oblasti prostorového vnímání. Oční kontakt navazuje spontánně.

Sluchové vnímání: Zvládá sluchovou rytmizaci a rozeznání dvou odlišných slov. Návčik určování první hlásky ve slově se zatím příliš nedaří. Sluchová paměť narušena, zapamatuje si nejvíce 2 prvky.

Jemná motorika, grafomotorika: Úchop nesprávný – dlaňový, ale nechá si tužku vložit mezi prsty. Patrný je špatný sklon tužky vůči podložce.

Kresba: Dívka velmi ráda kreslí, kresba postavy odpovídá věku. Ráda kreslí princezny, obrázky jsou pestré, volí rozmanité barvy.

Hrubá motorika: Úroveň přiměřena věku dítěte. Pohybově zdatná, obratná, počíná si zručně. Přiměřeně ovládá pohybovou aktivitu, delší dobu vydrží v klidové činnosti.

Paměť, koncentrace, pozornost: Pozornost je lehce odklonitelná. Básničky a písničky si pamatuje dobře. Celkové tempo dívky je spíše pomalé. Objevují se problémy v orientaci v prostoru a čase.

Lateralita: Při práci s tužkou preferuje pravou ruku, také zkouška lateralit ukazuje na praváctví, dominantní oko je rovněž pravé (souhlasná lateralita).

Rozvoj grafomotoriky a kresby č. 10

V následující části je popsán rozvoj Barbory v oblasti kresby a grafomotorických dovedností, kterého dosáhla v dílčích úlohách.

Opičí dráha

Při všech setkáních se dívce dařilo dodržení ohraničení. V dubnu 2016 vedla linii plynule bez přerušení, s jistotou a razancí. V linii patrně jedno menší zaváhání.

V listopadu 2016 byl celkový projev horší, dívka vedla linii s přerušením, navázání na původní linii se nedařilo. Samovolně vybarvila princeznu a šipkou naznačila směr linie.

V únoru 2017 byla linie vedena nejpřesněji. Projev byl jistý, neprojevalo se žádné zaváhání. Opět Barbora naznačila šipkou směr u princezny a hradu.

Obkreslování

V dubnu 2016 zvládla dívka znázornit dům dle předlohy se všemi detaily. Jednotlivé prvky neodpovídaly však zcela zadané předloze. Obtíže byly zřejmě zejména ve vedení rovných linií, dívka rovněž často linie nedokončovala nebo naopak přetahovala. Plot umístěn prostorově nepřesně, kouř disproportionální – oproti kresbě domu výrazně větší, smyčky zobrazeny v opačném směru.

V listopadu 2016 znázornila Barbora dům opět se všemi detaily dle předlohy. Prostorové umístění prvků dle předlohy i celkový projev kresby je oproti prvnímu setkání proveden s větší jistotou. Detaily střechy zatím zcela neodpovídají zadání, ale byly také zobrazeny s větší přesností a zájmem. Stále přetrvávají mírné obtíže s vedením rovných linií. Kouř již odpovídající velikosti vzhledem k domu, smyčky stále zobrazeny v opačném směru.

V únoru 2017 byla kresba domu zobrazena obdobně jako v listopadu 2016. Oproti minulému setkání zapoměla Barbora zobrazit komín a kouř. Zobrazení detailů střechy bylo rovněž podobné jako při minulém setkání. Detaily střechy dívka kreslila nejprve po stranách, poté až uprostřed. V projevu stále přetrvává obtížnější vedení rovných linií, již se však daří dokončení čar, které dívka ani nepřetahuje. Jednotlivé prvky zobrazila Barbora s větší jistotou. Oproti prvnímu setkání v dubnu 2016 působí kresba ucelenějším dojmem, prvky již zobrazuje kvalitněji.

Kresba jedním tahem

V dubnu 2016 byla zvolena předloha stromu. U předlohy Barbora obtahovala vedenou linii přerušovaně a bez podstatných důvodů několikrát. Samostatné provedení nebylo zcela plynulé, dívka konec linie napojila. Dobře se dařilo znázornění kmene, poté byly zřejmé obtíže v navázání jednotlivých smyček. Z celkového projevu bylo patrné, že si dívka se zobrazením motivu příliš neví rady.

V listopadu 2016 byla zvolena předloha ryby. Práce s předlohou se dařila lépe, linie vedena plynule, ale s vynecháním křížení jednotlivých smyček. Samostatné provedení opět neplynulé, dívka znázornila jedním tahem tělo ryby, přední smyčky znázornila podle sebe, nerespektovala zadání. Celkově byl projev doprovázen větší jistotou. Smyčky sice zobrazila Barbora v opačném směru, ale oproti minulému setkání se již dařilo jejich plynulé zobrazení. Obtíže jsou zřejmé v navázání předních smyček.

V únoru 2017 byla zvolena předloha stromu. Barboře se dobře dařilo zobrazení kmene, oproti dubnovému znázornění stromu se tentokrát snažila napodobit tvarově i korunu. Zobrazení je však stále výrazně nepřesné, Barbora nedokáže vést plynule smyčky a zakomponovat je do obrazce. Zobrazení dívky výrazně ztěžuje neobratnost ruky, stále drží psací náčiní v pěsti, neobjevuje se ani náznak špetkového úchopu.

Kresba lidské postavy

V dubnu 2016 byla kresba lidské postavy zobrazena s využitím několika barev, Barbora kreslila maminku. Dívka kresbu vybarvuje, příliš se nesnaží o dodržení ohraničení. Barbora zobrazuje na postavě oblečení s různými detaily. Kresba obsahuje zobrazení detailů očí a úst v obličejí, dále zobrazuje dvojrozměrný krátký trup a dvojrozměrné tělo jako dlouhou sukni. Horní končetiny zobrazuje horizontálně, zatím jednorozměrně, prsty zakresluje jako křížek. Objevuje se absence podstatných detailů (nos, uši, krk, dolní končetiny). Detailnější propracování je patrné u vlasů a oblečení. Kresba zaujímá většinu kreslicí plochy, prostorově ukotvena. Rovněž se objevuje snaha o zobrazení charakteristického účesu dle pohlaví.

V listopadu 2016 kreslí Barbora opět maminku. Postava je znovu znázorněna několika barvami, kresba vybarvena, nově se v průběhu vybarvování objevuje snaha o dodržení linií. Opět se na postavě objevuje zakreslení oblečení s pestrými detaily. Celkově je kresba obdobná jako při prvním setkání v dubnu 2016, horní končetiny stále jednorozměrné, nově se objevuje zakreslení třech prstů. Novým prvkem je také zakreslení jednorozměrných dolních končetin a obuvi. Detailnější propracování je patrné znovu v oblasti vlasů a oblečení. Kresba zaujímá většinu kreslicího prostoru a je prostorově ukotvena. Stále přetrvává absence zobrazení podstatných detailů (uši, nos, krk).

V únoru 2017 zobrazuje dívka znovu maminku. Zobrazení postavy je zcela shodné jako v listopadu 2016. Barbora zobrazuje i stejně barevné oblečení, výrazně se zaměřuje na zobrazení detailů na sukni. Opět se v průběhu vybarvování daří dodržování linií. Z hlediska zobrazených detailů je postava shodná s předchozí kresbou. Stále přetrvává absence zobrazení krku, uší, horní ani dolní končetiny nejsou znázorněny dvojrozměrně, počet prstů chybný. Z hlediska formálnosti je kresba postavy bohatá na zobrazené detaily, kreslena pestrobarevně, avšak obsahově neodpovídá zobrazení prvků kresby zcela věku dívky. Kresba zaujímá většinu kreslicí plochy, prostorově je ukotvena.

Volná kresba

V dubnu 2016 kreslí Barbora svoji oblíbenou postavu z pohádky. Konkrétně se jednalo o princeznu Annu z pohádky Ledové království. Zobrazení postavy je

obdobné jako v průběhu kresby lidské postavy. Barbora věnuje výraznou pozornost zobrazení detailů na oblečení a účesu. Z kresby je zřejmé, že dívka pohádku velice dobře zná a pamatuje si různé detaily.

V listopadu 2016 zobrazuje Barbora znovu princeznu Annu spolu se sněhulákem Olafem. Kresba je opět výrazně pestrobarevná s rozmanitými detaily. Oproti kresbě lidské postavy zobrazuje dívka ve volné kresbě dvojrozměrné horní končetiny i správný počet prstů.

V únoru 2017 zobrazuje Barbora zámek. Kresba je výrazně barevná, všechny prvky jsou vybarveny. Vzhledem ke špatnému úchopu psacího náčiní působilo vybarvování obrázku neobratně. Obrázek má určitý děj, dívka zobrazuje také různé detaily, na vyzvání dokáže jednotlivé prvky popsat.

Zvolené motivy jsou odpovídající věku dívky. Barbora v průběhu všech setkání věnovala volné kresbě největší pozornost, se zobrazením princezen si velice vyhrála a dala si dokonce záležet, aby zachytila i jejich charakteristiku dle reálné předlohy (účes, barevnost oblečení apod.). Také kresbě zámku věnovala dívka velkou pozornost. Oba vybrané motivy jsou její oblíbené.

4.6 Shrnutí rozvoje kresby a grafomotorických dovedností jednotlivých dětí

MARTIN

Martinovi je 8 let a 5 měsíců, v současné době je žákem 2. třídy základní školy. V průběhu setkání navazoval prvotní kontakt bez obtíží. Z počátku se soustředil, postupně začínal být patrný motorický neklid – chlapec neustále poposedával na židli, úkoly plnil poměrně rychle. Také pozornost byla většinou po druhém úkolu odklonitelná, chlapce bylo k pokračování v práci nutno motivovat.

Úchop psacího náčiní se dařil korektně – špetkový. Postavení ruky kolmo k psací podložce, ruka mírně strnulá, rovněž se objevoval zvýšený tlak na podložku. Martin rád komentoval, co nakreslil, kde co je apod. Verbální projev byl méně srozumitelný.

Martin měl problémy s pochopením slovních instrukcí, bylo nutné zadání několikrát zopakovat a podrobněji vysvětlit. I přesto se však několikrát stalo, že

zadání neporozuměl. Martin často nerespektoval zadané předlohy a pracoval podle sebe.

V průběhu výzkumného šetření došlo ve všech oblastech k výraznému zlepšení. Martin v průběhu dokázal vést linie plynule, projev se stal jistější a přesnější. Stále je však projev ve všech oblastech vzhledem k věku chlapce výrazně slabší.

Největší obtíže se u Martina objevovaly v úloze věnující se kresbě jedním tahem. Martin tento úkol při všech setkáních splnil podle sebe, nerespektoval slovní instrukci. Celkově však lze hodnotit, že tento úkol splnil v souladu se svými rozumovými schopnostmi (předlohu obtáhl a samostatně nakreslil strom nebo rybu). Úkol nezvládl splnit dle zadání především z důvodu neporozumění.

Martin samostatně zhodnotil všechny úlohy jako jednoduché, u žádného úkolu nepocíťoval obtíže. Při otázce, jaký úkol pro něho byl nejtěžší, odpověděl, že vše bylo jednoduché. Chlapec dle svého hodnocení kreslí rád, nejčastěji sám. Kreslí převážně ve školce, doma příliš ne. Na otázku, jaké motivy kreslí nejraději, odpověděl, že neví.

JAROSLAV

Jaroslavovi je 6 let a 10 měsíců a dochází do mateřské školy. Chlapec navazoval prvotní kontakt pomaleji, byl stydlivý. Poté, co obdržel informace o úkolech, které plnil, ostych opadl a radoval se, že bude malovat. Z počátku se soustředil, pozornost byla lehce odklonitelná (např. slyšel hluk za dveřmi, venku projelo popelářské auto). V průběhu byla nutná motivace. Pracovní tempo přiměřené.

Úchop psacího náčiní byl nekorektní s přesahem palce a daleko od hrotu. Při kreslení byl patrný mírně zvednutý loket, ruka uvolněná, příležitostně se objevoval zvýšený přítlak na podložku.

Obrázky spontánně nekomentoval, na otázky reagoval jednoduchými větami. Slovními instrukcím při zadání úkolů porozuměl, nebylo nutné podrobnější vysvětlení.

V průběhu výzkumného šetření byl kresebný projev chlapce poměrně na dobré úrovni, téměř ve všech úlohách odpovídal orientačně předškolnímu věku. Ve všech úlohách byl patrný posun, projev se stával jistějším a přesnějším. Menší obtíže lze zmínit v oblasti volné kresby. Při výběru často nevěděl, co nakreslit, byla

potřeba dopomoc (např. nakresli hračku). Častou kresbou byl medvídek, což je jeho značka ve školce.

Při posledním setkání v únoru 2017 vypracoval všechny úlohy s použitím pouze jediné pastelky (modré). Ve všech úlohách bylo zřejmé celkové zhoršení, kresby byly provedeny nedbale, s menší přesností. Chování chlapce však bylo stejné jako při ostatních setkáních, okolnosti nenasvědčovaly možnému důvodu. Také podle paní učitelky byl chlapec v dobré náladě, jako vždy. Na základě těchto informací nebylo možné určit možnou příčinu.

Jaroslav samostatně zhodnotil, že se mu úkoly plnily dobře a byly zábavné. Jako nejlehčí úlohu označil kresbu domu dle předlohy, naopak jako nejtěžší úlohu označil kresbu jedním tahem. Chlapec kreslí rád, baví ho to. Rád kreslí společně s paní učitelkou a maminkou. Oblíbený motiv obrázku nedokázal označit.

NATÁLIE

Natálii je 7 let a 9 měsíců, v současné době je žákyní 1. třídy základní školy. Dívka navazovala prvotní kontakt bez obtíží. Po celou dobu se soustředila dobře, pracovní tempo pomalejší. Obrázky spontánně nekomentovala, na otázky reagovala jednoslovně nebo v jednoduchých větách. Celkový projev byl dobře srozumitelný a výrazně tišší.

Úchop psacího náčiní probíhal méně výhodným způsobem – s prostředníkem shora a prohnutým ukazovákem, ruka uvolněná. Postavení ruky bez výrazných odchylek, příležitostně se objevoval úchop psacího náčiní daleko od hrotu. V průběhu kreslení byl patrný zvýšený tlak na podložku.

Kresebný projev dívky byl na poměrně dobré úrovni. Již od počátku neměla Natálie problémy s vedením plynulé linie, zobrazení motivu podle předlohy bylo vždy se všemi detaily, rovněž samostatná kresba jedním tahem se dívce dařila. Výrazný posun je patrný především v kresbě lidské postavy. Jako jediná z výzkumného šetření se Natálie pokusila o zobrazení postavy v pohybu – natočení nohou do strany. Stále však nepoměr velikosti některých částí těla svědčí o nezralosti dívky. Největší obtíže měla dívka s volnou kresbou. Při prvním setkání delší dobu přemýšlela, co by mohla nakreslit. Celkově lze volnou kresbu hodnotit jako výrazně chudší a méně propracovanou. Řízené úlohy plnila dívka bez jakýchkoliv obtíží.

Natálie samostatně zhodnotila, že všechny úlohy byly zábavné a plnily se jí dobře. Jako nejlehčí úlohu označila kresbu domu dle předlohy, naopak nejtěžší úkol

pro ni byla kresba jedním tahem. Dívka kreslí často a ráda, většinou kreslí sama. Kreslí převážně doma a jako oblíbený motiv označila netopýra, stromy a domečky.

MATYÁŠ

Matyášovi je 8 let a 11 měsíců, v současné době je žákem 2. třídy základní školy. Prvotní kontakt navazoval chlapec spontánně. Úchop psacího náčiní korektní, ruka uvolněná. Přítlak na podložku se neobjevoval. Slovní kontakt navazoval Matyáš spontánně, často se ptal, jak má co nakreslit. Na otázky odpovídal v celých větách.

Zadaným instrukcím rozuměl, ale příliš nevěděl, jak jednotlivé úlohy plnit. V průběhu kresby přibližoval často hlavu blíže papíru. Pozornost udržel po celou dobu plnění úkolů, pracovní tempo chlapce bylo pomalejší.

Matyášovy grafomotorické dovednosti byly na velice špatné úrovni. V kresbě byly patrné známky organicity. U chlapce se objevovaly výrazné problémy s představou, jak má danou věc nakreslit. Ani předloha pro něho nebyla příliš nápomocná, zrková práce s předlohou se téměř neobjevovala. Samostatně dokázal bez jakýchkoliv obtíží pojmenovat předměty, které viděl na obrázku, ale kresebné znázornění se zatím příliš nedařilo. Velice častými otázkami bylo „*A jak se to kreslí?, Jak se kreslí dům? Jak se kreslí hlava?*“ apod. U chlapce je nutné rozvíjet jeho grafomotorické schopnosti i představivost. Zadání všech úloh ihned pochopil, ale s kresebným projevem si nedokázal samostatně příliš poradit.

V průběhu výzkumného šetření je v Matyášově projevu patrný alespoň mírný posun. Prvky, které dokázal znázornit, se tvarově zpřesňovaly, také vedení linie podle předlohy se výrazně zlepšilo. Největší posun je zřejmý v kresbě lidské postavy. V dubnu 2016 nezvládl Matyáš nakreslit nic, naopak v únoru 2017 se již dařilo jednoduché znázornění. Celkově však chlapcovy kresebné dovednosti neodpovídají jeho věku. Jeho projev je po obsahové i formální stránce výrazně chudý.

Matyáš samostatně zhodnotil, že všechny úkoly byly pro něho obtížné. Dle svého hodnocení kreslí chlapec rád, avšak kreslení se věnuje jen ve škole. Nejčastěji kreslí sám nebo s paní učitelkou. Jeho oblíbeným motivem kresby jsou dle jeho slov auta, avšak ani při jednom setkání tento motiv neznázornil.

MICHAL

Michalovi je 9 let a 1 měsíc, v současné době je žákem 2. třídy základní školy. Kontakt navazoval chlapec spontánně a bez obtíží. Jednotlivé úkoly plnil ochotně, instrukce chápal, nebylo potřeba individuálního vysvětlení. Spontánně kresbu nekomentoval, na otázky reagoval jednoslovně nebo v krátkých větách. V průběhu všech úkolů byl chlapec pozorný, pracovní tempo přiměřené. Kresbě obrázků věnoval velkou pozornost, rád zobrazoval různé detaily.

Úchop tužky korektní, objevoval se zvýšený tlak palce a ukazováku proti sobě. Postavení ruky vůči podložce korektní, časté bylo ztuhlé až křečovitě vedení linií. Tlak na podložku byl rovněž zvýšený.

V průběhu výzkumného šetření není zřejmý příliš velký posun v kresebných dovednostech chlapce. Jeho výkon je stabilní, vzhledem k věku chlapce na odpovídající úrovni. Největší pozornost věnoval chlapec volné kresbě. Vždy znázornil jiný motiv, rád obrázky vybarvoval. Michal má výrazný smysl pro detail, jeho obrázky měly nápad. Z obrázků byly zřejmé zájmy chlapce. Po několika úvodních otázkách byla volná kresba jedinou, u které samostatně k obrázku vyprávěl příběh. Z hlediska grafomotorických dovedností měl chlapec při všech setkáních obtíže se znázorněním smyček, v jeho projevu byl však patrný určitý posun. Ze začátku kreslil smyčky převážně přerušovaně, postupně se začalo dařit jejich plynulé znázornění.

Michal samostatně zhodnotil, že se mu úkoly plnily dobře a byly zajímavé. Jako nejlehčí úkol označil Michal kresbu domu dle předlohy, naopak jako nejtěžší pro něho byla kresba jedním tahem. Chlapec kreslí rád a baví ho to. Nejčastěji kreslí doma společně s bratrem Pavlem. Jeho oblíbeným motivem jsou auta, vlaky nebo nákladní auta.

TADEÁŠ

Tadeášovi je 8 let a 8 měsíců, v současné době je žákem 2. třídy základní školy. Prvotní kontakt navazoval Tadeáš okamžitě. Spontánní verbální doprovod se u kresby neobjevoval, na otázky odpovídal jednoslovně až heslovitě. V průběhu všech úkolů byl pozorný, instrukcím rozuměl, nebylo potřeba individuálního vysvětlení. Pracovní tempo bylo přiměřené.

Úchop korektní ve vyšší části psacího náčiní. Postavení ruky vzhledem k podložce bylo rovněž korektní, ruka uvolněná. Zvýšený tlak na psací náčiní nebyl přítomen.

V průběhu výzkumného šetření docházelo v projevu Tadeáše ke zpřesňování vedených linií, v úloze obkreslování stále přetrvávají obtíže ve správném zobrazení plotu. Při jeho znázornění si vytvářel vlastní koncept, jak zadaný úkol splnit. Poměrně dobře se chlapci dařila i kresba jedním tahem, jeho výtvořby byly tvarově podobné zadané předloze. V kresbě lidské postavy je posun menší, kresba stále neodpovídá věku chlapce. Také volná kresba byla po obsahové stránce výrazně chudší. V průběhu kresby se Tadeáš často zaměřoval na různé detaily (např. při kresbě dle předlohy přesně počítal, kolik je tašek na střeše, kolik latěk má plot, u kresby postavy počítá přesný počet prstů). Celkově působil projev chlapce kolísavým dojmem. Chlapec jevil velký zájem o spolupráci, do díla věnoval velkou energii, ale i přesto nedocházelo k dobré kvalitě výkonu, která by odpovídala vývojové úrovni jeho věku.

Tadeáš samostatně zhodnotil, že se mu zadané úkoly plnily dobře. Jako nejjednodušší úkol označil chlapec volnou kresbu, naopak nejtěžší pro něho byla kresba jedním tahem. Tadeáš kreslí velice rád, ve škole i doma společně s maminkou. Jeho oblíbeným motivem je počítač a tablet.

TOMÁŠ

Tomášovi je 8 let a 10 měsíců, v současné době je žákem 2. třídy základní školy. Tomáš navazoval kontakt bez obtíží, do práce se ihned zapojil. Spontánně kresbu nekomentoval, na otázky reagoval jednoslovně nebo jednoduchými větami.

Úchop psacího náčiní nesprávný – v jamce mezi palcem a ukazovákem (opora o třetí prst), úchop daleko od hrotu. Ruka byla výrazně strnulá, také tlak na podložku byl zvýšený.

Porozumění zadaným úkolům bylo pomalejší, instrukci bylo nutné několikrát zopakovat, poté již pracoval samostatně. Pozornost udržel Tomáš po celou dobu plnění zadaných úkolů, pracovní tempo pomalejší.

Již od počátku neměl Tomáš problémy s vedením plynulé linie, jako jeden z mála zvládl nakreslit dům se správně zobrazenými detaily, také kresba jedním tahem byla na velice dobré úrovni. Velice dobře se chlapci dařilo zobrazení smyček. Výrazný posun je patrný především v kresbě lidské postavy. Z kresby na úrovni

pokročilejšího hlavonožce došlo k výraznému posunu zobrazení dvojrozměrné postavy se všemi podstatnými detaily. I přesto je však kresba vývojově méně zralá. Neobjevovala se snaha o zobrazení oblečení, chyboval v detailech, které by měl vzhledem k věku zvládat. Současně stále přetrvávají značné disproporce horních i dolních končetin. Výrazný nepoměr se objevoval ve volné kresbě. Zobrazené motivy byly výrazně menších rozměrů, obsahově chudé bez snahy o zobrazení svých zájmů. S výslednou kresbou byl chlapec však vždy spokojen.

Tomáš samostatně zhodnotil, že se mu úkoly plnily dobře. Jako nejlehčí úkol označil chlapec opičí dráhu, naopak nejtěžším úkolem pro něho byla volná kresba. Na otázku, zda kreslí rád, odpovídá, že neví. Doma kreslí dle svých slov jen o prázdninách, nejčastěji s mladším bratrem. Svůj oblíbený motiv nedokáže označit. Odpovídá, že neví.

PAVEL

Pavlovi je 9 let a 1 měsíc, v současné době je žákem 2. třídy základní školy. Při prvním setkání působil Pavel ostýchavě, téměř nemluvil. Kontakt navazoval pozvolna. Při druhém setkání již nebyl tolik plachý a těšil se, že bude znovu kreslit. Absence spontánního projevu v průběhu práce, na otázky odpovídal převážně heslovitě. Hlas spíše tišší. Při pojmenování předmětů, které kreslil, vážla výbavnost pojmů.

Úchop psacího náčiní byl špetkový se silným přitlakem. Sklon chybný – kolmo k podložce. Ruka byla mírně strnulá, rovněž je patrný zvýšený tlak na psací náčiní. Pozornost udržel po celou dobu zadané práce, pracovní tempo pomalejší. S Pavlem byly jednotlivé úkoly provedeny pouze dvakrát z důvodu, že v období jara 2016 byl dlouhodobě nemocný. Pochopení úkolů v normě, netřeba dalšího podrobnějšího vysvětlení.

V průběhu výzkumného šetření byl Pavlův výkon stabilní a odpovídal jeho věku. V jeho výkonu byla při druhém setkání zřejmá větší jistota a lepší ukotvenost práce s tužkou. Menší obtíže lze hledat v kresbě jedním tahem. Pavel dokázal zobrazit kresbu dle zadání, avšak při prvním setkání byly smyčky lehce disproporční, při druhém setkání působila celá kresba mohutnějším dojmem. Kresba postavy byla rovněž odpovídající věku. Ve volné kresbě dokázal zvolit téma samostatně, obrázky byly výrazně barevné. Kresby jasně ukazovaly na chlapcovy zájmy.

Pavel samostatně zhodnotil, že plnění úkolů bylo dobré. Všechny úkoly se mu zdály snadné, žádný úkol mu nepřipadal náročný. Dle svých slov kreslí velice rád a baví ho to. Chlapec kreslí převážně doma a to každý den, nejčastěji sám nebo s bratrem. Jeho oblíbeným motivem jsou hračky, které má doma.

VOJTĚCH

Vojtěchovi je 7 let a 5 měsíců, v současné době navštěvuje mateřskou školu. Chlapec navazoval úvodní kontakt bez jakýchkoliv zjevných obtíží. Okamžitě začal vyprávět o tom, co má doma za hračky, co dělal odpoledne po školce apod. Jeho častým a oblíbeným tématem byl také pes, kterého má rodina doma a chlapec ho má velice rád. Slovní kontakt tedy dokázal navázat bez jakýchkoliv obtíží. Na otázky reagoval v celých větách. Verbální doprovod doprovázel téměř všechny jeho kresby.

Úchop psacího náčiní začínal být špetkový. Postavení ruky vzhledem k podložce korektní. Při kresbě se neobjevoval zvýšený přítlak na podložku, ruka byla po celou dobu uvolněná. Porozumění slovním instrukcím v pořádku, nebylo potřeba podrobnější vysvětlení zadaných úkolů.

V průběhu výzkumného šetření bylo vzhledem k poruše pozornosti obtížné adekvátně zhodnotit grafomotorické schopnosti chlapce. Oblast grafomotoriky se jevila jako oslabená, ale díky výraznému psychomotorickému neklidu a impulzivité je nelze zcela jasně zhodnotit. V úloze obkreslování se postupně začalo dařit zobrazení všech detailů dle předlohy. Při posledním setkání prvky již nepůsobily disproporčně, stále však přetrvávají obtíže ve vedení rovných linií, je patrné určité vychýlení. V kresbě jedním tahem byly zřetelné obtíže v respektování předlohy. Poslední kresba byla výrazně zdařilejší, celkově se chlapci kresba ryby dařila podstatně lépe než kresba stromu. Tento úkol však chlapce ani při jednom setkání příliš nebavil a byla nutná motivace. V kresbě lidské postavy začal v průběhu výzkumného šetření kreslit Vojtěch některé prvky dvojrozměrně, stále je však zřejmé jejich disproporční zobrazení. Často zapomíná Vojtěch zakončit dolní končetiny chodidlem nebo obuví. Celkově není zobrazení lidské postavy odpovídající věku chlapce. Při posledním setkání se nově začalo objevovat zakreslení oblečení. Ve volné kresbě zvoleným motivem jasně ukázal svůj zájem. Z hlediska zobrazených detailů byla však kresba chudší, jednotlivé linie přetahoval nebo nedokončoval. Obtíže byly zřejmé také ve vedení rovných linií.

Veškeré předkládané úkoly chlapec zvukově doprovázel (ať už slovním, kdy povídal a komentoval nebo různými produkovánými zvuky – např. napodoboval auto, tramvaj, vlak). Rád také vyprávěl, kdo má co rád (např. „*kamarád má rád mašinku, já rád jezdím autem*“). Během druhého setkání v listopadu 2016 byl Vojtěch celkově hůře naladěný. Na všechny otázky reagoval, že neví a nechce. Celou dobu mluvil jen o tom, že chce kreslit oblíbené metro, vlak a tramvaj. Během celého setkání byla nutná motivace, díky které jednotlivé úkoly nakonec vypracoval.

Vojtěch samostatně zhodnotil, že plnění úkolů bylo dobré. Jako nejtěžší úkol označil kresbu jedním tahem, dle svých slov neví, jak obrázek správně udělat. Naopak nejlehčí úloha pro něho byla volná kresba, kdy při všech setkáních kreslil oblíbený motiv vlaku. Dle svých slov nekreslí příliš rád, tato činnost ho nebaví. Kreslí převážně jen ve školce. Doma tuto činnost nevyhledává, protože nechce vůbec malovat a raději si hraje s legem. Jeho oblíbeným motivem je vlak.

BARBORA

Barboře je 6 let a 10 měsíců, v současné době navštěvuje mateřskou školu. Dívka dokázala navázat kontakt spontánně. Celkově ráda kreslí, proto se na jednotlivé úkoly velice těšila. Spontánně kresbu nepopisovala ani nekomentovala, na otázky reagovala jednoslovně. Její mluvní projev je velice špatně srozumitelný. Pokaždé, když zadaný úkol dokončila, upozornila na tento fakt slovem „*hotovo*“.

Úchop psacího náčiní byl dlaňový s palcem nahoře. Jedná se o fyziologický úchop charakteristický pro děti v batolecím věku, kdy děti s uchopováním psacího náčiní experimentují. Postavení ruky vzhledem k podložce bylo příležitostně se zvednutým loktem, ruka mírně strnulá, rovněž byl přítomen zvýšený přítlak na psací náčiní. Dívka dokázala udržet pozornost po celou dobu práce, pracovní tempo bylo pomalejší. Po celou dobu byla pozorná a pracovala samostatně. Instrukce pochopila okamžitě, nebylo nutné podrobnější vysvětlení.

V průběhu výzkumného šetření byl výkon dívky převážně stabilní, posun byl zřejmý v zakreslení domu podle předlohy, kde Barbořin dům působil ucelenějším dojmem, jednotlivé prvky dokázala zobrazit s větší jistotou a kvalitou. U kresby lidské postavy není zřejmý výrazný posun. Z hlediska formální stránky obsahují zobrazené postavy mnoho detailů a jsou pestrobarevné. Avšak po obsahové stránce neodpovídá zobrazení prvků zcela věku dívky. Barbora se nesnaží znázornit dvojrozměrné horní ani dolní končetiny, také počet prstů je stále chybný. V úloze věnující se kresbě

jedním tahem byly zřejmé obtíže v pochopení vedení správného směru smyček. Barbora zatím zvládá znázornit několik smyček za sebou v jednom směru, což je zřejmé i ze zobrazených detailů ve volné kresbě. Obtíže v úloze kresby jedním tahem jsou zajisté také zapříčiněny nekorektním úchopem psacího náčiní, díky kterému vede dívka linie neobratně. Tento aspekt se výrazně projevoval také v průběhu vybarvování. Celkově věnovala dívka značnou pozornost kresbě lidské postavy a volné kresbě. Dle zvoleného tématu ve volné kresbě jsou jasné dívčí zájmy, téma dokázala volit samostatně.

Barbora samostatně zhodnotila, že plnění úkolů bylo zábavné. Jako nejtěžší úkol označila kresbu jedním tahem, kterou také vždy komentovala, že se jí nepovedla. Naopak nejlehčí úkol byla pro Barboru volná kresba. Dívka kreslí často a ráda, ve školce i doma. Nejčastěji kreslí společně se sestrou Klárou. Jejím oblíbeným motivem jsou princezny a zámek.

4.7 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na zhodnocení úrovně grafomotorických dovedností a kresby dětí s diagnózou vývojové dysfázie. Do výzkumného šetření bylo se souhlasem zákonných zástupců vybráno celkově 16 dětí v předškolním nebo mladším školním věku. Konkrétně se jednalo o 13 chlapců a 3 dívky. Děti byly vybrány záměrně na základě diagnózy vývojové dysfázie nebo vážného podezření na vznik této vývojové poruchy. U dětí s vážným podezřením na vznik vývojové dysfázie není v současné době diagnostický proces zcela uzavřen.

V průběhu výzkumného šetření bylo záměrně vyloučeno 6 dětí, proto je v diplomové práci prezentováno pouze 10 případových studií. Podrobnější zdůvodnění je uvedeno v kapitole, která se věnuje charakteristice výzkumného vzorku.

Pro potřeby výzkumného šetření bylo sestaveno pět dílčích úloh, na základě kterých byla získána data pro následnou analýzu kresebného projevu dětí s vývojovou dysfázií. Mimo jiné byla pozornost věnována také projevu dítěte v průběhu práce, jeho verbálnímu doprovodu, úchopu psacího náčiní i dalším aspektům doprovázející činnosti dítěte.

Hlavní cíl výzkumného šetření se zaměřoval na zhodnocení obsahových a formálních specifik kresby dětí s diagnózou vývojové dysfázie. Pro naplnění hlavního cíle diplomové práce byly stanoveny dvě výzkumné otázky.

1. Jaká obsahová a formální specifika se objevují v kresbě vybraných dětí?

Na základě analýzy kreseb jednotlivých dětí byly zjištěny typické zvláštnosti a specifika. Ve všech úlohách, které děti plnily, lze zaznamenat ve větší či menší míře deformace tvarů, obtížné zobrazení přímek, popř. i křivek a úhlů. Běžné byly rovněž obtíže v napojování jednotlivých linií. Děti linie často zcela nedokončily, výjimečné nebylo ani přetahování vedených linií.

Samotné vedení jednotlivých linií lze charakterizovat jako nejisté, kdy byla stopa tužky výrazně slabá nebo naopak vedena výrazně silně s přitlakem. Časté byly rovněž roztřesené linie, kde hraje zajisté významnou roli výrazná ztuhlost paže, nesprávný úhel sklonu paže vůči podložce či silný přitlak na psací náčiní.

Kresba postavy u většiny dětí vykazovala známky disproporcí jednotlivých částí těla (jedna strana těla výrazně mohutnější, nepoměr trupu a dolních končetin apod.). Horní končetiny zobrazilo u postavy devět dětí, dolní končetiny dokázaly zobrazit všechny děti zařazené do výzkumného šetření. Naopak obuv se vyskytovala v kresbě sedmi dětí a zobrazení správného počtu prstů se objevilo pouze u třech dětí. Dále děti chybovaly často i v horizontálním zakreslení horních končetin, tento prvek se objevil v kresbě třech dětí. Dvojměrné zobrazení všech částí těla bylo přítomno v kresbě šesti dětí.

V rámci volné kresby převažovaly u chlapců zejména technické motivy (dopravní prostředky – auto, vlak, loď, tramvaj, kamion, kombajn apod.). Naopak pro dívky byly typické fantazijní a figurální témata kresby. Z hlediska figurálních se jednalo o motivy pohádkových postav, konkrétně princezen. V rámci fantazijních motivů byla zobrazena např. chobotnice a netopýr s určitými lidskými prvky. Naopak témata stavební (např. zobrazení domu nebo jiných stavebních objektů) se neobjevila jak u chlapců, tak ani dívek. V některých kresbách byla zvolena kombinace více motivů.

2. Jsou v kresbě vybraných dětí přítomny deficity v oblasti jemné motoriky a grafomotoriky?

Výskyt deficitů v oblasti jemné motoriky a grafomotoriky lze zaznamenat ve větší či menší míře v projevu všech dětí, které byly zařazeny do výzkumného šetření. Vývoj grafomotoriky do značné míry ovlivňuje úroveň hrubé motoriky, jemné motoriky, laterality, pohybové a senzomotorické koordinace. Tyto aspekty ovlivňovaly i celkovou úroveň všech dětí, které byly do výzkumného šetření vybrány.

U zkoumaných dětí byla přítomna neobratnost v pohybech rukou, obtíže při úchopu psacího náčiní či výrazná ztuhlost paže. Ve znázorněných tvarech se objevovaly určité deformace, přímky, úhly i křivky byly zobrazeny s obtížemi. U některých dětí byly patrné i obtíže s vedením rovných linií, v projevu jednoho dítěte bylo zřejmé výrazné odchýlení při vedení rovné linie. Pokud se děti věnovaly vybarvení obrázku, dělo se tak s výrazným přitlakem na psací náčiní. Vybarvení obtázkou se dělo bez dodržování obrysu a časté byly také přetahy. Celkově byly linie vedeny s menší jistotou, stopa tužky působila výrazně slabě nebo naopak výrazně silně s přitlakem. Časté byly rovněž roztřesené linie, kde hraje zajisté významnou roli výrazná ztuhlost paže, nesprávný úhel sklonu paže vůči podložce či silný přitlak na psací náčiní. Manipulaci s tužkou lze hodnotit jako méně přesnou.

Na úroveň grafomotoriky má zajisté značný vliv také úchop psacího náčiní. Jak vyplývá z níže uvedené tabulky, zcela osvojený špetkový úchop bez přitlaku na psací náčiní byl zaznamenán pouze u jednoho dítěte, adekvátní uvolnění ruky u pěti dětí a grafický projev bez zvýšeného tlaku na podložku pouze u třech dětí. U třech dětí byla rovněž přítomna zkrřížená laterality. Všechny tyto aspekty ovlivňovaly grafomotorický projev dětí.

V průběhu výzkumného šetření však v projevu všech dětí došlo k určitému zlepšení především v plynulosti vedení linií i zobrazení požadovaných smyček. Některé děti byly schopny v úloze kresby jedním tahem poměrně kvalitně zobrazit požadovaný tvar dle zadané předlohy.

Na základě úlohy věnující se překreslení domu dle zadané předlohy byly dále zjištěny obtíže ve vizuomotorické koordinaci, tedy v souhře zrakové percepce s jemnou motorikou. Děti sice dokázaly dům znázornit, často však na různé prvky zapomínaly, zobrazily je tvarově nepřesně nebo byly chybně umístěny v prostoru.

Pouze jedno dítě nedokázalo v průběhu celého výzkumného šetření zobrazit alespoň základní motiv domu.

Tabulka 3: Přehled základních grafomotorických dovedností

JMÉNO	ÚCHOP PSACÍHO NÁČINÍ	UVOLNĚNÍ RUKY	TLAK NA PODLOŽKU
Martin	špetkový	mírně strnulá	zvýšený
Jaroslav	nekorektní s přesahem palce, daleko od hrotu	uvolněná	příležitostně zvýšený
Natálie	nekorektní s prostředníkem shora a prohnutým ukazovákem	uvolněná	zvýšený
Matyáš	špetkový	uvolněná	není přítomen
Michal	špetkový úchop se silným přítlakem	ztuhlá až křečovitá	zvýšený
Tadeáš	špetkový ve vyšší části psacího náčiní	uvolněná	není přítomen
Tomáš	nekorektní – v jamce mezi palcem a ukazovákem (opora o třetí prst), úchop daleko od hrotu	výrazně strnulá	zvýšený
Pavel	špetkový úchop se silným přítlakem	mírně strnulá	zvýšený
Vojtěch	převážně špetkový	uvolněná	není přítomen
Barbora	dlaňový s palcem nahoře	mírně strnulá	zvýšený

Hlavním cílem diplomové práce bylo zhodnocení obsahových a formálních specifik kresby dětí s diagnózou vývojové dysfázie. Cíl diplomové práce byl splněn. Z poznatků vycházejících z výzkumných otázek diplomové práce je zřejmé, že u dětí s vývojovou dysfázií se spolu s narušenou komunikační schopností vyskytují také výrazné deficity v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky i kresby. Obecně lze uvést, že kresba dysfatických dětí bývá opožděna i o několik let, což je zřejmé i u dětí ve výzkumném šetření. Nejvýraznějším ukazatelem opoždění v oblasti kresby je

znázornění lidské postavy. Již kolem šestého roku by mělo dítě dokázat nakreslit lidskou postavu se všemi podstatnými znaky – hlavu oddělenou krkem od trupu, znázornění vlasů na hlavě, končetiny ve správném počtu, na postavě je znázorněno oblečení s detaily. V projevu většiny dětí, které byly zařazeny do výzkumného šetření, stále přetrvávají obtíže například ve znázornění krku, správného počtu prstů, horizontálním zobrazení horních končetin či zakreslení oblečení s různými detaily. Rovněž ne všechny děti zobrazují všechny prvky lidské postavy dvojrozměrně.

Pro většinu kreseb bylo charakteristické vyzdvižení určitého detailu. Pro každé dítě bylo důležité něco jiného. Například ve volné kresbě zobrazil Martin čerta s jasnou symbolikou tohoto motivu – pytel, dlouhý jazyk, rohy a vidle. Martin zobrazil podstatné detaily, vše co bylo z jeho pohledu důležité, jinak působila kresba chaoticky a nekoordinovaně. Dalším příkladem může být volná kresba Natálie, kde se objevovalo důkladné propracování očí – zobrazení detailů v obličejí netopýra.

Většina kreseb lidské postavy neodpovídala věku dětí. Všechny nakreslené postavy působily většinou spokojeně, vesele, měly velké oči a výrazný úsměv. Jinak však byly kresby většinou chybně rozvržené, disproporční, v některých případech zobrazeny pouze schematicky. U Natálie lze vyzdvihnout to, že se jako jediná pokusila zachytit postavu v pohybu (obličej dopředu a nohy do boku), znovu se také zaměřila na detaily obličejí.

Na základě zjištěných skutečností lze uvést, že u dětí s vývojovou dysfázií je nutné věnovat značnou pozornost nejen rozvoji mluvního projevu dítěte, ale současně také rozvoji jemné motoriky a grafomotoriky. S tím úzce souvisí také rozvoj kresebného projevu dětí.

Motorika ruky úzce souvisí s motorikou artikulačních orgánů, vyvíjejí se společně. Tuto skutečnost potvrzuje rovněž klinická logopedka PaedDr. Milena Vránová. Ve svém článku (2014b) uvedla, že pro řečový rozvoj dítěte je kreslení velice důležité, ne-li přímo klíčové. Ze své praxe uvádí, že jakmile dítě začalo více kreslit, došlo i ke značnému vývojovému skoku v oblasti řeči. Jako hlavní důvod uvádí, že mozková centra pro tyto oblasti leží v těsné blízkosti a částečně se překrývají.

Zvýšenou péčí v rozvoji těchto oblastí bychom měli věnovat již v mateřské škole. Pokud není u dětí s vývojovou dysfázií v tomto věku výrazně rozvíjena oblast grafomotoriky, mohou se tyto nedostatky projevit později ve školním období jako problémy v oblasti psaní. Tato skutečnost byla patrná i v průběhu výzkumného

šetření. Jak děti v předškolním, tak i ve školním věku měly obtíže v úloze věnující se kresbě jedním tahem. Téměř všechny děti dokázaly vést linii plynule, avšak stále přetrvávaly obtíže s vedením smyček ve správném směru nebo byly smyčky znázorněny disproporčně. Obtížnost provedení potvrzují i výpovědi dětí, které ji všechny téměř shodně označily jako nejtěžší úlohu celého souboru. Rovněž ne všechny děti v předškolním i školním věku zvládly bez zjevných obtíží vlastní podpis.

Úkolem klinického logopeda zajisté není se primárně věnovat rozvoji grafomotoriky a kresby, avšak je vhodné, aby byly jednotlivé prvky nácviku vhodně zařazeny a propojeny s rozvojem řečových schopností individuálně dle úrovně jednotlivých dětí.

4.8 Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zhodnocení úrovně grafomotorických dovedností a kresby dětí s vývojovou dysfázií. S ohledem na to, že autorka je studentkou oboru Speciální pedagogika a nemá potřebné psychologické vzdělání, aby mohla samostatně kresbu vybraných dětí zhodnotit, požádala o konzultaci několik odborníků z oboru psychologie, kteří působí v Královehradeckém kraji.

Na základě zhodnocení produktů činnosti jednotlivých dětí z výzkumného šetření bylo zjištěno, že u těchto dětí se spolu s narušenou komunikační schopností objevují i výrazné deficity v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky a kresby.

S ohledem na zjištění, že u dětí s vývojovou dysfázií bývají přítomny deficity v oblasti jemné motoriky i grafomotoriky, je zajisté důležité věnovat u těchto dětí pozornost nejen rozvoji mluvního projevu, ale současně také rozvoji těchto oblastí.

Zvýšená pozornost v rozvoji jemné motoriky, grafomotoriky i kresby je žádoucí již v předškolním věku, tedy v období, kdy děti navštěvují mateřské školy. Pokud dítě přichází do školy s nedostatečně rozvinutou grafomotorikou, mohou tyto deficity činit dítěti obtíže při osvojování si dovednosti psát.

V průběhu rozvoje grafomotoriky a kresby je důležité nacvičovat jednotlivé kroky po částech, zároveň však systematicky po delší dobu, aby došlo k utvoření pevných grafomotorických vzorců. Při nácviku je vhodné dítěti nejprve předvést přesný pracovní postup po dílčích krocích. Začínáme nácvikem jednotlivých prvků –

klubíčko, kolečko, čára, vlnovka apod. s využitím obkreslování nebo obtahování. Poté, co si dítě dostatečně osvojí základní tvary, přecházíme ke kombinacím a tvoříme jednoduchá schémata (např. různé velké kruhy – kreslení sněhuláka). Podrobnější postup při rozvoji grafomotoriky a kresby popisují ve svých publikacích např. autorky Lipnická (2015) nebo Bednářová a Šmardová (2011), které rozdělují nácvik jednotlivých prvků do čtyř skupin dle náročnosti.

I přesto, že primárním úkolem klinického logopeda není věnovat se rozvoji grafomotoriky a kresby, autorka by ráda uvedla několik praktických příkladů, kde je možné nácvik grafomotorických prvků i kresby propojit s rozvojem řečových schopností dětí. Takto kombinovaná cvičení lze samozřejmě využít i u dětí, jejichž diagnózou není vývojová dysfázie, ale i jiná porucha řečové komunikace.

Zapojení grafomotorických cvičení je možné například při nácviku izolovaného zvuku hlásek nebo slabik. Pro praktickou ukázkou vytvořila autorka několik pracovních listů pro nácvik sykavek, avšak obdobné listy by byly zajisté vhodné i pro další hlásky. Dále můžeme pokračovat při zapojování hlásek do slov, i zde je možnost procvičování jednotlivých slov spojit s nákresem jednoduchého prvku. Grafomotorická cvičení mohou u dítěte současně vzbudit i větší zájem o nabízenou aktivitu.

S ohledem na skutečnost, že některé děti měly v průběhu výzkumného šetření obtíže ve znázornění správného tvaru základu domu a střechy, byl vytvořen také ukázkový pracovní list zaměřený na geometrické tvary. Téměř žádnému dítěti se v průběhu výzkumného šetření rovněž nepodařilo zobrazit správně detaily na střeše. Správné vedení oblouku si tak mohou děti procvičit při rytmičtějších slovních – rozdělování slov na slabiky.

Poslední pracovní list je věnován rozvoji porozumění a prostorové orientaci. Zhoršená orientace v prostoru a čase souvisí s porozuměním řeči. Pro dysfatické děti je obtížné především správné zapamatování významu jednotlivých předložek. Při práci s pracovním listem lze dětem jednotlivé pokyny číst, pokud děti již čtení zvládají, mohou si zadané pokyny přečíst samy. Pro lepší uvědomění jsou předložky v textu psány velkými písmeny a jsou také zbarveny.

Všechny ukázkové pracovní listy jsou uvedeny v přílohách diplomové práce (viz příloha L). Smyslem diplomové práce je upozornit na možnosti zapojení rozvoje grafomotorických dovedností dysfatických dětí v průběhu logopedické intervence. Především z tohoto důvodu byly pracovní listy vypracovány. Lze doufat,

že se stanou určitou inspirací a více logopedických pracovníků se zaměří na propojení rozvoje grafomotoriky spolu s terapií poruch řečové komunikace.

ZÁVĚR

Důležitou potřebou v životě člověka je možnost komunikace s jeho okolím. Prostřednictvím řeči má jedinec možnost vyjádřit svoje pocity, myšlenky, přání nebo potřeby. Významnou roli představuje v našem životě také kresba, která může být rovněž prostředkem komunikace člověka s jeho okolím. U malých dětí, které trpí závažnou poruchou řeči a nemůžou svoje potřeby vyjádřit verbální cestou, může být jejich kresebný projev využit jako prostředek komunikace.

Diplomová práce je věnována problematice vývojové dysfázie se zaměřením na úroveň grafomotoriky a kresby dětí, u kterých je tato diagnóza přítomna. V této práci je teoreticky zpracována problematika psychomotorického vývoje od batolecího období po mladší školní věk, dále problematika vývojové dysfázie a dětské kresby. Dále je v diplomové práci prezentováno výzkumné šetření, které bylo zaměřeno na zhodnocení grafomotoriky a kresby dětí s diagnózou vývojové dysfázie. Smyslem práce je upozornit na důležitost zapojení rozvoje grafomotoriky a kresby v průběhu logopedické intervence u dětí s vývojovou dysfázií.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zhodnocení obsahových a formálních specifik kresby dětí s diagnózou vývojové dysfázie. Cíl diplomové práce byl splněn. Na základě výsledků výzkumného šetření bylo zjištěno, že u dětí s vývojovou dysfázií se spolu s narušenou komunikační schopností vyskytují také výrazné deficity v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky i kresby. Kresba dysfatických dětí bývá opožděna až o několik let, což je zřejmé i z výsledků výzkumného šetření prezentovaného v diplomové práci. Téměř ve všech zadaných úlohách byly ve větší či menší míře přítomny deformace tvarů a obtížné zobrazení prvků. Linie nebyly vedeny pevně, ale přerušovaně, dále byl ve značné míře přítomen třes, tremor, trhanost, méně přesná manipulace v navazování nebo dokončování linií, nedodržování obrysu a časté přetahy. Úroveň grafomotorických dovedností značně ovlivňuje také úchop psacího náčiní. Zcela osvojený špetkový úchop bez přítlaku na psací náčiní byl zaznamenán pouze u jednoho dítěte, u ostatních dětí byl špetkový úchop z větší části přítomen, avšak s výrazným přítlakem prstů, což dětem znesnadňuje adekvátní vedení čar.

Většina zobrazených kreseb lidské postavy neodpovídala věku dětí. Všechny postavy, které děti zobrazily, působily převážně spokojeně a vesele, měly velké oči a výrazný úsměv. Jinak však byly zobrazené postavy často disproporční, dětem

rovněž činilo obtíže zakreslit správný počet prstů i zobrazit jednotlivé prvky lidské postavy dvojrozměrně. V některých případech byla lidská postava zachycena jen schematicky. Pouze v jednom případě se ve výzkumném šetření objevilo zachycení postavy v pohybu (obličej dopředu a nohy do boku).

U dětí s vývojovou dysfázií je tedy nezbytné věnovat značnou pozornost nejen rozvoji mluvního projevu dítěte, ale současně také rozvoji jemné motoriky, grafomotoriky a kresby. Zvýšená péče v těchto oblastech by měla být zahájena již v průběhu docházky do mateřské školy. Pokud není u dysfatického dítěte adekvátně rozvíjena oblast grafomotoriky, mohou se tyto nedostatky projevit také v průběhu školního období zejména jako problémy v oblasti psaní.

Úkolem klinického logopeda zajisté není primární zaměření na rozvoj grafomotoriky a kresby, avšak je vhodné, aby byly jednotlivé prvky nácviku vhodně zařazeny a propojeny s rozvojem řečových schopností dle individuální úrovně jednotlivých dětí.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ADD	Attention Deficit Disorder (porucha pozornosti)
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
BERA	Brainstem Evoked Response Audiometry (kmenová audiometrie)
CAPD	Central Auditory Processing Disorder (porucha zpracování centrálního zvukového signálu)
CERA	Cortical Evoked Response Audiometry (korová audiometrie)
CNS	centrální nervová soustava
CT	Computed Tomography (počítačová tomografie)
EEG	elektroencefalograf
IQ	inteligenční kvocient
LMR	lehká mentální retardace
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MR	magnetická rezonance
MŠ	mateřská škola
NEPS	neuropsychologické vyšetření
ORL	Otorhinolaryngologie
OVŘ	opožděný vývoj řeči
PAS	poruchy autistického spektra
SLI	Specific Language Impairment (specifická jazyková porucha)
SPC	speciálně pedagogické centrum
SPU	specifické poruchy učení
ÚZIS ČR	Ústav zdravotnických informací a statistiky České republiky
WHO	Světová zdravotnická organizace
ZŠ	základní škola

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam literatury

1. ALLEN, E., MAROTZ, L. 2008. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 3. vydání. Praha: Portál. 192 s. ISBN 978-80-7367-421-2.
2. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2011. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. 2011. Dotisk 1. vydání. Brno: Computer Press. 80 s. ISBN 80-251-0977-1.
3. COGNET, G. 2013. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. 1. vydání. Praha: Portál. 203 s. ISBN 978-80-262-0499-2.
4. DAVIDO, R. 2008. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 2. vydání. Praha: Portál. 205 s. ISBN 978-80-7367-415-1.
5. DLOUHÁ, O., ČERNÝ, L. 2012. *Foniatrie*. 1. vydání. Praha: Karolinum. 152 s. ISBN 978-80-246-2048-0.
6. DOLEŽALOVÁ, J. 2016. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 2. vydání. Praha: Portál. 166 s. ISBN 978-80-262-1146-4.
7. DVOŘÁK, J. 1998. *Logopedický slovník*. 1. vydání. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. 192 s.
8. FLORIÁNOVÁ, P., ŠLAPÁK, I. 1999. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. 1. vydání. Brno: Paido. 85 s. ISBN 80-85931-67-2.
9. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
10. HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum*. 1. vydání. Praha: Portál. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
11. HULME, CH., SNOWLING, M. 2009. *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley-Blackwell. 434 p. ISBN 978-0-631-20612-5.
12. KEJKLÍČKOVÁ, I. 2016. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. 1. vydání. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-3941-0.
13. KIML, J. 1978. *Základy foniatrie: vady a poruchy funkcí sdělovacího procesu. Léčebná péče, výchova, reedukace a rehabilitace sluchu, hlasu a řeči*. 1. vydání. Praha: Avicenum. 279 s.

14. KLENKOVÁ, J. 1997. *Kapitoly z logopedie I*. 1. vydání. Brno: Paido. 93 s. ISBN 80-85931-41-9.
15. KLENKOVÁ, J. 2006. *Logopedie*. 1. vydání. Praha: Grada. 228 s. ISBN 80-247-1110-9.
16. KREJČÍŘOVÁ, D. 2009. *Poruchy řeči*. In SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vydání. Praha: Portál. 792 s. ISBN 978-80-7367-566-0.
17. KREJČÍŘOVÁ, D. *Poruchy řeči u dětí*. In ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4. vydání. Praha: Grada. 604 s. ISBN 80-247-1049-8.
18. KUTÁLKOVÁ, D. 2002. *Opožděný vývoj řeči, dysfázie*. 1. vydání. Praha: Septima. 102 s. ISBN 80-7216-177-6.
19. KUTÁLKOVÁ, D. 2010a. *Jak připravit dítě do první třídy*. 2. vydání. Praha: Grada. 208 s. ISBN 978-80-247-3246-6.
20. KUTÁLKOVÁ, D. 2010b. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2. vydání. Praha: Grada. 136 s. ISBN 978-80-247-3080-6.
21. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada. 268 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
22. LECHTA, V. 1990. *Logopedické repetitorium*. 1. vydání. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo. 278 s. ISBN 80-08-00447-9.
23. LEJSKA, M. 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. 156 s. ISBN 80-7315-038-7.
24. LIPNICKÁ, M. 2015. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který napomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. 2. vydání. Praha: Portál. 64 s. ISBN 978-80-262-0880-8.
25. MIKULAJOVÁ M., RAFAJDUSOVÁ I. 1993. *Vývinová dysfázia: specificky narušený vývin řeči*. 1. vydání. Bratislava. 288 s. ISBN 80-900445-0-6.
26. MIKULAJOVÁ, M. *Diagnostika narušeného vývoje řeči*. In LECHTA, V. a kol. 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vydání. Praha: Portál. 360 s. ISBN 80-7178-801-5.
27. MLČÁKOVÁ, R. 2009. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vydání. Praha: Grada. 223 s. ISBN 978-80-247-2630-4.

28. MLČÁKOVÁ, R., VITÁSKOVÁ, K. 2013. *Narušení artikulace a narušení vývoje mluvené řeči – vstup do problematiky*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 119 s. ISBN 978-80-244-3721-7.
29. MLČÁKOVÁ, R. *Specifika práce u žáků s narušenou komunikační schopností při výuce grafomotoriky a psaní*. In VRBOVÁ, R. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 132 s. ISBN 978-80-244-3312-7.
30. NEUBAUER, K. 2010. *Logopedie: učební text pro bakalářské stadium speciální pedagogiky*. 3. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 107 s. ISBN 978-80-7435-053-5.
31. NEUBAUER, K., NEUBAUEROVÁ, L., NOHEJLOVÁ, A. *Opožděný vývoj řeči a vývojová dysfázie – od programu terapeutické intervence k problematice poruch učení a adaptace ve školní výuce*. In NEUBAUER, K., NEUBAUEROVÁ, L., TUBELE, S., a kol. 2016. *Kontexty vývojových poruch řečové komunikace a specifických poruch učení*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-643-8.
32. NOVÁK, A. 1999. *Vývoj dětské řeči: fyziologie, jeho poruchy, diagnostika*. 1. vydání. Praha. 178 s. ISBN 802-38-503-50.
33. PETROVÁ, A. *Období mladšího školního věku*. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0.
34. PLEVOVÁ, I. *Období batolete*. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. 2010a. *Přehled vývojové psychologie*. 3. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0.
35. PLEVOVÁ, I. *Období předškolního věku*. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. 2010b. *Přehled vývojové psychologie*. 3. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0.
36. PUGNEROVÁ, M. *Kojenecké období*. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0.
37. SEDLÁČEK, M. *Případová studie*. In ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

38. SEEMAN, M. 1955. *Poruchy dětské řeči*. 1. vydání. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství. 268 s.
39. SOVÁK, M. 1978. *Uvedení do logopedie*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 327 s.
40. SPÁČILOVÁ, H., ŠUBOVÁ, L. 2004. *Příprava žáka na psaní: rozvíjení grafomotoriky a zrakového vnímání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 87 s. ISBN 80-244-0761-2.
41. ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2008. *Základy arteterapie*. 2. vydání. Praha: Portál. 176 s. ISBN 978-80-7367-408-3.
42. ŠKODOVÁ E., JEDLIČKA I. *Vývojová dysfázie*. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. 2007. *Klinická logopedie*. 2. vydání. Praha: Portál. 616 s. ISBN 978-80-7367-340-6.
43. ŠULOVÁ, L. 2010. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vydání. Praha: Karolinum. 247 s. ISBN 978-80-246-1820-3.
44. ŠVANCARA, J. 1986. *Kompendium vývojové psychologie*. 4. vydání. Praha: Státní nakladatelství. 235 s.
45. ŠVINGALOVÁ, D. 2003. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. 1. vydání. Liberec: Technická Univerzita v Liberci, 84 s. ISBN 80-7083-697-0.
46. TILEŠOVÁ, L. *Grafomotorika a její postavení ve vzdělávání*. In TILEŠOVÁ, L., VALACHOVÁ, D., ŠPAČKOVÁ, R., HURDOVÁ, E. 2016. *Grafomotorika s krtkem Vítkem: rozvoj grafomotoriky předškoláků pomocí výtvarných aktivit*. 1. vydání. Stařeč: Infra. 98 s. ISBN 978-80-86666-60-0.
47. UŽDIL, J. 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. vydání. Praha: Portál. 125 s. ISBN 80-7178-599-7.
48. VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Vývojová psychologie I*. 1. vydání. Praha: Karolinum. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
49. VÁGNEROVÁ, M. 2007. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. 1. vydání. Liberec: Technická Univerzita v Liberci. 122 s. ISBN 978-80-7372-213-5.
50. VÁGNEROVÁ, M. *Kresebné techniky*. In SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. 2009. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vydání. Praha: Portál. 792 s. ISBN 978-80-7367-566-0.

51. VÁGNEROVÁ, M. *Neprojektivní kresebné techniky*. In ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4. vydání. Praha: Grada. 604 s. ISBN 80-247-1049-8.
52. VALACHOVÁ, D. *Dětský výtvarný projev jako jedna z oblastí pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. In TILEŠOVÁ, L., VALACHOVÁ, D., ŠPAČKOVÁ, R., HURDOVÁ, E. 2016. *Grafomotorika s krtkem Vítkem: rozvoj grafomotoriky předškoláků pomocí výtvarných aktivit*. 1. vydání. Stařeč: Infra. 98 s. ISBN 978-80-86666-60-0.
53. VALACHOVÁ, D. *Grafomotorika – co je dobré vědět*. In VALACHOVÁ, D., MURÁRIKOVÁ, Z., LIETAVCOVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, R. 2015. *Pohádková grafomotorika: užitečné informace, vzdělávací aktivity a pracovní listy pro mateřské školy*. 1. vydání. Stařeč: Infra. 51 s. ISBN 978-80-86666-54-9.
54. VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. 2005. *Logopedie*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 182 s. ISBN 80-244-1088-5.
55. WEDLICHOVÁ, I. *Batolecí a předškolní období*. In WEDLICHOVÁ, I., HEŘMANOVÁ, V. 2008. *Kapitoly z vývojové psychologie*. 1. vydání. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. 143 s. ISBN 978-80-7414-044-0.

Seznam odborných článků

1. MIHÁL, V. 2003. *Proč a jak psát kazuistiku?* In *Pediatric pro praxi*. Olomouc: Solen. roč. 4., č. 3. s. 149-151.
2. POSPÍŠILOVÁ, L. 2005. *K otázkám diagnostiky vývojové dysfázie*. In *Vox paediatricae*. Praha: Medix, roč. 5., č. 1. s. 25-28. ISSN 1213-2241.
3. POSPÍŠILOVÁ, L. 2014. *Dysfatické syndromy*. In *Vox paediatricae*. Praha: Medix, roč. 14., č. 7. s. 23-26. ISSN 1213-2241.
4. VELDOVÁ, Z. 1996. *Vývojová dysfázie z hlediska foniatrie*. In *Speciální pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, roč. 6, č. 4, s. 16-22. ISSN 0862-1632.

Seznam elektronických zdrojů

1. Mateřská škola Kvítek. [online]. [cit. 2017-01-10]. Dostupné z WWW: <http://www2.mskvitek.cz>
2. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. *V. kapitola: Poruchy duševní a poruchy chování (F00 – F99)*. [online]. Praha: 2014/4/1. [cit. 2016-11-10]. Dostupné z WWW: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>
3. VRÁNOVÁ, M. 2014a. *Integrace a inkluze: Účinná pomoc dítěti s vývojovou dysfázií*. [online]. s. 14-19. [cit. 2017-01-20]. Dostupné z WWW: <http://www.logopedie-vranova.cz/dysfazie>
4. VRÁNOVÁ, M. 2014b. *Integrace a inkluze: Vývojová dysfázie u školního dítěte*. [online]. s. 8-12. [cit. 2016-11-20]. Dostupné z WWW: <http://www.logopedie-vranova.cz/dysfazie>
5. Základní škola logopedická a Mateřská škola logopedická. [online]. [cit. 2017-01-10]. Dostupné z WWW: <http://www.specskola.cz>

SEZNAM TABULEK

TABULKA 1: PŘEHLED ZÁKLADNÍCH ÚDAJŮ DĚTÍ V ZŠ A MŠ LOGOPEDICKÉ V CHOUSTNÍKOVĚ HRADIŠTI.....	74
TABULKA 2: PŘEHLED ZÁKLADNÍCH ÚDAJŮ DĚTÍ V MŠ KVÍTEK	74
TABULKA 3: PŘEHLED ZÁKLADNÍCH GRAFOMOTORICKÝCH DOVEDNOSTÍ.....	140

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A: KRESBY MARTINA

PŘÍLOHA B: KRESBY JAROSLAVA

PŘÍLOHA C: KRESBY NATÁLIE

PŘÍLOHA D: KRESBY MATYÁŠE

PŘÍLOHA E: KRESBY MICHALA

PŘÍLOHA F: KRESBY TADEÁŠE

PŘÍLOHA G: KRESBY TOMÁŠE

PŘÍLOHA H: KRESBY PAVLA

PŘÍLOHA I: KRESBY VOJTĚCHA

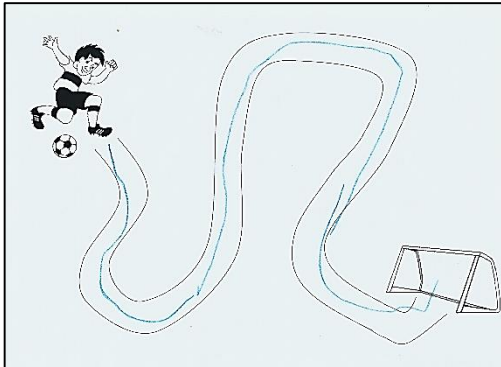
PŘÍLOHA J: KRESBY BARBORY

PŘÍLOHA K: PŘEDLOHY

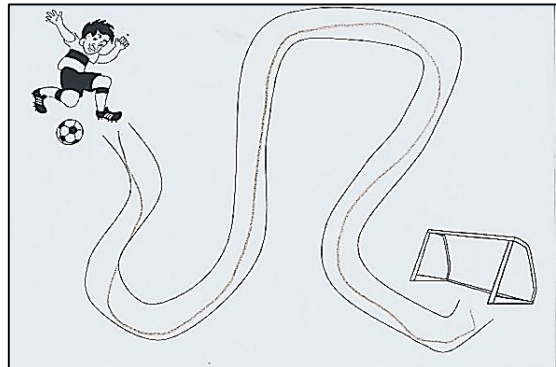
PŘÍLOHA L: VZOROVÉ PRACOVNÍ LISTY

Příloha A: Kresby Martina

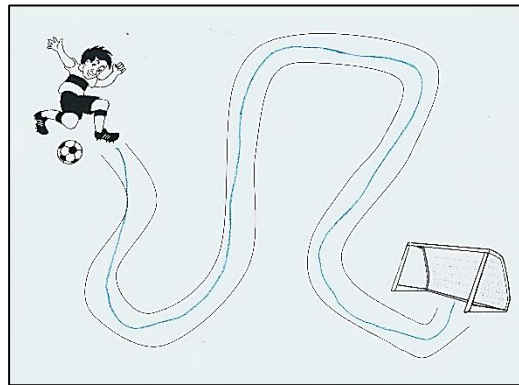
Obrázky č. 1: Opičí dráha



Duben 2016

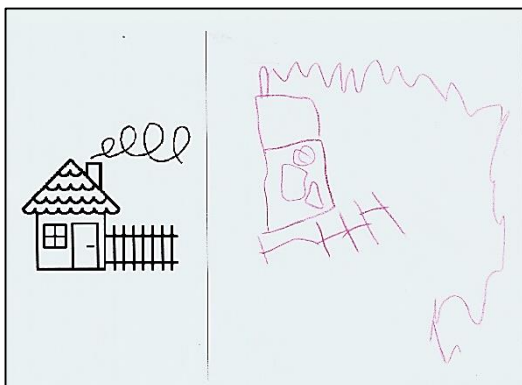


Listopad 2016

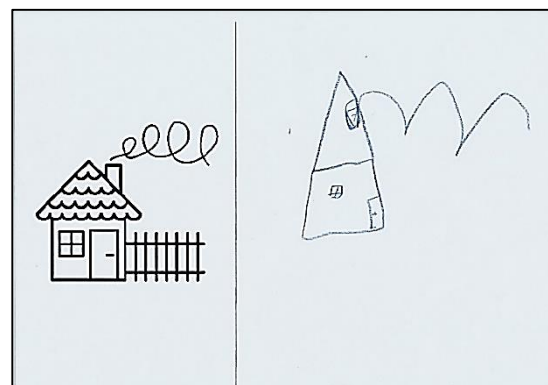


Únor 2017

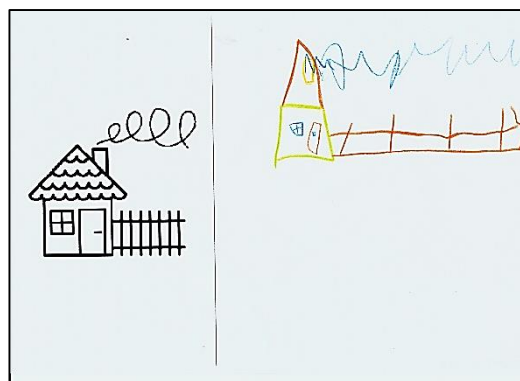
Obrázky č. 2: Obkreslování



Duben 2016

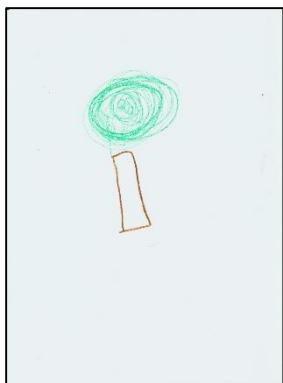


Listopad 2016

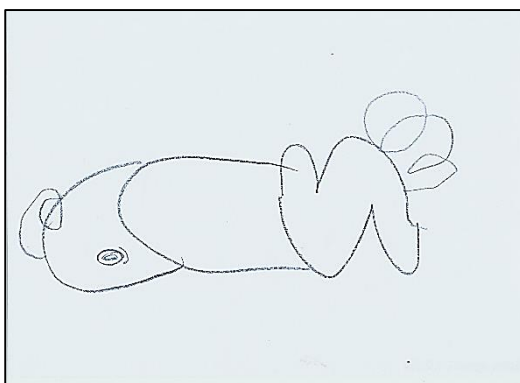


Únor 2017

Obrázky č. 3: Kresba jedním tahem



Duben 2016

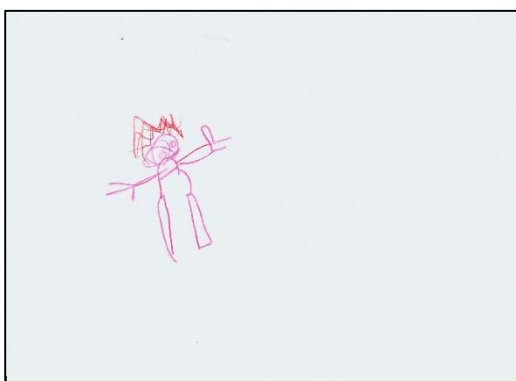


Listopad 2016

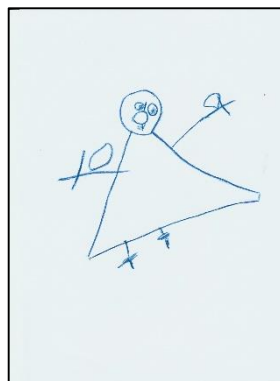


Únor 2017

Obrázky č. 4: Kresba lidské postavy



Duben 2016



Listopad 2016

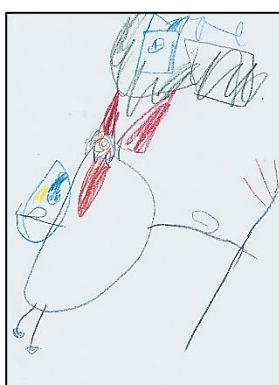


Únor 2017

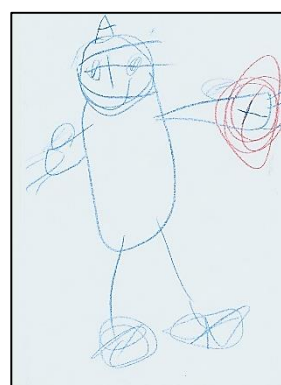
Obrázky č. 5: Volná kresba



Duben 2016



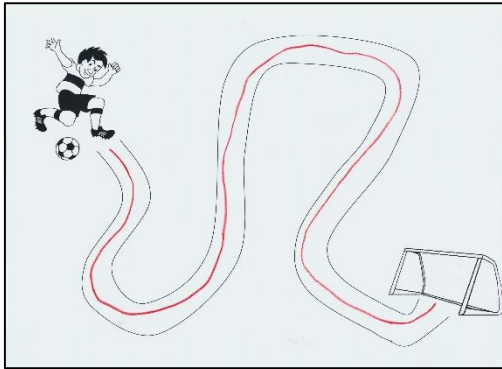
Listopad 2016



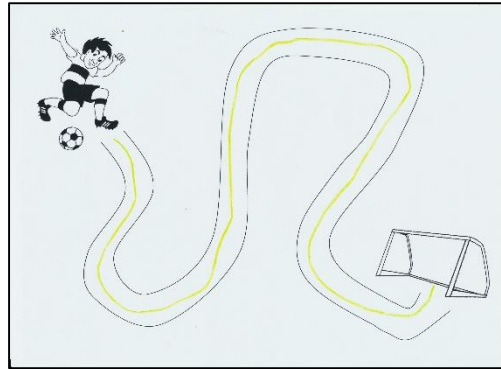
Únor 2017

Příloha B: Kresby Jaroslava

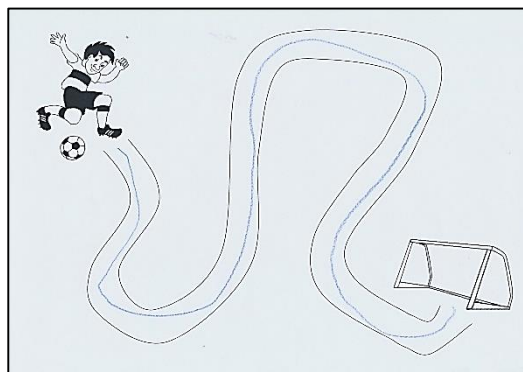
Obrázky č. 1: Opičí dráha



Duben 2016

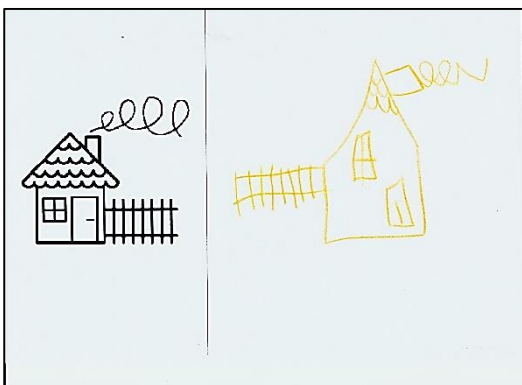


Listopad 2016

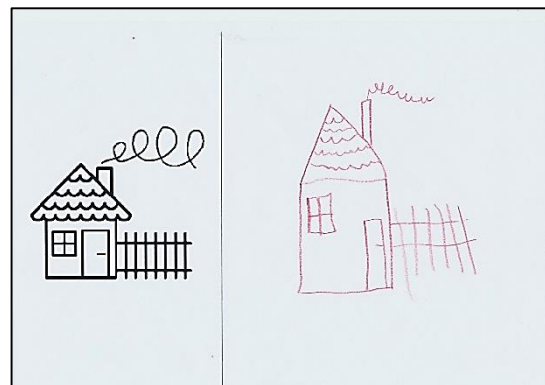


Únor 2017

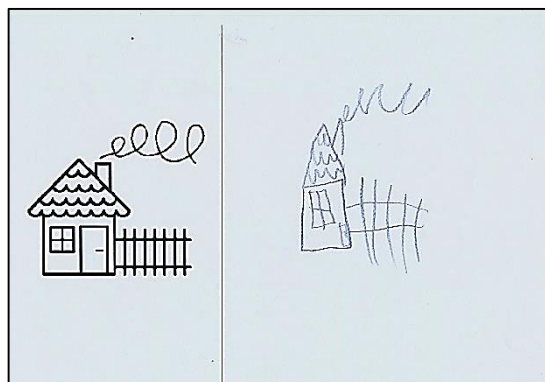
Obrázky č. 2: Obkreslování



Duben 2016

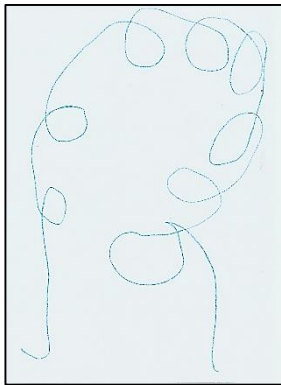


Listopad 2016

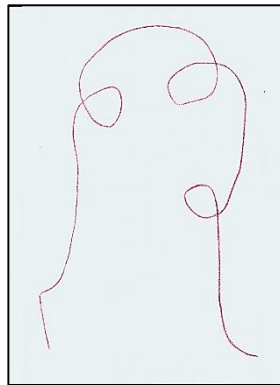


Únor 2017

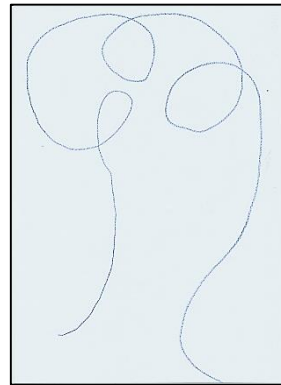
Obrázky č. 3: Kresba jedním tahem



Duben 2016

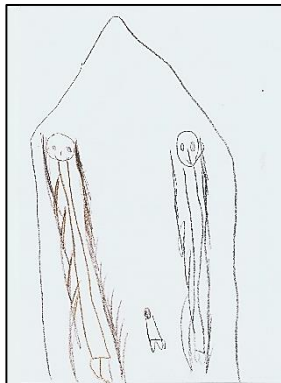


Listopad 2016



Únor 2017

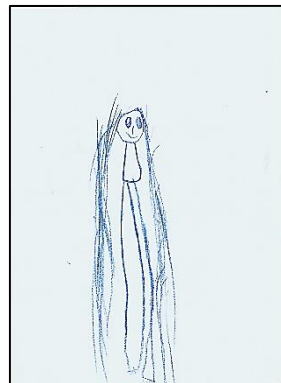
Obrázky č. 4: Kresba lidské postavy



Duben 2016

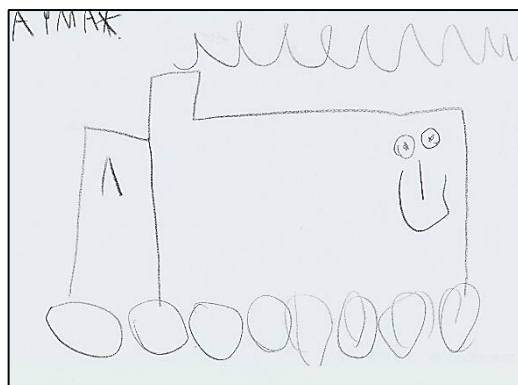


Listopad 2016

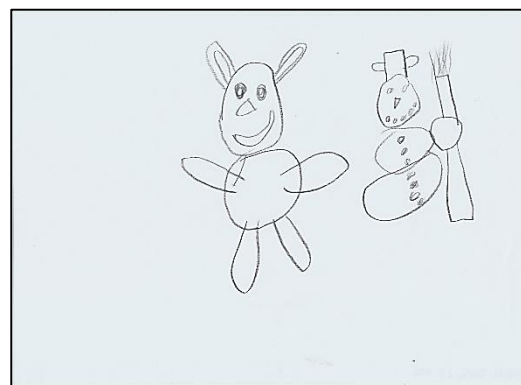


Únor 2017

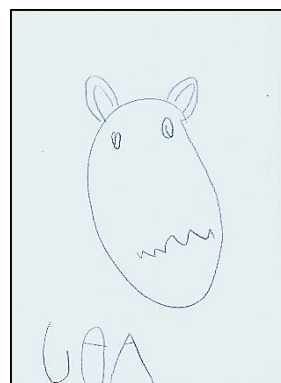
Obrázky č. 5: Volná kresba



Duben 2016



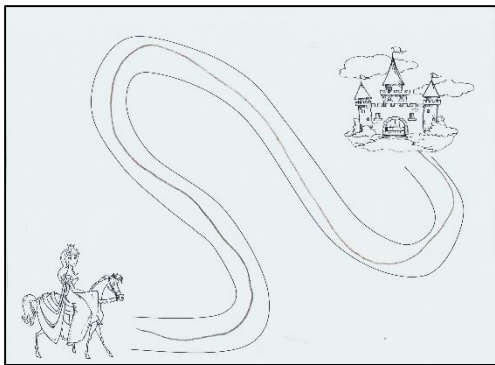
Listopad 2016



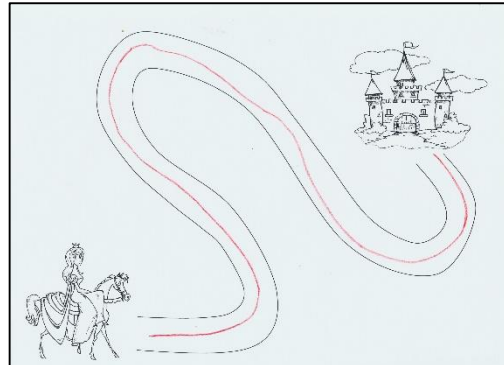
Únor 2017

Příloha C: Kresby Natálie

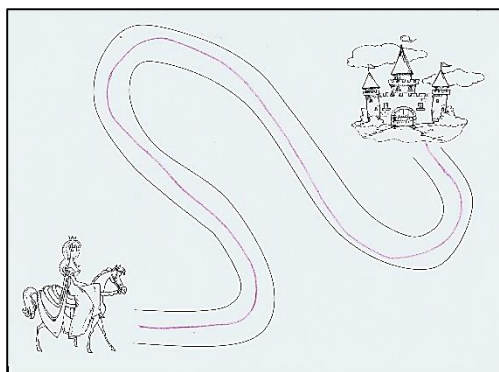
Obrázky č. 1: Opičí dráha



Duben 2016

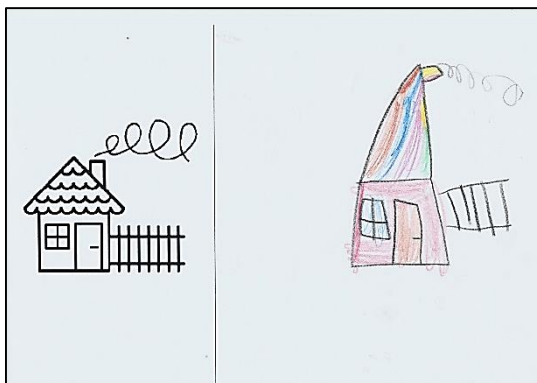


Listopad 2016

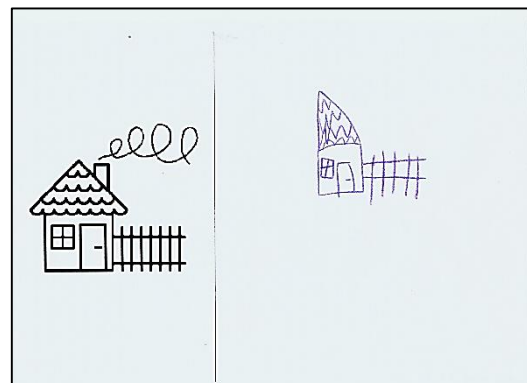


Únor 2017

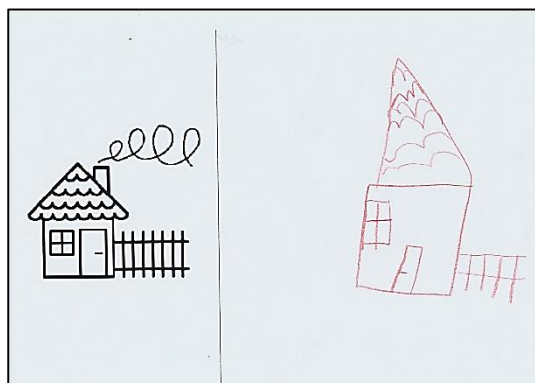
Obrázky č. 2: Obkreslování



Duben 2016

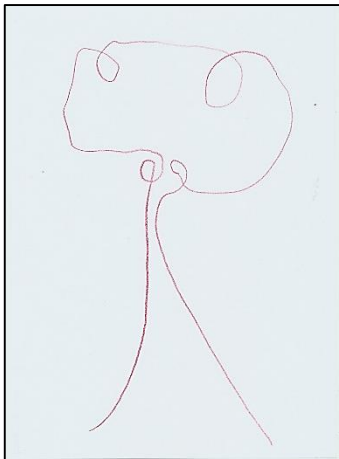


Listopad 2016

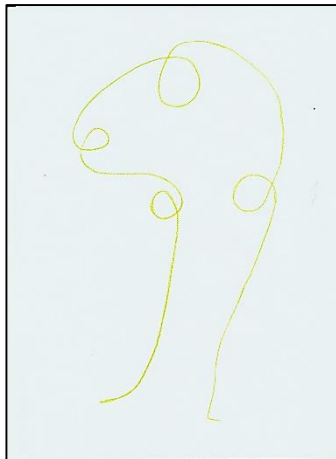


Únor 2017

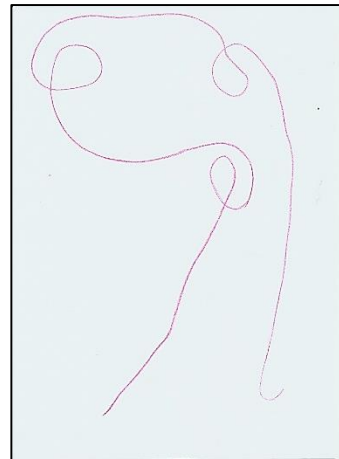
Obrázky č. 3: Kresba jedním tahem



Duben 2016



Listopad 2016

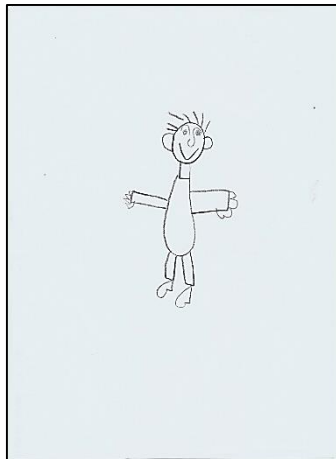


Únor 2017

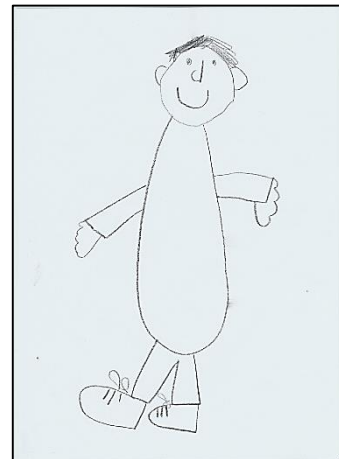
Obrázky č. 4: Kresba lidské postavy



Duben 2016



Listopad 2016



Únor 2017

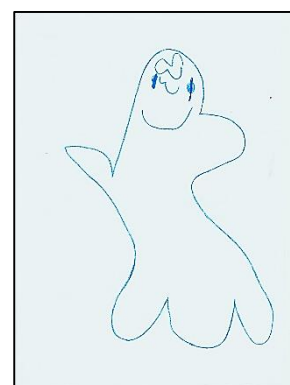
Obrázky č. 5: Volná kresba



Duben 2016



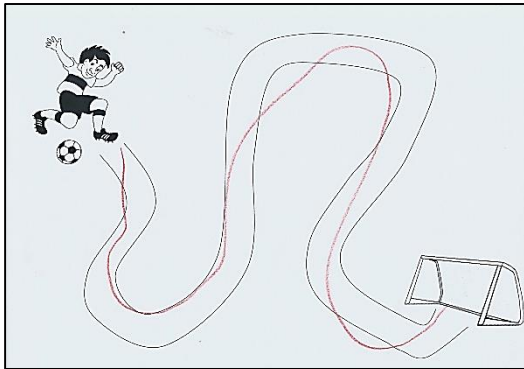
Listopad 2016



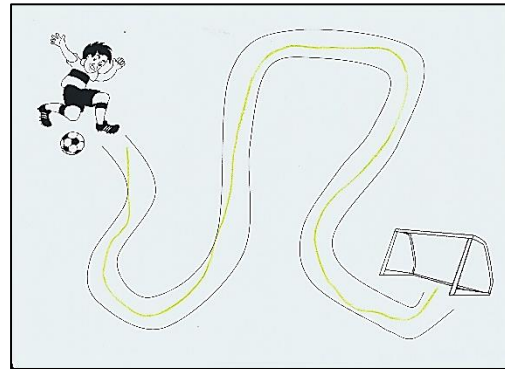
Únor 2017

Příloha D: Kresby Matyáše

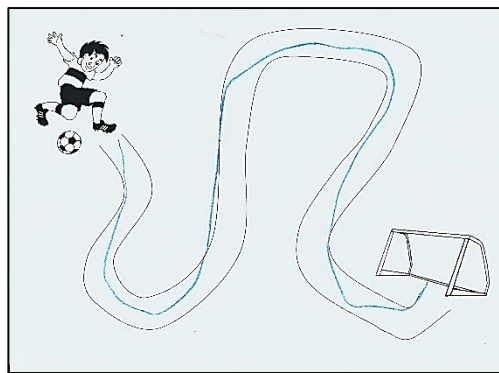
Obrázky č. 1: Opičí dráha



Duben 2016

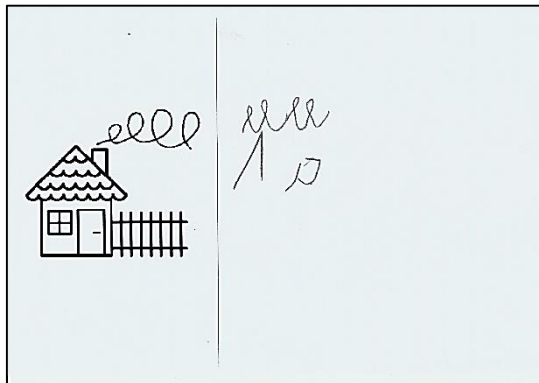


Listopad 2016

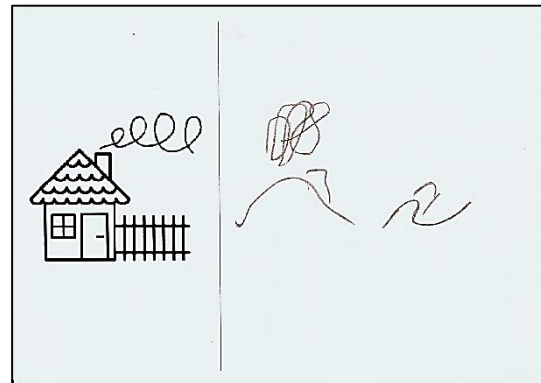


Únor 2017

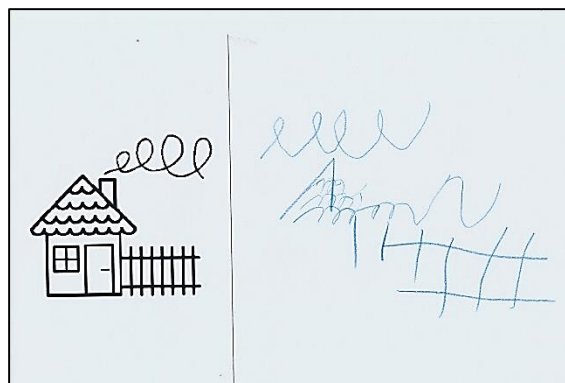
Obrázky č. 2: Obkreslování



Duben 2016

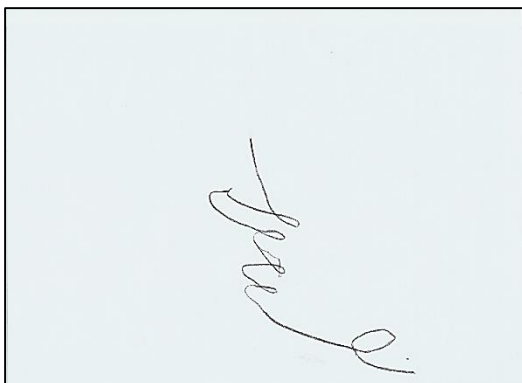


Listopad 2016

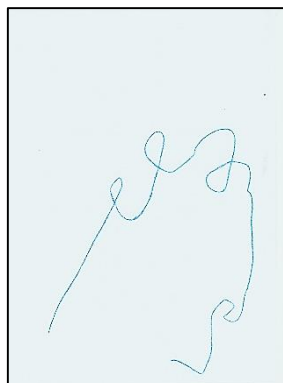


Únor 2017

Obrázky č. 3: Kresba jedním tahem

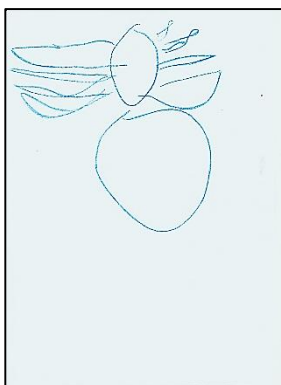


Duben 2016

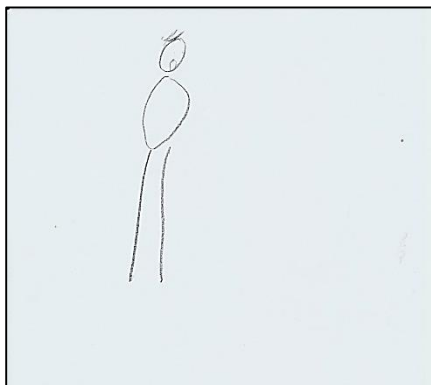


Únor 2017

Obrázky č. 4: Kresba lidské postavy

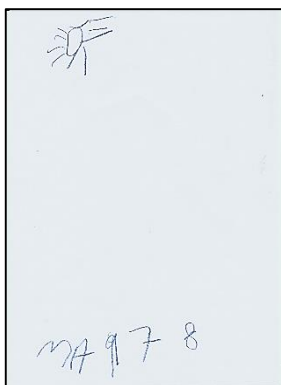


Listopad 2016

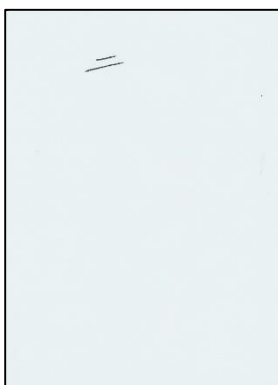


Únor 2017

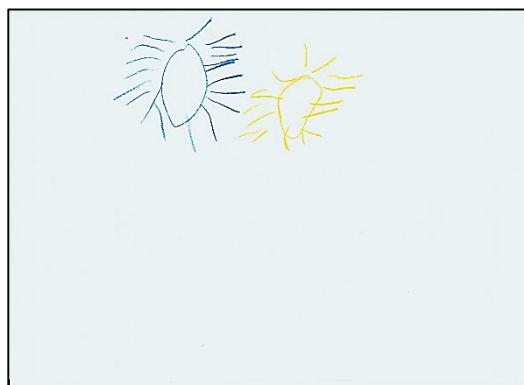
Obrázky č. 5: Volná kresba



Duben 2016



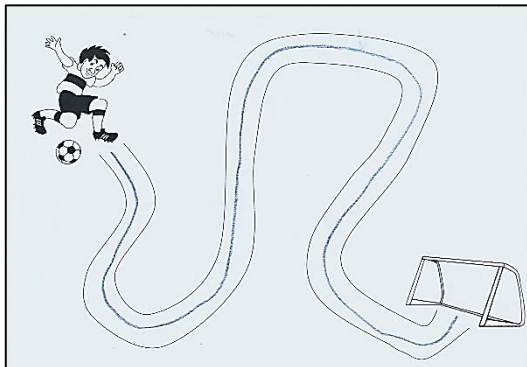
Listopad 2016



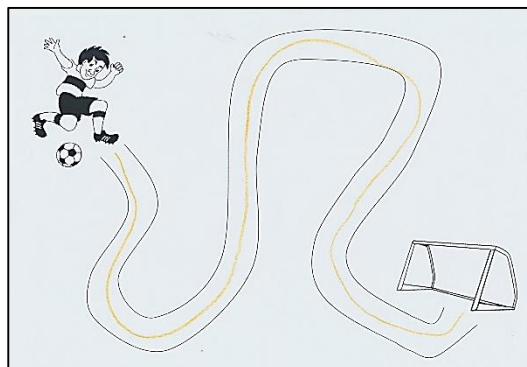
Únor 2017

Příloha E: Kresby Michala

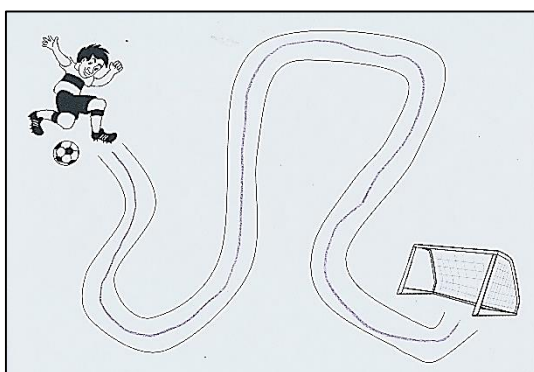
Obrázky č. 1: Opičí dráha



Duben 2016

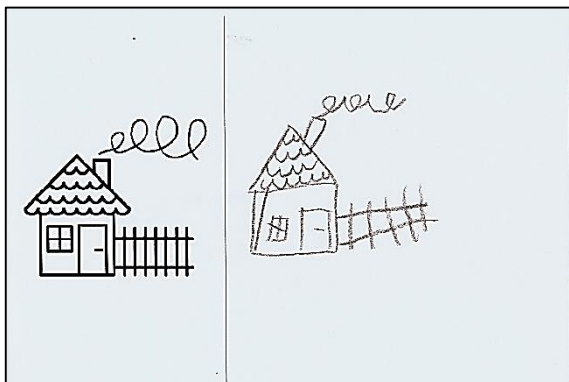


Listopad 2016

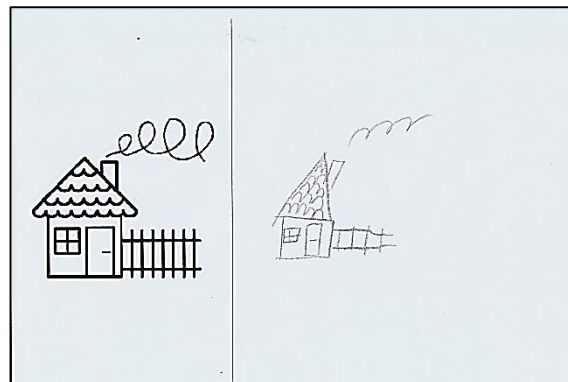


Únor 2017

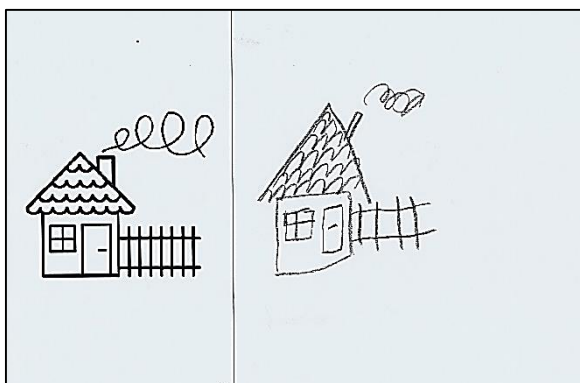
Obrázky č. 2: Obkreslování



Duben 2016

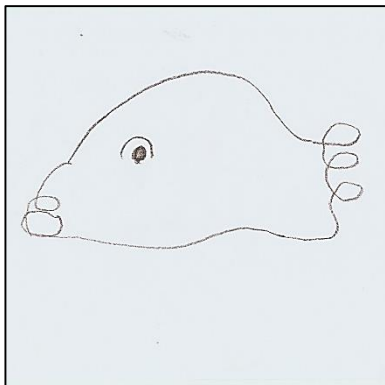


Listopad 2016

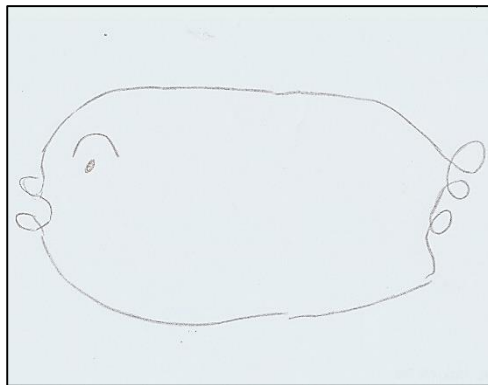


Únor 2017

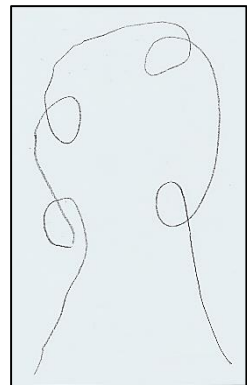
Obrázky č. 3: Kresba jedním tahem



Duben 2016



Listopad 2016

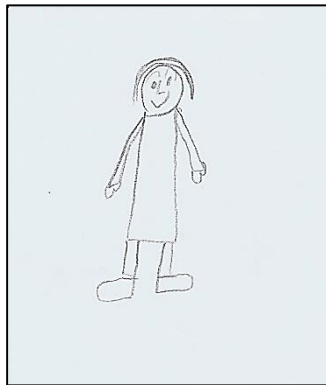


Únor 2017

Obrázky č. 4: Kresba lidské postavy



Duben 2016



Listopad 2016

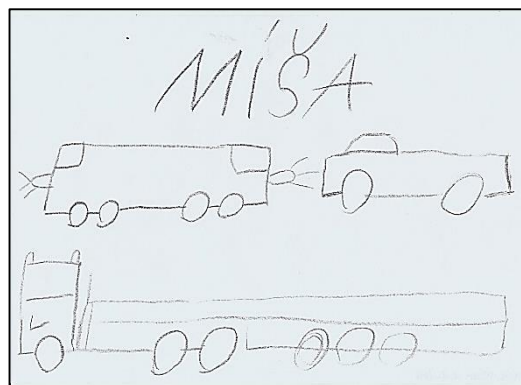


Únor 2017

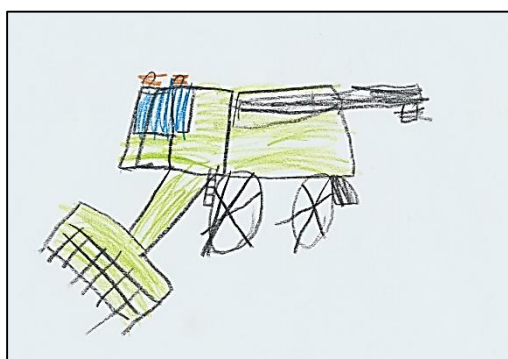
Obrázky č. 5: Volná kresba



Duben 2016



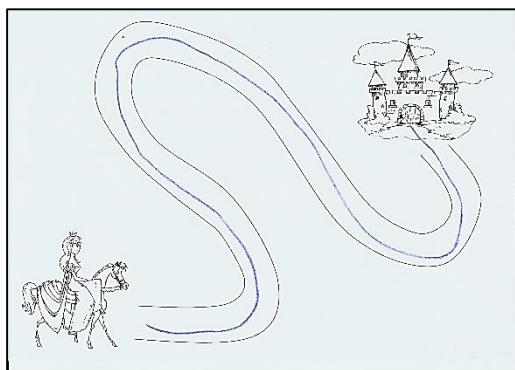
Listopad 2016



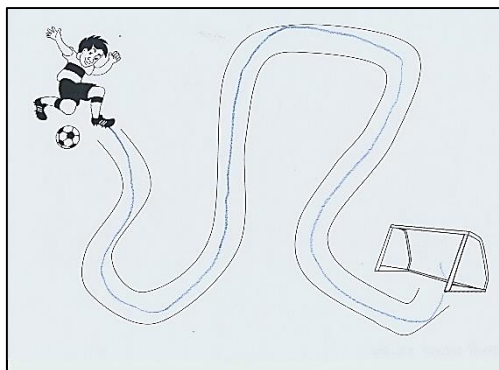
Únor 2017

Příloha F: Kresby Tadeáše

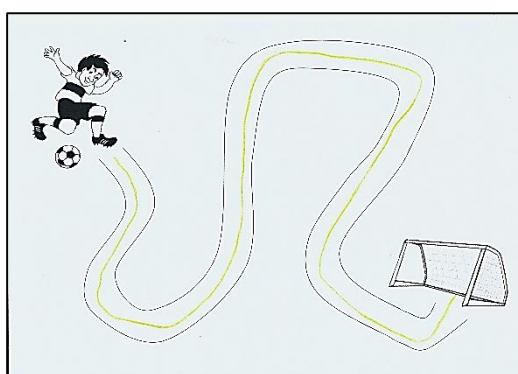
Obrázky č. 1: Opičí dráha



Duben 2016

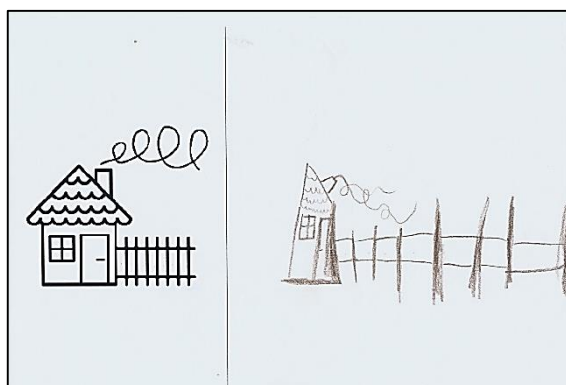


Listopad 2016

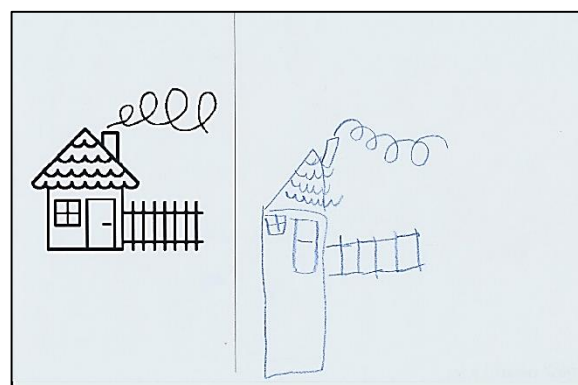


Únor 2017

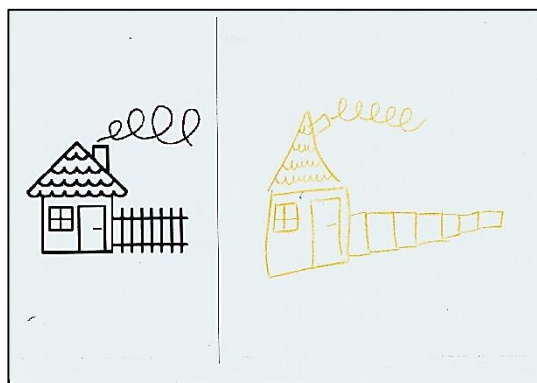
Obrázky č. 2: Obkreslování



Duben 2016

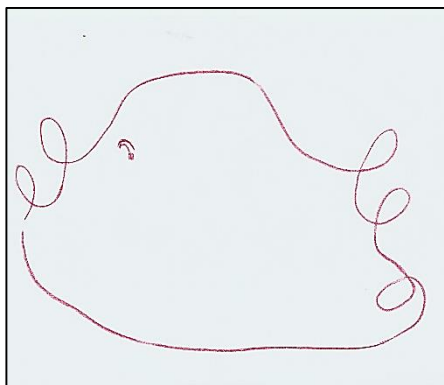


Listopad 2016

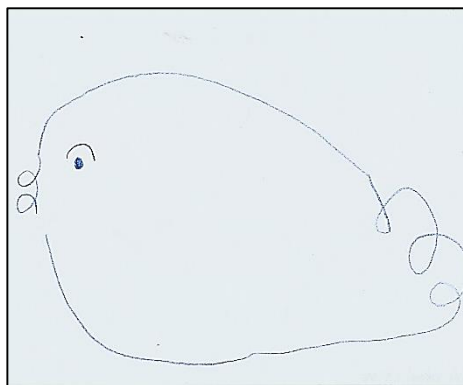


Únor 2017

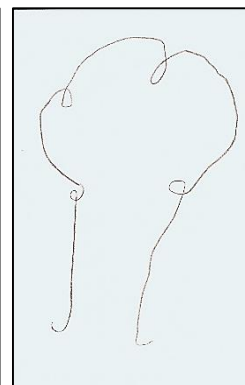
Obrázky č. 3: Kresba jedním tahem



Duben 2016

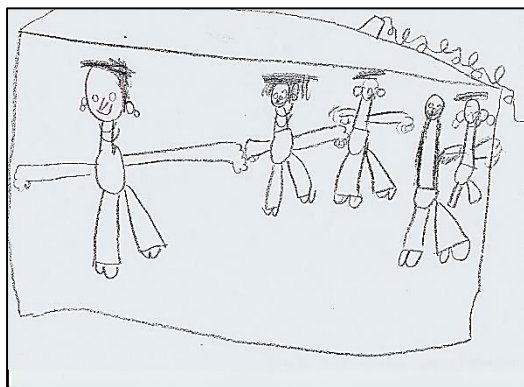


Listopad 2016



Únor 2017

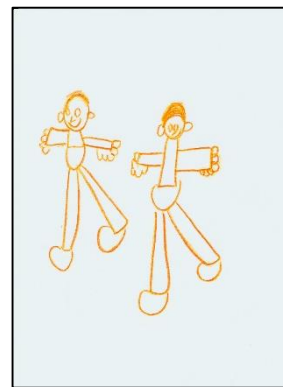
Obrázky č. 4: Kresba lidské postavy



Duben 2016

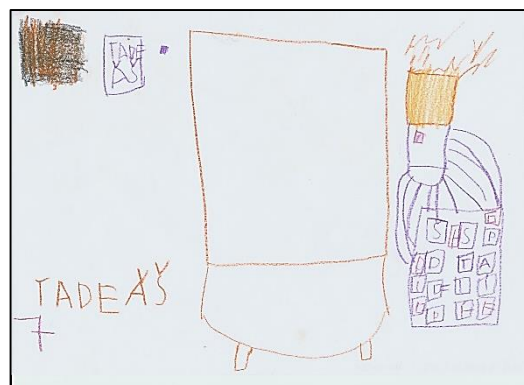


Listopad 2016



Únor 2017

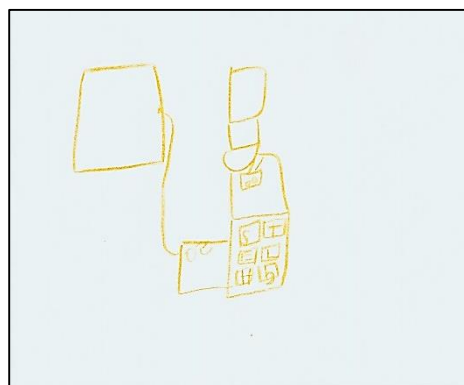
Obrázky č. 5: Volná kresba



Duben 2016



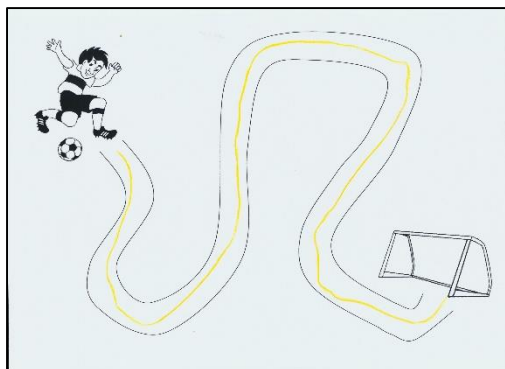
Listopad 2016



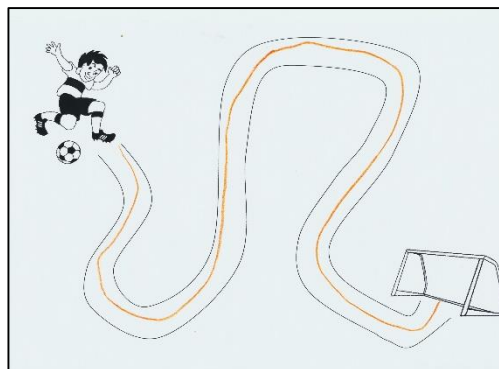
Únor 2017

Příloha G: Kresby Tomáše

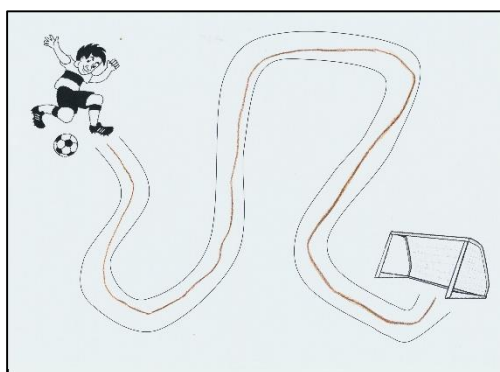
Obrázky č. 1: Opičí dráha



Duben 2016

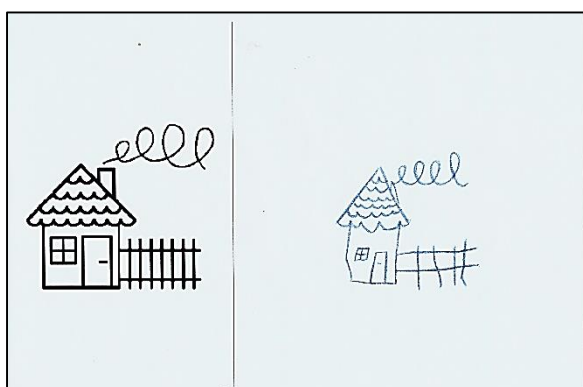


Listopad 2016



Únor 2017

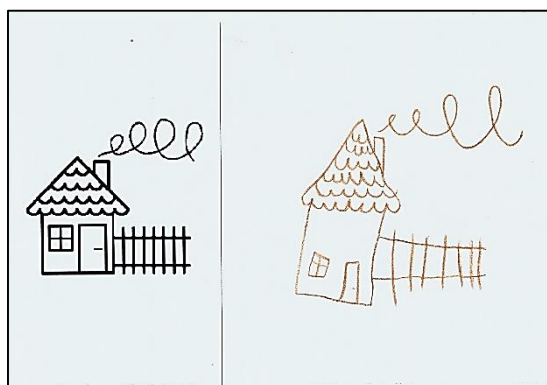
Obrázky č. 2: Obkreslování



Duben 2016

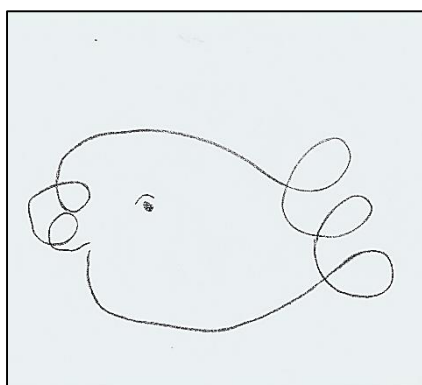


Listopad 2016

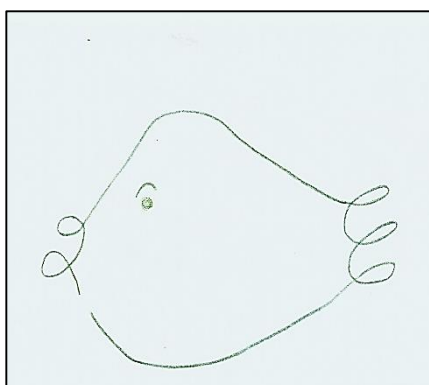


Únor 2017

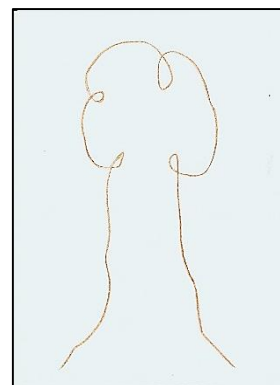
Obrázky č. 3: Kresba jedním tahem



Duben 2016

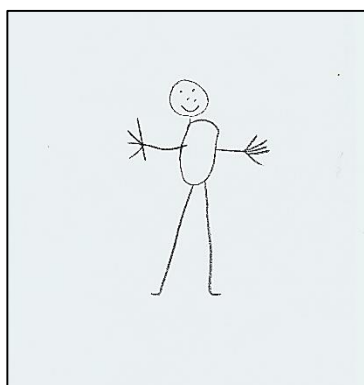


Listopad 2016

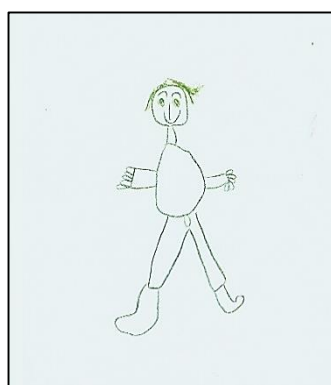


Únor 2017

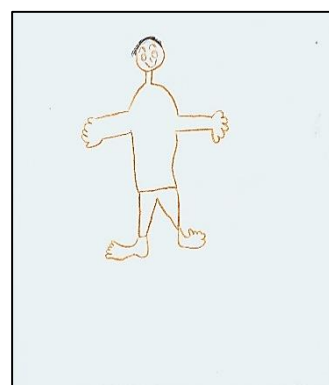
Obrázky č. 4: Kresba lidské postavy



Duben 2016

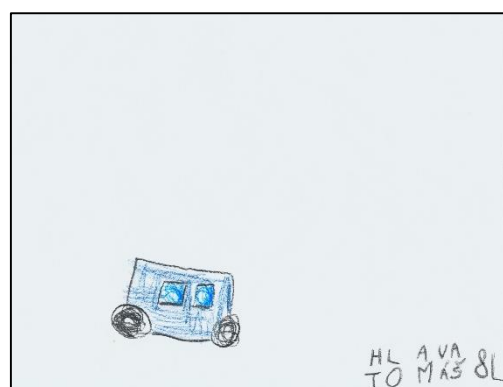


Listopad 2016

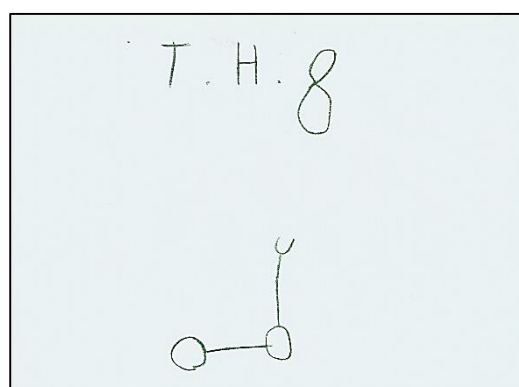


Únor 2017

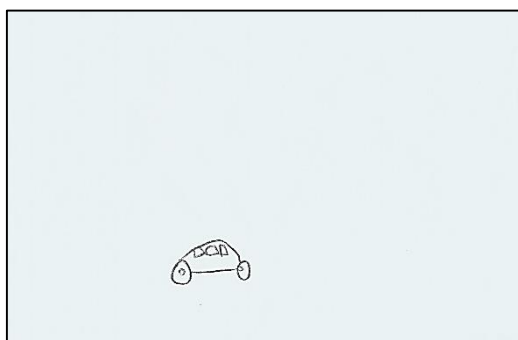
Obrázky č. 5: Volná kresba



Duben 2016



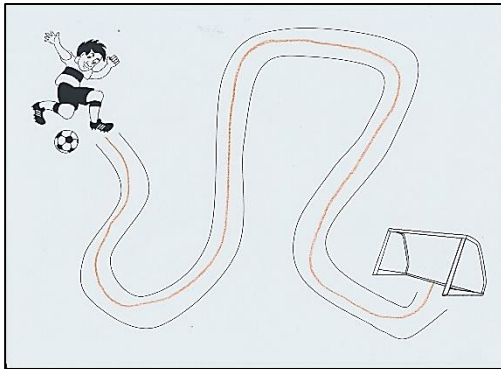
Listopad 2016



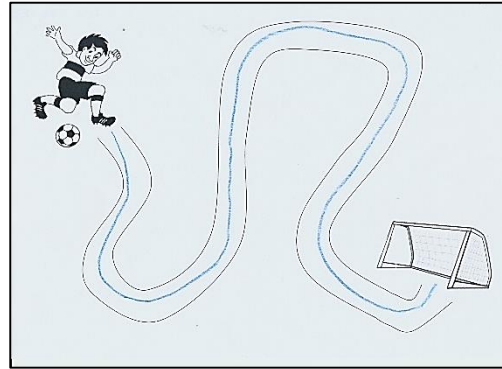
Únor 2017

Příloha H: Kresby Pavla

Obrázky č. 1: Opičí dráha

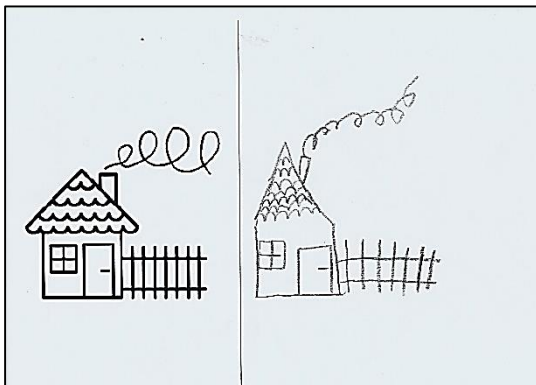


Listopad 2016

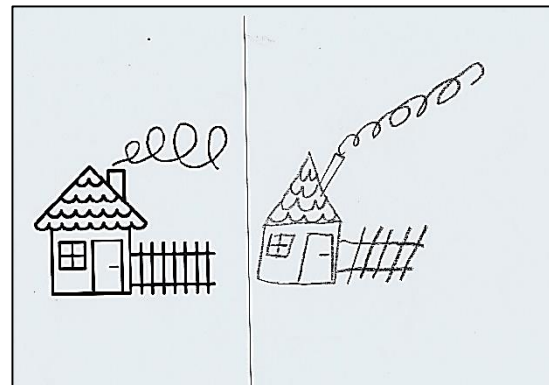


Únor 2017

Obrázky č. 2: Obkreslování

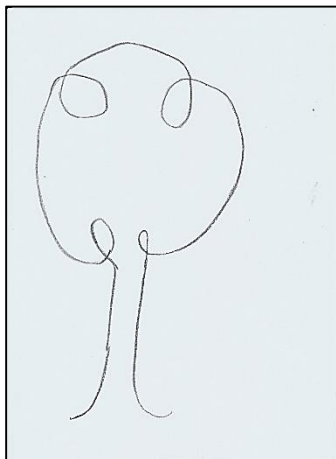


Listopad 2016

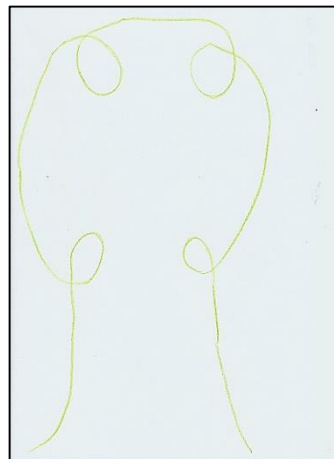


Únor 2017

Obrázky č. 3: Kresba jedním tahem

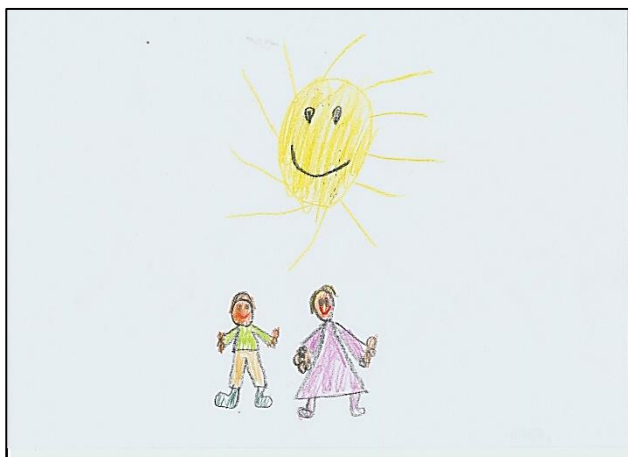


Listopad 2016

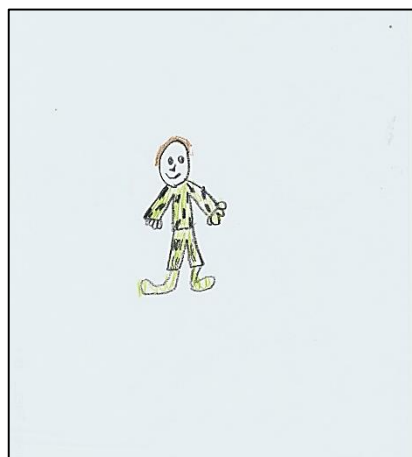


Únor 2017

Obrázky č. 4: Kresba lidské postavy

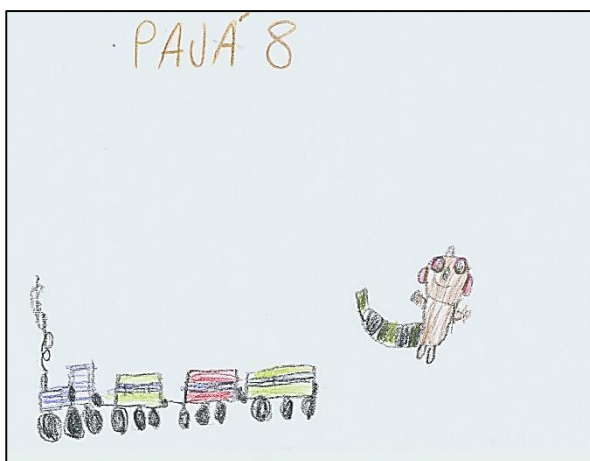


Listopad 2016

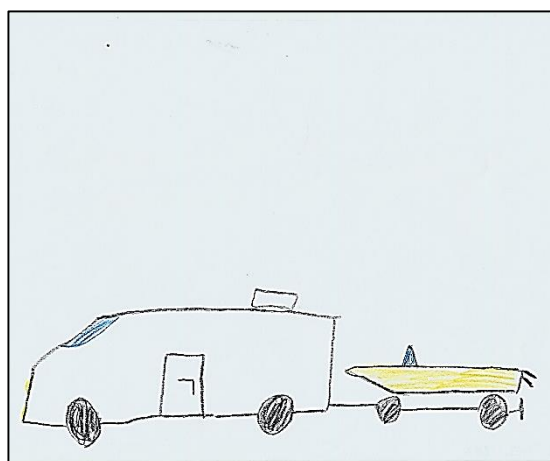


Únor 2017

Obrázky č. 5: Volná kresba



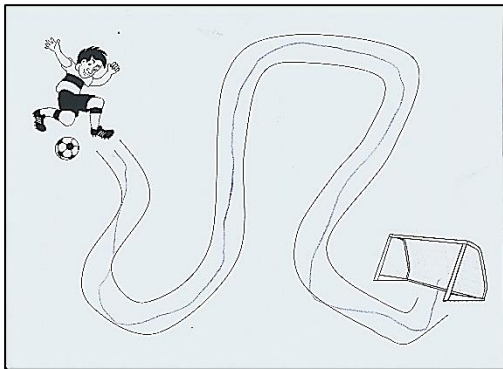
Listopad 2016



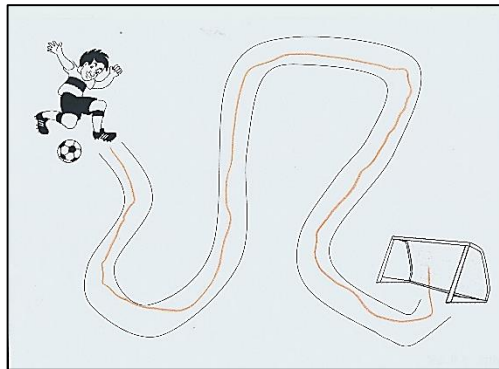
Únor 2017

Příloha I: Kresby Vojtěcha

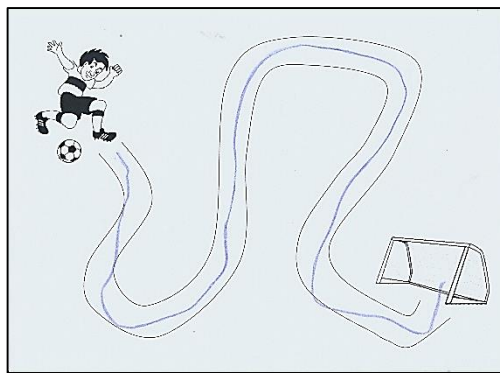
Obrázky č. 1: Opičí dráha



Duben 2016

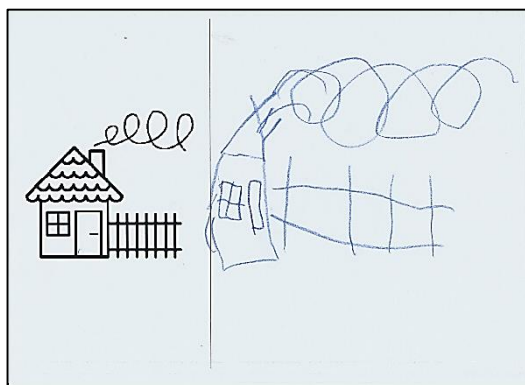


Listopad 2016



Únor 2017

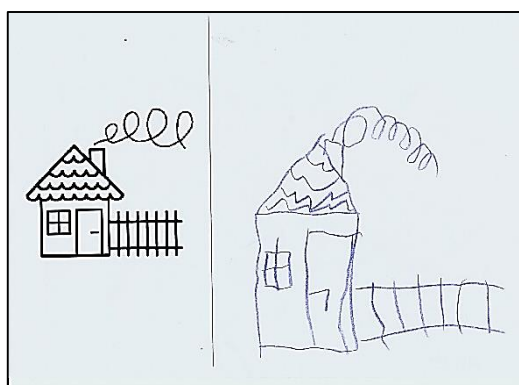
Obrázky č. 2: Obkreslování



Duben 2016

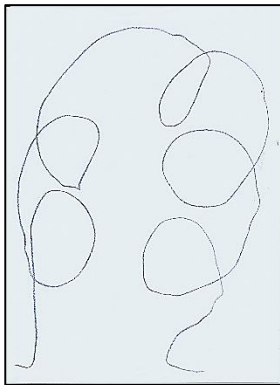


Listopad 2016



Únor 2017

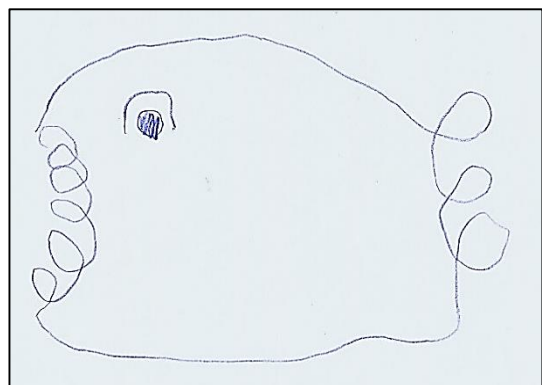
Obrázky č. 3: Kresba jedním tahem



Duben 2016

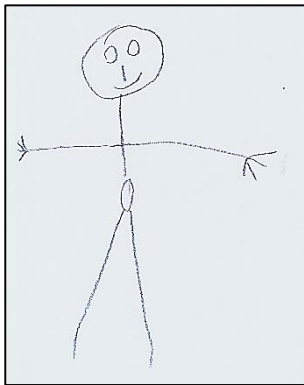


Listopad 2016

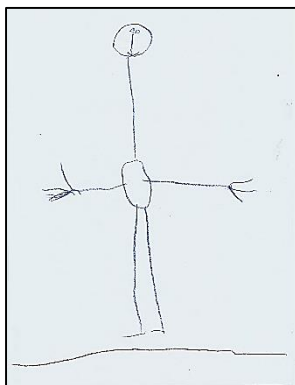


Únor 2017

Obrázky č. 4: Kresba lidské postavy



Duben 2016

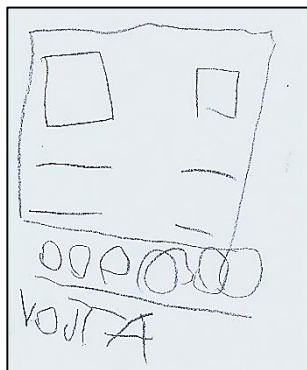


Listopad 2016

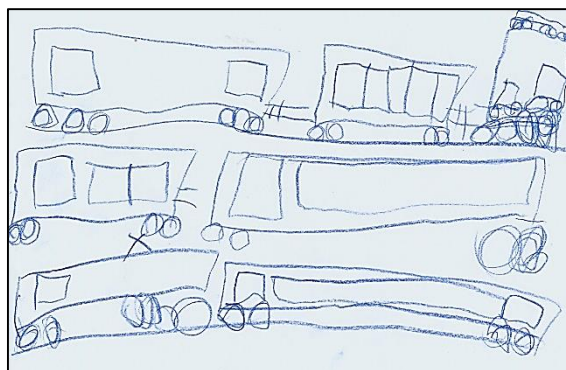


Únor 2017

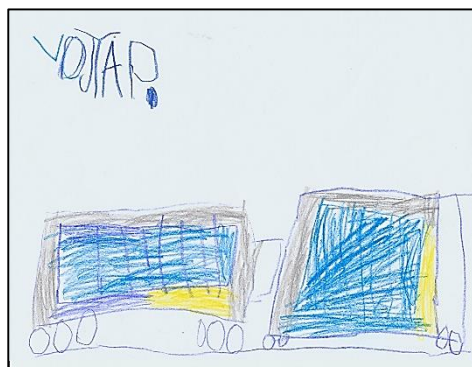
Obrázky č. 5: Volná kresba



Duben 2016



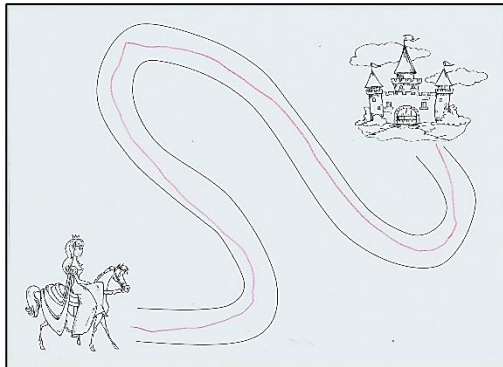
Listopad 2016



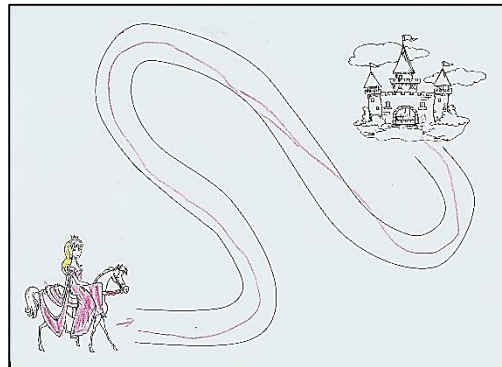
Únor 2017

Příloha J: Kresby Barbory

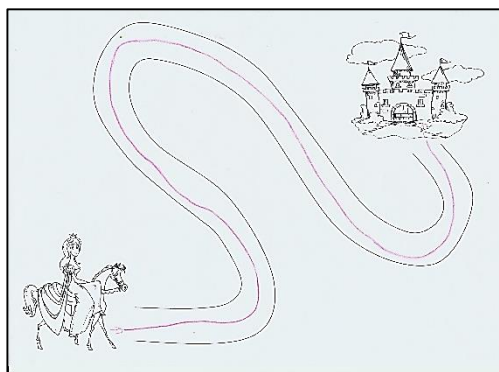
Obrázky č. 1: Opičí dráha



Duben 2016

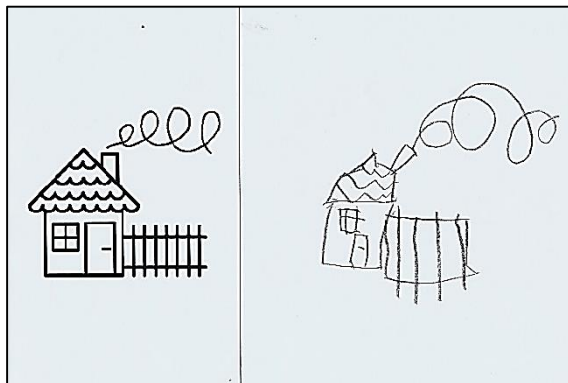


Listopad 2016

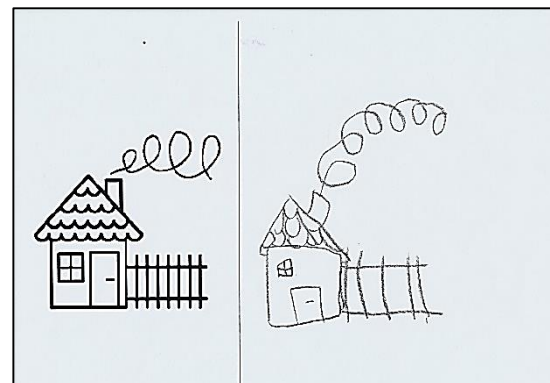


Únor 2017

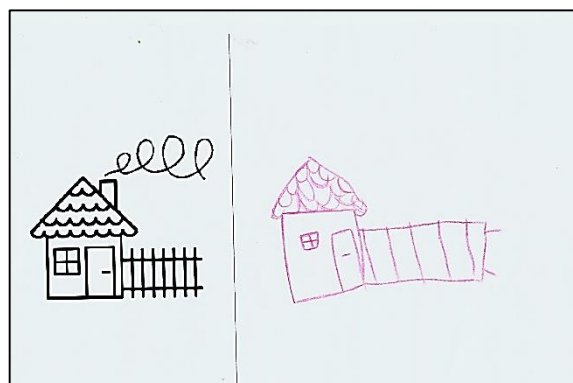
Obrázky č. 2: Obkreslování



Duben 2016

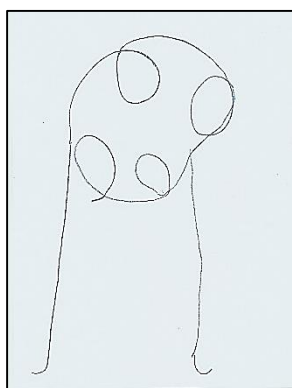


Listopad 2016

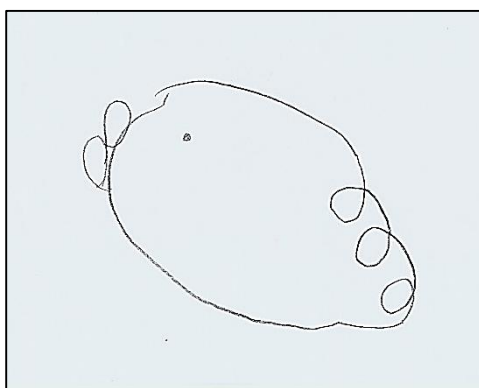


Únor 2017

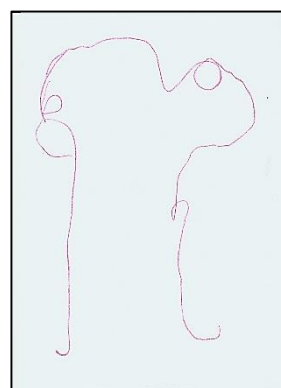
Obrázky č. 3: Kresba jedním tahem



Duben 2016



Listopad 2016



Únor 2017

Obrázky č. 4: Kresba lidské postavy



Duben 2016



Listopad 2016



Únor 2017

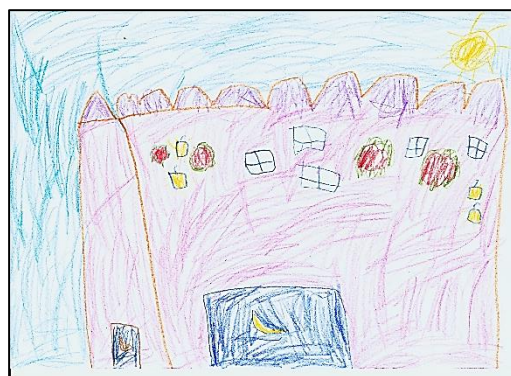
Obrázky č. 5: Volná kresba



Duben 2016

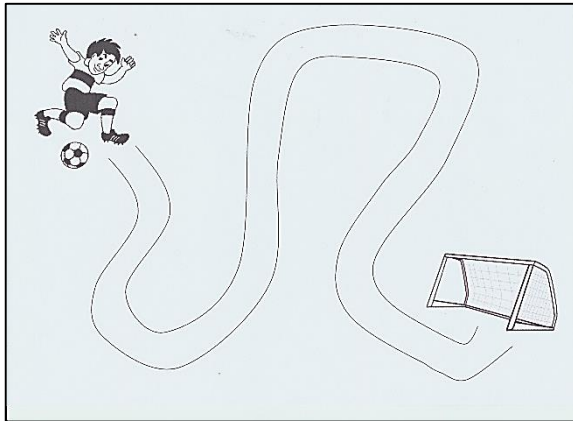


Listopad 2016

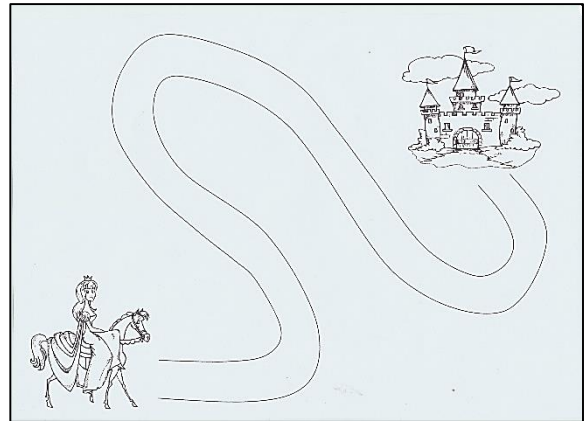


Únor 2017

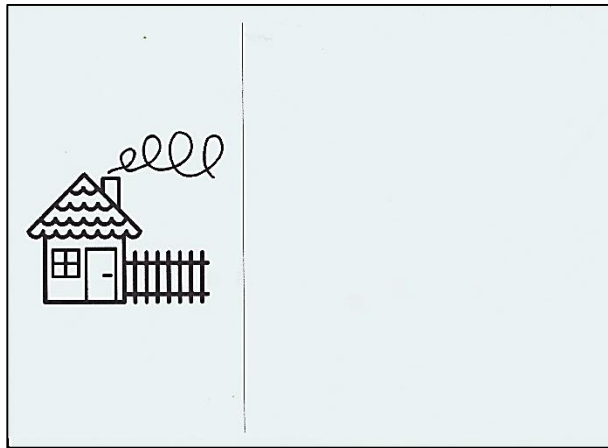
Příloha K: Předlohy



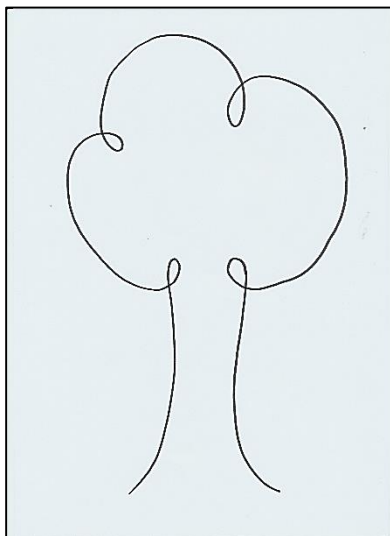
Opičí dráha



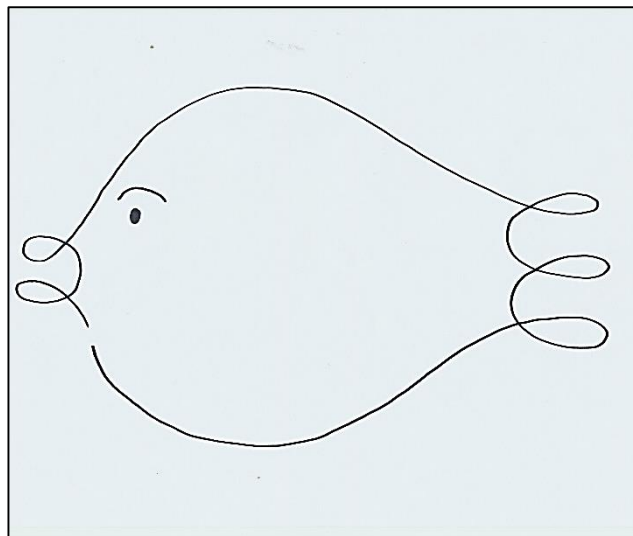
Opičí dráha



Obkreslování

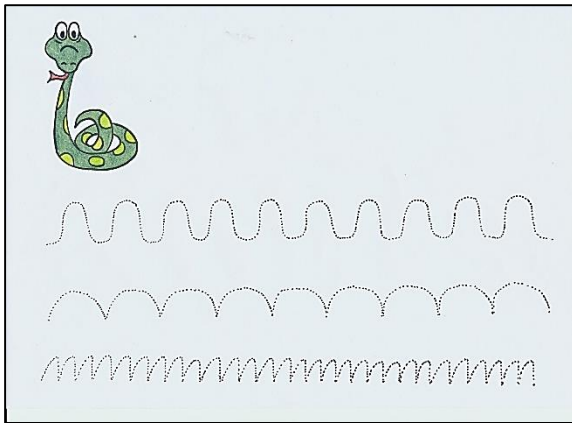


Kresba jedním tahem

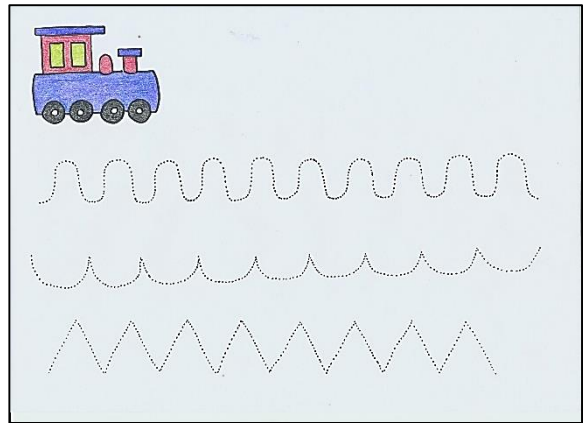


Kresba jedním tahem

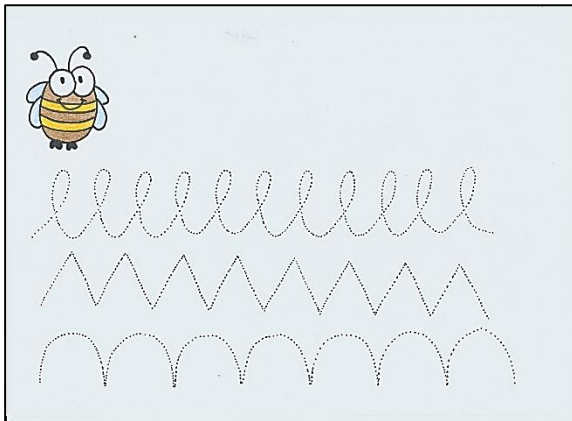
Příloha L: Vzorové pracovní listy



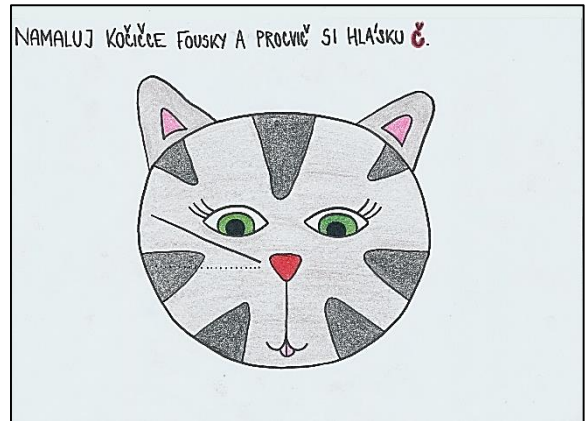
Hláška S



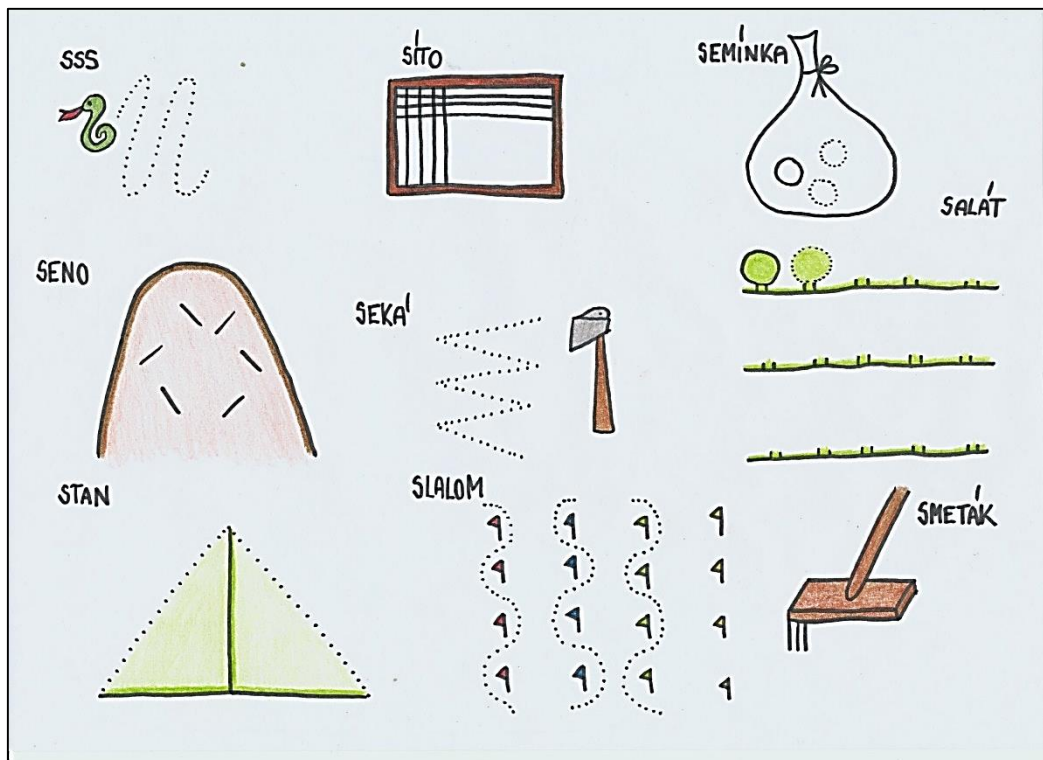
Hláška Š



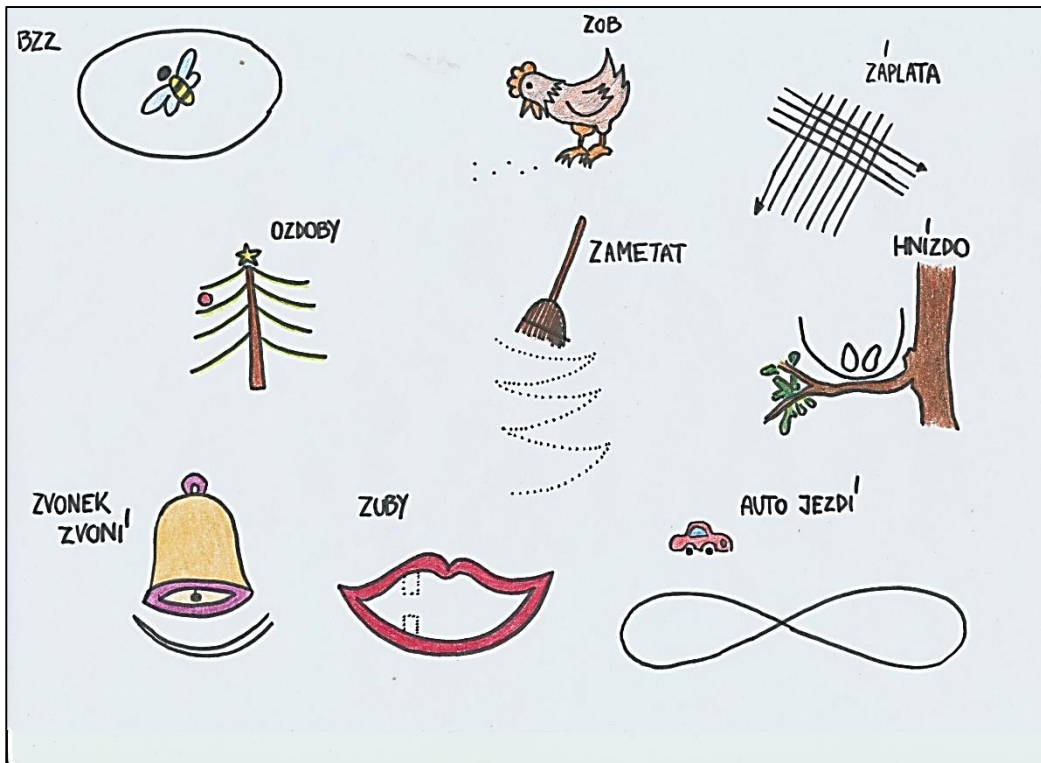
Hláška Ž



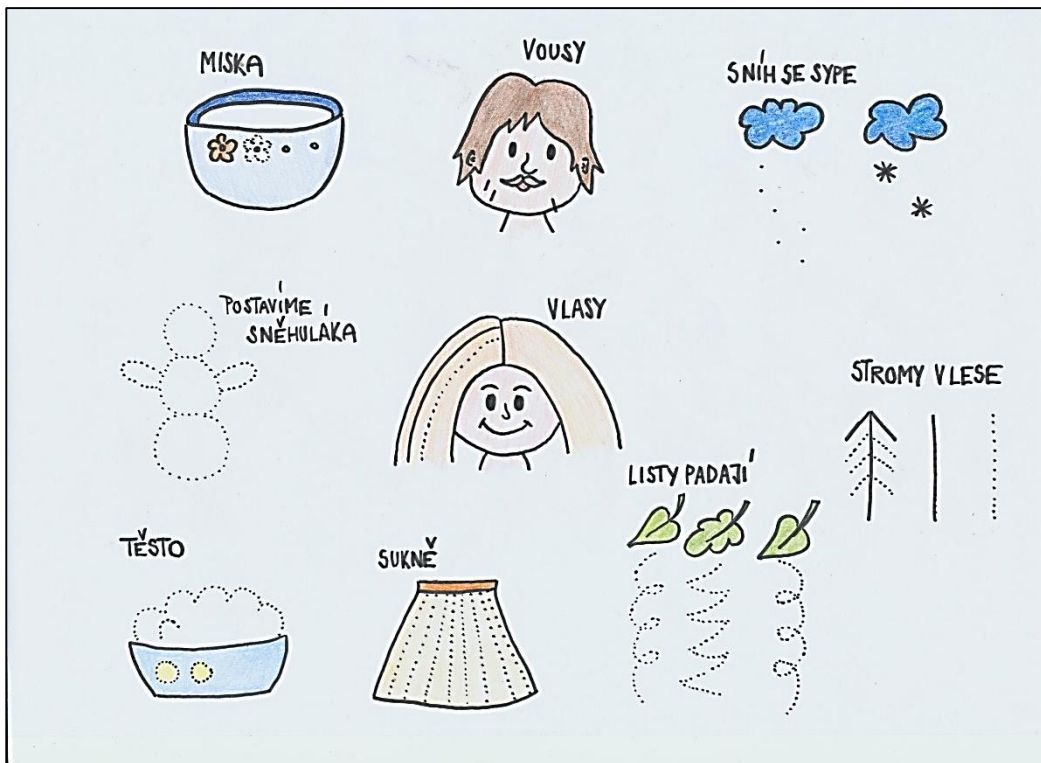
Hláška Č



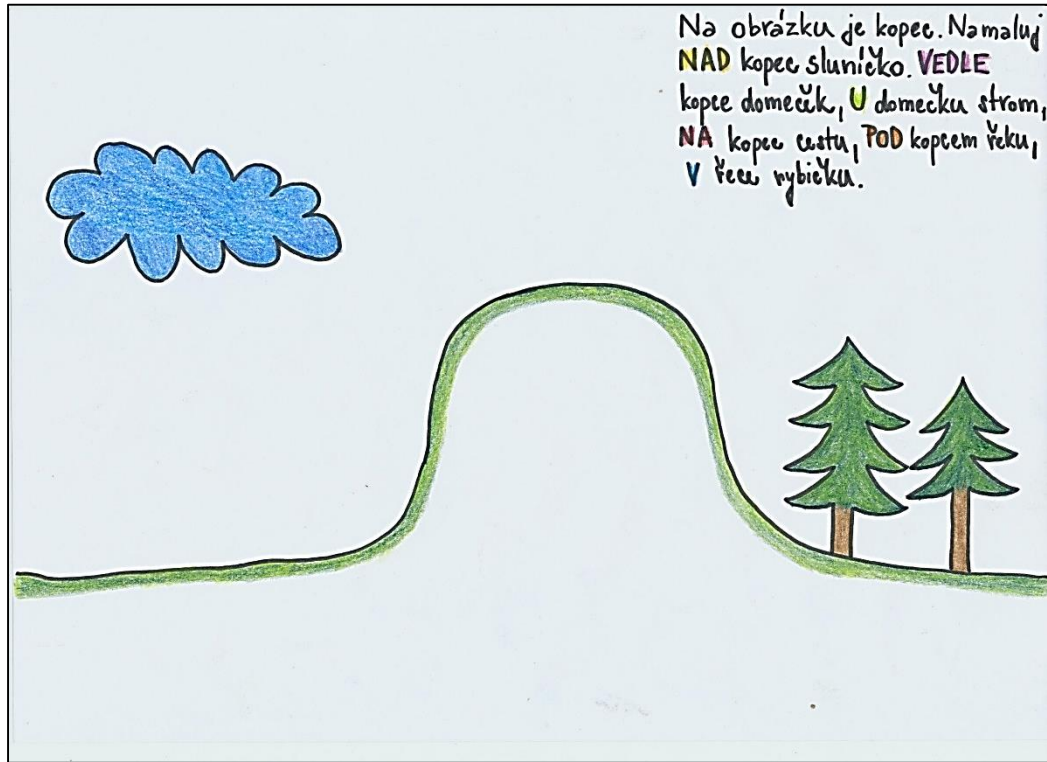
Hláška S



Hláška Z

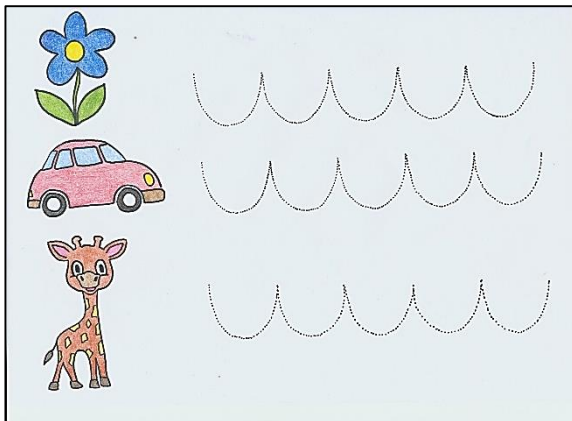


Hláška S

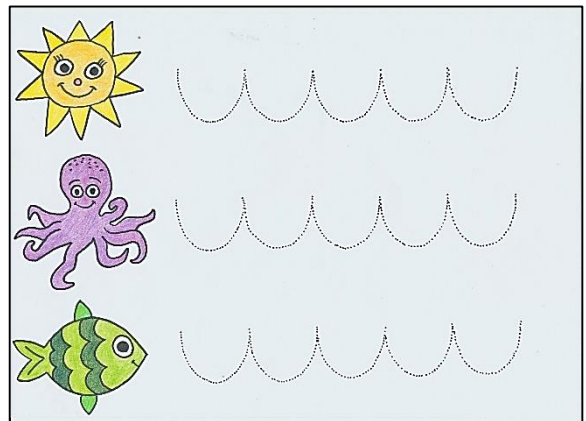


Na obrázku je kopec. Namaluj
NAD kopec sluníčko. **VEDLE**
 kopec domeček, **U** domečku strom,
NA kopec cestu, **POD** kopcem řeku,
V řece rybičku.

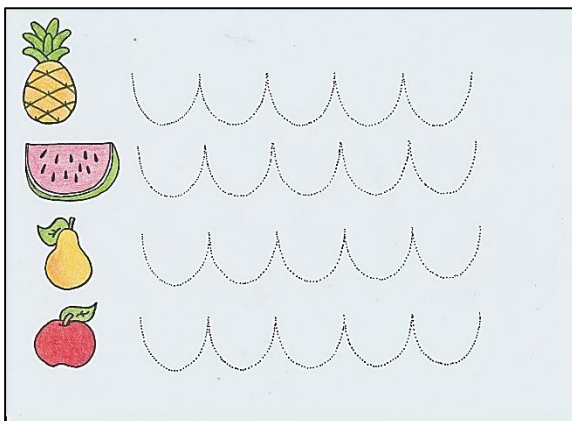
Porozumění a prostorová orientace



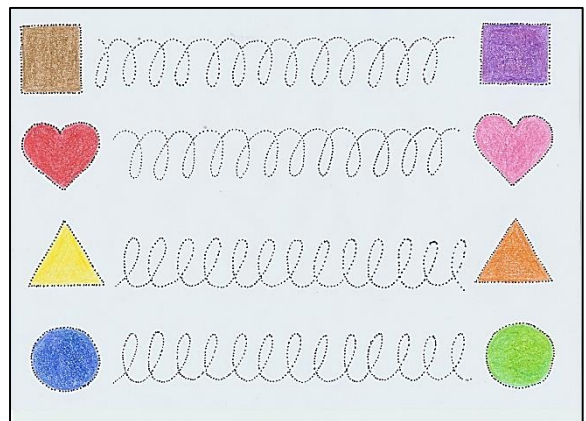
Rytmizace slov



Rytmizace slov



Rytmizace slov



Geometrické tvary a barvy