

Univerzita Palackého  
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2014

Zuzana Tichá



Univerzita Palackého  
Pedagogická fakulta  
Katedra výtvarné výchovy

Zuzana Tichá

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika

Dětská kresba a dysgrafie  
Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.

Olomouc, březen 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci, 31. března 2014

---

Podpis

### Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí práci za cenné rady v otázkách týkajících se výzkumu, za její trpělivý přístup a čas věnovaný společným sezením.

# OBSAH

<b>OBSAH</b>	<b>5</b>
<b>ÚVOD</b>	<b>8</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b>	<b>9</b>
<b>1 VÝVOJ DĚTSKÉ KRESBY</b>	<b>9</b>
1.1 STÁDIA DĚTSKÉ KRESBY	10
1.2 GRAFICKÉ TYPY	11
1.3 ZNAKY DĚTSKÉ KRESBY	19
1.4 BARVA	26
1.5 KRIZE VÝTVARNÉHO PROJEVU	28
1.6 TYPOLOGIE DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU	29
1.6.1 Vizuální typ	29
1.6.2 Imaginativní typ	30
1.6.3 Dekorativní typ	30
1.6.4 Smíšený typ	30
<b>2 PŘÍPRAVA DÍTĚTE NA PSANÍ</b>	<b>31</b>
2.1 OBRATNOST	31
2.2 KRESBA	32
2.3 GRAFOMOTORIKA	33
2.4 SMYSLOVÉ VNÍMÁNÍ	35
2.5 ŘEČ	37
2.6 ZÁKLADNÍ MATEMATICKÉ PŘEDSTAVY	38
2.7 VNÍMÁNÍ PROSTORU A ČASU	38
2.8 PRACOVNÍ NÁVYKY PŘI KRESLENÍ A PSANÍ	38
<b>3 PORUCHY PSANÍ - DYSGRAFIE</b>	<b>41</b>
3.1 ZÁVAŽNOST TÉMATU	41
3.2 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ	42
3.3 KLASIFIKACE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ	43
3.3.1 Podle MKN	43
3.3.2 České dělení	44
3.4 PŘÍČINY PORUCH UČENÍ	44

3.5	PROJEVY DYSGRAFIE	45
3.6	DIAGNOSTIKA DYSGRAFIE	46
3.7	NÁPRAVA DYSGRAFIE	46
3.7.1	Zásady	48
3.7.2	Metody nápravy	48
<b>VÝZKUMNÁ ČÁST</b>		<b>50</b>
<hr/>		
<b>4</b>	<b>VÝZKUMNÝ PROBLÉM</b>	<b>50</b>
<b>5</b>	<b>CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY</b>	<b>53</b>
<b>6</b>	<b>METODOLOGICKÝ POSTUP</b>	<b>54</b>
<b>7</b>	<b>VÝZKUMNÝ VZOREK</b>	<b>55</b>
<b>8</b>	<b>SHROMAŽĎOVÁNÍ DAT</b>	<b>57</b>
8.1	PÍSEMNÁ ČÁST	57
8.2	VÝTVARNÁ ČÁST	58
8.3	REFLEXE	59
<b>9</b>	<b>KRITÉRIA PRO HODNOCENÍ</b>	<b>60</b>
9.1	PÍSEMNÝ PROJEV	60
9.2	VÝTVARNÝ PROJEV	61
9.3	KOMPARACE PÍSEMNÉHO A VÝTVARNÉHO PROJEVU	62
<b>10</b>	<b>ETICKÉ PROBLÉMY A ZPŮSOB JEJICH ŘEŠENÍ</b>	<b>63</b>
<b>11</b>	<b>VÝSLEDKY</b>	<b>64</b>
11.1	ANALÝZA VÝTVARNÉHO A PÍSEMNÉHO PROJEVU	67
11.1.1	Analýza prací dětí s dysgrafií	67
11.1.2	Analýza prací dětí bez dysgrafie	68
11.2	KAZUISTIKY	68
11.2.1	Práce 1	71
11.2.2	Práce 3	74
11.2.3	Práce 11	77
11.2.4	Práce 21	79
11.2.5	Práce 28	81
<b>12</b>	<b>ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY</b>	<b>84</b>
<b>13</b>	<b>DISKUSE</b>	<b>86</b>
<b>14</b>	<b>ZÁVĚRY VÝZKUMU</b>	<b>88</b>

<b>ZÁVĚR</b>	<b>89</b>
<b>SEZNAM LITERATURY A PRAMENŮ</b>	<b>90</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b>	<b>94</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b>	<b>95</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b>	<b>96</b>
<b>ANOTACE</b>	<b>102</b>



## ÚVOD

Jako pracovnice v oblasti školství se denně setkávám s dětmi předškolního věku. Mám tu možnost být s nimi v době, kdy se vytvářejí zážitky, které si budou pamatovat celý život. V momentech, kdy si děti hrají, učí se, povídají si, nebo když řeší své dětské problémy. Téměř každý den mě překvapí něčím zcela novým. Jsou mi neustálou inspirací a denně mě fascinují pochody, které vznikají v jejich myslích.

Každý den se mi na stole sejde několik obrázků, malovaných dětskou rukou a každý den je s radostí a úsměvem od dětí přijímám. Některé děti jsou schopny za den vyprodukovat i několik naprosto kvalitních obrazů s takovými motivy, do kterých by se průměrný „dospělák“ pustil jen stěží. Dítě kreslí bez velkého promyšlení, bez překážek, které si staví do cesty dospělí. Nerozmýšlí se, zda je pro něj motiv příliš těžký. Maluje to, co mu právě přijde na mysl, co zrovna vidí, nebo zažívá. Dokáže znázornit tramvaj se všemi detaily a náležitostmi. Prvky, které si zrovna nevybaví, si jeho fantazie dotvoří. Dospělý by si nad stejným motivem nejspíš nějakou chvíli lámal hlavu, a nakonec by si vzal na pomoc předlohu. Potřebuje totiž, aby bylo vše perfektní. Ale není perfektní právě ten obraz, co vystihuje všechny dojmy a emoce, ten, který na papír zachytí dětská ruka?

Prostřednictvím tohoto textu se snažím předat ucelené poznatky o dětské kresbě, které čtenáři pomohou nahlédnout do hloubi dětských kresebných výtvorů a pochopit, jak mohou odchylky v kresebném projevu dítěte předznamenat jisté budoucí obtíže v pozdějším učení se písmu.

Teoretická část se zaměří na popis vývoje dětské kresby. Naváže kapitola ukazující důležitost kresby při nácviu prvopočátečního psaní a uzavírající kapitola popíše možné problémy, které při počátečním psaní mohou nastat, se zaměřením na specifickou poruchu psaní, dysgrafii.

Z teoretických východisek práce vyjde výzkumná část. Ta se zaměří na rozbor písma a kresby školních dětí, porovná písemný a kresebný projev dětí se specifickými poruchami učení a průměrných dětí bez poruch učení, a ukáže zkoumané jevy na rozboru konkrétních kazuistik.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Vývoj dětské kresby

Zapátráme-li v historii, zjistíme, že i naši předkové doceňovali význam výtvarné výchovy pro děti a mládež. Obraz výtvarné výchovy se přirozeně měnil s dobovými ideály. Už ve starověkém Egyptě, jak uvádí Uždil a Hron (1965), vznikaly dílny, kde se žáci od mistrů učili anatomii a geometrii. Poznatky z geometrie využili i při učení se obrázkovému písmu, které samotné je ukázkou spojitosti písma a kresby.

Názory postupně „vedly k poznání, že kreslení a výtvarná výchova jsou nepostradatelné všem svobodným občanům“ (Uždil, Hron, 1995, s.10), nikoliv jen vybrané vrstvě. Na výtvarnou výchovu, jako součást estetiky, ve svém učení pamatoval ve 4. století př.n.l. i starověký filosof Aristoteles v rámci všestranného vzdělání. Ve starém Římě a Řecku, stejně jako později v období italské renesance, zájem o kresbu dětí mírně poklesnul. Znovu se vynořil s myšlenkami J. A. Komenského a jeho Světem v obrazech. Umění považoval Komenský za prostředek poznání a myšlení dítěte. Trval na dodržování zásad vyučování, které v dnešní době zná každý vzdělaný pedagog. Zásada názornosti, aktivity, tvořivé práce a další.

Komenského myšlenky rozvíjel J. J. Rousseau s požadavkem, aby děti kreslily podle skutečnosti, nikoliv jen podle modelů či předloh.

Uždil a Hron (1965) vidí základ vyučování školského předmětu výtvarná výchova ve snahách J. J. Pestalozziho. Ten jako první sepsal vyučovací metody kreslení pro národní školy. V českých zemích se kreslení vyučuje od dob tereziánských reforem a bezpochyby souvisí se zavedením povinné školní docházky.

Novější tendence se probouzí v 2. polovině 20. století. Probíhá II. Celostátní konference učitelů výtvarné výchovy, přináší nové metodické postupy a zejména klade důraz na tvořivou práci žáků.

Od těchto momentů je dětská kresba předmětem studia mnoha autorů. Vznikají popisy jednotlivých stádií dětské kresby, zkoumá se kresba podle představy a formulují se způsoby, jakými dítě zobrazuje skutečnost.

Abychom lépe poznali zákonitosti dětské kresby, považují za nezbytné v teoretické části vymezit fyziologická stadia dětské kresby, kterými prochází téměř každé dítě. Budu se věnovat grafickým typům, tedy konkrétním námětům v kresbě dětí, typickým

znakům dětského výtvarného projevu, barevnosti a v neposlední řadě také typologií kreslířů.

Jelikož pokládám za důležité spojovat teoretické poznatky s praxí, doplňuji textovou část o ukázky prací dětí, na kterých přímo demonstruji popisované jevy. Kresby nakreslily děti v průběhu mé dosavadní praxe v mateřské škole.

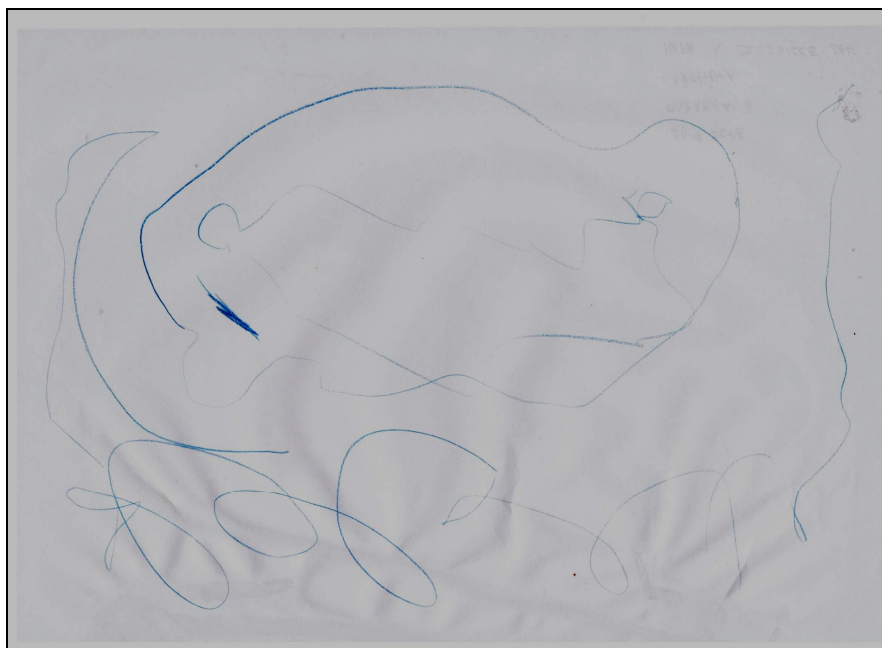
## 1.1 Stádia dětské kresby

Přestože každé dítě je jiné a jeho vnímání reality je podmíněno mnoha faktory, můžeme u obrázků stejně starých dětí pozorovat určité podobné znaky. Používají podobné tvary, podobnou kompozici, prochází stejnými stádii.

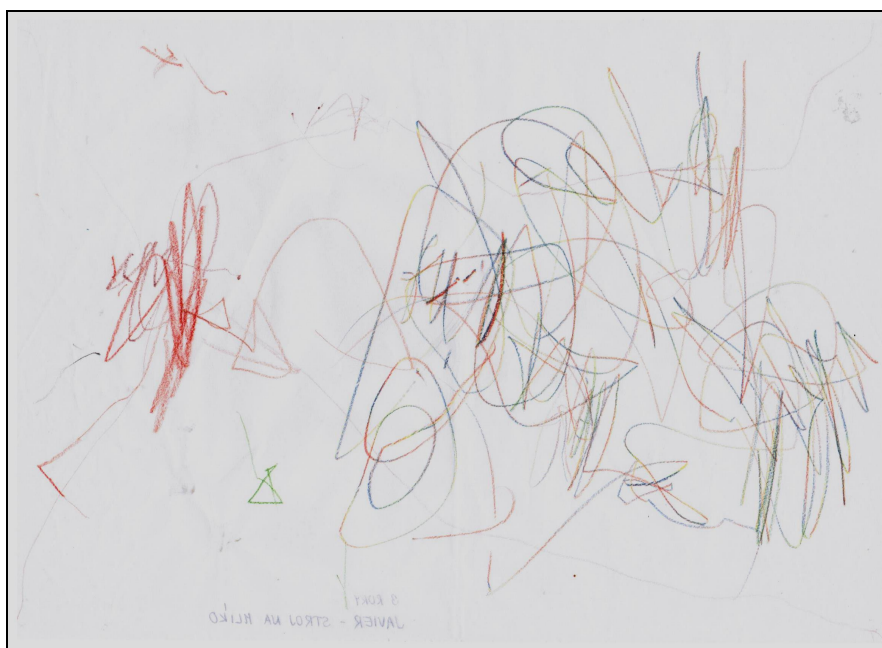
O prvním stádiu dětské kresby se dá hovořit, když dítě poprvé bere do ruky tužku a zjišťuje, že tužka zanechává na papíře stopy. Stává se tak, přibližně když dítě dospěje do věku okolo 1 roku, a odborně se toto období nazývá **stádium čmáranic**. Prvně jsou to čmáranice **bezobsažné**, kdy není důležité, co dítě maluje, ale důležitá je spontaneita projevu. Mlčáková (2009) uvádí, že prvními tvary, které dítě čmárá na papír, bývají obloukovité tvary, které dítě kreslí velkými pohyby. Při pohybu je zapojena nejen ruka, ale i trup, hlava a jiné části těla. Pohyb vychází nejprve z ramenního kloubu, až později se zpřesňuje.

Bezobsažné čmáranice se pod otázkami dospělých „Co to je?“ postupně posouvají do stádia čmáranic **dodatečně interpretovaných** (Obr. 1, 2), jak uvádí Šobáňová (2006). Při kreslení dítě nemá promyšlené, co obrázek znamená, po otázce se pak rozhodne a obrázku přidá „název“. Nazvání obrázku však není trvalé, po opětovném zeptání „Co je to?“ se ještě několikrát změní. Tentýž obrázek může znázorňovat maminku, po chvíli zase sluníčko a jindy kočičku. Postupně přechází ve čmáranici **obsažnou**, která je již malována s určitým úmyslem zobrazit daný motiv, nejčastěji blízký předmět nebo osobu z okolí. Mlčáková (2009) dodává, že kyvadlovitý pohyb vycházející z ramene se usměrňuje a dítě více používá loketní kloub i zápěstí.

*Kolem třetího roku dítě začíná spontánně kreslit kruhovitý tvar; nepravidelný ovál. Současně zvládá další prvky jako svislou, vodorovnou čáru. (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 16)*



*Obr. 1* Čmáranice dodatečně interpretovaná: Mapa k Zoologické zahradě (dívka, 3 roky)



*Obr. 2* Čmáranice dodatečně interpretovaná: Stroj na mléko (chlapec, 3 roky)

## 1.2 Grafické typy

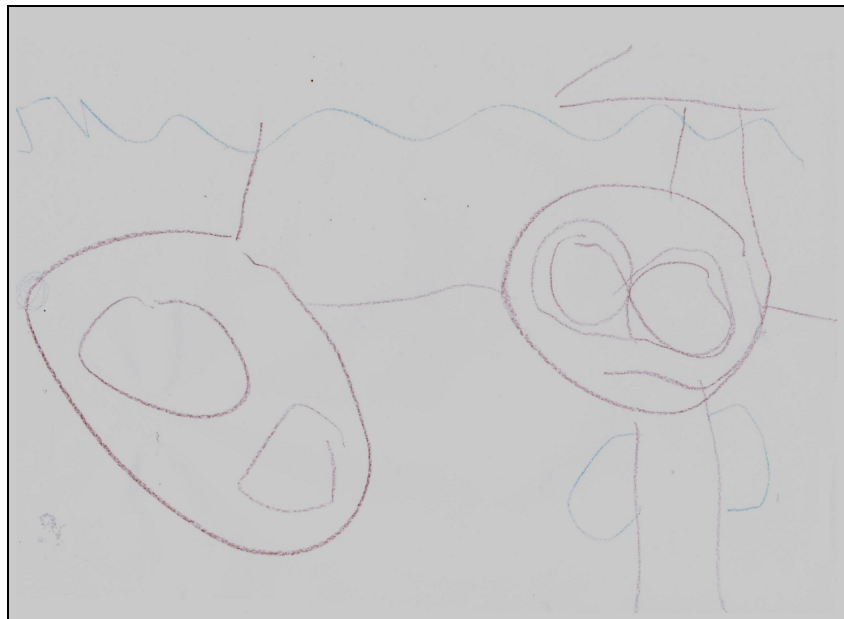
Základní pohyby dítě brzy začne spojovat v reálné prvky. Obraz získává skutečné motivy ze života dítěte, které s trochou snahy rozpozná i oko dospělého člověka. Na papíře vzniká obraz postavy, zvíře, dům, strom, auto, sluníčko. Jednotlivým motivům se říká grafické typy (Hazuková, Šamsula, 2005; Šobáňová, 2006; Davido, 2001; Uždil, 2002). Jsou to určité podoby, které si dítě vytvořilo pro věci a lidi ze svého

světa. Jak uvádějí Hazuková a Šamšula (2005), není jich mnoho. *Jsou pro jedince typické a poměrně stálé. Po určitý čas pak na nich ulpívá, nemění je.* (Hazuková, Šamšula, 2005. s. 59)

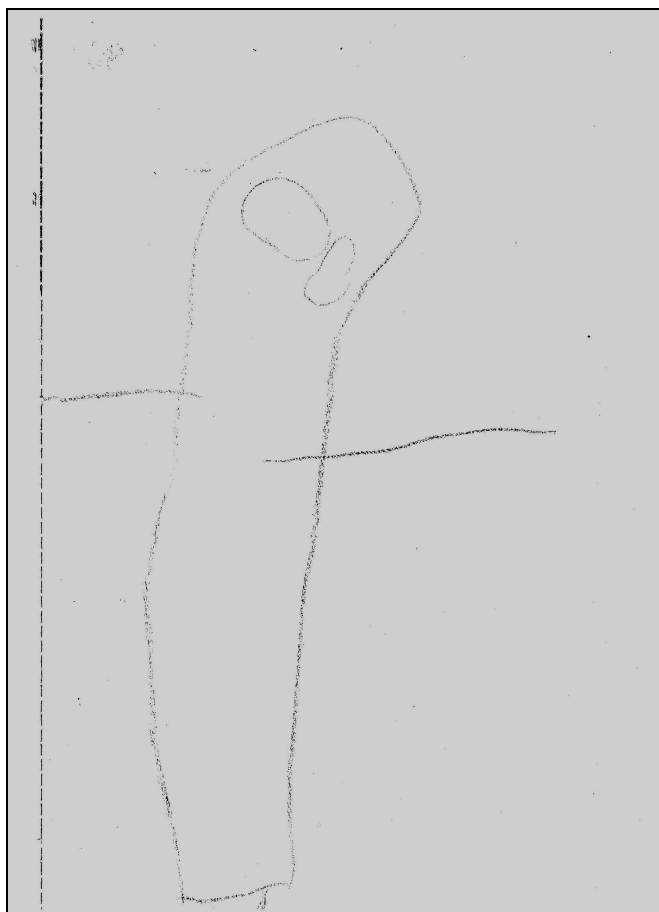
### **Postava**

Prvním zřetelným motivem bývá zpravidla postava, která je pro dítě bezpochyby nejpřitažlivější. S maminkou nebo jinou blízkou osobou je od narození denně v kontaktu. Ona osoba dítě krmí, směje se na něj, mluví, zpívá, hraje si s ním. Když pak dítě začne kreslit postavu, nejvíce výrazná je na obrázku veliká kruhovitá hlava, ve které mohou být oči a rovná čárka jako ústa. Z hlavy vybíhá několik rovných linií, které znázorňují nohy, někdy i ruce. Podle Mlčákové (2009) tak spojí známe prvky - ovál a linii. Toto zobrazení je odborně nazváno **hlavonožec** (Obr. 3) a jak uvádí Bednářová, Šmardová (2006), je nejtypičtější pro období mezi 3. a 4. rokem věku dítěte.

Z prvotního hlavonožce se postupně postavě tvoří trup (Obr. 4). Ten je buď vyznačen v prostoru mezi dolními končetinami, nebo již působí jako druhý ovál, který nasedá přímo na hlavu.



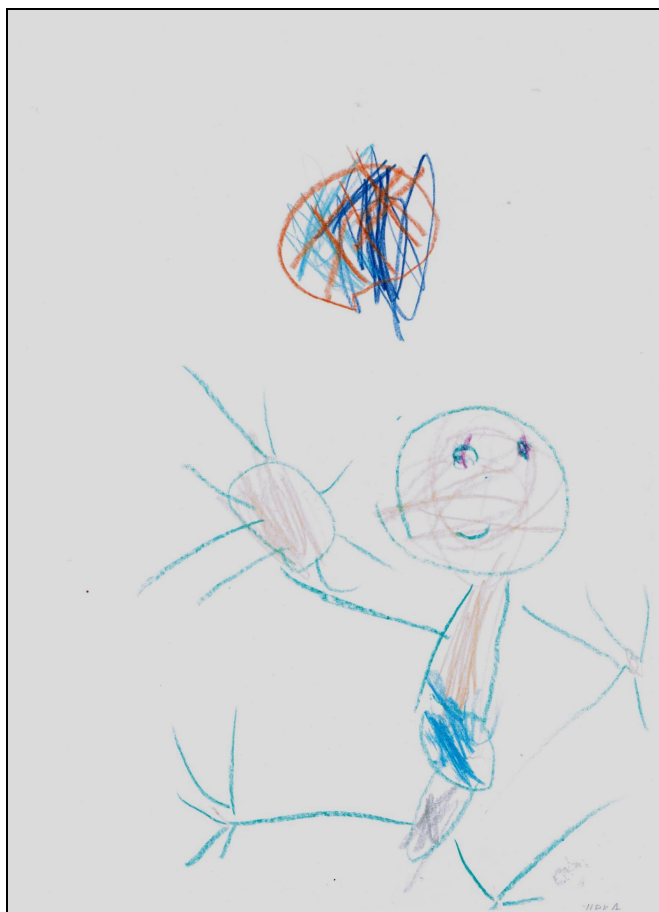
*Obr. 3 Hlavonožec (chlapec, 3 roky)*



*Obr. 4 Hlavonožec (dívka, 3,5 roku)*

Postupně se zobrazení lidské postavy zdokonaluje, přibývají detaily, začíná se členit na více částí. Kolem šestého roku už má postava rozeznatelné části: hlavu, trup a končetiny. Hlava je připojena pomocí krku, paže jsou zakončeny prsty, i když zatím ne vždy se správným počtem. Podle Lipnické (2007) kresba v tomto věku již bývá obsahově bohatá. Dítě začíná diferencovat mezi ženskou a mužskou postavou.

Neméně zajímavé je dětské zobrazení pohybu postav. Dítě si s takovým prvkem neláme hlavu, zkrátka zvýrazní části těla, které se zrovna pohybují. Jako u Obr. 5. Chlapec chytající míč má zdůrazněnou chytající ruku: dlaň ruky je výrazně větší než dlaň neaktivní, prsty jsou do široka rozevřeny a je jich hodně, aby bylo místo pro dopad balónu velké a zajistilo snadné chycení. Chytající ruka je zároveň oproti druhé prodloužena, stejně jako noha, která mohla míč vykopnout do vzduchu.



Obr. 5 Zobrazení postavy v pohybu: Chlapec chytající míč (chlapec, 5,5 let)

Mezi sedmým a devátým rokem začíná kreslit postavu z profilu. Uždil (2002) uvádí, že dítě k tomuto jevu vede situace, kdy chce zobrazit postavy při chůzi nebo v pohybu. Pak kresba z profilu je tím nejvěrohodnějším řešením.

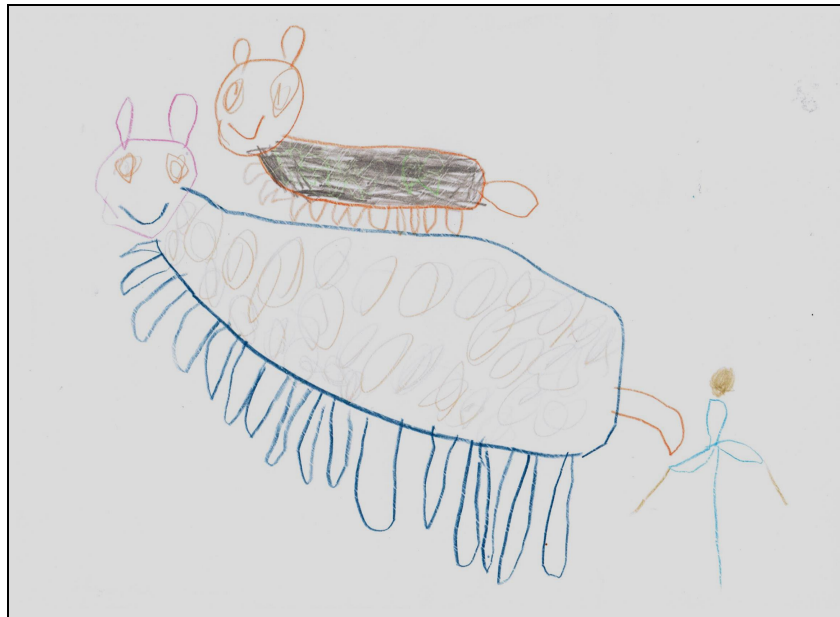
Kresba postavy se zpřesňuje v průběhu dalšího dospívání dítěte. Většina autorů (Lipnická, 2007; Roeselová, 2004; Uždil, 2002) se shoduje, že vývoj dětské kresby by mohl končit někdy kolem 12. roku věku dítěte, kdy má již zažité pokusy o stínování, tvarování a perspektivu. Další zdokonalování je pak velmi individuální a už se nejedná o stádia, která by se dala zobecnit na celou populaci.

### **Zvíře**

Kresba zvířete je zpočátku velmi podobná postavě člověka, ze které se také vyvinula. Kočička nebo medvěd stojí na zadních nohách, tělo mají vzpřímené a od člověka je odlišuje jen několik zvířecích znaků. U kočky to mohou být fousky, špičatá ouška, ocásek a dráčky, u medvěda například kulatá ouška a velký nos.

Postupně se kresba zvířete zdokonaluje a dítě přichází na možnost zobrazit jej na všech čtyřech. Uždil (2002) uvádí, že dítě v předškolním věku již kreslí zvířátka

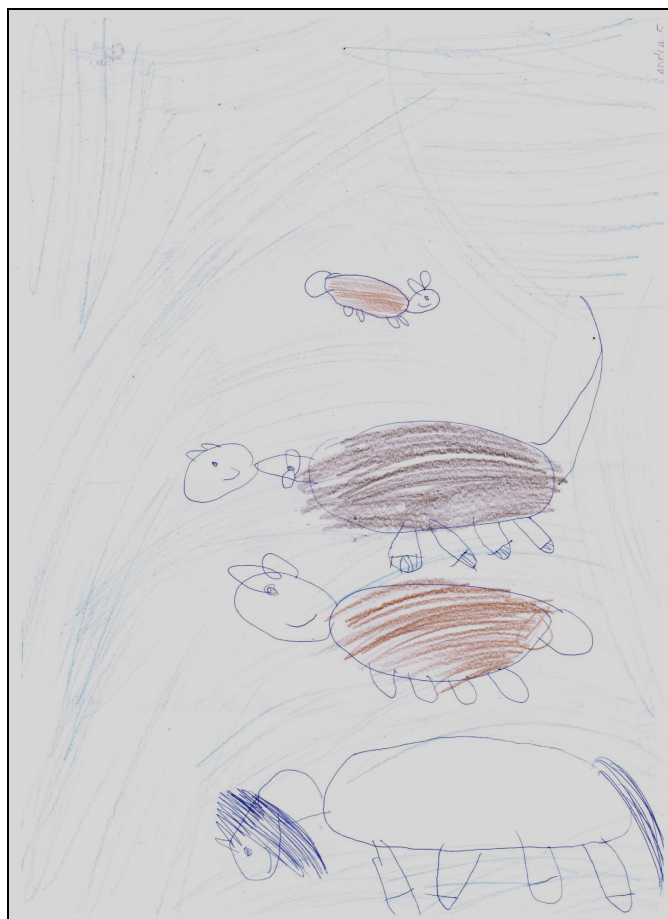
z profilu, na vodorovné tělo navazuje hlava, která na nás většinou kouká „an face“, tedy zepředu, jako na obr. 6, kde u koček vidíme obě oči, ouška i ústa.



Obr. 6 Zobrazení zvířete z profilu: Kočky a růže (dívka, 4 roky)

Podle Davidové (2001) dítě zobrazuje zvířata s obzvlášť velkým zájmem. Vedle domácích zvířat, která dobře znají, rády zobrazují i zvířata z pohádek, filmů, nebo knih. Ke každému z nich cítí buď určité sympatie, nebo naopak je mu zvíře nesympatické a to v kresbě naznačí. V psychologii se také užívá několik kresebných testů, které pracují přímo s kresbou zvířete. Asi nejznámější z nich pro pedagogy je kresba začarované rodiny, kdy dítě převtělí svou rodinu do zvířátek, a ta nakreslí. Zvířata se poté analyzují podle druhu, velikosti, podle toho jak jsou si s ostatními zvířátky na papíře blízké a podobně. Takový obrázek může mnoho napovědět o vztazích v rodině a o citové pohodě dítěte. Je však nutné říci, že se jedná o psychologickou metodu a jako taková náleží do kompetence psychologa. Pedagog by měl takový obrázek brát s určitou nadsázkou a nepokoušet se o složitou diagnostiku.





Obr. 7 Začarovaná rodina (dívka, 5 let)

### Dům

Když dítě dospěje do fáze, kdy mu už nestačí zobrazit jen jednu postavu přes celý papír, začne hledat možnosti pozadí, které by mohlo k postavě přikreslit. Touhu zaplnit prostor a dát mu určitý řád, vytvořit celek, zmiňuje i Šobáňová (2006). Uvádí, že často bývá prvním takovým náznakem pozadí vodorovná čára představující zemi (dolní okraj papíru) a stejně tak bývá vodorovnou čarou naznačené nebe (horní okraj), často doplněné sluníčkem a mráčky.

Když už má kresba určitou scénérii, přemýšlí dítě nad životem a ubytováním postav. Prvním typem domu, který podle Uždila (2002) dítě zobrazuje, bývá dům venkovského typu s trojúhelníkovou střechou (Obr. 8). Méně často dítě začíná kreslit jako první mnohaposchodový dům (Obr. 9). V tomto případě může hrát roli i okolí dítěte, tedy v jakém domě samo bydlí a jaké domy jsou v blízké zástavbě.

Podle Uždila (2002) mívá dům jasné znaky, že v něm někdo bydlí. Často se kouří z komína, dveře mívají kliku, aby bylo jasné, že se otevírají. Postavy někdy bývají venku (na zahrádce okolo), někdy i uvnitř. Aby divák přesně viděl, co se v domě

odehrává, bývá přední stěna jaksí odkryta a nám se naskytne pohled přímo do obydlí. O tomto principu budeme blíže psát v kapitole 1.3 Znamky dětské kresby.



Obr. 8 Zobrazení domu se sedlovou střechou (dívka, 5 let)



Obr. 9 Panelový dům a dům se sedlovou střechou (dívka, 4,5 roku)

### **Strom**

Podobně jako postava, i zobrazení stromu prochází různými stádii vývoje. Dítě se k němu stále vrací a zdokonaluje jeho tvar. Uždil (2002) popisuje, jak zprvu je strom jen trčící linkou, na kterou dítě v pravém úhlu přikresluje další linky – větve. Na větve přidává kulaté chomáče, které představují listy nebo jehličí. Postupně se větve více

a více rozvětvlují, dítě přidává i vedlejší větvičky, opět přirostlé v pravém úhlu. Strom nabývá objemu a je zřetelný kmen (Obr. 10).

Později dítě začíná rozlišovat strom listnatý, který bývá často spojen se symbolem Vánoc, a strom jehličnatý, podle Uždila (2002) nejčastěji ovocný. *Kolem 8. až 10. roku dítě kreslí „strom jako kouli“ – kmen a listy symbolizuje nepřerušovaná zahnutá čára. Jak dítě roste, strom nabývá znaků rostliny zvláštního typu.* (Davido, 2001, s. 42)

Kresba stromu může opět mnoho vypovědět o osobnosti malíře. U dětí, ale především u dospělých, zkoumají psychologové různé atributy kresby. *Kmen představuje stabilní „já“ jedince. Větve vyjadřují, jak subjekt dokáže uplatnit svou osobnost ve vztahu k okolí.* (Davido, 2001, s. 42) Zkoumají kořeny, listy, plody, celkové umístění stromu na papíře, nebo poškození části stromu.



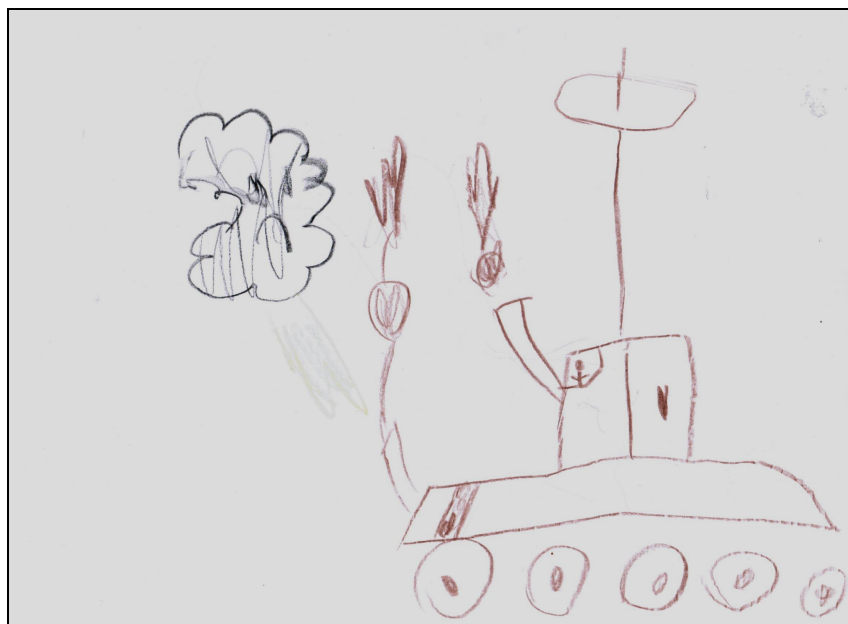
Obr. 10 Zobrazení stromu s větvemi v pravém úhlu: Strom a houba (dívka, 3 roky)

### **Dopravní prostředky**

Posledním velmi častým námětem prvních kreseb, který bych ráda zmínila, bývají dopravní prostředky. Dítě fascinuje pohyb předmětu, miluje, že auto, nákladní

vůz, nebo tank (Obr. 11) vydávají různé zvuky a jsou hlučné. Pro dítě navíc skýtají jistý nádech tajemna, jelikož zatím nezná principy jejich fungování.

Babyrádová (1999) dále v souvislosti s rozvojem osobnosti dítěte píše o motivech, jako jsou bájně bytosti (drak, kůň) a pohádkové motivy (poklad, zakletý zámek, princ...). Davidové (2001) přidává ještě hvězdy, měsíc a noc, živly, které také podléhají stádiím typickým pro určité vývojové období dítěte. Pro naše účely však postačí výše uvedených 5 hlavních grafických typů.



Obr. 11 Zobrazení dopravního prostředku: Tank (chlapec, 4 roky)

### 1.3 Znaký dětské kresby

V minulých kapitolách jsme se dověděli, že každé dítě prochází víceméně stejným vývojem kresby, od čmáranic, přes postavu a jednotlivé grafické typy (zvíře, dům...). Tímto však podobnost mezi kresbami jednotlivých dětí zdaleka nekončí. U dětí předškolního věku se objevuje několik typických znaků, kterými se „prokreslí“ téměř každé dítě. Vnímavé oko dospělého člověka může v obrázcích spatřit, jak různé děti velmi podobně zobrazují prostor, jak se na dvou různých obrázcích rozvíjí podobná obrazová scéna, která má základní linii, nebe, později horizont, nebo jak se uplatňují znaky jako sklápění předmětů na papíře na jednu stranu. Přehledný seznam těchto znaků nám nabídne právě tato kapitola. Jejich pochopení nám v dalších částech textu lépe otevře možnosti ke srovnávání dětské kresby a dětského písma, a to i v souladu s myšlenkou Roseline Davidové (Davidová, 2001), která tvrdí, že kreslení je vlastně způsob psaní.

## Věcnost

Zobrazená věc má na sobě znaky, bez nichž by nebyla sama sebou. Uždil (2002) tuto věcnost popisuje jako schopnost dítěte znázornit věci realisticky, jako *shodu mezi obrazem a skutečností v tom, co je pro zobrazenou věc podstatné, o čem dítě ví a co ho zajímá*. (Uždil, 2002, s. 35). Například auto má kola, bez kterých by se nemohlo pohybovat, volant, kterým se kola otáčejí, řidiče a pasažéry, světla a blinkry a mnohdy i viditelný motor. Pasažéři mají buď úsměv na tváři, pokud se cítí v pohodě, nebo se šklebí, pokud zažívají nepříjemné pocity. Je jasně vyjádřeno, jak se cítí.

## Základní čára

Jakmile dítě přejde od zobrazení čmáranic přes hlavonožce, dostává se do důležité fáze, kdy postavy „ukotví“ na papír základní čarou. Je to čára, která znázorňuje zemi a na níž pak stojí celá obrazová scéna. Postavy jsou teď pevně zakotveny, dům má základy právě na základní čáře a stromy vyrůstají z půdy země. Uždil (2002) zmiňuje, že zemi brzy doplní i čára nebe. Má-li dítě po ruce barevné pastelky, pak nebe je vždy modré. Někdy může čáru nebe nahradit jiný symbol – slunce, mraky, měsíc a hvězdy.



Obr. 12 Základní čára a čára nebe (dívka, 3 roky)

## Horizont

K základní čáře přibývá někdy okolo 6. roku věku dítěte ještě druhá zřetelná čára. Je nasazena nad základní čárou a mnohdy tvoří takový kopec přes celý papír. Tento kopec nazýváme horizont.

## Vyplnění prostoru

Dětem je vlastní zaplnit co největší část prostoru. Rádi vybarvují oblohu i trávu, nebo je vyplňují dalšími motivy – ptáčky, sluncem, květinami, zvířaty, i bez bližších souvislostí s dějem na obrázku.



Obr. 13 Vyplnění prostoru (chlapec, 6 let)

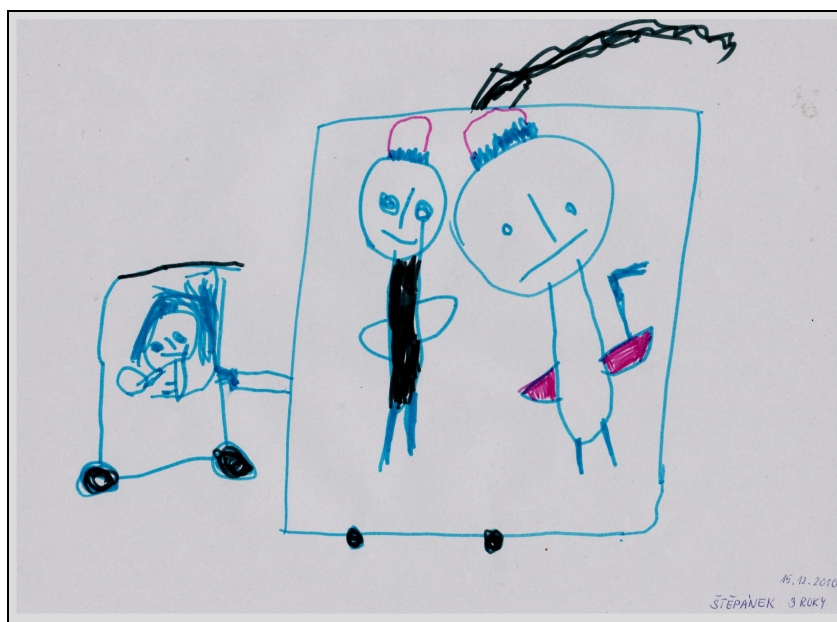
## Sklápění

Pro dítě mezi 5-7. rokem věku je velmi složité zobrazit prostor s takovou perspektivou, jakou bychom si představovali my dospělí. Prostor na obrázku vzniká modelací světla a stínu pomocí šrafování a stínování, s respektováním zákonitostí perspektivy. Tedy že domeček, který je blíže, je větší, a ten co je daleko na kopci, je menší. Dítě má pro zobrazení objemu své metody a velmi často můžeme vidět následující způsob. V krajině se pohybují postavy, které mají klasické zobrazení zepředu, ale rybník a cesta jsou zobrazeny pohledem z vrchu, jako by je divák sledoval z letadla. Maminku u stolu znázorní tak, že stůl tvoří pravidelný čtverec (pohled z vrchu), na kterém je naskládáno jídlo, okolo čtverce pak do stran „trčí“ 4 nohy stolu (pohledy z boku). Je tak zcela jasné, že stůl má čtyři nohy a zároveň jsou krásně vidět všechny důležité potraviny na stole.

Poměrně nápadný způsob zachycení prostoru také nabízí scéna typu „dětí u ohýnku“ nebo „tancujeme kolo, kolo mlýnský“. Tady dítě potřebuje zobrazit postavy do kruhu a nejčastěji se mu to povede tak, že jsou jednoduše postavy sklopeny okolo středu, přičemž horní je protinožcem dolní postavě. Jak se vnímání perspektivy zpřesňuje, uvádí Uždil (2002) další možnosti zobrazení dětí držících se v kruhu za ruce. Postupně je část dětí odvrácena hlavou od diváka a zobrazení kruhu se zdokonaluje, až dítě, nebo spíše už adolescent dospěje k perspektivnímu zobrazení.

### **Transparence**

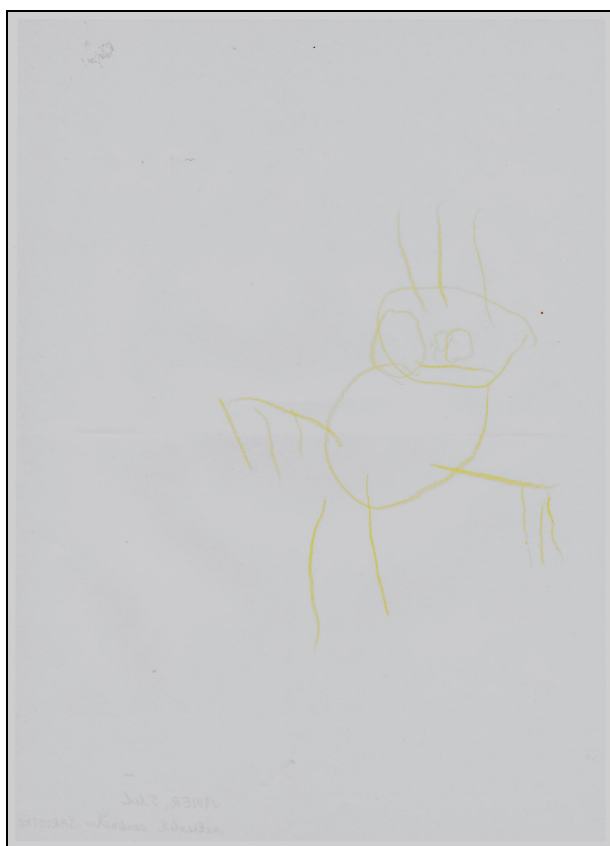
Transparence, neboli rentgenové vidění, je jev, který dospělého pozorovatele zaujme na první pohled. Jak jsem psala výše, dítě kreslí tak, aby byly vidět všechny podstatné znaky. Když chce tedy nakreslit rodinu doma u večeře, kreslí dům, kterému jakoby chybí přední stěna. Uvnitř domu sedí u stolu postavičky a my zřetelně vidíme vše, co je uvnitř domu důležité. Stejně tak si dítě neláme hlavu, když chce nakreslit žraloka požírajícího malou ryбку, maminku s miminkem v bříšku, nebo policejní vůz, který veze zločince (Obr. 14).



*Obr. 14* Transparence: Policejní vůz vezoucí zločince (chlapec, 3 roky)



Obr. 15 Transparence: Vánoce u nás doma (dívka, 5 let)



Obr. 16 R-princip u postavy: Moje sestřička (chlapec, 4 roky)



## R-princip

R-principu, neboli principu pravého úhlu, jsem se již lehce dotkla při popisu vývoje kresby stromu. Je nejpatrnější u dětí okolo 3. roku věku. Dítě kreslí typického hlavonožce, přičemž tělo tvoří dvě svislé čáry, na ně v pravém úhlu nasedají ruce = dvě vodorovné čáry, na ruce prsty = opět v pravém úhlu přichycené svislé čáry. Chodidla vzniknou opět ze dvou vodorovných čar. Výrazně můžeme tento princip pozorovat i u kresby stromu, větve se větví v pravém úhlu a zdá se, jako by dítě zpočátku nepoužívalo více než tyto dvě roviny – vodorovnou a svislou. *Užívání pravého úhlu pramení zřejmě z potřeby zřetelně vymezit odlišné směry obou čar. Nacházíme ho u všech mladších dětí, mizí postupně během mladších školních let.* (Šobáňová, 2006, s. 55)



Obr. 17 Mizící R-princip. Zachován je už jen u nohou žirafy (dívka, 6 let)

## Grafoidismus

Z hlediska sledování leváctví a praváctví u dětí může být zajímavým předmětem zkoumání princip grafoidismus, který si všímá sklápění kresby ve směru budoucího písma. Takové sklápění je zcela přirozený jev a můžeme podle něj rozpoznat kresbu nakreslenou dítětem, které preferuje levou ruku, a dítětem, které preferuje pravou. Při klouzání ruky po papíře dělá ruka přirozený oblouk a vytváří na stopu nakloněnou u praváků mírně vpravo, u leváků vlevo. Někdy na sebe jednotlivé prvky kresby navazují tak, že přechází plynule jeden do druhého. U některých dětí je grafoidismus výraznější, u některých jej téměř nezaznameneáme.

### Grafický automatismus

Dítě má oblibu v opakování jednoduchých již zvládnutých tvarů, jako je čárka nebo kolečko, které podle principu automatismu opakuje bezmyšlenkovitě ve velkém množství na jednom obrázku. Typickým grafickým automatismem jsou čárky jako vlasy nebo jako tráva, dva obloučky jako vrány na obloze a podobně.



Obr. 18 Vrány jako grafický automatismus. (dívka, 5 let)

### Nepravý ornament

Nepravý ornament souvisí s grafickým automatismem. Často opakující se tvar dítě použije na vyzdobení obrázku nebo na zaplnění prostoru. Vzniká tak spousta koleček na šatech jako knoflíky, další kolečka ve vlasech, na trávě, nebo na stromě zase s jiným významem. *Nepravý ornament dítě užívá buď z radosti z motivu, který chce být zobrazován znovu a znovu, nebo aby obohatilo kompozici jinak chudou nebo strnulou.* Šobáňová, 2006, s. 56).



Obr. 19 Slunce jako nepravý ornament: Tancujeme kolo, kolo (dívka, 4 roky)

### **Rytmus, opakování, symetrie**

Neméně zajímavé jsou znaky dětské kresby, které mají základy v tělesných pochodech člověka, jako je tep srdce, pravidelnost dechu, symetrie postavy. Symetrický a rytmický obrázek na nás působí pozitivně, harmonicky a vyváženě.

## **1.4 Barva**

Jelikož se ve výzkumu budu věnovat dětské kresbě, nikoli malbě, není pro tuto práci otázka barvy natolik důležitou složkou. K dětskému umění však bezpodmínečně patří, a tak ji pro úplnost také zmíníme. Snad můžeme říct, že nikoho nepřekvapí, když na dětském obrázku uvidí sluníčko vybarvené žlutou barvou, trávu zelenou a dům s jasně červenou střechou. Ovšem pro odborníky, kteří se dětskou kresbou zabývají blíže, je řeč barev *součástí základní a velmi obsáhlé symboliky* (Davido, 2001, s. 36).

Některé předměty mají svou stálou, symbolickou barvu, která se nemění. Davido (2001) uvádí, že dítě při jejich ztvárnění napodobuje přírodu. Nejtypičtější v této symbolice je snad žluté slunce, ačkoliv skutečná barva Slunce je červená. Tráva je v obrazu dítěte vždy zelená, ale všimli jste si někdy, že v trávě můžeme spatřit i žlutou, béžovou, hnědou, červenou nebo oranžovou barvu? Symbolika je však natolik silná, že pro autentičnost trávy dítě volí téměř vždy zelenou. Tomuto principu někteří autoři říkají „barevná nadsázka“ (Uždil, 2002, s. 58).

Naopak tam, kde již není třeba držet se přesné symboliky, protože barva není vázána na danou věc, dítě popouští uzdu své fantazii. Podle Uždila (2002) otevírá cestu

svému nevědomí a z takového obrázku můžeme vyčíst mnoho o jeho osobnosti. Obecně můžeme podle psychologie určit i význam jednotlivých barev, který se traduje snad již od antiky, kde barvy byly symbolem určitého boha a s ním si nesly své vlastnosti. Červená jako symbol boha Marta byla impulzivní a agresivní. Žlutá, vztahující se ke Slunci, je brána pozitivně, teple, značí štědrost a víru.

Na dětském obrázku si všímáme i použití teplých a studených odstínů. Ty souvisí podle Uždila (2002) se sympatiemi dítěte k danému předmětu. Na kladnou postavu, milý předmět, nebo věci, které se dítěti líbí, volí spíše barvy teplé – oranžovou, žlutou, růžovou, fialovou, červenou. *Méně sympatické objekty jsou kolorovány černou, hnědou, tmavě fialovou.* (Šobáňová, 2006, s. 54)

Stejně tak dítě nevědomě pracuje se zářivými a pastelovými barvami. Z nich jsou zářivější mnohem oblíbenější, dávají jasnou symboliku předmětům a lépe upoutají pozornost dospělého. V běžném životě, jak uvádí i Davido (2001), se pastelové barvy užívají tam, kde má být místo odpočinku a naopak jasné zářivé barvy tam, kde mají povzbudit k práci.

Při interpretaci dětské kresby bychom měli brát v úvahu i komentář dítěte a další okolnosti. Obrázek vyvedený v černé, šedé a hnědé barvě na nás může působit dojmem, že dítě je v depresích, ale může jít jen o prosté zobrazení situace, ve které dítě potřebovalo tyto barvy použít (např. práce dělníků).



Obr. 20 Barevná nadsázka – zelená tráva a modré nebe: Holčičky na hřišti (dívka, 5 let)

## 1.5 Krize výtvarného projevu

Po 8. roce věku dítěte, jak uvádí Hazuková, Šamšula (2005), nejčastěji pak v období mezi 9. - 10. rokem podle Šobáňové (2006), se jeho výtvarný projev začíná zřetelně měnit. V souvislosti se změnou myšlení z konkrétního a názorného na stadium formálních operací, opouští od zažitých grafických typů a zobrazení okolního světa pro něj přestává být tak samozřejmé. Rozvíjí se abstraktní myšlení a dítě začíná být více kritizující.

Roeselová (2001) uvádí několik příkladů, na kterých snadno rozeznáme nastupující krizi: *ubývání spontaneity, ochuzování grafického znaku, ubývání pohyblivosti postav a neorganické objevování popisných prvků*. (Roeselová, 2001, s. 15) Obrázky již nejsou tak spontánní a ztrácejí dřívější silný výraz. Dítě hledá možnosti zobrazení, které by vedly k přesnější kresbě skutečnosti. Tedy k takové kresbě, která je bližší kresbě dospělých.

Často se v tomto období stává, že dospívající dítě ztrácí sebedůvěru. Za svůj nedokonalý výtvarný projev se začíná stydět a přestává mít zájem o výtvarné vyjadřování. Může pak dojít k úplné stagnaci vývoje a dítě již nemá zájem se výtvarně vyjadřovat. Zde je velmi důležitá práce citlivého pedagoga, který dítě touto přirozenou krizí provede, citlivě a bez kritiky ho vede od dětských ikonografických znaků ke znakům dospívajících. Účinné je nepožadovat po dítěti přesné reálné zobrazení, na určitou dobu se vyhnout čisté kresbě či malbě a nabídnout jiné možnosti vyjádření, jako je grafika, vyřezávání, vytrhávání, malba širokou špachtlí, práce s kompozicí, nebo častější abstraktní náměty, nežli konkrétní.

Tato péče se po úspěšném překonání krize výtvarného projevu ukáže tím způsobem, že dospívající začne prosazovat své individuální zájmy a výtvarné preference. Dále má zájem o výtvarné umění a chce se v něm zdokonalovat. Jak uvádí Roeselová (2001), někoho zájmy zavedou na cestu kresby podle modelu, protože má potřebu mít oporu v přesném zobrazení skutečnosti, jiného naopak zláká cesta hledat nové výtvarné techniky a zkoumat, kam až sahají jeho možnosti. Jiní mají oblibu v keramice nebo textilní tvorbě, kde mohou uplatnit zálibu v dekoraci.

## 1.6 Typologie dětského výtvarného projevu

Tak jako každý z nás má svůj ojedinělý rukopis, tak i v kresbě se už od dětství projevuje náš výtvarný typ. Je to způsob, jakým člověk pojme prostor na obraze, jak využívá barvu, nebo kolik vztahů na obraze ukáže a kolik znaků do něj nakreslí.

Problematikou typologie dětského výtvarného projevu se v minulosti zabývalo několik autorů, od Herberta Reada a Victora Löwenfelda, po Jaromíra Uždila a Věru Roeselovou. Rozdělovali výtvarné typy žáků podle různých kritérií do různých kategorií. Pro naše potřeby bude nejužitečnější rozdělení od Věry Roeselové, která na základě své dlouholeté praxe rozděluje děti na typy vizuální, imaginativní a dekorativní. Protože ale v běžné populaci najdeme malé procento přesně vyhraněných typů, většinou hovoříme o inklinaci k určitému typu. U dítěte se tak projevují jednotlivé znaky určitého typu. Roeselová (2001) pohotově přidává ještě typ smíšený (syntetizující), který se projevuje jako všestranný a *dítěti poskytuje vynikající předpoklady pro výtvarnou tvorbu* (Roeselová, 2001, s. 22).

Výtvarně projevový typ	Podtyp
<b>Vizuální</b>	Intelektuální
	Konstruktivní
	Prostorový
	Analytický
<b>Imaginativní</b>	Lyrický
	Silný, impulzivní
	Haptický
	Oslabený haptický
<b>Dekorativní</b>	Dekorativně monumentální
	Ornamentální
<b>Syntetizující, smíšený</b>	Harmonický výtvarný projev
	Různé projevové inklinace

Tab. 1 Typologie výtvarného projevu podle Roeselové

### 1.6.1 Vizuální typ

Převážně vizuální typ kreslíře má zálibu v přesném zpodobnění vnější reality. Rád sleduje svět kolem sebe a dostává jej na papír se spoustou detailů. V kresbě můžeme pozorovat potřebu, kdy chce tento typ vysvětlit své poznatky a užívá tak

rentgenového vidění, doplňujících textů nebo mapek. Rád člení plochu a konstruuje složité linie a tvary, učí se užívat perspektivu, porovnává různé pohledy. Podle Roeselové (2001) může silně prožívat krizi výtvarného projevu, protože má brzy pocit, že realitu nedokáže ztvárnit tak dobře, jak by chtěl. Proto potřebuje citlivého učitele, který mu nabídne materiály, při kterých nepotřebuje příliš přesné ztvárnění (modelování, grafika).

### **1.6.2 Imaginativní typ**

Převážně imaginativní typ využívá své intuice. Soustřeďuje se na svůj vnitřní život, na své vlastní tělesné i duševní pochody. Vnímá svět všemi smysly a kreativně pracuje s představou. *V tvorbě reflektuje své zážitky, úvahy, pocity, užívá nadsázku, asociaci a symboliku.* (Šobánková, 2006, s. 63) Pracuje buď jemně s linií, tvarem a barvou (lyrický podtyp), nebo naopak energicky čárá a sebejistě prozrazuje své prožitky. Roeselová (2001) uvádí, že krizi výtvarného projevu tento typ téměř nepocítuje, jelikož realitu přizpůsobují svému niternému životu.

### **1.6.3 Dekorativní typ**

Převážně dekorativní typ poznáme podle záliby zdobení pomocí linií, tvarů, opakujících se prvků. Hrají si s kompozicí. Jejich obrazy jsou tvořeny pro estetické potěšení. Roeselová (2001) uvádí, že dekorativní typ pracuje buď s výraznými kontrasty, zářivými barvami a výraznými konturkami, nebo využívá zdobné ornamenty tak, že až zaniká námět kresby. Dekor je povýšen nad samotný námět. Je pro něj těžké zobrazit reálnou skutečnost, např. krajinu se správnou perspektivou. Krizi výtvarného projevu sám nepocítuje.

### **1.6.4 Smíšený typ**

U smíšeného typu se projevují znaky dekorativního, vizuálního i imaginativního stylu. Jeví se tak jako by měl ideální předpoklady pro výtvarnou tvorbu, vyniká všestranností, sebejistotou a manuální zručností. Krizi výtvarného projevu podle Roeselové (2001) pocítí jen slabě.

Pro učitele výtvarné výchovy je výhodné znát tyto typy, ale i vědět, jaký typ je on sám. Předejde tak tomu, že by jeho zaměření příliš ovlivňovalo žáky a šlo proti jejich přirozenosti. Zároveň pak ví, že nemá cenu tlačit žáka, který má zálibu v dekoru, do přesné kresby zátiší podle modelu, nebo žáka převážně vizuálního typu do nuceného vyjadřování vlastních pocitů.

## 2 Příprava dítěte na psaní

Dávno je již překonaná představa společnosti, že v mateřské škole si dítě jen hraje a kreslí. Než dítě vstoupí do první třídy, mělo by mít za sebou určitou přípravu na výuku psaní. Vedle kreslení se v mateřské škole setkává s mnoha grafickými činnostmi, které uvolňují ruku, zápěstí a prsty. Uvolněná ruka, správné sezení a správné držení psacího náčiní dítěti při nástupu do školy umožní snadnější napodobování tvarů písmen a číslic a učení psaní se pro něj může stát snadnějším.

Dostáváme se k důležitým spojitostem mezi dětskou kresbou a přípravou na psaní, jak již napovídá předchozí text, písmo může vycházet ze samotné kresby a bez kresby bychom se při přípravě na psaní neobešli. Předškolní příprava na psaní spočívá především v těchto oblastech – v rozvoji obratnosti, kresbě a v rozvoji smyslového vnímání. Někteří autoři (Kutálková, 2005; Bednářová, Šmardová, 2010) přidávají ještě oblast řečovou, rozvoj základních matematických pojmů a časoprostorovou orientaci. Pro účely této práce však tyto další oblasti nebudu tolik rozebírat.

Kvalitní příprava na psaní, která respektuje a spojuje všechny oblasti přípravy, působí zároveň i jako prevence těžkých dopadů při poruchách učení. Připravené dítě má zpravidla vstup do první třídy značně usnadněn.

### 2.1 Obratnost

Rozvoj obratnosti u dítěte má určité zákonitosti, které bychom měli pro správný vývoj dodržet. Jedná se o pravidla, kde zjednodušeně postupujeme od velkých svalových skupin po malé a od středu těla ven. Tyto zákonitosti se dají snadno vysvětlit na příkladu nácviku psaní: nejprve uvolňujeme ramenní kloub (kroužení, kreslení na svislé tabuli), následně loketní (kreslení na stole ve stoje) až přecházíme k zápěstí a ke článkům prstů (přesné vedení tužky). Tedy stejný princip, jaký uvádí Mlčáková (2009) a o němž jsme se zmínili při popisu počátků dětské kresby v kapitole 1.1.

#### **Hrubá motorika**

Kdo by čekal složitý návod na to, jak rozvíjet hrubou motoriku, zde nejspíš narazí. Pro dítě je nejdůležitější přirozený pohyb, tedy aby mu dospělý umožnil dostatek příležitostí ke spontánnímu běhání venku, přelézání překážek a chůze po šikmých plochách. *Pozorujeme dítě při hrách, všímáme si chůze, běhu, skákání, seskakování,*



*lezení, přelézání, podlézání, chytání, házení, udržování rovnováhy při chůzi přes lavičku, kládu, chůze po schodech, stoje a skákání na jedné noze.* (Bednářová, Šmardová, 2006; s. 44). Bednářová, Šmardová (2006) dále uvádí, že je vhodné tyto činnosti obohatit např. o cvičení v tělocvičně a o různé tanečky a pohybové hry. U dítěte, které má dostatek možností k pohybu, se hrubá motorika rozvíjí přirozeně sama.

### **Jemná motorika**

Ne až tak samozřejmé je to s jemnou motorikou. Zde už musí být dospělý nápomocen více. V předškolním věku bychom dítěti měli nabízet činnosti zaměřené na zpřesňování koordinace drobných svalů zápěstí. Mezi takové patří manipulace s předměty, kdy dítě uchopuje, zvedá, přemísťuje a jinak manipuluje s různými stavebnicemi, kartičkami, „puzzlíky“, korálky nebo mozaikami. Je vhodné využívat různá přípravná pohybová cvičení. Lipnická (2007) doporučuje drobné hry s prsty, kdy dítě předvádí např. louskání prsty, hru na klavír, roztahuje prsty obou rukou do „vějířku“, ukazuje, jak se dotýkají palce, ukazováčky, prostředníčky..., ze zavřené pěsti vytahuje po jednom prstu a počítá, mává, tleská, kreslí ukazováčkem do vzduchu. Tyto drobné hry jsou motivované jednoduchou činností z praktického života (např. hra na klavír) a mohou být i provázené říkankami nebo písničkami. Lipnická (2007) doporučuje je zařazovat i před samotnými grafickými cvičeními, ke kterým tyto činnosti směřují.

## **2.2 Kresba**

Dětskou kresbou jsem se blíže zabývala v minulých kapitolách. Nyní se nám odkrývá ona úžasná propojenost kresby a počátečního psaní, které si při svých výzkumech všimla spousta autorů. Podle Synka (in Mlčáková, 2009, s.34) začíná příprava na psaní již ve věku, kdy dítě začíná čmárat po papíře. Čmárá spontánně a zprvu mu do činnosti vůbec nezasahujeme. Bednářová, Šmardová (2006) přidávají, že úplně postačí, pokud mu budeme vytvářet dostatek příležitostí a prostoru pro kreslení, a současně se zaměříme na rozvoj jemné a hrubé motoriky.

Dalším stupněm po volné kresbě by mělo být podle Synka (in Mlčáková, 2009) již lehce motivované čmárání. Doporučuje jej provádět s častou frekvencí a ke čmárání přidat rytmus, doprovázet čmárání říkankami a grafickými hrami. Dítě by mělo čmárat především ve stoje, z důvodu správného svalového tonu. Nejvhodnější se pak jeví čmárání na svislé ploše, jako je tabule nebo nástěnný blok.

Důležitost volného kreslení, a obecně kresby u dětí, zdůrazňuje přední český psycholog Matějček (1996). Doporučuje v předškolním věku: *Hodně kreslit a povzbuzovat tvořivé činnosti dítěte* (Matějček, 1996; s. 56). Měli bychom citlivě komentovat obrázky dětí, mít radost z jejich tvorby a povzbuzovat je k dalším výtvorům.

Po třetím roce můžeme dítěti nabídnout listy s grafomotorickými cvičeními.

## 2.3 Grafomotorika

Grafomotorika se dá označit jako *pohyby nutné pro psaní* (Kutálková, 2005, s. 112). Je to soubor prvků písma, určité stavební kameny, ze kterých dítě později seskládá jednotlivá písmena. Nenásilně se prolíná s kresbou, nebo se dá i říct, že z kresby vychází. Zde se nám opět ukazuje, jak jsou tyto dvě složky neodlučitelné. Kutálková (2005) dokonce apeluje na to, že *kreslení je důležité jako nezbytná a nenahraditelná příprava pro psaní* (Kutálková, 2005, s. 113).

Podle Looseové, Piekertové, Dienerové (2007) grafomotorika obsahuje prvky:

Prvky písma
Volná čára
Orientovaná čára
Kruh
Obloučky nahoru
Obloučky dolů
Smyčky nahoru
Smyčky dolů

Tab. 2 Prvky písma

Z těchto prvků se sestavují grafomotorické listy, které by měly být doplněny o grafomotorická cvičení. O čmárání na tabuli, modelování, otiskování rukou, malování do písku a další činnosti, které rozvíjí jemnou i hrubou motoriku. Pořadí prvků by mělo vést od nejjednodušších po složitější. Zde se ale někteří autoři rozcházejí. Zatímco Looseová, Piekertová, Dienerová (2007) doporučují začínat volnou čarou a na ni navázat čarou orientovanou, Krejčířová (2013) výrazně vytýká, aby pedagogové po volné čáře navázali cvičeními na horní oblouk, jelikož ten jako nejpřirozenější pohyb dítě používá ve velkém množství každodenních činností.

Kromě prvků písma (čáry, kruhy, obloučky) Looseová, Piekertová, Dienerová (2007) zmiňují ještě akcenty písma. Ty popisují jako součásti písma, které jsou předpokladem pro to, aby písmo bylo čitelné. Je pravděpodobné, že děti s poruchami psaní budou mít v oblasti čitelnosti napsaného písma jisté mezery. Přímému popisu akcentů písma u ukázek písemných prací se budu věnovat ve výzkumné části.

Akcenty písma
Velikost
Tvar
Směr
Tempo
Preciznost

*Tab. 3 Akcenty písma*

Looseová, Piekertová, Dienerová (2007) popisují, jak lze již v předškolním věku, při přípravě na psaní, rozpoznat určité odchylky od normy. Tyto odchylky nazývají grafomotorickou poruchou. Dítě s grafomotorickou poruchou má obtíže v napodobování prvků písma, jako jsou tečka, kruh, čárka, obloučky nahoru a dolů a smyčky nahoru a dolů. Dělalí mu tedy mimo jiné problémy pracovní listy, které s těmito prvky pracují. Ke grafomotorické poruše mohou vést různé příčiny, od poruch pohybového aparátu, přes hyperaktivitu, poruchy vnímání a koncentrace pozornosti, poruchy paměti, nebo zpracování informací. V důsledku těchto vlivů má dítě obtíže v následujících oblastech, které pro přehlednost uvedeme v tabulce.

Možné nápadnosti	Vedení tužky (důlky, kaňky, zlomené tuhy, roztřesené písmo...)
	Kontinuita
	Neovnoměrnost tlaku
	Kolísání velikosti písma
	Sklon písma a mezery mezi slovy
	Rozvržení papíru
	Správnost opisování
	Překroucená písmena

*Tab. 4 Možné nápadnosti u grafomotorické poruchy*

Looseová, Piekertová, Dienerová (2007) popisují tento jev jako závažný problém, který by měl vést k vyhledání dětského lékaře nebo neurologa. Ti provedou příslušná vyšetření, poruchu diagnostikují a určí intervenci. Uvádí také řadu cvičení, která mohou k rozvoji grafomotoriky přispět.

Pro nás bude zajímavé především srovnání kritérií grafomotorické poruchy, jež je záležitostí předškolního věku, s kritérii dysgrafie, která se diagnostikuje až ve školním věku, a sledování možných nápadností ve výzkumné části.

## **2.4 Smyslové vnímání**

Vrátím se nyní k oblastem přípravy na psaní, mezi něž neodmyslitelně patří smyslové vnímání. Dítě má být vedeno k vnímání všemi smysly. Nicméně pro počáteční psaní jsou stěžejní zrak, zrakové vnímání a paměť, a sluch, sluchové vnímání a paměť.

### **Zrakové vnímání**

Je známým faktem, že nejméně třetina informací, které vnímáme našimi smysly, jsou informace zrakové. Pomocí zraku poznáváme svět, orientujeme se v okolí, vnímáme. U dětí je však třeba zrakové informace předkládat promyšleně. Vybírat a vést hry tak, aby jeho vnímání nebylo jen povrchní. Diskutovat a přemýšlet nad obrázky z pexesa, vystřihovat tvary a natáčet je tak, aby se překryly, hledat na obrázku co je vlevo a co vpravo a tak dále.

Spáčilová, Šubová (2004) popsaly dílčí funkce v oblasti zraku, na které bychom se měli u předškolního dítěte zaměřit. Pro přehlednost je uvedeme v tabulce i s praktickými příklady, jak lze danou oblast podle Kutálkové (2005) procvičovat.

Dílčí funkce	Vysvětlení	Příklad
Zraková diferenciacce	Schopnost rozlišení tvarů rozdílných, stejných, zrcadlových.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Co se změnilo?</li> <li>- Hledání rozdílů u dvou obrázků.</li> <li>- Najdi v řadě obrázků jeden, který se liší.</li> </ul>
Zraková pozornost	Schopnost vydělit část z celku, neboli rozlišit figuru a pozadí.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vybarvování ploch obrázku podle značek.</li> <li>- Hledání obrázku ve zmešti čar.</li> <li>- Hledání překrývajících se písmen</li> </ul>
Zraková analýza a syntéza	Rozložení a spojení tvarů a celku.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puzzle.</li> <li>- Rozstříhané obrázky.</li> <li>- Stavebnice.</li> <li>- Překresli nebo dokresli obrázek.</li> </ul>
Zraková paměť	Schopnost postřehnout a zapamatovat si více zrakových vjemů.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vyjmenuj předměty, na které ses díval.</li> <li>- Umísti obrázky na správné místo, tak jak jsi viděl.</li> </ul>

Tab. 5 Dílčí funkce v oblasti zrakového vnímání

Význam zrakového vnímání bychom neměli podceňovat. *Nedostatečná zraková paměť způsobí, že si dítě těžko ukládá do paměti tvary, tedy i písmenka. Případají mu stejná, třeba p, d, b, q. Kolečko a čárka – to mají stejné, ale ono záleží i na směru té čárky (nahoru a dolů) a na jejím umístění (vpravo nebo vlevo).* (Kutálková, 2005; s. 46)

### **Sluchové vnímání**

Neméně důležité je pro dítě umět před vstupem do školy sluchově vyčlenit hlásky, poznat, které písmeno je na začátku, na konci slova, rozhláskovat slovo. Bez těchto schopností je dítě v první třídě ztraceno a paní učitelka brzy poznamená, že takto

vypadá dyslexie či dysgrafie. Abychom předešli těmto nálepkám v případech, kde nepatří, předkládáme už v předškolním věku dítěti různé sluchové hříčky, které mají být podle Spáčilové, Šubové (2004) zaměřené na oblasti:

Dílčí funkce	Vysvětlení	Příklad
Sluchová analýza a syntéza	Skládání hlásek do slov a rozdělení slova na slabiky a hlásky.	- Co je to? („k-o-l-o“) - Na co začíná slovo, čím končí, celé vyhláskuj.
Sluchová diferenciacce	Rozlišování hlásek ve slově.	- Stejně nebo různé? (rada-ráda, koza-kosa; mas-mas, kef-kaf)
Sluchová pozornost	Naslouchání, vyčlenění zvuků z pozadí.	- Na slepou bábu. - Kukačko, zakukej. - Hledat budík. - Slovní kopaná. - V příběhu hledej dohodnuté slovo.
Sluchová paměť	Zapamatovat si obsah i formu toho, co slyšíme.	- Recitování naučených básní. - Kolikrát ťuknu, tolikrát poskočíš. - Slovní řady (Na výlet si vezmu...).

Tab. 6 dílčí funkce v oblasti sluchového vnímání

Těmito hříčkami dítěti mnohonásobně ulehčíme vstup do školy a připravíme ho na počáteční čtení a psaní.

## 2.5 Řeč

*Optimální rozvoj mluvené řeči je významným východiskem rozvoje psané řeči.* (Lipnická, 2007; s. 13) Proto je třeba u předškoláků rozvíjet slovní zásobu, výstižné a souvislé vyjadřování a také správnou výslovnost.

## 2.6 Základní matematické představy

Vedeme dítě k vytváření předčíselných představ. Jak uvádí Bednářová, Šmardová (2010), jsou to následující aktivity: třídění předmětů (podle druhu, barvy, velikosti, tvaru, více kritérií) a řazení předmětů (podle velikosti, množství). *Rozvoji matematických představ pomáhají i hry, jako je například domino, člověče nezlob se, kuželky.* (Bednářová, Šmardová, 2010; s. 5)

## 2.7 Vnímání prostoru a času

Jedná se o chápání a užívání pojmů nahoře-dole, vpředu-vzadu, vlevo-vpravo a předložkových vazeb na, do, v, za, nad, pod, vedle, mezi, hned před, hned za a další. Dítě se je učí při komunikaci a na praktických příkladech, později mu pomohou při orientaci v sešitě nebo v textu.

## 2.8 Pracovní návyky při kreslení a psaní

V závěru kapitoly se budu zabývat správnými pracovními a hygienickými návyky, které je třeba u dítěte sledovat. Jedná se o správnou polohu těla, držení psacího náčiní, postavení ruky, uvolnění ruky, osvětlení pracovní plochy a dobu psaní. Měli bychom na ně dbát nejen při psaní, ale již mnohem dříve, u kreslení. Čím dříve je bude dítě při grafických činnostech dodržovat, tím lépe se mu zautomatizují. Pracovní návyky podle Spáčilové, Šubové (2004) mají vliv na úhlednost písma, správnost i rychlost psaní. Dítě se správnými návyky píše s lehkostí a s mnohem menší námahou.

### **Poloha těla při psaní a kreslení**

Ze začátku dítěti vždy poskytneme větší formáty, při nichž práce dítěte vychází z ramenního kloubu, a volíme takové pozice, které kresbu na velkých formátech podporují. U malých dětí můžeme po vzoru Looseové, Piekertové, Dienerové (2007) využívat pozici vleže, pokud se takto dítě cítí dobře, malujeme na balící papír natažený na zemi. Přecházíme do pozic v kleče, ve dřepu, ve stoje, přičemž dítě ve stoje může kreslit jak na svislou plochu (tabule, nástěnný blok), tak na vodorovnou (ve stoje u stolu). Tím, že dítě nenutíme pokládat loket na stůl a ponecháme mu určitý čas na kresbu ve stoje nebo na střídání pozic, podporujeme přirozený rozvoj svalů ruky od velkých svalových skupin po malé (rameno-loket-zápěstí).

Konečná pozice je pozice vsedě, kde už je třeba dodržovat správné sezení. To popisuje například Mlčáková (2009), Bednářová, Šmardová (2006), Spáčilová, Šubová (2004), Looseová, Piekertová, Dienerová (2007), Šupšáková (1991).

*Při poloze vsedě by dítě mělo mít vytvořeny dobré podmínky podle své postavy. Není vhodný nábytek pro dospělou postavu bez přizpůsobení pro dítě. Při sezení by měla být chodidla opřena celou plochou o zem nebo podložku, nepohupují se a nekývají ve vzduchu. Váha těla spočívá na celé sedací ploše židle. Tak je zajištěna stabilita těla.*

*Kolena svírají se židlí přibližně pravý úhel, rovněž jako lokty s deskou stolu. Tělo je mírně nakloněno dopředu, prsa se neopírají o desku stolu. Obě ramena jsou ve stejné výšce. Hlava je v prodloužení osy páteře, mírně skloněna, oči by měly mít vzdálenost od papíru 25-30cm. (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 49)*

Zároveň má mít dítě dostatečně velkou desku stolu pro posun ruky. Mlčáková (2009) upozorňuje na nutnost naklonění sešitu pro co nejplynulejší pohyb po řádku. Pomocí prstů nepíšící ruky si dítě papír přidržuje a posouvá.

### **Držení psacího náčiní**

Jako správné držení psacího náčiní je již delší dobu propagováno držení tzv. špetkovým úchopem. Tato preference má své opodstatnění, podle Bednářové, Šmardové (2006) umožňuje tento úchop nejpřesnější koordinaci drobných svalů prstů a zároveň umožňuje dostatečné uvolnění ruky a prstů při psaní.

Správné držení psacího náčiní popíšeme na držení tužky u pravorukého dítěte. Na držení se podílí tři prsty: prostředník, ukazovák a palec. Tužka leží na prvním článku prostředníku, zleva ji podpírá palec a shora ukazovák. Držení má být lehké a nikoli křečovitě, nežádoucí je také prohnutý ukazovák, nebo prsty postavené jinak. Ostatní prsty jsou jemně ohnuty do dlaně. Ruka leží na podložce na prvních dvou člancích malíku, aby se mohla snadno posouvat. Tužka se podle Spáčilové, Šubové (2004) uchopuje asi 3 cm nad špičkou.

### **Postavení ruky**

Při psaní konec tužky směřuje k rameni. Dlaň by měla tvořit s předloktím téměř rovinu, neměla by se nijak vytáčet a vykrucovat. Podle Bednářové, Šmardové (2006) je pohyb plynulý a vychází z ramene a lokte.

### **Uvolnění ruky**

Dítě by nemělo na podložku tlačit, tužkou zanechává lehkou stopu, která na zadní straně papíře není znát. Přílišný přtlak poznáme i v kresbě, podle Bednářové,



Šmardové (2006) je taková kresba kostrbatá, vytlačená a často přerušovaná. Ukázkou kresby se silným přitlakem si ukážeme ve výzkumné části.

### **Osvětlení pracovní plochy**

Šupšáková (1991) se zastává názoru, že nejlepší osvětlením je přirozené světlo. Pokud je nutné využít světla umělého, doporučuje volit světlo s matným sklem, které změkčuje světelné paprsky. Zároveň bychom se měli řídit hygienickými doporučeními ohledně intenzity světla. Při osvětlení stolu je nejvýhodnější, aby světlo na papír dopadalo tak, že si dítě rukou nevytváří stín. Tedy u praváku zleva a u leváků naopak.

### **Doba psaní**

Zejména Mlčáková (2009) upozorňuje na dodržování krátkého cvičení u začínajících školáků, které můžeme během dne vícekrát opakovat. Doporučuje dodržovat maximální délku psaní 10 minut, aby dítě po celou dobu zůstalo koncentrované.

### 3 Poruchy psaní - Dysgrafie

Ne každé dítě vstupuje do první třídy vybaveno schopnostmi, které mu zajistí hladké proplutí školní docházkou. Někteří žáci se potýkají už v 1. třídě s takovými překážkami, které jim předurčují školní léta plná dřiny a úsilí. V této kapitole se zaměřím na charakteristiku dětí, u kterých se objevují závažné poruchy v učení se písmu. Využitá literatura pomůže problém terminologicky vymezit, poruchy klasifikovat, odhalit příčiny takové školní neúspěšnosti, určit typické projevy a nastínit možné metody nápravy.

Přestože bude kapitola věnována převážně dysgrafii, je třeba zmínit, že dysgrafie je ve velkém procentu případů vázána na poruchu zvanou dyslexie. Nelze je tedy od sebe v teorii násilně oddělovat.

#### 3.1 Závažnost tématu

Jistě už každý z nás stačil zaznamenat, že neuvěřitelným tempem přibývá specifických poruch učení u žáků na školách. Mnoho žáků nestíhá učivo, někteří jsou pomalejší ve čtení či psaní, dělá jim obtíže naučit se základní školní dovednosti. Při čtení pletou písmena, při psaní zapomínají háčky a čárky... Přibývá pacientů v pedagogicko psychologických poradnách a na školách roste počet dětí s individuálním vzdělávacím plánem. Také vás napadá otázka, kde najdeme příčinu tohoto jevu?

Stejnou otázku si pokládají již několik desetiletí různí autoři. Vitásková (2007) uvádí, že možnou příčinou by mohl být vzrůstající význam dovedností číst, psát a počítat a zároveň důraz společnosti na tzv. *funkční gramotnost, tedy nejenom na pouhé formální osvojení školních dovedností, ale také na schopnost je adekvátně využít v kontextu profesního uplatnění a sebevzdělávání.* (Vitásková, 2007, s. 5)

Zelinková (2012) naopak zpochybňuje, že by těchto poruch opravdu přibývalo. Spíše poukazuje na to, že společnost je v této oblasti lépe informovaná. Předpokládá, že se v současné době o dyslexii, dysgrafii a jiných specifických poruchách mluví až moc, polekaní rodiče pak hledají pomoc odborníků mnohdy i dětem s normálním vývojem. Sama na dyslexii či dysgrafii pohlíží i jako na možný dar, prostřednictvím jehož dochází k poznání sebe sama, a který učí člověka využívat všechny jeho schopnosti.

Za závažnější považuje problém Pokorná (2010). Čtení a psaní považuje za velmi důležitý informační kanál, který, jak píše, nenahradíme telefonem, kalkulačkou, televizí či videem. Uvádí, že existují dospělí lidé, v zahraniční literatuře označovaní jako funkční analfabeti, kteří se během své školní docházky nenaučili číst a psát. Svůj handicap skrývají a stydí se za něj. Aby se takovýmto případům co nejvíce předcházelo, je potřeba kvalitní péče a odborné vedení. S tím souvisí i podpora vzdělanosti učitelů a zvyšování prestiže učitelského povolání.

Prostor pro přemýšlení o tématu dysporuch nám poskytne i citát od Kutálkové. *Dysporuchy jsou dnes velmi časté téma a řada školních problémů tak opravdu vypadá. Přitom je jen velmi malé procento dětí, které se „od přírody“ nemohou naučit například přiměřeně psát běžnými metodami, a jsou tedy „pravými“ dysgrafiky. Je proto třeba se ptát, proč to dítěti ve škole nejde, a hledat příčiny neúspěchu. Konstatovat rovnou poruchu je ovšem daleko jednodušší a pro řadu zaměstnaných rodičů je to vítaný argument, že oni přece dělali, co mohli.* (Kutálková, 2005; s. 114)

### **3.2 Terminologické vymezení**

Bylo již sepsáno mnoho definic specifických poruch učení. Nejznámější a nejpoužívanější z hlediska speciální pedagogiky se jeví definice specifické poruchy učení jako *termín, označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoliv se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo jevů.* (in Zelinková, 2009, s. 10)

S vysokým počtem definic je zřejmé, že i termín specifická porucha učení s sebou ponese spoustu synonymních označení. Zelinková (2009) uvádí pro poruchy čtení, psaní, pravopisu a matematických schopností souborný název specifické vývojové poruchy učení. Přízvisko „specifické“ odděluje poruchy od tzv. „nespecifických“ – vzniklých v důsledku nedostatečně stimulujícího prostředí, snížení rozumových schopností žáka, neurotických a úzkostných stavů. Termín „vývojové“ poukazuje, že porucha se projevuje na určitém stupni vývoje dítěte.

Někteří autoři pracují s pojmem specifické poruchy učení. Jiní užívají pojem vývojové poruchy učení, nebo novější souborný pojem specifické vývojové poruchy školních dovedností.

Přestože by se termíny daly chápat různě, v české terminologii je užíváme jako ekvivalentní. Pro tuto práci budeme již dále používat jen pojem, který se nejčastěji vyskytuje v námi použité literatuře, a to pojem specifické poruchy učení.

### 3.3 Klasifikace specifických poruch učení

Dostávám se k dělení poruch učení do určitých kategorií. Ty mohou posloužit k lepší orientaci v dané problematice a umožňují nám do ní lépe nahlédnout. Pro klasifikaci specifických poruch učení se užívají pojmy z 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN). V této práci použiji prozatím jejího 3. vydání z roku 2012, které bude na jaře roku 2014 opět aktualizováno.

#### 3.3.1 Podle MKN

<i>kód</i>	<i>název</i>
<b>F81</b>	Specifické vývojové poruchy školních dovedností
<b>F81.0</b>	Specifická porucha čtení
<b>F81.1</b>	Specifická porucha psaní a výslovnosti
<b>F81.2</b>	Specifická porucha počítání
<b>F81.3</b>	Smíšená porucha školních dovedností
<b>F81.8</b>	Jiná vývojová porucha školních dovedností
<b>F81.9</b>	Vývojová porucha školních dovedností NS (nespecifikovaná)

*Tab. 7* Klasifikace poruch učení podle 10. revize MKN

V České republice používáme poněkud odlišné dělení. Podle Vitáskové (2006) se české dělení liší od zahraničního ve dvou bodech, tedy že odlišujeme poruchy psaní a pravopisu a také používáme označení i pro poruchy v oblasti výchovných předmětů (hudební výchova, výtvarná výchova).

### 3.3.2 České dělení

<i>název</i>	<i>oblast obtíží</i>
dyslexie	čtení
dysgrafie	psaní
dysortografie	pravopis
dyskalkulie	matematické schopnosti
dyspinxie	kresebné dovednosti
dysmuzie	hudební dovednosti
dyspraxie	výrazná pohybová nemotornost

Tab.8 Poruchy učení podle české terminologie

Pro účely této práce se blíže zaměříme na poruchu zvanou dysgrafie. *Dysgrafie, specifická porucha psaní, se projevuje sníženou či úplnou neschopností naučit se psát při dostatečném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a dostatečné sociokulturní příležitosti. Projevuje se neschopností zvládnout technickou stránku psaného písma.* (Vitásková, 2006, s.21). Zelinková (2009) uvádí, že se dysgrafie často zahrnuje pod pojem dyslexie, protože spolu velmi úzce souvisí.

### 3.4 Příčiny poruch učení

Matějček (1995) poukazuje na skutečnost, že *k tomu, aby se dítě naučilo číst a psát, je třeba souhry celé řady základních funkcí, např. zrakového rozlišování tvarů, sluchového rozlišování hlásek a slabik, zrakové a sluchové paměti, smyslu pro rytmus, orientace v čase a prostoru, schopnost slučovat jednotlivé složky ve funkční celky.* (Matějček, 1995, s.) To je neskutečné množství operací, které předpokládáme, že při nástupu do školy budou vyzrálé a „nastartované“. V tomto bodě odkazují zpět na kapitolu 2, která některé z nich blíže specifikuje. Problém nastává, jestliže se jedna z těchto funkcí, nebo dokonce všechny, opozdí. Dané dítě se tak potýká s obtížemi v osvojování čtení a psaní.

Základní funkce jsou ovšem jen jednou složkou, takovýchto příčin je celá řada. Odborníci se shodují zejména na vlivu dědičnosti, důležitosti neuropsychologického vývoje, dále vliv hormonálních změn a biochemických procesů.

B. Hallgren (in Matějček, 1995) provedl již v roce 1950 rozsáhlý výzkum genetického zkoumání dětí s poruchami čtení. Ze vzorku 116 dětí - pacientů

stockholmské kliniky a 391 rodičů či příbuzných těchto dětí zjišťoval výskyt poruch učení v rodině. U 81% dětí zjistil výskyt obdobné poruchy alespoň u jednoho z rodičů. Podrobnější čísla výzkumu mohou zájemci nalézt v publikaci *Dyslexie* od předního českého psychologa Zdeňka Matějčka (1995). Hallgren svým výzkumem došel k závěru, že poruchy učení se dědí autozomálně recesivním způsobem. To znamená, že pokud je jeden rodič nositelem, pak 50% potomstva má podobnou poruchu učení, pokud mají oba rodiče geny vedoucí k poruše učení, pak 75% potomstva nese stejnou poruchu.

Další výzkumy dědičnosti prováděli v letech 1970 brněnští vědci Zahálková, Vrzal a Klobouková. Norrierová v roce 1954 zkoumala vliv dědičnosti poruch učení u dvojčat jednovaječných a dvojvaječných.

Zelinková (2012) zmiňuje, že díky rozvoji nových zobrazovacích metod v medicíně, zejména magnetické rezonance a mozkové tomografie, jsme dnes schopni sledovat práci mozku při čtení a psaní. Průzkumy prokázaly, že mozek dyslektika pracuje při čtení jinak než mozek běžného čtenáře. Dyslektik zapojuje jiné části mozku, zejména výrazně používá Broccovo centrum, které se podílí na hlasitém čtení. V pracích G. Pavlidise se také můžeme dočíst vliv nesprávné aktivity mozkových nervů, které řídí oční pohyby.

Výzkumy jsou bez pochyby zajímavé a stály by za bližší studium. Pro potřeby této práce však nejsou stěžejní, proto jsou uvedeny jen ve zkratce.

### **3.5 Projevy dysgrafie**

Jak již bylo řečeno, dysgrafie je specifická porucha učení postihující psaný projev. Nácvič psaní činí dítěti obrovské obtíže, zpravidla se naučí psát až v pozdějším věku a to s chybami. Při psaní vynechává háčky a čárky, nezvládá pravidla syntaxe. Písmo bývá nečitelné a neuspořádané, *dítě si nepamatuje tvary písmen, zaměňuje tvarově podobná písmena, píše pomalu a s námahou.* (Slowik, 2007, s.127). Důležité je zmínit, že netrpí žádnou poruchou hybnosti, přesto má písmo zvláštní ráz, protože dítě křečovitě svírá tužku a nepřiměřeně tlačí na papír, píše toporně.

Do psaní vkládá obrovské úsilí, přemýšlí a vybavuje si každé písmeno, takže nezbyde už energie ani čas na zkontrolování psaného textu a opravení chyb. Zpravidla můžeme pozorovat běžné chyby z nepozornosti. Jak uvádí Matějček (1995), tyto chyby se stupňují s psychickým napětím, například při psaní diktátu, nebo psaní na čas.

Nepřiměřená je i velikost písma, dítě buď píše obrovská písmena, která se nevejdou do řádku, nebo naopak píše písmena malá, zmáčknutá a často škrta, čímž dává najevo svou nejistotu.

Dysgrafie ovlivňuje nejen český jazyk, ale i všechny ostatní předměty. Dítě není schopno si pořizovat zápisky, protože nestíhá zároveň sledovat výklad a psát. Sešity bývají neúhledné a nečitelné jak pro učitele, rodiče, tak pro samotné dítě.

Zajímavé jsou i mimovolní projevy, například kvůli vysoké koncentraci zadržuje dech, což si často neuvědomuje. Zelinková (2012) uvádí příběh chlapce, který až kolem 16. roku věku zpozoroval, že při psaní funí.

Časté jsou problémy v pravolevé orientaci a v orientaci v čase. V pravolevé orientaci se projeví například tak, že žák píše text, nebo jen slova, zprava doleva.

### **3.6 Diagnostika dysgrafie**

Zpravidla první, kdo si u žáka poruchy psaní všimne, bývá paní učitelka. Ta po konzultaci s rodiči doporučí návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. Poradny pracují v souladu s vyhláškou 72/2005 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. *Slouží jako poradny žákům, kteří nejsou ve škole úspěšní, pomáhají odhalovat příčiny neúspěchu.* (Zelinková, 2012, s. 40) Vypracovávají základní diagnostiku dítěte a navrhují integrační opatření jako individuální vzdělávací plán, klasifikace slovním hodnocením apod.

*Speciálně pedagogická diagnostika je východiskem pro výchovně-vzdělávací proces a hlavně pro následnou reedukaci* (tedy nápravu, pozn. autorky). (Bartoňová, 2012, s. 122) Vychází z ní konkrétní práce učitele ve vyučovací hodině a metody nápravy, které při práci použije.

Co je důležité, specifické poruchy učení můžeme diagnostikovat jen u žáka s průměrným nebo nadprůměrným intelektem. U žáka s podprůměrným intelektem by se již jednalo o mentální retardaci a její vliv na schopnost číst a psát.

### **3.7 Náprava dysgrafie**

Poslední kapitola nám poskytne náhled na současné metody nápravy, používané u dětí s dysgrafií. Dysgrafie je způsobena deficitem dílčích funkcí, tedy obtížemi v oblastech, které jsou nezbytné pro nácvič psaní. V této práci je jim věnována kapitola 2. Dítě má problém s jemnou a hrubou motorikou, se smyslovým vnímáním, řečí, s vytvářením matematických představ nebo s časoprostorovým vnímáním. Jucovičová,

Žáčková (2008), stejně jako Zelinková (2009) se shodují, že náprava dysgrafie se v mnohém shoduje s přípravou na psaní. Vyžaduje však dlouhodobější, časově velmi náročnou systematickou práci speciálního pedagoga.

*Preventivní opatření a postupy se z hlediska jednotlivých etap neliší od reedukace. Zahrnují rozvíjení hrubé a jemné motoriky, správné provádění uvolňovacích cviků, předcházení nesprávným návykům v držení psacího náčiní i nesprávným tvarům písmen. Psaní písmen následuje až po dostatečné přípravě. (Zelinková, 2009, s. 92)*

Problém nastává v tom, že speciální přístup je k dětem s dysgrafií uplatňován až v momentě, kdy mají poruchu učení diagnostikovanou poradenským zařízením. To bývá nejčastěji ve druhé třídě školní docházky. V první třídě se zpravidla porucha učení nediodagnostikuje, jak upozorňuje Zelinková (2012), porucha psaní a čtení se může diagnostikovat, až když metody, používané ve škole k nácviku psaní, selhávají. V této fázi můžeme říct, že dítě prošlo standartní výukou počátečního psaní.

Tohoto problému si všimla Zelinková (2012) i Bartoňová (2012) a začínají pracovat s předškolními dětmi, které mohou mít dispozici k poruše učení. Podle Küsperta (in Bartoňová, 2012) je možné v předškolním věku diagnostikovat děti, které budou pravděpodobně mít problém s výukou čtení a psaní, a nazývá tuto skupinu rizikovými dětmi. Marta Bogdanowicz (in Zelinková, 2012) pro tyto děti vytvořila tzv. škálu rizik dyslexie, kde vymezuje body, které je třeba už u předškolních dětí sledovat: hrubá motorika, jemná motorika, senzomotorická koordinace, laterálita, prostorová orientace, zraková pozornost a paměť a případný opožděný vývoj řeči. Zelinková (2012) dále upozorňuje na pokrok v této oblasti i v Českém školství. Některé školy v České republice ve spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami postupně budují systém kurzů předškolní přípravy pro děti s obtížemi v dílčích funkcích.

Při nápravě dysgrafie se autoři (Bartoňová, 2012; Pokorná, 2010, Jucovičová, Žáčková, 2008) shodují na nezbytnosti týmové spolupráce všech osob, které se na vzdělávání dítěte podílejí. Náprava dysgrafie není jednoduchým procesem. Jak uvádí Pokorná (2010), specifické obtíže nevymizí pouhým procvičováním. To proto, že nejsou záležitostí nedostatečné pile dítěte, nebo zanedbané přípravy na vyučování. Při nápravě je stále nezbytné pamatovat na příčiny v poruchách základních funkcí, brát v úvahu genetické vlivy a další faktory, kterými jsem se zabývala kapitole 3.4 – příčiny poruch učení.



### 3.7.1 Zásady

*Reedukace dysgrafie tvoří systém logicky na sebe navazujících kroků. Teprve po spolehlivém zvládnutí jedné úrovně přecházíme k úrovni vyšší, náročnější.* (Jucovičová, Žáčková, 2008) Literatura zabývající se nápravou dysgrafie (Mlčáková, 2009; Bartoňová, 2012) se většinou opírá o zásady, které formuloval již v roce 1995 Matějček (1995). Zdá se, že jeho lidský přístup je pro současné autory stále aktuální. Jeho doporučení spočívají v 10 krocích, které je třeba při reedukaci (nápravě) vždy dodržet. Důležitá je přesná diagnostika, přičemž se diagnostikuje i v průběhu procesu, dále individuální přístup, vytvořená pozitivní atmosféra. Péče musí mít komplexní ráz, výběr nápravných metod ucelený s realistickými cíli. Nezbytné při terapii je připravit dítě na vstup do života.

Pokorná (2007) dále považuje za důležité pracovat po malých krocích. K dalšímu úkolu postoupit až v momentě, kdy je předchozí bezpečně zvládnutý. Nezbytné je s dítětem pracovat pravidelně, pokud možno denně. Počítat s tím, že náprava specifických poruch učení vyžaduje opravdu dlouhodobý nácvik a výsledky se nedostavují příliš rychle. Na druhou stranu Jucovičová, Žáčková (2008) považují za nezbytné, aby dítě pocítilo, že kvalita člověka se nehodnotí podle písma a v budoucnu si bude moci dítě vybrat z některých kompenzačních metod – psaní na počítači, využití tiskacího písma apod.

### 3.7.2 Metody nápravy

Jak bylo uvedeno výše, náprava dysgrafie se zaměřuje na nápravu poznávacích funkcí a vychází z přesné diagnostiky konkrétního případu. Nezbytné je u dítěte rozvíjet oblast řečovou, sluchové vnímání, vnímání zrakové, cvičit prostorovou orientaci a levou a pravou stranu, orientovat se v čase a udržet pozornost.

Podle Jucovičové, Žáčkové (2008) se u nápravy dysgrafie zaměříme zejména na rozvoj funkcí potřebných u psaní. Zpočátku s dítětem cvičíme pohyby trupu, končetin a hlavy s cílem podpořit rozvoj hrubé motoriky. Uvolňujeme paži pomocí jednoduchých cviků, postupně od ramenního kloubu (mávání, kroužení), přes loketní až po pohyby dlaní (např. podle Zelinkové (2009) zavírání a otvírání, tlačení proti sobě, doteky prstů...). Přecházíme k uvolňovacím cvičením na svislé ploše, následně na vodorovné, od velkých ploch po malé. *Dbáme na správný úchop psací potřeby, správné sezení při psaní a správný sklon podložky a sešitu při psaní.* (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 100) Zajistíme dítěti anatomicky tvarovaný nábytek pro podporu přirozeného zakřivení

páteře. Respektujeme vlastní tempo dítěte a cviky provádíme často, v krátkém intervalu. Pro zpevnění zápestí Jucovičová, Žáčková (2008) doporučují drobné ruční práce, stříhání nůžkami, lepení, pletení copánků, provlékání, práce s těstem a modelínou a další. U grafomotorických cviků využijeme rytmizaci. Podle Jucovičové, Žáčkové (2008) postupně zařazujeme volné čmárání, oblouky, klubíčka, vlnovky, klíčky, osmičky, zátrhy a orientované čáry. Pokračujeme podle Zelinkové (2009) nácvikem plynulého navazování písmen, a podle Bartoňové (2012) tréninkem lehkého a plynulého tahu a odbouráváním křečovitého držení tužky.

*V rámci nápravných metod sloužících k reedukaci specifických poruch učení lze jmenovat **Metodu dobrého startu**, kterou pro Českou republiku modifikovala Jana Swierkoszová, metodu nápravy DOV – **Dílčí oslabení výkonu od manželů Scharingerových**, **metodu upravující deficit dílčích funkcí od rakouské autorky B. Sindelarové**. (Bartoňová, 2012, s. 128). Dále Bartoňová (2012) uvádí **metodu tréninku pozornosti KUPOZ** od Kuncové, nebo **skupinový terapeutický program KUMOT**. Pro obtíže ve čtení je k dispozici program **Nauč mě číst** od Tymichové, nebo metodika **Sfumato – Splývavé čtení** od dr. Navrátilové.*

Pro děti s poruchami učení je sepsáno několik knih, které jim mohou pomoci se ve své poruše orientovat a zároveň mohou poradit, jak se s ní vyrovnat a jak využívat nápravných prvků. Za všechny mohu doporučit zahraniční publikaci autorů Fishera a Cummingse (2012), která je přeložena do češtiny a poskytuje mnoho podnětů pro dysgrafiky.

Pro rodiče a učitele dětí s dysgrafií budou jistě podnětné publikace Věry Pokorné, která nápravě dysgrafie věnovala několik monografií (Pokorná, 2007; Pokorná, 2010).

Pro dospělé osoby s dysgrafií nabízí Zelinková, Čedík (2013) publikaci, ze které bych v závěru této kapitoly vyzdvihla několik motivačních námětů. Pro osoby s dysgrafií může být osvobozující pomoci si psaním na počítači nebo využitím hůlkového písma. Na počítači je dobré mít zapnutý opravný program, při psaní rukou se nebát požádat o korekturu napsaného textu. Před psaním si vždy uspořádat myšlenky a nejprve si sepsat osnovu. Při psaní zápisků si vytvořit systém vlastních značek a zkratk. Osoba s poruchou učení by měla najít, v čem je výjimečná. Její mozek pracuje jinak, vidí jiné souvislosti a uvědomuje si to, co jiní ne. Když se společnost odpoutá od hledání negativních dopadů poruchy učení na osobnost člověka s dysgrafií, bude moci podle Zelinkové, Čedíka (2013) těžit z jejich mimořádného pohledu na svět.

## VÝZKUMNÁ ČÁST

### 4 Výzkumný problém

Pomocí kresby vyjadřují děti své představy o světě. Jak se představy vyvíjejí, ruku v ruce s nimi se zdokonaluje i kresba dítěte. Jak bylo psáno výše, kresba dětí má v určitých obdobích stejné znaky. Například kresba dvou tříletých dětí se nápadně podobá, aniž by se tyto dvě děti kdy potkaly. Ze zákonitostí dětské kresby čerpají dlouhá léta psychologové ve svých výzkumech. Využívají kresbu jako nástroj k poznání inteligence dítěte prostřednictvím kresebných inteligenčních testů. Uždil (2002) ve své publikaci uvádí, že nejčastěji užívanými testy jsou Test stromu a Test postavy. Testy jsou hodnoceny podle množství dílčích prvků. Například u testu postavy od Goodenoughové, jak uvádí Davidová (2001), získává dítě po jednom bodu za jednotlivé prvky, které postava má – hlava, trup, končetiny, ale i krk, správný počet prstů, nos nebo obočí. Kresba postavy je využita i v Jiráskově testu školní zralosti, kde je dítě požádáno, aby nakreslilo pána. Jak jsem zmiňovala dříve, častá je kresba začarované rodiny. Kouzelník začaruje rodinu ve zvířátka a dítě má tento výjev nakreslit. Davidová (2001) dále uvádí možné použití testu Benderové, který je založen na obkreslování obrazců, nebo testu Reyovy komplexní figury, která využívá obkreslování změti čar. Šturma (in Kucharská, Májová, 2005) přidává Test hvězd a vln, pro zachycení symbolických představ.

Vedle souvislosti dětské kresby s inteligencí si autoři, zabývající se dětskou kresbou, dále všimli souvislosti kresby s počátky písma. Matějček (1995) radí, aby dítě před nástupem do školy hodně čmáralo a mělo tak procvičenou ruku na nácvik psaní. Lipnická (2007) jde ještě dále a ukazuje, jak ze čmárání a z přirozených pohybů tužky po papíře vycházejí grafomotorická cvičení. Z těch se odvozují samotná písmena. Například když dítě kreslí volnou čáru, používá v ní různé překřížování a zamotávání. Z toho vyjde grafický cvik horní smyčka, který se opakuje plynule na celém řádku. Po jeho rozdělení vzniká malé psací e. Rovněž Sindelarová (2007) vidí základ grafomotoriky v dětské kresbě. Grafomotorická cvičení od Bednářové, Šmardové (2006) dokonce nesou podtitul „Jak rozvíjet kreslení i psaní“, jelikož autorky chápou tyto dva dílčí celky jako neoddelitelné.

Když jsem se zamyslela nad dalšími možnostmi využití kresby, napadlo mě, zda by bylo možné ji použít i ve srovnání s písmem dítěte. Kresba i písmo jsou grafické činnosti. U obojího dítě používá tužku, nebo jiné psací (kreslicí) náčiní, které uchopuje rukou. U kresby i u písma vzniká na papíře stopa a dítě tuto stopu vede cíleně tak, jak ji potřebuje. Jestliže se zaměříme na dítě s dysgrafií, jeho stopa při psaní je roztřesená, nepřesná, větší, než by dítě chtělo a často jsou písmena chybná, přestože představa písmene v mysli může být správná. Jak by tedy vypadala jeho kresba? Bude také roztřesená, ušpiněná, neobratná? Nebo se projeví přesný opak? A bude kresba s tvrdými a nepřesnými liniemi méně hodnotná, nebo jí naopak tyto prvky dodají na expresivitě a působnosti? Tyto nelehké otázky budu otevírat v následující části této práce a budu se snažit na ně hledat odpovědi.

Podobná zjištění by mohla podnítit k dlouhodobějšímu výzkumu, vedoucímu k využití dětské kresby při práci s dětmi s dysgrafií. V budoucnu by se mohly hledat nápravné metody spočívající v kresbě, stejně jako by mohla pomocí dětské kresby být zahájena včasější diagnostika poruch učení.

S diagnostikou poruch učení v předškolním věku již někteří autoři pracují. Bartoňová (2012) hovoří o rizikových dětech v předškolním věku. Tyto děti mají podle Sindelarové (2007) deficity dílčích funkcí, tedy problémy ve smyslovém vnímání, řeči, paměti, časoprostorové orientaci a dalším. Stejná autorka rovněž vypracovala cvičení pro rozvoj dílčích funkcí pro tyto děti (ibd.). Zelinková (2012) si všímá u předškolních dětí dispozic k poruše učení, které spatřuje především v řečové oblasti – opožděný vývoj řeči, necitlivost dítěte pro rýmy, poruchy artikulace, nezájem o písne a jiné. Blíže našemu tématu jsou Looseová, Piekertová, Dienerová (2007), které přímo stanovují grafomotorickou poruchu, kde upozorňují na problémy s rozvržením papíru při kreslení i psaní, problémy v opisování, neúhledné a roztřesené písmo, kolísání velikosti a rovnoměrnosti tlaku na podložku. Nejbližší spojení problematiky kresby s písmem je Lipnická (2007), která popisuje rané signály poruch psaní u dětí předškolního věku. Takové dítě kreslí nerado, když má něco nakreslit, je bezradné, dlouho ulpívá na primitivních hlavonožcích, nedovede rozlišit základní tvary ani je obkreslit, má problémy s držetím tužky a orientací v prostoru.

Pro předškolní věk je rovněž k dispozici několik publikací, které mají za cíl prostřednictvím dílčích úkolů předcházet poruchám učení. Za všechny si uvedme autorky takových cvičení, Bednářovou, Šmardovou, nebo Pokornou. Z předchozího textu víme, že reedukace má stejné prvky jako prevence (psáno výše v kap. 3.7). Když

tedy existují preventivní programy pro předškolní děti, reedukační se mnoho lišit nebudou. Po zjištění dispozic k dysgrafii v předškolním věku tedy bude možné stanovit individuální reedukaci. Tyto myšlenky mohou posloužit jako námět k dalšímu rozšíření této práce.

<i>Časový úsek</i>	<i>Fáze výzkumu</i>
<b>září 2012 – únor 2013</b>	Studium materiálů a literatury
<b>březen 2013</b>	Stanovení cílů výzkumu a definování výzkumných otázek
<b>duben 2013</b>	Volba výzkumného vzorku Příprava podkladů ke sběru dat
<b>květen 2013</b>	Zajištění souhlasu účastníků s výzkumem
<b>červen 2013</b>	Sběr dat a jejich organizace
<b>červenec – září 2013</b>	Analýza a interpretace dat Formulování závěrů výzkumu
<b>říjen – prosinec 2013</b>	Zpracování teoretické části práce
<b>březen 2014</b>	Odevzdání práce
<b>květen 2014</b>	Obhajoba

*Tab. 9 Plán výzkumu*

## 5 Cíle práce a výzkumné otázky

Následující výzkum si klade několik zásadních cílů. Prvním je prozkoumat a popsat, zda existují rozdíly v kresbě dětí s dysgrafií a bez dysgrafie. Rozdíly se mohou týkat stránky obsahové nebo výrazové. Specifikace rozdílů nám napomůže k přesnějšímu vhledu do problematiky a odkryje oblast, kde mohou mít děti s dysgrafií potíže, nebo naopak oblast, ve které mohou vynikat. To nám napomůže při dalším pedagogickém působení.

Druhým stěžejním a souvisejícím cílem je prozkoumat, zda se dysgrafie projevuje i v kresebném projevu těchto dětí. Tento poznatek, jak je uvedeno výše, může pomoci lépe porozumět problematice dysgrafie a napomoci k hledání nápravných metod v oblasti výtvarné výchovy, stejně tak jako k předcházení dysgrafickým obtížím již v předškolním věku pomocí hledání vhodných grafomotorických cviků a speciálních výtvarných technik. Může poskytnout cenné informace, které se později mohou využívat v diagnostice specifických poruch učení. V případě, že zjistíme, že se mezi dysgrafickými dětmi objevují určité opakující se vzorce, nebo společné projevy v kresbě dětí s dysgrafií, je pak už jen krůček k vypracování nové reedukační nápravné metody, a ta by mohla usnadnit práci pedagogům i speciálně pedagogickým pracovníkům.

Na základě cílů jsem si položila dvě základní výzkumné otázky, které se budu snažit v následujícím textu objasnit:

1. Existují rozdíly v kresbě dětí s dysgrafií a bez dysgrafie?
2. Projevují se dysgrafické obtíže v písmu i v kresebném projevu těchto dětí?  
Pokud ano, jak?

## 6 Metodologický postup

Ve výzkumném šetření jsem se pohybovala v oblasti kvalitativního výzkumu. Při hledání odpovědi na první otázku „Existují rozdíly v kresbě dětí s dysgrafií a bez dysgrafie?“ jsem využila srovnání všech nasbíraných prací. Rozdělila jsem je do dvou vzorků – vzorek dětí s dysgrafií a vzorek dětí bez dysgrafie. Všechny práce byly analyzovány z hlediska písemného i výtvarného projevu a byly hledány společné a rozdílné rysy těchto prací. Byla srovnána formální a obsahová stránka písma s formální a obsahovou stránkou kresby. Všimla jsem si, ve kterých oblastech děti s dysgrafií vynikají, a které jsou naopak nedostatečné. Shromážděná data jsou přehledně graficky znázorněna v tabulkách.

### 1. Existují rozdíly v kresbě dětí s dysgrafií a bez dysgrafie?

→ Analýza výtvarných prací dětí s dysgrafií a komparace s výtvarnými pracemi běžné populace dětí.

Na druhou otázku „Projevují se dysgrafické obtíže v písmu i v kresebném projevu těchto dětí? Pokud ano, jak?“ je taktéž odpovězeno prostřednicím kvalitativního typu výzkumu. Podrobněji jsem rozebrala pět průměrných prací, z toho 3 práce ze vzorku dětí s dysgrafií a 2 práce ze vzorku dětí bez dysgrafie. Na těchto pracích byla provedena analýza a detailní hodnocení písemného i výtvarného projevu. Všimla jsem si opět obsahové i formální stránky písma i kresby a provedla jejich komparaci.

### 2. Projevují se dysgrafické obtíže v písmu i v kresebném projevu těchto dětí?

Pokud ano, jak?

→ Analýza a hodnocení písemného projevu, analýza a hodnocení výtvarného projevu a jejich vzájemná komparace.

## 7 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek byli zvoleni žáci 5. tříd několika základních škol v Olomouci. K tomuto výběru jsem dospěla na základě několika skutečností. V první třídě se dítě adaptuje na školní prostředí, získává první zkušenosti s prvopočátečním čtením a psaním a prvotní obtíže v psaní mohou být přirozenou reakcí na novou situaci. Děti vstupují do základní školy zpravidla s různou úrovní. Někteří se těší, až se naučí znát písmena a až ukážou paní učitelce, že se umí podepsat, jiní již plynule čtou a píší a první třída pro ně může být neustálým čekáním na ostatní spolužáky. Z těchto a dalších mnoha důvodů se nedá porucha učení diagnostikovat na počátku školní docházky.

Na počátku druhé třídy základní školy již dítě s dysgrafií ví, že má nějaký problém. S největší pravděpodobností už třídní učitelka upozornila rodiče na nezvyklý jev a dítě bylo vyšetřeno v pedagogicko-psychologické poradně. Druhý ročník bych tedy charakterizovala jako zvykání si na nastalou situaci, uvědomění si, že psaní (či čtení) pro dítě bude obtížné, a počátek hledání cest k takovým metodám, které budou při nácvičku psaní co nejúspěšnější.

Ve třetí a čtvrté třídě učitelka i žák (v ideálním případě i rodiče) pokračují ve snaze naučit dítě vyjadřovat se písemně tak, aby druhá osoba i ono samo bylo schopné po sobě zápisky přečíst.

Domnívám se, že v průběhu páté třídy se již žáci připravují na vstup na druhý stupeň základní školy a písmo už by se mělo automatizovat. U dětí s dysgrafií, i u těch, s kterými se systematicky pracovalo, by stále mělo jít v 5. třídě rozpoznat, že určité obtíže v psaní zde jsou. Přetrvává zvýšená námaha při psaní spojená s obtížemi s vybavováním písmen, přemýšlením nad jejich tvary, zvýšený tlak na podložku a další projevy, o kterých bylo pojednáno v teoretické části. Jelikož se chystám zkoumat i obsahovou stránku písemného projevu, je pro výzkum nezbytné, aby děti byly ve věku, kdy dovedou vymyslet příběh a zapsat ho. Takový požadavek by v nižších třídách nebyl realizovatelný.

Po domluvě s řediteli škol jsem volila takové třídy, ve kterých je vyšší výskyt žáků s diagnostikovanou dysgrafií, abych docílila více početného vzorku těchto dětí.



Většina tříd je uspořádaných tak, že v klasické třídě o počtu 20-30 žáků jsou jedinci s poruchou učení integrováni. Tím, že se výzkumu účastnila vždy celá třída, jsem získala i vzorek vrstevníků bez poruch učení. Další výhodou v integrovaných třídách je fakt, že získávám výzkumný materiál od dětí, které jsou stejně metodicky vedené. Nevýhodou pro výzkum je nižší počet integrovaných žáků, většinou se vyskytují 1-2 žáci s dysgrafií na jednu třídu. A tak bylo nutné doplnit vzorek dysgrafiků ještě jinde. Tato možnost se mi naskytla přímo ve třídě specializované pro děti s poruchami učení, která dobíhá jako jedna jediná na olomouckých školách a je takovou poslední vlašťovkou mezi současnými trendy integrace.

Celkově jsem shromáždila 42 výtvarných a grafických prací. Z toho 18 od dětí s dysgrafií a 24 od dětí bez poruch učení. Co se týče poměru dívek a chlapců, výzkumu se účastnilo 12 dívek a 30 chlapců. V následující tabulce můžeme vidět přesné rozložení. Za povšimnutí stojí vysoký počet chlapců s dysgrafií oproti dívkám s dysgrafií, který demonstruje i celkové zastoupení v populaci. Více o vyšším zastoupení poruch učení mezi chlapci píše Zelinková (2009).

	Žáci s diagnostikovanou dysgrafií	Žáci bez poruch učení	Celkem
Dívky	2	10	12
Chlapci	16	14	30
Celkem	18	24	42

*Tab. 10 Výzkumný vzorek*

## 8 Shromažďování dat

Výzkum ve třídách proběhl jako tříhodinová výuka. První vyučovací hodina byla slohová. Žáci si přečetli ústřížek, vymysleli příběh a dopsali ho. Druhá hodina se věnovala ilustraci. Žáci ilustrovali příběh reálnými ilustracemi (tedy nikoliv abstraktní kresbou). Snažili se obsáhnout co nejvíce souvislostí a detailů příběhu. Poslední, diskuzní, hodina proběhla formou rozhovoru nad vzniklými výtvy.

### 8.1 Písemná část

Děti byly usazeny v lavicích a byl jim zadán pokyn ponechat si lavici čistou, jen pokrytou ubrusem, který většinou běžně používají při hodině výtvarné výchovy. Nachystat si měli lepidlo a psací pero. Na začátku vyučovací hodiny jsem se představila a motivovala je ke společně stráveným třem vyučovacím hodinám. První část výzkumu byla zadána následujícím způsobem:

- Rozdáme si papíry.
- Na papíře je nalepený ústřížek se začátkem příběhu.
- Pozorně si ho přečti.
- Přečteme ho nahlas.
- Zkus vymyslet, jak by příběh pokračoval. Promítmi si ho ve své mysli, každý vymyslí své vlastní pokračování.
- Až budeš mít jasno, jak příběh pokračuje, dopiš ho na volné řádky.

Na papír tužkou zapisuji čas, kdy žák dopsal příběh. Pro rychlé žáky byla připravena náhradní činnost tak, aby nerušili žáky, kteří potřebují na dopsání více času. Během přestávky mezi hodinami měli žáci čas na sdělení bezprostředních zážitků, mohli si příběhy navzájem ukázat a přečíst. Z přestávky jsem si pořizovala zápisky, které jsem považovala za významné pro další práci.

#### Ústřížek příběhu pro dopsání

Mým záměrem bylo připravit příběh, který by byl blízký současným školákům. Aktuálnosti tématu jsem se snažila dosáhnout toho, aby příběh žáky zaujal a aby na něm chtěli pracovat co nejprecizněji. Za tímto účelem jsem absolvovala několik hodin náslechu mezi žáky, u nichž jsem se zajímala o jejich zájmy a o témata, která rozebírali

se spolužáky o přestávkách. Z nestrukturovaných rozhovorů se žáky se mi vygenerovala tato témata:

- Fantazijní stroje s lidskými vlastnostmi
- Komerční figurky (Gormiti, Gogouni, Pet shop)
- Technický pokrok (tablety, mobilní telefony)
- Sci-fi a fantasy povídky

Zároveň jsem chtěla použít příběh takový, při jehož ilustraci využijí žáci grafické typy, na nichž autoři publikací o dětské kresbě popisují dětský výtvarný projev. Jak je uvedeno v kapitole o vývoji dětské kresby, Lipnická (2007), Bednářová, Šmardová (2006), Hazuková, Šamšula (2005), Uždil (2002), nebo Davidová (2001), se s menšími rozdíly shodují na těchto grafických typech: lidská postava, zvíře, dům, strom a technický stroj (zejména auto).

Zároveň by měl být příběh co nejvíce otevřený, aby nabízel variabilní dovyprávění. Tedy aby každý žák mohl vymyslet úplně nový příběh, který by se nepodobal pracím ostatních žáků. Je ovšem nutné počítat s faktem, že se díla žáků budou navzájem ovlivňovat.

Tyto prvky jsem se snažila propojit a vznikl následující úryvek.

Putovali vesmírem už pěknou řádku dní, když Vládce světla nařídil posádce přistát na planetě Zemi. Pomalu přistávali mezi úzkými uličkami města a ani si nevšimli, že je z povzdálí pozoruje malý psík. Když v tom se stalo něco nečekaného.

## 8.2 Výtvarná část

Po přestávce pokračoval výzkum druhou částí – výtvarnou. V této části jsem děti instruovala následujícími pokyny:

- Teď se z vás stanou ilustrátoři a zkusíte svůj příběh co nejpřesněji nakreslit.
- Uděláme to tak, že příběh nalepíme na velký papír. Formát bude na šířku.
- Příběh nalepte vlevo.
- Na pravou část příběh nakreslete.
- Pracujte tak, aby bylo z obrázku jasné, co se v příběhu odehrálo, i pro někoho, kdo příběh vůbec nečetl.
- Kreslíme redisperem namočeným v tuši.

Na výtvarnou práci jsem opět tužkou zaznačila, kdy žák dokončil ilustraci. Zapisovala jsem si případné komentáře žáků k času, obtížnosti apod. Následovala hodina, ve které proběhla diskuze ke každému jednotlivému dílu.

### **8.3 Reflexe**

Hodina proběhla formou diskuzního kroužku. Žáci se pohodlně usadili do kruhu, před sebe si položili své dílo a jeden po druhém dostali slovo. Nejprve volně povídali o svém díle, co je na něm stěžejní a jak jejich příběh pokračoval. Po spontánním povídání následují otázky z mé strany. Ty budou vycházet z příběhu dítěte. Dojít bych chtěla zejména k tématům:

- Jak tě napadl právě tento příběh? Co tě k němu inspirovalo?
- Bylo snadné domyslet příběh? Bylo snadné ho ilustrovat?
- Která část byla pro tebe snadnější? Psaní nebo kreslení?
- Zaujala tě práce s redisperem? Proč?

Diskuze může poskytnout cenné informace, které z hotové práce nemusí být zřejmé. Odkryje další souvislosti a dítě při ní může projevit své preference, zhodnotit obtížnost úkolu, nebo vyjádřit obavy, které mělo.

## 9 Kritéria pro hodnocení

Se souhlasem ředitelů škol a s pomocí třídních učitelek jsem v 5. třídách realizovala výzkum. Podle plánu byl výzkum rozvržen do tří bloků: výtvarná část, slohová část a diskuzní část. Jak u výtvarné části, tak u písemné jsem z hlediska mnoha kritérií, která budou uvedena dále, hodnotila stránku formální a stránku obsahovou.

### 9.1 Písemný projev

#### Kritéria pro formální stránku textu:

Hodnocena byla celková úprava práce. Žáci měli k dispozici formát přibližně velikost A4 s širšími linkami. Mezi hodnocení celkové úpravy spadalo, zda si žák formát dokázal rozvrhnout, tedy zda se mu text celý vešel a dokázal příběhem formát z větší části zaplnit. Počítal se rozsah práce (co do počtu řádků) a ten byl později porovnáván s pracemi ostatních žáků.

Velkou roli hrála celková úprava práce, její čistota, frekvence škrtnání a přepisování textu a udržení levého a pravého okraje. Žák páté třídy by již měl mít povědomí o dělení textu na odstavce a o členění vypravování na úvod, stať a závěr. Od úvodu bylo většinou upuštěno, a to proto, že text začínal daným úryvkem. Hodnotila se tedy návaznost na úryvek a místo úvodu byla sledována část uvedení do problému. Všimla jsem si i žáků, kteří měli text snadno čitelný, a na druhé straně těch, jejichž text bylo pro pedagoga obtížné přelouskat.

Na čitelnost či nečitelnost navazoval podrobnější rozbor písma. Jeho velikost, která bývá u dysgrafiků výrazně větší, sklon písma, který může být stejnoměrný nebo se nesystematicky střídat, a podoba písmen. U té se může projevit osobitý rukopis žáka. Písmo v 5. třídě by již nemělo připomínat kostrbaté nebo až neosobité přesné tvary prvopočátečního psaní. V rámci plynulosti písemného projevu jsem sledovala způsob navazování písmen, kde by děti měly mít plynulé přechody, ukazující na souvislý pohyb ruky po papíře, a dále rozestupy mezi písmeny i mezi jednotlivými slovy. V neposlední řadě bylo zkoumáno správné užití interpunkčních znamének a chybovost spolu s charakterem chyb.

### Kritéria pro obsahovou stránku textu:

Bezpochyby zajímavé bude zhodnocení obsahové stránky textu a srovnávání dětí s dysgrafií a dětí bez výukových obtíží. V této oblasti sleduji stavbu vět, jejich řazení za sebou do smysluplného děje a jejich logické uspořádání. Žáci by měli správně volit slohový styl vyprávění a respektovat jeho zásady, jako je vyjádření zápletky a rozuzlení, užití přímé řeči nebo ucelení příběhu závěrečnou částí. Zároveň hodnotím originalitu práce, schopnost vymyslet myšlenku či prvek, který je neotřelý a čtenáře upoutá.

U písemného projevu jsem ještě pozorovala, zda se u dítěte projeví některý z doprovodných jevů dysgrafie: nesprávné držení psacího náčiní, nepřiměřený tlak na podložku nebo mimovolní pohyby obličeje či celého těla.

## **9.2 Výtvarný projev**

### Kritéria pro formální část:

Při hodnocení výtvarného projevu je třeba nasadit jiná kritéria. Prvky, které byly v písemném projevu hodnoceny jako záporné (roztřesené linie, mazání textu, příliš velké písmo, nepravidelný sklon, tlak na podložku...), mohou naopak výraz kresby podpořit a dodat jí působivost a originalitu.

Opět jsem postupovala od prvotního náhledu na kresbu k větším detailům. Všimla jsem si využití formátu, tedy zda je zaplněný celý formát, nebo jsou volná místa – pak jestli volná místa působí rušivě, nebo je naopak oko diváka uvítá. Kresba by měla být přiměřeně velká, ani příliš grandiózní nebo drobná, měla by být umístěna ve „zlatém středu“ formátu, ani příliš nahoře, ani příliš dole.

S formátem souvisí zhodnocení kompozice obrazu, tedy jak jsou jednotlivé prvky kladeny a rozmístěny. Kladně se hodnotí, když se obraz nedrží jen striktně čáry země a dítě užije zajímavou kompozici, například diagonální, souměrnou, rozčlení obraz do více plánů a podobně.

Pro srovnání s písmem je důležitý rozbor kvality linií, kde se může projevit jemné kladení linií, nebo naopak linie expresivní a působivé. Všimám si, zda nejsou tvořeny křečovitě a podporují takové vyjádření, které koresponduje s obsahem kresby.

Sleduji čáry podporujících hloubku kresby a vyjadřující prostor – šrafuru, stínování, tečkování, modelaci prostoru, zachycení světla a stínu, nebo zajímavé dekorativní členění ploch.

Při práci by měla být uplatněna čistá práce s tuší, neměly by na papíře být znát výraznější kaňky nebo mazání. Zároveň však citlivě zhodnotím, zda takový jev opravdu výtvarnému dílu uškodí, nebo naopak podpoří jeho originalitu a výraz.

Podle prvků, ze kterých je kresba složena, jsem hodnotila jejich úroveň z hlediska věku, při které vycházíme z hodnocení grafických typů podle kapitoly 1.2. Postava člověka by měla mít všechny náležitosti, jako je hlava s výrazem, krk, plný trup, odpovídající počet prstů na rukou apod. Obdobně je to u psa, dopravního prostředku nebo domu. V kresbě by již neměly přetrvávat znaky dětské kresby typické pro nižší vývojové období.

#### Kritéria pro obsahovou část:

Žáci byli vyzváni, aby ilustrovali příběh tak, aby i člověk, který si příběh nepřečte, z kresby poznal, co se v něm odehrálo. Z tohoto zadání vychází podstata zkoumání obsahové stránky kresby. Kresba má věrně ilustrovat příběh. Má v ní být citelné napětí, děj, myšlenka, nebo dokonce zápletka příběhu. Kladně hodnotím, pokud kresba není jen pouhým nákresem hlavních postav a pokud se v ní postavy pohybují, konají nějakou činnost a jsou ve vzájemné interakci. Vnímám emotivní působení kresby na diváka a všímám si emocí, které kresba v divákovi vyvolává. Kresba by měla být jedinečná a originální, rozhodně by neměla kopírovat spolužákovo dílo.

Z doprovodných jevů si zejména všímám, s jakým zájmem žák pracuje.

### **9.3 Komparace písemného a výtvarného projevu**

Jako poslední oblast zhodnotím, zda se v písemném a výtvarném projevu odhalí obdobné obtíže ve formální stránce, a jaká je bohatost obsahové stránky písma a kresby u dětí se specifickými poruchami učení a bez poruch učení.

## 10 Etické problémy a způsob jejich řešení

Abych mohla použít materiály žáků k výzkumu, bylo nutné zajistit souhlas zákonných zástupců s účastí dětí na výzkumu. Souhlas jsem zajistila formou lístečků, které byly rozdány žákům po mé několikáté návštěvě ve třídách. Žáci lístečky předali rodičům a podepsané donesli zpět. Na lístečku jsem pokládala za nezbytné uvést název práce a stručnou charakteristiku výzkumu, datum provedení (alespoň přibližně), žádost o povolení účasti jejich dětí na výzkumu a ujištění o anonymitě účastníků. Byla také přiložena informace, že v případě dotazů či zájmu o výsledky mě mohou kontaktovat na pracovní e-mailovou adresu.

***Vážení rodiče, milí zákonní zástupci.***

Ráda bych Vás požádala o spolupráci v rámci výzkumu k mé diplomové práci. Práce je na téma „Dětská kresba a dysgrafie“ a bude se zabývat souvislostmi mezi obtížemi v psaní a kresebným projevem žáků 1. stupně základních škol.

Výzkum proběhne v hodině výtvarné výchovy zcela přirozenou formou a zúčastní se ho celá třída. Žáci domyslí načatý příběh a ilustrují ho. Získané podklady budu dále analyzovat a zkoumat.

Výsledky mohou napomoci k získání nových postupů pro práci s dětmi s dysgrafií.

Prosím Vás o souhlas, že mohu práci Vašeho dítěte ve své práci využít a zpracovat.

Zpracování výzkumu bude zcela anonymní a poslouží jen pro účely mé diplomové práce.

**Jméno dítěte** \_\_\_\_\_

**Svůj souhlas, prosím, stvrďte podpisem** \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_

Velice děkuji za ochotu,

Zuzana Tichá, studentka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

*V případě dotazů neváhejte využít můj pracovní e-mail: ZuzTi@email.cz*



## 11 Výsledky

V této části práce uvádím výsledky výzkumu, tedy zhodnocení formální a obsahové stránky písemného projevu a formální a obsahové stránky výtvarného projevu, u každého zapojeného respondenta. Protože rozsah práce neumožňuje uvést podrobný rozbor 42 prací, jsou výsledky uvedeny za použití jednoduché dvoustupňové škály prostřednictvím symbolu „+“ (vyhovující, v dané oblasti nebyly nenalezené odchylky) a symbolu „-“ (nevyhovující, označující obtíže v dané oblasti). V kapitole 11.1 budou práce porovnány a budou zdůrazněny oblasti, ve kterých se tyto práce liší.

Z celého vzorku bude vybráno 5 typických příkladů a ty budou v kapitole 11.2 rozebrány opět podle všech kritérií. Zároveň bude provedena komparace písemného a výtvarného projevu a nesmí chybět konkrétní ukázka práce, na které budou jednotlivé prvky demonstrovány.

Označení práce	Pohlaví	Věk	Žák s obtížemi v písemném projevu	Písemný projev			Výtvarný projev	
				<i>Formální stránka</i>	<i>Obsahová stránka</i>	<i>Rozsah textu v řádcích</i>	<i>Formální stránka</i>	<i>Obsahová stránka</i>
1	CH	12	ano	-	+	16	-	+
2	CH	13	ano	-	+	13	-	-
3	CH	12	ano	-	-	5	-	-
4	D	12	ano	-	+	13	-	+
5	D	13	ano	-	-	8	-	-
6	CH	13	ano	-	-	9	-	-
7	CH	11	ano	-	+	15	-	-
8	CH	12	ano	-	-	12	-	-
9	CH	12	ano	-	+	9	-	-

Označení práce	Pohlaví	Věk	Žák s obtížemi v písemném projevu	Písemný projev			Výtvarný projev	
				<i>Formální stránka</i>	<i>Obsahová stránka</i>	<i>Rozsah textu v řádcích</i>	<i>Formální stránka</i>	<i>Obsahová stránka</i>
10	CH	11	ano	-	+	14	-	+
11	CH	13	ano	-	+	10	-	-
12	CH	12	ano	-	-	8	-	-
13	CH	11	ano	-	+	22	-	+
14	CH	11	ano	-	-	10	-	+
15	CH	10	ano	-	-	7	-	-
16	CH	10	ano	-	-	13	-	-
17	CH	10	ano	-	-	6	-	-
18	CH	11	ano	-	-	10	+	+
19	CH	10	ne	+	+	21	+	-
20	D	11	ne	+	+	25	+	+
21	D	12	ne	+	+	24	+	+
22	D	11	ne	+	+	10	+	+
23	D	11	ne	+	+	22	-	+
24	D	11	ne	+	+	13	+	+
25	CH	12	ne	+	-	14	+	+
26	D	11	ne	+	+	41	+	+
27	CH	11	ne	+	+	24	+	+
28	CH	13	ne	-	+	15	+	+

Označení práce	Pohlaví	Věk	Žák s obtížemi v písemném projevu	Písemný projev			Výtvarný projev	
				<i>Formální stránka</i>	<i>Obsahová stránka</i>	<i>Rozsah textu v řádcích</i>	<i>Formální stránka</i>	<i>Obsahová stránka</i>
29	CH	12	ne	+	+	14	+	+
30	CH	11	ne	+	+	9	-	+
31	D	10	ne	-	+	22	+	+
32	D	11	ne	+	+	24	+	+
33	CH	12	ne	-	+	13	-	-
34	CH	12	ne	-	+	17	+	+
35	D	12	Ukazuje na poruchu, která nespadá do poruch psaní	-	-	5	-	+
36	CH	12	ne	+	+	12	-	+
37	CH	11	ne	-	+	14	+	+
38	CH	11	ne	+	+	12	+	+
39	CH	11	ne	+	+	18	-	+
40	CH	12	ne	+	+	14	+	+
41	CH	11	ne	+	+	15	+	+
42	D	12	ne	+	+	25	+	+

Tab. 11 Výsledky výzkumu

Znak + jako vyhovující, v dané oblasti nebyly nalezené odchylky

Znak - jako nevhovující, označující obtíže v dané oblasti

## 11.1 Analýza výtvarného a písemného projevu

Jak je vidět z předchozího přehledu, celkový vzorek čítá 42 prací, toho 18 prací dětí s dysgrafií a 24 dětí bez poruch učení. Jak ukazuje tabulka, z pohlaví převažují chlapci, zejména u vzorku dětí s dysgrafií. U těch si zároveň můžeme povšimnout nepatrně vyššího věku, který může být způsoben pozdějším nástupem do základní školy z důvodu odkladu školní docházky.

### 11.1.1 Analýza prací dětí s dysgrafií

Všechny zkoumané děti s dysgrafií mají výrazné obtíže ve *formální stránce písemného projevu*. Formát bývá nesprávně rozvržen, práce je neupravená, často škrtaná nebo mazaná. Čitelnost textu bývá horší, písmo nepřiměřeně veliké a s nerovnoměrným sklonem. Objevují se gramatické chyby a text je psán jednoduchými větami.

U 10 dětí z 18 se projevil obtíže i v *obsahové stránce písemného projevu*. Zápletka příběhu byla chudá, nebo úplně chyběla. Většinou děti jen popisovaly, jak vypadá mimozemšťan a jak pejsek, nebo co oba dělají. Příběh neměl jiskru a chyběly originální prvky. Přesto se v některých pracích objevila slovní spojení jako „pejskovi z toho stály vousy na hlavě,“ nebo „pes se tulil jako kočka“. Průměrný rozsah práce u žáků s obtížemi v písemném projevu je přibližně **11 řádků**, největší rozsah měla práce o 22 řádcích a nejkratší text byl pouze na 5 řádků.

Stejně jako v písemném, tak i ve *výtvarném projevu* mají zkoumané děti s dysgrafií obtíže ve *formální stránce*, a to u 17 z 18 případů. Úroveň grafických typů je nízká, postavě i zvířeti chybí podstatné znaky. Práce působí neupraveně a formát zůstává nevyužitý. U spolusedících dětí se objevily téměř shodné obrázky, a to u vzorků 2 a 7, 9 a 11, 15 a 16. Tento jev je typický pro mnohem nižší věk dětí. Často se s ním setkávám u předškolních dětí, kdy se dvě děti vedle sebe navzájem inspirují a „opisují“ od sebe. U žáka 5. třídy by měl být tento kopírovací reflex překonán a žák by měl udržet vlastní myšlenku, kterou spolužákův výtvarný tvůrce neovlivní. Dalším přetrvávajícím dětským znakem je motiv slunce v rohu formátu. Objevuje se u dětí s dysgrafií až nezdravě často – u vzorků 1,2,7,8,9,12,14,15,16, tedy celkem 9 prací z 18.

U 12 dětí z tohoto vzorku jsem zaznamenala potíže i u *obsahové stránky výtvarného projevu* a většinou jde ruku v ruce s písemným projevem. V kresbě zobrazují jednotlivé prvky z příběhu (psa, mimozemšťana, kosmickou loď), ale nespojují je. Jako by spolu prvky vůbec nesouvisely, stejně jako příběh neměl žádnou zápletku.

### 11.1.2 Analýza prací dětí bez dysgrafie

Ze vzorku dětí bez poruch učení mělo 6 dětí z 24 obtíže ve *formální stránce písemného* projevu. Děti bez dysgrafie pochopitelně také v textu chybují. Objevuje se neúhledné písmo, nesprávná stavba věty a někde i vysoká chybovost. Obecně však nahrazují tyto nedostatky bohatší slovní zásobou, složitými vyjádřeními a vyjadřováním v souvětích.

U *obsahové stránky písemného* projevu se projeví obtíže u 2 dětí z 24. Práce překvapovaly nečekanými obraty – „podíval se psovi do očí,“ „rozcupoval raketu,“ „vyšlou nukleární pumu,“ „vnitřní hlas mu napověděl,“ „mírová konference,“ „ten svět je ale krása,“ „putovali k výšinám.“ Zápletky byly většinou promyšlené, děti nechaly výzkumníky vrátit se zpátky v čase, nebo povolaly kosmonauty z NASA. Jinde zasáhl okřídlený lev, který zachránil planetu Zemi. Chlapec jdoucí za podivným zvukem zjistil, že „hluk dělá předvádění nové sekačky z Baumaxu“. Průměrný rozsah práce u žáků bez obtíží v písemném projevu, nebo s drobnými obtížemi, které nemají charakter poruchy psaní je přibližně **18 řádků**, což je o 7 řádků více, než u žáků s poruchami v této oblasti. Nejvíce napsaných řádků bylo 41 a nejmenší rozsah měla práce s 5 řádky.

Ve *výtvarném projevu* byla slabá *formální stránka* u 6 dětí z 24. U těchto prací jsem zaznamenala nízkou úroveň grafických typů. Přetrvávaly znaky dětské kresby jako R princip, opakování prvků, sklápění. Některé z dětí nevyužily formát, nepracovaly s prostorem, nebo jejich práce působila neupraveně. U tohoto vzorku je patrná nižší ovlivnitelnost u spolusedících dětí. Zřetelnou inspiraci najdeme jen u prací 33 a 39. Motiv slunce v rohu, na který jsem upozornila u dětí s dysgrafií, má u tohoto vzorku podstatně nižší výskyt. Najdeme ho u prací 31,34,37, tedy 3 práce z 24.

*Obsahová stránka výtvarného projevu* byla u 2 z 24 nedostatečná z hlediska zobrazení děje. Tyto děti zobrazily postavy z příběhu jako samostatné prvky bez spojitostí a bez pohybu. U jedné dokonce chyběly ústřední postavy.

## 11.2 Kazuistiky

Následující tabulka zobrazuje všechny možnosti, které mohou při hodnocení 4 kritérií nastat. Zároveň je v ní vepsán počet zastoupení u jednotlivých možnostech ve zkoumaném vzorku dětí s dysgrafií a vzorku dětí bez dysgrafie.

Některé možnosti vůbec nenastaly a některé se pravidelně opakovaly. Z nejčastějších možností jsem vybrala průměrné práce, které podrobněji rozvedu. Vybrané práce jsou rovněž vepsány v tabulce.

Písemný projev		Výtvarný projev		Počet zastoupení	
Formální stránka	Obsahová stránka	Formální stránka	Obsahová stránka	S dysgrafií	Bez dysgrafie
+	+	+	+		12 – např. Práce 21
+	+	-	+		4
+	+	+	-		
+	+	-	-		
+	-	+	+		1
+	-	-	+		
+	-	+	-		
+	-	-	-		
-	+	+	+	1	4 – např. Práce 28
-	+	-	+	3 – např. Práce 1	
-	+	+	-		
-	+	-	-	4 – např. Práce 11	1
-	-	+	+		
-	-	-	+	2	1
-	-	+	-		
-	-	-	-	8 – např. Práce 3	

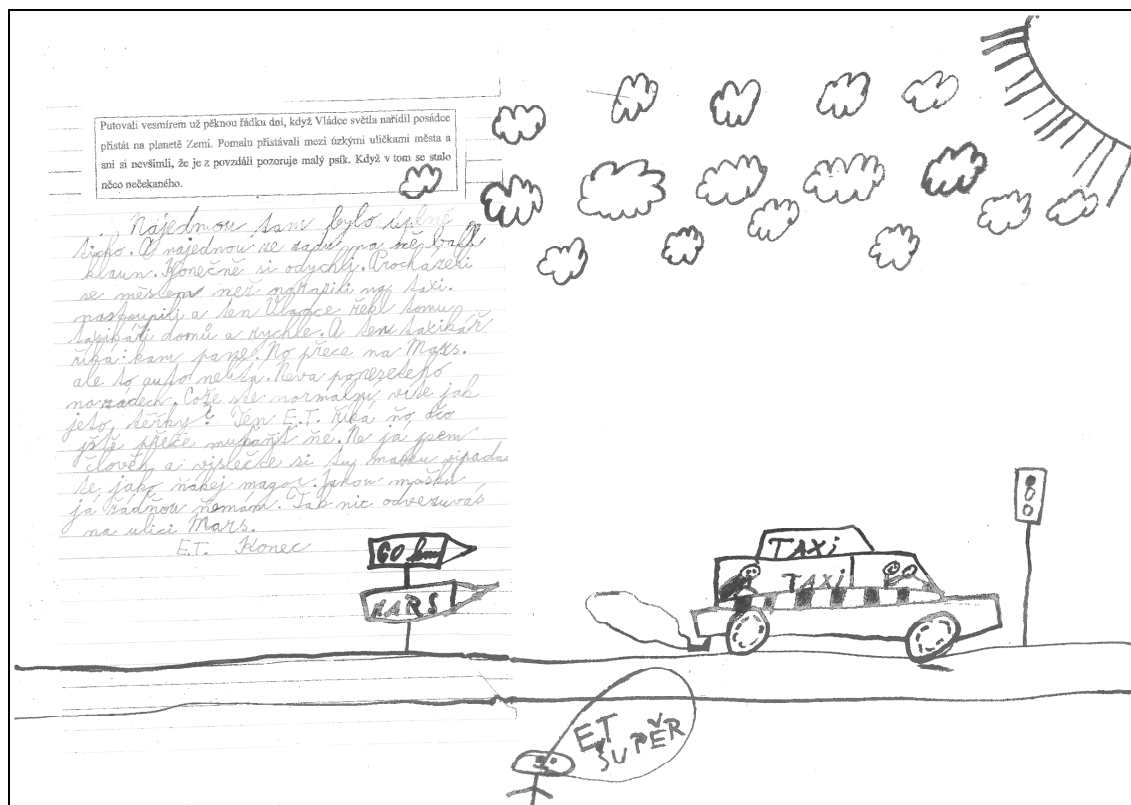
Tab. 12 Možnosti hodnocení

Znak + jako vyhovující, v dané oblasti nebyly nenalezené odchylky

Znak - jako nevhovující, označující obtíže v dané oblasti

Vybraným pracím bude věnována další podkapitole tohoto textu. Pro lepší demonstraci popisovaných jevů přikládám ke každému rozboru zmenšený obrázek uvedené práce. Ve větším měřítku jsou práce k nahlédnutí v přílohách.

## 11.2.1 Práce 1



Obr. 21 Práce 1

### Formální stránka písemného projevu

Práce dvanáctiletého chlapce s dysgrafií je na první pohled upravená. Dokázal si správně rozvrhnout formát tak, aby byla popsána větší část papíru. Text tvoří jeden odstavec, vnitřní členění práce na odstavce chybí. Levý okraj je víceméně dodržován, u pravého píše tak, jak mu vyjde slovo, někdy až na samotný okraj papíru. Písmo je drženo plynule na řádku, je úhledné a čitelné, což ukazuje na systematickou práci při nácvičku písma. Písmo ovšem postrádá osobitý rukopis. Sklon písma je lehce nepravidelný, nicméně působí přirozeně. Na první pohled je písmo veliké. Přesahuje do dalších řádků a písmena se tak místy překrývají. Velikost písma často kolísá, užívá dokonce několik velikostí v jednom slově. Zaznamenat můžeme přepisování písmen, opravování jejich tvarů. Rozestupy mezi slovy a písmeny působí pravidelně, ovšem po podrobnějším zkoumání si všimneme, že spojuje předložky ke slovům, nebo spojí rovnou celá slova.



V textu je patrná vysoká chybovost. Zaměňuje i/y, užívá nespisovného šišlání a slangových výrazů. U projevu postav chybí uvození přímé řeči. Ve větě se opakují ukazovací zájmena ten, tomu, to, tam.

Vzhledem k těmto faktorům je formální stránka písma hodnocena jako nedostatečná.

### **Obsahová stránka písemného projevu**

Chlapec správně odhadnul slohový útvar vypravování a pokračoval v něm. Na rozjetý příběh ovšem nenavázal. Jako by vymazal postavu psa, příběh utnul a rozjel zcela nový. Jeho příběh vypráví o tom, jak Vládce se svou posádkou nastoupili do vozu taxi. Řidiče považovali za mutanta a žádali po něm, aby je odvezl na planetu Mars. Řidič vozu zápletku vtípně rozuzlil tím, že je odveze na stejnojmennou ulici. Příběh působí uceleně a poutavě, a proto hodnotím obsahovou stránku kladně. Vytknout by se dalo vyjadřování pomocí vět jednoduchých. Očekávala bych více rozvinutých vět a užití zajímavých slovních spojení a obrátů.

U chlapce byly zaznamenány mimovolní pohyby. Při psaní vyplazoval jazyk, obličej působil staženě. Navazoval kontakt s ostatními spolužáky, smál se svému příběhu a měl touhu se s každou napsanou větou pochlubit. Tlak na podložku je místy silnější, převážně v horních částech písmen u, b, l, d.

Jeho práce má rozsah 16 řádků a patří tedy mezi rozsáhlejší v tomto vzorku. Rychlost psaní byla lehce pomalejší ve srovnání s ostatními pracemi.

### **Formální stránka výtvarného projevu**

Na obrázku můžeme pozorovat dva pásy kresby. Horní pás tvořen sluncem a mraky a dolní pás s cestou a autem taxi. Třetí plán tvoří postavička E.T., která kouká ze spodu výkresu na diváka. Pásy působí symetricky, přesto se zdá prostřední část výkresu až příliš prázdná. Kompozice se drží čáry země, na které je postaveno auto, cedule i semafor. Čáry jsou rovné, místy překreslované, úhledné jako písmo chlapce. Střídání přítlaku zde působí pozitivně. Mezi mraky jsou některé s větším přítlakem, některé s menším. Obzvláště příjemně působí jemná linie kouře z výfuku auta. Na výkresu nejsou patrné žádné kaňky ani ušpinění.

Práce postrádá vyjádření prostoru. Je vyvedena plošně. Nebe je dekorováno množstvím mraků, které demonstrují znak dětské kresby – opakování. Ten se objevuje

zpravidla u mladších dětí a v tomto věku by měl být překonán. Stejně tak slunce v rohu, na které jsem upozorňovala výše.

Neorganické užívání popisů „E.T. SUPER, TAXI a 60KM MARS,“ může být podle Roeselové (2001) znakem nastupující krize výtvarného projevu.

Všimneme-li si jednotlivých grafických typů, jsou vyvedeny velmi jednoduše. Postavy jsou maximálně stylizovány, chybí jim podstatně znaky. Auto je zobrazeno z profilu. U žáka 5. třídy, zejména u chlapce, bych čekala podrobnější vyobrazení auta, které plyne z obecné fascinace chlapců motorovými vozidly.

### **Obsahová stránka výtvarného projevu**

Kresba obsahuje dvě ústřední postavy – Vládce a řidiče taxi. Kouř z výfuku auta a cedule se šipkou nám napovídají, že auto je v pohybu. Zároveň je kresba výpovědí o příběhu a i divák, který si text nepřečte, dokáže odhadnout, co se v něm odehrávalo. Obsahová stránka kresby je tedy hodnocena kladně, stejně jako u písma.

### **Komparace**

Chlapec kreslí plynulé čáry, stejně jako jeho písmo je úhledné a snadno čitelné. Písmu při jeho opravě přepisuje, stejně jako nepovedenou čáru překreslí. Jak v kresbě, tak v textu je patrná chudost námětů. Jednoduché vyjádření v kresbě koresponduje s vyjadřováním v jednoduchých větách v textu. Stejně jako písmo působí dojmem mladšího školáka, i kresba má znaky typické pro nižší věk.

### 11.2.2 Práce 3

Putovali vesmírem už pěknou řádku dní, když Vládce světla nařídil posádce přistát na planetě Zemi. Pomalu přistávali mezi úzkými uličkami města a ani si nevšimli, že je z povzdálí pozoruje malý psík. Když v tom se stalo něco nečekaného.

Posádka se nakonec smutkala a šla. A na planetě Zemi se dostalo a psík udělal se šťastně a malý psík se dostalo a jeho posádka se selenou šel a v kosmické vesmíru a chvilu se na planetě se objevila.

Obr. 22 Práce 3

#### Formální stránka písemného projevu

Na první pohled je znát nevyužitý formát, který měl tento dvanáctiletý chlapec k dispozici. Písmo je často opravované a přepisované, jinak je práce čistá. Levý okraj chlapec dodržuje, u pravého se snaží dopsat slovo i za cenu většího měštnání písmen. Písmo se odchyluje od řádku nahoru i dolů, je neúměrné veliké a do řádku se těžko vejde. Vzhledem k velikosti je písmo i docela snadno čitelné. Podobá se písmu počátečního písáře a postrádá osobitý rukopis. Navazování písmen je plynule, avšak patrné zádrhy ukazují na neplynulé posouvání ruky po papíře.

Je znát unavitelnost ke konci textu, kde je písmo méně úhledné a zároveň se spojuje dvě slova – na planetě Zemi píše jako „planetězi“. Další chyba spočívá v psaní velkého písmene na začátku věty. Tyto začátečnické chyby ukazují na velké obtíže, s jakými se žák při psaní textu potýkal.

### **Obsahová stránka písemného projevu**

Chlapec poměrně dlouhý čas seděl nad prázdným papírem a koukal na spolužáky okolo sebe. Na doporučení paní učitelky, že chlapec potřebuje text nejprve vyslovit nahlas a pak ho zapsat, jsme společně odešli do vedlejší místnosti a žák měl chvíli na vymyšlení textu. Bylo třeba velké snahy z mé strany, aby v jeho mysli nějaký smysluplný příběh vznikl, a aby zároveň nebyl jen mým diktováním. Nakonec chlapec došel k činnostem, které jsou typické pro psa – přiběhne, očmuchá, při otevření dveří se lekne a uteče se schovat. Dále se snažil popsat, jak asi vypadají mužáci vystupující z rakety. Příprava zabrala značnou část času. I tento důvod přispěl k faktu, že je chlapcův text nejkratším z celého vzorku. Pochopitelně text postrádá plynulý děj, zápletku a rozuzlení. Je jen jakýmsi popisem. Rovněž použitá slovní zásoba je velmi chudá. Proto ani obsahovou stránku textu nemůžeme hodnotit kladně.

### **Formální stránka výtvarného projevu**

Formát je zásadně nevyužitý, kresba je směřována k dolnímu okraji stránky. Tvoří symetrickou opozici k textové části. Postavy se drží čáry země a pevně na ni stojí, což se však nedá říct o psíku, který nad postavami nelogicky létá. Linie jsou tvrdé a přetahované. Naproti psu je viditelné čmárnutí bez úmyslu a několik kapek tuše. Jinak je práce čistá a upravená. Prostor chlapec nezobrazuje, chybí nebe či horizont, nepracuje ani s popředím a pozadím. Grafické typy na první pohled odpovídají nižšímu věku, postavičky jsou totožné, jen zrcadlově obrácené, a kromě jednoho úsměvu postrádají výraz. Z kresby nepoznáme, jak jsou postavy oblečeny, nebo co nesou v ruce. Pes je zobrazen z profilu a jeho nohy tvoří jen lomené čáry. Formální stránka kresby se jeví jako věku nepřiměřená.

### **Obsahová stránka výtvarného projevu**

Kresba zachycuje jednotlivé postavy z příběhu. Ty jsou nakresleny bez jakékoliv vzájemné interakce. Jsou to jen prvky, které jako by figurovaly každý za sebe. Z kresby nepoznáme, zda byl v textu nějaký příběh. Námět kresby je velmi chudý.

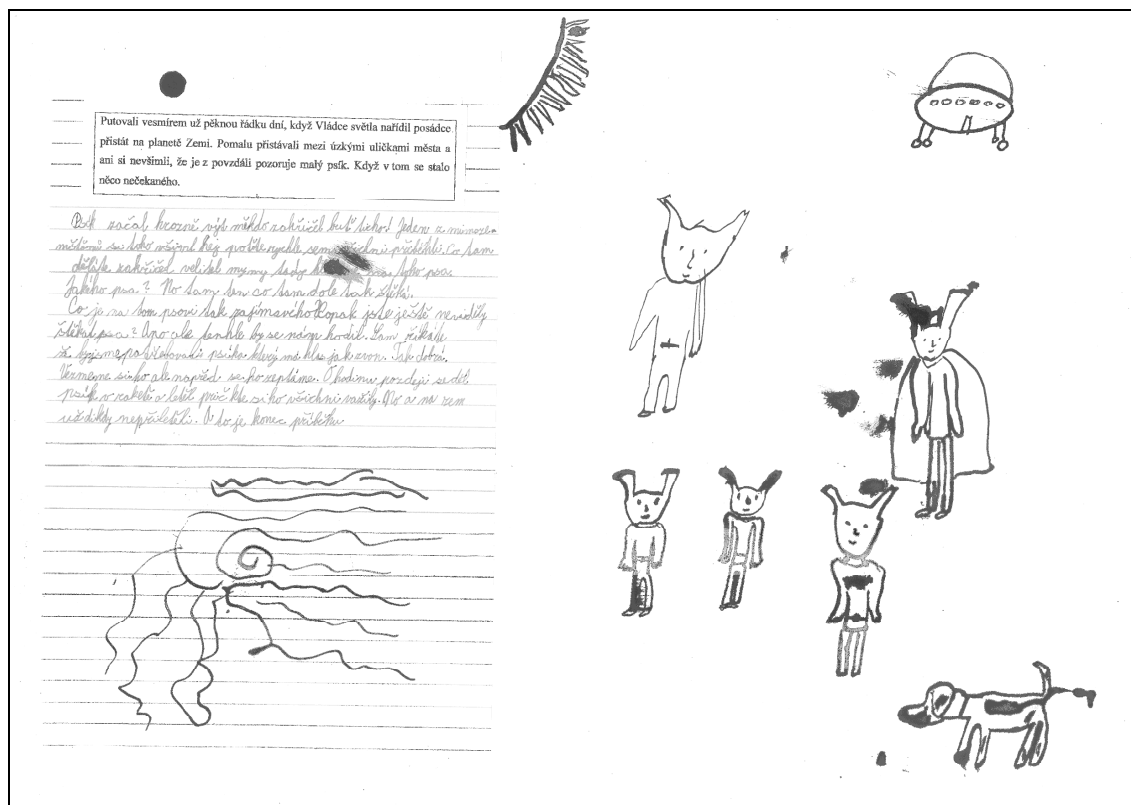
### **Komparace**

Tato práce se zdá jako extrémní případ. Opak je však pravdou. Obdobné obtíže se u tohoto vzorku dětí projevovaly až nápadně často. V jejich písmu se objevovalo velké množství chyb, písmo bylo neúměrně veliké a neosobité. Děti měly velké obtíže

s vymyšlením příběhu se zápletkou, rozuzlením a zakončením. Stejně těžkosti jsou rozpoznatelné v kresbě, která je většinou jen ukázkou postav, které v příběhu hrály roli. Kresebný projev neodpovídá věku 12-13 let a chybí originální prvky.

Konkrétně u tohoto chlapce můžeme sledovat, jak se obtíže ve vymyšlení příběhu promítly i do kresby, která je námětově dosti chudá a postavy spolu nekomunikují.

### 11.2.3 Práce 11



Obr. 23 Práce 11

#### Formální stránka písemného projevu

Třináctiletý chlapec využil necelou polovinu nabízeného formátu. Na první pohled jsou znatelné kaňky tuší na textu. Práce je jen málo přepisována. Je znatelný větší přítlak v první části a následné uvolnění v druhé části. Okraj není dodržován ani na jedné straně textu a chybí členění práce na odstavce. Jinak je práce vcelku úhledná a čitelná. Písmo je hodně dotahováno nahoru, zejména u vyšších písmen, a tak působí jako velké. Sklon písma se střídá, stejně jako rozestupy mezi písmeny. Někde jsou písmena měštnány více, někde jsou volně roztaženy. Chlapec má potíže s rozdělováním vět, s ukončením tečkou a se začátkem velkým písmenem. V souvětí chybí čárky mezi větami. V textu je opravdu vysoké procento chyb. Neodděluje přímou řeč, z gramatických chyb převažuje špatné psaní i/y, záměna zvukově podobných písmen t'/d', nebo tvarově podobných m/n. Z těchto důvodů hodnotím formální stránku písemného projevu jako nedostačující.

### **Obsahová stránka písemného projevu**

Chlapec správně navázal na slohový útvar vyprávění. Plynule navázal na rozjetý příběh a pracoval s postavami, které byly u úvodu představeny. Vytvořil příběh o tom, jak posádka přesvědčuje Vládce, že přesně takového psíka, jakého vidí, by potřebovali. Jdou se psa zeptat na jejich názor a přijde časový zvrát, že o hodinu později už psík s nimi sedí v raketě. Příběh je poutavě napsaný a je využito zajímavé slovní spojení „hlas jako zvon“. Obsahovou stránku tedy hodnotím kladně.

### **Formální stránka výtvarného projevu**

Formát je celý zaplněný, včetně části, která nebyla využita při psaní textu. Tu chlapec dekoroval zajímavým kosmickým ornamentem. V kresebné části figuruje 5 mimozemšťanů, z nichž jeden s pláštěm bude zřejmě Vládce, pes a kosmická loď. Postavy nemají pevné zakotvení. Ani jejich velikost neukazuje na perspektivní zobrazení. U miniaturní kosmické lodi můžeme usuzovat, že je v dálce a pejsek v popředí. Jinak ovšem s prostorem chlapec nepracuje. Na práci je patrné ušpinění otisknutím špinavého hřbetu ruky. Čáry jsou přerušované a překreslované. Síla čar se mění, což bych v této práci brala jako pozitivní. Jeden mimozemšťan je vyveden jemně, jiný drsněji. U linií osob je zjevné další rozmazání. Postavy jsou stylizované, jedné dokonce chybí chodidla. Jejich tvář je zobrazena velmi zjednodušeně a řekla bych, že provedení odpovídá nižšímu věku. Loď nemá žádné detaily, osoby nemají propracovaná těla a všem chybí zobrazení pohybu. Opět můžeme pozorovat přetrvávání slunce v rohu formátu.

### **Obsahová stránka výtvarného projevu**

Kresba ilustruje postavy z příběhu, ale nepoznáme z ní, jaký má příběh děj. Postavy spolu nekomunikují, nevyjadřují žádné postoje ani pozice. U lodě nepoznáme, zda je v provozu, zda stojí na Zemi a právě z ní někdo vystoupil, nebo jestli letí. Celkově náměty hodnotím jako chudší a práce není věku odpovídající.

### **Komparace**

Přestože jsme v písemné práci zaznamenali vyvedený příběh, chlapec nebyl schopen tento příběh převést i do kresby. Kresba je oproti textu strnulá a nevypovídající.





vyfotografovala a na základě fotografie se k lodi vydala i se svým otce. Pomohli loď opravit a posádka mohla vzlétnout. Vyjadřuje i ješitnost Vládce, který zpočátku pomoc odmítal. Užívá nápadité slovní obraty, jako „vyfotila ten zázrak,“ „po chvíli přemlouvání“. Příběh má spád, zápletku i rozuzlení. Používá vyjadřování v rozvinutých větách i v souvětích. Tato originální práce získává jednoznačně kladné hodnocení.

### **Formální stránka výtvarného projevu**

Formát působí celý zaplněně. Na pravé straně je volné místo, které ovšem nijak neruší ohnisko děje, umístěné spíše napravo. Na obraze můžeme sledovat dva plány, a to přední horizontální s kosmickou lodí a postavkami z ní, a plán vertikální, který tvoří ulička a v ní jdoucí psík a jeho rodina. Linie jsou místy přerušované, což dodává kresbě na výrazu. Kresba je čistá, jemná a úroveň grafických typů odpovídá věku. Pracuje s prostorem a zobrazuje ulici z nadhledu.

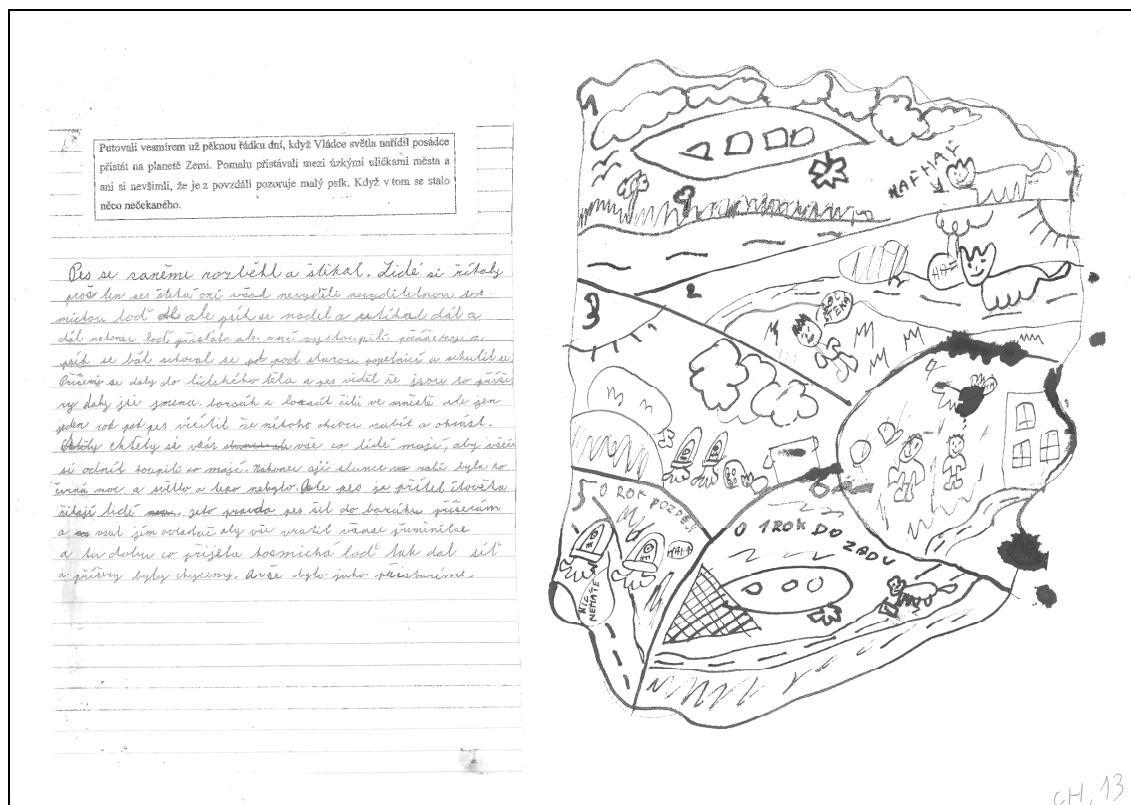
### **Obsahová stránka výtvarného projevu**

V kresbě je jasně ilustrován děj, který může vycítit i divák, který text nečetl. U rozbité lodi stojí tři postavičky –Světlo, Tma, Vládce Světla. Za nimi zbouraná zeď, do které narazili. Uličkou k nim míří pejsek, děvčátko a tatínek. Svítící lampy ukazují, že je zřejmě noc. Tato originální kresba je jasná a zřetelná a její obsahovou stránku hodnotím rovněž kladně.

### **Komparace**

Dívka v kresbě používá přerušované a drsné linie, stejně jako její písmo jeví obdobné znaky. Dokázala plně využít formát jak při psaní textu, tak v kresbě. Kresba je přesnou výpovědí o obsahu textu. Hodnotná je formální stránka písma a kresby i obsahová stránka obojího.

## 11.2.5 Práce 28



Obr. 25 Práce 28

### Formální stránka písemného projevu

Třináctiletý chlapec využil větší polovinu formátu. Jeho práce čítá průměrných 16 řádků. V textu je vidět několik škrtnutí, která jsou provedena úhledně jednou čarou. Jinak je práce čistá a upravená. Chlapec píše od samého začátku papíru, netvoří levý okraj, pravý nedodrhuje a dopisuje tak, jak mu slovo vyjde. Slova jsou držena na řádku, i když nemají přesnou spodní linii, některá písmena začínají níž a některá výš. Práce je čitelná a psána osobitým rukopisem. Písmo přiměřeně velké řádkům. Jednotlivá písmena i slova navazuje plynule. Rozestupy mezi písmeny a slovy jsou stejnoměrné. V práci je patrné vysoké množství chyb. Spojuje dvě slova v jedno, chybuje v psaní i/y, mě/mně, píše malá písmena u vlastních jmen, vynechává interpunkční znaménka, nebo písmena ve slově. Neužívá čárky mezi větami a vyjadřuje se v dlouhém souvětí, které by mělo být citlivěji rozděleno na více vět. Užívá hovorových výrazů mimo přímou řeč. Vysoká chybovost způsobuje, že práce je z hlediska formální stránky písemného projevu hodnocena nedostatečně.

### **Obsahová stránka písemného projevu**

Plynule navázal na slohový útvar vyprávění a pracuje s přepsanými postavami. Vytvořil příběh o neviditelné lodi, kterou vidí jen pejsek. Z lodi vystoupí postavy a přemění se do lidské podoby. Příšery postupně vše lidem brali, aby si od nich lidé tyto věci museli za peníze kupovat. Nakonec vzaly lidem i slunce a rozhostila se všude tma. Pes se vloupal do jejich skrýše a pomocí ovladačů se vrátil v čase. Na místo, kde měla přistát loď, nastražil síť a příšery polapil. V tomto originálním, poutavém příběhu, plném zvrátů, využívá chlapec bohatých slovních obrátů. „Schoval se pod starou popelnici,“ přísloví „pes je přítel člověka,“ trpný rod „příšery byly chyceny,“ nebo ukončení „a vše bylo jako při starém.“ Tato práce s napínavým příběhem si zaslouží kladné hodnocení obsahové stránky písemného projevu.

### **Formální stránka výtvarného projevu**

Chlapec využil potenciál formátu. Zasadil do něj přiměřeně veliký komiksový příběh a využil tak celý prostor, který měl k dispozici. Zajímavé jsou tvary jednotlivých okýnek, u kterých se žák nedrží striktně obdélníkového tvaru. Kresba tak působí dynamicky a vtahuje diváka do děje. Okýnka jsou očíslována, některá jsou doplněna slovním komentářem, jak tomu u komiksu bývá. Linie jsou vedeny energicky a přesně. Na pravé straně jsou patrné rozmazané části, které jsou však zanedbatelné vzhledem k obtížnosti zobrazení, které si chlapec vybral. Jednotlivé grafické typy jsou stylizované, což bych přikládala nedostatku času pro kresbu, nebo i nedostatku prostoru v okýnkách pro detailnější zobrazení. Přesto chlapec na postavě mimozemšťana ukázal, že dokáže postavičku vyvést ve všech detailech. Z ukázaných prací právě tato nejlépe pracuje se zobrazením prostoru. Můžeme na ni vidět šrafuru, zobrazení země i nebe, prostor. Práce je po formální stránce velmi dobře zvládnuta.

### **Obsahová stránka výtvarného projevu**

Kresba přesně popisuje děj příběhu, okýnko po okýnku, přesně jak děj plynul, a nevynechává žádné důležité momenty. Je zobrazený údiv lidí, na co ten pes štěká, nakreslený pejsek schovaný za starou popelnici i chycení lodě do sítě. Kresba je námětově bohatá. Působí na diváka svou originalitou. Přestože byl příběh složitý a plný zápletek, z kresby ho pochopí i divák, který text nečetl. Po obsahové stránce práce získává kladné hodnocení.

## **Komparace**

Je až k neuvěření, že toto dílo vzniklo v rukou stejně starého dítěte, jako předchozí rozebírané práce. Přitom znovu připomínám, že vybírány byly práce spíše průměrné. Někteří žáci bez dysgrafie dokázali vymyslet příběhy ještě nápaditější a plné nečekaných zvrátů a stejně originálně je ztvárnit do kresebné podoby. Komiksová forma u výtvarného zobrazení se rovněž objevovala u několika dětí ze vzorku dětí bez dysgrafie. U vzorku dětí s dysgrafií tuto možnost nepoužil nikdo.

## 12 Odpovědi na výzkumné otázky

V úvodu výzkumné části jsem si položila dvě základní otázky. První o existenci rozdílů v kresbě dětí s dysgrafií a dětí bez poruch učení a druhou otázku o vlivu dysgrafie na výtvarný projev dětí. Na základě provedeného výzkumu mohu formulovat odpovědi na tyto otázky.

### **Existují rozdíly v kresbě dětí s dysgrafií a bez dysgrafie?**

Výzkum prokázal, že rozdíly v kresbě mezi dětmi s dysgrafií a dětmi bez dysgrafie existují. Od vzorku dětí běžné populace se kresba dětí s dysgrafií liší ve všech zkoumaných oblastech. Zaznamenány byly častější obtíže při dopisování příběhu i při jeho ilustraci. Hodnocení obsahové a formální stránky písemného a výtvarného projevu ukazuje následující výsledky.

1. Vzorek dětí s dysgrafií
  - a. U 18 z 18 obtíže ve formální stránce písemného projevu.
  - b. U 10 z 18 obtíže v obsahové stránce písemného projevu.
  - c. U 17 z 18 obtíže ve formální stránce výtvarného projevu.
  - d. U 12 z 18 obtíže v obsahové stránce výtvarného projevu.
2. Vzorek dětí bez dysgrafie
  - a. U 6 z 24 obtíže ve formální stránce písemného projevu.
  - b. U 2 z 24 obtíže v obsahové stránce písemného projevu.
  - c. U 6 z 24 obtíže ve formální stránce výtvarného projevu.
  - d. U 2 z 24 obtíže v obsahové stránce výtvarného projevu.

### **Projevují se dysgrafické obtíže v písmu i v kresebném projevu těchto dětí? Pokud ano, jak?**

Pro výtvarný a písemný projev bylo třeba nastavit jiná kritéria. Některé jevy, které byly v písemném projevu hodnoceny jako negativní, naopak kresbě dodaly působnost a originalitu. Přesto výzkum ukázal několik oblastí, na kterých lze demonstrovat promítnutí obtíží v písemném projevu do výtvarného vyjadřování. Jedná se zejména o následující.

1. Snížená úprava a čistota práce.
2. Neschopnost využít celý formát, který je k dispozici.
3. Neadekvátní rozmístění prvků v obraze.
4. Chybění vyjádření prostoru.
5. Úroveň grafických typů nepřiměřená věku dítěte.
6. Přetrvávání znaků dětské kresby typických pro nižší věk.
7. Chudost námětů.
8. Nižší schopnost obsáhnout souvislosti a děj z příběhu.

V porovnání se vzorkem dětí bez dysgrafie byly uvedené jevy četnější a nápadnější. Ve většině případů působily rušivě. V písemných pracích se často objevovalo přepisování a škrtnání, které korespondovalo s kaňkami a ušpiněním výtvarné práce. V kresbě děti využívaly stejnou kvalitu linií jako v písmu. Děti, které psaly text s velkým přítlakem, pokračovaly se stejným přítlakem i při kresbě. Jak jsem uvedla v kapitole srovnávající projev dětí obou vzorků, vymyšlené příběhy dětí s dysgrafií byly námětově chudší. Chyběla zajímavá zápleтка a originální slovní obraty a spojení. Stejně tak v kresbě se projevila chudost námětů. Můžeme shrnout, že dysgrafické obtíže se v písmu promítly.

## 13 Diskuse

Při hodnocení bylo potřeba nastavit jiná kritéria pro písemný projev a jiná pro výtvarný. To z toho důvodu, že některý jev, který v písmu hodnotíme jako negativní (např. nestejně, výrazné až drsné, nebo roztřesené linie), může naopak v kresbě být hodnocen jako pozitivní, protože jí dodá působivost a výraz.

Z mého pozorování vyplynulo, že oba vzorky dětí pracovaly se stejnou chutí a většinou byly do práce naplno ponořeny. Můžeme tedy vyloučit, že by výsledky byly podmíněny nedostatečným zájmem, a že by děti s dysgrafií ilustraci odbyly, protože by je práce nebavila. Se stejnými myšlenkami se v praxi potýkají učitelky, které se s dětmi s dysgrafií setkávají ve výchovně vzdělávacím procesu. Za všechny uvádím výpověď Mgr. Aleny Křivské, která už v roce 1998 zaznamenala při výuce výtvarné výchovy rozdíl mezi dětmi s dysgrafií a běžnou populací dětí. O práci s dysgrafií hovoří takto: *„Bohužel celková výtvarná prací nebyla valná. Mnohdy jsem jen tušila, co by to či ono asi mohlo být. Ještě do nedávna jsem si nebyla jistá, zda žáci práci neodbyvají, protože je nebaví, ale dnes jsem spíše přesvědčena o tom, že pracují v rámci svých možností.“* (KOMENSKÝ, roč. 122, č. 5/6, s. 122, 1989)

Výzkum byl náročný na čas, a to na dobu strávenou při realizaci výzkumu i při jeho vyhodnocování. V každé zkoumané třídě jsem absolvovala několik průběžných náslechů a zrealizovala tříhodinový blok. Předpokládám, že celkové množství 42 prací lze hodnotit jako vzorek, který prokáže objektivní výsledky.

Volila jsem takové třídy, ve kterých jsem měla možnost ještě před zahájením výzkumu absolvovat několik náslechů. Tím jsem se snažila vyvarovat neochoty, která by plynula z plnění úkolu, který by žákům zadávala cizí osoba.

Domnívám se, že stejný výzkum provedený na větším vzorku by ukázal výsledky obdobné. Zároveň by bylo zajímavé sesbírat vzorky různých typů škol – městských i vesnických v různých částech České republiky. Vznikl by tak komplexnější obraz vlivu dysgrafie na výtvarný projev žáků.

Bylo by podnětné směřovat další výzkum směrem k časnější diagnostice poruch učení, například už v předškolním věku, pomocí rozboru kresby dítěte. V jeho kresbě by se pozorovala část formální a obsahová, úroveň grafických typů a schopnost kresebně vyjádřit příběh. Časnější diagnostika by vedla k hledání nápravných metod pro

předškolní děti. Jak uvádím v teoretické části práce, tyto metody mohou vycházet z preventivních metod, které jsou v současné době dobře dostupné, protože i ve školním věku se nápravné metody od preventivních mnoho neliší. Výsledky výzkumu by mohly napomoci směřovat metody práce tak, aby stavěly na výtvarném základě. Tak by děti prostřednictvím kresby mírnily své dysgrafické obtíže a připravovaly se na nástup do školní docházky, který by tím mohl být plynulejší



## 14 Závěry výzkumu

Použité výzkumné metody prokázaly deficit ve výtvarném projevu u dětí s dysgrafií. Většina těchto dětí měla problém s udržení čistoty práce, s rozmístěním prvků v obraze a zaplněním celého formátu, nebo s vyjádřením prostoru či perspektivy. Úroveň grafických typů byla nízká a neodpovídala věku dětí, často přetrvávaly znaky dětské kresby typické pro mladší děti. Náměty byly chudé a děti měly obtíže se zobrazením děje z příběhu a obsažením souvislostí. Výhodou ve výtvarném projevu se zdálo být působení výrazných a nestejně vedených linií na výraz kresby. Oba vzorky dětí se pouštěly do kresby s velkou chutí a zájmem.

## ZÁVĚR

Práce pojednala o vývoji dětské kresby, přičemž uvedla stádia dětské kresby, kterými děti zpravidla prochází, popsala vývoj jednotlivých grafických typů, zejména lidské postavy, zvířete, stromu a dopravního prostředku. Dále vyčetla typické znaky dětské kresby a nastínila dětmi používanou barevnost. Věnovala se období, které nazýváme krizí výtvarného projevu a popsala typy kreslířů.

Propojila souvislost dětské kresby s přípravou na psaní. Popsala, jak u předškolních dětí rozvíjet motoriku, grafomotoriku, smyslové vnímání, řeč, základní matematické představy, vnímání časoprostoru a důležité pracovní návyky při kreslení a psaní.

Zabývala se tématem poruch psaní – dysgrafií. Vymezila terminologii, klasifikovala poruchy učení, uvedla příčiny, projevy, možnosti diagnostiky a nápravy.

Stěžejním tématem práce byl výzkum mezi vzorky dětí s dysgrafií a bez dysgrafie, který demonstroval, jak se obtíže v písemném projevu dětí s dysgrafií promítnou i do projevu výtvarného. Zároveň popsal 5 kazuistik, na kterých byly přítomné jevy demonstrovány.

## SEZNAM LITERATURY A PRAMENŮ

BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita, 1999, 132 s., ISBN 80-210-3360-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení*. Brno: Paido, 2012, 237s. ISBN 978-80-7315-232-1

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer press, 2006. 80s. ISBN 80-251-0977-1

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. Šmardová, Vlasta. *Školní zralost : co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno : Computer Press, 2010, 100s. ISBN 978-80-2512-569-4

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Přeložily LHOTOVÁ, A., PROUSKOVÁ, H. Praha: Portál, 2001. 208s. ISBN 80-7179-449-4

FISHER, Gary. CUMMINGS, Rhoda. *Jak přežít s poruchami učení*. Praha: Portál, 2012, 95s. ISBN 978-80-0156-4

HAZUKOVÁ, Helena. ŠAMŠULA Pavel. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: UK, 2005. 129s. ISBN 80-7290-237-7

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. ŽÁČKOVÁ, Hana. *Dysgrafie*. Praha: D+H, 2009. 66s. ISBN 978-80-903869-9-0

KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Metodická specifika počátečního vzdělání jedinců s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 95 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3713-2

KŘIVSKÁ, Alena. *Dysgrafické děti ve výtvarné výchově*. Časopis Komenský. Brno: Akademie Jana Amose Komenského. 1998, roč. 122, č. 5/6, leden-únor 1998. ISSN: 0323-0449

KUCHARSKÁ, Anna. MÁJOVÁ, Ludmila. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. 96s. ISBN 80-7290-217-2

KUTÁLKOVÁ, Dana: *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty a hry, kresba, školní zralost*. Praha: Grada Publishing, 2005, 165s. 80-2471-040-4

LIPNICKÁ, Milena. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který napomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007. 62 s. ISBN 978-80-7367-244-7

LOOSEOVÁ, Antje C. PIEKERTOVÁ, Nicole. DIENEROVÁ, Gudrun. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. Praha: Portál, 2007. 166s. ISBN 978-80-7367-256-0

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha: Portál, 1996. 143s. ISBN 80-7178-085-5

MATEJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 3. upravené a rozšířené vydání. Praha: HaH, 1995. 269s. ISBN 80-85787-27-X

MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ MKN – 10. REVIZE. *Duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. 3. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 2006. 251 s. ISBN 80-85121-11-5

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2630-4

POKORNÁ, Věra. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*. Praha: Portál, 2007. 153s. ISBN 978-80-7367-350-5

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2010. 336s. ISBN 978-80-7367-817-3

ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. 143s. ISBN 80-7290-058-7

ROESELOVÁ, Věra. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2004. ISBN: 80-9022-675-2, 265s.

SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007, 63s. ISBN 978-80-7367-262-1

SLOWIK, Jan. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. 160s. ISBN 978-80-247-1733-3

SPÁČILOVÁ, H. ŠUBOVÁ, L. *Příprava žáka na psaní: Rozvíjení grafomotoriky a zrakového vnímání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 87s. ISBN 80-244-0761-2.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 92s. ISBN 80-244-1469-4

ŠUPŠÁKOVÁ, Božena. *Dětské písmo: chyby a poruchy*. Bratislava: Bradlo, 1991. 105s. ISBN 80-7127-045-8

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta : výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN: 8071785997, 125s.

UŽDIL, Jaromír. HRON, Josef. *Metodika výtvarné výchovy na národní škole*. Praha: SPN, 1965. 147s. ISBN 16-930-66

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Manuál základních postupů jednání při kontaktu s osobami se specifickými vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. 28s. ISBN 978-80-244-1633-5

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 49s. ISBN 80-244-1216-0

ZELINKOVÁ, Olga. ČEDÍK, Miloslav. *Mám dyslexii*. Praha: Portál, 2013. 144s. ISBN 978-80-262-0349-0

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku*. 2. Vydání. Praha: Portál, 2012. 200s. ISBN 978-80-262-0194-6

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 11. vydání. Praha: Portál, 2009. 264s. ISBN 978-80-7367-514-1

Mšmt.cz [online]. 2005 [cit. 2014-02-11]. MŠMT. Dostupné z WWW:  
<<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>>

Mšmt.cz [online]. 2011 [cit. 2014-02-11]. MŠMT. Dostupné z WWW:  
< <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>>

Uzis.cz [online]. 2012 [cit. 2014-02-12]. Dostupné z WWW:  
< <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>>

## SEZNAM OBRÁZKŮ

<b>OBR. 1 ČMÁRANICE DODATEČNĚ INTERPRETOVANÁ: MAPA K ZOOLOGICKÉ ZAHRADĚ (DÍVKA, 3 ROKY)</b>	<b>11</b>
<b>OBR. 2 ČMÁRANICE DODATEČNĚ INTERPRETOVANÁ: STROJ NA MLÉKO (CHLAPEC, 3 ROKY)</b>	<b>11</b>
<b>OBR. 3 HLAVONOŽEC (CHLAPEC, 3 ROKY)</b>	<b>12</b>
<b>OBR. 4 HLAVONOŽEC (DÍVKA, 3,5 ROKU)</b>	<b>13</b>
<b>OBR. 5 ZOBRAZENÍ POSTAVY V POHYBU: CHLAPEC CHYTAJÍCÍ MÍČ (CHLAPEC, 5,5 LET)</b>	<b>14</b>
<b>OBR. 6 ZOBRAZENÍ ZVÍŘETE Z PROFILU: KOČKY A RŮŽE (DÍVKA, 4 ROKY)</b>	<b>15</b>
<b>OBR. 7 ZAČAROVANÁ RODINA (DÍVKA, 5 LET)</b>	<b>16</b>
<b>OBR. 8 ZOBRAZENÍ DOMU SE SEDLOVOU STŘECHOU (DÍVKA, 5 LET)</b>	<b>17</b>
<b>OBR. 9 PANELOVÝ DŮM A DŮM SE SEDLOVOU STŘECHOU (DÍVKA, 4,5 ROKU)</b>	<b>17</b>
<b>OBR. 10 ZOBRAZENÍ STROMU S VĚTVEMI V PRAVÉM ÚHLU: STROM A HOUBA (DÍVKA, 3 ROKY)</b>	<b>18</b>
<b>OBR. 11 ZOBRAZENÍ DOPRAVNÍHO PROSTŘEDKU: TANK (CHLAPEC, 4 ROKY)</b>	<b>19</b>
<b>OBR. 12 ZÁKLADNÍ ČÁRA A ČÁRA NEBE (DÍVKA, 3 ROKY)</b>	<b>20</b>
<b>OBR. 13 VYPLNĚNÍ PROSTORU (CHLAPEC, 6 LET)</b>	<b>21</b>
<b>OBR. 14 TRANSPARENCE: POLICEJNÍ VŮZ VEZOUcí ZLOČINCE (CHLAPEC, 3 ROKY)</b>	<b>22</b>
<b>OBR. 15 TRANSPARENCE: VÁNOCE U NÁS DOMA (DÍVKA, 5 LET)</b>	<b>23</b>
<b>OBR. 16 R-PRINCIP U POSTAVY: MOJE SESTRÍČKA (CHLAPEC, 4 ROKY)</b>	<b>23</b>
<b>OBR. 17 MIZÍCÍ R-PRINCIP. ZACHOVÁN JE UŽ JEN U NOHOU ŽIRAFY (DÍVKA, 6 LET)</b>	<b>24</b>
<b>OBR. 18 VRÁNY JAKO GRAFICKÝ AUTOMATISMUS. (DÍVKA, 5 LET)</b>	<b>25</b>
<b>OBR. 19 SLUNCE JAKO NEPRAVÝ ORNAMENT: TANCUJEME KOLO, KOLO (DÍVKA, 4 ROKY)</b>	<b>26</b>
<b>OBR. 20 BAREVNÁ NADSÁZKA – ZELENÁ TRÁVA A MODRÉ NEBE: HOLČÍČKY NA HŘIŠTI (DÍVKA, 5 LET)</b>	<b>27</b>
<b>OBR. 21 PRÁCE 1</b>	<b>71</b>
<b>OBR. 22 PRÁCE 3</b>	<b>74</b>
<b>OBR. 23 PRÁCE 11</b>	<b>77</b>
<b>OBR. 24 PRÁCE 21</b>	<b>79</b>
<b>OBR. 25 PRÁCE 28</b>	<b>81</b>

## SEZNAM TABULEK

<b>TAB. 1</b> TYPOLOGIE VÝTVARNÉHO PROJEVU PODLE ROESELVÉ	<b>29</b>
<b>TAB. 2</b> PRVKY PÍSMÁ	<b>33</b>
<b>TAB. 3</b> AKCENTY PÍSMÁ	<b>34</b>
<b>TAB. 4</b> MOŽNÉ NÁPADNOSTI U GRAFOMOTORICKÉ PORUCHY	<b>34</b>
<b>TAB. 5</b> DÍLČÍ FUNKCE V OBLASTI ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ	<b>36</b>
<b>TAB. 6</b> DÍLČÍ FUNKCE V OBLASTI SLUCHOVÉHO VNÍMÁNÍ	<b>37</b>
<b>TAB. 7</b> KLASIFIKACE PORUCH UČENÍ PODLE 10. REVIZE MKN	<b>43</b>
<b>TAB. 8</b> PORUCHY UČENÍ PODLE ČESKÉ TERMINOLOGIE	<b>44</b>
<b>TAB. 9</b> PLÁN VÝZKUMU	<b>52</b>
<b>TAB. 10</b> VÝZKUMNÝ VZOREK	<b>56</b>
<b>TAB. 11</b> VÝSLEDKY VÝZKUMU	<b>66</b>
<b>TAB. 12</b> MOŽNOSTI HODNOCENÍ	<b>69</b>



## SEZNAM PŘÍLOH

**PŘÍLOHA 1 – UKÁZKA PRÁCE Č. 1**

**PŘÍLOHA 2 – UKÁZKA PRÁCE Č. 3**

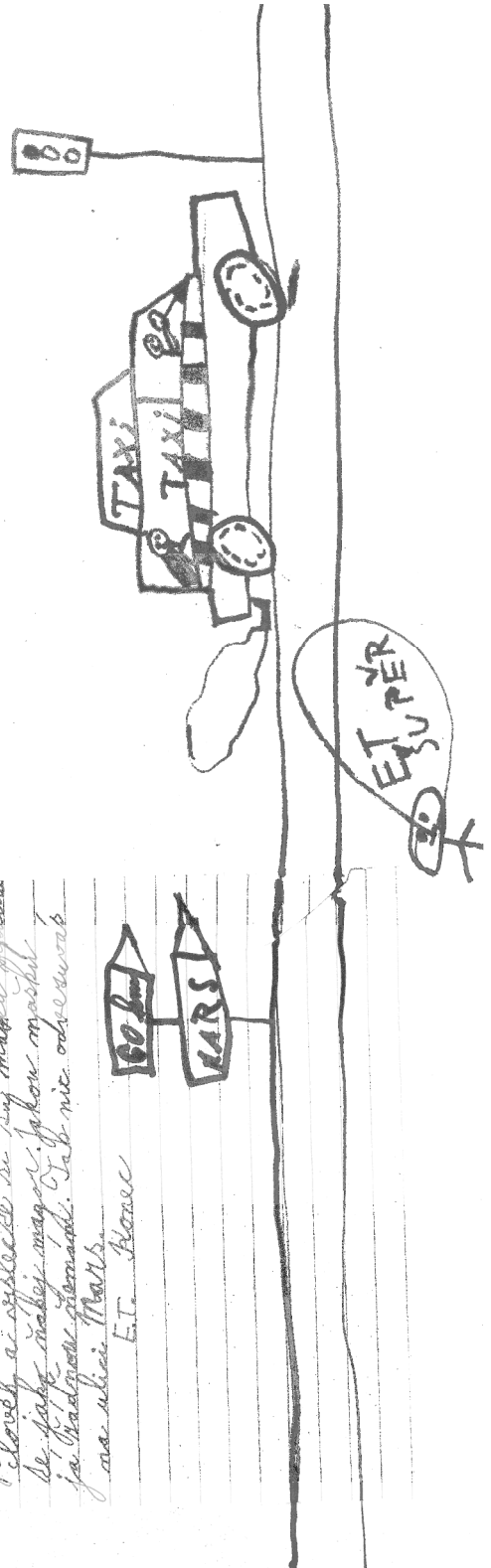
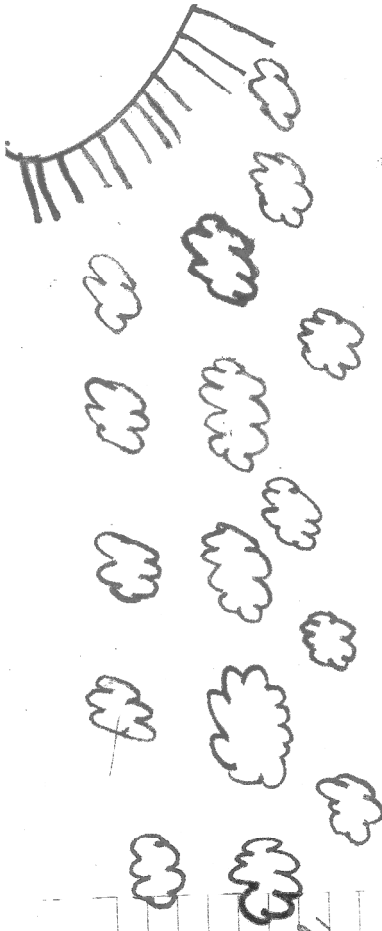
**PŘÍLOHA 3 – UKÁZKA PRÁCE Č. 11**

**PŘÍLOHA 4 – UKÁZKA PRÁCE Č. 21**

**PŘÍLOHA 5 – UKÁZKA PRÁCE Č. 28**

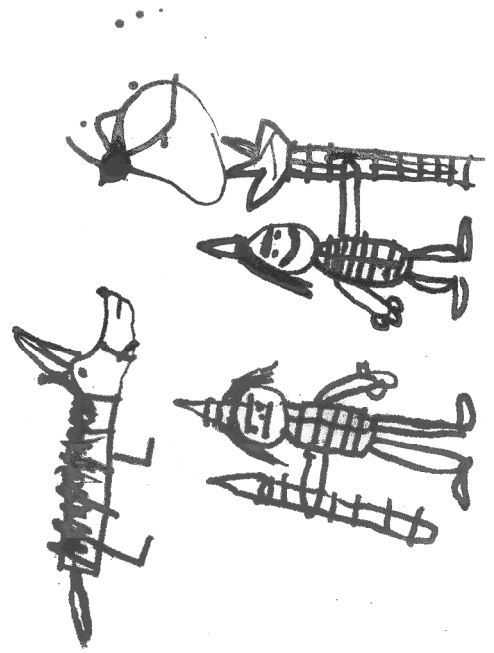
Putovali vesmírem už pětou řádku dní, když Vládce světa nařídil posílece přistát na planetě Zemi. Pomalu přisávali mezi úzkými uličkami města a ani si nevšimli, že je z povzduší pozoruje malý psík. Když v tom se stalo něco nečekaného.

Náhodou se stalo, když Vládce světa nařídil posílece přistát na planetě Zemi. Pomalu přisávali mezi úzkými uličkami města a ani si nevšimli, že je z povzduší pozoruje malý psík. Když v tom se stalo něco nečekaného.



Putovali vesmírem už pěknou řádku dní, když Vládce světa nařídil posádku přistáti na planetě Zemi. Pomalu přistávali mezi uzákytní uličkami města a ani si nevšimli, že je z povzdálí pozoruje malý psík. Když v tom se stalo něco nečekaného.

Psík přiběhl k nim a začal je obírat. Když se jim zdálo, že se jim blíží, začal je obírat ještě víc. Když se jim zdálo, že se jim blíží, začal je obírat ještě víc. Když se jim zdálo, že se jim blíží, začal je obírat ještě víc.

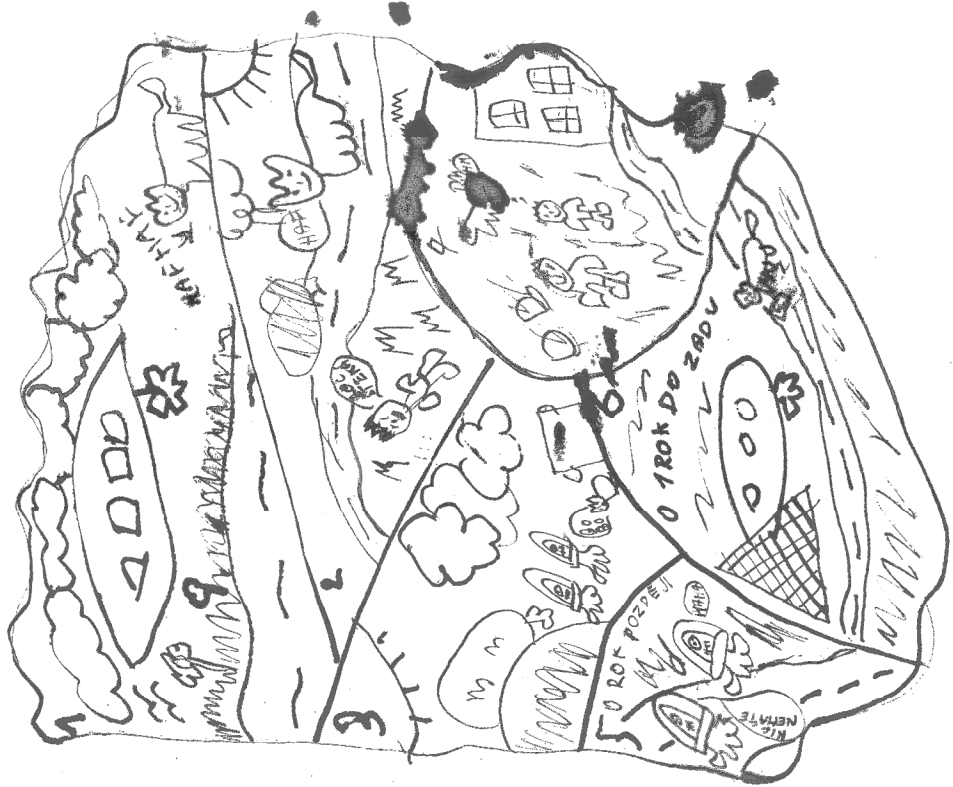






Putovali vesměm už pěknou řádkou dní, když Viláček světa mářiči posádkou přistát na planetě Zemi. Porozprávili mezi úzkými uličkami města a ani si nevšimli, že je z pozadí pozoruje malý psík. Když v tom se stalo něco nečekaného.

On si opravdu nepočítal a sáhal. Lidé si nebyli jisti, jak na světě, ani sáhal. Nebyli ani lidé, ani zvířata, ani rostliny. Když se lidé dozvěděli, že na Zemi přistál Viláček světa, všichni se začali bát a snažili se ho zabít. Když se však dozvěděli, že Viláček světa je jen malý psík, všichni se začali smát a snažili se ho milovat. Když se však dozvěděli, že Viláček světa je jen malý psík, všichni se začali smát a snažili se ho milovat. Když se však dozvěděli, že Viláček světa je jen malý psík, všichni se začali smát a snažili se ho milovat.



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Zuzana Tichá
<b>Katedra:</b>	Katedra výtvarné výchovy
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Petra Šobánková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2014

<b>Název práce:</b>	Dětská kresba a dysgrafie.
<b>Název v angličtině:</b>	Children´s drawing and dysgraphia.
<b>Anotace práce:</b>	Práce pojednává o vlivu dysgrafie na kresebný projev dětí. V teoretické části má práce popisuje vývoj dětské kresby s typickými zákonitostmi, ukazuje možnosti přechodu od kresby k prvopočátečnímu psaní a popisuje specifické obtíže při poruše psaného projevu - dysgrafie. Ve výzkumné části pojednání odpovídá na otázky o existenci odlišného kresebného vyjádření u dětí s dysgrafií oproti kresbě dětí bez dysgrafie a popisuje na pěti kazuistikách typické projevy.
<b>Klíčová slova:</b>	Dětská kresba, vývoj dětské kresby, prvopočáteční psaní, specifické poruchy učení, dysgrafie.
<b>Anotace v angličtině:</b>	The purpose of the elaborate is to discuss the influence of dysgraphia to children´s drawing. In theoretical part, the children´s drawing evolution is described, with its typical patterns. The possibility of development from drawing to primordial writing is included and the specific difficulties related to written expression dysfunction are incorporated as well. In the research section, the questions regarding existence of distinct drawing expressions between children with dysgraphia and children with no dysfunction are answered and the typical symptoms depicted in five casuistries.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Children´s drawing, development of child´s drawing, learning disabilities, dysgraphia.
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	CD
<b>Rozsah práce:</b>	94 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Čeština