

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2014 -2017

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Dagmar Divišová**

**Odraz školní zralosti v kresbě předškolního dítěte s  
narušenou komunikační schopností**

Praha 2017

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Jana Melicharová, DiS.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES**

**2014 -2017**

**BACHELOR THESIS**

**Dagmar Divišová**

**Reflection of school maturity in a drawing of pre-school child  
with disturbed communication skills**

Prague 2017

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Jana Melicharová, DiS.

### **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorky.....

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Janě Melicharové, DiS, za odborné vedení práce, rady a čas, který mi věnovala během konzultací k práci a za poskytnutí všech informací.

## **Anotace**

Bakalářská práce pojednává o školní zralosti odrážející se v kresbě předškolního dítěte a o vlivu narušené komunikační schopnosti na dětskou kresbu. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje 4 kapitoly a zabývá se charakteristikou předškolního dítěte, školní zralostí, komunikační schopností a kresbou dítěte. Praktická část obsahuje výzkumné otázky, kazuistiky dvou dětí s narušenou komunikační schopností a jednoho dítěte bez narušené komunikační schopnosti. Záznam a vyhodnocení výsledků, zodpovězení výzkumných otázek.

## **Klíčová slova**

**barva, diagnostika, dítě, dysfázie, dyslálie, kompetence, kresba, řeč, symbolika, vývoj, zralost**

## **Annotation**

The bachelor thesis discusses children's school maturity reflected in drawings of pre-school children and an influence of disturbed communication skills on children's drawing. Thesis is split into theoretical and practical parts. Theoretical part consists of 4 chapters and deals with pre-school children characteristics, their school maturity, communication skills, and children's drawings. Practical part covers research questions, casuistry of two children with disturbed communication skills and one child without disturbed communication skills, including records and evaluation of results, and answers to research questions.

## **Keywords**

**child, colours, competence, diagnostics, drawing, dyslalia, dysphasia, evolution, language, ripeness, symbolism**

## **Osnova:**

<b>ÚVOD:</b> .....	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU</b> .....	<b>11</b>
1.1 Tělesný vývoj předškolního dítěte.....	11
1.2 Motorický vývoj.....	12
1.3 Rozumový vývoj.....	14
1.4 Rozvoj vnímání.....	15
1.5 Paměť a fantazie.....	16
<b>2 ŠKOLNÍ ZRALOST</b> .....	<b>17</b>
2.1 Výklad pojmu.....	17
2.2 Druhy školní zralosti.....	19
2.3 Diagnostika školní zralosti.....	24
2.4 Faktory ovlivňující školní zralost.....	26
<b>3. KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST</b> .....	<b>28</b>
3.1 Vývoj řeči.....	28
3.2 Narušená komunikační schopnost.....	29
3.3 Dyslalie.....	31
3.4 Dysfázie.....	33
<b>4. DĚTSKÁ KRESBA</b> .....	<b>37</b>
4.1 Vývoj dětské kresby.....	37
4.2 Význam barev.....	42
4.3 Symbolika v dětské kresbě.....	43
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>45</b>
<b>1. VYMEZENÍ CÍLE PRAKTICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>46</b>
<b>2. VÝZKUMNÉ OTÁZKY</b> .....	<b>48</b>
<b>3. ZKOUMANÝ VZOREK A MÍSTO TESTOVÁNÍ</b> .....	<b>50</b>

<b>4. METODOLOGIE A ČASOVÝ ROZVRH PRŮZKUMU.....</b>	<b>52</b>
<b>5. KAZUISTIKY.....</b>	<b>56</b>
<b>6. ZÁZNAM A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....</b>	<b>65</b>
<b>7. POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ A VYHODNOCENÍ CÍLŮ – VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....</b>	<b>73</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>77</b>
<b>POUŽITÉ ZDROJE:.....</b>	<b>79</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ.....</b>	<b>83</b>



## ÚVOD:

Téma „Odras školní zralosti v kresbě předškolního dítěte s narušenou komunikační schopností“, jsem si vybrala, nejen protože se mě, jako učitelky v mateřské škole pracovně dotýká, ale i pro jeho společenskou aktuálnost.

V současné době se řeší bezproblémový nástup dětí do základních škol stále častěji. Zabývá se jím česká odborná veřejnost a především rodiče dětí. Téma určování školní zralosti nabývá na důležitosti i s rostoucím počtem dětí vyžadujících při školním vzdělávání speciální přístup. Rok od roku se v České republice zvyšuje počet dětí s odkladem školní docházky z důvodu nezralosti a stále více dětí se potýká s narušenou komunikační schopností. Právě učitelky a učitelé mateřských škol jsou prvními odborníky, kteří se komunikačními schopnostmi dětí, potažmo školní zralostí jim svěřených dětí zabývají a mají možnost mimo jiné i na základě posouzení dětské kresby, doporučit dítě na vyšetření k dalším odborníkům.

Na předškolní děti jsou kladeny stále větší požadavky - na jejich všestrannou připravenost na vstup do základní školy.

Cílem bakalářské práce je objasnit souvislost dětské kresby dítěte s narušenou komunikační schopností se školní zralostí a připraveností.

Zjistit zda má narušená komunikační schopnost (NKS) vliv na školní zralost odrážející se v dětské kresbě.

Zjistit vztah mezi obsahem kresby, použitím barev a školní zralostí dítěte, ukázat rozdíl v kresbě předškolního dítěte s narušenou komunikační schopností a dítěte bez narušené komunikační schopnosti, při použití různých kresebných technik.

Cílem výzkumné části je záměrné pozorování a analýza kreseb, rozpoznávání nejvýznamnějších znaků kresby, ukazujících na školní zralost, sociální chování, aktivační úroveň, osobní tempo, úroveň grafomotoriky.

## **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk je pro dítě významnou etapou v jeho životě. Datuje se od začátku čtvrtého roku života dítěte a končí šestým rokem života dítěte, respektive jeho nástupem do základní školy.

Říčan (2004, s. 119), označuje předškolní věk jako „... kouzelný věk předškoláka“, protože podle něj „vystihuje dobře nápadný rys dětské psychiky – živost a odvahu fantazie.“

Období předškolního věku je charakterizováno všestranným rozvojem dítěte. Dítě už je pohybově samostatné, rychle se rozvíjí jak po motorické i po psychické stránce, uvědomuje si samo sebe, své JÁ. V období předškolního věku jsou děti velmi zvědavé a ochotné se učit novým věcem, ale vývoj dítěte v tomto věku je plynulejší než ve věku batolecím. Dítě se rozvíjí ve všech oblastech motoriky a psychiky a v tomto období jsou kladeny základy socializace.

Většina dětí v České republice navštěvuje ať už po celou dobu předškolního věku, nebo danou část tohoto období, mateřskou školu a pro většinu dětí je mateřská škola prvním místem, kde se setkávají s větším kolektivem vrstevníků a cizích dospělých osob, se kterými musí komunikovat.

## 1.1 TĚLESNÝ VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Machová (2010, s. 208) uvádí, že s počátkem předškolního věku, to je od 4 let věku dítěte, se dítě začíná po tělesné stránce vyvíjet pomaleji než v předchozím – batolecím období, ale zároveň roste plynulejším tempem. Toto růstové tempo pak dítěti vydrží i v období mladšího školního věku.

Hmotnost dítěte se v předškolním věku zvyšuje průměrně o 2 kg ročně a na konci tohoto období dosahují děti v průměru 118 - 120 cm a váhy 22 kilogramů. Postupně se mění i postava dítěte, která je na počátku přibližně stejná jako v

předchozím batolecím období. Kostí dítěte ještě nejsou plně osifikované a nejsou tak pevné a tvrdé jako u dospělého člověka. Jsou poměrně pružné, což je výhodou v období, které hrozí pro dítě nebezpečím mnoha úrazů, Machová (2010, s. 208). Rodiče a učitelé by proto měli v tomto období dbát na přiměřenou zátěž organismu, nejen kvůli hrozícím úrazům, ale i kvůli hrozbě vzniku různých ortopedických poruch, nepřetěžovat děti nadměrnou námahou a dopřát dítěti přiměřený odpočinek s dostatkem spánku. Vacínová, Trpišovská, Farková (2010, s. 76)

Na konci předškolního věku dochází ke změně v proporcích těla dítěte, kdy se začínají prodlužovat končetiny, mění se rozložení tělesného tuku a děti již nepůsobí plným, zaobleným dojemem, přibývá množství svalové tkáně. Začíná docházet také k postupné výměně dočasného chrupu, který je nahrazován postupně chrupem trvalým.

## **1.2 MOTORICKÝ VÝVOJ**

Vacínová, Trpišovská, Farková (2010, s. 77) charakterizují období předškolního věku zvýšenou motorickou aktivitou, která je způsobena zráním centrální nervové soustavy a zároveň sílením kostry a svalstva. V předškolním věku se díky vyzrání nervového systému zdokonalují pohyby dítěte, jak v oblasti hrubé, ale i jemné motoriky. Dítě je schopné provádět pohyby, které vyžadují dlouhodobější soustředění a jsou náročné na koordinaci drobnějších pohybů a zapojování jednotlivých svalových skupin.

Štefanovič (1982, s.322) říká, že se zvyšuje pohybová vytrvalost a dochází ke zvyšování rychlosti pohybů, k jejich zpřesňování, což se týká především pohybů rukou.

Pohybová samostatnost, velká tělesná aktivita a schopnost přesnějších pohybů umožňuje dítěti vykonávat spoustu činností souvisejících s hrubou i jemnou motorikou. Pokud je dítě v některých motorických činnostech neúspěšné, projevuje se často bojácně při jejich provádění. Děti podvědomě vyhledávají činnosti, ve kterých jsou úspěšné a které jim přináší uspokojení a s rostoucí schopností vykonávat stále složitější pohyby a dosahovat vyšších výkonů se snaží překonávat stále těžší překážky.

Děti předškolního věku si postupně osvojují stále složitější motorické dovednosti. Umí chodit ze schodů – střídat pravou a levou nohu, dovedou skákat snožmo, zvládají poskoky na jedné noze, dokáží udržet rovnováhu, přeskočit snožmo nízkou překážku. Velmi rády prolézají různé průlezky, lezou do výšek, umí házet i chytat míč. Na konci předškolního období znají jednoduchá pravidla sportovních her, rády se účastní kolektivních her a sportů. Většinu dětí navozují pohybové aktivity pocit radosti a uvolnění. Andersonová, Fischgrundová, Lobascherová (1993, s.13) „*Zvládnutí hrubé motoriky má základní význam pro plný rozvoj jedince. Dovednosti, které jsou zaměřené na tuto oblast, pomohou dítěti získat sebedůvěru, zdokonalit koordinaci pohybů a prohloubit samostatnost.*“

Oblast jemné motoriky se prudce rozvíjí. Děti na počátku předškolního věku velmi rády manipulují s většími předměty – kostkami, dřívky, přírodninami, ze kterých mohou stavět různé jednoduché konstrukce a stavby, skládají mozaiky, postupně, jak se vyvíjí jemná motorika, jsou schopné používat ke hrám stále drobnější stavebnice a hračky. Dokáží šroubovat, spínat jednoduché patenty, S přibývajícím věkem a zkušenostmi dokáží používat ke kreslení nejen tužky, ale i štětce, dřívka a jiné netradiční nástroje, naučí se stříhat nůžkami, lepit, modelovat, manipulovat s velmi malými předměty, ze kterých s oblibou skládají různé mozaiky. Postupně se zpřesňuje kresba tužkou, děti dokáží vypracovat různá grafomotorická cvičení – kreslit rovné i šikmé čáry, kroužky, vlnovky. Špetkový úchop tužky by už měl být ke konci předškolního období zafixován. Během předškolního věku se začíná vyhraňovat laterální ruka, kdy děti zhruba kolem pátého roku věku začínají preferovat v činnostech jednu ruku před druhou.

Správný motorický vývoj úzce souvisí s rozvojem rozumových schopností, kdy díky s rozvinutými motorickými dovednostmi objevuje a poznává své nejbližší a později i vzdálenější okolí, začíná chápat jednoduché souvislosti a vazby.

### 1.3 ROZUMOVÝ VÝVOJ

Myšlení předškoláka je konkrétní a založené na osobní zkušenosti. Do jeho myšlení se z velké části promítají city a prožitky, jeho myšlení je egocentrické. Dítě ještě nedokáže rozlišit, co je důležité a co méně. Hlavní činností předškolního dítěte je hra. Při hře dítě relaxuje, učí se, promítá do ní své znalosti o okolním světě. K tomu uvádí Říčan (2004, s. 123), že předškolák se ještě nedokáže ztotožnit s pravidly her druhých, automaticky předpokládá, že ostatní uznávají jeho pravidla hry. Nedokáže se vžít do myšlení ostatních. Teprve ke konci předškolního období je dítě schopné přejít od myšlení konkrétního k myšlení abstraktnímu. Podle Vacínové, Trpišovské, Farkové (2010, s. 79) souvisí intenzivní rozvoj myšlení v předškolním věku se zdokonalováním práce mozkové kůry a všech poznávacích procesů. Díky tomu se postupně rozvíjí všechny formy myšlení – analýza, syntéza, srovnání, třídění a zobecňování.

Rozumový vývoj dítěte úzce souvisí s řečovým vývojem. Dítě předškolního věku se stále dotazuje na spoustu věcí, otázka „Proč?“ je velmi častá, zkoumá prostředí kolem sebe. Vacínová, Trpišovská, Farková (2010, s. 80) ve své knize uvádí *„Prudký rozvoj řeči, charakteristický v podstatě pro celý předškolní věk, se u dítěte projevuje velkým zájmem o řečové formy, neobyčejným smyslem pro osvojování a tvoření jazykových útvarů. Proto toto období bývá označováno jako senzitivní (citlivá) perioda z hlediska rozvíjení řeči.“* Na počátku předškolního věku myšlení předbíhá řeč, slovní zásoba činí až 300 slov, myšlení se rychleji rozvíjí, postupně se ale situace obrací a řeč se stává vyspělejší než myšlení. Dítě většinou zvládá mluvit v jednoduchých větách, postupně si osvojuje gramatickou stavbu vět, rozšiřuje si verbální paměť. Mechanickou paměť má dobrou, má v oblibě jednoduchá říkadla, básničky a písničky. Podle Kutálkové (2005, s. 15) dítě ve většině případů po čtvrtém roce života nerecituje básničku s přednesem, ale doprovází říkadla a básničky rytmicí, tleskáním, dupáním, poskakováním. Díky rozvinutějším řečovým schopnostem, schopnostem mluvit v delších větách a složitějších souvětích a schopnostem klást otázky, se dále rozvíjí poznání, které ovlivňuje zpětně myšlení. V šesti letech má dítě slovní zásobu asi dva a půl tisíce slov. Rozvoj jeho řečových dovedností můžeme ovlivnit cílenou výchovou,

hlasitým předcítáním, trpělivým odpovídáním na dětské otázky, správným řečový vzorem.

V předškolním věku začíná dítě chápat jednoduché předmatematické souvislosti, dokáže rozlišovat velikost a hmotnost předmětů, řadit je vzestupně i sestupně podle různých zadání, postupně se vzrůstajícím věkem dovede dítě stavět z konstruktivních stavebnic podle návodu. Předškolák používá analýzu i syntézu – dokáže třídit předměty podle určených vlastností, seskupovat je, dokáže zobecňovat, to vše, ale až ke konci předškolního období.

## 1.4 ROZVOJ VNÍMÁNÍ

Podle Bednářové, Šmardové (2008, s. 14) „*Zrakem přijímáme nejvíce informací z našeho okolí. Zrak je prostředníkem poznávání hmotného světa a prostředkem komunikace.*“ Také uvádí, že „*pro předškolní věk je charakteristické vnímání se zaměřením spíše na celek než na detail. Vnímání celku předchází vnímání jednotlivých částí. Tento poznatek má podstatný význam pro sledování vývoje části a celku, zrakové analýzy a syntézy.*“

Dítě na počátku předškolního věku zná pouze několik základních barev, na konci předškolního věku znají nejen základní, ale i doplňkové barvy, umí odlišovat odstíny barev, dokáží rozlišovat pozadí, používají zrakovou analýzu a syntézu, dokáží rozlišit detaily v celku, mají rozvinutou zrakovou paměť. Ke zrakové analýze a syntéze říká Edelsberger, Kábele (1988, s. 92), že všechny zrakové funkce, včetně koordinace oka a ruky, by měly být plně rozvinuty na konci předškolního věku, protože jsou velmi důležité pro výuku čtení a psaní.

Rovněž sluchové vnímání se postupně rozvíjí, dítě dokáže rozlišit jednotlivé tóny, jejich výšku a hloubku, dokáží vnímat rytmus. Rozvoj sluchového vnímání se projevuje na zdokonalování řeči.

Vnímání prostoru a času je pro předškolní děti problematické. Prostor jim připadá větší než ve skutečnosti je a vnímání času je také zkreslené. Každý z nás měl někdy pocit, že věci, se kterými se setkával v dětství, a na které si z dětství pamatuje, byly větší než jaké ve skutečnosti jsou a jak je vnímáme v dospělosti. Stejně je to u dětí předškolního věku i s vnímáním času. Vacínová, Trpišovská, Farková (2010, s. 78) ve své knize říká, že dítě přeceňuje délku jednotlivých časových úseků, nedokáže přesně rozlišit minulost a budoucnost, to se projevuje například při vyprávění zážitků předškolními dětmi.

## **1.5 PAMĚŤ A FANTAZIE**

Předškolák užívá převážně mechanickou paměť. Na začátku předškolního věku si děti pamatují věci spíše náhodně, ke konci si už dokáží zapamatovat cíleně. Na paměti předškoláka se velkou měrou podílí citové prožitky, lépe si pamatují pokud je například učení spojené s pohybem. Děti v mateřských školách se díky pohybům, které doprovází učení, dokáží naučit i poměrně dlouhé básničky, aniž by zcela porozuměly významu všech slov. Díky paměti se rozvíjí schopnost učení, postupně se rozvíjí paměť dlouhodobá a roste její rozsah.

Fantazie dítěte se projevuje především ve hře. Neživým věcem přisuzuje lidské vlastnosti - personifikuje. Ke hrám využívá jakékoliv předměty ze svého okolí. Velmi rádo si hraje „na něco“, co zná ze svého prostředí. Pro dítě při hře není nic nemožné, je schopné do hry zapojit své okolí. Pokud dítě nemá s kým si hrát, je schopné si společníka pro hru vymyslet. Fantazie u dítěte je rozvíjena nejen hrou, ale i čtením pohádek. Dítě má možnost se při poslechu pohádek vcítit do pohádkových postav, vyslechnuté příběhy pak dítě ztvárňuje ve své hře, v kresbě.

Do kresby dítěte předškolního věku se promítá to jak vnímá dítě svět kolem sebe, kresba ukazuje na jeho schopnosti v koordinaci ruky a oka, ale zároveň ukazuje na jeho psychický stav. Promítají se do ní vlivy rodinného zázemí dítěte, jeho citové potřeby, případné frustrace. Třesohlavová, Černá, Kňourková (1990, s. 46)



## 2 ŠKOLNÍ ZRALOST

Matějček (2005, s.130), „... ve vývoji dítěte je tomu tak, že konec jedné epochy znamená vždy začátek té další. Tyto konce a začátky jsou zpravidla neostré, všelijak se překrývají, prolínají, přičemž (jak už jsme několikrát slyšeli) takovéto vývojové překrývání a prolínání je u každého dítěte trochu jiné, čili individuální.“

V šesti letech, na konci předškolní ho období by mělo být dítě ve všech oblastech své osobnosti dostatečně zralé na to, aby vstoupilo do nové životní etapy, kterou je nástup do základní školy. Protože jak uvádí Matějček (2005, s. 130), je vývoj u každého dítěte jiný, nemusí být každé dítě přesně s ukončeným šestým rokem života zralé v některé z oblastí, nebo může být celkově nezralé pro vstup do základní školy. Většina dětí předškolního věku navštěvuje alespoň poslední předškolní rok mateřskou školu. Tam pracují s dětmi podle školních vzdělávacích plánů, které vycházejí z RVP – rámcově vzdělávacího programu, platného pro všechny mateřské školy. Smolíková, tým autorů (2004, s. 5): „*Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.*“

### 2.1 VÝKLAD POJMU

V literatuře se většinou pod pojmem školní zralost uvádí, že se jedná o určitý stupeň vývoje dítěte, při kterém by dítě mělo být zralé ve všech svých oblastech osobnosti – v oblasti fyzické, mentální, emocionální, sociální a pracovní.

Takovýto stupeň vývoje by měl umožnit bezproblémový přechod do základní školy, a měl by zaručit schopnost účastnit se vyučování.

V poslední době se v souvislosti s nástupem do základní školy nehovoří jen o školní zralosti, ale je zmiňována i školní připravenost, kterou jsou rozuměny kompetence získané učením. Jedná se především o kompetence v oblasti emocionální, sociální, kognitivní a somatické. Je důležité dosažení určité úrovně v řeči, myšlení, soustředěnosti a pozornosti, sociálních dovednostech. Školní zralost je přímo závislá na zrání centrální nervové soustavy a tím i na celkovém zrání organismu.

Důležitost školní zralosti si uvědomoval již Jan Ámos Komenský, který se jí zabýval ve svém díle. V současné době je školní zralost a s ní související nástup do základní školy ukotven ve školském zákoně.

Zákon č. 561/2004 Sb. ČÁST TŘETÍ, POVINNOST ŠKOLNÍ DOCHÁZKY A ŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, HLAVA I, POVINNOST ŠKOLNÍ DOCHÁZKY,

**§ 36, Plnění povinnosti školní docházky :** *(3) Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Podmínkou přijetí dítěte narozeného v období od září do konce prosince k plnění povinné školní docházky podle věty druhé je také doporučující vyjádření školského poradenského zařízení, podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře, která k žádosti přiloží zákonný zástupce.*

**§ 37, Odklad povinné školní docházky:** *(1) Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek*

*povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.*

## **2.2 DRUHY ŠKOLNÍ ZRALOSTI**

### **Fyzická zralost**

Kolem šestého roku věku dítěte dochází ke změnám ve stavbě jeho těla. Mění se proporcionalita stavby těla, protahují se končetiny, mění se poměr velikosti hlavy a těla. Dítě dosahuje průměrně výšky 118-120 cm a hmotnosti asi 22 kilogramů. Pokračuje osifikace kostí, začíná probíhat výměna dočasného chrupu za trvalý. Děti během předškolního věku prodělaly různé dětské nemoci, prošly povinným očkováním, jsou fyzicky odolnější. Kyclová Bezděková (2014, s. 69) píše, že děti jsou před vstupem do školy dostatečně tělesně zdatné, pohybově schopné, zvládají spoustu pohybových dovedností, dokáží se vyrovnat s těžkým terénem, překonávat překážky i se orientovat v prostoru, zvládají běžné sporty. Děti, které jsou menšího vzrůstu a malé hmotnosti mohou ve škole trpět zvýšenou únavou, mají problém s každodenním nošením školní tašky. (Odborníci doporučují, aby školní taška odpovídala cca 10% tělesné hmotnosti dítěte, což je zpravidla překračováno.) S nástupem školní docházky dojde také k obrovskému omezení pohybu, dítě musí dlouhou dobu vydržet sedět, a i to může být pro fyzicky nevyzrálé dítě velkým zdrojem únavy. Pokud dítě není dostatečně fyzicky vyspělé, může nadměrná zátěž zapříčinit špatné držení těla a s tím související bolesti zad, hlavy, a jiné obtíže. Podle Langmeiera, Langmeiera, Krejčířové (1998, s. 77), by se sice měly fyzické parametry dítěte před nástupem do základní školy shodovat s obecně uznávaným průměrem, ale nejsou hlavním ukazatelem školní zralosti a připravenosti. Zároveň však může být menší fyzická zdatnost pro dítě handicapem, pokud se dostane do kolektivu starších a fyzicky vyspělejších dětí, v takovém případě se může dítě cítit i ohroženo, nebo může zažívat pocity méněcennosti.

Fyzickou zralost dítěte určuje především pediatr při pravidelných lékařských kontrolách. Ten také může doporučit vyšetření dítěte dalšími odborníky. Jedním z

ukazatelů fyzické zralosti je právě počátek dentice – výměny dočasného chrupu za chrup trvalý. Dříve bývala směrodatným ukazatelem fyzické zralosti takzvaná „Filipínská míra“ a „Kapalínův index“. Tyto zkoušky se v současnosti považují pouze za orientační.

Filipínská míra je zkouška, při které se prověřuje zda již došlo ke změně proporcionality dětského těla, respektive k protažení končetin. Při této zkoušce musí dítě ohnout pravou paži přes temeno vzpřímené hlavy a dosáhnout přitom na levý ušní boltec. (Při zkoušce je dítěti zadán slovní pokyn, kterému musí rozumět a musí mít základní povědomí o částech lidského těla : „ Zvedni pravou paži, ohni ji přes hlavu a dotkni se rukou levého ucha.“)

Kapalínův index zjišťuje poměr mezi mírou a váhou dítěte. Například: výška dítěte 120 cm : hmotnost dítěte 20 kg = růstový věk dítěte 6 – čím vyšší, tím je předpokládána vyšší školní zralost.

Tělesné parametry a údaje o fyzické zdatnosti dítěte, ale nejsou podle pediatrů a dalších odborníků dominantní při posuzování školní zralosti a připravenosti.

### **Rozumová školní zralost**

Dítě vnímá svět více realisticky než v předchozím období života, na úkor fantazijního vnímání světa. Začíná se zapojovat logické myšlení, přestává vnímat svět egocentricky. Rozumová zralost se projevuje vyšší soustředěností, dítě dokáže dostatečně koncentrovat pozornost, schopností analytického a syntetického myšlení. Kropáčková (2004, s. 7) ve své stati uvádí, že: „ ... kolem 5. roku vrcholí diferenciace vrstev mozkové kůry a teprve po 7. roce se upravuje definitivní poměr velikostí mozkových laloků. V tom okamžiku je dán strukturální základ pro nejvyšší funkce nervové činnosti. Výzkumy funkční anatomie neprokázaly souvislost mezi váhou mozku a rozumovými schopnostmi. “

Rozumová školní zralost se projevuje i v bohatší slovní zásobě, kdy je dítě schopné porozumět mluvenému slovu, dokáže se jasně vyjádřit, umí převyprávět krátký příběh. Dokáže rozlišit hlásky na začátku a konci slova, což souvisí s rozvojem sluchového vnímání a schopností analytického myšlení. To vše je důležité pro zvládnutí čtení a psaní. Dochází ke zvyšování kapacity paměti, především rozvoji paměti záměrné, na vysoké úrovni je stále představivost dítěte, dítě je schopné vyřešit jednoduché problémy, na základě svých zkušeností a za použití jednoduchých postupů, je schopné se učit a učení mu ve většině případů přináší radost a uspokojení. Zralé dítě se orientuje ve svém blízkém prostředí.

Rozumově zralé dítě dokáže vnímat časové posloupnosti a lépe než dítě v průběhu předškolního věku odhadne dobu trvání nějaké činnosti, což je důležité při plnění školních úkolů. Z předmatematických představ, které se utvářely v průběhu předškolního věku se postupně stávají matematické představy. Dítě dovede určit počet, zná číselné řady, dovede porovnávat podle různých kritérií, chápe logické řady, dovede určit co do nich nepatří.

Dítě nabývá schopností v oblasti:

- vizuomotorické a grafomotorické
- řečové
- sluchové
- zrakové
- ve vnímání prostoru
- ve vnímání času
- v základních matematických představách

Dítě je schopné záměrné, volní koncentrace pozornosti na práci a zadané úkoly. Má zažitě a upevněné základní návyky potřebné pro vykovávání zadané práce, respektuje daná pravidla zvládá jednoduché povinnosti.

### **Emocionálně – sociální zralost**

Od zralého dítěte se očekává určitá emocionální vyrovnanost. Dítě by mělo být schopné se bez problémů odloučit na určitý čas od rodiny, aby se mohlo účastnit vyučování. Dítě umí respektovat autoritu učitele, ví jakým způsobem se chovat v kolektivu ostatních lidí a co je za určitých okolností správně. Dodržuje společností uznávaná základní pravidla slušného chování – pozdraví, poprosí, poděkuje. Umí vyjádřit svůj názor, umí vyslechnout názor ostatních, dovede do určité míry ovládat své emoce a přizpůsobit se ostatním. Chová se prosociálně.

Součástí školní zralosti je i školní připravenost, na konci předškolního období by mělo dítě dosáhnout školní zralosti a školní připravenosti. Její součástí je dosažení určitých kompetencí v jednotlivých oblastech.

### **Kompetence k učení**

- dítě mimo jiné soustředěně zkoumá, všímá si souvislostí
- uplatňuje získané poznatky
- má základní poznatky o světě
- klade otázky a hledá odpovědi
- učí se spontánně i cíleně
- odhaduje své síly a učí se s chutí

### **Kompetence k řešení problémů**

- všímá si problémů ve svém okolí

- řeší jednoduché problémy
- problémy řeší na základě zkušeností
- nebojí se chybovat
- k řešení problémů používá jednoduché postupy

### **Kompetence komunikativní**

- hovoří v rozvířtých větách
- komunikuje na základě svých zkušeností a prožitků
- komunikuje verbálně i neverbálně
- ví, že lidé mluví různými jazyky
- ovládá před čtenářské dovednosti

### **Kompetence sociální a pracovní**

- samostatně se rozhoduje o svých činnostech
- ví, že nese odpovědnost za své jednání
- dokáže se prosadit i podřídít
- zná své silné stránky a využívá jich
- učí se plánovat své činnosti
- má smysl pro povinnost

Součástí posuzování školní zralosti a připravenosti je i posouzení úrovně grafomotoriky, jemné motoriky. Bednářová, Šmardová (2011, s. 13) říká že: *„Kresba nám může poskytnout informace o celkové vývojové úrovni, o úrovni jemné motoriky, grafomotoriky, vizuomotoriky o zrakovém a prostorovém vnímání, o emocionalitě dítěte, o vztazích a postojích dítěte, je komunikačním prostředkem, může být rehabilitačním a terapeutickým nástrojem.“*

## **2.3 DIAGNOSTIKA ŠKOLNÍ ZRALOSTI**

První a základní diagnostiku školní zralosti provádí rodiče, kteří většinou konzultují své názory s pedagogy v mateřských školách, kam děti minimálně poslední předškolní rok dochází. Vzájemné konzultace jsou velmi důležité pro utvoření celkového obrazu o dítěti. Učitelé mateřských škol, ačkoliv nejsou oficiálními diagnostiky, provádí průběžně během docházky dítěte do mateřské školy jeho diagnostiku a sledují vývoj dítěte ve všech oblastech. Z tohoto průběžného hodnocení vychází při individuální práci s dítětem a zaměřují se na jeho rozvoj. Součástí těchto diagnostik v mateřských školách je neodmyslitelně kresba dítěte, do které se zahrnuje i plnění různých pracovních listů, zaměřených na rozvoj grafomotoriky.

Podle Bednářové, Šmardové(2008, str. 7) je důležité při diagnostice sledovat nejen různorodost kresby, vedení čáry, ale i pracovní návyky při kreslení, jako je držení těla, tužky, uvolnění ruky, atd. Většina mateřských škol v České republice spolupracuje s pedagogicko-psychologickými poradnami. K diagnostikování školní zralosti využívají odborníci z těchto poraden především kresebné testy. Jak uvádí Vágnerová (2001, str. 271-2), jsou oblíbené mimo jiné proto, že děti rády kreslí a mají poměrně velkou vypovídající hodnotu o různých oblastech vývoje dítěte – jako je jemná motorika, vizuální percepce, emoční prožívání, celkové rozumové schopnosti. Test kresby lidské postavy vytvořila již v roce 1926 F. Goodenoughová, která předpokládala, že kresba se vyvíjí stejně jako dítě. Předškolní dítě v 5 – 6 letech by mělo vytvářet složitou syntetickou kresbu. To hodnotí Jirásek (1968, str. 23), názorem, že se nemůžeme při diagnostice školní zralosti spolehnout pouze na přibývajícím množství detailů kresby.



Psychologové pedagogicko-psychologických poraden pravidelně dochází do mateřských škol provádět depistáž školní zralosti většinou formou „Orientačního testu školní zralosti“ vycházejícího z Jiráskova testu školní zralosti. Následně po vyhodnocení výsledků, doporučují děti vykazující určitou nezralost k podrobnějšímu vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

### **Jiráskův test školní zralosti:**

Jiráskův orientační test školní zralosti vychází z Kernova testu a skládá se pouze ze tří úkolů. Jedním z nich je napodobení skupiny teček na papír, v dalším se opisuje nesmyslná věta psacím písmem a třetím úkolem je nakreslení lidské postavy.

Tabulka č. 1: Hodnocení kresby lidské postavy

trup	měl by být dvou dimenzionální
krk	měl by být dvou dimenzionální
ústa	
nos	nestačí čárka, měl by být zahnutý
oči	měly by mít tvar „rybičky“, v obou očích má být panenka
obočí, řasy	
vlasy	neměl by být vidět obvod hlavy
paže	dvou dimenzionální
prsty	na obou rukou, správný počet prstů
chodidla, boty	
oděv	měl by mít knoflíky, alespoň 2 neprůhledné části oděvu, nemělo by být v vidět tělo, případně barevné oblečení

Zdroj: Jirásek, 1968

Po formální stránce by kresba měla splňovat tyto požadavky:

- ➔ správná proporce hlavy
- ➔ profil těla a hlavy by měl být shodný

- správná proporce nosu – dvou dimenzionální
- správná proporce oka – tvar rybička
- paže připojené trupu na místě ramen
- paže svírají menší úhel než 90°, jsou delší než širší, mají správnou délku, jsou symetrické
- kloub lokte svírá úhle, pokud jsou ruce v bok
- prsty jsou delší než širší
- trup je delší než širší
- nohy jsou připojené k trupu, jsou dvou dimenzionální, šířka je menší než šířka trupu
- chodidlo je připojené k nohám, dvou dimenzionální, u bot podpatek

Výkony v testu se hodnotí stupnicí 1 – 5. Na 1 je kresba syntetická, má všechny části těla připojené na správných místech a ve správných proporcích. Na 2 kresba splňuje stejné požadavky jako na 1, ale může mít vynechány 3 části těla – ne však obličej. Na 3 musí mít hlavu, trup a končetiny dvou dimenzionálně. Na 4 – kresba je jednoduchá, má hlavu, trup a končetiny – kreslené jednoduchou čarou. Na 5 – kresba nemá trup. Jirásek (1968, str. 47)

## **2.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ ZRALOST**

Bednářová, Šmardová (2011, s.1) píší, že se od sebe odlišují nejen děti různého věku, které nastupují ve stejný čas do základní školy, ale i děti věku stejného, přestože jsou na všechny kladené přibližně stejné nároky. Velký vliv na jejich zralost a připravenost mají různé faktory, které nejsou v mnoha případech příliš zohledňovány.

Jedná se například o rodinné zázemí – úplnost rodiny, podpora rodiny při domácí přípravě, množství podnětů poskytovaných rodinou dítěti, zájem rodiny o školní činnosti. Rodina je tedy jedním z významných faktorů ovlivňujících školní zralost a připravenost dítěte. Funkční rodina jevící soustavný zájem o vývoj a o přípravu dítěte na školu a posléze i práci ve škole, dokáže motivovat a rozvíjet i dítě s různými problémy a obtížemi. Dokáže v rámci možností snižovat rozdíly mezi dítětem s handicapem a běžnými dětmi. Oproti tomu, rodina, která své dítě nepodporuje, nejeví zájem o jeho rozvoj a neposkytuje mu podporu především po emoční stránce a praktické, může mít negativní vliv na školní zralost a připravenost dítěte, byť dítě jinak nemá žádné vrozené obtíže. Franclová (2013, s. 23) : „ Školní výsledky dítěte jsou ve vysoké míře závislé na pomoci rodičů, a vůbec na souboru charakteristik rodiny dítěte (vzdělání a zaměstnání rodičů, čas věnovaný dítěti, výchovný styl, podnětnost rodinného prostředí, apod.). Stále častěji se v této souvislosti setkáváme s pojmy kulturní a sociální kapitál rodiny.“

Mezi dalšími faktory ovlivňující školní zralost může být například tělesné, mentální postižení dítěte, oslabená imunita dítěte a z ní vyplývající častá nemocnost, úroveň hrubé a jemné motoriky, úroveň sebeobsluhy, samostatnosti, psychická zralost, úroveň socializace dítěte, nebo narušená komunikační schopnost.

### 3. KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

Komunikace je pro člověka velmi důležitá. Mezi lidmi probíhá neverbální i verbální komunikace, může být interpersonální i intrapersonální, ale dá se říci, že verbální komunikace je nejdůležitější složkou komunikačního procesu. Vágnerová (2004, s. 301) uvádí, že komunikace mezi lidmi má většinou formu rozhovoru, při kterém je podstatné, aby si komunikující navzájem porozuměli. Musí používat stejný komunikační systém – jazyk. Neméně podstatná je při komunikaci zpětná vazba a také to kdy, kde, jak a proč člověk komunikuje. Díky ní se člověk stává součástí velkého společenství, není osamocen, je schopen si osvojovat nové poznatky, předávat je ostatním, navazovat kontakty, sdělovat své pocity, dělit se o své radosti i smutky. „*Lze ji chápat i jako sdělování významů v sociálním chování a v sociálních vztazích lidí.*“ Kolář a kolektiv (2012, str. 65). Člověk s narušenou komunikační schopností je proto v běžné společnosti často handicapován.

#### 3.1 VÝVOJ ŘEČI

Kycltová Bezděková (2008, s. 7) říká, že osvojování řeči dítětem je jednoduché. Je důležité mu předkládat podněty, které spolu s vhodnými podmínkami stimulují rozvoj řeči.

Právě podněty poskytované dítětem od raného dětství a aktivní účast dítěte na poznávání okolního světa je pro rozvoj řeči nejdůležitější. Je důležitý osobní kontakt s dítětem při jeho zkoumání světa. Lechta (2002, s. 36) zdůrazňuje, že pro správný rozvoj řeči u dítěte, je důležité i takzvané před verbální období, které probíhá již během těhotenství. U novorozenců pak pokračuje před verbální komunikace tělesnými dotyky – blízkostí těla matky, mazlením a ze strany matky jsou tyto činnosti prokládány slovním projevem. Podle Lechty se nejedná pouze o komunikační projevy dítěte, ale i o jeho vztah se sociálním prostředím, ve kterém se vyskytuje. Před verbální období končí vyslovením prvního slova, kolem 1. roku života.

Rozvoj řeči v tomto období úzce souvisí s rozvojem pohybových schopností dítěte. Při lezení dochází ke koordinaci pohybů rukou a nohou, koordinaci pohybů a zrakového vnímání, při lezení dítě rozvíjí pozornost. Kutálková (2005, s. 11) zmiňuje, že v tomto období je pro rozvoj řeči dítěte zásadní, aby na něj jeho nejbližší okolí stále mluvilo, pojmenovávalo věci, které má dítě v dosahu a které ho zajímají, umožnilo mu je osahat. Pro správný rozvoj řeči je důležitý celkový psychomotorický vývoj dítěte. Jak píše Kycltová Bezděková (2014, s. 12) základy pro rozvoj artikulace jsou dány už v kojeneckém věku dítěte.

Po prvním roce života už dítě používá jednoduchá slova, dokáže reagovat na otázky, později i jednoslovně na jednoduché otázky odpovídat. Dítě pojmenovává především věci a předměty které vidí kolem sebe. Po druhém roce života ovládá dítě průměrně 300 slov a postupně se začíná objevovat gramatizace vět, kdy dítě začíná slova skloňovat, začíná používat přídavná jména a slovesa, postupně se přidávají další slovní druhy. U dlouhých slov ještě mívá potíže s vyslovováním posledních slabik. Po třetím roce života, kdy dítě zvládá již více než 1000 slov, se jeho slovní projev přibližuje projevu dospělých, stále se rozšiřuje jeho slovní zásoba, zvyšuje se stupeň gramatizace vět, používá souvětí. Stále, ale mohou přetrvávat některé nesprávnosti ve výslovnosti. Kutálková (2005, s. 17) píše, že v průběhu posledního předškolního věku si všechny děti upevňují své mluvní návyky, ale stále jsou mezi nimi velké rozdíly v komunikačních dovednostech.

### **3.2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST**

Podle Lechty (2002, s. 51) spadá narušená komunikační schopnost do logopedické vědní kategorie, ale postupně s rozvojem logopedie a diagnostických postupů získává mnohem širší rozsah. Narušená komunikační schopnost se může týkat verbální i neverbální složky komunikace, může být vrozená nebo získaná, dočasná nebo trvalá, orgánová nebo funkční. Může postihovat pouze jednu rovinu jazykového projevu, nebo

může prolínat několika rovinami současně. Při tom všem si osoba postižená narušenou komunikační schopností své postižení vůbec nemusí uvědomovat. Narušená komunikační schopnost může být v celkovém obraze člověka dominantní – hlavní, pak se jedná o takzvané primární řečové narušení, pokud je pouze symptomem jiného postižení, je nazýváno symptomatickou poruchou řeči.

Lechta (2002, str. 51): „ *O narušené komunikační schopnosti hovoříme tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jazykových projevů působí vzhledem ke komunikačnímu záměru jednotlivce interferenčně.* “

Roviny řeči Lechta rozumí:

- foneticko-fonologickou rovinu
- morfologickou rovinu
- syntaktickou rovinu
- lexikální rovinu
- sémantickou rovinu
- pragmatickou rovinu

Mezi narušení komunikační schopnosti počítáme narušený vývoj řeči, který může být opožděný, omezený, přerušovaný nebo scestný.

Od svých prvních verbálních projevů je každé dítě pečlivě sledováno nejbližší rodinou, většina z nás si pamatuje první slova svých dětí. Málodko z rodičů se vyhne srovnávání svého dítěte s dítětem jiným. Musíme si však uvědomit, že každé dítě se vyvíjí jinak, u některých začínají první řečové projevy kolem prvního roku života, u jiných může dojít k verbálnímu projevu až kolem mezi prvním a druhým rokem života. Většinou platí, že chlapci začínají mluvit později než dívky. Proto je nutné nestresovat dítě tím, že je stále nutíme mluvit, ale nabízet mu dostatečné množství podnětů a

příležitostí k mluvení. Pokud mají rodiče opodstatněné podezření na zdravotní problémy související s řečí dítěte, je nutné je začít řešit s odborníkem (pediatrem, ORL lékařem, foniatrem, psychologem, logopedem). Jedná se například o zvětšenou nosní mandli, která může být příčinou špatné výslovnosti některých hlásek a zároveň může způsobovat stálé dýchání pusou místo nosem. To pak vede ke špatným dýchacím návykům a dalším obtížím spojeným s řečovým projevem. Jednou z dalších příčin narušeného vývoje řeči může být, jak uvádí Sovák (1984, s. 123) porucha sluchu dítěte. Pokud se dítě narodí jako neslyšící, nebo sluch ztratí v době před utvořením řeči, řeč se nevytváří a nevytváří se ani vnitřní řeč, to znamená, že dochází k jinému duševnímu vývoji, než u dětí slyšících. Kutálková (2005, s. 32) ve své knize píše, že kolem třetího roku života se u některých dětí objevuje koktavost (balbuties), která může souviset s nadměrným zatížením nervové soustavy, kdy dochází k narušení plynulosti řeči. Oproti tomu Krejčířová a kolektiv (2002, s. 29) říká, že je třeba nezaměňovat vývojovou neplynulost řeči za počínající koktavost. Dochází k tomu právě kolem třetího roku života dítěte a při správném výchovném vedení narušení plynulosti řeči zcela vymizí. Při koktavosti – narušené dynamice řeči je dítě poznamenáno psychicky i sociálně a tento stav je pro něj velmi zatěžující. Příčina koktavosti není dosud známa. Krejčířová (2002, s. 30) uvádí, že „*jedinou pomocí balbutikům je navození nové řečové techniky, využívání tzv. měkkých hlasových začátků, jimiž se obchází možnost vzniků hlasových křečí, spasmů.*“

### **3.3 DYSLALIE**

Příčin narušené komunikační schopnosti je mnoho. Nejčastějším druhem narušené komunikační schopnosti je ale podle Krauhulcové (2007, s. 7) dyslalie, která se vyskytuje napříč celou populací a není nijak věkově omezena. Jedná se o poruchu, při které dochází k vadnému vyslovování hlásek, nebo k vynechávání či zaměňování hlásek. U dětí předškolního věku rozlišujeme několik skupin nesprávné výslovnosti, podle vývojového hlediska. Ve věku od 3 do 5 let se jedná o fyziologické obtíže v řeči, které se můžou během vyžívání CNS upravit. V tomto období může docházet k pravidelnému vynechávání hlásek, takzvané mogilalii. Někdy dítě nahrazuje hlásku,

kteřou neumí vyslovit jinou hláskou, což se označuje jako paralalie hlásky. Když nahrazování pokračuje i v době, kdy se považuje vývoj hlásky za ukončený, jedná se o paratocismus. Pokud k úpravě vadné výslovnosti nedojde do 5 let a obtíže přetrvávají do 7 let, jedná se o prodlouženou fyziologickou dyslálii a nedojde-li ke spontánní úpravě fyziologické dyslálie během vyžívání centrální nervové soustavy během předškolního věku, hovoříme o dyslálii. Klenková (2006, s.99) uvádí: „ *Musíme rozlišovat vadnou výslovnost (dyslálii) od nesprávné výslovnosti, která je fyziologickým, přirozeným jevem do určitého věku dítěte tzv. fyziologická dyslálie.* “ Fyzická vyspělost a sociální vyspělost je u každého dítěte posuzována individuálně.

Tabulka č. 2: Vývoj artikulace z hlediska věku:

Věk	Vývoj artikulace
1-2,5 roku	b,p,m,a,o,u,i,e (po 3.roce- j,d,t,n,l – artikulační postavení je základem pro hl. r)
2,6,- 3,5 roku	au, ou, v, f, h, ch, k, g
3,6 – 4,5 roku	bě, pě, mě, vě, ď, ť, ň
4,6 – 5,5 roku	č, š, ž
5,6 – 6,5 roku	c, s, z, r
6,6 – 7 let	ř a diferenciacce č, š, ž, c, s, z

Zdroj: Krahulcová , 2007

Dyslálie se rozděluje do několika skupin, podle různých aspektů, a to podle příčin, podle stupně vady a podle orgánu, který narušuje výslovnost. Podle příčiny rozlišujeme **orgánovou (organickou) dyslálii**, která může vzniknout na základě různých vad mluvidel, poruch zraku, sluchu, může také vzniknout na základě vad centrálního nervového systému.

Při orgánové dyslálii, která je zapříčiněna poruchou sluchu například dítě dobře neslyší a nerozeznává hlásky, nebo je může slyšet deformovaně a pak je také tak vyslovuje. Dentální dyslálie bývá často zapříčiněna dlouhodobým používáním dudlíků, cumláním prstů a hraček, kdy dochází ke změně postavení zubů, k deformaci skusu.



Dalším typem dyslálie podle příčiny je **dyslálie funkční**, při které mluvidla nevykazují poruchu.

V případě, že se jedná o těžkou vadu výslovnosti, při které je narušena srozumitelnost řeči a je postižena artikulace většího množství hlásek, jedná se o **dyslálii gravis**. Sovák (1984, s. 157) říká, že předškolní dítě většinou nevnímá svou nesprávnou výslovnost, ale je časté, že ji pozná u jiných osob.

### 3.4 DYSFÁZIE

Vývojová dysfázie je vývojová porucha řeči, která může mít příčiny v prenatálním, perinatálním, ale i postnatálním období, kdy je narušena některá funkce centrální nervové soustavy. Podle Smolíka, Málkové (2014, str. 146) není narušený vývoj jazyka doprovázen výraznějším narušením intelektu. Vývojová dysfázie může být senzorická, kdy je postižena funkce porozumění řeči, paměti a vnímání, nebo motorická, kdy je narušeno samotné vyjadřování. Nejčastější je ale vývojová dysfázie smíšená. Strejček (2011). U dítěte s dysfázií se řeč vyvíjí pomalu a opožděně, oproti běžnému vývoji, dítě má malou slovní zásobu, často zaměňuje slabiky ve slovech, používá jednoduché věty. Řeč dysfatického dítěte vykazuje dysgramatismy. Abstraktní a symbolické myšlení se vyvíjí pomaleji, kromě barev si děti pomaleji osvojují i určování polohy, nebo vztahové pojmy. U vývojové dysfázie se objevují nejčastěji tyto diskrepance:

*„Velký rozdíl mezi porozuměním řeči a aktivním mluvením.*

*Diskrepance mezi relativně dobrou slovní zásobou a špatnou srozumitelností řeči.*

*Disociace mezi slovní zásobou a gramatickým vývojem.*

*Diskrepance mezi slovníkem a pragmatickým užitím řeči.*

*Diskrepance mezi verbální schopností a vybavováním slov.*

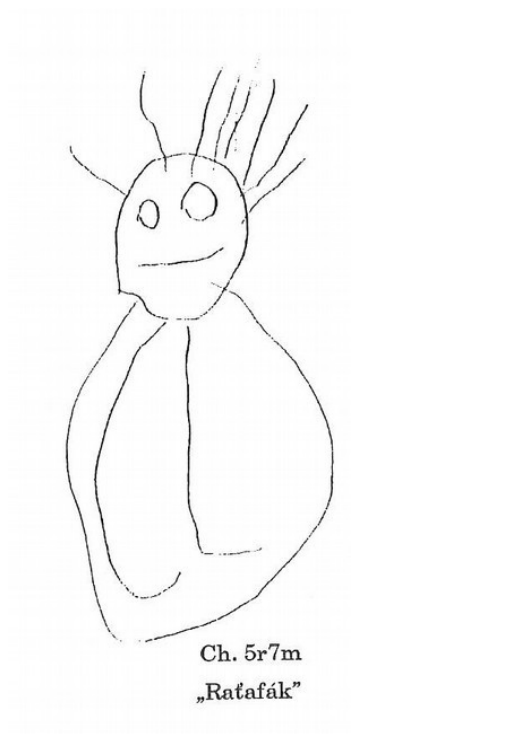
*Velký rozdíl mezi zpracováním řeči a neřečových zvuků.“*

Krejčířová (2001, str. 463).

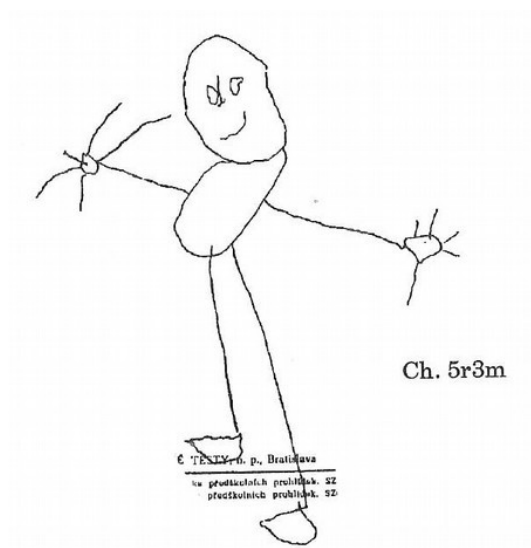
Kutálková (2002, str. 46 - 47) píše, že dítě někdy umí všechny hlásky, ale nedokáže z nich vytvořit celá slova. Dalšími typickými příznaky, které mají souvislost s dysfázií jsou podle Kutálkové nedostatečná pozornost a soustředění, nedostatečné rozlišování a špatné vnímání barev a kresba je nezralá po obsahové nebo formální stránce. Mikulajová, Rafajdusová (1993, str. 18, 124, 133), vysvětlují, že kresba dítěte s vývojovou dysfázií je velmi specifická. Děti mají v mnoha případech problém se správným uchopením psacího náčiní, linie čar bývají roztřesené, nedotažené, nebo zdvojené. Problémy jim činí napojování čar, kreslení úhlů – jsou kreslené zakulacené. Dalším znakem kresby bývá podle Rafajdusové a Mikulajové rozvržení kresby na ploše papíru – buď jsou obrázky příliš blízko u sebe, nebo se mohou i překrývat. Kresba postavy člověka je podle autorek výzkumu většinou formálně i obsahově chudá, často chybí detaily obličeje, nebo oblečení. Deficity kresby se podle Rafajdusové a Mikulajové dají vykládat i jako projevy poruchy komunikačních schopností.

Kresby lidských postav předškolních dysfatických dětí, Rafajdusová, Mikulajová (1993, 122-123):

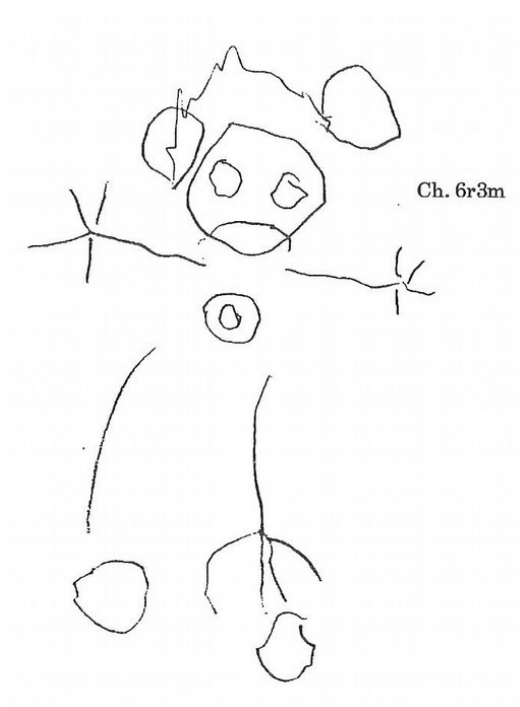
Obrázek č. 1 – Lidská postava



Obrázek č. 2 – Lidská postava



Obrázek č. 3 – Lidská postava



## 4. DĚTSKÁ KRESBA

Kresba a písmo, je stejně jako řeč součástí mezilidské komunikace. Pomocí kresby může dítě vyjadřovat své pocity, náladu, radosti i problémy, může do ní zakódovat vzkaz pro své okolí. Kutálková (2005, s. 82) píše, že přestože je dětská kresba považována spíše za psychologický diagnostický prostředek, je důležitá i pro speciální pedagogy. Ukazuje na stupeň vývoje dítěte, jeho vlastnosti i jeho rodinné zázemí. Již Jan Ámos Komenský si byl vědom významu kresby a rozvoje motorických dovedností pro celkový rozvoj dítěte, když ve své knize *Informatorium školy mateřské* napsal v jakých dovednostech a pracích mají být děti vzdělávány: „ ... *Jmenovitě dáváním jim do rukou křídly (neb uhle, u chudších), a tím aby sobě puňky, čáry, háky, kliky, kříže, kolečka dělaly, jak chtě.*“ Komenský (2007, str. 59).

### 4.1 VÝVOJ DĚTSKÉ KRESBY

Kapitola vychází především z práce Jaromíra Uždila.

Kresba má pro vývoj dítěte velký význam. Archeologové dnes nacházejí jeskynní kresby staré přes 10 000 let. Nejsou mezi nimi však jen pokročilé kresby zvířat vytvořené dospělými, ale i jednoduché čáry, otisky rukou, jednoduché linie (například v Jeskyni sta mamutů poblíž Roufignacu), které nakreslily dětské ruce. Jak uvádí Petr (2016) podle archeoložky Leslie van Gelderové, je jedna z částí jeskyně pokryta výhradně dětskými stopami. Podle zanechaných stop je patrné, že dospělí dohlíželi na kresbu dětí, ale nechali jim volný prostor pro vyjádření se. Můžeme si představit, že pravěkým dětem působilo kreslení stejnou radost jako dětem současným. Ani tehdy a ani nyní nejde v počátcích zájmu o kresbu o vytvoření výtvarného díla, ale o pocit radosti ze vznikající stopy. V těchto jeskynních kresbách archeoložka identifikovala zhruba pětileté dítě.

Pokusy o kresbu však probíhají u dětí mnohem dříve. Již kolem prvního roku života dítě, pokud má možnost obtiskuje se zaujetím svou ruku na plochu, případně vytváří na ploše **skvrny, body**.

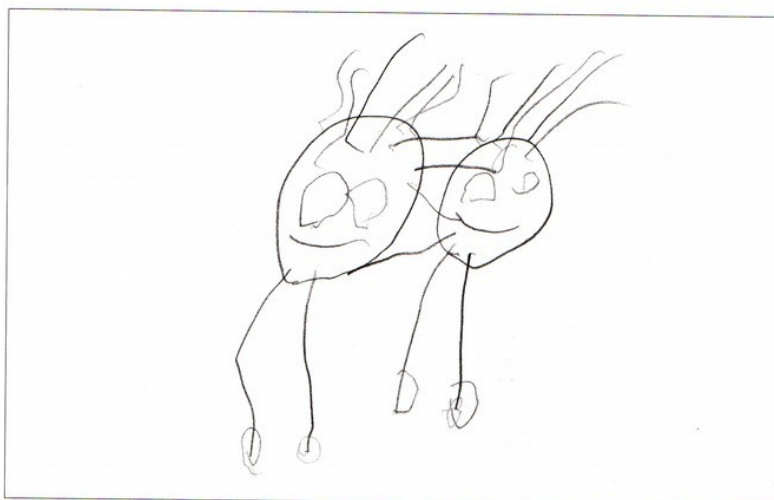
Kolem druhého roku života dítě již dokáže uchopit objemnější kreslicí nástroje, jako jsou silné voskovky, křídly. Souvisí to s rozvojem hrubé i jemné motoriky. Kdy se podle Vacínové, Trpišovské, Farkové (2010, str. 74) zlepšuje schopnost uchopovat předměty a manipulovat s nimi. Nastává fáze **čáranice**. Zpočátku vychází pohyb při kreslení čáranic z celé paže, kdy dítě pohybem zachycuje stopu kreslicího materiálu na papír, nebo jinou rovnou plochu. Většinou ještě nedokáže pohyb usměrnit a zastavit na kraji papíru, takže čará na větší než kreslicí plochu.

Podle Uždila (2002, s. 13) „..., zdá se, že okolnost, že „se kreslí“ (proces), je zpočátku důležitější, než co se kreslí, než předmět zobrazení a podobnost mezi ním a výtvozem.“ Kycltová Bezděková (2014, str. 90) píše, že vývojové fáze kresby odpovídají vývojovým fázím řeči. Opakování pohybu při čarání přirovnává k opakování slabik v začátcích vývoje řeči. Dítě postupně vědomě mění směr čáranice a na ploše vzniká jakýsi kříž. Pohyb je zatím veden pouze ve dvou směrech, protože stále vychází z celé paže. Teprve když jsou do pohybu zapojeny i další klouby – loket a zápěstí, začínají vznikat kruhové a oválné čáranice. Santlerová, Sýkorová (1994, str. 8) uvádí, že teprve po osvojení základních pohybů dokáže dítě zvládnout složitější formy čáranic. Když dítě zvládne kruhový a oválný pohyb, postupně začínají vznikat kresby podobné trojúhelníkům a čtvercům, ovšem se zakulacenými rohy. V této fázi vývoje dětské kresby končí období, kdy je kresba jen jakousi hrou s pohybem a zanechanou stopou.

Dítě postupně začíná zobrazovat věci, které kolem sebe vidí. Kresba dostává svůj obsah a středem zájmu dítěte je kresba člověka a postupně věcí, které s člověkem souvisí, a které vidí ve svém okolí – postupně se přidává kresba slunce, domu, auta, stromu.

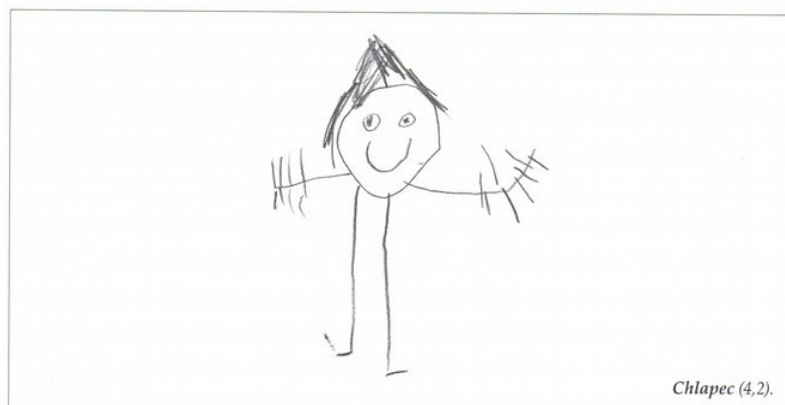
Další fází vývoje kresby je tedy stádium **panák**.

Obrázek č. 4: Hlavonožec. Bednářová, Šmardová (2009, str. 19)

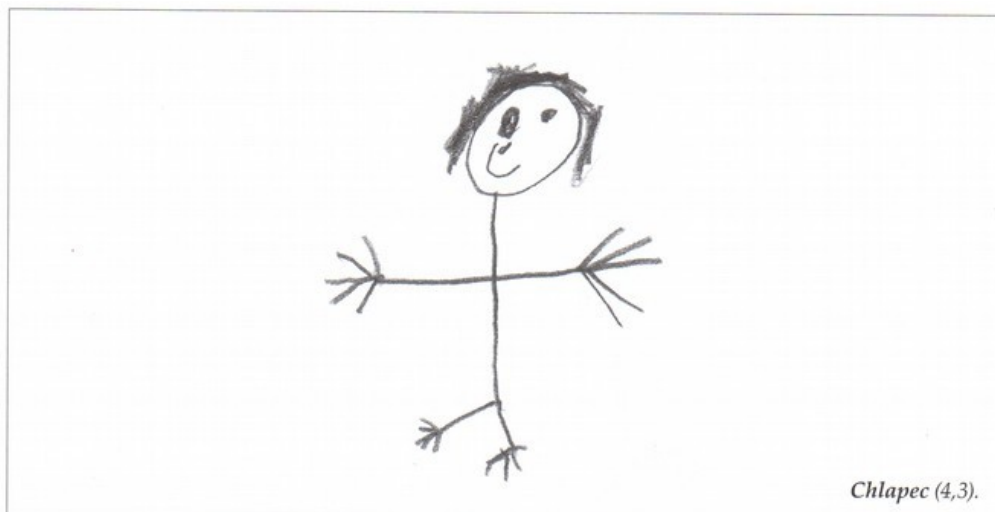


Na kresbě lidské postavy je velmi dobře vidět vývoj kresby. Zpočátku je postava pouze takzvaným hlavonožcem, kdy dítě nakreslí klubíčko – hlavu a k ní dokreslí dlouhou čáru jako tělo.

Obrázek č. 5: Hlavonožec. Bednářová, Šmardová (2009, str. 19)



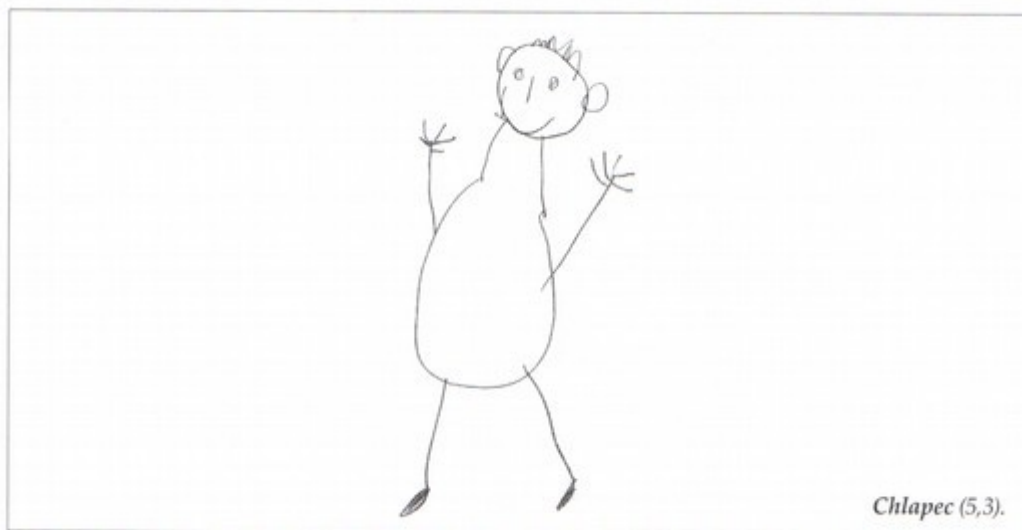
Obrázek č. 6: Panák. Bednářová, Šmardová (2009, str. 22)



Teprve postupně přidává další linie – ruce a nohy. Ty většinou vyrůstají přímo z hlavy. Podle Bednářové, Šmardové (2006, str. 19) dítě mezi třetím a čtvrtým rokem postupně do kresby hlavonožce přidává detaily obličeje, rukou a nohou. Oči, ústa, nos, uši, nejsou zpočátku správně umístěné. Dále se přidává trup, který může mít různou formu – ovál, trojúhelník, obdélník, ze kterého vychází široce rozkročené nohy. Se vzrůstajícím věkem dítěte se i kresba postavy stává detailnější. Podle Uždila (2002, str. 24) je zpočátku trup jen plocha, pro kreslení detailů.



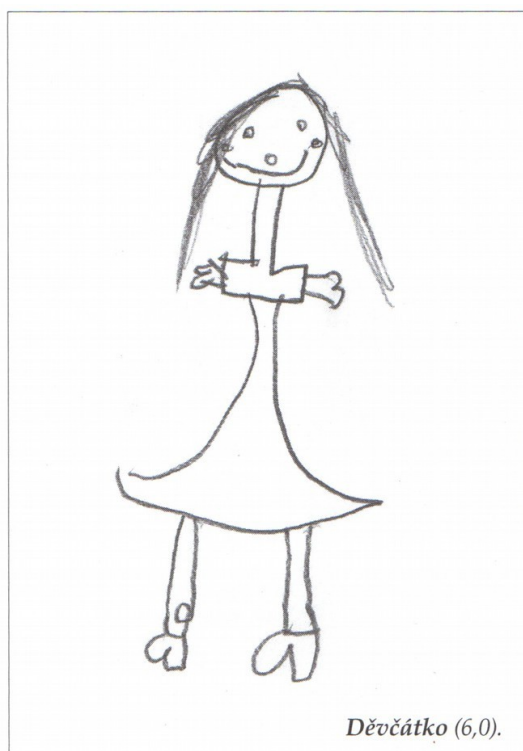
Obrázek č. 7: Lidská postava. Bednářová, Šmardová (2009, 27)



Po čtvrtém roce života začne dítě kreslit „co ví“ a ne „co vidí“. Toto období označuje Vacínová, Trpišovská, Farková (2010, str. 82) obdobím intelektuálního realismu. Kresba dětí je „**rentgenová**“, dítě například kreslí dům, do kterého je vidět. Kresba v tomto období poskytuje dítěti možnost vyjádřit své zkušenosti lépe než je dokáže vyjádřit řečí. Dětská kresba vykazuje další různé zvláštnosti, jako například **pravidlo pravého úhlu**, které je nejvíce patrné při kresbě domu s komínem, nebo větví přičleněných kolmo na kmen stromu, **grafoidismus** – kdy se kresba může naklánět ve směru písma, **grafický automatismus** – při něm děti opakují již nacvičené tvary. Pro dětskou kresbu je také důležitý **rytmus a opakování**, které jsou podle Uždila (2002, str. 54) důležité pro vytvoření kompozičních schopností.

Mezi pátým a šestým rokem už mají děti dostatečně vyvinutou koordinaci ruky a oka, rozvinutou jemnou motoriku a měly by být připravené k nácvičení psaní. Měly by umět obtáhnout předepsané linie, rytmicky opakovat obtahování a kreslení různých oblouků.

Obrázek č. 8: Dvou dimenzionální kresba lidské postavy. Bednářová, Šmardová (2009, str. 33)



## 4.2 VÝZNAM BAREV

Barvy jsou všude kolem nás. Podle Uždila je vnímání barev spojené s individualitou člověka, ale přesto platí určité zákonitosti ve vnímání barev. Barvy jsou lidmi vnímány symbolicky. Pleskotová (1987, s. 103) popisuje jak různé národy od nejstarších dob vnímali barvy a světlo, ačkoliv neměli žádné psychologické a fyzikální znalosti, byli si vědomi významu barev pro člověka. Uklidňující účinky mají na člověka studené odstíny barev, jako jsou zelená, modrá a všechny barvy, které tyto dvě obsahují. Naopak povzbudivě působí na člověka barvy teplých odstínů, jako jsou žlutá, červená a oranžová.

Tabulka č. 3: Psychologický výklad barev

žlutá	povzbuzující, veselá, osvobozující
oranžová	radostná, slavnostní, evokuje bohatství
světle zelená	chladná, tichá, přirozená
tmavozelená	uklidňující, přátelská, vyvolává pocit bezpečí
světle modrá	přívětivá, vyvolává představu ticha, vzduchu
červená	vzrušující, energická, prudká, mocná, nebezpečná
purpurová	hrdá, vznešená, povzbudivá, majestátní
fialová	neklidná, znepokojivá, tajemná, náročná
hnědá	mlčenlivá, solidní, vážná, zdrženlivá, tradiční
šedá	smutná, pokorná
bílá	nejistá, neurčitá, čistá
černá	vzdorovitá, zle tajemná, nicotná

Zdroj: Pleskotová, 1987

### 4.3 SYMBOLIKA V DĚTSKÉ KRESBĚ

Jak je uvedeno v kapitole o vývoji dětské kresby, je podle Uždila dětmi nejčastěji zobrazován člověk a věci, které ho obklopují. Podle Uždila (2002, str. 20), je nejvíce zobrazovanou věcí na kresbách dítěte dům, strom, plot kolem zahrady, stůl, auto a hlavně **sluníčko**, které si sice dítě nemůže ve skutečnosti prohlédnout, ale je pro dětskou kresbu velmi podstatné. Je znázorněním dne a zároveň vymezuje a určuje prostor. Jeho kresba vychází z kresby kruhu, a ten je podle Babyrádové (1999, str. 58) nejobecnějším symbolem. **Zvířata** na dětských kresbách vycházejí z kresby postavy člověka, liší se

zpočátku pouze detaily. Podle Davido (2008, str. 44) zobrazují někdy děti raději zvířata než lidi, ale zároveň zvířatům připisují lidské vlastnosti. **Dům**, i když není pravoúhlý, má detaily opravdového domu, jako jsou kliky, okna, komíny. Kresba **stromu** je odborníky srovnávána s kresbou postavy a prochází podobným vývojem. Dalším oblíbeným symbolem v dětské kresbě jsou **dopravní prostředky** – auta, lodě, což souvisí se zaujatostí pohybem u dětí.

Cognet (2013, str. 16) : „*Symbol, který mívá takřka vždycky obrazovou podobu, má těsné a většinou stabilní pouto k citové stránce, ke světu vědomých nebo nevědomých tužeb.*“

# **PRAKTICKÁ ČÁST**

# 1. VYMEZENÍ CÍLE PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktická část bakalářské práce má za cíl záměrné pozorování a analýzu kreseb, rozpoznávání nejvýznamnějších znaků kresby, ukazujících na školní zralost, sociální chování, aktivační úroveň, osobní tempo, úroveň grafomotoriky. Dále má za cíl zjistit vztah mezi obsahem kresby, použitím barev a školní zralostí dítěte, má ukázat rozdíly v kresbě předškoláka s narušenou komunikační schopností a předškoláka bez narušené komunikační schopnosti a zjistit zda má narušená komunikační schopnost vliv na školní zralost odrážející se v dětské kresbě.

Pro průzkum byly vybrány 2 děti z předškolní logopedické třídy – chlapec a dívka, které mají narušenou komunikační schopnost a 1 dítě – dívka, z běžné předškolní třídy mateřské školy bez narušené komunikační schopnosti.

Průzkum vycházel z kreseb dětí, kdy jim jako témata ke kresbě byl zadán úkol nakreslit postavu, zážitek z výletu s rodiči, adventní kresba Mikuláše, čerta a anděla, představu z pohádky Červená Karkulka a Perníková chaloupka. Dále děti zpracovávaly pracovní listy, které tématicky vycházely z vyprávěné pohádky a aktuálního ročního období. Jako doplněk ke kresbě byl dětem zadán úkol opsat nesmyslnou větu psacím písmem, který volně vychází z Jiráskova testu školní zralosti.

Testování dětí kresbou bylo 2x zopakováno v období od září do prosince posledního předškolního roku a jedno testování probíhalo vždy přibližně v průběhu 1 týdne.

Děti kreslily na papír formátu A4, měly dostatečný prostor pro kresbu a testování probíhalo v klidné a příjemné atmosféře, čas na kresbu nebyl omezen. K provedení kresby jim byly nabízeny různé druhy tužek – obyčejné trojhranné tužky, trojhranné pastelky středně široké, voskovky trojhranné široké, fixy úzké, dřívko s tuší. Kresba byla vždy navozena volným rozhovorem s dítětem a zadáním úkolu. U každé kresby byla zaznamenána doba trvání kresby, držení kreslicího nástroje, tempo a soustředěnost

na kresbu. Před kresbou představy z pohádky byla dětem vyprávěna pohádka, během vyprávění bylo ověřováno, zda děti pohádku znají, znají posloupnost děje, hlavní postavy pohádky. Děti při doplňování děje pohádky samy označovaly kladné a záporné postavy děje. Děti měly za úkol samy pohádku odvyprávět.

## 2. VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavní výzkumnou otázkou praktické části práce je:

**„ Odráží se školní zralost v kresbě předškolního dítěte s narušenou komunikační schopností?“**

Dalšími dílčími výzkumnými otázkami jsou:

**„ Jaký vliv má narušená komunikační schopnost předškolního dítěte na školní zralost odrážející se v dětské kresbě?“**

**„ Odráží se školní zralost v obsahu kresby a použití barev při využití různých kresebných technik?“**

**„ Jaké jsou rozdíly v kresbě předškolního dítěte s narušenou komunikační schopností z logopedické třídy a dítěte bez narušené komunikační schopnosti v běžné třídě mateřské školy?“**

Abychom mohli odpovědět na tyto otázky, je nutné uvědomit si jakými fázemi vývoje prochází dětská kresba, jak se vyvíjí během předškolního věku. Podle Uždila (2002, str. 13), představuje kresba pro dítě řeč, kterou se dorozumívá s okolím a vyvíjí se podobně jako řeč mluvená.

První fázi kresby u dítěte představuje čáranice, kdy dítě pouze vytváří stopu kreslicím materiálem a je mu jedno na co a čím kreslí. Pohyb při tomto čárání, kolem druhého roku života dítěte vychází z ramenního kloubu. Postupně, jak dítě začne přesněji ovládat své pohyby, začíná pohyb při čárání vycházet i z ostatních kloubů ruky, přičemž poslední je zápěstí. Dítě dokáže nakreslit mírně zahnuté čáry i v jiném směru než ve vertikálním, postupně tyto směry propojuje v jedné kresbě a vzniká jakýsi kříž, později se čáranice mění v oválné.



Ve věku 2,5 – 3 roky jsou kresby dítěte ještě bezobsažné, teprve později začíná dítě čáranicím přisuzovat konkrétní představy. Zpočátku mohou téměř stejné kresby, které vychází z oválných čáranic a rovných čar představovat různé věci, které dítě kolem sebe vidí. Mezi třetím a čtvrtým rokem život začíná dítě kreslit velmi jednoduché schématické kresby, jako první se v kresbě objevuje sluníčko a panák. Právě na kresbě lidské postavy je dobře vidět vývoj kresby dítěte v předškolním věku. Uždil (2002, str. 22) se ve své knize zabývá vznikem představ dětí o lidském těle, kdy popisuje právě vývoj kresby postavy. Od počátečního hlavonožce, kdy dítě kreslí končetiny vycházející přímo z hlavy, až po kresbu panáka, který už má většinu náležitostí lidské postavy. Podle Petersonové, Hardina (2002, str. 22) dítě ve věku 4- 7 let kreslí takzvané vnitřní modely, kreslí svou představu o předmětu, nebo člověku, zaznamenává, to co si myslí, že má kreslený objekt mít.

Na konci předškolního věku by měla dětmi nakreslená postava mít hlavu, trup, končetiny kreslené dvou čarou, 5 prstů na ruku, nohy zakončené zahnutím nebo obuví. Postava by měla mít oblečení s vyznačenými detaily. Na kresbě by měly být i detaily hlavy, jako jsou vlasy, oči, nos, ústa. Dítě by mělo být schopné napodobit psací písmo, ačkoliv nerozumí textu. Při opisování textu vyvedeného psacím písmem, by dítě mělo být schopné rozlišit velikost písmen, dodržet napojení písmen a vyznačit diakritiku podle předepsaného textu a dodržet horizontální linii textu. Z toho vyplývá, že dítě by na konci předškolního věku mělo zvládnout napojování spodního a vrchního oblouku. Tyto požadavky volně vycházejí ze standardizovaného Jiráskova testu školní zralosti. Pokud dítě na konci předškolního věku kreslí tématickou kresbu, mělo by do ní ztvárnit své představy a zohlednit své znalosti a zkušenosti.

Na konci předškolního věku by mělo být dítě zralé po stránce fyzické, rozumové, emocionální, sociální, a pracovní. Podle Vágnerové (2009, str. 272) odráží dětská kresba právě zralost dítěte v těchto jednotlivých oblastech.

### 3. ZKOUMANÝ VZOREK A MÍSTO TESTOVÁNÍ

Do průzkumu v této práci byly zařazeny 3 děti předškolních tříd mateřských škol v Praze. Jedno dítě – dívka, navštěvuje předškolní třídu běžné mateřské školy a nemá narušenou komunikační schopnost. Dvě děti – chlapec a dívka, navštěvují předškolní třídu v logopedické mateřské škole. Obě mateřské školy se nacházejí nedaleko od sebe ve stejné části Prahy. Ve třídě běžné mateřské školy je zapsáno ke vzdělávání 24 dětí, ve třídě logopedické mateřské školy je zapsáno ke vzdělávání standardně 8 dětí, v případě potřeby je počet dětí ve třídě zvětšen maximálně na 10. Děti v obou mateřských školách se vzdělávají podle školních vzdělávacích programů, které se snaží o rozvoj osobnosti dítěte ve všech jeho oblastech. V běžné mateřské škole jsou v průběhu dne zařazována do programu různá rytmická, motorická cvičení a dále cvičení podporující rozvoj schopností mluvidel, ale tyto chvíle nejsou hlavní náplní dne. Prolínají se s hlavní denní činností a děti se jich účastní společně ve skupině. O vzdělávání dětí se zde stará předškolní pedagog.

Oproti tomu v logopedické mateřské škole se během dne cíleně kombinují terapeutické činnosti spolu se zábavnými a vzdělávacími činnostmi pro děti. Tyto programy jsou zaměřené na rozvoj percepčních dovedností zrakových i sluchových, na rozvoj oslabených dílčích deficitů, myšlení a řeči, a například program na posílení jemných motorických funkcí. Církevní mateřská škola logopedická Don Bosco (2016). Za vzdělávání dětí v logopedické mateřské škole odpovídá speciální pedagog, který má možnost spolupracovat se školním foniatrem, psychologem, zdravotní sestrou a sociální pracovníci.

Obě mateřské školy jsou prostorově koncipovány obdobně, v každém patře budovy jsou dvě třídy, kabinety a sociální zázemí se šatnami. Průzkum probíhal v běžné mateřské škole v prostorách třídy, kterou testované dítě dobře zná. K dispozici mělo dětský pracovní stůl s židlí odpovídající výškou věku dítěte. Jednotlivé kresby byly realizovány různými kresebnými materiály – obyčejná tužka, trojhranné pastelky,

trojhranné voskovky, fixy, dřívko s tuší. Všechny kresby byly provedeny na papír formátu A4. Testování probíhalo za dobrých světelných a teplotních podmínek.

V logopedické mateřské škole probíhalo testování v prostorách kabinetů - pracoven určených k logopedické práci s dětmi. Děti tyto prostory dobře znají. Kresby byly realizovány u dětských pracovních stolků s židlí výškově odpovídající věku dítěte a děti měly dostatečný prostor pro svou práci, světelné a teplotní podmínky odpovídaly běžným podmínkám ve školách. Děti z logopedické mateřské školy měly pro kresbu k dispozici stejné materiály jako dítě z běžné mateřské školy.

Výzkumný vzorek byl vybrán náhodně. Nejprve byli požádáni rodiče dětí z předškolní třídy o souhlas s průzkumem a testováním dětí. Kritériem výběru byl poslední předškolní rok docházky do mateřské školy. Poté proběhlo losování papírků s jejich jmény. Gavora (2000, str. 60) „*Nejlepší výběrový soubor je takový, který je zmenšeninou základního souboru. ... Nejlepší způsob, jak určit výběrový soubor, je náhodný výběr subjektů.*“ Z běžné mateřské školy byla vylosována jedna dívka, z logopedické školy jedna dívka a jeden chlapec.

## 4. METODOLOGIE A ČASOVÝ ROZVRH PRŮZKUMU

Pro průzkum v této práci byly použity metody kvalitativního výzkumu - pozorování, analýza kreseb. Pozorování se stalo základem tohoto průzkumu spolu s analýzou kreseb a bylo doplněno volným motivačním rozhovorem s dětmi před a po kresbě. Podle Švaříčka, Šedové, a kol. (2007, str. 204) je kombinace metod v kvalitativním výzkumu zárukou různosti pohledů na zkoumaný problém. Což, ale může přinést i rozdílné výsledky u jednotlivých metod.

Skalková (1983, str. 56) píše, že pozorování patří k nejvýznamnějším metodám nejen v pedagogickém výzkumu, ale i v ostatních vědeckých disciplínách a je zdrojem cenných informací. Je třeba odlišit pozorování v běžném životě od pozorování při kvalitativním výzkumu. Při pozorování, které je součástí průzkumu, je nutné předem stanovit výzkumné otázky a zaměřit své pozorování tak, aby bylo schopné dát odpovědi na tyto otázky. Kromě toho je podle Skalkové důležité dodržet systematicčnost, plánovitost a objektivnost pozorování. Cílem pozorování bylo rozpoznat nejvýznamnější znaky kresby, sociální chování, aktivační úroveň, osobní tempo, úroveň grafomotoriky. Pro potřeby pozorování byl vytvořen záznamový arch pro každé dítě, na který bylo zaznamenáno, kterou rukou dítě kreslilo, uchopení tužky, soustředěnost, tempo a dobu trvání kresby.

Každá kresba dítěte dostala pro potřeby testování své označení podle následujícího kódu:

**dítě / pohlaví – škola – pořadí testování / pořadí kresby**

Příčemž děti byly označeny písmeny nahrazujícími jméno „X, Y, Z“, pohlaví označovala písmena „d“ jako dívka a „ch“ jako chlapec, škola byla označena písmeny „B“ jako běžná mateřská škola, „L“ jako škola logopedická..

V tabulce, ve sloupci „Soustředěnost“ byla volena odpověď : „ANO/NE“.

V tabulce, ve sloupci „Tempo“ byly zapsány odpovědi:

- vysoké – pokud dítě kreslilo bez přestávek
- střední – pokud dítě během kresby udělalo 1- 2 přestávky
- nízké – pokud dítě během kresby udělalo 3 a více přestávek

Testování probíhalo ve dvou fázích. První testování se uskutečnilo během jednoho týdne na počátku října druhé testování proběhlo během jednoho týdne na konci měsíce prosince.

### **1. testování – říjen 2016:**

Kreslení obrázků probíhalo v klidné atmosféře, každá práce byla započata úvodním volným rozhovorem s dětmi, ve kterém se dozvěděly jaké obrázky budou vytvářet, povídaly si o tématu kresby. Děti neměly pocit, že jsou podrobeny testování, ochotně spolupracovaly. Všechny děti měly za úkol nakreslit:

- postavu člověka obyčejnou tužkou
- postavu člověka dřívkem a tuší
- postavu člověka pastelkami
- zážitek z výletu
- představu pohádky „Červená Karkulka“
- pracovní list k pohádce „Červená Karkulka“
- pracovní list „Podzim“
- opsat psací písmo

## 2. testování – prosinec 2016:

I druhé testování probíhalo v příjemné atmosféře. Děti z logopedické třídy se zbavily ostychu. Při úvodních rozhovorech byly otevřenější a více komunikovaly, snažily se vyprávět co prožily. Všechny děti dostaly stejné úkoly:

- nakreslit postavu člověka obyčejnou tužkou
- nakreslit postavu člověka dřívkem a tuší
- nakreslit postavu barevnými fixy
- nakreslit zážitek z Mikulášské nadílky
- nakreslit představu pohádky „Perníková chaloupka“
- pracovní list vycházející z pohádky „Perníková chaloupka“
- pracovní list „Sněhová koule“
- opsat psací písmo

Samotné testování bylo vždy zahájeno motivačním rozhovorem s dítětem a zadáním úkolu. Děti v každém testovacím souboru kreslily postavu člověka, zážitek z výletu se svou rodinou nebo adventní zážitek z návštěvy Mikuláše, čerta a anděla a svou představu krátké pohádky. Plnily pracovní listy a opisovaly nesmyslnou větu psanou psacím písmem. Instrukce probíhaly například tímto způsobem:

**„Byla bych ráda, kdybys nakreslil/a postavu člověka, kresli někoho koho dobře znáš, vzpomeň si jak vypadá, nakresli ho jak nejlépe dovedeš.“**

U kresby představu pohádky byla nejdřív dětem přečtena krátká pohádka Červená Karkulka – v prvním testovacím souboru, ve druhém pak pohádka Perníková

chaloupka. Děti měly za úkol doplňovat vyprávění pohádky vlastními slovy a také pohádku převyprávět. Úkol byl zadán takto:

**„Nakresli co tě na pohádce nejvíce zaujalo, co ti připadá nejdůležitější, co se ti nejvíce líbilo.“**

Kresba zážitku z výletu s rodinou byla nejprve motivována rozhovorem, děti byly dotazovány, zda s rodiči chodí nebo jezdí na výlety, který výlet se jim líbil. Úkol zněl:

**„Nakresli co si z výletu pamatuješ, nakresli prosím také sebe a někoho kdo s tebou na výletě byl.“**

V druhém testovacím souboru děti kreslily zážitek z Mikulášské nadílky.

Před zahájením práce bylo ověřeno, zda děti vědí co mají kreslit, zda porozuměly pokynům. To bylo obzvlášť důležité při zadávání úkolů dětem s narušenou komunikační schopností. Kresba pohádky a výletu byla doplněna krátkým volným rozhovorem o obrázku. Průběh kresby byl zaznamenáván do záznamového archu. Do kreseb nebylo zasahováno, děti neměly omezený čas kreslení.

Jako poslední proběhla analýza obrázků, která měla odpovědět na výzkumné otázky. Posuzovala provedení kreseb postav člověka, vedení linky, tlak na tužku, použití barev, grafomotorické dovednosti, obsah kreseb. Vedlejším produktem pozorování bylo posouzení vhodnosti použití jednotlivých kresebných technik.

## 5. KAZUISTIKY

### Kazuistika č. 1:

**Barbora, dívka, předškolní logopedická třída**

**Označení: X/d-L**

**RA:** Dítě pochází z úplné rodiny, matka má středoškolské vzdělání, otec vysokoškolské. Matka docházela v dětství na logopedii, otec ne. Bratr dítěte chodil na logopedickou nápravu sykavek. V rodině se dítěti dostává optimální péče.

**OA:** Dítě se narodilo ve 37. týdnu těhotenství, porod proběhl bez komplikací. Do inkubátoru nebylo umístěno. Byla diagnostikována vrozená oční vada – nevidí 3D, má špatný odhad vzdálenosti. Nosí brýle. Od 10. měsíce života bylo rehabilitováno Vojtovou metodou. Chodit začalo v 21 měsících. Málo žvatlalo a první slova začalo říkat v přibližně v 1 roce, první věty začalo tvořit ve 2 letech, komunikovalo především ukazováním. Mělo pomalejší vývoj hrubé motoriky a motorickou neobratnost. Byla mu diagnostikována lehčí forma smíšené vývojové dysfázie, dysartrie. Používá chybné koncovky, má nestabilní užití zvrtných zájmen, zaměňuje hlásky, problematické je opakování delších vět. Delší instrukce je nutné opakovat. Stále se zlepšuje ve všech oblastech.

Je veselé, kamarádké, s radostí se účastní předškolních činností. Má rádo zvířata, rádo si hraje s vláčky a skládá puzzle, velmi rádo a s radostí kreslí. Je klidné a vstřícné.

**Pozorování, analýza kresby:** Dominantní rukou je ruka levá. Psací a kresebné náčiní uchopuje správně, v případě, kdy se jedná o nestandardní náčiní, jako je tenké dřívko, má problém s uchopením a držením náčiní. Dřívko uchopuje všemi prsty. Při kresbě se někdy projevuje tendence k „drápoitému“ držení tužky. Lidská postava, kreslená samostatně, v druhém testování (příloha A-I – A-III), již není hlavonožcem (v prvním testování kreslí hlavonožce). Má hlavu, tělo, končetiny kreslené jednou linií.



Prsty a chodidla nahrazuje kroužek. Ačkoliv zadání bylo nakreslit pána, u kreseb není zcela jasné zda se jedná o muže, či ženu. Obličej má oči, většinou bez panenky a řasy, usmívající se ústa. U některých kreseb chybí nos. Pokud je nakreslený, je kreslený formou kolečka. Uši a krk chybí. Tělo je ve většině případů oblečené do šatů. Na šatech chybí detaily knoflíků, zipů, zdobení. Některé jsou vybarvené, u některých je vybarvení pouze naznačeno čarami.

Dítě se během 1. i 2. testování soustředilo na práci. Pouze při plnění pracovního listu na téma perníkové chaloupky (příloha A-VI, obr. X/d-L-2/6) neudrželo pozornost, rozptylovaly ji předměty kolem něj, pracovní list byl náročnější. Dítě muselo kreslit rovné čáry a úhly, které mu činily potíže. Při 2. testování se výrazně zvýšilo tempo kresby.

Pracovní listy, ve kterých mělo za úkol obtahovat linie – kruh, spodní oblouk, rovné a šikmé čáry, byl pro dítě náročnější (příloha A-VI). Přerušovalo práci, většinou nedokázalo pracovat při obtahování linií jedním tahem. Úhlopříčky ve čtvercích a obdélnících jsou prohnuté. Při obtahování obdélníků nedokázalo obtáhnout pravý úhel – úhly jsou zakulacené. Při kresbě domku podle námětu pohádky Perníková chaloupka (příloha A-V, obr. X/d-L-2/5), kreslilo prohnuté čáry, úhly na střeše jsou opět zakulacené. Jedna z postav ve volné kresbě Perníkové chaloupky je hlavonožcem. Kresba lidské postavy ještě není zcela zafixována. Při kresbě se dítě snažilo mít obrázek co nejdříve hotový. Nejprve nakreslilo domek s postavami Jeníčka a Mařenky a ukončilo práci. Pak se rozhodlo doplnit další části kresby – stromy. Jako poslední kreslí lesní jahody a borůvky, které s vznášejí ve vzduchu. Obrázek působí neuspořádaně, dítě nemělo před kreslením jasnou představu, co vše na obrázek nakreslí. Pohádku dítě zná. Na kontrolní otázky týkající se pohádky odpovídalo správně. Některé otázky však musely být opakovány víckrát, dítě jim nerozumělo. Samostatně pohádku nepřevyprávělo.

Při kreslení sněhových koulí v pracovním listu (příloha A-VII, obr. X/d-L-2/7) postupovalo dítě opačným směrem, kreslilo koule z vnější strany a postupně je zmenšovalo, ačkoliv zadání znělo:

„Začni od malého kroužku a postupně kouli zvětšuj.“

Při 2. testování využívá barvy především ke kresbě linií (příloha A-IV, A-V), plochu většinou nevybarvuje. Zná všechny barvy. Při 2. testování se výrazně zvýšilo tempo kresby oproti 1. testování. Dítě během 1. a 2. testování drželo správně tužku, pouze při kresbě dřívkem a tuší mělo problém s uchopením dřívka – bylo příliš tenké. Práce s dřívkem a tuší se mu nelíbila. Dítěti vyhovovala kresba trojhranným silnějším kresebným programem. Při kresbě voskovkami mělo problém s identifikací barev – odlišný odstín voskovky a stopy, kterou zanechávala. U práce s fixy (příloha A-III, obr. X/d-L-2/3 a A-V, obr. X/d-L-1/5) ho zaujala výrazná barevnost kresby, snažilo se vybarvovat plochu.

Písmo (příloha A-VIII) nedokázalo napodobit v 1. ani ve 2. testování.

Obrázek č. 9: Kresba pána. X/d – L (12/2016), 2. testování



**Kazuistika č. 2**

## **Michal, chlapec, předškolní logopedická třída**

### **Označení: Y/ch- L**

**RA:** Dítě pochází z úplné rodiny. Matka má středoškolské vzdělání, otec vysokoškolské. Má sestru – dvojče. Sestra má také narušenou komunikační schopnost.

**OA:** Narodilo se v 31. týdnu těhotenství. Po porodu bylo kříšeno. Sedělo v 8 měsících věku, chodilo v 11 měsících. Nebylo rehabilitováno. První slova začalo říkat v zhruba ve 14 měsících. Při foniatrickém vyšetření bylo zjištěno, že má vpravo horší sluch. Se sestrou měly asi do 3 let vlastní řeč. Byla mu diagnostikována těžší forma smíšené vývojové dysfázie. Má menší slovní zásobu, problémy s porozuměním řeči u delších vět, vyjadřuje se v jednoduchých větách, špatně artikuluje. Řeč je postižena ve všech složkách.

Dítě je milé, klidné. Na počátku docházky do mateřské školy bylo zakřiknuté, mělo malé sebevědomí, často se srovnávalo se sestrou. Postupně během docházky do mateřské školy jeho sebevědomí vzrostlo, dokáže se zapojit do hry, je přijímáno a oblíbeno kamarády při hře. Snaží se spolupracovat při všech činnostech. Na nové úkoly reaguje spontánně slovy „neumím“, později se nechá k činnosti přesvědčit a má radost z úspěchu. Někdy nerozumí delším zadáním práce, má problém s porozuměním delším, složeným souvětím, je třeba větu opakovat, volit jinou formu.

**Pozorování, analýza kresby:** Dominantní ruka je pravá. Psací a kresebné náčiní uchopuje správně, má potíže s uchopením tenkého dřívka, drží ho všemi prsty. Nejvíce mu vyhovuje silnější trojhranný kresebný program. V 1. testování dítě nedokázalo dodržet zadání a při kresbě tužkou a pastelkou (příloha B-I, obr. Y/ch-L-1/1 a příloha B-III, obr. Y/ch-L-1/3), když mělo nakreslit lidskou postavu, kreslilo dům, stromy a malé lidské postavy, které umístilo u dolního okraje papíru, postavy se překrývají s kresbou plotu a jsou ve stadiu panák. Během 2. testování již zadání dodrželo, změnila se velikost postav a jejich umístění na papíru.

Lidská postava se ve 2. testování změnila (příloha B-I – B.III). Je rozvržena do středu papíru a zabírá většinu plochy papíru. Má hlavu, na hlavě u většiny postav naznačené vlasy a vousy. Na obličejích jsou oči – někdy s panenkami, bez řas a obočí, směřující se ústa. Pokud mají postavy nos, je kreslený formou kolečka. Uši chybí. Postavy mají krk kreslený dvou čarou, tělo – obdélník, nebo kruh. Končetiny jsou kreslené jednou linií. Na ruce chybí prsty – jsou naznačeny křížem. Chodidla jsou při kresbě tužkou a tuší nakreslena zahnutou jednoduchou čarou, u barevné kresby jsou jednoduché linie chodidel obkreslené dvou čarou a naznačují obuv (příloha B-III, obr. Y/ch-L-2/3). Mužská postava je rozlišitelná díky vousům. Na těle – oblečení - chybí detaily knoflíků, zipů, zdobení. Při kresbě barevným fixem je nakreslen na těle kostkovaný vzor košile.

Dítě se během 1. a 2. testování nesoustředilo na práci. Rozptylovalo jej předměty v jeho okolí, snažilo se během kresby slovně popisovat co kreslí a zážitky související s kresbou. Při mluvení hledalo správná slova a formulace, což ho zpomalovalo při kreslení. Tempo kresby se při 2. testování zvýšilo oproti 1. testování.

Při obtahování linií v pracovních listech (příloha B-VI) mělo dítě problém se souvislou kresbou jedním tahem, přerušovalo čáry, při obkreslování obdélníků zakulacovalo pravé úhly, šikmé čáry při kreslení úhlopříček jsou prohnuté, spodní oblouk se mu dařilo obtáhnout.

Sněhové koule v pracovním listu (příloha B-VII, obr. Y/ch-L-2/7) kreslilo správně podle zadání – od nejmenšího kroužku po největší, ale nedokázalo oddělit jednotlivé čáry a kroužky kreslilo přes sebe. Z některých koulí na konci pracovního listu je čmáranice, na dítěti se projevovala únava z práce.

Dítě zná všechny barvy a využívalo je ke kresbě linií, ale částečně i k vybarvování ploch. Při kresbě pohádky Perníková chaloupka (příloha B-V, obr. Y/ch-L-2/5) vybarvilo i pozadí – kreslilo tmu v lese. Obrázek působí nepřehledně. Dítě vybarvilo veškerou plochu papíru. Pohádku dítě zná, ale nebylo ji schopné samostatně odvyprávět. Na kontrolní otázky týkající se pohádky odpovídalo jednoslovně, ale

správně, některé otázky bylo potřeba zopakovat jinou formou, protože jim nerozumělo. Nejvíce ho zaujala kresba voskovkami a fixy, které zanechávají výraznou barevnou stopu. Při kresbě trojhrannými silnějšími pastelkami barvy příliš nevyužilo. Kresba dřívkem a tuší (příloha B-II) mu činila obtíže – dřívko se mu špatně drželo. Kreslení se mu nelíbilo.

Psací písmo (příloha B-VIII) se mu částečně podařilo napodobit, především v 2. testování.

Obrázek č. 10. Kresba pána. Y/ch-L (12/2016), 2. testování



### **Kazuistika č. 3**

**Nela, dívka, běžná předškolní třída**

**Označení: Z/d-B**

**RA:** Dítě pochází z úplné rodiny, matka má středoškolské vzdělání, otec vysokoškolské. Má starší sestru, která neměla žádné potíže s řečí a komunikací.

**OA:** Dítě se narodilo v předpokládaném termínu porodu, porod proběhl bez komplikací. V kojeneckém období, ani později nebylo rehabilitováno. Motorický vývoj probíhal v normě. Sedět začalo přibližně v 6 měsících, kolem 8. měsíce lezlo a chodit začalo v jednom roce. V před řečovým období si broukalo, žvatlalo. První slova řeklo před dokončeným prvním rokem života. V současné době nemá žádné řečové obtíže, pouze hláska „ř“ ještě není zcela upevněna a její vyslovování někdy vyžaduje soustředění, někdy ji vysloví bez potíží.

Dítě je kamarádké, milé, rádo se zapojuje do všech činností organizovaných ve škole, rádo kreslí, hraje společenské a didaktické hry. Bez problémů a pečlivě plní zadané úkoly, s ostatními dětmi si často hraje „na něco“, samoobslužné činnosti zvládá bez potíží. Mluví v celých větách, používá souvětí, má bohatou slovní zásobu. Dokáže vyjádřit své myšlenky a poslední měsíce i svá přání a potřeby. Umí ovlivňovat v kladném slova smyslu své kamarády, dokáže tvořit hru.

**Pozorování, analýza kresby:** Dominantní ruka je levá. Dítě drží správně kresebné i psací náčiní, nemá problém ani s uchopením tenkého dřívka. Při testování nebylo pozorováno „drápovité“ držení tužky.

Dítě pochopilo a plnilo zadání kreseb v 1. i ve 2. testování. Postavy jsou rozvržené na celé ploše papíru. Na kresbu se soustředí, kreslí s radostí, snaží se kresbu provést podle svých představ.

Kresba lidské postavy (příloha C-I – C-III) má hlavy s vlasy, některá i vousy. Na obličejích jsou oči s panenkami, zahnutý nos kreslený dvojitou čarou, usmívající se ústa, vlasy. Obočí a řasy chybí. Uši chybí. Postava má krk kreslený dvou čarou, tělo oblečené do oděvu, ruce a nohy jsou kreslené dvou čarou, postavy mají boty s detaily tkaniček (příloha C-I, obr. Z/d-B-2/1), ruce mají dlaně a prsty. Na oděvu je nakreslené zdobení – knoflíky, proužky, obrázky.

Dítě se na kresbu v obou testovacích souborech soustředilo, nenechalo se vyrušovat okolím. Tempo kresby se při 2. testování zvýšilo.

Při obtahování čar na pracovních listech (příloha C-VI) nemělo dítě problém s celistvou kresbou jedním tahem, čáru nepřerušovalo. Obtahování spodního oblouku mu nedělalo problém, při samostatném kreslení spodního oblouku mělo problém s udržení sklonu oblouku - dítě je levák (příloha C-VI, obr. Z/d-B-2/6).

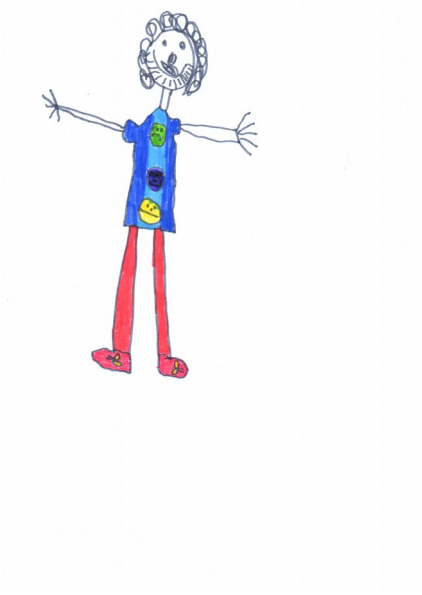
Volnou kresbu na téma pohádky (příloha C-V) dítě rozvrhlo na celý papír. Mělo jasný záměr co vše do obrázku nakreslí. Při kresbě využilo barvy na ztvárnění drobných detailů např. na zdech perníkové chaloupky (příloha C-V, obr. Z/d-B-2/5). Kresba není rentgenová – postavy mají ruce schované za jiným obrázkem. Obrázek je obsahově bohatý. Dítě pohádku zná, bylo schopné ji samostatně odvyprávět i zodpovědět kontrolní otázky k pohádce. Všem otázkám bez problémů porozumělo.

Při kresbě sněhové koule (příloha C-VII, obr. Z/d-B-2/7) postupovalo dítě přesně podle zadání, od nejmenšího kroužku k největšímu. Všechny kroužky jsou od sebe oddělené.

Dítě zná všechny barvy, využívalo je na kresbu linií i na vybarvování ploch a drobných detailů. Barvy se snažilo střídat (příloha C-IV, obr. Z/d-B-1/4) a tím vytvořit pestrý obrázek. Při kresbě neupřednostňovalo žádný kreslicí nástroj, mezi pastelkami, fixami a voskovkami nedělalo rozdíly. Kresba dřívkem a tuší (příloha C-II) se mu podle jeho slov líbila nejméně, ale nevadila mu, kreslilo bez problémů a s radostí.

Písmo (příloha C-VIII) dítě napodobilo v obou testováních.

Obrázek č. 11: Kresba pána. Z/d-B (12/2016), 2. testování





## **6. ZÁZNAM A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ**

Testování probíhalo ve dvou fázích. První testování se uskutečnilo během jednoho týdne na počátku října druhé testování proběhlo během jednoho týdne na konci měsíce prosince. Pro účely testování byl vytvořen záznamový arch a průběh obou testování do něj byl zaznamenán. Každá kresba byla označena kódem dítěte, na který navazuje označení kresby ve formátu např. 1 / 2 (první testování / pořadí kresby v testování).

**1: Dítě: X/d – L**

Tabulka č. 4: Záznamový arch, 1. testování (10/2016)

<i>Kresba</i>	<i>Ruka (L/P)</i>	<i>Uchopení náčiní</i>	<i>Soustředěnost</i>	<i>Tempo</i>	<i>Délka kresby (min)</i>
X/d-L-1/1 postava tužkou	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ne	střední	9
X/d-L-1/2 postava dřívkem	L	drží všechny prsty, žádný nepodpírá	ano	vysoké	5
X/d-L-1/3 postava pastelkami	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	střední	15
X/d-L-1/4 výlet voskovkami	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	vysoké	15
X/d-L-1/5 pohádka fixem	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	střední	25
X/d-L-1/6 prac.list k pohádce	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	střední	5
X/d-L-1/7 prac.list roční období	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	střední	5
X/d-L-1/8 písmo	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	pomalé	8

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Tabulka č. 5: Záznamový arch, 2. testování (12/2016)

<i>Kresba</i>	<i>Ruka (L/P)</i>	<i>Uchopení náčiní</i>	<i>Soustředěnost</i>	<i>Tempo</i>	<i>Délka kresby (min)</i>
X/d-L-2/1 postava tužkou	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	vysoké	3
X/d-L-2/2 postava dřívkem	L	drží všechny prsty, žádný nepodpírá	ano	vysoké	3
X/d-L-2/3 postava fixem	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	vysoké	3
X/d-L-2/4 Mikuláš voskovkami	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	vysoké	6
X/d-L-2/5 pohádka pastelkami	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	střední	10
X/d-L-2/6 prac.list k pohádce	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ne	střední	5
X/d-L-2/7 prac.list roční období	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	vysoké	3
X/d-L-2/8 písmo	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	střední	5

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Mezi prvním a druhým testováním uplynuly necelé 3 měsíce. Během 1. testování se na dítěti projevoval ostych z cizí osoby. Některé pokyny musely být vícekrát opakovány. Během 1. testování neplnilo zcela přesně zadání kresby, což se v 2.

testovacím bloku změnilo. Dítě kreslilo v obou testovacích blocích s radostí a upřednostňovalo kresbu trojhranným silnějším kresebným programem, problém mělo s uchopením kreslicího dřívka. Soustředilo se na práci, pouze během náročnějších úkolů se na něm projevovala nesoustředěnost. V průběhu 2. testování se zvýšilo tempo kresby, dítě se snažilo obrázky dokončit co nejrychleji, přestože kreslí rádo a bylo v celkové pohodě.

## 2: Dítě: Y/ch – L

Tabulka č. 6: Záznamový arch, 1. testování (10/2016)

<i>Kresba</i>	<i>Ruka (L/P)</i>	<i>Uchopení náčiní</i>	<i>Soustředěnost</i>	<i>Tempo</i>	<i>Délka kresby (min)</i>
Y/ch-L-1/1 postava tužkou	P	2 prsty drží, 1 podpírá	ne	nízké	15
Y/ch-L-1/2 postava dřívkem	P	drží všechny prsty, žádný nepodpírá	ne	střední	5
Y/ch-L-1/3 postava pastelkami	P	2 prsty drží, 1 podpírá	ne	nízké	12
Y/ch-L-1/4 výlet voskovkami	P	2 prsty drží, 1 podpírá	ne	nízké	20
Y/ch-L-1/5 pohádka fixem	P	2 prsty drží, 1 podpírá	ne	nízké	30
Y/ch-L-1/6 prac.list k pohádce	P	2 prsty drží, 1 podpírá	ne	střední	6
Y/ch-L-1/7 prac.list roční období	P	2 prsty drží, 1 podpírá	ne	střední	5

Y/ch-L-1/8 písmo	P	2 prsty drží, 1 podpírá	ne	střední	5
---------------------	---	----------------------------	----	---------	---

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Tabulka č. 7: Záznamový arch, 2. testování (12/2016)

<i>Kresba</i>	<i>Ruka (L/P)</i>	<i>Uchopení náčiní</i>	<i>Soustředěnost</i>	<i>Tempo</i>	<i>Délka kresby (min)</i>
Y/ch-L-2/1 postava tužkou	P	2 prsty drží, 1 podpírá	ne	vysoké	2
Y/ch-L-2/2 postava dřívkem	P	drží všechny prsty, žádný nepodpírá	ne	střední	4
Y/ch-L-2/3 postava fixem	P	2 prsty drží, 1 podpírá	ne	střední	5
Y/ch-L-2/4 Mikuláš pastelkami	P	2 prsty drží, 1 podpírá	ne	nízké	20
Y/ch-L-2/5 pohádka voskovkami	P	2 prsty drží, 1 podpírá	ne	střední	15
Y/ch-L-2/6 prac. list k pohádce	P	2 prsty drží, 1 podpírá	ne	střední	7
Y/ch-L-2/7 prac. list roční období	P	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	střední	5
Y/ch-L-2/8 písmo	P	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	vysoké	2

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Dítě bylo během obou testovacích bloků nesoustředěné, rozptylovaly jej předměty v jeho okolí. Na většinu zadaných úkolů reagovalo slovy „neumím“. Jeho obavy z vlastního výkonu se dařilo rozptýlit rozhovorem. Po dokončení obrázku projevovalo radost z výtvaru. V 1. bloku neplnilo správně zadání kresby, některé pokyny bylo nutné několikrát opakovat, kvůli špatnému porozumění. Během 2. bloku se jeho postoj vůči kreslení změnil, dítě již nebylo tolik odmítavé, na kreslení se těšilo. Přesto se stále projevovalo nízké sebehodnocení, především před kresbou. Tempo se v průběhu 2. testování zvýšilo. Během obou testování se projevovaly problémy s uchopením tenkého kreslicího dřívka.

### 3: Dítě: Z/d – B

Tabulka č. 8: Záznamový arch, 1. testování (10/2016)

<i>Kresba</i>	<i>Ruka (L/P)</i>	<i>Uchopení náčiní</i>	<i>Soustředěnost</i>	<i>Tempo</i>	<i>Délka kresby (min)</i>
Z/d – B – 1/1 postava tužkou	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	střední	5
Z/d – B – 1/2 postava dřívkem	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	vysoké	6
Z/d – B – 1/3 postava pastelkami	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	střední	15
Z/d – B – 1/4 výlet voskovkami	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	střední	25
Z/d – B – 1/5 pohádka fixem	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	vysoké	20
Z/d – B – 1/6 prac.list k	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	vysoké	4

pohádce					
Z/d – B – 1/7 prac.list roční období	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	vysoké	5
Z/d – B – 1/8 písmo	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	vysoké	3

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Tabulka č. 9: Záznamový arch, 2. testování (12/2016)

<i>Kresba</i>	<i>Ruka (L/P)</i>	<i>Uchopení náčiní</i>	<i>Soustředěnost</i>	<i>Tempo</i>	<i>Délka kresby (min)</i>
Z/d – B – 2/1 postava tužkou	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	vysoké	6
Z/d – B – 2/1 postava dřívkem	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	vysoké	5
Z/d – B – 2/3 postava fixem	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	vysoké	7
Z/d – B – 2/4 Mikuláš pastelkami	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	střední	20
Z/d – B – 2/5 pohádka voskovkami	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	vysoké	20
Z/d – B – 2/6 prac.list k pohádce	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	vysoké	4
Z/d – B – 2/7 prac.list roční	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	vysoké	4

období					
Z/d – B – 2/8 písmo	L	2 prsty drží, 1 podpírá	ano	vysoké	2

Zdroj: autor práce, 2016 (vlastní šetření)

Dítě pochopilo zadání práce v 1. i ve 2. testovacím bloku. Nemělo potíže s držením kresebného náčiní, ani při práci s tenkým kreslícím dřívkem. Během práce bylo otevřené a komunikativní, pozitivní. Rozumělo správně všem otázkám. Projevovala se snaha o precizní zpracování kresby, dítě mělo před kresbou jasnou představu o tom co a jak bude kreslit.



## 7. POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ A VYHODNOCENÍ CÍLŮ – VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Testování mělo za úkol odpovědět na výzkumné otázky:

**„Jaké jsou rozdíly v kresbě předškolního dítěte s narušenou komunikační schopností z logopedické třídy a dítěte bez narušené komunikační schopnosti v běžné třídě mateřské školy při použití různých kresebných technik?“**

Kresba postav obou dětí s narušenou komunikační schopností (viz. příloha A-I, A-II, A-III, B-I, B-II, B-III) je jednodušší než u dítěte bez NKS (viz. příloha C-I, C-II, C-III). Obličejové postavy nemají vykresleno takové množství detailů, končetiny jsou kreslené jednoduchou linií, prsty na rukou jsou pouze naznačené, chybí detaily oblečení a obutí. Volná kresba na zadané téma není tak obsahově bohatá, chybí jí barevná propracovanost ( viz. příloha A-IV, B-IV)

Kresba pohádky Perníková chaloupka v 2. testování (viz. příloha A-V) je u dítěte X/d–L chaotická, dítě postupně dokreslovalo detaily, na které si vzpomnělo (lesní plody, stromy). Některé úhly na kresbě domku jsou zakulacené, jedna z postav je hlavonožec – dítě ještě nemá zcela zafixovanou složitější kresbu postavy odpovídající věku dítěte. Vybarvené jsou pouze některé detaily. Chybí pozadí, sluníčko nebo měsíc. Při kresbě se projevuje snaha o co nejrychlejší ukončení práce, přestože dítě kreslí rádo.

Dítě Y/ch–L používá rentgenovou kresbu (viz. příloha B-III, B-IV), při kresbě pohádky Perníková chaloupka nakreslilo postavám obuv (viz. příloha B-V), ve které jsou vidět chodidla kreslená jednoduchou linií. Přes vybarvené pozadí obrázku – tmudokreslovalo detaily (měsíc, ruce postav). Obrázek je nepřehledný, ale je využita veškerá plocha papíru.

Provedení pracovních listů (viz. příloha A-VI, A-VII, B-VI, B-VII) je nejisté, děti nedokáží udržet linii čáry, kresbu přerušují, čára je nastavovaná. Mají problém s ostrými úhly – kreslí je zakulacené, problém se vyskytl i s provedením šikmé čáry.

Oproti tomu, kresba postavy dítěte bez narušené komunikační schopnosti (viz. příloha C-I, C-II, C-III) byla obsahově bohatá, postavy vykazovaly velké množství detailů v obličejích i na oděvech a obutí. Končetiny byly kreslené dvou čarou, se správným počtem prstů a s dlaněmi. Postavy na kresbě na volné téma (viz. příloha C-IV) jsou propracované do detailů, barevně zpracované. Kresba pohádky (viz. příloha C-V) a kresba na volné téma (příloha C-IV) je obsahově bohatá, postavy mají zdobené šatech, na zdech perníkové chaloupky (příloha C-V) jsou vykreslené barevné perníčky, borůvky na keřích. Obrázek je proporčně vyvážený. Kresba není rentgenová – dlaně postav jsou schované za domem nebo za keřem.

**„Odráží se školní zralost v obsahu kresby a použití barev při využití různých kresebných technik?“**

Ano. Kresby testovaných dětí s narušenou komunikační schopností jsou obsahově chudší, nemají takové množství detailů, jsou chaotické. Pokud by byly postavy na kresbách hodnocené podle Orientačního testu školní zralosti (Jirásek), ukázalo by se, že vykazují větší množství nedostatků, a neodpovídají školní zralosti (příloha A-I – A-III, B-I – B-III). Barvy děti s NKS využívaly hlavně ke kresbě linií (příloha A-II Mikuláš, A-III pohádka Perníková chaloupka, B-III postava), nebo vybarvovaly pouze části obrázku (příloha B-IV), dávaly přednost silnějšímu kreslicímu náčiní – lépe se jim drželo, s výraznějšími barvami. Na držení tenkého kreslicího náčiní bylo vidět problémy s jemnou motorikou (příloha A-II, B-II). Vyhledávaly náčiní, které pro zanechání stopy nevyžadovalo při kresbě příliš velký tlak na papír. Dřívko se jim špatně drželo, nedokázaly ho uchopit dvěma prsty. Školní zralost se odráží i v chudším obsahu kresby a menší soustředěnosti na práci a ve snaze o co nejrychlejší ukončení kresby (příloha A-V, pohádka Perníková chaloupka), nebo v nízké sebedůvěře a špatném sebehodnocení. Zdá se, že při kresbě na volné téma a kresbě pohádky neměly děti s

NKS předem jasnou představu, co budou kreslit, obrázek vznikl nahodile (příloha A-V, B-V). Obsah kreseb odráží znalosti a zkušenosti dětí s okolním světem, kterým jsou ovlivňovány, dalo by se říci, že v kresbě se odráží i jejich slovní zásoba. Děti s narušenou komunikační schopností neuměly samy odvyprávět pohádku, na kontrolní otázky týkající se pohádky odpovídaly jednoslovně, některé otázky bylo nutné zopakovat, protože jim neporozuměly. Když popisovaly nakreslené obrázky, používaly jednoduché věty, někdy pouze jednotlivá slova. Děj pohádky ale znaly.

Kresba testovaného dítěte bez narušené komunikační schopnosti je obsahově bohatá, propracovaná v detailech, přehledná. Kresba postav odpovídá věku dítěte školní zralosti (příloha C-I – C-III). Barvy dítě využívalo ke kresbě linií i vybarvování. Kresby jsou hodně barevné, propracované do detailů. Při kresbě pohádky (příloha C-V) a kresbě na volné (příloha C-IV) téma mělo dítě jasnou představu, co bude kreslit. Dítě nedávalo přednost žádnému z kreslicího náčiní, dokázalo bez problémů používat i tenký kresebný nástroj (příloha C-II). Nejméně se mu líbilo kreslení dřívkem, které ale drželo správně a kresba mu nečinila obtíže. Tlak na podložku byl při kresbě rovnoměrný. Dítě nemělo problém s jemnou motorikou. Školní zralost se odrážela i v soustředěnosti dítěte na zadaný úkol a ve snaze splnit úkol co nejlépe. Dítě umělo samostatně odvyprávět pohádku, na otázky odpovídalo souvětími, bylo komunikativní, projevovalo zdravé sebevědomí. Úkoly plnilo s radostí.

### **„Jaký vliv má narušená komunikační schopnost předškolního dítěte na školní zralost projevující se v dětské kresbě?“**

Testované děti s narušenou komunikační schopností mají diagnostikovanou vývojovou dysfázii. Ta se podle Rafajdusové a Mikulajové (1993, str. 18, 124, 133) projevuje v kresbě dítěte například nedotaženou nebo zdvojenou čarou, problémy s napojováním čar, s kreslením úhlů, které kreslí zakulacené. Kresba bývá obsahově chudá, neodpovídá věku dítěte, někdy mívají děti problém s uchopením kreslicího náčiní, kresba mívá špatné rozvržení na ploše. Podle Rafajdusové a Mikulajové se deficity kresby dají vykládat i jako projevy narušené komunikační schopnosti. Kresba

testovaných dětí s NKS odpovídá popisu kresby dětí s vývojovou dysfázií v práci Rafajdusové a Mikulajové.

Dítě školně zralé by mělo mít zafixované správné uchopení tužky, mělo by zvládnout obtahování linií, kreslit ostré úhly, šikmé čáry, kresba by měla vykazovat plynulost, návaznost. Kresbu by mělo zvládnout z formálního hlediska a zároveň by měla být obsahově bohatá. Při práci by se nemělo nechat rozptylovat předměty ve svém okolí, mělo by být schopné dokončit započatou práci. Dítě by mělo mít dobrou koordinaci oka a ruky, dobré zrakové rozlišování. Mělo by mít rozvinutou grafomotoriku. To vše je důležité pro zvládnutí nácvičku psaní.

Pokud budeme v závěrech testování vycházet z práce Rafajdusové a Mikulajové, dalo by se říci, že narušená komunikační schopnost se projevuje v nedostacích kresby, které následně ovlivňují i školní zralost a připravenost pro školní práci, ovlivňují schopnost učit se psát, schopnost správně chápat zadání úkolů, schopnost vyjadřovat se, nízké sebehodnocení.

#### **„Odráží se školní zralost v kresbě předškolního dítěte s narušenou komunikační schopností?“**

Ano, podle odpovědí na dílčí výzkumné otázky, můžeme říci, že se školní zralost odráží v kresbě předškolního dítěte s narušenou komunikační schopností. Obsah kresby, ve kterém se odráží zkušenosti, znalosti dítěte, jeho sociální vazby, soustředěnost na práci, tempo i úroveň grafomotoriky může sloužit k posuzování školní zralosti dítěte (viz. tabulka č. 4 - 9).

## ZÁVĚR

Cílem práce bylo objasnit souvislost kresby předškolního dítěte s narušenou komunikační schopností se školní zralostí a připraveností. Zjistit vliv narušené komunikační schopnosti předškolního dítěte na školní zralost projevující se v dětské kresbě. Zjistit vztah mezi obsahem kresby, použitím barev a školní zralostí dítěte, ukázat rozdíly v kresbě předškoláka s NKS z předškolní logopedické třídy a předškoláka bez NKS z běžné předškolní třídy. V teoretické části jsem vycházela z odborné literatury, z odborných informačních zdrojů.

V první kapitole teoretické části jsem se zabývala charakteristikou dítěte předškolního věku. Kapitola je rozdělena do částí týkajících se tělesného vývoje dítěte, motorického vývoje, rozumového vývoje, rozvoje vnímání a části zabývající se pamětí a fantazií dítěte předškolního věku.

Druhá kapitola teoretické části navazuje školní zralostí dítěte. Zabývala jsem se výkladem pojmu, zákonnou oporou školní zralosti a jednotlivými druhy školní zralosti, jako je fyzická, rozumová a emocionálně-sociální školní zralost. V kapitole jsou obsaženy i kompetence, kterých by mělo školně zralé dítě dosáhnout. Součástí kapitoly je také diagnostika školní zralosti, zejména Jiráskův orientační test školní zralosti a faktory ovlivňující školní zralost.

V práci jsem pokračovala vývojem řeči, narušenou komunikační schopností, podrobněji jsem popisovala dyslálii a dysfázii, ke které jsem uvedla příklady obrázků dysfatických dětí z práce Rafajdusové a Mikulajové.

Ve čtvrté kapitole jsem vycházela především z práce Jaromíra Uždila o kresbě dítěte, jejím vývoji, významu barev, symbolice v dětské kresbě. Kapitulu provází obrázky dětí z práce Bednářové a Šmardové.

Cílem praktické části bylo záměrné pozorování a analýza kresby, rozpoznávání nejvýznamnějších znaků kresby, ukazujících na školní zralost, sociální chování, aktivační úroveň, osobní tempo, úroveň grafomotoriky.

V praktické části práce popisují výzkumný vzorek, místo testování, metodologii a časový rozvrh práce. Praktická část obsahuje kazuistiky testovaných dětí doplněné o obrázky postav ze závěrečného testování, záznamy a interpretace výsledků a porovnání výsledků, včetně vyhodnocení cílů a výzkumných otázek. Výsledky praktické části bakalářské práce odpovídají poznatkům z teorie a ukazují, že narušená komunikační schopnost se může odrážet v kresbě předškolního dítěte a souviset s jeho školní zralostí a připraveností. V kresbě testovaných dětí s diagnostikovanou vývojovou dysfázií se projevila při kreslení linií neschopnost vést plynulé linie, některé byly přerušované a navazované, úhly děti kreslily většinou zakulacené, obkreslování geometrických tvarů jim činilo potíže. Kresba lidských postav, ale i kresba tématická nebo na volné téma je obsahově chudá, postrádá množství detailů odpovídajících věku dětí, některé obrázky působí chaoticky, jednotlivé části jsou kreslené přes sebe. Hlavním znakem kreslených lidských postav jsou končetiny kreslené jednou čarou, ruce jsou vidlicovité nebo naznačené kolečkem, časté jsou „ptačí“ nohy.

Tato práce vychází z prostředí mateřské školy. Právě kresba patří v mateřských školách mezi hlavní činnosti a stala se součástí dokumentace dětí, ze které může pedagog sledovat vývoj dítěte, jeho pokroky nebo stagnaci. Na základě pozorování a následné analýzy kreseb se může odvíjet spolupráce pedagogů mateřských škol s odbornými poradenskými pracovníky.

## POUŽITÉ ZDROJE:

- ANDERSONOVÁ, J., FISCHGRUNDOVÁ, S., LOBASCHEROVÁ, M., 1993. *Dobryí start do školy*. 1. vyd., Praha: Portál. ISBN 80-85282-66-6
- BABYRÁDOVÁ, H., 1999. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 2. vyd. Brno. Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3360-6
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2008. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1.vyd., Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V., 2011. *Školní zralost*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4
- COGNET, G., 2013. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0499-2
- CÍRKEVNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA LOGOPEDICKÁ DON BOSCO. *Používané terapeutické programy*. [online]. © 2016 [cit 2016-11-15]. Dostupné z: <http://www.donbosco.cz/cinnosti-materske-skoly/>
- DAVIDO, R., 2008. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-415-1
- EDELSBERGER, L., KÁBELE, F., 1988. *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- FRANCLOVÁ, M., 2013. *Zahájení školní docházky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4463-6
- GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6

- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1110-9
- KOLÁŘ, Z., kolektiv autorů. 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3710-2
- KOMENSKÝ, J.A., 2007. *Informatorium školy mateřské*. 2. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1451-1
- KRAHULCOVÁ, B., 2007. *Dyslalie/Patlavost*. 1. vyd. Praha: Beakra. ISBN 978-80-903863-0-3
- KREJČÍŘOVÁ, O., kolektiv., 2002. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Eteria. ISBN 80-238-8729-7
- KROPÁČKOVÁ, J., 2004. *Školní zralost školní připravenost*. In: Informatorium. 2004 roč. 11, č.2, s. 6-8 ISSN 1210-7506
- KUTÁLKOVÁ, D., 2005. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1026-9
- KUTÁLKOVÁ, D., 2002. *Opožděný vývoj řeči – dysfázie*. 1. vyd. Praha.: Septima. ISBN 80-7216-177-6
- KYCLTOVÁ BEZDĚKOVÁ, J., 2014. *Učíme naše dítě mluvit*. 2. vyd. Praha: Arista Books. ISBN 978-80-87867-10-5
- LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KREJČÍŘOVÁ, D., 1998. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. 1. vyd. Praha: H&H. ISBN 80-86180-03-4
- LECHTA, V., 2002. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-572-5
- MACHOVÁ, J., 2010. *Biologie člověka pro učitele*. 1. vyd., 3. dotisk, Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7184-867-7



MATĚJČEK, Z., 2005. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0870-1.

PETR. J., *V jeskyních malovaly pravěké děti*. [online]. © 2016 [cit. 2016-09-25]. Dostupné z: <https://www.vtm.e15.cz/v-jeskynich-malovaly-praveke-deti>

PETERSON, L., HARDIN, M., 2002. *Děti v tísní*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 80-7524-237-0

PLESKOTOVÁ, P., 1987. *Svět barev*. 1. vyd. Praha: Albatros. 13-806-87 14/66

PRŮCHA, J., 2011. *Dětská řeč a komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3181-0

RAFAJDUSOVÁ, I., MIKULAJOVÁ, M., -993. *Vývinová dysfázia*. 1. vyd. Bratislava: Marína Mikulajová a Iris Rafajdusová. ISBN 80-900445-0-6

ŘÍČAN, P., 2004. *Cesta životem*. 3. vyd., Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6

SANTLEROVÁ, K., SÝKOROVÁ, H., 1994. *Rozvoj grafomotoriky v předškolním věku*. Brno: Masarykova Univerzita, Oddělení předškolní výchovy CDVU MU.

SKALKOVÁ, J., kolektiv. 1983. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 14-411-83

SMOLÍK, F., MÁLKOVÁ, G., 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4240-3

SMOLÍKOVÁ, K., tým autorů, 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. © 2004. / [2015-09-01]. [ cit. 2015-12-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35586>

SOVÁK, M., 1984. *Logopedie*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 14-484-86

STREJČEK, J., *Vývojová dysfázie*. [online]. © 2011 [ cit. 2016-11-13]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/V/Vývojová\\_dysfázie](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/V/Vývojová_dysfázie)

ŠTEFANOVIČ, J., 1982. *Psychologie pro gymnázia a třídy gymnázia s pedagogickým zaměřením*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M., 2001. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-7367-566-0

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6

TŘESOHRAVOVÁ, Z., ČERNÁ, O., KŇOURKOVÁ, M., 1990. *Dříve než půjde do školy*. 1. vyd. Praha: Avicenum. ISBN 80-201-0015-6

UŽDIL, J., 2002. *Čáry, klikiháky, paňáci a auta*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-599-7

VACÍNOVÁ, M., TRPIŠOVSKÁ, D., FARKOVÁ, M., 2010. *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského. ISBN 978-807452-008-2

VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ( Školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2015, část 3, s. 25 – 26. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35181>

## SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

### Seznam obrázků

OBRÁZEK Č. 1 – LIDSKÁ POSTAVA.....	27
OBRÁZEK Č. 2 – LIDSKÁ POSTAVA.....	27
OBRÁZEK Č. 3 – LIDSKÁ POSTAVA.....	28
OBRÁZEK Č. 4: HLAVONOŽEC. BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ (2009, STR. 19) .....	31
OBRÁZEK Č. 5: HLAVONOŽEC. BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ (2009, STR. 19) .....	31
OBRÁZEK Č. 6: PANÁK. BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ (2009, STR. 22).....	32
OBRÁZEK Č. 7: LIDSKÁ POSTAVA. BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ (2009, 27)..	33
OBRÁZEK Č. 8: DVOU DIMENZIONÁLNÍ KRESBA LIDSKÉ POSTAVY. BEDNÁŘOVÁ, ŠMARDOVÁ (2009, STR. 33).....	34
OBRÁZEK Č. 9: KRESBA PÁNA. X/D – L (12/2016), 2. TESTOVÁNÍ.....	50
OBRÁZEK Č. 10. KRESBA PÁNA. Y/CH-L (12/2016), 2. TESTOVÁNÍ.....	53
OBRÁZEK Č. 11: KRESBA PÁNA. Z/D-B (12/2016), 2. TESTOVÁNÍ.....	55

### Seznam tabulek

TABULKA Č. 1: HODNOCENÍ KRESBY LIDSKÉ POSTAVY.....	17
TABULKA Č. 2: VÝVOJ ARTIKULACE Z HLEDISKA VĚKU:.....	24
TABULKA Č. 3: PSYCHOLOGICKÝ VÝKLAD BAREV.....	35
TABULKA Č. 4: ZÁZNAMOVÝ ARCH, 1. TESTOVÁNÍ (10/2016).....	58
TABULKA Č. 5: ZÁZNAMOVÝ ARCH, 2. TESTOVÁNÍ (12/2016).....	59

<b>TABULKA Č. 6: ZÁZNAMOVÝ ARCH, 1. TESTOVÁNÍ (10/2016).....</b>	<b>60</b>
<b>TABULKA Č. 7: ZÁZNAMOVÝ ARCH, 2. TESTOVÁNÍ (12/2016).....</b>	<b>61</b>
<b>TABULKA Č. 8: ZÁZNAMOVÝ ARCH, 1. TESTOVÁNÍ (10/2016).....</b>	<b>62</b>
<b>TABULKA Č. 9: ZÁZNAMOVÝ ARCH, 2. TESTOVÁNÍ (12/2016).....</b>	<b>63</b>

**Seznam příloh**

<b>PŘÍLOHA A – KRESBY TESTOVANÉHO DÍTĚTE X/D-L.....</b>	<b>1</b>
<b>PŘÍLOHA B – KRESBY TESTOVANÉHO DÍTĚTE Y/CH-L.....</b>	<b>1</b>
<b>PŘÍLOHA C – KRESBY TESTOVANÉHO DÍTĚTE Z/D-B.....</b>	<b>1</b>
<b>PŘÍLOHA D - VZOR ZÁZNAMOVÉHO ARCHU.....</b>	<b>1</b>

## Příloha A – Kresby testovaného dítěte X/d-L



X/d-L-1/1



X/d-L-2/1



X/d-L-1/2



X/d-L-2/2



X/d-L-1/3



X/d-L-2/3



X/d-L-1/4

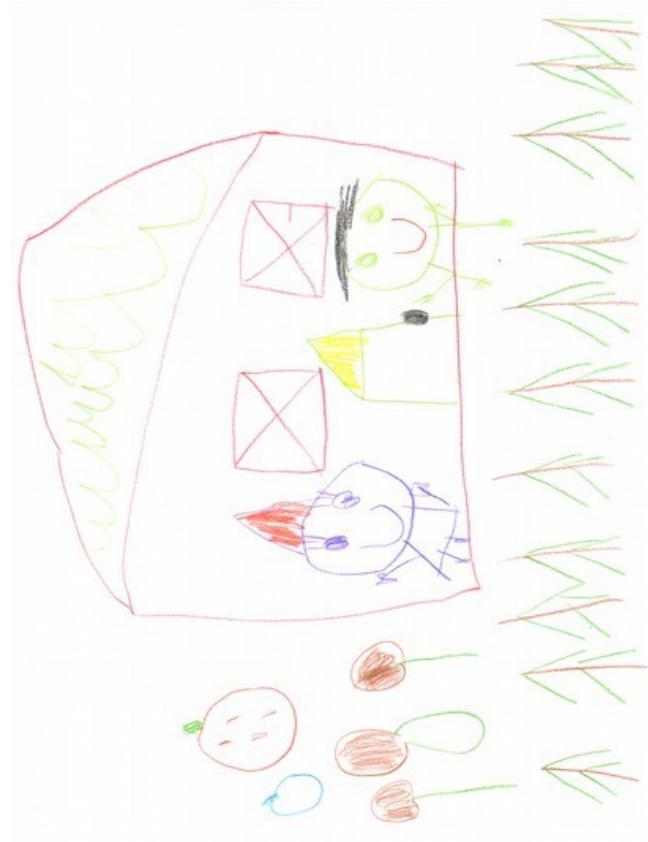


X/d-L-2/4

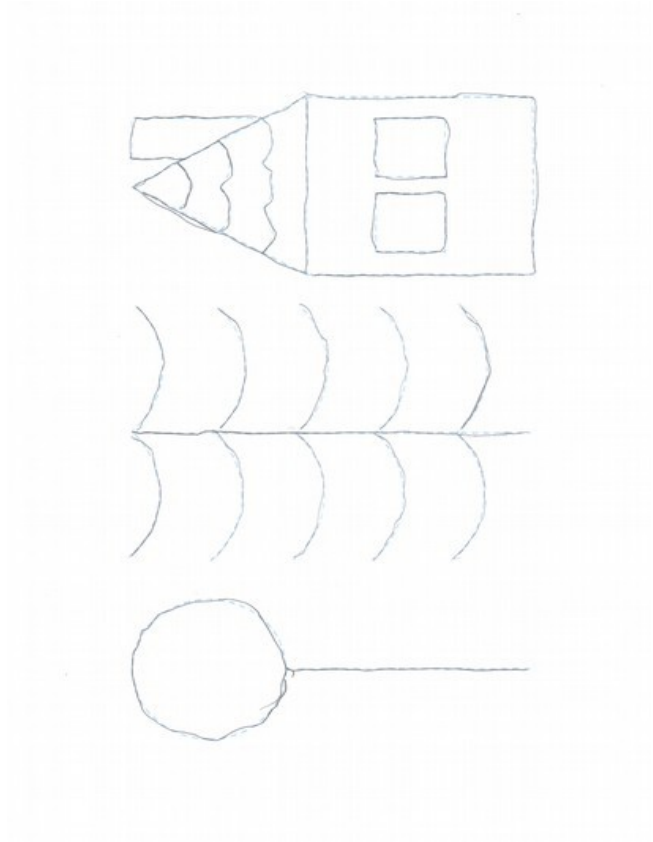




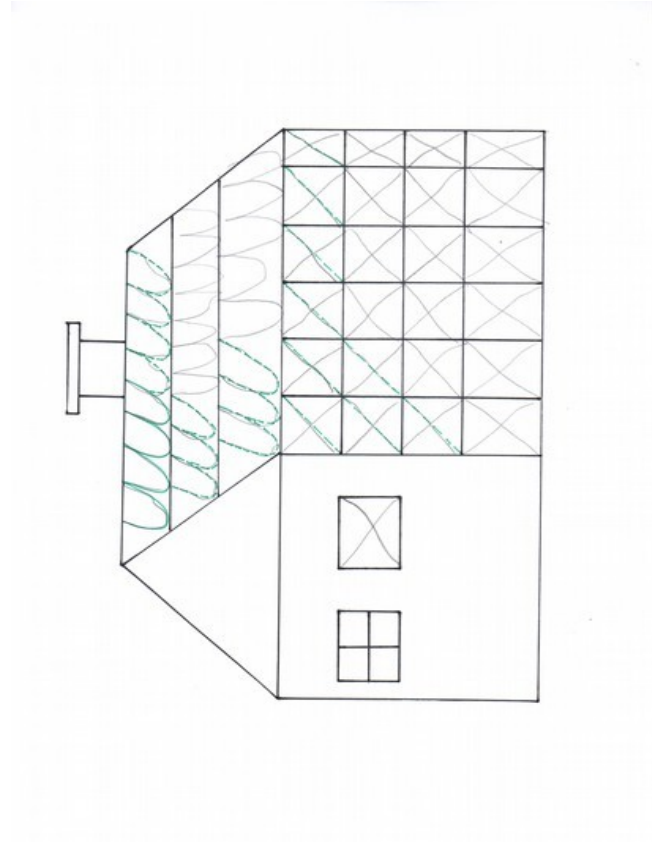
X/d-L-1/5



X/d-L-2/5



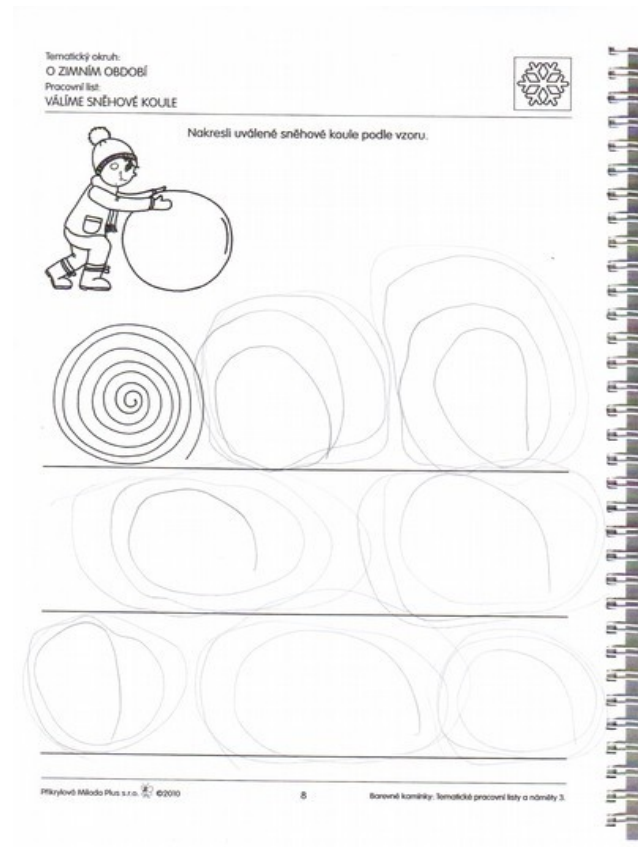
X/d-L-1/6



X/d-L-2/6



X/d-L-1/7



X/d-L-2/7

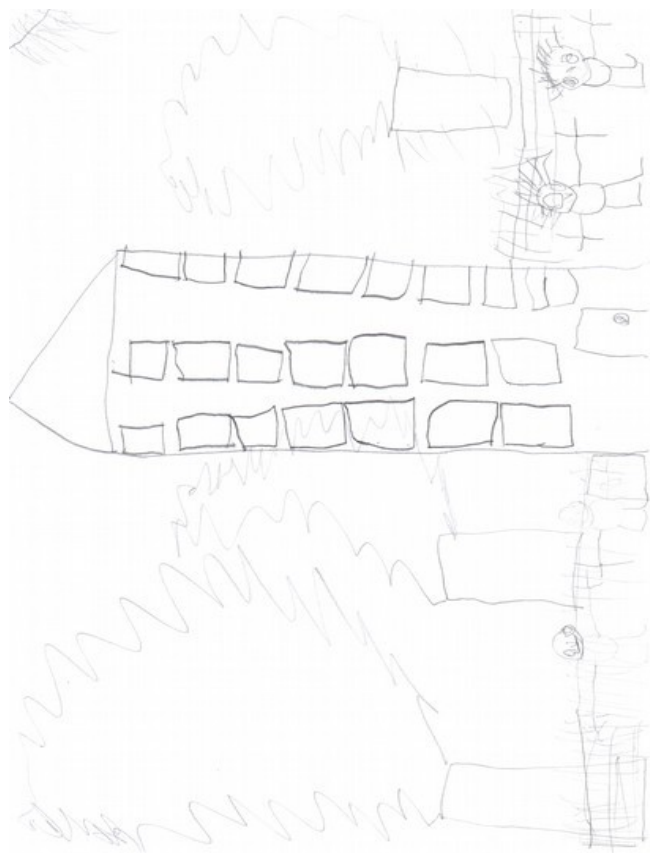


X/d-L-1/8

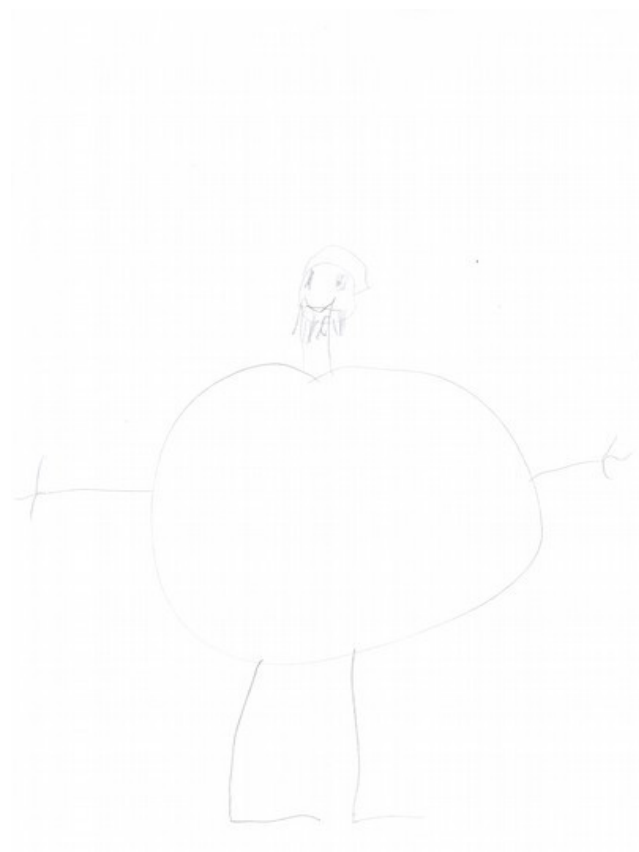


X/d-L-2/8

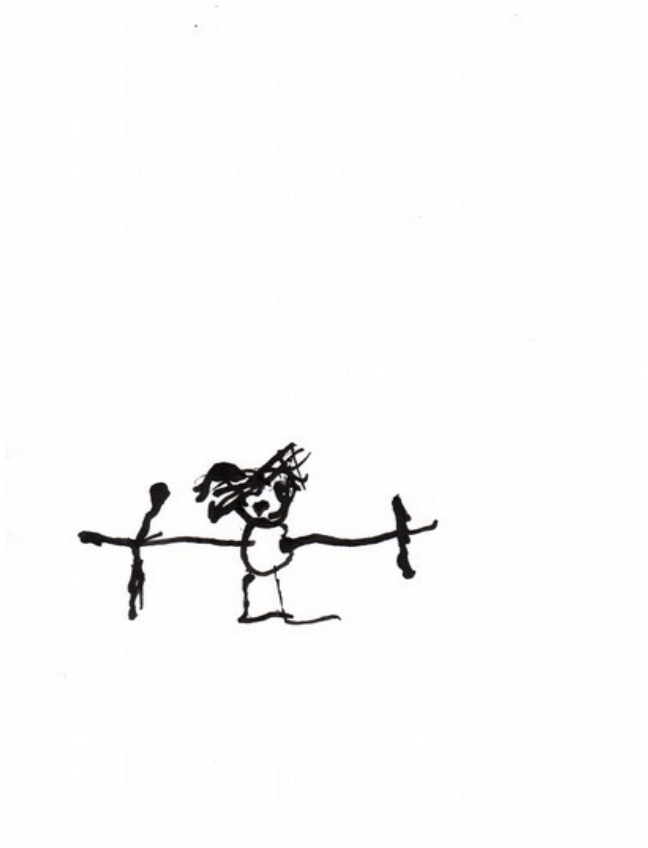
**Příloha B – Kresby testovaného dítěte Y/ch-L**



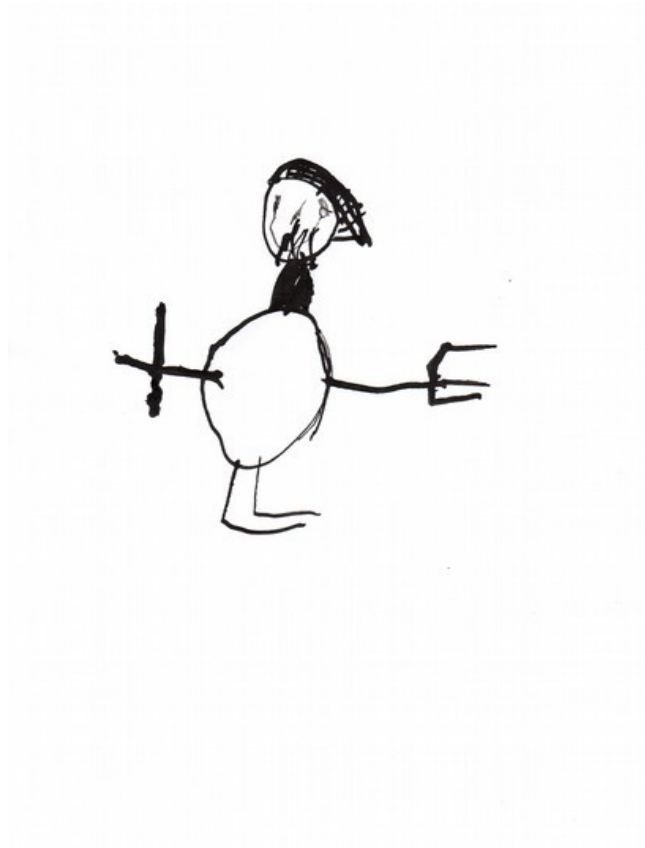
Y/ch-L-1/1



Y/ch-L-2/1



Y/ch-L-1/2



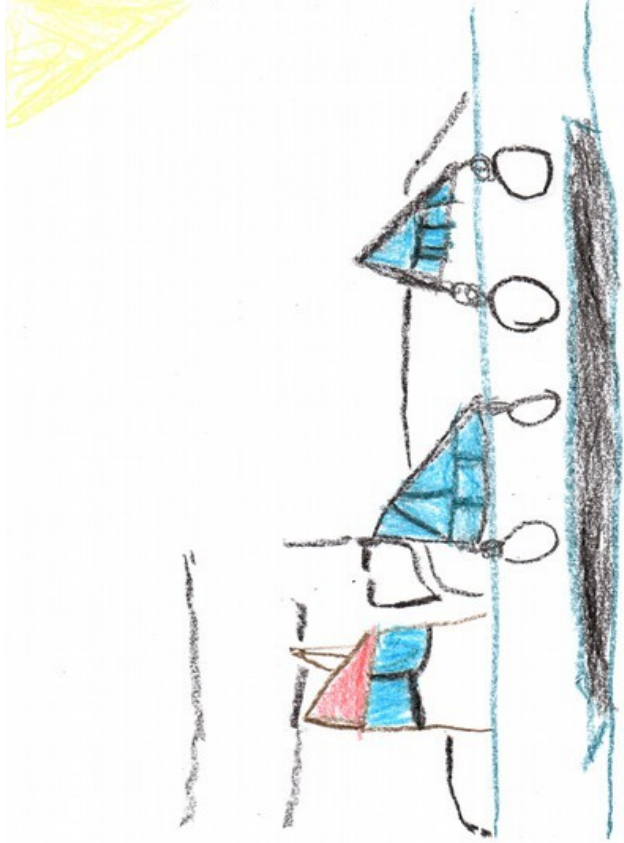
Y/ch-L-2/2



Y/ch-L-1/3



Y/ch-L-2/3



Y/ch-L-1/4



Y/ch-L-2/4

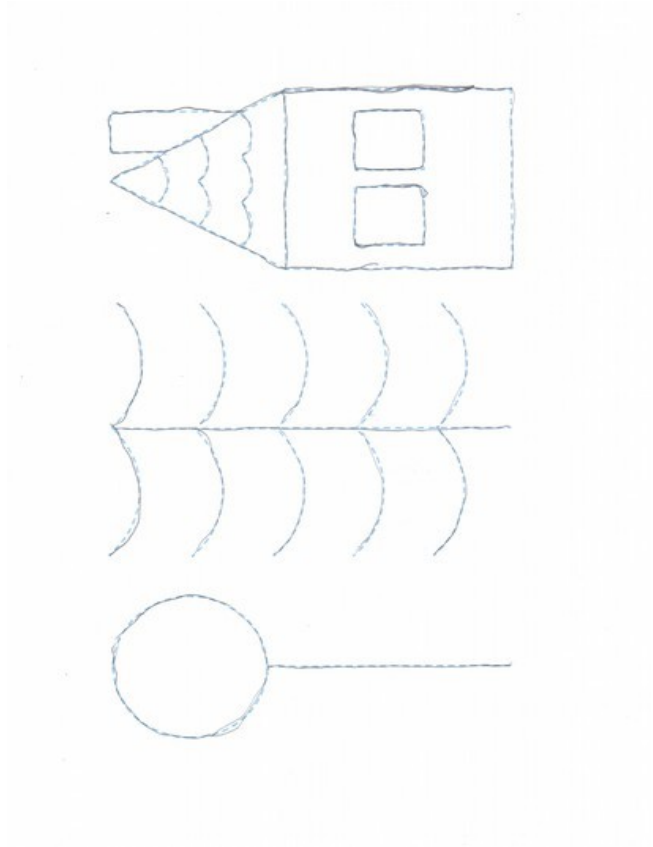




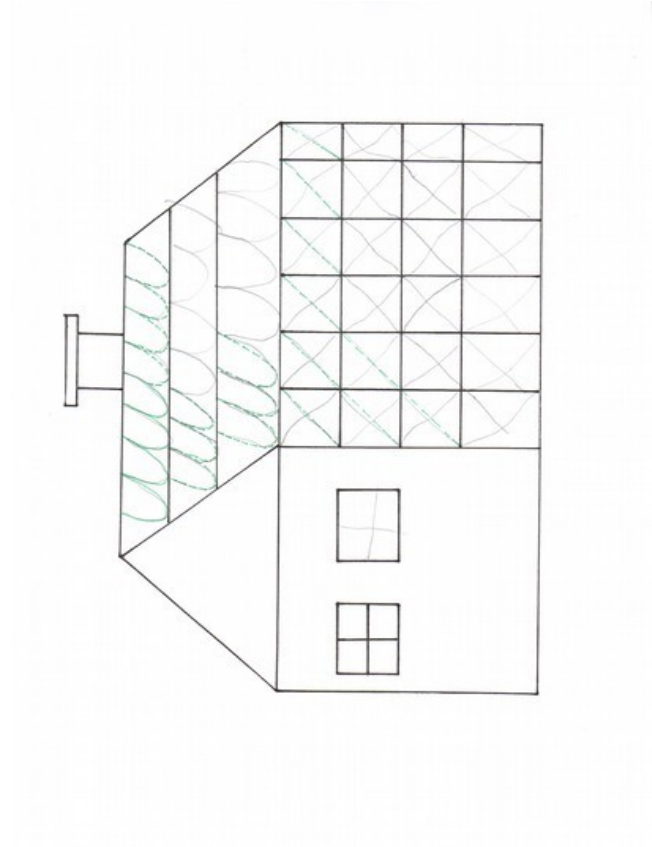
Y/ch-L-1/5



Y/ch-L-2/5



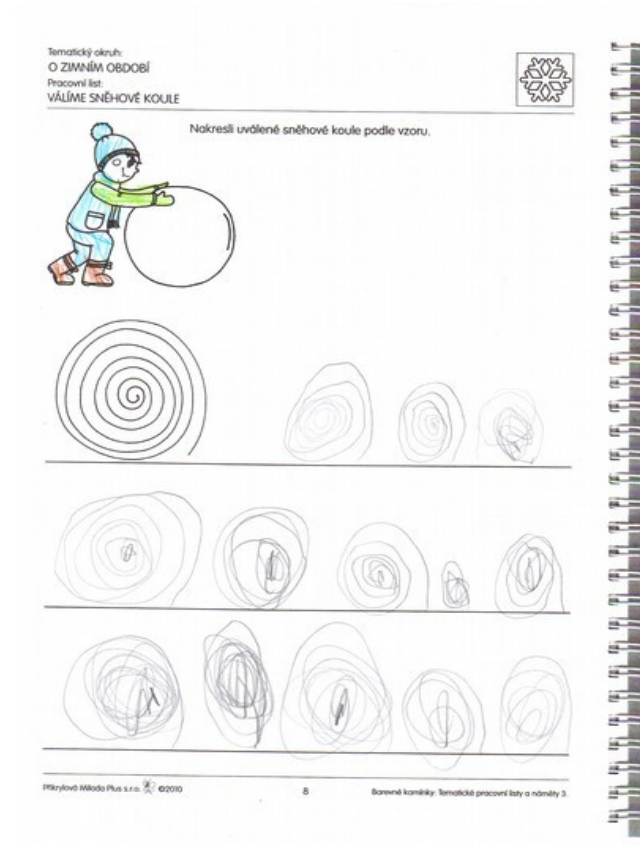
Y/ch-L-1/6



Y/ch-L-2/6



Y/ch-L-1/7



Y/ch-L-2/7

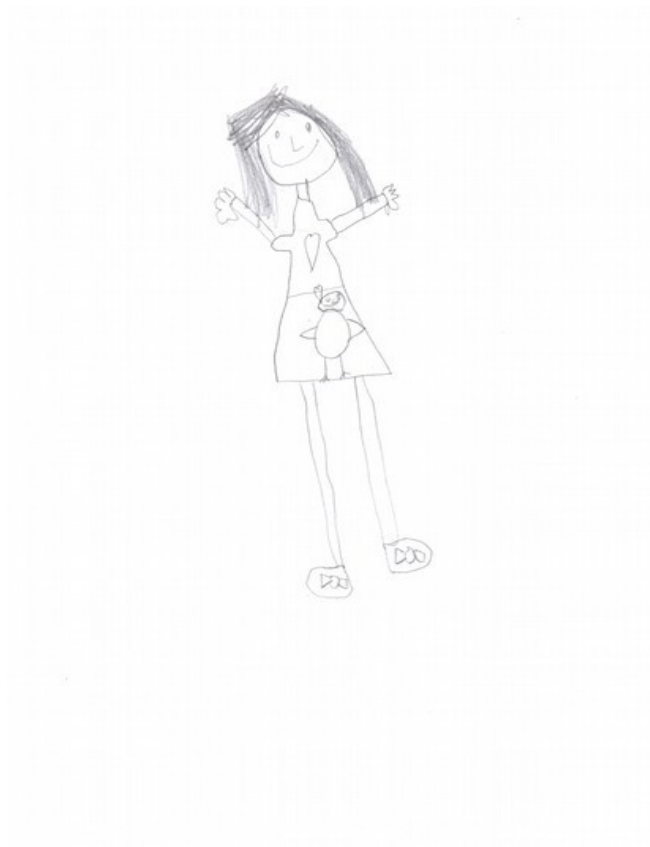
ci yl om.  
mpan.

Y/ch-L-1/8

Seo pa li.  
Dng p. o. h.

Y/ch-L-2/8

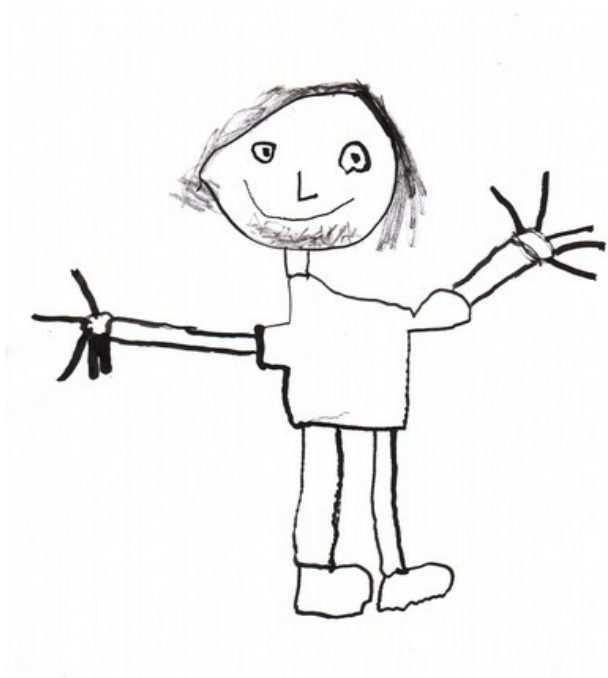
## Příloha C – Kresby testovaného dítěte Z/d-B



Z/d-B-1/1



Z/d-B-2/1



Z/d-B-1/2



Z/d-B-2/2



Z/d-B-1/3



Z/d-B-2/3



Z/d-B-1/4



Z/d-B-2/4

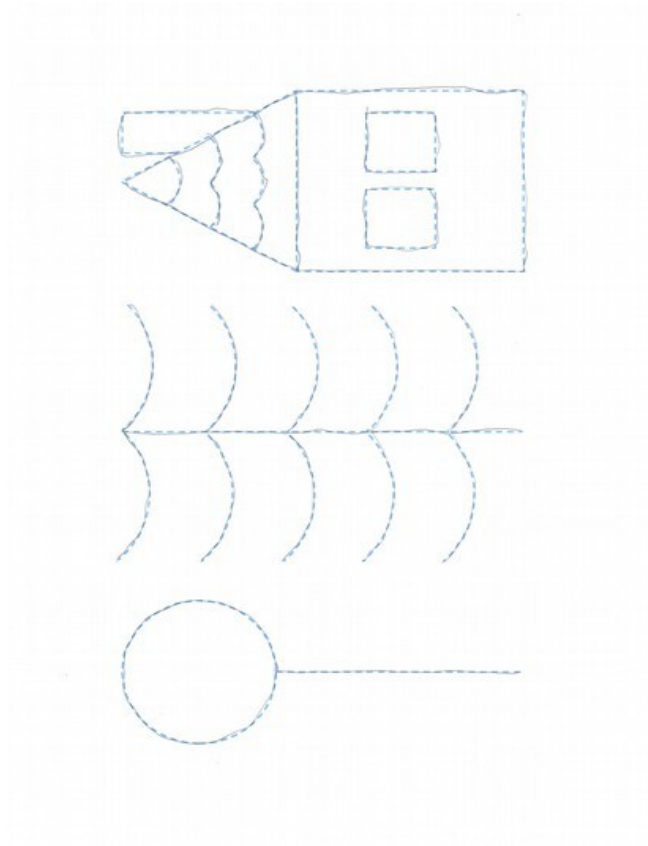




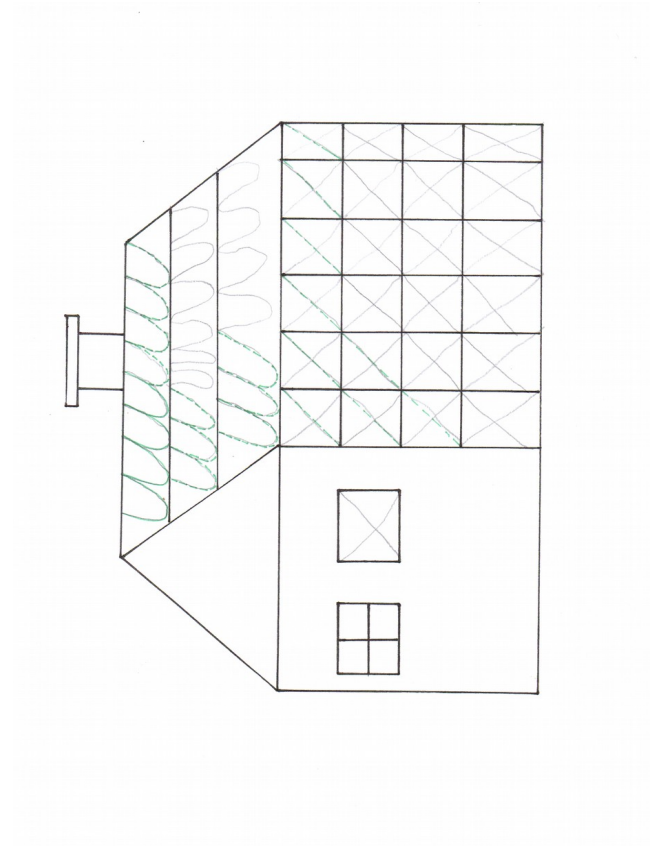
Z/d-B-1/5



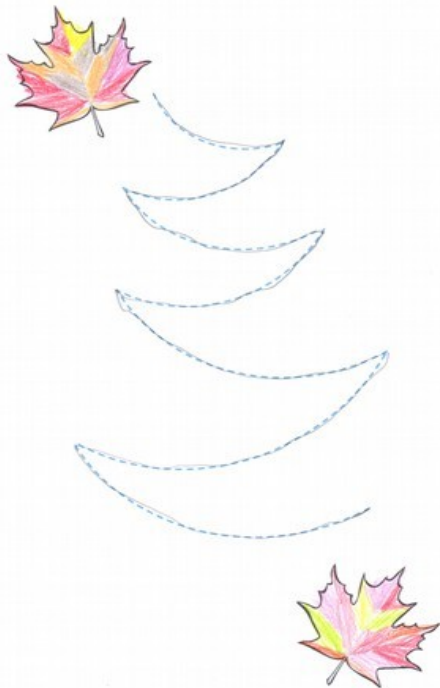
Z/d-B-2/5



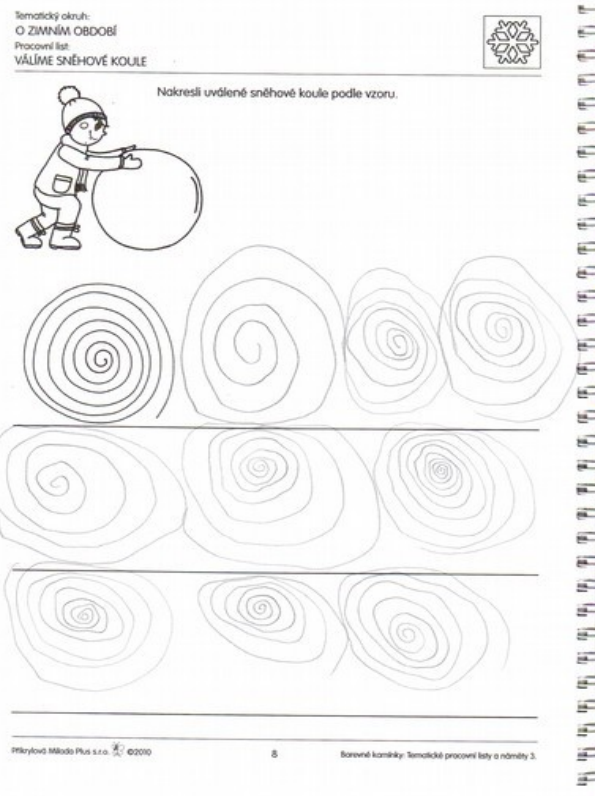
Z/d-B-1/6



Z/d-B-2/6



Z/d-B-1/7



Z/d-B-2/7

Lev pa li.  
Leve pa li.

Z/d-B-1/8

Lev pa li.  
Eg na li.

Z/d-B-2/8

## **Příloha D - Vzor záznamového archu**

<i>Kresba</i>	<i>Ruka (L/P)</i>	<i>Uchopení náčiní</i>	<i>Soustředěnost</i>	<i>Tempo</i>	<i>Délka kresby (min)</i>

**Zdroj: autor práce, 2016**

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Dagmar Divišová**

**Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství**

**Forma studia: kombinované**

**Název práce: Odraz školní zralosti v kresbě předškolního dítěte s narušenou komunikační schopností**

**Rok: 2017**

**Počet stran textu bez příloh: 70**

**Celkový počet stran příloh: 25**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 38**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0**

**Počet internetových zdrojů: 5**

**Vedoucí práce: PhDr. Jana Melicharová, DiS.**