

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Veronika Morysová

**Využití dětské kresby v práci speciálního pedagoga u dětí
předškolního věku**

Olomouc 2018

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Jana Mironova Tabachová

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Bc. Jany Mironove Tabachové a použila jen prameny uvedené v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne 4.12.2018

Veronika Morysová

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat své vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Bc. Janě Mironove Tabachové, za odbornou konzultaci, mnoho cenných rad a praktickou pomoc. Dále bych chtěla poděkovat Veronice Hlostové, za technickou pomoc v závěru zpracování práce. Děkuji mému manželovi a svým dětem za podporu a trpělivost.

Obsah

Úvod	6
1. Vývoj dítěte předškolního věku	7
1.1. Vývoj motoriky dítěte předškolního věku	7
1.2. Vývoj poznávacích procesů dítěte předškolního věku	8
1.3. Vývoj verbálních schopností dítěte předškolního věku	9
1.4. Vývoj identity dítěte předškolního věku	10
1.5. Socializace dítěte předškolního věku	10
2. Narušená komunikační schopnost u dětí předškolního věku	12
2.1. Komunikace	12
2.2. Vývoj řeči	12
2.2.1. Jazykové roviny řeči	13
2.3. Narušená komunikační schopnost	14
2.3.1. Narušení článkování řeči	15
3. Vývoj kresebného projevu u dětí	18
3.1. Využití dětské kresby a její funkce	19
3.2. Stádia dětské kresby dle věku	20
3.3. Proč dítě kreslí	21
3.4. Pracovní návyky při kreslení	22
3.5. Vývoj kresby lidské postavy	23
3.5.1. Hlavonožec	23
3.5.2. Subjektivní zobrazení	24
3.5.3. Realistické zobrazení	24
3.5.4. Transparentnost a tělesné schéma	25
4. Výzkumné šetření	26
4.1. Vymezení cíle zkoumání	26
4.2. Charakteristika použité metody	26
4.2.1. Test obkreslování	26
4.2.2. Test kresby lidské postavy	27
4.3. Výzkumný vzorek	28
4.3.1. Charakteristika jednotlivých respondentů	28
4.4. Průběh výzkumného šetření	32
4.5. Analýza výsledků	36

4.6. Diskuze	40
Závěr.....	43
Seznam literatury	44
Seznam grafů	46
Seznam příloh.....	47

Úvod

Řeč je jako základní stavební kámen komunikace. Pokud je její vývoj z jakéhokoliv důvodu narušen, odrazí se to samozřejmě i ve vzájemné interakci mezi komunikujícími. Ovlivněna je socializace jedince, jeho rozumový, duševní a osobnostní vývoj.

Kresba je nedílnou součástí dětství každého dítěte. Pro dítě jde o jeden z nejpřirozenějších pohybů, je to hra, odreagování se, objevování kreslířských možností. To vše dítě baví, a pokud je vhodně podporováno, může se v této oblasti velmi dobře rozvíjet. Kresba je stejně jako řeč komunikačním prostředkem. Jedinec skrze ni může sdělit to, co by jinak zůstalo skryto v jeho duši, může světu ukázat, jak se cítí a co si přeje, může si malovat jen tak pro radost, což děti často dělají. Škoda, že dospělí zapomínají, jak terapeutickým prostředkem může kresba být.

„Naivní malíři jsou dospělé děti, které najednou vzali tužku nebo štětec a tím prvním pohybem ruky na čistou plochu zjistili, že obrazy jsou nejen jejich dětským hřištěm, ale i obranou proti nudě, hojivou krásou, prostou jak léčivé byliny.“ (Hrabal, 2018)

Protože je kresba dětí předškolního věku velmi zajímavým a bohatým námětem, vybrali jsme toto téma i pro bakalářskou práci. Pomocí výzkumu bychom chtěli zjistit, jakým způsobem ovlivňuje narušený vývoj řeči kresbu dětí, zda se do kresby dětí s narušenou komunikační schopností promítají grafomotorické obtíže, zda se tyto děti pohybují v rámci podprůměru, průměru, či nadprůměru obecné normy.

V teoretické části se nejprve zabýváme obecným vývojem dítěte předškolního věku, rozvojem motoriky, poznávacích procesů, verbálních schopností, jeho identity a socializace. V další kapitole teoretické části práce pojednává o obecném vývoji řeči a narušené komunikační schopnosti-konkrétně narušení článkování řeči. Ve třetí kapitole je uveden nástin vývoje kresebného projevu u dětí do šesti let věku. V praktické části nejprve vymezíme cíl zkoumání a následně budeme charakterizovat použité metody, kterými jsou test obkreslování a test kresby lidské postavy. Poté stručně charakterizujeme výzkumný vzorek dětí, které se výzkumu zúčastnily. Následuje podkapitola o průběhu šetření, dokumentace výsledků a jejich analýza a hodnocení. Na konci práce bude zpracován závěr celého šetření.

1. Vývoj dítěte předškolního věku

Na úplném začátku práce je nutné charakterizovat základní znaky vývoje dítěte v předškolním období.

Předškolní věk se vymezuje přibližně od 3 do 6 let. Na konci této doby je významný sociální mezník a to nástup dítěte do základní školy. Důležitým znakem předškolního období je uvolňování vazeb na rodinu a rozvoj samostatné činnosti, která vede k prosazování osobnosti dítěte ve skupině, rozvoji komunikace, pochopení společenských norem a rolí. To vše je jedním z kritérií nutných k nástupu základního vzdělávání (Vágnerová, 2000). Čačka (1997) uvádí, že duševní změny již nejsou tak výrazné jako v předcházejícím vývojovém stádiu a předškolní věk vymezuje do období 4-6 let. Dále jej charakterizuje jako fázi vytahování, kdy většina dětí dosáhne výšky více než jeden metr. V duševním světě převládá fantazie nad racionalitou, nastává dynamický rozvoj hrubé i jemné motoriky. Autor varuje před přetěžováním hlavně v oblasti psychických výkonů. Sociologické pojetí předškolního vývoje uvádí faktory, které jej do značné míry ovlivňují a speciální pedagog by na ně měl při výchově a vzdělávání brát ohled. Jedná se o rodinné prostředí, ekonomickou situaci rodiny, vzdělání rodičů, zaměstnanost matky, rozvodovost, dále širší sociální okolí, etnická příslušnost, národní kultura, typ lokality bydliště, atd. (Průcha, Kořátková, 2013). Hlavní aktivitou a náplní času dítěte je hra, kterou se rozvíjí všechny psychické, socializační a komunikační funkce. Hra je převážně společná, například s vrstevníky, nebo s dospělými, či námětová (Novotná a kol., 2004). Dle Brigitte Sindelar (2013) je dětská hra prvním učením, při kterém dítě získává stále nové zkušenosti a zážitky, nezbytné pro další získávání vědomostí.

1.1. Vývoj motoriky dítěte předškolního věku

Na začátku předškolního období je hrubá motorika dítěte ještě málo koordinovaná. V důsledku zrání mozkové kůry se však rychle všechny přemísťovací pohyby jako chůze, běhání, skákání, pohyb po nerovném terénu zdokonalují. Na konci období je dítě schopno zvládat složitou pohybovou koordinaci. V oblasti jemné motoriky se rozvíjí především manuální zručnost a artikulační obratnost. Dítě rádo pracuje s nůžkami, psacími a kreslicími potřebami, učí se jíst příborem. Kolem čtvrtého roku se objevuje přednostní užívání jednotlivých končetin vlivem převahy jedné mozkové hemisféry nad druhou (Čížková,

Binarová a kol., 2000). Tělesné aktivity jsou jednou z hlavních činností předškolního dítěte, jeho pohyby se zpřesňují a zrychlují. V pěti až sedmi letech se vyhraňuje laterální horních končetin, v deseti letech se ustaluje. Aby bylo dítě schopno vizuomotorické koordinace (Bednářová, Šmardová, 2011).

1.2. Vývoj poznávacích procesů dítěte předškolního věku

Intelligenční vývoj čtyřletého dítěte přechází ze symbolického myšlení na myšlení názorové, neboli intuitivní. Myšlení je již více obecné. Usuzování je však stále ovlivněno především tím, co vidí. Dítě již umí vyvodit závěr, ten je však závislý na názoru, který je založen na vizuálním vnímání. Jeho myšlení je tak zatím stále prelogické (Langmeier, Krejčířová, 1998). Myšlení předškolního dítěte vykazuje typické znaky. **Egocentrismus** zapřičiňuje, že dítě nerozeznává objektivní realitu a je ovlivněno svými subjektivními preferencemi. Jeho vlastní realita, vlastní představy a myšlenky mu zabraňují přijmout hledisko druhého člověka (Mertin, Gillernová a kol., 2010). Příkladem může být situace, kdy si dítě zakryje rukama oči, když chce, aby jej ostatní neviděli. **Fenomenismus** se projevuje neomylnou představou dítěte, svět se je pro něj takový, jak vypadá. Nedokáže pochopit, že realita může být jiná, než jak se na zjevný pohled jeví. Jako příklad můžeme uvést, nepřijetí faktu, že velryba není ryba (Vágnerová, 2000). Dalším znakem je **fantazijní přístup** k věci. Fantazie zaujímá v myšlení a představách dítěte nezastupitelnou roli. Její vliv přesahuje logické zákonitosti a mnohdy se mísí dohromady. Dítě si také skrze ni pomáhá vysvětlit dění v reálném světě (Mertin, Gillernová a kol., 2010). **Absolutismus** pramení z potřeby jistoty dítěte. Projevuje se tím, že každý poznatek musí být absolutní a trvale platný. Nechápe, že názory dospělých se mohou měnit (Vágnerová, 2000). Poznávací procesy zahrnují vnímání, paměť, pozornost, představivost. **Vnímání** je celistvé, nevyčleňuje podstatné části, jeho pozornost upoutají předměty nápadné, vztahující se k činnosti. Dítě začíná rozlišovat doplňkové barvy. Analyzuje zvuky pocházející z různých zdrojů. Rozvíjí se čich, chuť a hmat, který je pro něj zdrojem mnoha informací a zážitků. Rozvoj poznávacích procesů je ovlivněn kvalitou analyzátorů, myšlením a vlastní zkušeností. (Čížková, Binarová a kol., 2000). **Paměť** má především povahu neúmyslného zapamatování si. Projevuje se jako paměť mechanická, konkrétní, záměrná paměť se objevuje až kolem pátého roku. Vhodným prostředkem, který podpoří učení předškolního dítěte, se jeví smyslové asociace ve vztahu k informaci. Dále si dítě dobře pamatuje události, které jsou citově zbarvené (Mertin, Gillernová a kol., 2010). **Pozornost** je

na začátku předškolního období nestálá, ale na konci se již stává úmyslnou. Tato je ovlivněna i temperamentem a druhem činnosti. Díky rozvoji představivosti je dítě schopno lépe reprodukovat děj pohádek a příběhů, rozvíjí se fantazijní představy, které mají relaxační a harmonizující charakter. Také námětové hry jsou obohaceny díky prohlubování představivosti. Dítě má mnohdy potíže odlišit realitu od fantazijní představy ve hře (Čížková, Binarová a kol., 2000). Čačka (1997) dokládá, že počítky už jsou na velmi dobré úrovni a jsou schopné zachytit i drobné detaily. Formou hry je možné jejich kvalitu dále zvyšovat.

1.3. Vývoj verbálních schopností dítěte předškolního věku

Prudký rozvoj poznávacích procesů se odráží také na vývoji řeči předškoláka. Okolo třetího roku nastává období logických pojmů- užívá všeobecná označení pomocí slov s určitým obsahem. Kolem čtvrtého roku nastává intelektualizace řeči- vyjadřování je obsahově i formálně přesnější, osvojuje si nová slova, zpřesňuje jejich obsah (Klenková, 2006). Čížková, Binarová a kol. (2000) uvádí, že nastává „*druhé ptací období-proč*“ a na konci šestého roku dítě disponuje slovní zásobou až 4000 slov. Verbální kompetence se zdokonalují co do obsahu i formy, dítě začíná správně užívat příslovce, předložky, spojky. Hlavním mluvním vzorem jsou dospělí, se kterými je dítě často v kontaktu, dále pak vrstevníci a v neposlední řadě také média, jejichž vliv nelze popřít. Gramatická složka stále obsahuje nepřesnosti a dysgramatismy, chyby dělají, když vyjadřují časové vztahy. Dle Šulové (in Bytešnicková, 2012) musí dítě při osvojování řeči zvládnout celý komplex aktivit-imitovat slyšené, rozčlenit, dekodovat, porozumět, adekvátně užít, prosadit se v komunikačním procesu a umět na sebe upozornit. Zajímavým prvkem verbálního projevu předškolních dětí je tzv. egocentrická řeč, která později přechází na úroveň vnitřní řeči. Egocentrická řeč je průvodcem různých dětských aktivit a her, nemusí se podřizovat realitě a logice dospělých. Vágnerová (2000) označuje egocentrickou řeč jako řeč pro sebe, která není určena pro jiného posluchače. Tato forma řeči má různé varianty:

expresivní-dítě bez ohledu na posluchače vyjadřuje slovně své pocity

regulační-dítě své jednání řídí vlastními slovními pokyny, které mu připomínají určité normy chování

Dále upozorňuje na formální nedostatky, které se projevují v nesprávné výslovnosti hlásek, jejich nahrazování jinými, nebo jejich komolení. Lechta (in Bytešnicková, 2012) považuje

předškolní období jako klíčové pro osvojování mluvené řeči, těžištěm tohoto období označuje třetí a čtvrtý rok, kdy je vývojové tempo nejrychlejší.

1.4. Vývoj identity dítěte předškolního věku

Bednářová, Šmardová (2011) poukazují na silnou potřebu pozitivní identity. Předškolák chce být součástí skupiny lidí, důvěřovat jim, spolehnout se na ně, cítit že je pro tuto skupinu hodnotný, důležitý. Identita roste z tohoto vztahového zázemí. Dotváří se sebepojetí a základní forma svědomí. Vytváří se povědomí o tom, co je špatné a co je dobré, zažívá pocity viny (Novotná a kol., 2004). Dítě si uvědomuje svou jedinečnost a také odlišnost od ostatních lidí. Sebehodnocení úzce souvisí s hodnocením osoby dítěte ostatními lidmi, zejména rodiči. Dítě je ovlivněno názorem rodičů na sebe sama a zcela tento názor přijímá. Rodič na své dítě působí emočně, svými požadavky a spokojeností s mírou jejich naplnění. Stále se projevuje určitý stupeň nezralosti, dítě má majetnické a vychloubačné sklony. Součástí identity předškoláka jsou sociální role a to hlavně ty, které jsou nad rámec vlastní rodiny, dále lidé, ke kterým má vztah, věci, které vlastní a prostředí, ve kterém žije (Vágnerová, 2000). Kvalita vzniklého sebepojetí ovlivňuje způsob přijetí druhých osob. Starší předškolní dítě se stále více orientuje na své vrstevníky a začleňuje se do své genderové skupiny, rádo soutěží a soupeří, přijímá a dodržuje pravidla společného soužití, učí se jednat s druhými a nést za svá rozhodnutí zodpovědnost (Průcha, Koťátková, 2013).

1.5. Socializace dítěte předškolního věku

Erikson (in Vágnerová, 2000) označuje předškolní období jako věk iniciativy, jehož hlavní potřebou je aktivita. Sociokulturní prostředí formuje v dítěti vzorce a normy chování, které přebírá a považuje za správné. Vzorem a garantem těchto norem je opět rodič, dospělý. Rodiče jsou pro dítě předškolního věku naprostým ideálem, zcela nekriticky přebírá jejich vzorce chování a považuje je za normu. Potřebu být jako rodiče naplňuje prostřednictvím hry, kdy si zkouší role dospělých a tím se sociálně učí. Příčinu rozpadu rodiny, odchodu jednoho z rodičů není schopno pochopit a vinu vztahuje na sebe. Problémem je chybějící model mužské, nebo ženské role (Vágnerová, 2000). Goleman (str. 54, in Bednářová, Šmardová, 2011) se o důležitosti rodiny pro správný sociální a citový rozvoj dítěte vyjádřil takto: *„Rodinný život je naší první školou emocí. V tomto intimním prostředí se učíme, co máme cítit sami k sobě a co*

k ostatním, jak máme projevovat strach, či naději a jak lze tyto emoce rozeznat v tvářích našich blízkých. Děti také pozorně sledují, jak se jejich rodiče staví k vlastním citům a k citům svého partnera.“ Dodržování norem a prosociálního chování je výsledkem sociálního učení. Sociální učení je nápodoba a upevnění určitého způsobu chování a má různé formy: zpevňování formou odměn a trestů, očekávání- pozitivní *dokážeš to*, negativní *stejně z tebe nic nebude*, nápodoba a ztotožnění se s osobou, ke které má citovou vazbu. Výsledkem sociálního učení jsou sociální dovednosti: verbální i neverbální komunikace, přiměřená reakce na situaci, úspěšná adaptace v novém prostředí, porozumění vlastním pocitům, sebeovládání, pochopení emocí a chování druhých lidí, objektivní sebepojetí a sebehodnocení (Bednářová, Šmardová, 2011). Předškolák je již schopen empatie. V jeho chování se však objevují i agresivní reakce, se kterými je potřeba pracovat. Je nutno se zaměřit na jeho motivaci k agresivnímu jednání, schopnost jej ovládnout a přijmout důsledky. Dítě zkušenost s agresí získává z rodiny, vrstevnické skupiny, médií, pohádek, atd. V komunikaci předškolního dítěte se opět objevuje egocentrismus, avšak je schopno rozlišit a přizpůsobit způsob komunikace situaci, komunikačnímu partnerovi, vzájemnému vztahu, apod. Potíže mu činí udržet pozornost sdělení komunikačního partnera a adekvátně zpracovat sdělené informace. (Vágnerová, 2000). Buduje se charakter a povahové vlastnosti, kolem čtvrtého roku nastává období emancipace-odpoutávání dítěte od matky (Novotná a kol., 2004).

2. Narušená komunikační schopnost u dětí předškolního věku

2.1. Komunikace

Člověk jako společenský tvor je ke komunikaci předurčen. Klenková (str. 25, 2006) chápe komunikaci jako „*spojování, sdělování, přenos, společenství, participaci, obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů.*“ Čechová (in Bytešníková, 2012) označuje komunikaci jako proces dorozumívání, společenský styk, který má za cíl výměnu myšlenkových obsahů mezi komunikanty. Komunikace může být verbální, či neverbální, většinou se jedná o kombinaci obojího. Díky komunikaci se snadno dorozumíme s druhými, je sociálním procesem. Slouží k přenosu informací, idejí, emocí, názorů atd. Cílem komunikace je sdělit obsah a ovlivnit tak komunikačního partnera. (ibid.) Nedílnou součástí komunikace je komunikační kompetence, ta zahrnuje vědomosti z oblasti kulturní, interpersonální a lingvistické. Dále obsahuje konverzační a interakční dovednosti jedince. Nutná je znalost systému a struktury komunikace a schopnost ji prakticky použít. Komunikační kompetenci také ovlivňuje sebepojetí a sebevědomí jedince (Vitásková, 2005). Vybíral (in Bytešníková, 2012) přisoudil komunikaci funkci informovat, instruovat, přesvědčit, domluvit se, kontaktovat, pobavit se a prezentovat se. Základními složkami komunikace dle Klenkové (2006) jsou komunikátor- osoba sdělující, zdroj informace, komunikant- příjemce informace, komuniké-obsah sdělení, komunikační kanál- dohodnutý kód pro úspěšnou výměnu informací.

2.2. Vývoj řeči

Vývoj řeči byl přímo závislý na dlouhodobém vývoji lidstva. Měnila se anatomie, fyziologie, velikost mozku, způsob pohybu, chůze a nastalo užívání hlasových, později řečových projevů (Kejklíčková, 2016). Ontogeneze řeči začíná narozením dítěte a pokračuje až do dospělosti. Novorozenec komunikuje se svým okolím křikem, díky kterému jsou uspokojeny jeho základní potřeby. Později se řeč stává prostředkem komunikace, nástrojem myšlení. Jak již bylo řečeno výše, nastává nejzásadnější období pro vývoj řeči, které trvá do šesti až sedmi let (Bednářová, Šmardová, 2011). Raný vývoj řeči je dle Lechty (2002) podmíněn:

motorikou-již v intrauterinním životě je motorika mluvních orgánů rozvíjena polykacími pohyby plodu, špulením rtů, cucáním prstů. Po narození je to především sání, kousání,

foukání, napodobivé žvatlání. Dále rozvoj motorických schopností jako je chůze, úchop palcem a ukazovákem, proces koordinace řečového aparátu.

vnímáním-opět již v prenatálním období vnímá dítě akustické a zrakové podněty, po narození je skrze zrakové vnímání stimulováno k vokalizaci, žvatlání, dále díky zrakové kontrole odezírá pohyby mluvidel a vnímá neverbální komunikaci. Se zrakovými vjemy jsou spojena první slova. Pomocí sluchu dítě hledá zdroj zvuku, rozpoznává známé zvuky okolí-hlas matky, zvuky domácího prostředí. Zrak a sluch mají zásadní význam pro napodobivé žvatlání, pro pozdější správnou artikulaci, nebo nápravu řeči.

sociálním prostředím- dítě si osvojuje jazyk jako kód dorozumívání, proto je ovlivněn i sociokulturně. Pomalejší zrání řeči může být důsledkem nevhodného výchovného působení, nedostatku podnětů, nebo naopak přílišné stimulace. Výchovné vlivy spolu se smyslovými modalitami a kinestetickými jevy (kožní kontakt při kojení, tep srdce matky) se bezprostředně podílejí na řeči jedince, dítě má smysl pro sociální signály. Rychle si osvojuje tzv. Turn talking-alternující způsob komunikace.

2.2.1. Jazykové roviny řeči

Klenková (2006) uvádí, že se jazykové roviny v ontogenezi řeči prolínají a jejich vývoj probíhá společně. Podle Mlčákové (in Michalík a kol., 2011) je nutné schopnost komunikace pojímat celostně, strukturu řeči lze rozdělit do několika jazykových rovin:

Foneticko-fonologická rovina-jedná se o sluchové rozlišování a výslovnost hlásek. Proto, aby dítě mělo správnou výslovnost, je nutné, aby správně sluchově rozlišovalo jednotlivé hlásky a to, jestli zní správně či naopak. Mezi druhým a třetím rokem jsou mluvidla dostatečně zralé pro správnou artikulaci. Jako první si dítě osvojí správnou výslovnost hlásek, které jsou artikulačně méně náročné- P, B, M, T, D, N. Poté přichází na řadu hlásky obtížnější- R, Ř, Z, S, C, Ž, Š, Č. Za normální je nesprávná výslovnost považována do pěti let, poté je vhodné začít s úpravou u odborníka (Bednářová, Šmardová, 2011).

Morfologicko-syntaktická rovina-zahrnuje užívání slovních druhů, tvarosloví, správné větné stavby. Ze všech slovních druhů používá dítě nejdříve podstatná jména, poté slovesa a následují další slovní druhy. Skloňování a časování začíná používat mezi druhým a třetím rokem. Dítě může v této rovině chybovat poměrně dlouhou dobu. Čím více se slovní zásoba

rozzrůstá, tím častěji se mohou objevovat dysgramatismy (Škodová, Jedlička a kol., 2007). Dle Klenkové (2006) je možné se touto oblastí zabývat u dítěte staršího jednoho roku, kdy začíná používat první slova, která zastupují celé věty. Neobratnost v tvarosloví, tzv. dysgramatismy, jsou do čtyř let tolerovány jako fyziologické. Pokud se objevují i posléze, může se již jednat o narušený vývoj řeči (Bednářová, Šmardová, 2011).

Lexikálně-sémantická rovina-zahrnuje pasivní a aktivní slovník, porozumění řeči a vyjadřování se. Slovní zásoba je ovlivňována zájmy jedince, zda se vzdělává, čte literaturu, také z jakého sociokulturního prostředí pochází (Mlčáková in Michalík a kol., 2011). Klenková (2006) uvádí, že kolem 10. měsíce se u dítěte objevuje porozumění řeči, vytváří si pasivní slovní zásobu prvních slov. Od prvního roku se začíná tvořit aktivní slovní zásoba, dítě však nadále komunikuje i neverbálně. Objevují se otázky Co je to?, Kdo je to? Proč?. Mezi prvním a třetím rokem přichází největší růst slovní zásoby.

Pragmatická rovina-se zabývá správným užitím řeči v kontextu situace, konverzační schopností. Ve třech letech si je dítě vědomo, že v rozhovoru zastává roli komunikačního partnera. Později umí skrze řeč formulovat požadavky, ovlivní situaci, chápe kontext sdělení a dokáže uskutečnit pokyny poskytnuté řečí. Řeč začíná plnit svou regulační funkci (Klenková, 2006). Škodová, Jedlička a kol. (2007) zde také zahrnují schopnost vyprávět a reprodukovat a přitom správně dodržet časovou a dějovou linii.

2.3. Narušená komunikační schopnost

Lechta (2003, str. 17) definuje narušenou komunikační schopnost takto: „*Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru.*“ Komunikátor vysílá ke komunikantovi určité sdělení, avšak při příjmu řečového signálu je komunikat ovlivněn aktuálním projevem narušené komunikační schopnosti komunikátora (ibid.). Klenková (2006) označuje narušenou komunikační schopnost jako předmět logopedie a upozorňuje, že zahrnuje všechny jazykové roviny, komunikaci verbální i neverbální, mluvenou i grafickou formu, produkci i porozumění řeči. Narušená komunikační schopnost zahrnuje vady řeči vrozené, nebo získané, narušení může být celkové, nebo částečné (Lechta, 2003). Příčiny vzniku dělíme z hlediska časového-prenatální, perinatální, postnatální. Narušená komunikační schopnost může zasahovat do průběhu komunikace. Narušena může

být produkce, ale i porozumění řeči. NKS je trvalá, nebo přechodná. Protože je úprava obtíží možná, mluvíme o narušení schopnosti nikoliv o postižení. Příčiny NKS mohou být funkční (např. svalová dysbalance, obtíže ve sluchové analýze a syntéze, atd.), nebo orgánové (např. krvácení do mozku). Za NKS nepovažujeme obtíže fyziologické, kde je šance, že se napraví spontánně. Jedinec s narušenou komunikační schopností si svou odchylku může a nemusí uvědomovat. Narušení také může být projevem jiného zdravotního postižení-to je označováno jako symptomatické poruchy řeči (Mlčáková in Michalík, 2011). Lechta (2003) **rozdělil narušenou komunikační schopnost do deseti kategorií:**

1. Vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
2. Získaná orgánová nemluvnost (afázie)
3. Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)
4. Narušení zvuku řeči (rinolálie, patolálie)
5. Narušení plynulosti řeči (tumulus sermonis, balbuties)
6. Narušení článkování řeči (dysartrie, dyslalie)
7. Narušení grafické stránky řeči
8. Symptomatické poruchy řeči
9. Poruchy hlasu
10. Kombinované vady a poruchy řeči

2.3.1. Narušení článkování řeči

Pro účel práce jsme zvolili a dále rozpracovali kategorii narušení článkování řeči-dyslalii, jako teoretický podklad pro praktickou část práce.

Tato kategorie narušené komunikační schopnosti se zabývá poruchami artikulace, které obsahují odchylky a nepřesnosti při tvorbě hlásek, slabik, slov, vět. Dyslalie je poruchou výslovnosti hlásek. Může se jednat o funkční poruchu, kdy jsou mluvidla vyvinuta normálně, nebo poruchu organickou, způsobenou mluvidly vadnými. Porucha může zahrnovat vadnou výslovnost jedné nebo více hlásek. Dítě hlásku vynechává, nahrazuje jinou, nebo ji vyslovuje

nesprávně (Kejklíčková, 2016). Lechta (2003) definuje dyslálii jako neschopnost používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek v komunikačním procesu podle příslušných jazykových norem.

Základní vývoj řeči a výslovnosti je ukončen kolem sedmého roku věku, to je dáno změnami v tělesném vývoji a zrání centrální nervové soustavy. Do této doby je možné s výslovností a jejími vadami velmi dobře pracovat, protože není definitivně zafixována (Kutálková, 1996). Autorka označuje odchylky ve výslovnosti před ukončením předškolního věku jako výslovnost nesprávnou, kdežto odchylky vyskytující se i po sedmém roce jsou výslovností vadnou. Do sedmi let může tedy být nesprávná výslovnost vývojová a je označována jako fyziologická dyslálie. V této době může dojít ke spontánní úpravě nesprávné výslovnosti hlásek (Mlčáková in Michalík, 2011). Klenková (2006) označuje dyslálii jako nejčastější poruchu komunikace a upozorňuje, že každé dítě se při osvojování správné výslovnosti v různé míře setká s potížemi. V reprodukci se objevují chyby, akusticko-artikulační okruhy ještě nejsou dostatečně upevněny. Dyslálie se častěji vyskytuje u chlapců.

Příčin poruch výslovnosti může být mnoho, jako významný se ukazuje vliv dědičnosti, na který můžeme být upozorněni prostřednictvím anamnestického dotazníku. Dále vliv prostředí, kdy je dítě ovlivněno řečovým vzorem všech členů rodiny, nejvíce však matky, zanedbávající nepodnětná výchova, citová deprivace, vícejazyčné prostředí. Sekundárně jsou poruchy článkování řeči ovlivněny vadou sluchu, zraku, poruchou CNS, prenatálními vlivy (Kejklíčková, 2016).

Začátek terapie dyslálií spatřuje Vitásková (2005) v důkladném vyšetření běžného sluchu a sluchu fonemického, který diferencuje zvuky lidské mluvy a dále schopnost užívat v řeči prozodické faktory. Proces nápravy musí být vždy individuální v závislosti na osobnosti jedince. Při nácviku správné výslovnosti dodržujeme zásadu krátkodobého cvičení, zásadu užívání sluchové kontroly vyvozené hlásky v souvislosti s výcvikem fonemické diference, zásadu užívání pomocné hlásky a zásadu minimální akce, kdy jsou artikulační pohyby prováděny bez přehánění, hlásky vyvozovány jemně, tiše (ibid.). Kutálková (1996) se doporučuje zaměřit na prevenci-dítě by mělo být co nejvíce v kontaktu s kvalitním mluvním vzorem, zásadně se na něj nešíšlá a podporují se schopnosti, které mu pomohou ve správném vývoji řeči. Jedná se o hravé aktivity pro rozvoj obratnosti mluvidel a rozvoj fonemického sluchu, které jsou popsány v řadě kvalitní odborné literatury. Pokud se náprava pomocí hravých cvičení nedaří, je nutné vyhledat odborné pracoviště. Diagnostika narušené

komunikační schopnosti patří do rukou logopeda. Velmi důležité se jeví, aby dítě při terapii zažilo pocit úspěchu, aby bylo upřímně chváleno. To zvýší jeho motivaci a chuť k práci. Spolupráce s rodiči by měla probíhat v rovině partnerství (Vitásková, 2005).

3. Vývoj kresebného projevu u dětí

Vědecký zájem o dětský výtvarný projev se datuje na začátek 20. století a to především v souvislosti s vědním oborem psychologie. Pozornost však vzbuzoval také u pedagogů a umělců (Hazuková, Šamšula, 2005). Vágnerová (2017) je přesvědčena, že kresba je aktivitou, ke které má člověk genetickou dispozici-k záměrnému zobrazování docházelo již v dobách paleolitu. Kresba, stejně jako řeč, je komunikačním prostředkem. Dětská kresba je obrazem tužeb, obav, úzkostí, radosti a vývoje dítěte. Neexistuje bez interakce s druhým, potřebuje pozorovatele, povzbuzení a interpretaci, aby se mohla dále rozvíjet. Je to prostředek navázání příjemného kontaktu s dospělým. Dítě s obrázkem věnuje část sebe samého-jiný výtvar je určen pro rodiče, jiný pro učitelku, jiný pro psychologa (Cognet, 2013). Kresba je symbolem reálného objektu a zobrazovanému objektu se podobá. V dětské kresbě se odráží znalost objektu dítětem, ale i to jak jej vidí (Vágnerová, 2017). Bednářová, Šmardová (2006) přirovnávají vývoj kresebného projevu dětí k vývoji projevu řečového, dále uvádí, že je ovlivněn poznávacími procesy, lateralitou, úrovní grafomotorických schopností, motorikou, představivostí, mentální úrovní. Kresba je výsledkem dětské zkušenosti se světem (Čížková, Binarová a kol., 2000). Vágnerová (2017) upozorňuje, že vývoj dětské kresby ve značné míře ovlivňují i sociokulturní faktory. Ty se v tvorbě odrážejí různým způsobem, např. volbou tématu-převaha zobrazování lidí neplatí obecně, ve způsobu zobrazování různých částí těla, liší se v počtu detailů a ve velikosti zobrazení-zde se odráží hierarchie sociálních rolí. Největší rozdíly v kresebné tvorbě způsobující odlišné sociokulturní prostředí se objevují mezi dětmi z afrického a evropského kontinentu. Nejpřirozenějším projevem kresby předškolního věku je výtvarný projev spontánní, který není záměrně vyvoláván a vychází z vnitřní potřeby dítěte nějakým způsobem reagovat na určitou věc, člověka, či zážitek a přenést jej na papír. Tento spontánní výtvarný projev vzniká především ve volných hrách (Hazuková, Šamšula, 2005). Vágnerová (2017) vidí dětskou kresbu jako činnost, která slouží k lepšímu poznání skutečnosti a k vyjádření jejího porozumění. Označuje ji jako konstruktivní proces, způsob sdělení a možnost projevit postoj autora.

„Když se sejdou nutné podmínky a blízké okolí dítě povzbudí-tím, že se bude zajímat o jeho tvorbu, že ji bude interpretovat a pojmenovávat-dítě ochotně přenesse svůj život a jeho vyobrazení na papír.“ (Cognet, 2013, str. 12).

Vývoj kresby se podle Vágnerové (2017) podobná vývoji jazyka a řeči, a to ve smyslu, že dítě zobrazuje něco, co zná a co jej zaujalo, stejně jako chce tento objekt pojmenovat a dozvědět

se o něm další informace. Například kresba disponuje grafickým lexikonem, který obsahuje základní znaky-tečky, čáry, křivky, kruhy, čtverce, trojúhelníky. Děti začínající mluvit si hrají s řečovými zvuky a děti učící se kreslit zase využívají čmárání a výše uvedené grafické znaky. Oba tyto způsoby komunikace jsou z vývojového hlediska stejně důležité a používají své vlastní specifické symbolické systémy. Jazyk využívá znaků, které se skutečnosti, jež symbolizují, nepodobají, u kresby je to naopak. Pro vyjádření vnitřních pocitů je pro dítě kresba přijatelnější cestou než jazyk.

3.1. Využití dětské kresby a její funkce

Priměřený rozvoj kresby je významný pro osvojení další dovednosti- psaní. Úroveň jemné motoriky, grafomotoriky a kresby je jedním z kritérií posuzované školní zralosti. Z psychologického a pedagogického hlediska je kresba významná pro diagnostiku vývojovou, diferenciální, osobnostní. Kresba dítěte nám může poskytnout zajímavé informace o vývojové úrovni, úrovni grafomotoriky a jemné motoriky, prostorovém vnímání, vizuomotorice, emočním naladění dítěte, vztazích a postojích, dále je terapeutickým a rehabilitačním prostředkem (Bednářová, Šmardová, 2006). Roseline Davido (2008) uvádí další možnosti využití dětské kresby a to jako komunikační prostředek-obrázky mohou pomoci v situaci, kdy dítě dostatečně neovládá jazyk. Jsou znázorněním toho, co dítě cítí, ale nedokáže slovně vyjádřit. V neposlední řadě je kresba cestou k vyjádření znalostí dítěte o svém vlastním těle a jeho situování v prostoru. Dětský kresebný projev je výpovědí o jeho psychickém světě, jeho problémech, schopnostech, dále o tom, jak dítě vidí svět kolem sebe a jak se vyrovnává se zátěží. Vágnerová (2017) dále poukazuje i na funkci terapeutickou. Může se zde jednat o činnost zaměřenou na nalezení přijatelného řešení problému, nebo o způsob jak se odreagovat ze stresových situací. Kreslení také může být prostředkem, který dětem usnadňuje vybavení vzpomínek při minulé události. Významný je také celkový proces kresby, to jak dítě drží psací náčiní, jakou má polohu těla, kolik potřebuje času pro svou práci, jestli používá gumu, nebo výtvar ničí (Čížková, Binarová a kol., 2000). Davido (2008) upozorňuje, že by bylo velmi ukvapené vyvozovat neměnné diagnostické závěry na základě jediné kresby dítěte, které dobře neznáme. Rozbor obrázku vždy musí provádět odborník s hlubokými znalostmi. Pro speciálního pedagoga je však kresba možností, jak lépe pochopit psychiku dítěte. Dále je potřeba zohlednit sociální a kulturní poměry, ze kterých dítě pochází.

3.2. Stádia dětské kresby dle věku

Protože neexistuje jednotné dělení stádií dětské kresby, různí autoři uvádějí různé teorie a informace, rozhodla jsem se ve své práci rozdělit dětskou kresbu dle věku a jednotlivá stádia jsem popsala z více zdrojů dohromady.

Kojenec-v tomto období dochází k rychlému rozvoji hrubé i jemné motoriky, která s kresebným projevem souvisí. Na konci druhého měsíce zvedá dítě hlavičku, ve třetím měsíci se v lehu na břicho zvedá o předloktí, hlava je vzpřímená. Ve čtvrtém měsíci dítě čím dál častěji objevuje své končetiny a vkládá je do pusy. Dotýká se hraček, snaží se je uchopit, často však neodhadne vzdálenost a opakovanými pokusy upevňuje koordinaci oka a ruky. Otáčí hlavu za zvukem. V šesti měsících se dítě přetočí na břicho, předměty uchopuje dlaňovým úchopem. V sedmém měsíci přendává hračku z jedné ruky do druhé, používá prsty. Probíhají pokusy plazení. V osmi měsících se samostatně posadí, leze po čtyřech. V dalších měsících následuje chůze kolem nábytku, samostatné objevování prostoru, uvolnění mluvidel, samostatná chůze. Tento uváděný vývoj je orientační a u každého dítěte individuální (Bednářová, Šmardová, 2011).

Batole-období 1-3 roky. Oblast hrubé motoriky se stále dynamicky zdokonaluje a pohyb je jedním z primárních potřeb dítěte. V rámci jemné motoriky dokonaleji uchopuje předměty, pracuje se stavebnicemi, kostkami, pískem, učí se základům sebeobsluhy (Bednářová, Šmardová, 2011). Davido (2008) nazývá období před druhým rokem obdobím skvrn. Je přesvědčena, že kdyby rodiče dovolili svému dítěti zcela svobodně malovat, dítě by jistě dělalo skvrny. Vágnerová (2000) uvádí, že pro batole je pohyb spojený s čmáráním zajímavý sám o sobě a často více než výsledek. Ze stádia čáranic postupně přechází do stádia prvotního obrazu. V procesu čmárání dochází k poznání, propojení kresby s představou a dodatečnému pojmenování obrazu na základě podobnosti (Hazuková, Šamšula, 2005). Kolem druhého roku bývá držení psacího náčiní příčně dlaňové. Pohyby vycházejí především z ramenního kloubu, později zápěstního. Začíná intenzivní čmárání, velké množství spontánních tahů. Batole nejdříve kreslí obloukovité tvary velkými tahy v různých směrech. Později vertikální, horizontální, kruhové čáry, kruh (Uždil, 2002). Kolem třetího roku kreslí obrysové tvary, přímku, úsečku. Dítě může kruhem zobrazit lidskou postavu, auto, rostlinu, atd. Okolo třetího roku se objevuje jednoduchá kresba lidské postavy hlavonožec-uzavřená kruhovitá křivka, která zobrazuje tělo a k ní připojené dvě vertikální čáry, nebo více paprskovitých čar. Může se objevit použití prvních prvků písma (Mlčáková, 2009).

Čtvrtý rok-zlepšuje se koordinace pohybů ruky, kreslicí pohyby jsou pravidelné, zdokonalují se nakreslené tvary, objevuje se příčný úchop s nataženým ukazováčkem, někdy již také správný špetkový úchop (Mlčáková, 2009). Objevuje se obsahová kresba, kdy záměr dítěte něco nakreslit předchází výsledku a ani v průběhu výtvarné činnosti se nemění (Hazuková, Šamšula, 2005). Dítě věnuje větší pozornost detailům, které může i zvýraznit-toto se řídí subjektivním názorem a pocitem dítěte, nikoliv objektivní zkušeností, může se objevovat transparence (Čížková, Binarová a kol., 2000).

Pátý, šestý rok-dítě stále kreslí podle své představy, ale kresbu doplňuje objektivními znaky, typickými detaily většího množství (Uždil, 2002). Předmět kresby je zobrazen ze základního pohledu zepředu. Pětileté dítě nakreslí čtverec, šestileté trojúhelník. Úchop by již měl být správně vyvozený (Mlčáková, 2009).

Vágnerová (2000, str. 109) uvádí, že *„předškolní dítě vyjadřuje svůj názor na svět v kresbě, vyprávění, nebo ve hře v nichž se plně projeví typické znaky dětského myšlení i emočního prožívání. Skutečnost je zde zjednodušená, srozumitelná a případně i méně ohrožující.“*

Předškolní dítě zpravidla kreslí rádo, pokud jeví ke kresbě odpor, projevuje se odmítavě, poukazuje na svou nešikovnost, neschopnost kreslit, na nedostatek nápadů, může to být důsledkem obranného mechanismu (např. zranitelnost, úzkost, která znemožňuje projevit sebe sama v grafické podobě). Tehdy je potřeba citlivě a trpělivě dítě motivovat ke kresebnému projevu, např. na téma, které nebude mobilizovat jeho obranné mechanismy (Cognet, 2013). Sindelar (2013) upozorňuje na deficity v dílčích funkcích (motorika, grafomotorika, zrakové vnímání, paměť, vnímání prostoru a prostorové představy, vnímání času, sluchové vnímání), které ovlivňují rozvoj vyšších psychických funkcí, jako řeč a myšlení. Ty jsou předpokladem dovednosti čtení, psaní, počítání. Deficity v dílčích funkcích se mohou projektovat do kresby stromu, a to jako nepřiměřený vývoj jedné, nebo více hlavních větví, které pak ovlivňují celkovou funkci a vzhled stromu. Úkolem speciálního pedagoga je včas tyto deficity v předškolním věku odhalit a dále posílit a podporovat předpoklady, na kterých staví školní učení. Pokud se to podaří, můžeme dítě ušetřit obtížemi v učení a chování.

3.3. Proč dítě kreslí

Uždil (2002) uvádí, že ačkoli je kreslení pro dítě hrou, přece se liší od jiných her, výsledkem je totiž relativně trvalý produkt-stopa, čára, skvrna. A to je pro dítě výzvou, aby ve hře

pokračovalo a rozvíjelo ji, tato hra se stává propracovanější a z pouhého zobrazování stopy vzniká obrázek známé věci nebo osoby. Kresba je obrázkovou řečí, zprostředkování sebe samého, je potřebou napodobit. Kresba souvisí s vývojem, je příjemnou činností a rozvíjí dětskou psychiku. Dítě může vnímat kreslicí činnost jako relaxaci, prostředek ke zmírnění napětí, vyjádření pocitů. Takto využívá kresebného projevu arteterapie (Čížková, Binarová a kol., 2000). Luquet (in Hazuková, Šamšula, 2005) spatřuje v kreslení dítěte aktivitu, při které nepotřebuje partnera, zaměstná ruce i zrak a hravě se zabaví.

3.4. Pracovní návyky při kreslení

Jako velmi důležité se jeví podporovat a budovat u kreslicích dětí správné pracovní návyky. U mladších předškolních dětí je vhodné se zaměřit na rozvoj hrubé a jemné motoriky, uvolňovací grafomotorická cvičení, grafické hry doprovázené říkankami a rytmizací, čmárání tvarových prvků, rytmické uvolňovací cviky. Synek (i Mlčáková 2009) upozorňuje, že předčasný přechod ke kresbě, kde záleží na přesném vedení linie, může vést ke grafospasmům. Děti v mateřské škole by měly mít co nejvíce příležitostí spontánně čmárat na velký formát. Dále je doporučeno, aby předškolní děti prováděly co nejvíce těchto aktivit ve stoje, neboť při práci v sedě, získávají špatné pracovní návyky a není vyvozen správný svalový tonus (Mlčáková, 2009).

Starší předškolní děti se pak zaměřují na:

Správné sezení—dítě sedí na celém sedadle, nohy mírně u sebe, ohnuty v kolenou v pravém úhlu, celými chodidly opřeny o podlahu, tato poloha zajišťuje dostatečnou stabilitu. **Správné držení psacího náčiní**—pisátko drží první tři prsty: palec, ukazováček, prostředník, všechny jsou mírně ohnuty. *První článek prostředního prstu podpírá pero z pravé strany zdola, palec přidržuje pero z levé strany a ukazováček shora* (Mlčáková 2009, str. 55). **Uvolněnost ruky, tlak na podložku**—uvolněnost ovlivňuje kresebný výkon dítěte a jeho chuť k práci. Plynulý pohyb ruky a vedení čáry je poznamenán nadměrným tlakem, ten je patrný z linie kresby, ta je tenká, nebo vytlačená, přerušovaná, kostrbatá. Na začátku grafomotorických pokusů je nadměrný tlak běžný, ruka by se však měla v průběhu předškolní přípravy dostatečně uvolnit. **Postavení ruky při kreslení a psaní**—*směr horního konce tužky směřuje vždy do oblasti mezi ramenem a loktem (konec tužky s ramenem by měl svírat úhel 45 stupňů). Ruka se tak*

nadměrně neohýbá v zápěstí. Měla by být uvolněná a její pohyb by měl vycházet z ramenního a loketního kloubu (Bednářová, Šmardová, 2011).

3.5. Vývoj kresby lidské postavy

Čížková, Binarová a kol. (2000) označují dítě jako antropocentrickou bytost, kterou zajímá především člověk a vše co s ním souvisí. Lidská postava se stává hlavním tématem dětské kresby. Abrahamová (in Cognet 2013) uvádí, že námět lidské postavy je převládající v kresbách dětí různého věku a různých zemí. Studie Anastasiové poukazuje, že 71% spontánních kreseb několika stovek dětí ze 41 různých zemí světa zobrazovalo lidskou postavu (Cognet, 2013). Se snahou zobrazit člověka se poprvé setkáváme u dětí mezi 3 až 4 rokem, výjimečně dříve- ovlivněno nadáním a výchovnou stimulací (Čížková, Binarová a kol., 2000). Podle Vágnerové (2017) vychází kresba dítěte ze zkušenosti s vlastním tělem a z pozorování jiných osob, dále pak také z interakce s dětskými knihami, kde je člověk jedním z hlavních námětů. Vágnerová kresbu označuje jako proces, který postupuje od jednoduchých ke komplexnějším výtvorům.

3.5.1. Hlavonožec

Stádium hlavonožce se objevuje u dětí zpravidla mezi třetím a čtvrtým rokem. Jedná se o značně zjednodušené schéma, z počátku neobsahuje všechny důležité detaily, ty které zobrazeny jsou, mohou mít špatné umístění. Toto zjednodušení, které je charakteristické pro počáteční vývoj, je důsledkem nedostatečně rozvinuté kognice a grafomotoriky (Vágnerová, 2017). Nejprve se na tvorbě kresby postavy podílí hravá pohybová činnost-dítě si čmárá a z čar se postupně rodí se ovál. Tento obrys však dítě nepovažuje za skutečně podobný reálné hlavě, ale spíše jej chápe jako hranici, kde jsou uzavřeny lidské znaky, které jsou pro něj důležité-oči, pusa, nos, později vlasy, uši (Uždil, 2002). Tento ovál zároveň označuje trup a jsou k němu připojeny dvě vertikální čáry, znázorňující nohy, později další dvě čáry znázorňující ruce, nebo několik paprskovitých čar. S vývojem jsou dokreslovány detaily-pupek, knoflíky, atd. (Cognet, 2013). Uzavření trupu do oválu společného s hlavou se někdy může objevit i v kresbě dítěte okolo pěti let. Mezi dětmi jsou však značné rozdíly, každý vývoj je individuální a nemusí se jednat o patologickou odchylku (Bednářová, Šmardová, 2006). Read (in Čížková, Binarová a kol., 2000) upozorňuje, že první zobrazení lidské postavy může mít základ i v grafické figuře kříže. Vágnerová (2017) uvádí, že skutečnost, že

dítě zobrazuje lidskou postavu jako hlavu a končetiny může souviset s tím, že chápe jejich význam. Dítě ví, že ruce a nohy slouží k určité činnosti, kterou ono samo dobře zná. Větší význam má pro dítě obličej. Vágnerová zde vyvrací myšlenku Uždila, který nejčastěji zobrazeným detailem obličejě chápe ústa. Nejčastěji zobrazeným detailem jsou podle Vágnerové oči.

3.5.2. Subjektivní zobrazení

Po ukončení stádia hlavonožce nastává další stádium, které se vyvíjí podle toho, jak moc dítě kreslí, zda je podporováno výchovnými podněty a zda je pozitivně hodnoceno (Uždil, 2002). Subjektivní zobrazení nastává kolem pátého roku, dítě už objekt nezobrazuje lineárně nýbrž dvojdimenzionálně. Proporce těla, jeho délka a připojení končetin stále nejsou v souladu, hlava je stále největší, protože je pro dítě nejdůležitější (Čížková, Binarová a kol., 2000). Objevují se propracovanější detaily jako kudrnaté vlasy, nebo detailní účes, obutí, ozdoby. Žena i muž, holčička i chlapec jsou zpočátku zobrazováni totožně, pomocí obecných znaků typických pro člověka. Později se objevuje diferenciaci-žena má sukni, muž klobouk. Probíhají první pokusy o zobrazení pohybu a to na základě vzájemné blízkosti a souvztažnosti věcí a také zobrazení mezilidských vztahů (Uždil, 2002). Vágnerová (2017) spatřuje nevýznamnější posun tohoto období v zobrazení trupu, který může být nejprve přechodně zobrazen otevřeně-čáry zobrazující nohy dítě využije i k naznačení trupu, později obě čáry spojí a otevřený prostor tak uzavřou.

3.5.3. Realistické zobrazení

Tato fáze přichází okolo šestého roku dítěte a již vede ke zdokonalení formálních znaků a proporcí lidské postavy. Ta je nyní přesněji členěna, je kreslena po jednotlivých částech, které jsou mechanicky připojeny (Čížková, Binarová a kol., 2000). Kresba tohoto období je charakteristická zobrazením všech částí těla. Prostorové uspořádání bývá většinou správně, od skutečnosti se však ještě mohou odlišovat jednotlivé proporce. Vývoj kresby lidské postavy se již nevyznačuje nárůstem detailů, ale především na správném způsobu jejich zobrazení. Nehodnotí se pouze, zda dítě nakreslilo oči a ústa, ale i to, jak to udělalo (Vágnerová, 2017). Okolo sedmého roku se objevují první pokusy zobrazit profil. Dítě však profil kreslí tak, jak si jej představuje-jak asi vypadá postava ze strany-nikoli tak, jak jej má uložen ve zrakových vzpomínkách. To je vidět při kresbě tzv. smíšeného profilu-kombinace pohledu zepředu a ze strany (Uždil, 2002).

3.5.4. *Transparentnost a tělesné schéma*

Při definici transparentnosti Davido (str. 25, 2008) uvádí, že *„je vidět vnitřek vyobrazeného objektu, ačkoliv na obrázku by se měl vyskytovat pouze vnějšík, například nohy nakreslené tak, že jsou vidět skrz šaty postav.“* Jev transparentnosti se vytrácí s nástupem do školy. Pokud přetrvává po 10. roku věku lze uvažovat o zaostalosti duševního vývoje (ibid.).

De Ajuriaguerra (str 116, in Cognet 2013) uvádí definici tělesného schématu, která je přijímána odborníky celého světa: *„Tělové schéma vybudované na taktilních, kinestetických, labyrintických a vizuálních vjemech, zpracovává v neustále vylepšované aktivní konstrukci aktuální údaje i data z minulosti, dynamickou syntézu, která našim činům i našemu vnímání dodává referenční rámec, v němž nabývají svého významu.“* Dle Uždila (2002) je lidské tělo jediný objekt, který je možno pociťovat zevnitř i zvenčí a první grafické znázornění člověka dítětem je založeno na dotekových, motorických a pocitových zkušenostech.

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Výzkumné šetření

V praktické části se budeme věnovat výzkumu problematiky dětské kresby a úrovně grafomotorických dovedností u dětí předškolního věku s diagnózou narušení článkování řeči-dyslálií a to z pohledu speciálního pedagoga předškolního věku. Výsledky tohoto šetření budou porovnány s výsledky intaktních dětí, které se výzkumu také zúčastnily a to formou grafického znázornění.

4.1. Vymezení cíle zkoumání

Pomocí výzkumu bychom chtěli zjistit, jakým způsobem ovlivňuje narušená komunikační schopnost kresbu dětí, zda se do kresby těchto jedinců promítají grafomotorické obtíže, zda se tyto děti pohybují v rámci podprůměru, průměru, či nadprůměru obecné normy. Dále je naším cílem získat poznatky o úrovni zrakového vnímání, vizuomotorické koordinace, jemné motorice, paměti a temperamentu, ale třeba i o vědomých a nevědomých přáních, tendencích, problémech a konfliktech dítěte.

4.2. Charakteristika použité metody

K získání poznatků vymezených v cíli zkoumání jsme zvolili Test obkreslování Zdeňka Matějčka a Marie Vágnerové a dále kresebný test lidské postavy podle Vágnerové.

4.2.1. Test obkreslování

Cílem testu obkreslování je přinést speciálnímu pedagogovi poznatky o vyspělosti, nebo o poruchách základních funkcí, které jsou nezbytné pro kresebné napodobení, tzn. úroveň motoriky a zrakové percepce, vizuomotoriky, zrakové analýzy a syntézy. Roku 1957 se tento test poprvé objevil jako součást souboru zkoušek zaměřených na diagnostiku lehkých dětských encefalopatií. Tento test je vhodný pro děti předškolního věku až do 12 let. Nyní soubor obsahuje 12 předloh, kdy byly k původním 9 přidány složitější tvary, které kladou větší nároky v oblasti diferenciací pro starší děti (Matějček, Vágnerová, 1992).

Průběh a zadání testu obkreslování je následující: dítěti na úvod řekneme, že bude dělat zajímavou věc, bude obkreslovat zvláštní obrázky, dostane první předlohu s obrázkem, který má kresebně napodobit se slovy takový tvar teď nakresli samo na papír (obrazce nejmenujeme). Dále řekneme, že teď přijdou další obrázky-lehké i těžší, a aby se snažilo je obkreslit, jak nejlépe dovede a aby byly veliké asi tak jako na předloze. Předlohu si prohlíží, jak dlouho potřebuje. Při samotném procesu kresby může neustále svůj výtvar porovnávat s předlohou a může jej opravovat, nebo nakreslit znovu. Nemůže gumovat. V případě nejistoty a nezdaru, dítě povzbudíme, že se nejedná o žádné zkoušení, ale ať zkusí obrázek napodobit, jak nejlépe to dovede. Když je dítě s kresbou hotové a přitom něco chybí, zeptáme se, zda už je to celé, avšak konkrétně na chybu neupozorňujeme. Zkoušení se v předškolním věku provádí individuálně (ibid.).

4.2.2. Test kresby lidské postavy

Test kresby lidské postavy je metoda spíše expresivní a projektivní, jejímž **cílem je získat** základní poznatky o temperamentu, přáních, problémech jedince a orientační odhad o jeho dosažené vývojové úrovni. Vágnerová (2017) však upozorňuje, že správnému posouzení těchto aspektů pouze kresebný test nestačí a je potřeba použít i dalších metod, které aplikuje kvalifikovaný odborník, dále upozorňuje, že není vhodné používat test kresby lidské postavy k měření rozumových schopností. Výzkumy provedené k posouzení míry shody výsledků tohoto testu a testů inteligence ukázaly, že výsledky nejsou shodné. Test je využíván často a je možno jej aplikovat na jedince od 3 do 13 let mentálního věku, tzn., že je využitelný i u dospělých jedinců, u kterých není překročen tento mentální věk (Davido, 2008). Hodnocení a analýza zahrnuje finální produkt, ale také proces tvorby. Úroveň kresby můžeme porovnat s výtvary stejně starých dětí a s normami platnými pro danou populaci. Výsledek tohoto hodnocení nám může sloužit jako orientační odhad úrovně poznávacích a grafomotorických schopností (Vágnerová, 2017).

Průběh a zadání testu kresby lidské postavy je následující: dítě požádáme, aby nakreslilo postavu pána, jak nejlépe dovede. Pro tvorbu má neomezený dostatek času, nijak do průběhu kresby nezasahujeme, nekomentujeme. Pokud by se objevily námitky, že to nezvládne, neumí, povzbudíme jej, že se to určitě povede, ať to alespoň zkusí, pokud by se dítě ptalo, jak má pána nakreslit, řekneme, ať to udělá, jak samo chce. Nakonec dítě pochválíme (Vágnerová, 2017).

4.3. Výzkumný vzorek

Mateřská škola, ve které bylo výzkumné šetření provedeno, se nachází v Moravskoslezském kraji a je součástí příspěvkové organizace Základní škola. Současná naplněnost se pohybuje v plném rozsahu kapacity zařízení 50 dětí. Mateřská škola je vybavena nábytkem a hračkami vhodnými pro děti od 3-6 let, dále bohatou didaktickou a audiovizuální technikou a školní zahradou s mnoha herními prvky. Působí zde čtyři kvalifikované učitelky, dvě z nich dosáhly vysokoškolského vzdělání. Součástí vzdělávacího procesu jsou pravidelná sezení dětí s dyslálií s logopedkou a individuální péče v této oblasti. Mateřská škola v tomto směru kooperuje s rodiči, logopedkou, logopedickou asistentkou, speciálně-pedagogickým centrem a pedagogicko-psychologickou poradnou. Vzdělávací program je zaměřen na ekologickou výchovu-seznámení s přírodou, cílené vycházky a výlety po zajímavých místech regionu, získávání povědomí o ochraně životního prostředí, ožívování starých kulturních tradic. Dále vzdělávací program obsahuje prvky multikulturní výchovy, zaměřuje se na posílení empatie, vzájemné tolerance a buduje v dětech zdravou míru sebevědomí, vede k ochraně vlastního zdraví, osobní bezpečnosti a učí zdravému životnímu stylu. Děti navštěvující tuto mateřskou školu mají výběr z několika volnočasových kroužků-hudební, pohybově-dramatický, keramický a také mohou navštěvovat lekce angličtiny. Každoročně je také zajištěn předplavecký výcvik.

Výzkumný vzorek tvořila skupina dětí s diagnózou narušené komunikační schopnosti-dyslalií. Šetření se zúčastnily tři děti předškolního věku s diagnózou a tři děti intaktní. Kritériem pro jejich zařazení do výzkumu byla tedy diagnóza dyslalie, předškolní věk a zařazení v individuální logopedické péči. U všech dětí byla narušená komunikační schopnost diagnostikována odborníky z oblasti foniatrické, logopedické, speciálně-pedagogické a psychologické.

4.3.1. Charakteristika jednotlivých respondentů

Následující informace byly čerpány z materiálů pedagogicko-psychologické poradny, vstupní a průběžné školní diagnostiky a z rozhovorů s učitelkami.

CHLAPEC VO

Narozen v červnu roku 2013, bez narušené komunikační schopnosti. V oblasti sebeobsluhy se při nástupu do mateřské školy objevovaly drobné potíže. Chlapec si neuměl obout boty, potřeboval větší pomoc při oblékání a zapínání bundy a dalších úkonech. Při aktivní hře občas

zapomněl včas hlásit svou potřebu. Nyní už ale zvládá sám jak oblékání, tak dodržuje správné hygienické návyky. Při stolování je schopen se sám obsloužit, najíst se lžičkou, napít se ze sklenice, používání příboru mu ještě činí menší potíže. Úroveň sociálních dovedností je u chlapce dobrá. Respektuje autoritu stejně jako osobnosti ostatních dětí. Rád si hraje v kolektivu chlapců, umí poprosit, poděkovat. Pravidla chování si osvojil rychle. Vyznačuje se však zvýšenou citlivostí na pokárání učitelky a na konfliktní projevy některých dětí. Povahově odpovídá spíše introvertnímu typu, projevuje se stydlivostí a nejistotou v kontaktu s dospělými. Oblast jemné motoriky není na vysoké úrovni. Dítě nerado kreslí, lepí, stříhá. Nebaví ho aktivity jemné výtvarné práce, skládání puzzle, vyhledává stavebnice s většími herními prvky. Lateralita je pravostranná. Rád si hraje s pískem, auty a jinými dopravními prostředky. K dokončení zadaného úkolu potřebuje zvýšeně motivovat a občas je nutná pomoc učitelky. Rozliší základní barvy, pozná kruh, čtverec. Hrubá motorika odpovídá věku. Slovní zásoba je přiměřená, tempo řeči rychlejší, výslovnost správná, gramatická pravidla ovládá v normě. Tvoří věty, zraková a sluchová percepce v normě. Chlapec pochází z dvojčat, má sestru N, která se výzkumu také zúčastnila. Sourozenci jsou adoptovaní. Chlapec je velmi fixován na matku, adaptace byla na začátku docházky do zařízení náročná, doprovázená každodenním pláčem. S otcem má také láskyplný vztah, ten se však k dítěti projevuje přísněji než matka a občas nebere ohled na chlapcovu zvýšenou senzibilitu.

DÍVKAN

Narozena v červnu roku 2013, bez narušené komunikační schopnosti. Sebeobslužné činnosti zvládá bez potíží, i při nástupu do zařízení potřebovala jen nepatrnou míru pomoci. Samostatně používá WC, umí si vyčistit nos, umýt si ruce s použitím mýdla. Při stolování se sama obslouží, namaže si chleba pomazánkou, umí používat lžici i příbor, pouze při porcování masa občas požádá o pomoc. Sama si dokáže nalít vodu do skleničky a napít se. V oblasti jemné motoriky je celkem zručná, ráda navléká korálky, skládá puzzle, hraje si s legem, oblíbenou činností je lepení různého výtvarného materiálu. Ráda modeluje. Lateralita se jeví jako pravostranná. Menší obtíže jí činí stříhání, kresebné aktivity nevyhledává. Hrubá motorika odpovídá věku, přiměřeně ovládá svou pohybovou aktivitu, orientuje se v prostoru, zvládá chůzi po schodech, běh, skoky, hod míčem. Orientuje se v číselné řadě do 10. Poznává kruh, čtverec a rozpoznává základní barvy. Rozlišuje časové a prostorové vztahy. Slovní zásoba je dobře rozvinutá, dívka si ráda prohlíží knihy, popisuje obrázky a ráda naslouchá čtení. Výslovnost správná, tempo řeči klidné, vyjadřování přiměřené věku, osvojení gramatických

pravidel v normě, zraková a sluchová percepce je v normě. Povaha dívky je spíše extrovertní, vyhledává společnost ostatních dětí, ráda si hraje ve skupině s dívkami, ale i s chlapci. Stejně tak s oblibou vytváří přátelství s jednotlivci, které má různě dlouhé trvání. Dívka se ve vztazích s vrstevníky jeví trochu přelétavá - často vyměňuje nejlepší kamarádky. Občas vytváří konflikty, na kritiku reaguje přehnaně lítostivě. Projevy dívky nesou znaky afektovanosti. Dívka pochází z dvojčat, je sestrou výše uvedeného chlapce VO. Sourozenci jsou adoptovaní. Žijí v úplně širší rodině a se svou situací jsou již od útlého věku citlivě obeznámeni adoptivními rodiči.

DÍVKAL

Narozena v březnu roku 2012, bez narušené komunikační schopnosti. Oblast sebeobsluhy zvládá ve všech složkách bez problémů od čtyř let. Vývoj hrubé motoriky je v normě, dívka je průměrně zdatná. Jemná motorika je na vysoké úrovni, umí dobře kresebně a výtvarně pracovat. Úchop je již vyvozený s občasnými chybami. V oblasti laterality dává přednost pravé ruce. Požadované tvary grafomotoricky správně reprodukuje. Obecné rozumové znalosti odpovídají věku, potíže jí činí rozlišovat časové vztahy, vlastnosti a materiál objektů. Rozlišuje všechny barvy, v číselné řadě se orientuje, pozná a pojmenuje kruh, čtverec, obdélník, trojúhelník. Slovní zásoba a vyjadřování je přiměřené, gramatická pravidla řeči ovládá, plynule tvoří věty, souvětí, tempo řeči je v normě. Všechny hlásky vyslovuje správně. Zraková a sluchová percepce v normě. Povaha dívky se vyznačuje přecitlivělostí, přehnaně lítostivě reaguje na napomenutí, nebo negativní hodnocení. Učitelka udává poměrně velkou závislost na rodičích. V kolektivu je oblíbená, má své kamarádky, ale ráda si také hraje samostatně. Dává přednost kreslení a hraní společenských her. Adaptace na začátku školního roku byla komplikovaná, dívka se projevovала pláčem a steskem po rodičích, i když už do MŠ chodila předchozí rok. Rodiče jsou v oblasti řeči taktéž bez potíží. Dívka je jedináček, pochází z úplné rodiny.

DÍVKA P

Narozena v únoru roku 2013, diagnóza dyslálie. V oblasti sebeobsluhy je bez potíží, pohybově je spíše nemotorná. Nezvládá udržet rovnováhu na jedné dolní končetině a přesné napodobení pohybu dle vzoru jí taktéž činí obtíže. Nůžky drží správně, umí lepít, stříhat a skládat podle návodu, požadované geometrické tvary reprodukuje v hrubých liniích. Kreslí levou rukou, úchop je vyvozený. Rozumové dovednosti odpovídají věku, rozlišuje časové i

prostorové vztahy, určí množství, vlastnosti i materiál. Rozlišování barev ji činí menší obtíže, stejně jako orientace v číselné řadě. Poznává a pojmenuje čtverec a kruh. Slovní zásoba je v rámci širší věkové normy omezena, gramatická pravidla ještě nejsou zcela osvojena. Tvoří krátká souvětí, tempo řeči je přiměřené, plynulost je mírně zpomalena. Chybná výslovnost hlásek R, L, S. Dívka je v individuální logopedické péči. Dívka vyžaduje pozornost, je mazlivý typ a vyznačuje se náladovostí. V kolektivu však vytváří konflikty, koriguje a žaluje na ostatní děti, komentuje jejich hru a chování, ráda hraje námětové hry, kde má vedoucí pozici. Adaptace dítěte v mateřské škole proběhla bez problémů.

CHLAPEC V

Narozen v září roku 2012, diagnóza dyslálie. Sebeobslužné činnosti zvládá s dopomocí, občas se při poledním odpočinku v MŠ vyskytne enuréza. Při stolování dosud nezvládá používat příbor. Hrubá motorika je na vysoké úrovni, pohybově je velmi nadaný, rád běhá, skáče a kope do míče. Jemná motorika za hrubou trochu zaostává a to především při výtvarné činnosti a práci s drobným výtvarným materiálem - vytrhávání papírků, modelování, stříhání. Učitelka uvádí, že chlapec preferuje levou ruku, při šetření však střídá obě ruce a psací náčiní si neustále přendával z jedné ruky do druhé. Požadované geometrické tvary zobrazí v hrubých liniích. Obecné znalosti odpovídají věku, učitelka udává, že disponuje dobrou pamětí, orientuje se v čase a číslech. Podle učitelky je to spíše ctižádostivou maminkou, která s ním tyto dovednosti cvičí. Jistě poznává základní barvy, vyhledá předmět na obrázku, nesprávně užívá vazby na, do, v, vedle. Poznává a pojmenuje kruh, čtverec, trojúhelník. Slovní zásoba je menší než odpovídá věkovému průměru, gramatická pravidla ovládá s menšími chybami, potíže mu činí správné užití jednotného a množného čísla. Tvoří věty, souvětí, plynulost je v normě, tempo je zrychlené. Chybná výslovnost hlásek L, S. Chlapec navštěvuje logopedickou ambulanci. Jeho povaha má spíše extrovertní rysy, když je negativně hodnocen, nebo napomenut, často se vzteká, nicméně s autoritou učitelky problém nemá. S ostatními dětmi vychází dobře, přednost dává chlapeckému kolektivu, je oblíbený. Je velmi soutěživý, touží být ve všech činnostech první a to na úkor kvality, rád hraje fotbal a společenské hry. Má potíže přijmout prohru. V některých situacích se projevuje vychytrale, projevuje smysl pro humor. Učitelka pozoruje, že je snílek a občas žije ve svém světě. Adaptace na začátku i v průběhu školního roku bez potíží, nějaký čas mu trvalo, než si osvojil pravidla třídy. Chlapec pochází z úplné rodiny, před několika týdny se mu narodil sourozenec.

DÍVKA K

Narozena v květnu roku 2013, diagnóza dyslálie. Učitelka udává, že při nástupu k předškolnímu vzdělávání dívka nezvládala sebeobsluhu na úrovni svého věku, neuměla si sama obléct tepláky, tričko, ani boty. Neuměla si říct o pomoc, projevovala nechuť se to naučit. Často se vztekala. Také se občas při poledním spánku pomočila. Nyní se již obléká sama a i ostatní oblasti hygieny a vyprazdňování jsou v normě. Stolování zvládá s dopomocí, projevuje se nechutí k jídlu, pokrm nepřiměřeně dlouho žvýká a zadržuje v ústech. Aktivitu hrubé motoriky jsou pro ni taktéž obtížné. S vynaložením úsilí přeskochí překážku, neumí střídat nohy v chůzi ze schodů, nechytí hozený míč a ani tyto aktivity nevyhledává. Manipulace s drobnými předměty je naopak na dobré úrovni, ráda navléká korálky, pracuje s papírem, vystřihuje, lepí, vytrhává. Výtvarné činnosti patří mezi oblíbené. Úchop je ještě nevyvozený, na pokyn se snaží chytit psací potřebu správně. Poznává základní barvy, umí vyhledat předměty na obrázku, určí pojem nahoře, dole. Poskládá obrázek z několika částí. Dokáže pojmenovat věci na obrázku, pokud ji k tomu učitelka vyzve, sama z něj pojmenuje jen základní věci. Dívka projevuje zájem o knihy a příběhy, mluví ve větách, občas jí činí problém rozlišovat jednotné a množné číslo. Dokáže zopakovat větu, sama navazuje kontakt a pokouší se o konverzaci. Chybná výslovnost hlásek S, Š. Podle učitelky je dívka povahově extrovertní typ, je otevřená, upovídaná, bezkonfliktní, vyhledává společnost. Mezi dětmi však moc oblíbená není, děti se jí vysmívají pro její vadu řeči, a tak je v kolektivu upozaděna. Dívka pochází z rozvedené rodiny, bydlí s matkou, s otcem se nevidá, má starší sestru.

4.4. Průběh výzkumného šetření

Kresebné testy byly realizovány na jaře roku 2018.

Děti byly postupně volány do místnosti, kde jsme nebyli nikým rušeni, pracovaly u stolečku, který byl přizpůsoben jejich výšce a pohodlí, stejně tak židle. Instrukce k úkolům byly zadávány postupně, nejdříve pokyny k testu lidské postavy a poté pokyny k testu obkreslování. Toto pořadí bylo zvoleno z důvodu, že děti se při kresbě postavy, kterou kreslí častěji, více uvolní a získají jistotu pro další práci. Pro plnění zadaných úkolů jsme se snažili navodit příjemnou přátelskou atmosféru. Nejdříve jsme se s dítětem pozdravili a snažili jsme se navázat konverzaci běžnými otázkami typu, jak se jmenuješ, jak se ti ve školce líbí, jak se

máš, atd. Do procesu kresby nebylo nijak zasahováno, pokud bylo potřeba, dítě jsme povzbudili a motivovali.

CHLAPEC VO

Reakce dítěte na zadané úkoly: VO se na první pohled jeví velmi nesvůj, vyhýbá se očnímu kontaktu, je ztuhlý, a projevuje se stydlivě. Povzbuzení a pozitivní motivaci bere na vědomí, bohužel na něj nepůsobí tak, aby se uvolnil. Na zadané úkoly reaguje jednoslovně a stále přetrvává silná nervozita. Ani upřímné pohazení a úsměv nestačí, i když je za ně viditelně rád. Na otázky, zda rozumí instrukcím k zadaným úkolům, jen kývá hlavou na znamení.

Proces kresby: podávaný papír pokládá na výšku, s kreslením však otálí. Na opakované vyzvání vezme do ruky pastelku a jen velmi nejistě, pomalými tahy, téměř bez přítlaku pomalu kreslí postavu. Je rychle hotov, protože nakreslí jen obrys hlavy, trup, a dvě čáry jako končetiny. Na otázku co pánovi nakreslil, odpovídá jen hlavu, tělo.

Obkreslování tvarů opět provázela nejistota, chlapec chápal, co se po něm žádá, ale tvary kromě kruhu a kříže nedokázal reprodukovat. Přítlak na pastelku zde byl větší než u kresby postavy. I když některé překreslené tvary vůbec neodpovídaly zadání, chlapec je nechtěl zkusit opravit. Úchop nesprávný.

DÍVKAN

Reakce dítěte na zadané úkoly: N se stejně jako její bratr projevuje velkým neklidem a napětím. Instrukce chápe, na pozitivní motivaci reaguje podobně jako její bratr. Dívka se navíc projevuje neklidem celého těla, klepe nohama, ruce si vkládá do pusy, stejně jako vlasy, ty si pak několikrát upravuje a strká za uši. V krátkém rozhovoru, který kresbě předchází, se jeví strnulá a odpovídá jednoslovně. Zřejmě by už ráda měla celá proces za sebou. Ke kresbě si vybírá oranžovou pastelku. Po dokončení práce z ní okamžitě padne veškerá úzkost a odchází s úsměvem a hned ve dveřích volá na ostatní děti, že to zvládla.

Proces kresby: papír pokládá na šířku, kreslí rychle, přítlak pastelky na papír je přiměřený. Kresba je rychle hotová. Na konci svůj výtvar krátce popíše, postavě nakreslila vlasy, náušnice a prstýnky, oblečení nikoliv. Z obrázku je zřejmé, že se jedná o ženu, i když byla v instrukcích požádána, ať nakreslí pána.

V procesu obkreslování tvarů byla N také velmi rychlá, podařilo se jí zreprodukovat kruh, kříž a čtverec. V procesu kresby kosočtverce se zastavovala, prohlížela si předlohu a nevěděla, jak pokračovat. I přesto, že se pokus nezdařil a ona si toho byla vědoma, nechtěla jej zkusit opravit. Úchop vyvozený.

DÍVKAL

Reakce dítěte na zadané úkoly: L. je viditelně nervózní, i když je paní učitelkou pochválena a označena jako velmi šikovné děvče. Na povzbuzení ode mne reaguje kladně a nervozita opadáva, když bere do rukou pastelky a začíná kreslit. Při zadání testu kresby lidské postavy, má výhradu, že nebude kreslit pána, ale nakreslí maminku. Instrukcím k testu obkreslování rozumí a přijímá je bez výhrad.

Proces kresby: podávaný papír pokládá na šířku a na pokyn začíná okamžitě tvořit postavu. Kreslí maminku. Při kresbě střídá pastelky, ve tvorbě si je jistá a s výtvorem je spokojená. Čas práce je krátký. Při následném rozhovoru L. odpovídá, že nakreslila maminku, že má brýle, šatičky a žluté střevíčky.

Obkreslování tvarů proběhlo rychle a všechny byly zobrazeny na první pokus, L. byla se všemi spokojená a nechtěla nic opravovat ani kreslit znovu. Úchop nesprávný, ale dívka si je toho vědoma. Sama se opraví se slovy, že pastelku zase drží špatně. Kreslí černou, aby to bylo správně podle předlohy.

DÍVKAP

Reakce dítěte na zadané úkoly: P. na úkol, povzbuzení a pochvalu reaguje vcelku pozitivně, ale beze slov jen kýváním hlavy. Na rozhovor zřejmě není připravená. Uhýbá zrakovému kontaktu, působí nejistým dojmem. Oběma zadáním rozumí.

Proces kresby: podávaný papír si nejdříve položí na výšku a pak jej otočí na šířku. Okamžitě začíná kreslit postavu. Papír má pootočený. Pastelky střídá a pracuje pečlivě a pomalu. Dává si velmi záležet na vybarvení jednotlivých částí. Rozmýšlí se, stále něco dokresluje. Když vyzorují, že je již hotová, opatrně se na to zeptám, P. by na to zřejmě sama neupozornila. Při rozhovoru udává, že nakreslila pána a barvy, které použila má ráda. Odpovídá jen na otázky, sama mi o obrázku nic neříká. Na otázku co pánovi nakreslila, odpovídá jednoslovně-tričko.

První tvar kruh kreslí bez problému, nad křížem se déle zamýšlí, čtverec je opět nakreslen bez zaváhání, nad trojúhelníkem se před obkreslením opět pozastavuje, stejně jako u kosočtverce, který vzápětí opraví. Poté již nic opravovat nechce. Kreslí pastelkou, kterou má ráda.

CHLAPEC V

Reakce dítěte na zadané úkoly: při pokusu o navázání rozhovoru se zdráhá odpovídat, kývá hlavou, odpovídá jednoslovně, nebo pouze ano, ne. Na zadání úkolů chlapec reaguje s nadšením a úsměvem. Při instrukcích k testu obkreslování se opakovaním pokynů ujišťuje, že je pochopil správně, úkol se mu líbí.

Proces kresby: podaný papír pokládá na stůl na šířku, poté jej otočí na výšku. Vyjadřuje pochybnost, zda to zvládne. Odpovídám, že je to jen hra a určitě se mu to povede. Po tomto ujištění se dává do tvorby. Začíná kreslit panáčka, a když jej dokončí, kreslí ještě další dva. Při práci si je nejistý, vrtí se, škrábe se pastelkami za uchem. Pracuje rychle a roztržitě. Dívá se z okna a otáčí se na mne a kontroluje, jestli se dívám. Když vidí můj úsměv, opětuje jej. Kresba je rychle hotová. Na následné otázky odpovídá, že nakreslil tatínka, maminku a sebe a tyto barvy si vybral, protože je má rád. Když se ptám, zda je to celá jeho rodina, odpovídá, že ne, doma má ještě sestřičku miminko.

Při testu obkreslování se nad každým novým tvarem pobaveně usměje a pracuje s očividnou chutí. Obkresluje rychlejšími krátkými tahy bez přítlaku. Otáčí papír. Tvary sestavuje do řady, tak jak mu je postupně předkládám. Na kosočtverec mu nezbylo místo, a tak jej předsouvá na začátek řady. Tento tvar je pro něj viditelně náročnější, není si při jeho obkreslování jistý, zaráží se a přestává kreslit, když jej povzbudím, práci dokončuje. Kreslí pravou i levou rukou, pastelky si přendává.

DÍVKA K

Reakce dítěte na zadané úkoly: K. je velmi bezprostřední, vůbec se nestydí. Při vstupu do místnosti komentuje počítač-stejný má maminka. Na mé otázky okamžitě a ráda odpovídá, v rozhovoru by klidně setrvala déle. Instrukce obou úkolů chápe, reaguje kladně, na úkol obkreslování tvarů se tváří trochu překvapeně.

Proces kresby: podávaný papír si otočí na výšku. Do kresby postavy se pustí okamžitě. Kreslí rychle, energicky. Papír si otáčí podle potřeby. Vrtí se na židli, proces kresby sama

komentuje, stejně jako výběr barev. Tvorba trvá jen krátký čas, dítě je velmi impulzivní. Na otázku, kdo to na obrázku je, odpovídá, že panáček a popíše, co a jakou barvou nakreslila.

Obkreslování tvarů je opět rychlé a energické, papír otáčí všemi směry podle potřeby a s výsledkem je ihned spokojena.

4.5. Analýza výsledků

CHAPEC VO

Kresba lidské postavy (příloha 1)

Oči nejsou znázorněny dvoudimenzionálně, chybí panenka, jsou zobrazeny pouze jako neuzavřený kruh. Nos taktéž není dvoudimenzionální, je nakreslen jako svislá čára, neodpovídá ani jeho umístění, není ve středu obličeje. Ústa chybí zcela, stejně jako vlasy a krk. Trup je dvoudimenzionální, jeho proporce jsou správné. Výška je větší než šířka. Paže opět nejsou zobrazeny vůbec, tudíž není hodnocen ani jejich správný poměr, ani připojení k trupu. Z tohoto faktu rovněž vychází absence rukou a prstů. Nohy jsou znázorněny dvěma svislými čarami, nelze hodnotit jejich proporce. Absence chodidel i jakéhokoliv oděvu. Za kresbu postavy chlapec získal 4 body, což odpovídá 3. stenu. Chlapec se zařadil do podprůměru obecné normy.

Test obkreslování (příloha 2)

Chlapec nakreslil tvar podobný kruhu, uzavřený s většími nepravidelnostmi, protože nebyl se svým prvním pokusem spokojen, nakreslil jej znovu. Druhý obrazec je však na velmi podobné úrovni jako první. Kříž je zobrazen přibližně v pravém úhlu, na jedné straně je čára drobně přerušena a je na ni navázáno. Jedno rameno je však víc jak dvakrát delší než druhé. Další obrazec má všechny úhly přibližně pravé, je jasné, že se jedná o čtverec. Jedna strana čtverce však není dotažena k druhé a mezera je větší než 2mm. Proto je skórováno minus bod a další kritérium se již nehodnotí. Zobrazený trojúhelník a kosočtverec nepřipomínají skutečné obrazce ani vzdáleně. Za obkreslování obrazců chlapec získal 2 body, což odpovídá 2. stenu. Chlapec se zařadil do podprůměru obecné normy.

DÍVKA N

Kresba lidské postavy (příloha 3)

Oči jsou znázorněny jako uzavřená kružnice, chybí však panenka. Nad očima dívka velmi pečlivě nakreslila obočí. Nos chybí. Ústa jsou zobrazena půlkruhem, jednodimenzionálně. Vlasy jsou zobrazeny několika čarami. Krk dívka nenakreslila. Trup je dvoudimenzionální, jeho proporce jsou správné. Paže jsou opět jednodimenzionální, jsou k trupu napojeny, ale v nesprávném místě. Ruce jsou oddělené od paží, prsty jsou zobrazeny čarami, ovšem v nesprávném počtu. Nohy jsou nakresleny jako jednoduché čáry, jsou připojeny k trupu. Chodidla jsou zobrazena jako bosé nohy s vyznačením prstů pomocí čar, jejich počet není správný. Oblečení postava nemá, ale dívka nakreslila detaily náušnic a prstenů. Je zřejmé, že dívka nakreslila ženu a nikoliv pána, jak bylo uvedeno v zadání. Dívka získala v testu kresby lidské postavy 9 bodů, což odpovídá 5. stenu. Dívka se zařadila do průměru obecné normy.

Test obkreslování (příloha 4)

Dívka nakreslila tvar podobný kruhu, kružnice je uzavřena, s menšími nepravidelnostmi. Překřížení čar kříže je v pravém úhlu, ramena kříže jsou přibližně stejně dlouhá. Z dalšího obrazce je naprosto zřejmé, že se jedná o čtverec. Všechny úhly jsou přibližně pravé. Všechny strany čtverce se dotýkají, délka stran je přibližně stejná. Z dalšího obrazce je sice zřejmé, že se jedná o trojúhelník, nicméně jedna strana je načrtnuta do kulata, druhá strana se velmi blíží k pravému úhlu. Jeden z vrcholů není ostrý. Kosočtverec se taktéž nepodařilo správně zobrazit, jelikož obrazec nemá zřetelné čtyři strany a čtyři vrcholy. Dívka získala v testu obkreslování 5 bodů, což odpovídá 4. stenu. Dívka se zařadila do podprůměru obecné normy.

DÍVKA L

Kresba lidské postavy (příloha 5)

Oči jsou znázorněny dvojdimenzionálně, nos taktéž. Vlasy jsou zobrazeny, krk však nikoliv. Hlava je připojena přímo k trupu. Trup je dvojdimenzionální a jeho proporce odpovídá. Výška je větší než šířka. Paže jsou dvojdimenzionální a proporce odpovídají, jsou připojeny k trupu, avšak nikoliv ve správném místě. Ruce jsou oddělené od paží a prsty jsou znázorněny, jejich počet však není správný. Nohy jsou zobrazeny dvojdimenzionálně stejně jako chodidla, jejich proporce jsou správné. Nohy jsou připojeny k trupu a postava má pečlivě vykresleno oblečení. Dívka nakreslila šaty. Postava má i doplněk ve formě dioptrických brýlí. Za kresbu postavy

dívka získala 17 bodů z celkových 22, to odpovídá 7. stenu. Dívka se zařadila do nadprůměru obecné normy.

Test obkreslování (příloha 6)

Dívka nakreslila tvar podobný kruhu, bez přetažení, kružnice je uzavřena. Tvar kříže je nakreslen v pravém úhlu, ramena kříže jsou přibližně stejně dlouhá. Obrazec čtverce má všechny úhly přibližně pravé, je jasné, že se jedná o čtverec, délka stran je přibližně stejná. Strany trojúhelníku jsou tvořeny přímkami, vrcholy jsou ostré, strany se dotýkají. Jedna strana trojúhelníku je však dvakrát kratší než druhá, tudíž se nejedná o rovnostranný obrazec. Tvar kosočtverce má jasné čtyři strany a čtyři vrcholy, stojí na jednom vrcholu. Strany a úhly jsou přibližně ve správných velikostech, všechny strany jsou dotáženy k vrcholu. Pravá a levá polovina jsou přibližně stejné, tak jako horní a dolní polovina. Za test obkreslování dívka získala 9 bodů z 10, to odpovídá 5. stenu. Dívka se zařadila do průměru obecné normy.

DÍVKA P

Kresba lidské postavy (příloha 7)

Oči nejsou vyznačeny dvoudimenzionálně, pouze jako dva puntíky. Nos chybí zcela. Ústa jsou opět jednodimenzionální. Absence vlasů i krku. Trup je dvoudimenzionální, jeho proporce jsou správné – výška je větší než šířka. Obě paže jsou znázorněny dvoudimenzionálně, jejich proporce jsou správné. Paže jsou připojeny k trupu, jedna z paží je však připojena v nesprávném místě. Ruce, stejně jako prsty chybí. Nohy jsou dvoudimenzionální, délka je větší než šířka. Jsou připojeny k trupu. Chodidla jsou znázorněny dvoudimenzionálně. Oblečení postavy je naznačeno pečlivým vybarvením několika barvami. Dívka získala za kresbu lidské postavy 11 bodů, což odpovídá 5. stenu. Dívka se zařadila do průměru obecné normy.

Test obkreslování (příloha 8)

Jasně znázorněný obrazec kruhu, kdy kružnice je uzavřena, s mírnou nepravidelností. Překřížení čar v obrazci kříže je v pravém úhlu. Ramena jsou přibližně stejně dlouhá. Čtverec má všechny úhly přibližně pravé, jeho strany se dotýkají. Délka stran je přibližně stejná. Strany trojúhelníku jsou tvořeny přímkami, vrcholy jsou ostré nikoliv kulaté, strany se dotýkají. Všechny strany a úhly jsou přibližně stejné. Při prvním pokusu se dívce nepodařilo správně obkreslit tvar kosočtverce. Využila možnosti nakreslit jej znova a druhý obrazec se

jeví výrazně kvalitnější. Kosočtverec má zřetelné čtyři strany a čtyři vrcholy, stojí na vrcholu. Strany a úhly jsou přibližně ve správných velikostech. Obrazec je přibližně pravidelný podle svislé a vodorovné osy. Dívka získala v testu obkreslování 10 bodů, což odpovídá 9. stenu. Dívka se zařadila do nadprůměru obecné normy.

CHLAPEC V

Kresba lidské postavy (příloha 9)

Chlapec nakreslil tři postavy – své rodiče a sebe. Zde je hodnocena postava, kterou nakreslil jako první. Oči jsou znázorněny dvoudimenzionálně, je vyznačena panenka. Nos je zobrazen jednoduchou svislou čarou. Ústa jsou nakreslena dvoudimenzionálně. Chlapec postavě znázornil výrazné zuby. Naopak je absence vlasů a krku. Trup je dvoudimenzionální, je naznačen pupek. Proporce trupu jsou správné. Paže, stejně jako ruce a prsty chybí. Na ostatních postavách znázorněny jsou. Nohy jsou nakresleny jednoduchou svislou čarou, chodidla jsou bosé se správným počtem prstů. Oblečení naznačeno není. Chlapec získal v testu kresby lidské postavy 7 bodů, což odpovídá 4. stenu. Chlapec se zařadil do podprůměru.

Test obkreslování (příloha 10)

Chlapec všechny obrazce vykresloval více krátkými čarami, které spojil do jedné širší stopy. Kružnice je uzavřena, s přetažením a nepravidelnostmi. Kříž je nakreslen v pravém úhlu, ramena jsou přibližně stejně dlouhá. Obrazec čtverce má všechny úhly přibližně pravé. Strany se dotýkají, nebo se lehce protínají. Délka stran je přibližně stejná. Trojúhelník je tvořen přímkami, jeho vrcholy jsou ostré, strany se dotýkají. Všechny úhly a strany jsou přibližně stejné. Poslední obrazec připomíná spíše čtverec než kosočtverec. Má sice zřetelné čtyři strany a čtyři vrcholy, avšak jedna strana je však nakreslena s větší nepravidelností. Ostatní kritéria obrazec nesplňuje. Chlapec získal v testu obkreslování 6 bodů, což odpovídá 5. stenu. Chlapec se zařadil do průměru obecné normy.

DÍVKA K

Test kresby lidské postavy (příloha 11)

Oči postavy jsou znázorněny s panenkou, tudíž dvoudimenzionálně. Absence nosu. Ústa dívka nakreslila jednodimenzionálně. Vlasy jsou nakresleny a je použita jiná pastelka, než na zbytek těla. Krk je znázorněn dvoudimenzionálně a má správné proporce k poměru trupu.

Trup je nakreslen dvoudimenzionálně a také má správné proporce. Paže jsou opět dvoudimenzionální, proporce však neodpovídají. Paže jsou připojeny k trupu na správném místě. Ruce nejsou jasně odděleny od paží, prsty vycházejí z různých míst na paži a nejsou ve správném počtu. Nohy jsou zobrazeny jednoduchou svislou čarou a jsou připojeny k trupu. Chodidla jsou znázorněna, ale pouze jednodimenzionálně. Oblečení naznačeno není. Dívka získala za kresbu postavy 12 bodů, což odpovídá 6. stenu. Dívka se zařadila do průměru obecné normy.

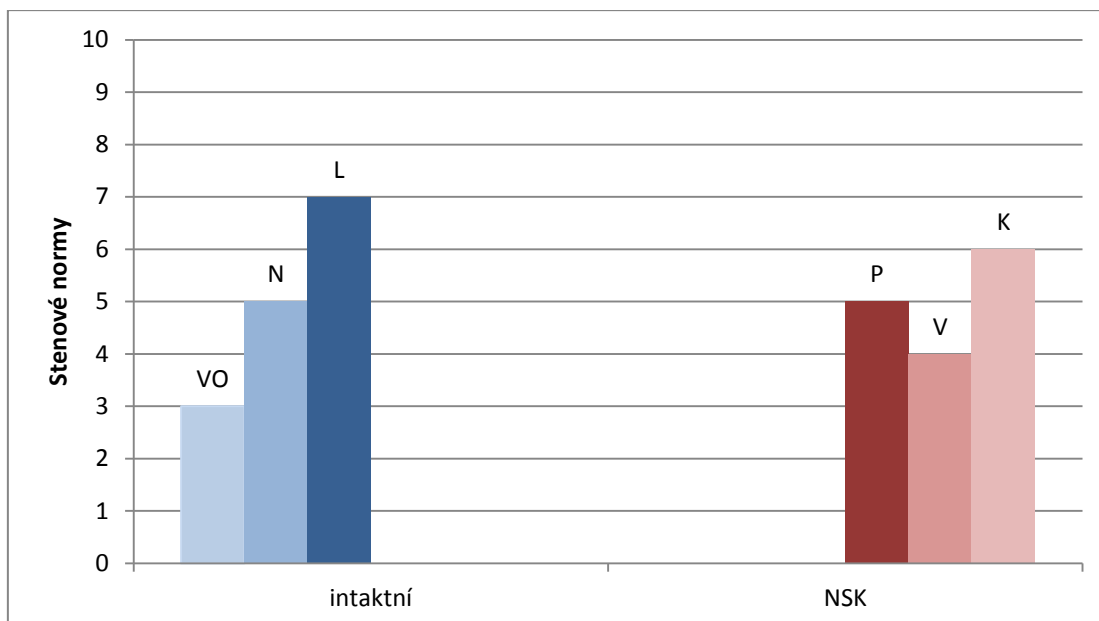
Test obkreslování (příloha 12)

Tvar kružnice je uzavřen, s přetažením a nepravidelností. Čáry v obrazci kříže jsou přetnuty v pravém úhlu. Ramena kříže jsou přibližně stejně dlouhá. I když je na první pohled zřejmé, že se jedná o obrazec čtverce, jedna jeho strana není dotažena k druhé a mezera mezi těmito stranami je 2 mm. Další strana je nakreslena dokulata. Z tohoto důvodu se obrazec nehodnotí. Jedna strana trojúhelníku není tvořena přímkou, jeden vrchol není ostrý, je dokreslován více čarami, z tohoto důvodu je obrazec nehodnocen. Obrazec kosočtverce nestojí zřetelně na jednom vrcholu, ale přepadává ke straně. Strany nejsou ve správných velikostech, obrazec se nehodnotí. Dívka získala za test obkreslování 3 body, což odpovídá 5. stenu. Dívka se zařadila do průměru obecné normy.

4.6. Diskuze

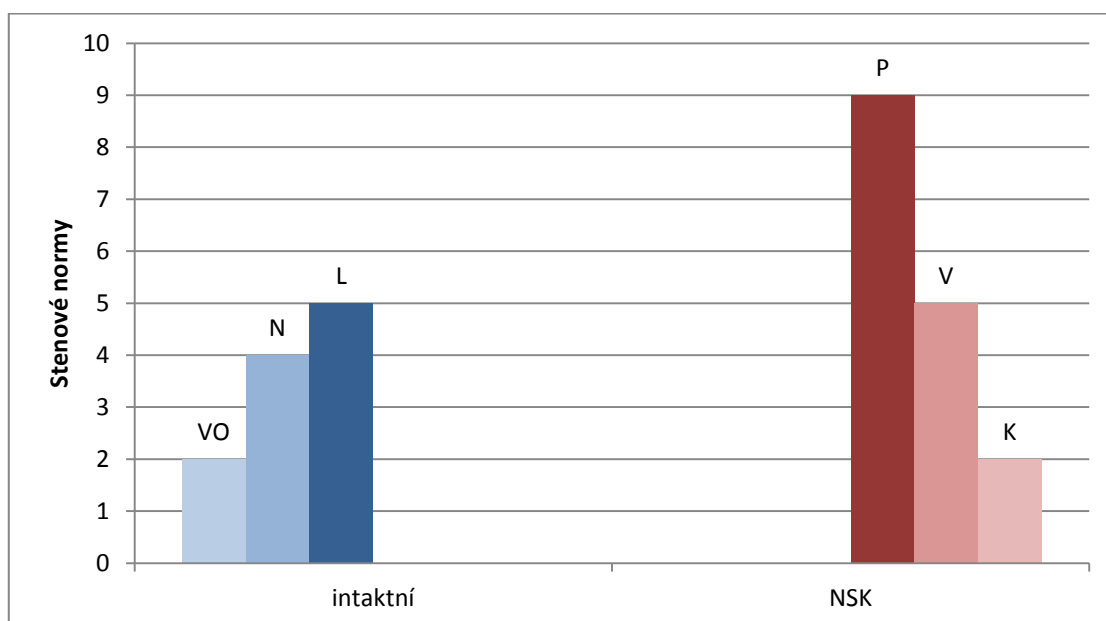
Výsledky výzkumu jsme zpracovali do jednoduchých grafů. Pro každý test jsme vytvořili samostatný graf. Modré sloupce označují získané hodnoty dětí intaktních. Červené sloupce označují hodnoty získané dětmi s narušenou komunikační schopností - dyslálií. Každý sloupec je označen počátečním písmenem jména dítěte, stejně jak je uvedeno v této práci výše.

Výsledky testu kresby lidské postavy (graf 1) byly nevyrovnané. Nejlepšího výsledku dosáhlo dítě ze skupiny intaktních dětí. Další dvě děti se zařadily do průměru a podprůměru obecné normy. Ve skupině dětí s dyslálií se do průměru zařadily děti dvě a jedno dítě spadlo do podprůměru obecné normy. Nejčastějším společným znakem byly chybějící končetiny, nesprávné zobrazení počtu prstů, jednodimenzionální zobrazení očí a úst a chybějící detaily, nebo oblečení.



Graf 1: Test kresby lidské postavy

V testu obkreslování (graf 2) se dvě děti intaktní zařadily do podprůměru obecné normy a jedno dítě z této skupiny mělo výsledky průměrné. Mezi skupinou dětí s dyslálií byly výsledky v tomto testu na různě vysoké úrovni. Jedno dítě se zařadilo do vysokého nadprůměru obecné normy, mělo nejlepší výsledky z celého výzkumného vzorku. Další děti se zařadily do průměru a podprůměru obecné normy. Nejlépe zobrazovaným tvarem byl kruh, kříž. Největší potíže měly děti se zobrazením kosočtverce.



Graf 2: Test obkreslování

Podle výsledku výzkumu se zdá, že narušení článkování řeči, v porovnání s dětmi intaktními, nijak zásadně neovlivňuje kresebné ani grafomotorické dovednosti jednotlivých dětí. Výsledky obou skupin jsou podobné. V některých případech jsou děti s dyslálií dokonce úspěšnější. Jsme si však vědomi, že výzkumný vzorek dětí byl malý, a proto nelze tyto výsledky zobecnit. Do výkonů jednotlivých dětí mohlo zasáhnout také spousta faktorů, které ovlivnily výsledek jejich práce jako např. aktuální psychické rozpoložení, fyzická únava, temperament jednotlivých respondentů, jejich charakterové rysy a vlastnosti, samotná situace testování, na kterou nejsou děti příliš zvyklé, kontakt s neznámou testující osobou, apod.

Grafomotorické obtíže jsou přítomny v obou skupinách. Polovina dětí měla potíže s vizuomotorickou koordinací při testu obkreslování. Dvě třetiny dětí se v testu kresby lidské postavy zařadilo do podprůměru, v obou případech se jednalo o chlapce, avšak jeden z chlapců byl intaktní a jeden s dyslálií. Napříč všemi skupinami se objevoval nevyvozený úchop psacího náčiní, zvýšený, nebo naopak velmi slabý přítlak na psací náčiní, nesprávná pozice těla a nohou při kresbě. Zajímavé také bylo sledovat různorodé reakce dětí na zadání testování a celý tento proces, kdy bylo možné pozorovat různé povahové projevy, nebo také velmi zběžně nahlédnout do rodinného prostředí dítěte, kdy namísto pána, kreslily děti své rodinné příslušníky.

Závěr

V závěru této práce musíme konstatovat, že nám její zpracování bylo přínosem. V teoretické části jsme si upevnili poznatky o obecném vývoji předškolního dítěte, charakterizovali jsme vývoj motorický, verbální. Dále jsme se zaměřili na oblast poznávacích procesů, socializaci a identitu předškoláka. Další část jsme věnovali vývoji kresebného projevu předškolního dítěte. Charakterizovali jsme jednotlivá stádia dětské kresby dle věku, specifikovali jsme její funkce a využití v práci speciálního pedagoga. Zabývali jsme se také správnými pracovními návyky při procesu kresby. Tuto kapitolu jsme zakončili tématem vývoje kresby lidské postavy. Také jsme si prohloubili poznatky o obecném vývoji řeči a problematice narušené komunikační schopnosti dítěte předškolního věku. Speciální pedagog předškolního věku by se měl v těchto oblastech velmi dobře orientovat.

V praktické části bakalářské práce jsme se zaměřili na úroveň grafomotoriky a dětské kresby dětí s narušenou komunikační schopností. Výzkum byl proveden pomocí testu obkreslování a testu kresby lidské postavy. Výsledky těchto dětí byly porovnány s výsledky dětí intaktních. Dále byl pozorován také samotný proces kresby, projev a reakce dětí na zadání úkolu. Získané hodnoty byly zpracovány do jednoduchých grafů. Výzkum byl uskutečněn v běžné mateřské škole ve třídě intaktních dětí, kde byly integrovány děti s různými logopedickými obtížemi. Pro účel této práce jsme do výzkumu zařadili děti s diagnózou dyslálie, dalším kritériem bylo zařazení v individuální logopedické péči.

Z výsledků tohoto šetření je možné vyvodit, že není pravidlem, že děti s narušením článkování řeči musí mít nutně výraznější grafomotorické obtíže v porovnání s dětmi bez uvedených obtíží. Dále je možné vyvodit, že většina předškolních dětí se potýká s jistou grafomotorickou neobratností, nebo ještě nejsou dostatečně zafixovány správné psací návyky. Speciální pedagog předškolního věku se na základě těchto výsledků může zaměřit na podporu a individuální péči každého jednotlivého dítěte, přesně podle jeho potřeb a zvolit adekvátní postupy speciálně pedagogické práce.

Seznam literatury

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Rozvoj grafomotoriky*. Dotisk prvního vydání. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-0977-9.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Dotisk prvního vydání. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

COGNET, G. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Vyd. 1. Praha: portál, 2013. ISBN 978-80-262-0499-2.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. Vyd. 3. Tišnov: SURSUM, 1997. ISBN 80-85799-03-0.

ČÍŽKOVÁ, J. et.al. *Přehled vývojové psychologie*. Dotisk prvního vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 80-7067-953-0.

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.

HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*, Vyd. 1. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2005. ISBN 80-7290-237-7.

KEJKLÍČKOVÁ, I. *Vady řeči u dětí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.

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

KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-115-0.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.

LECHTA, V. et. al. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. *Test obkreslování*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MICHALÍK, J. a kol.. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Vyd.1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.

MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.

NOVOTNÁ, L. et. al. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2004. ISBN 8070432810.

PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

SINDELAR, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0405-3.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA I. a kol.. *Klinická logopedie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN

UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Vyd. 1. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-333-9.

VITÁSKOVÁ, K. et. al. *Logopedie*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1088-5.

HRABAL, B. In: *Citáty.net* (online, cit. : 15. 11. 2018). Dostupné: <https://citaty.net/citaty/14517-bohumil-hrabal-naivni-maliri-jsou-dospele-deti-ktere-najednou-vz/>

Seznam grafů

Graf 1: Test kresby lidské postavy	41
Graf 2: Test obkreslování	41

Seznam příloh

Příloha č. 1 Test kresby lidské postavy (CHLAPEC VO)

Příloha č. 2 Test obkreslování (CHLAPEC VO)

Příloha č. 3 Test kresby lidské postavy (DÍVKA N)

Příloha č. 4 Test obkreslování (DÍVKA N)

Příloha č. 5 Test kresby lidské postavy (DÍVKA L)

Příloha č. 6 Test obkreslování (DÍVKA L)

Příloha č. 7 Test kresby lidské postavy (DÍVKA P)

Příloha č. 8 Test obkreslování (DÍVKA P)

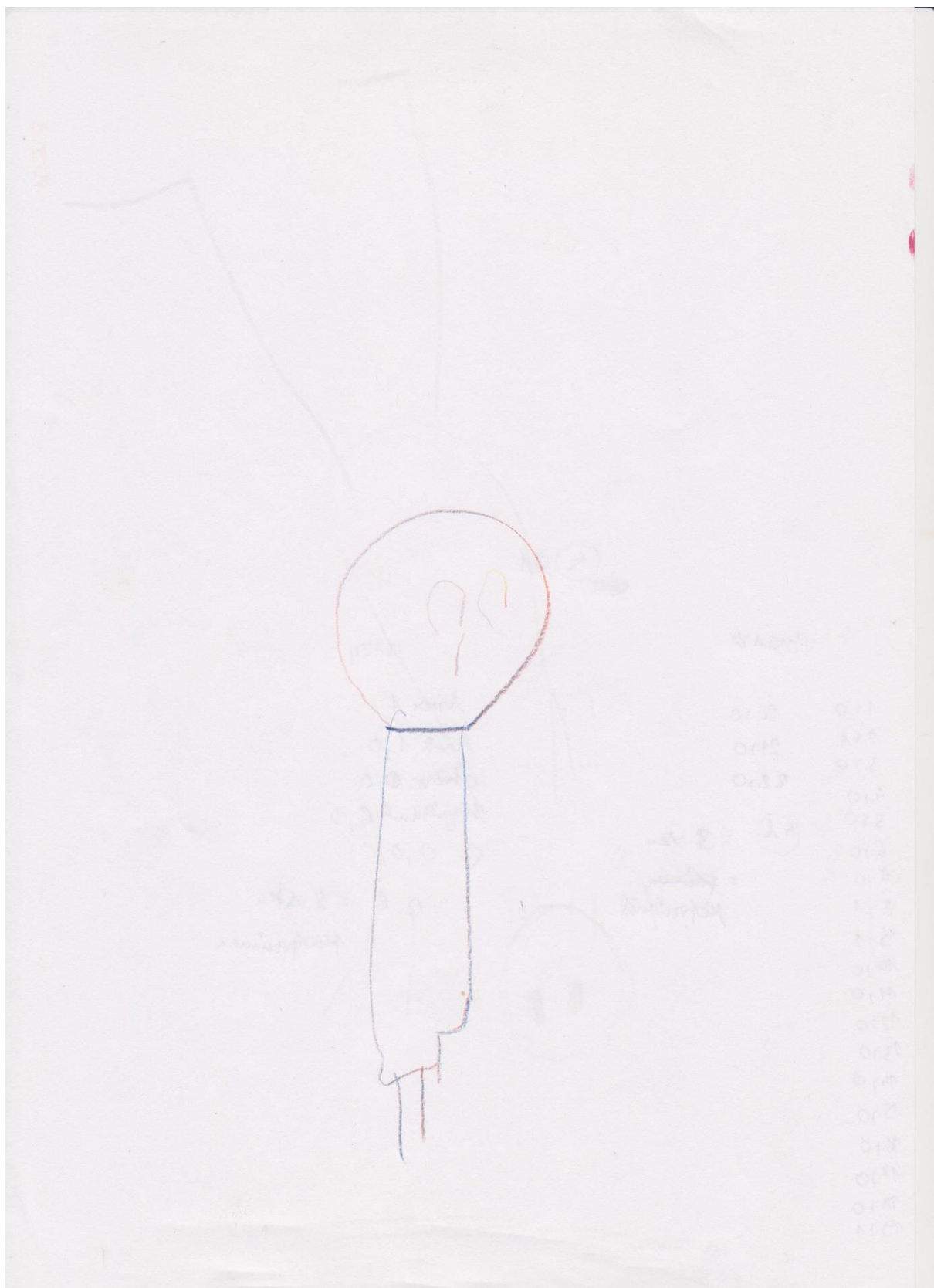
Příloha č. 9 Test kresby lidské postavy (CHLAPEC V)

Příloha č. 10 Test obkreslování (CHLAPEC V)

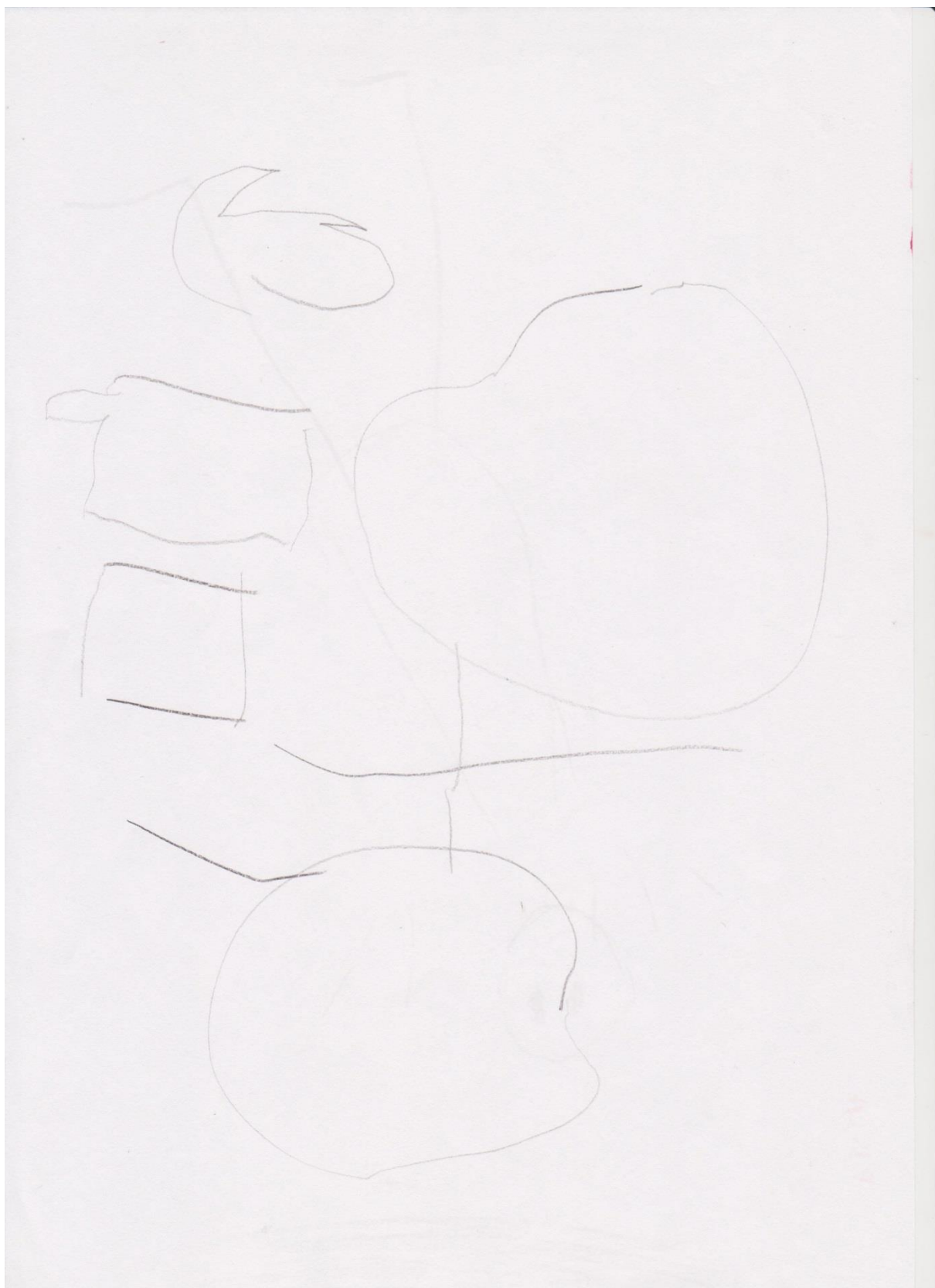
Příloha č. 11 Test kresby lidské postavy (DÍVKA K)

Příloha č. 12 Test obkreslování (DÍVKA K)

Příloha č. 1 Test kresby lidské postavy (CHLAPEC VO)



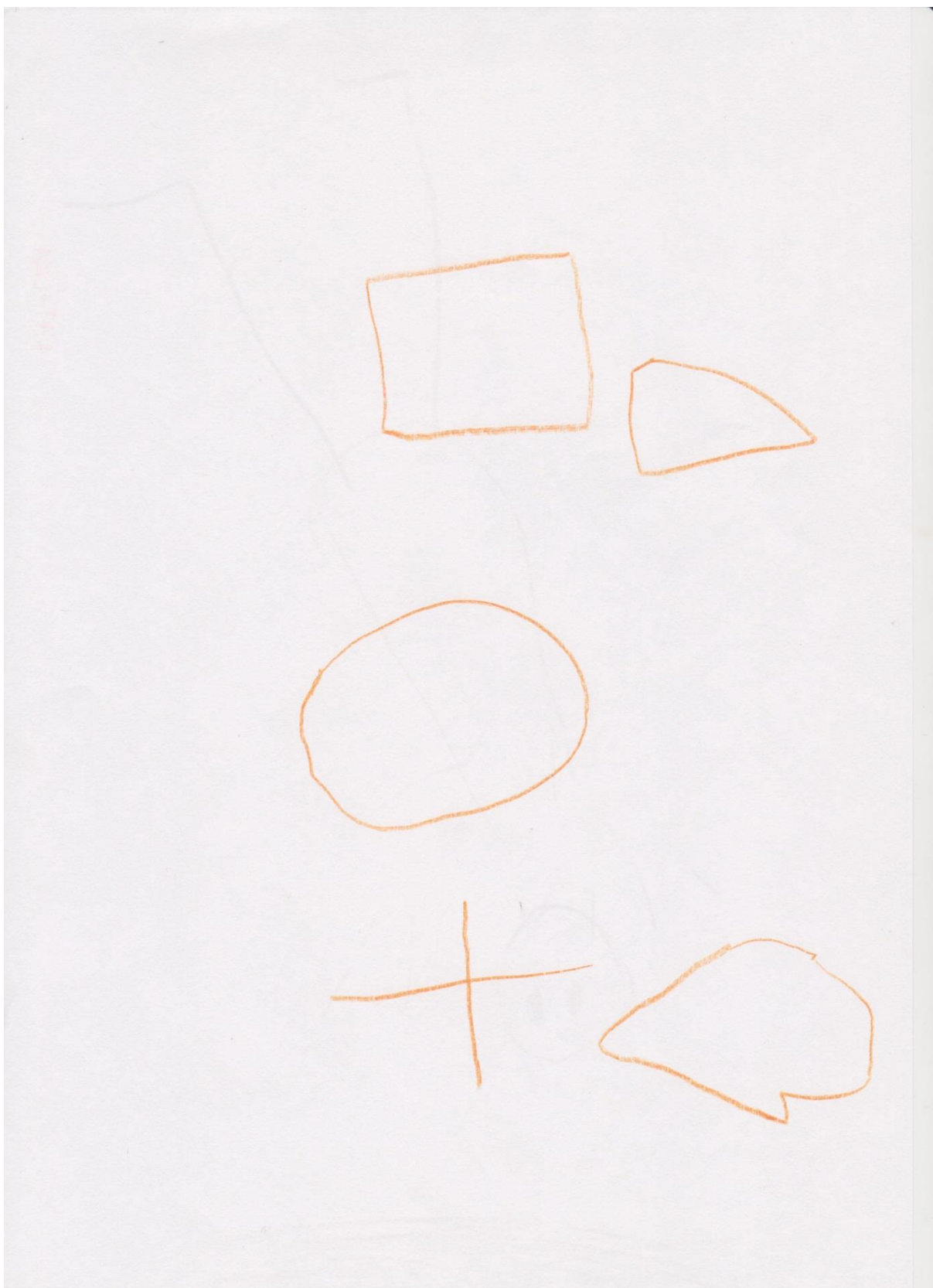
Příloha č. 2 Test obkreslování (CHLAPEC VO)



Příloha č. 3 Test kresby lidské postavy (DÍVKA N)



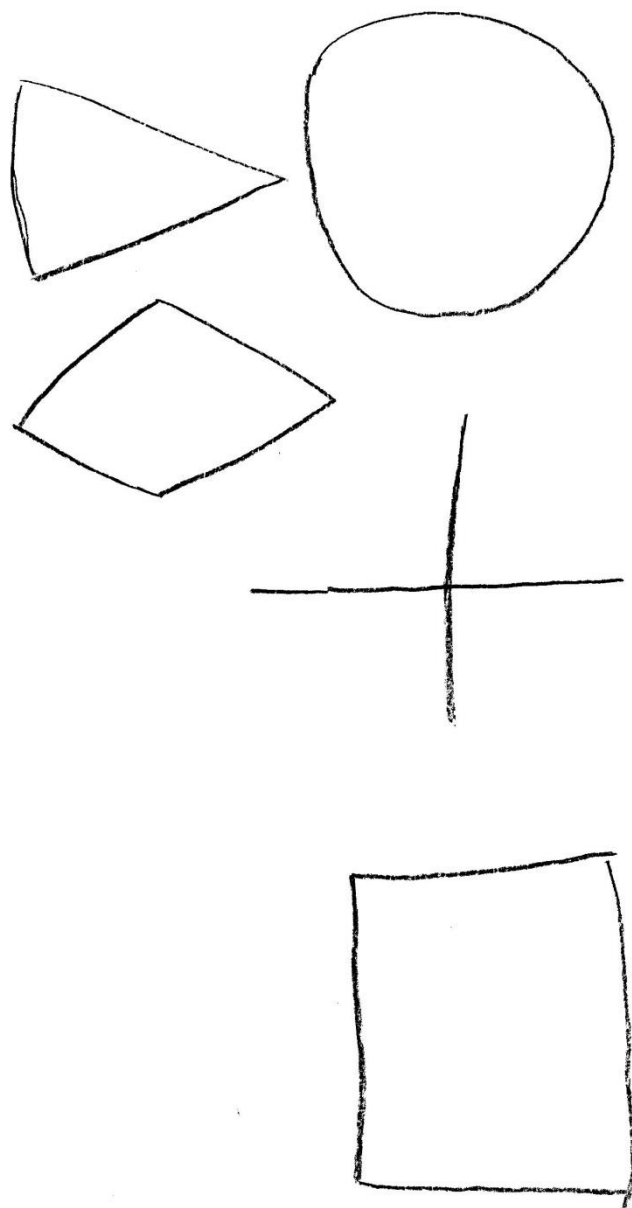
Příloha č. 4 Test obkreslování (DÍVKA N)



Příloha č. 5 Test kresby lidské postavy (DÍVKA L)



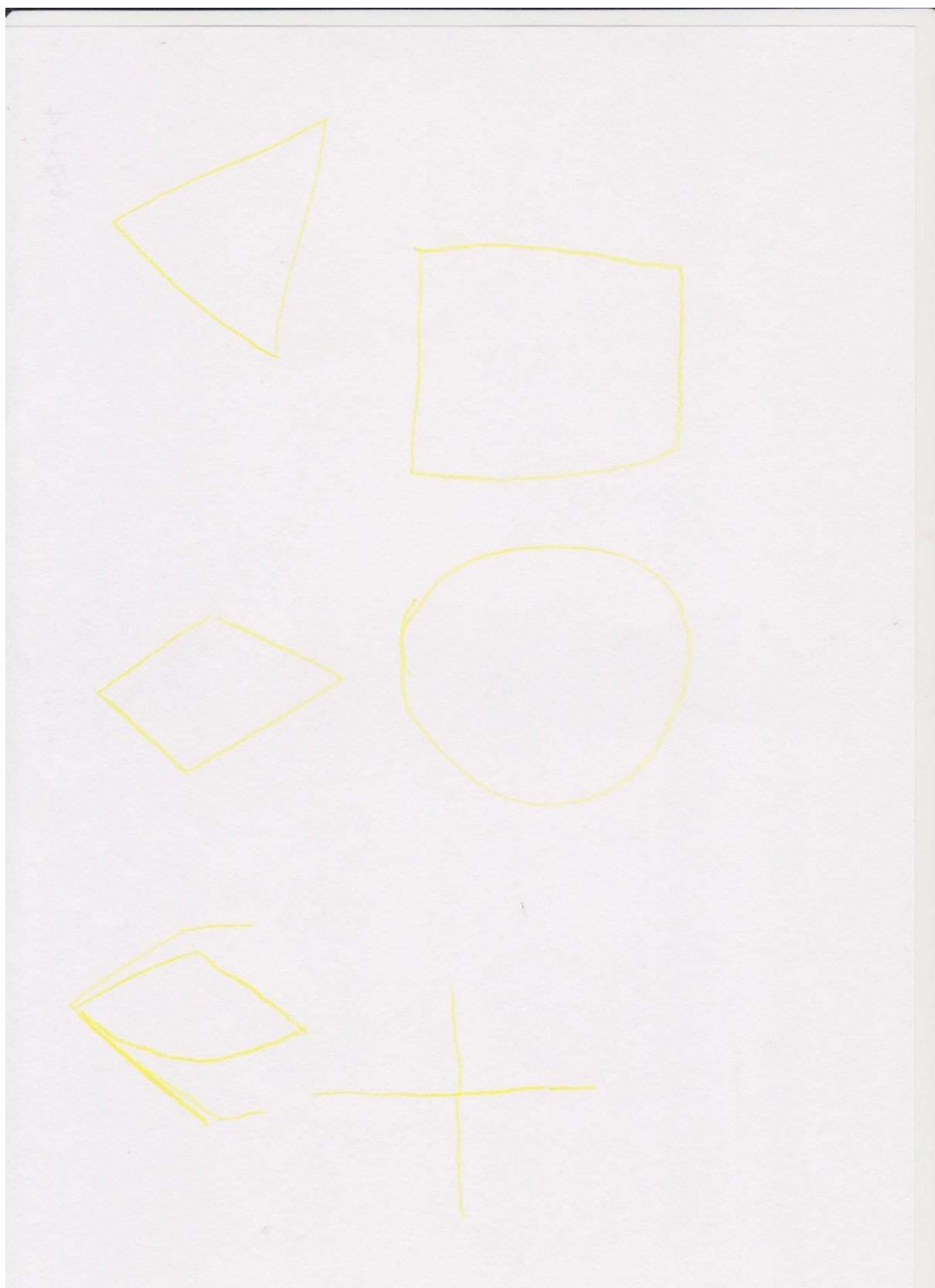
Příloha č. 6 Test obkreslování (DÍVKA L)



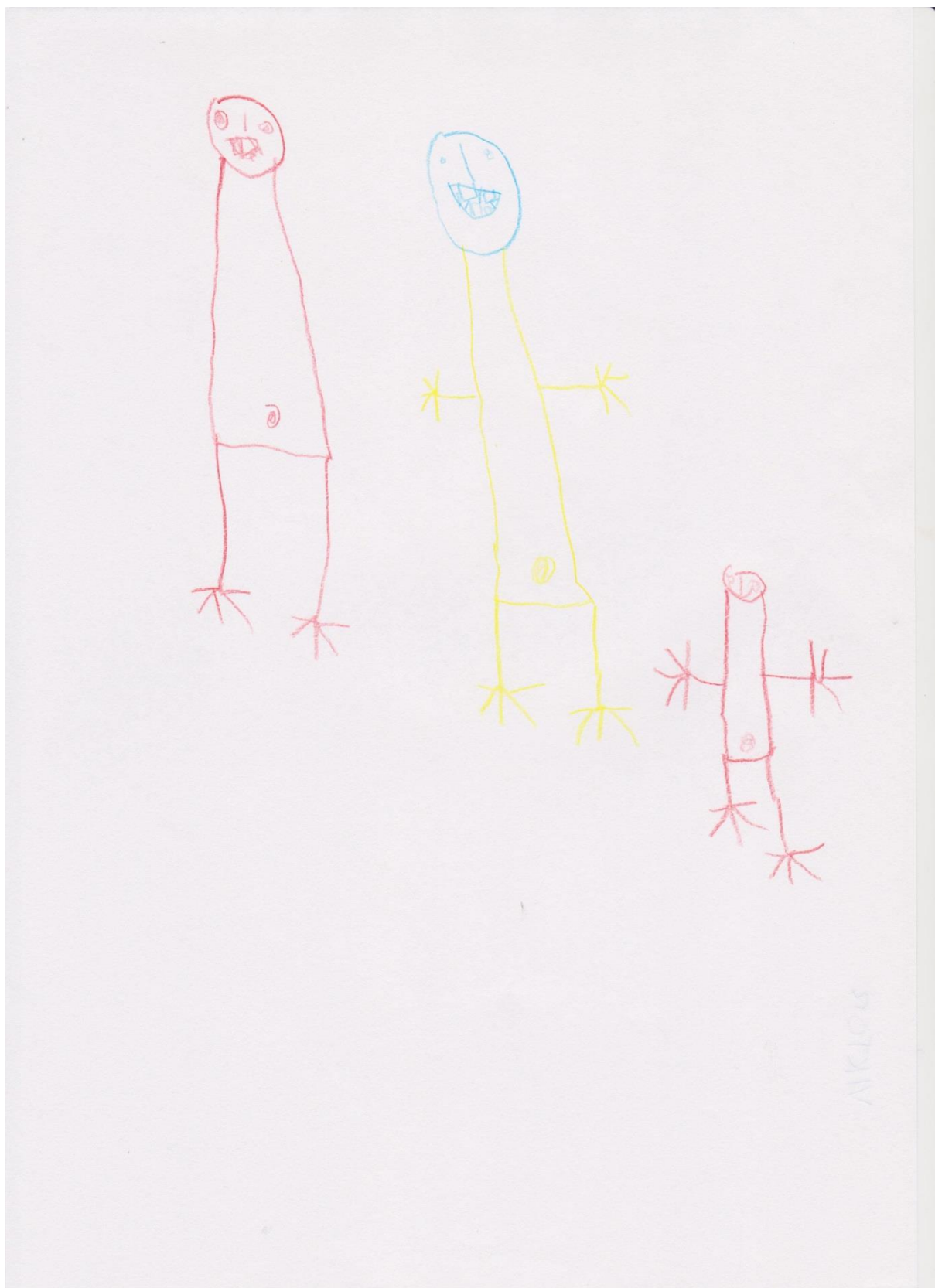
Příloha č. 7 Test kresby lidské postavy (DÍVKA P)



Příloha č. 8 Test obkreslování (DÍVKA P)

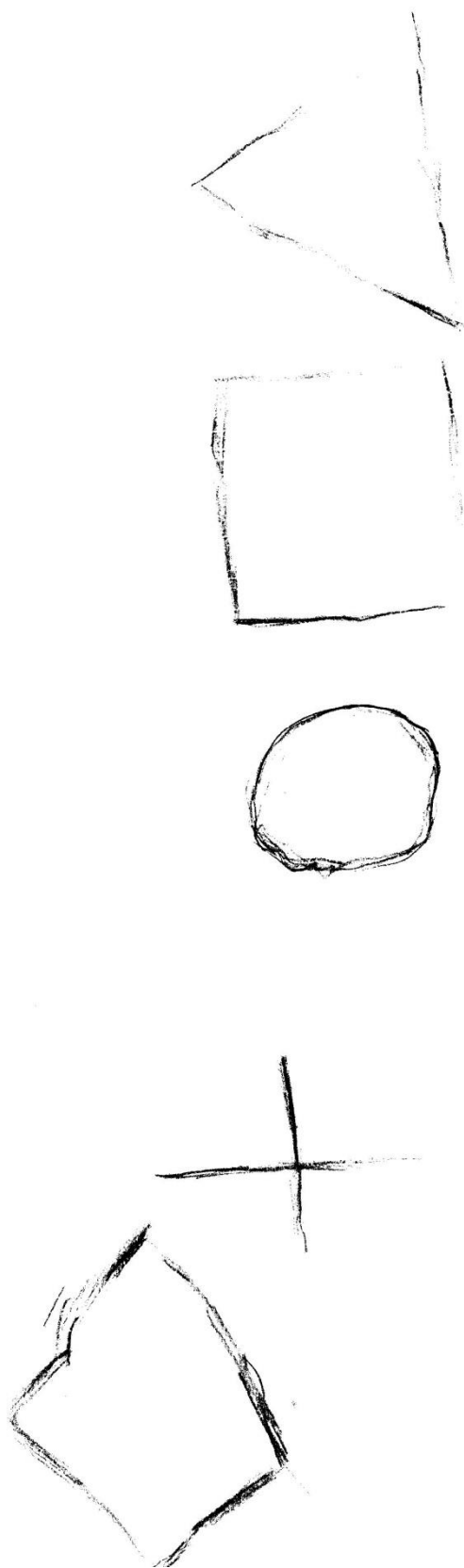


Příloha č. 9 Test kresby lidské postavy (CHLAPEC V)



AKLOLS

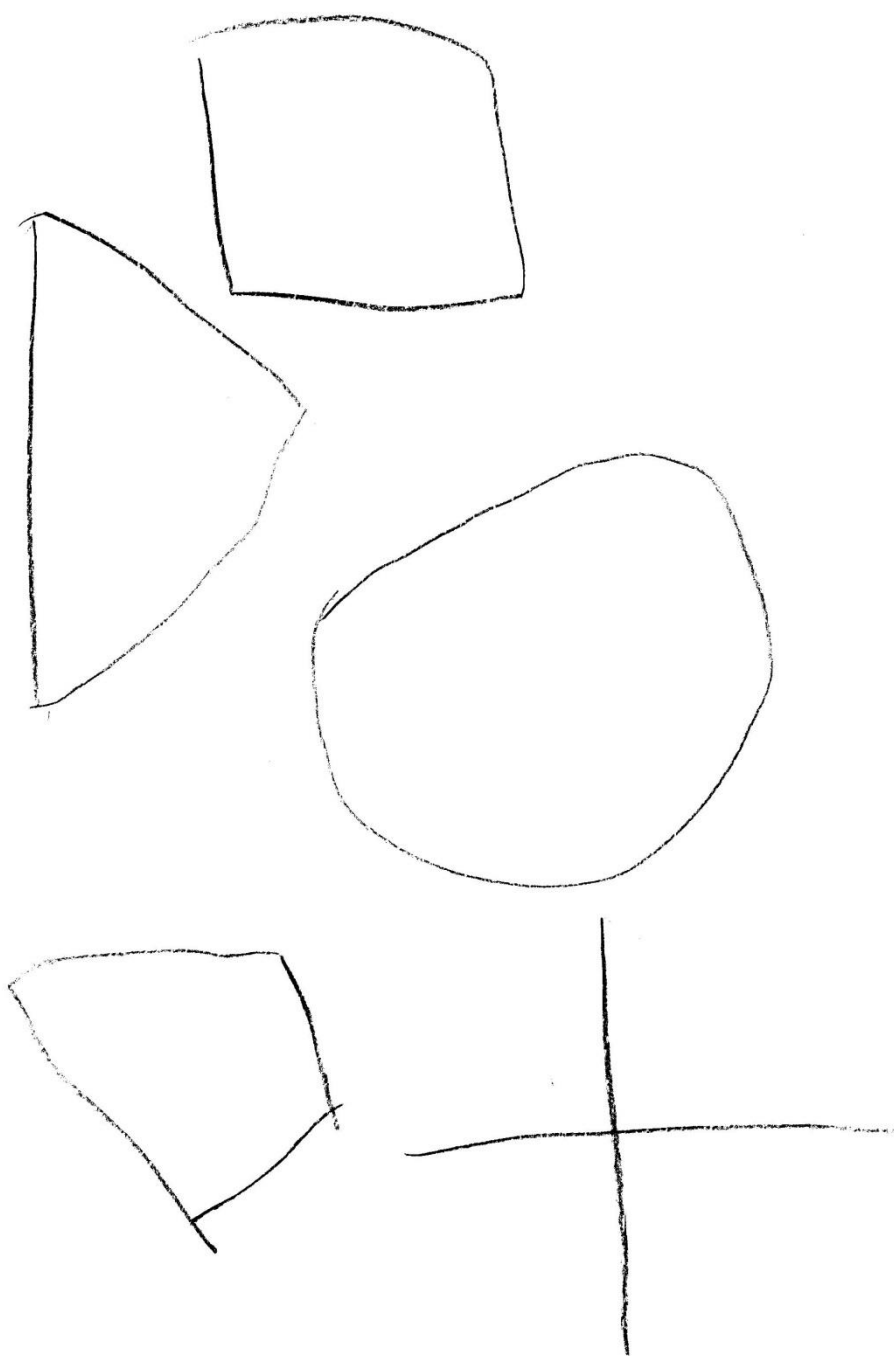
Příloha č. 10 Test obkreslování (CHLAPEC V)



Příloha č. 11 Test kresby lidské postavy (DÍVKA K)



Příloha č. 12 Test obkreslování (DÍVKA K)



Anotace

Jméno a příjmení:	Veronika Morysová
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Jana Mironova Tabachová
Rok obhajoby:	2019

Název závěrečné práce:	Využití dětské kresby v práci speciálního pedagoga u dětí předškolního věku
Název závěrečné práce v angličtině:	Use of children's drawing in the work of a special pedagogue in the pre-school children
Anotace závěrečné práce:	Bakalářská práce se zabývá úrovní grafomotoriky a kresby dětí předškolního věku s diagnózou narušené komunikační schopnosti- dyslálií. Autorkou je zkoumáno, zda tato diagnóza ovlivňuje grafomotoriku a kresbu dětí. Dále porovnává rozdíly v těchto oblastech mezi dětmi s narušenou komunikační schopností a dětmi intaktními.
Klíčová slova:	Narušená komunikační schopnost, dyslálie, děti předškolního věku, grafomotorika, kresba, speciální pedagog
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Test kresby lidské postavy (CHLAPEC VO) Příloha č. 2 Test obkreslování (CHLAPEC VO) Příloha č. 3 Test kresby lidské postavy (DÍVKA N) Příloha č. 4 Test obkreslování (DÍVKA N) Příloha č. 5 Test kresby lidské postavy (DÍVKA L) Příloha č. 6 Test obkreslování (DÍVKA L) Příloha č. 7 Test kresby lidské postavy (DÍVKA P) Příloha č. 8 Test obkreslování (DÍVKA P) Příloha č. 9 Test kresby lidské postavy (CHLAPEC V) Příloha č. 10 Test obkreslování (CHLAPEC V) Příloha č. 11 Test kresby lidské postavy (DÍVKA K) Příloha č. 12 Test obkreslování (DÍVKA K)
Rozsah práce:	47+12
Jazyk práce:	český