

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra pedagogiky a psychologie

**VÝTVARNÝ PROJEV DĚTÍ SE
SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2008

Tereza Křížková

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na výtvarný projev dětí se specifickými poruchami učení a jejich možné souvislosti s grafomotorickými dovednostmi, zrakovým a prostorovým vnímáním apod. V teoretické části jsou charakterizované specifické poruchy učení, jejich projevy a jejich diagnostika a reedukace. Z dostupných materiálů jsou naznačeny některé rysy vizuálního zobrazování dětí se specifickými poruchami učení. Dále pojednává o dětském výtvarném projevu a jeho vývojových stádiích. Ve výzkumné části jsou na základě vzorku obrázků od dětí se specifickými poruchami učení naznačeny některé typické rysy jejich vizuálního zobrazování. Prokázaly se některé zvláštnosti jejich výtvarného projevu, které jsou shrnuty v závěrečné kapitole.

Annotation

The diploma thesis is focused on graphic expressions of children with specific learning disabilities and its possible connection with graphic hand-mindedness skill, visual and spatial perception etc. In the theoretical part there are characterized specific learning disabilities, their indications, diagnostics and re-education. From available grounds there are figured some of visual drawing characteristics by children with specific learning disabilities. Furthermore this thesis deals with children graphic expression and its development stages. In the research part there are shown some typical features of visual imaging on the basis of picture exemplars by children with specific learning disabilities. There were confirmed some specialties of their graphic expression which are summarized in the concluding chapter.

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Janě Kouřilové, vedoucí diplomové práce, za odborné vedení. Děkuji paním učitelkám ze ZŠ Resslova v Praze a paní učitelce 1. stupně z dyslektických tříd v Plzni za pomoc při získávání obrázků dětí se specifickými poruchami učení pro praktickou část diplomové práce.

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

23.4.2008

.....
podpis

OBSAH

1 Úvod	7
2 Teoretická část	8
2.1 Specifické poruchy učení	8
2.1.1 Definice	8
2.1.2 Charakteristika jednotlivých poruch učení	9
2.1.3 Diagnostika specifických poruch učení	12
2.1.4 Reeducace specifických poruch učení.....	20
2.1.5 Výtvarný projev dětí se specifickými poruchami učení	23
2.2 Dětský výtvarný projev	25
2.2.1 Vývoj výtvarného projevu dětí	25
2.2.2 Barevnost kresby.....	33
2.2.3 Vývoj zobrazování lidské postavy	32
3 Praktická část	38
3.1 Cíle	38
3.2 Hypotézy	38
3.3 Použité metody	39
3.4 Popis vzorku	39
3.5 Kritéria hodnocení kreseb	41
3.6 Členění výzkumné studie	44
3.7. 1. výzkumná studie	44
3.7.1 Způsob práce	44
3.7.2 Shrnutí	46
3.8. 2. výzkumná studie	50
3.8.1 Způsob práce	50
3.8.2 Shrnutí	51

3.9 3. výzkumná studie	55
3.9.1 Způsob práce	55
3.9.2 Shrnutí	56
3.10 Výsledky a ověření hypotéz	60
3.11 Závěr výzkumné studie.....	63
4 Závěr	66
Seznam použité literatury.....	67

1 Úvod

Jednu z významných rolí v diagnostice specifických poruch učení u žáka zaujímá učitel. Má možnost žáka dlouhodobě pozorovat a srovnávat žákovy výkony s výkony ostatních žáků. Odlišností si může všimnout ve čtení, psaní, počítání, ale také, jak se domnívám i v kresbě. Proto bych chtěla ve své diplomové práci postihnout alespoň některé charakteristiky výtvarného projevu dětí se specifickými poruchami učení.

Teoretická část je zaměřena na charakteristiku specifických poruch učení a jejich možné souvislosti s vývojem zobrazovacích schopností dětí, grafomotorickými dovednostmi, zrakovým a prostorovým vnímáním. V teoretické části se zmiňuji také o diagnostice specifických poruch učení. Kvalifikovaná diagnostika je nezbytným krokem k nápravě dané poruchy a pomáhá žákovi k úspěšnosti ve škole, nebo alespoň jeho dlouhodobé neúspěšné výkony snížit. Náprava daných obtíží, především v oblasti motorických dovedností se může promítnout i do kresby těchto dětí. Z dostupných materiálů byly popsány některé znaky zobrazování dětí se specifickými poruchami učení.

V rámci teoretické části je zmapován dětský výtvarný projev. Jsou zde uvedena stádia dětského výtvarného projevu a barevnost kresby, preference barev a jejich symbolika.

V praktické části byla hledána některá specifika výtvarného projevu dětí se specifickými poruchami učení. Výzkumná část je rozdělena na tři výzkumné studie. U každé výzkumné studie jsou popsány některé zvláštnosti v jejich vizuálním zobrazování. Jsou zde naznačeny některé charakteristiky kresby těchto dětí, které vyplývaly z vizuálního zobrazování všech tří výzkumných studií.

2 Teoretická část

2.1 Specifické poruchy učení

2.1.1 Definice

Specifické poruchy učení, dále již SPU, jsou známy řadu let. Skupina dětí se specifickými poruchami učení tvoří v populaci s výukovými těžkostmi významné procento. Je podstatné si uvědomit, že při poruchách učení bývá zasažena celá osobnost včetně výkonnosti dítěte. Maximum obtíží u dyslektiků se projevuje zejména ve školním věku. Školní prospěch dětí často neodpovídá jejich skutečným možnostem a vynaloženému úsilí při práci. Opakované neúspěchy přivádějí děti k rezignaci, narušují sebehodnocení a jejich sociální vztahy.

Péče o tyto děti se mění, vyvíjí a rozšiřuje se spolu s novými poznatky v této oblasti a celkovým rozvojem společnosti. Vliv specifických poruch učení nabývá na závažnosti, protože negativně působí na rozvíjení duševních potenciálů dítěte.

V české literatuře není terminologie specifických poruch učení zcela sjednocena a jasně definována. Používají se výrazy: vývojové poruchy učení, specifické vývojové, poruchy nebo specifické poruchy učení, které jsou nadřazeny obsahově užším pojmům jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a označují již konkrétní poruchu učení.

Za významnou definici považuje prof. Matějček definici expertů z USA z roku 1980 - poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se

porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení nebo souběžně s jinými vlivy prostředí, není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů (Matějček, 1993).

2.1.2 Charakteristika jednotlivých poruch učení

Nejznámější a zároveň nejčastější poruchou učení je **dyslexie**. Porucha postihuje základní čtenářské dovednosti. **Definice** dyslexie, kterou vytvořili Matějček a Langmeier v roce 1960, klade důraz na dílčí nedostatky, které dyslexii podmiňují: *„Vývojová dyslexie je speciální defekt čtení, podmíněný nedostatkem nebo poruchou některý primárních schopností, jež skládají komplexní schopnost pro učení čtení za dané výukové metody. Objevuje se u dětí obvykle od samých počátků výuky a působí, že úroveň čtení je v nápadném rozporu se zjištěnou úrovní intelektových schopností dítěte“*. (Matějček, Vágnerová, 2006 s. 7).

Definice dyslexie, kterou v roce 2002 akceptovala Mezinárodní dyslektická asociace a Národní institut zdraví a vývoje dítěte v USA, základní znaky této poruchy dále rozvádí: *„Dyslexie je specifická porucha učení neurobiologického původu. Je charakterizována obtížemi v přesném anebo plynulém rozeznávání slov, nedostatky v hláskování a rozlišovacích schopnostech. Příčinou těchto potíží je deficit fonologické komponenty jazyka, který není vzhledem k úrovni dalších kognitivních schopností a výukových možností očekáván. Sekundárními následky jsou problémy v chápání čteného textu a omezená zkušenost se čtením, které mohou bránit dalšímu rozvoji jazykových schopností a vzdělávání“* (Dickman, 2003 in Matějček, Vágnerová, 2006).

Porucha se projevuje neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Dítě má problémy s rozpoznáním a zapamatováním si jednotlivých

písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných (b-d, s-z, t-j). Problémem může být i rozlišení zvukově podobných hlásek (a-e-o, b-p). Pro dítě je náročné spojování hlásek v slabiku a souvislé čtení slov, související s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér.

Dyslexie bývá často spojena s dalšími potížemi. Z výsledků různých studií vyplývá, že u 60% dyslektických dětí se vyskytuje kombinace různých specifických poruch učení, jako je dysortografie, dysgrafie či dyskalkulie. (Gebhardtová, 1994 in Matějček, Vágnerová 2006).

30% dyslektických dětí trpí poruchami soustředění (ADD), poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou a impulzivitou (ADHD) (Matějček, Vágnerová, 2006). Zkratka ADHD vznikla z názvu Attention Deficit Hyperaktivity Disorders, poprvé použitého v USA. V rámci ADHD lze rozlišit: ADHD bez agresivity a ADHD s agresivitou (Zelinková, 2003).

50% dyslektických dětí mívá problémy v oblasti motorických dovedností, především v koordinaci a udržení rovnováhy (Ramus a kol., 2003 in Matějček, Vágnerová 2006), tj. příznaky dyspraxie. Nedostatečná úroveň rozvoje grafomotoriky se může projevovat pomalým psaním, obtížemi při nápodobě tvarů písmen. Dítě má potíže v předmětech, které vyžadují zručnost (Zelinková, 2003).

Často se objevují problémy v oblasti řeči a jazyka, jejich vývoj řeči bývá často opožděn (Matějček, Vágnerová 2006).

U dětí s SPU se může objevit deficit zrakové percepce, prostorové orientace a sluchové percepce. Deficit ve vývoji zrakové percepce se může projevovat záměnou písmen (b-d-p), číslic (6-9,42-24) a grafických znaků. Obtíže se můžou vyskytnout v geometrii při rozlišování útvarů a pomocných

čar. Žák má problémy s orientací a pravolevou orientací. Prostorové vnímání je nepřesné, a to především odhad velikosti a vzdálenosti.

Jedinci s deficitem ve vývoji sluchové percepce často mají oslabenou verbální paměť, což se projevuje nejen v mateřském a cizím jazyce, ale ve všech předmětech. Nedostatečná sluchová analýza, syntéza a diferenciacce je jednou z nejvýznamnějších příčin specifických chyb v psaní (Zelinková, 2003).

S dyslexií bývá úzce spojená **dysortografie**. Specifické poruchy řeči a nedostatky ve sluchovém vnímání vystupují do popředí daleko více než u dyslexie. Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Projevuje se zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a kromě toho obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů (Zelinková, 2003). Objevují se zkomoleniny slov, chyby v měkčení a rozlišování sykavek či nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek. Chyby pramení především z nedostatečně rozvinutého fonematického uvědomění, z nesprávné výslovnosti, poruch grafomotoriky.

Specifická porucha grafického projevu se nazývá **dysgrafie**. Postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Dítě s dysgrafií si obtížně pamatuje písmena a nedovede převádět jejich vyslovenou či tištěnou podobu v podobu napsanou. Dítě si obtížně pamatuje tvary písmen, obtížně je napodobuje. Písmo je příliš velké, malé, často obtížně čitelné. Obtíže při napodobování písmen a pomalé vybavování tvarů písmen přetrvávají i ve vyšších ročnících. Žák často škrta, přepisuje písmena. Písemný projev je neupravený. Žák má neúměrně pomalé tempo psaní. Písařský výkon vyžaduje neúměrně mnoho energie, vytrvalosti a času. Objevuje se vadné držení psacího náčiní. Dítě věnuje velkou koncentraci pozornosti samotnému procesu psaní, díky čemuž již není schopno se soustředit na obsahovou a gramatickou stránku svého projevu.

Dysgrafie je způsobena deficitem v oblastech hrubé a jemné motoriky, pohybové koordinaci, zrakové a pohybové paměti, pozornosti, prostorové orientaci, poruchou koordinace systémů, které zajišťují převod sluchového nebo zrakového vjemu do grafické podoby (Zelinková, 2003).

Obdobou dyslexie v oblasti matematiky jsou **dyskalkulie**. Definicí dyskalkulie zformuloval J. Košč a označuje poruchu jako vývojová dyskalkulie:

„Vývojová dyskalkulie je vývojová strukturální porucha matematických schopností, která svůj původ v genově nebo perinatálními noxami podmíněném narušení těch partií mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem věku přiměřeného vyžívání matematických funkcí, které ale nemají za následek současně i poruchy všeobecných mentálních schopností“ (Zelinková, 2003 s. 17).

Serfontein (1999) se domnívá, že problémy v matematické oblasti mohou být způsobeny poruchou abstraktního myšlení a krátkodobé paměti.

Dítě se nemůže naučit počítat, ačkoliv není po stránce intelektové nijak zvlášť opožděno a mělo normální příležitost k učení. Nejčastěji se tato specifická porucha projevuje tak, že dítě nemůže pochopit symbolickou povahu čísla a ulpívá zcela nepřiměřeně na konkrétních názorných představách (Matějček, 1988).

Tato porucha postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy, geometrii. Dítě s dyskalkulií má obtíže při osvojování matematických pojmů, chápání a provádění operací (Zelinková, 2003).

2.1.3 Diagnostika specifických poruch učení

Cílem diagnostiky SPU je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte.

Pokorná (2001) dělí zdroje diagnostických informací na přímé a nepřímé. Mezi nepřímé zdroje, které mohou vést k diagnóze specifických poruch učení, řadí rozhovory s rodiči, učiteli, ale také s dítětem samotným. Za přímý zdroj informací Pokorná považuje analýzu školních výkonů dítěte ve čtení, psaní a počítání. Zde se uplatňují speciální zkoušky a testy, které hodnotí výkony dítěte v percepčních oblastech.

Čtení

Při diagnostikování úrovně čtenářských dovedností není jasné kritérium, které by umožnilo provést dělící čáru mezi slabými čtenáři a dyslektickými jedinci (Zelinková, 2003). V průběhu hodnocení čtenářského výkonu pozorujeme již tři výše uvedené složky (rychlost, správnost, techniku a porozumění). Při diagnostice čtenářského výkonu se věnuje pozornost i chování a projevům dítěte během čtení (Pokorná, 2001). Sledujeme pravidelnost dýchání, uvolněnost dítěte či chování, kterým si usnadňuje vlastní čtení (zakrývá přečtená písmena, ukazuje si prstem apod.). Dítě tak samo pomáhá stanovit své obtíže a ukazuje cestu, po které by se měla ubírat náprava.

Psaní

Písemné práce Pokorná (2001) považuje za cenný diagnostický zdroj informací o SPU. Projev dítěte s dysgrafií svými chybami prokazuje, že specifické poruchy učení skutečně existují. Úroveň psaní hodnotíme z hlediska grafické, pravopisné a obsahové stránky, přičemž se jednotlivé oblasti navzájem ovlivňují. Jako diagnostický nástroj se užívá: opis, přepis, diktát a volný písemný projev (Zelinková, 2003). Při psaní sledujeme způsob sezení dítěte, držení psacího náčiní a pracovní tempo.

Matematické dovednosti

Jelikož neexistuje jedna celistvá matematická schopnost (je tvořena souhrnem a souhrou několika dílčích schopností), musí i diagnostika postihovat úroveň zúčastněných psychických funkcí a jednotlivých dovedností, tj. řeči, percepce, pravolevé a prostorové orientace, motoriky a rozumových schopností (Zelinková, 2003).

Mezi vnitřní faktory, které podmiňují výkon dítěte v matematice, patří zdravotní stav (Zelinková, 2001). Dítě zdravotně oslabené (nemoci, dlouhodobá rekonvalescence či recidivy nemoci) bývá často handicapované ve svých výkonech v matematice.

Sluchové vnímání

Sluchová percepce je schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (Zelinková, 2001). Jelikož významně podmiňuje úspěšnost nácvičku čtení a psaní, bývá ve školním věku cíleně rozvíjena. Obtíže ve sluchovém vnímání řeči mohou působit problémy ve třech oblastech (Pokorná, 2001): ve sluchové analýze a syntéze řeči, ve sluchové diferenciaci měkkých a tvrdých slabik po souhláskách d, t, n a v délce samohlásek.

Zrakové vnímání

Úroveň zrakového vnímání má podstatný vliv při počátečním vyučování. Dítě citlivěji analyzuje celek na části, postupně se učí plánovat vnímání a rozvíjí tak vlastní pozorovací schopnosti. Ve spolupráci s vývojem jemné motoriky se zlepšuje vizuomotorická koordinace. (Zelinková, 2001)

Při zrakové percepci má dítě obtíže se záměnou písmen a číslic s jejich horizontální a vertikální inverzí a s nedostatečným rozlišováním geometrických

figur. Tyto problémy se promítají i do oblasti znázorňování (Pokorná, 2001).

Vnímání prostorové, pravolevé orientace a časové posloupnosti

Zvládnutí pravolevé a prostorové orientace je nezbytné nejen pro školní dovednosti, ale i pro život (Zelinková, 2001). Nejedná se pouze o pojmenování, nýbrž o vnitřní uvědomění si prostoru. S rozlišováním pravé a levé strany se dítě setkává při počátečním vyučování, kdy čte, píše a vytváří příklady zleva doprava (změna směru může být projevem nezralosti). V předškolním věku vnímá čas prostřednictvím konkrétních událostí a opakujících se jevů, později se orientace v čase zlepšuje v souvislosti s rozvojem myšlení.

Lateralita

Lateralita znamená přednostní užívání jednoho z párových orgánů, tj. ruky, nohy či smyslových orgánů (Zelinková, 2001). Podle převahy užívaného orgánu rozlišujeme praváctví, leváctví a nevyhraněnou lateralitu.

Diagnostika na odborném pracovišti

Diagnostika je prováděna na specializovaném pracovišti a liší se od té, která je prováděna v běžné třídě. Specializované pracoviště nabízí individuální kontakt a utvoření takových podmínek, kde může dítě podat optimální výkon. Diagnostikování žáků se SPU je velmi důležité. Až po stanovení diagnózy je možné určit další kroky a opatření nutná pro správnou reedukaci dítěte (Zelinková, 2003).

Ve třídě je sledování žáka dlouhodobé a je ovlivněno atmosférou školy, třídy a osobností učitele. „Zahrnuje i srovnání jednotlivých žáků a porovnání stupně zvládnutí požadavků daných osnovami“ (Zelinková, 2003 s. 50).

Garantem diagnostiky SPU jsou v současnosti pedagogicko – psychologické poradny nebo speciálně - pedagogická centra.

K celkové diagnostice je nutná spolupráce psychologa, speciálního pedagoga, sociální pracovníce, popř. dalších odborníků (lékařů). Při stanovení diagnózy se bere v úvahu i zpráva školy, kterou dítě navštěvuje. „Součástí diagnostiky je anamnéza zaměřená na dítě, sourozence i rodiče. Obvykle je vypracuje sociální pracovníce. K nejdůležitějším údajům patří zjištění o výskytu podobných obtíží v rodině, údaje o průběhu těhotenství a porodu, onemocněních, která dítě prodělalo, údaje o vývoji řeči, motoriky, zájmech dítěte atd.“ (Zelinková, 2003 s. 62). Po sepsání anamnézy přichází dítě dále k psychologovi nebo speciálnímu pedagogovi k dalšímu vyšetření.

Vyšetření čtení

Sledují se základní charakteristiky čtenářského výkonu: rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění. Jsou používány standardizované texty, které mají různou obtížnost. Dítě čte 3 minuty, zaznamenáváme počet slov přečtených v každé minutě a odčítáme počet slov přečtených chybně. Počet přečtených slov v první minutě vyjádříme čtenářským kvocientem (ČQ). Rychlost 60 – 70 slov za minutu považujeme za optimální. Je to rychlost, kdy dítě může čtením získávat nové poznatky, aniž by se soustředilo na luštění písmen či techniku čtení, může si číst pro radost. Kromě počtu chyb zaznamenáváme kvalitu chyb a způsob čtení. Vyvozujeme z nich postup při reedukaci. Důležitým ukazatelem kvality čtení je porozumění čtenému textu. Hodnotí se, zda je dítě schopno samostatně vypravovat, zda odpovídá na otázky, nebo čtenému téměř nerozumí (Zelinková, 2003).

Vyšetření psaní

Úroveň psaní hodnotíme z hlediska grafické, pravopisné a obsahové stránky, přičemž všechny oblasti se vzájemně ovlivňují: Diagnostickými nástroji jsou opis, přepis, diktát, volný písemný projev.

Opis ukazuje grafomotorické zvládnutí tvarů písmen a jejich uspořádání ve slova, popř. věty. Opisuje-li dítě nesmyslný text, nemá možnost pomáhat si kontextem a zjišťujeme osvojení uvedené dovednosti v čisté podobě.

Přepis sleduje tytéž cíle, ale navíc musí dítě zvládat vztah mezi tiskacími a psacími písmeny.

Diktát je komplexní dovednost, která předpokládá dostatečné rozvinutí sluchové i zrakové percepce, grafomotoriky, znalost spojení hláska – písmeno a nejen znalost, ale také aktivní aplikaci gramatických pravidel.

Volné téma (sloh) ukazuje dovednost samostatného písemného vyjadřování a zároveň zvládnutí grafické a pravopisné stránky.

Výsledky ve škole i na odborném pracovišti se porovnávají. Bereme v úvahu učební osnovy a další faktory, které by mohly způsobit selhání dítěte.

Diagnostika v běžné třídě ZŠ

Učitel se zaměřuje na děti, jejichž vývoj se odchyluje od širší normy. Všímá si zejména úrovně vědomostí i psychických funkcí, které tyto vědomosti ovlivňují. Je důležité, aby byl učitel seznámen s problematikou poruch učení a znal projevy jednotlivých poruch, aby si jich mohl všimnout a zaznamenávat

je. „Při podezření na některou ze specifických poruch učení se učitel zaměřuje na následující oblasti:

- **úroveň čtení:** rychlost – chyby – porozumění – chování při čtení
- **psaní - rukopis:** držení psacího náčiní – vybavování tvarů písmen – tvary písmen – čitelnost – úprava
- **psaní – pravopis:** jakých chyb se dopouští nejvíce a kdy se jich dopouští
- **počítání – neorientuje se na číselné ose – nechápe pojem číslo – zaměňuje matematické operace – zvládá učivo přibližně na úrovni daného ročníku**
- **soustředění:** soustředí se dobře – výkyvy v soustředění (kdy) – soustředí se velmi obtížně
- **sluchové vnímání:** dělí slova na slabiky – poznává první hlásky ve slově – rozkládá slova na hlásky – rozlišuje slabiky atd.
- **zrakové vnímání:** bez obtíží – projevují se obtíže (rozlišování figur, reverzní figury atd.)
- **řeč:** malá slovní zásoba – obtížně hledá vhodné výrazy – specifické poruchy řeči
- **reprodukce rytmu:** zvládá – menší obtíže – nezvládá
- **orientace v prostoru:** bez nápadností - zvládá – menší obtíže – zvládá s obtížemi
- **určování pravé a levé strany:** zvládá – zvládá s obtížemi – nezvládá
- **nápadností v chování (jaké)**
- **postavení dítěte v kolektivu:** oblíbený – celkem oblíbený – neoblíbený - stojí mimo kolektiv
- **rodinné prostředí, způsob výchovy, péče o dítě, hodnotová orientace v rodině“** (Zelinková, 2003 s. 57-58).

Kromě výše uvedeného je nutno zvažovat i rozumové schopnosti dítěte a jakých výkonů dosahuje v jiných předmětech. Izolované potíže nemusí být

příznakem poruchy. Je nutné vyloučit další příčiny, např. dlouhodobá nemoc, střídání učitelů, celková nezralost. Učitel může vyzkoušet použití některých metod a pomůcek pro jedince s poruchou ještě před vyšetřením na odborném pracovišti. Někdy stačí dočasné snížení nároků na dítě nebo zpomalení pracovního tempa ke zlepšení situace (Zelinková, 2003).

Zjišťování úrovně sluchového vnímání

V předškolním věku dítě určuje, zda je určitá hláska obsažena v daném slově. Zkouška sluchové diferenciaci nesmyslných slov, které se liší jednou hláskou nebo jsou totožné. Dítě má určit, zda je dvojice slov stejná nebo ne. Zkouška je vhodná pro děti od 5 let. Poznávání první nebo poslední hlásky ve slově. Zkouška sluchové analýzy – dítě říká, které hlásky slyší ve slově. Zkouška sluchové syntézy – dítě z hlásek skládá slovo (Zelinková, 2003).

Zjišťování úrovně zrakového vnímání

Nejčastěji se používá Edfeldtův test, který obsahuje různé obrazce. Dítě určuje, zda jsou tyto obrazce stejné či rozdílné. Sledováním dítěte se zjišťují i další údaje, např. zda dítě při práci postupuje systematicky nebo nahodile, zda převažují chyby v horizontální nebo vertikální rovině apod. (Zelinková, 2003).

Zjišťování pravolevé a prostorové orientace

Používá se zkoušek, které vypracoval Z. Žlab. Tyto zkoušky obsahují orientaci ve čtverci, na vlastním těle a orientaci na osobě sedící čelem. Lze použít i obrázky nebo předměty umístěné v prostoru (Zelinková, 2003).

Vyšetření řeči

Výslovnost, vyjadřovací schopnosti, slovní zásobu a další charakteristiky hodnotíme v průběhu rozhovoru s dítětem. Podrobnější diagnostika se provádí na odborném pracovišti logopedem (Zelinková, 2003).

2.1.4 Reedukace specifických poruch učení

Aby reedukace byla správně prováděna a byla účinná, je třeba se řídit jistými pravidly:

1. Východiskem nápravné péče je zaměření terapie na specifiku jednotlivého případu.
 2. Psychologicky analyzovat celkovou situaci dítěte.
 3. Co nejpřesnější diagnostika obtíží dítěte.
 4. Stanovit obtížnost jednotlivých úkolů
 5. Zážitek úspěchu jako nejsilnější motivační impulz.
 6. Postupovat po malých krocích.
 7. Pracovat pravidelně, pokud možno denně.
 8. Vytvořit dítěti podmínky, aby cvičení provádělo s porozuměním.
 9. Musí se dokonale soustředit.
 10. Náprava SPU obvykle vyžaduje dlouhodobý nácvik.
 11. Schopnost, kterou u dítěte rozvíjíme, cvičit tak dlouho, dokud není zautomatizována.
 12. Používáme co nejpřirozenějších metod a technik, které respektují situaci, v níž se dítě musí osvědčit.
 13. Vše, co má dítě pochopit a co mu předkládáme, mělo strukturu.
- (Pokorná, 2001)

Reedukace specifických poruch učení je cílena do tří oblastí, které se vzájemně prolínají při konkrétní práci. První oblast tvoří reedukace funkcí, které společně podmiňují poruchu. Druhou oblast tvoří utváření dovedností správně číst, psát a počítat. Poslední oblast je zaměřena na působení psychiky s cílem naučit s poruchou žít, utváření adekvátního konceptu sebe samého (Zelinková, 2003).

Reedukace dyslexie začíná rozvíjením percepčně-motorických funkcí, řeči a dalších dovedností, které souvisejí se čtením (Zelinková, 2003).

Při reedukaci dyslexie se provádí nácviky vyvozování písmen, spojování písmen do slabik, slabikování až čtení celých slov a vět. Při čtení se využívá čtení s okénkem, metoda dvojího čtení (nejdříve slovo přečte potichu a pak ho vysloví nahlas), metoda globálního čtení (přidávání textu k obrázkům, časté opakování). Pro porozumění textu se přiřazují obrázky, překrývají spodní části písmen, zakrývají se slova ve známém textu. Při záměnách písmen se používá metoda obtahování či metoda barevných kostek. Kostky z různého materiálu jsou vhodné i na rozlišování tvrdých a měkkých slabik (Pokorná, 2001).

Reedukace dysgrafie se zaměřuje na rozvíjení motoriky. U hrubé to jsou pohyby paží a dlaní, u jemné pohyby prstů, sestavy z dlaní a cvičení pohybové paměti. Předpokladem plynulého psaní je nácvik správného držení psacího náčiní. Nacvičuje se obtahování, sklon, velikost, sledování linky, jednotlivá písmena až celá slova. (Zelinková, 2003)

Reedukace dysortografie se zaměřuje na nedostatečně vyvinuté funkce, které jsou pravděpodobně příčinou poruchy. Nacvičuje se rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, tvrdých a měkkých slabik, sykavky vynechávání, přidávání, přesmykování písmen či slabik, určování hranice slov v písmu.

Při reedukaci **dyskalkulie** se začíná manipulací s předměty doprovázené slovním komentářem, kdy dítě myslí nahlas. Složitější postupy se rozdělují na co nejmenší kroky. Postupně dochází k automatizaci kroků, která se stále procvičuje opakováním a přidáváním jednotlivých součástí početního úkolu. Nacvičují se orientace v čase, před číselné a číselné představy a struktura čísla (třídí prvky podle tvaru, upevňují si pojmy malý, větší, stejný, nejméně, porovnávají, rozkládají a graficky znázorňují čísla a podobně). Poté se přechází k nácviku jednotlivých matematických operací, nejprve pomocí předmětů, později již písemnou formou (Pokorná, 2001).

Kromě specifické nápravy konkrétních poruch učení se reedukace zaměřuje i na poruchy zrakového a sluchového vnímání a reprodukce rytmu, poruchy pravolevé a prostorové orientace a poruchy řeči (Pokorná, 2001).

Provádí se nácvik naslouchání, trénuje se sluchová paměť, diferenciaci, analýza a syntéza, vnímání a reprodukce rytmu. Dítě tedy např. poznává předměty dle zvuku, určuje jeho délku, intenzitu a kvalitu, rozlišuje, skládá a rozkládá slabiky a slova.

U zrakové percepce se klade důraz na zrakovou diferenciaci, analýzu a syntézu, paměť, rozlišování figury a jejího pozadí, odlišení reverzních figur, cvičení očních pohybů při čtení a zvětšování rozsahu fixovaného textu. Dítě určuje, čím se liší podobné obrázky, určuje podobná písmena, skládá nebo dokresluje obrázky, písmena a slova, vyhledává předměty na pozadí atd.

Při reedukaci u pravolevé a prostorové orientace se začíná s rozlišováním pojmů nahoře, dole, spodní, vrchní, před, za, první poslední, mezi, vedle ap. Dítě ukazuje na sobě a okolních předmětech zadaný pojem, kreslí ho do obrázku atd. Důležité je i rozvíjení řeči, a to její zvukové i obsahové stránky a jazykového citu.

2.1.5 Výtvarný projev dětí se specifickými poruchami učení

U dětí se specifickými poruchami učení můžeme často pozorovat odlišné znaky v jejich výtvarném projevu, než u dětí bez této diagnózy. Výtvarné vyjadřování se stává obtížné především pro děti s ADD a ADHD, dále s poruchami motoriky, poruchami vizuálních procesů či pravolevé a prostorové orientace.

Děti s poruchou vizuální paměti se mohou potýkat s potížemi při zapamatování a vybavení zrakových vjemů (Serfontein, 1999). Při výtvarné tvorbě dětí jsou kladeny větší nároky na krátkodobou paměť. Dítě potřebuje více času, aby bylo schopno fixovat nový obraz. Z tohoto důvodu se stane, že již dříve fixovaný obraz dítě zapomene, a tak dochází k narušení výtvarné kompozice.

Hmatové vnímání a chápání je často využíváno při kompenzaci zrakové percepce osobami s poruchami zraku. U dětí se SPU se hmatová percepce odráží nejvíce až v samotném procesu tvorby. Oslabení hmatové percepce souvisí s především s úrovní motoriky. Potíže v těchto oblastech se odrážejí především ve výtvarných činnostech související s modelováním.

Neobratnost v zacházení s tužkou se objevuje jak při psaní, tak při kreslení. Pohyb je křečovitý, svalstvo je ve stálém napětí. Dítě tlačí na psací či kreslicí náčiní, křečovitě je svírá. To vede k tvrdým tahům a trvalé nejistotě (Matějček, 1988). Nepřesné vedení linky, přetahování obrysů a nedostatečná plynulost tahu jsou častým charakteristickým projevem při grafickém a kresebném projevu dětí. Do jisté míry je oslabena také jistota dítěte. Dítě si nevěří, bojí se udělat jakýkoli tah.

Kresba působí chudě, spíše jako schematická směs nedokonalých tvarů. Nedovede kresebně napodobit určité sestavy čar nebo ploch, které by muselo napřed analyzovat, a pak teprve reprodukovat. Dítě nedovede přenést svoji představu utvořenou v trojrozměrném prostoru na plochu papíru (Matějček, 1988).

Celý kresebný projev dítěte je často nápadně primitivní, a ukazuje velmi dobře, do jaké míry je porušená názorová orientace. Tyto specifické obtíže v kreslení se ovšem zpravidla nevyskytují samostatně, ale tvoří součást syndromu lehkých mozkových dysfunkcí (Matějček, 1988).

Specifické poruchy učení jsou spojeny s dalšími obtížemi jako je ADHD, problémy v oblasti motoriky, poruchami vizuální procesů či pravolevé a prostorové orientace, prostorové a pravolevé orientace, které mají vliv na kresbu.

Dle Vágnerové (2001) děti s ADHD někdy věnují pozornost jen určitým detailům a nedovedou se na situaci podívat komplexně. Někdy je totiž délka soustředění u těchto dětí nápadně krátká. Pozornost bývá kolísavá, někdy zcela bez příčiny. Je tedy možné, že od kresby upustí po malé chvíli. Tyto děti primitivně graficky zpracovávají jednotlivé části těla, které většinou připojují na nesprávném místě. Oblíbená je technika čmárání, často neadekvátně použitá. Časté je opomenutí detailů.

2.2 Dětský výtvarný projev

2.2.1 Vývoj výtvarného projevu dětí

Období čarání

Pro nejranější stadium dětského výtvarného projevu v období zhruba 1-2 let dítěte jsou používány různé názvy. Cyril Burt (1940) nazývá výtvarný projev dítěte *čáranice* s vrcholem ve 3 letech, přičemž rozlišuje kategorie: čarání bezzáměrné, záměrné, Luquet (in Piaget 2000) *náhodným realismem*, Uždil *čmáranice*. Podle Löwenfelda (1967) období čáranic prochází postupně následujícími fázemi: bezobsažná, zvládnutá, pojmenovaná čmáranice.

Prvotní grafický projev vychází z radosti z grafického pohybu, tedy z toho, že tento pohyb zanechává viditelnou stopu. Dítě v této činnosti nachází uspokojení. Tyto grafické stopy nemají věcný obsah, proto tedy nejsou pravým zobrazením. Grafický pohyb vychází z ramenního kloubu, sklon a prohnutí čar vykazuje kývavý pohyb (klenutý oblouk), většinou zprava doleva (Uždil, 1980). Dítě nerespektuje plochu papíru a často překračuje jeho hranice. Umístění na plochu je nahodilé – velká plocha provokuje k velkým grafickým pohybům, malá plocha vede k vyplnění nebo vykrytí (Uždil, 1980).

Prostřednictvím čmáranic dítě objevuje podobnosti s okolním světem, odvozuje z nich asociace, o kterých hovoří (Roeselová, 2003), dále se rozvíjí grafická pohotovost, jako je zvyknutí dítěte na materiál, na omezení pohybu danou plochou, koordinace pohybu a zraku (Uždil, 1980). Čáranice představuje projev schopnosti spojit části situace ve strukturní celek. Rozvoj kognitivního přístupu podněcuje rozvoj formy.

Postupně čarání přecházejí do záměrného črtání tužkou. Na toto čarání je soustředěna pozornost. Dítě začíná rozpoznávat souvislost mezi jeho pohyby a

znaky, které zůstávají na papíře. Začíná se rozvíjet vizuální kontrola, která podmiňuje pochopení souvislosti mezi motorickou a vizuální aktivitou.

Dítě si při práci hraje nejen s čarou samotnou, s jejím průběhem, ale i s obsahem smyslové zkušenosti (Uždil, 1980). Začíná se uplatňovat jak ramenní tak zápěstní kloub, což vede k otáčení čar. Krouživý pohyb dává vznik hustým klubkům, a k oválu, což je první pohybově grafická figura čáranic (Uždil, 1980).

První tvar, který dítě spontánně kreslí, bývá kruhovitý. Současně se vyvíjí protikladný kresebný prvek – úsečka – nejprve horizontální poté vertikální. Ovládnutím těchto dvou základních prvků dospívá dítě do stadia zobrazování. Krouživým pohybem vznikají také obrazce podobné trojúhelníku nebo čtverci (oba mívají zakulacené rohy). Vyjadřovacím prostředkem dítěte se tak postupně stává obrys, linie, body, údery tužkou, krátké čáry a drobné kroužky, čáry vedené cik-cak. Vyvíjí se respekt k ploše a k umístění na ploše.

Období prvotního obrazu

První skutečné kresby z období 2 – 4 let věku dítěte bývají schematické a sestavené z několika základních prvků, které dítě ovládá z předchozího období. Začíná se objevovat spojení kresby s představou, kdy dítě dokáže pojmenovat svůj výtvarný projev.

Toto období je označováno jako **preschematické** (Löwenfeld in Perout, 2005) nebo jako období linie (Burt in Read, 1967). Dítě si postupně vytváří základní elementární formy: bod, přímka, kruh, kříž, čtverec (kulaté rohy) spirála. Z kombinací forem se rodí obraz lidské postavy, která se stává oblíbeným námětem. Pokouší znázornit význačné části objektu. V období se rozvíjí zraková kontrola. Vznik prvních grafických podob člověka je založen na dotekových, pohybových a pocitových zkušenostech než na optických vjemech. Oválný tvar a z něho vyrůstající končetiny je označován jako

„hlavonožci“ – lidé bez trupu (Roeselová, 2003). Hlavonožci a jiné praformy lidské postavy vznikají mezi třetím a čtvrtým rokem. V kresbách se objevují nejen hlavonožci ale i další ikonografické znázorňující obrazy věcí z lidského prostředí, např. slunce, mrak, dům, strom, auto, v nichž se odráží konstruktivní uvažování. Pro zobrazení věcí a lidí si dítě vytváří své ustálené typy. Ty zpočátku odpovídají nejobecnějším představám - strom, zvíře, člověk (Uždil, 1984).

Ikonografickými znaky dítě charakterizuje osoby, které má rádo a své okolí. V ikonických znacích se odráží motorické schopnosti a psychické vyladění – výtvarná paměť, míra kreativity a představivosti, výtvarně projevový typ, životní zkušenost, zručnost, povahové rysy (Roeselová, 2003)

Dítě zobrazuje ty znaky představy, které je zajímají a o kterých ví. V kresbách se často vyskytuje přenášení znaků z jedné představy na druhou, čímž si dítě vypomáhá v nouzi, když grafické pojetí nové představy není ještě hotovo. Objekty jsou na papíře umísťovány zcela nahodile, spíše jsou umístěny po obvodu. Při formování ega staví samo sebe doprostřed, a proto objekty často rotují kolem pomyslného středu. V kresbách je pozorovatelný antropomorfismus, kdy zvířatům i neživým objektům jsou připisovány lidské vlastnosti.

V této etapě nejsou viditelné vztahy mezi zobrazovanými objekty a je mezi nimi patrný velikostní nepoměr. Výrazné je to, co je emočně a prožitkově významné. Grafická stopa je záměrně vytvářena za konkrétním účelem zobrazení.

V 5 – 6 letech se v kresbě dětí objevuje další období charakterizováno **popisným symbolismem** (Read, 1967), kdy dítě popisuje objekt podle toho, co o něm ví a jak si ho představuje, nikoli podle toho jak ho vidí. Dětská kresba je obrazem představy. Výtvarné prostředky vynalézá teprve při kresbě. Do středu prostoru, klade věc, na kterou klade důraz a tu zvýrazňuje tvarově i barevně. Se získáním kreslířské zručnosti (v období 4 – 7 let) si dítě postupně vytváří určité

grafické typy, což je způsob zobrazení, kterého dítě používá pro stejný předmět nebo motiv svého výtvarného projevu.

Lidská postava je podána spíše jako symbolické schéma (Read, 1967). Toto schéma vykazuje typové odchylky, ale každé dítě se drží svého oblíbeného tvaru. V kresbách se objevuje jednoduchost a úspornost tahů, kdy výtvarná zjednodušení mají charakter zkratky. Objevuje se i nejbližší okolí postavy a pohyb. Ten bývá znázorněn vzájemnou blízkostí a souvztažností věcí. Tvorbu pohybového schématu umožňuje vývoj profilu. Je zobrazován natočením jen chodidel nebo pomocí smíšeného profilu, kdy některé části jsou kresleny z profilu, jiné zepředu např. na tváři zachycené z profilu jsou vidět obě oči. Velmi často dítě mění pozorovací hledisko při pohledu na složitější scénu nebo i na jedinou věc. Kreslí předměty z profilu i zepředu zároveň, z podhledu i z nadhledu. Klopí některé objekty do půdorysu (stromy podél cesty), jiné nakreslí v nárysu. Někdy jsou obrazy jednotlivých věcí rozptýleny po ploše, dítě je umí spojit máslenkou či slovem, nikoli technicky (kresbou). Dítě začíná chápat bližší okraj papíru jako zem, na níž řadí své kresby. Vzdálenější okraj pak znamená nebe. Brzy přibude linie, co se jí nedotýká je ve vzduchu, lítá. Věci stojí k této čáře kolmo. Tento princip dítě zachovává i tehdy, kdy je to nelogické, k šikmé střeše stojí komín kolmo.

Vlastní objem bývá zobrazen intenzivní šrafurou (začáráním) trupu nebo obličejem, či zdvojením čar např. u nohou (Uždil, 1984). 6 - 7leté dítě je ve svém vnímání, myšlení i jednání hodně závislé na vlastních přání i fantazii, což se projevuje i v kresbě (Vágnerová, 2000).

Popisný realismus

Kresby v období 6 – 8 let věku dítěte jsou spíše logické nežli vizuální. Luquet tuto etapu nazývá intelektuální realismus. Dítě postupně zvládá stále náročnější tvary. Důležitou roli hraje i prvek náhody, kdy dítě tvořivě využívá své potřebě vzniklé tvary. Detaily, které nejsou v dané chvíli zajímavé, dítě

opomíjí či zcela vynechá. Dítě postupně zachycuje rostoucí počet detailů v lepší proporcionalitě. Kresby školních dětí nejsou již tak spontánní jako v předchozím období. Asi od 7. roku si dítě začíná uvědomovat anatomické zákonitosti, což se projevuje v kresbě postavy. Postupně přechází k profilovému zobrazování, naznačuje práci rukou (postava něco nese, drží) vyjadřuje činnost – usiluje o dynamiku.

Kresby školáků jsou realistické, opírají se spíše o paměť (co o jevu zná, než o představivost). Školák je zaměřen na to, co je a jak je to doopravdy. Okolní svět chce pochopit tak, jak jsou v něm věci skutečně. Tento charakteristický znak se projevuje jak v jeho mluvě, v písemných projevech, tak i v kresbě (Vágnerová, 2000). Hlavy figur bývají nepoměrně velké, neboť se v nich soustřeďuje lidský výraz. Ruce, které jsou v akci, jsou významnější a tedy i delší, figura sama je v nepoměru k tomu, vedle čeho stojí. Prostředky, které dítě používá, je tzv. transparence. Transparentní jsou stěny domu, v němž je vidět život v domácnostech. Objevují se pokusy o záznam děje. Děti zaznamenávají řadu epizod na jedné ploše buď na dlouhém pásu nebo v láněch řazených nad sebou, v kruhové formě nebo jen volně rozložených po nákrese (Uždil, 1984). Dalším typickým prvkem v obrázcích je tzv. základní linka – čára znázorňující zem a čára znázorňující nebe. Tato schopnost souvisí s rozvojem písma, řazení písmen na linku. Sklápění do půdorysu je přípravou k použití perspektivy.

Schéma věrněji vystihuje detaily. Dítě dosud nedbá o perspektivu. Vzdůstá zájem o dekorativní podrobnosti. Pokud dítě zobrazuje detaily ve velkém množství, přímo odporuje skutečnosti (prsty u rukou, knoflíky), mluvíme o zobrazovacím automatismu. Automatismus je nejspíš základem nepravého ornamentu.

Vizuální realismus

Po 7. až 8. roce nastávají ve výtvarném projevu dítěte změny, které jsou důsledkem vývojové transformace struktury dětského myšlení. Změny ve výtvarném projevu dítěte po 7. – 8. roce věku přiřazují ke změnám struktury dětského myšlení. V tomto období nastupuje myšlení v konkrétních operacích (Piaget, 1970), které se projevuje snahou vytvořit nové konfigurace a členění, sugestivnější situace a pohyb. Operační činnost je vázána na konkrétní obsah a názornou představu, dítě nepracuje pod bezprostředním vlivem skutečnosti.

Dítě přechází ze stádia kreslení z paměti a podle představy do stádia kreslení podle reality (Burt in Read, 1967) toto období nazývá **vizuální realismus**. V tomto období rozlišujeme dvě fáze. První dvojrozměrná fáze je typická kresbou pouze v obrysu. Druhá trojrozměrná fáze kdy se dítě pokouší znázornit hmotnost. Narůstá smysl pro detail. Chybí cit pro zachycení pohybu, ten je znázorňován loutkovým způsobem. – nohy a ruce se pokrčují a tělo s hlavou zůstává celkem nehybné.

Děti v tomto období zobrazují objekty simultánně, opouštějí znázorňování pouze na základní linku. Nebe přestává být znázorňováno čarou a začíná sahat k horizontu. Pozornost věnuje již i perspektivě a překrývání. Vypělý kreslí již zobrazuje překrývání tvarů, tedy předměty vpředu zastiňují předměty ležící dál v hloubce obrazové scény. V těchto případech už působí vizuální vzpomínka (Uždil, 1980).

Objevují se také pokusy o lehké stínování a příležitostně i o zkrácení. Dítě se pokouší kreslit krajiny (Burt in Read, 1976). Období mezi devátým a desátým rokem označuje Roeselová jako stagnace, během níž vývoj grafických znaků končí. Je oslaben výraz ikonografických znaků a jejich náhradu provází pocit vnitřní nejistoty. U dítěte nastává rozpor mezi pozorováním a vyjádřením reality. Dítě má obavy z neúspěchu, z nichž plynou komunikační zábrany, vedoucí k poklesu výtvarné aktivity. Tento proces vypadá jako krize dětského výtvarného projevu. Může mít klidný průběh, kdy se vytváří nová kvalita

výtvarného projevu, nebo probíhá bouřlivěji a znamená nepřekonatelnou překážku (Roeselová, 2003).

V tomto věku postupně narůstá kritické povědomí, které se uplatňuje ve vztahové oblasti, kdy vznikají negativistické postoje vůči rodičovským autoritám a školnímu prostředí. Kritičnost je obrácena vůči sobě samotnému a to se uplatňuje i při hodnocení vlastní výtvarné tvorby a souvisí s nástupem výtvarné krize. Znázorňování prostoru - je zmenšování vzdálenějších objektů.

Krise dětského výtvarného projevu

Krise dětského výtvarného projevu (Roeselová, 2003) přichází s nástupem období formálních operací (Piaget, 1970), rozvojem abstraktního myšlení a rozvojem kritičnosti. Období tzv. krize může přicházet u různých dětí v různou dobu. Ztrácí se radost z tvorby a dítě se obává vlastní neschopnosti. Objevuje se obkreslování a necitlivé přijímání vzorů z profesionální tvorby dospělých. Burt toto stádium nazývá potlačení, které přichází ve věku 11- 14let. Považuje toto stádium za součást přirozeného dětského vývoje. Dítě ztrácí odvalu a jeho zájem se přenáší na mluvní projev.

Pokud pokračuje v kreslení, na prvním místě stojí konvenční kresba a zřídka se vyskytuje lidská postava (Burt in Read, 1976). Projevy této krize lze dobře rozpoznat. Ve výtvarném projevu ubývá spontaneita, pohyblivost postav, je ochuzen grafický znak. Dítě raději sahá po lokální barevnosti. Výtvarně projevové problémy je možné do značné míry předvídat na základě výtvarně projevových typů dětí, které ovlivňují způsob jejich vyjadřování a jeho možný vývoj (Dieselová, 2003).

V raném dospívání (od 15 let věku) přichází poslední stádium, které nazývá Burt (in Read, 1976) umělecké oživení. Kreslení poprvé rozkvétá v opravdové umění. Období dospívání jako poslední období vývoje dětské kresby se jeví jako jednoznačnější. Pokud mladí lidé období stagnace překonají, vyjadřují ve výtvarném projevu své individuální zájmy a výtvarné

preferenci. Kresby nyní již vypravují. Dívky jeví zálibu v barevné bohatosti, v půvabných tvarech, v krásné linii. Chlapci se více zaměřují na techniku a mechaniku. Mnozí však tohoto stadia vůbec nedosáhnou z důvodu předchozího silného potlačení (Burt in Read, 1976)

2.2.3 Vývoj zobrazování lidské postavy

Postava, která je od počátku jedním z nejčastěji kreslených modelů, prochází velmi zajímavým stádiem vývoje.

První obraz člověka se rodí z čáranice mezi **třetím a čtvrtým rokem**. Oválný tvar naznačuje hlavu. Z hlavy vyrůstají nohy někdy i s postranními trny (Hazuková, Šamšula, 1982). Toto zobrazení bývá nazýváno hlavonožec (Roeselová, 2003). Kresba působí dojmem, že z hlavy vyrůstají rovnou nohy a postavě chybí trup. V kruhu však není obsažena jen hlava, nýbrž celá postava. Záhy se objevují ústa i oči, někdy také řada podrobností. V obličejí se v dětské kresbě uplatňují více ústa než oči a nos.

Časem se k tělu připojují ruce, a to různým způsobem (Roeselová, 2003). Ruce jsou tvořeny volnými, vlásečnými nebo silnějšími tahy, na konci jsou rozčleněné v symboly prstů (někdy chybějí). Nohy jsou obvykle naznačeny dříve než ruce a tělo (Burt in Read, 1967). Nohy nemají chodidla, ale rychle je získávají, dokonce už tehdy, kdy ruce nejsou zobrazeny.

V **pěti až šesti letech** se uplatňuje tvarová nadsázka, která zvýrazňuje siluety, mění charakter tvaru. Hranatý tvar dodává vysoké postavě sílu, měkký, štíhlý tvar v sobě nese poezii. Proporční nadsázka zvětšuje důležité prvky či jejich části a nevýznamné prvky potlačuje (Roeselová, 2003). Mnohem později přibývá další ovál – trup. Trup dítě zakresluje obvykle mnohem později a to ve tvaru kruhovém, oválném, také trojúhelníkovém, čtvercovém, obdélníkovém (Hazuková, Šamšula, 1982) Jeho vyobrazení bývá povrchní. Často je nahrazen oblečením. S proporcemi se dítě vyrovnává také později, zatím je trup často

menší než hlava. Jako samostatná část se začne uplatňovat teprve tehdy, když dítě hledá místo pro detail. – např. knoflíky.

Někdy **mezi pátým a šestým rokem** se rozdvojí obrys nohou. Masívnost a hmotnost naznačuje začárání prázdných oválů či zdvojených nohou (Uždil, 1980). V tomto věku se objevují pokusy o uvedení figur do vzájemných vztahů i formálně ne pouze verbálně. První naznačení pohybu je možno vidět u hlavonožců, ale jde spíše jen o nahodilý pohyb, však v této fázi už vznikají první pokusy o naznačení pohybu.

Potřeba zobrazit pohyb, chůzi, ústí do zobrazení postavy z profilu. To se děje postupně. Někdy jsou natočená jen chodidla, někdy jsou vidět na tváři zachycené obě oči (smíšený profil) (Uždil, 1980).

Zřetelné členění lidské figury se zpravidla objevují u **šestiletého dítěte**. Paže nasazuje k trupu, ne již k hlavě. Ta bývá ozdobena pokrývkou vlasů, trčících jeden vedle druhého nebo složených do účesu či kudrnatých. Zpočátku jsou muž a žena zobrazování stejně. Snaha o odlišení ženské a mužské postavy probíhá pomocí zakreslení oblečení – sukně, klobouk, účes (Uždil, 1980) Postupně je postava obohacena o další detaily – čepice, vlasy, náušnice (Hazuková, Šamšula, 1982).

V dalším vývoji, kolem 10 let, se dítě snaží o vystižení pohybu nebo činnosti, nejčastěji znázorněním postavy z profilu. Dítě se snaží o zachycení gesta a situace. V tomto období se objevují také pokusy o zachycení duševního hnutí. Objevuje se snaha vystihnout plastičnost, světlo a stín, v kresbách postav lze pozorovat zejména v pubertě identifikaci se vzory a často i karikatury (Hazuková, Šamšula, 1982)

2.2.2 Barevnost kresby

V interpretaci dětského výtvarného projevu nemá barva absolutní hodnotu. Teplé barvy svědčí o vyrovnanosti, zatímco tmavé barvy ukazují na

tendenci ke smutku. Úzkosti, případně na odpor k něčemu. Bledé odstíny mohou vyjadřovat citovou nevyrovnanost nebo špatný zdravotní stav (Davidov, 2001).

Ve věku 2 – 4 let je používání barvy málo ovlivněno vztahem mezi zvolenou barevností a barvou reálných objektů. Člověk může být červený, zelený, žlutý, a to v závislosti na oblíbenosti barev (Löwenfeld in Perout, 2005). O volbě barev rozhoduje přirozená kvalita barev, jako je hustota, či individuální emoční ladění autora.

Ve věku 5-6 let je rozhodnutí o barevnosti citovou záležitostí, často dítě volí syté, pestré barvy v základní škále (Hazuková, Šamšula, 1982).

V 6-9 letech užití barvy odpovídá vztahu mezi objektem a jeho barvou, tzv. lokální barevnost, stejné barvy jsou používány pro stejné objekty – nebe je vždy modré, tráva je stejně zelená jako stromy.

V 8-12 letech dítě začíná chápat a užívat vlastnosti barev. Dítě rozlišuje, že jednu modrou barvu má řeka, jinou nebe.

Preference barev

Autoři se shodují, že barvy teplé jsou oblíbenější než barvy studené – ne ovšem ve smyslu frekvence užívání, nýbrž teplejšími barvami zobrazuje dítě spíše věci, ke kterým má zvláštní pozitivní vztah. Postlerová (in Veverková, 2002) zaznamenala u dětí pokles preference teplých barev s věkem a interpretuje tento jev jako přesun od neuvědomovaných projevů chování. Výběru a použití barvy v dětském výtvarném projevu nelze upřít psychologickou hodnotu, ale při psychologické interpretaci výsledků je nutné přihlížet k věku dítěte. Dívky preferují světlejší barvy a se stoupajícím věkem klesá preference sytosti barev. (Veverková, 2002) Chlapci preferují studené odstíny a vysokou sytost. Pogády a kol. uvádějí preference barev u dětí do deseti let. Chlapci v tomto věku upřednostňují červenou, žlutou a modrou, děvčata červenou, fialovou, žlutou a modrou. Ve věkových kategoriích nad

deset let je pořadí u chlapců červená, zelená, žlutá, modrá – u dívek červená, fialová, žlutá, zelená, modrá. (Šicková – Fabrici, 2002). Staplesová (in Veverková, 2002) provedla výzkumy s dětmi od 6 měsíců, přičemž zjištěné pořadí bylo: červená, žlutá, modrá, zelená. Od druhého roku se podle ní afektivní hodnota žluté snižuje a v předškolním věku je pořadí oblíbenosti barev: červená, modrá, zelená, žlutá. Vnímání a preference barev jsou podmíněny emočním, motivačními duchovními a dalšími stránkami osobnosti (Veverková, 2002).

Symbolika barev

Bílá barva

Symbolizuje čistou a jasnost, nevinnost a naivitu. Kellogová (in Fincher, 1978) uvádí, že když je bílá použita přímo na bílý papír, můžeme to interpretovat jako potlačení, ukrytí něčeho uvnitř nebo nechuť přijímat pocity těla. (Šicková-Fabrici, 2002)

Černá

Je barvou temna, smutku, prvotního chaosu. V dětském výtvarném projevu černá poukazuje na určitou míru úzkosti, Výlučné používání černé signalizuje prožité trauma, deprese (Šicková – Fabrici, 2002)

Červená

Je barvou vitality, síly, života. Červenou mají v oblibě ve svých malbách hlavně hyperaktivní a agresivní děti a děti s nedostatečnou kontrolou emocí. Podle výzkumů Staplesové (in Veverková, 2002) před šestým rokem červenou barvu preferují téměř všechny děti.

Růžová

Je to barva nezralosti nebo naivity. Růžová v kombinaci černou může signalizovat negativní pocity o sobě samém. Je to barva těla. (Pleskotová, 1987)

Modrá

Patří k chladným barvám. Je to barva symbolizuje klid, vyrovnanost, ale také povinnost. Pokud dítě kreslí výhradně modrou, ukazuje to na přílišnou sebekontrolu. Modrá barva na místech, kde je neobvyklá, např. modrý strom, upozorňuje na prožité trauma v souvislosti s rodinou (Davido, 2001)

Zelená

Zelená barva je barvou rovnováhy mezi modrou a žlutou. Podporuje nervový systém. Působí uklidňujícím dojmem. Zelenou v kresbách preferují děti se sociálním cítěním. Děti týrané a sexuálně zneužívané používají zelenou barvu v kombinaci s červenou – červenozelené oči, červenozelený déšť (Šicková – Fabrici, 2002).

Žlutá

Žlutá je barva slunce, tepla a světla. Bývá často nazývána barvou levé hemisféry, stimuluje ji.

Šedá

Snižuje intenzitu barvy vedle ní ležící. Společně s černou, hnědou barvou ji používají ve svých malbách děti v dětských domovech, které prožily trauma.

Hnědá

Je to barva země, pokory, askeze. Hnědá stejně jako tmavé nevýrazné barvy mohou v dětském výtvarném projevu odrážet špatnou rodinnou i sociální adaptovanou dítěte a jeho různé konflikty (Davido, 2001).

Fialová

Fialová je barvou spirituality. Malé děti fialovou užívají zřídka, může být znakem neklidu či nezralosti. Často se vyskytuje ve spojení s modrou a prozrazuje úzkost (Pleskotová, 1987).

3 Praktická část

3.1 Cíle

Cílem mé výzkumné studie je vymežit některé charakteristiky výtvarného projevu dětí se SPU, resp. na to, jaké jsou charakteristické rysy výtvarného projevu dětí s touto diagnózou.

3.2 Hypotézy

1. hypotéza: Deficity ve vývoji kognitivních funkcí způsobují, že děti se SPU budou ve vizuálním zobrazování opožděny v porovnání s vývojem výtvarného zobrazování dětí oproti dětem bez této diagnózy.

2. hypotéza: Deficit v rovině poznávacích procesů se v kresbě projeví při rozlišování tvarů, problémy s odhadem velikostí, dále tím že prostorové vnímání je nepřesné. V kresbě bude patrná:

- a) **disproporce trupu a končetin**
- b) **nestejně široké dolní či horní končetiny**

3. hypotéza: Nedostatečná úroveň rozvoje grafomotoriky se do kresby promítne problémy v grafickém zpracování:

- a) **napojování čar**
- b) **opravování čar**
- c) **přetahování linie**
- d) **nejednotnost čar při vybarvování**

4. hypotéza: Děti se SPU většinou nesprávně drží a používají psací náčiní potažmo pak i náčiní kreslicí, což se bude odrážet v **kvalitě čar** - čára napjatá, nepružná až křečovitá.

3.3 Použité metody

K danému výzkumu byla použita kresby lidské figury. Kresba lidské figury byla zadávána dětem se SPU integrovaných do běžných tříd a žákům z dyslektických tříd, v rámci výtvarné výchovy. Dětem se SPU integrovaných do běžných tříd jsem téma zadávala já, během mého působení na měsíční praxi.

V dyslektických třídách zadávala téma paní učitelka po předchozí domluvě. Průběh zadávání byl všude stejný. Úloha byla zadávána standardní instrukcí: „Nakresli jakoukoliv lidskou figuru“. Na případné dotazy dětí jsem se snažila odpovídat tak, abych jejich práci neovlivnila (např. „*Jak nejlépe dovedeš*, „*Jak myslíš*“). Také paní učitelka byla instruována, aby děti v jejich práci neovlivňovala. Po zadání tohoto tématu se objevovaly reakce typu: „*Jé, to je těžké. To neumím. To mě nebaví.*“ V těchto případech bylo zdůrazňováno, že nezáleží na tom, jestli kresba bude dokonalá.

Kresleno bylo na bílý papír formátu A4. Žáci mohli použít tužku a pastelky. K dispozici měli také sadu pastelek (24 barev), které jsem zapůjčila i do dyslektických tříd. Žáci nesměli gumovat.

3.4 Popis vzorku

Sledovaný vzorek obsahuje obrázky od 32 dětí. Věkově rozpětí vzorku se pohybovalo od 7;5 do 12;3 let. Při výběru dětí jsem vycházela z diagnózy stanovené psychologem.

Obrázky byly vybrány od integrovaných žáků se SPU do běžné třídy a od dětí z dyslektických tříd. Obrázky dětí integrovaných do běžné třídy byly vybrány během mého působení na měsíční praxi v hodinách výtvarné výchovy.

Integrace se řídí Metodickým pokynem k integraci dětí a žáků se specifickými potřebami škol a školských zařízení č. j. 16 138/98-24.

Pro integraci musí být předložen odborný posudek Speciálně pedagogického centra (SPC) nebo z Pedagogicko-psychologické poradny (PPP), který musí obsahovat: zda je zdravotní postižení dítěte takového druhu a stupně, že by jej opravňovalo k zařazení do speciální školy nebo speciálního školství, dále platnost posudku pro účely statistického výkaznictví – při SPU záleží na stupni poruchy, obvykle se dává na 2-3 roky a pak by mělo následovat kontrolní vyšetření. Jmenovité určení pracovníka SPC nebo PPP, se kterým může být konzultován individuálně vzdělávací plán, příp. průběžné výsledky nebo změny integrace. Vyjádření, zda SPC nebo PPP doporučuje individuální speciálně pedagogickou a psychologickou práci se zdravotně postiženým žákem mimo vyučování – to znamená hodinová týdenní dotace, zda je třeba účast dalšího odborníka nebo a zda se doporučuje snížit počet dětí ve třídě (Tomická, Švingalová, 2002).

Vzdělávání integrovaného žáka se uskutečňuje podle individuálního vzdělávacího programu. Umožňuje žákovi pracovat podle jeho schopností, individuálním tempem bez ohledu na učební osnovy. Umožňuje učitelovi pracovat s dítětem na úrovni, kterou ono dosahuje. Je vodítkem pro individuální pro individuální vyučování a hodnocení.

Dyslektické třídy navštěvovali žáci s dyslexií, ale také dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií. Tyto třídy jsou zřizovány pro žáky nejdříve od 2. ročníku základní školy. Dětem je věnována cílená péče během celého dne, ve třídě je menší počet dětí (max. 14). Materiál k osvojení a procvičování učiva je volen s ohledem na potíže žáků. Přizpůsobeno je také tempo práce, hodnocení

je diferencované podle stupně vady a je tolerantní k daným potížím jednotlivých žáků. Výuka probíhá podle běžných osnov, učivo není redukováno oproti běžným třídám, nad rámec běžné výuky je poskytována 1 hodina logopedické péče.

Zastoupení SPU ve vzorku:

Tabulka č. 1 – Výskyt poruch učení ve sledovaném vzorku

Diagnóza	Počet dětí
dyslexie, dysgrafie, dysortografie	7
dyslexie	5
dyslexie, dysortografie	9
dysortografie, dysgrafie	5
dysortografie	6

3.5 Kritéria hodnocení kreseb

U dětí s SPU se objevují deficity ve vývoji kognitivních funkcí, což bude mít vliv na skutečnost, že děti se SPU budou ve vizuálním zobrazování opožděny v porovnání s vývojem výtvarného zobrazování dětí bez této diagnózy.

Jak již bylo výše uvedeno, děti se SPU trpí deficitem v oblasti hrubé a jemné motoriky. Vývoj jemné motoriky vychází z hrubé motoriky. Do jemné motoriky náleží také oční pohyby, grafomotorika a motorika artikulačních orgánů. Pro kresebný rozvoj dítěte je důležitým faktorem úroveň

grafomotoriky. Ta je ovlivněna úrovní vývoje jemné a hrubé motoriky, pohybovou a senzomotorickou koordinací či úrovní psychiky dítěte. Grafomotorikou rozumíme soubor psychických činností, které jedinec vykonává při psaní. V psaní se tyto jevy projevují neobratným zacházením s psacím náčiním, a to ve smyslu „kostrbatých“ tvarů písma, působením velkého tlaku na psací náčiní a nejistotě. Převědeme-li tyto znaky do kresby, pak můžeme k jednotlivým chybám při psaní přiřadit jejich alternativy v kresbě. Pokud bude dítě tlačit na psací náčiní bude tlačit i při kresbě. Pokud si dítě není jisto tvarem písmen, pak můžeme očekávat, že se stejný problém vyskytne i u kresby. Přílišný tlak, nejistota v tazích, nesprávné a často opravované tahy pak budeme jistě sledovat i u grafického znázornění postavy.

Dalším specifickým znakem pro děti se SPU je nedokonalé vnímání tvarů předmětů a jejich následná grafická interpretace. Tyto děti nejsou schopny si dostatečně vybavit grafickou podobu písmen (jejich tvar) a při psaní je potom nedokáží správně zapsat. Dochází k častým záměnám podobných písmen a k jejich vynechávání. Pokud přejdeme do roviny kresby lze tedy očekávat, že tento deficit grafického vnímání tvarů písmen se odrazí při vnímání tvarů znázorňovaných předmětů či jejich částí např. špatnými proporcemi postav.

Pokud spojíme nejistotu při ovládní kreslicího náčiní spolu s nejistotou tvarů jednotlivých částí těla (např. při kresbě postavy) můžeme očekávat snížený výkon při kresbě, který se bude vyznačovat (stejně jako v písmu) silným tlakem, napojování a překreslováním částí těla. Problémy při nápodobě písmen potom mohou způsobovat problémy při nápodobě symetrických částí těla – dítě nakreslí jednu končetinu, ale druhou již nedokáže napodobit a nakreslí ji jinak (např. širší).

Tyto „alternativy“ problémů při psaní jsem se snažila nalézat při kresbě a stanovila jsem si k nim dílčí kritéria, která jsem dále sledovala.

U všech tří skupin, které jsou tvořeny 32 obrázky, jsem sledovala tyto znaky:

a) Napojování čar

Napojovaná čára není vedena jednou linkou, ale je tvořena mnoha těsně za sebou jdoucími tahy. Variantou napojované čáry může být i případ, kdy dítě kreslí jednu čáru, náhle se však zastaví, znovu napojí a pokračuje.

b) Opravování čar

Tento znak je v kresbě velmi viditelný, čára je často opravována a překreslována. Na rozdíl od napojované čáry, která je tvořena mnoha za sebou jdoucími tahy, opravovaná čára je kreslena znova a jednu již nakreslenou čáru potom zdvojuje, při snaze „špatnou“ linku opravit. Opravovaná čára vychází především z nejistoty dítěte a ze snahy po pečlivosti a tendenci ztvárnit kresbu tak, aby naplňovala jeho představu.

c) Nejednotnost při vybarvování a přetahování linie

Při vybarvování je kreslící náčin vedeno všemi směry často s přetažením linie. Za přetahování linie považují i napojení částí těla s přetažením obrysu.

d) Kvalita čar – čára napjatá, nepružná až křečovitá

Čára je provedena silnějším tlakem, její hlavní charakteristikou je ztráta elasticity a tvrdost. Tlak je znak, který souvisí s dynamikou, jakou byla čára vedena a závisí též na použitém kreslícím prostředku.

e) Disproporce trupu a končetin

Tímto znakem se míní, že části kresby jsou výrazně zmenšeny či zvětšeny oproti dalším částem těla, neodpovídající realitě.

d) Nestejně široké dolní či horní končetiny

V kresbě bude tento znak patrný v nestejně šířce dolních či horních končetin.

3.6 Členění výzkumné studie

Sledovaný vzorek obsahuje 32 obrázků. Je rozdělen do tří kategorií podle věku:

1. výzkumná studie obsahuje 11 obrázků od dětí ve věku 7;5 – 8;3 z toho 4 dívky a 7 chlapců.
2. výzkumná studie zahrnuje 10 obrázků od dětí ve věku 9;3 – 10;2 z toho 4 dívky a 6 chlapců
3. výzkumná studie je zastoupena 11 obrázky od dětí ve věku 11;2 – 12;3 z toho 5 dívek a 7 chlapců

U každé skupiny uvádím 3 obrázky, které reprezentují danou skupinu.

3.7 1. výzkumná studie

3.7.1 Způsob práce

U všech dětí se objevily vícenásobné pokusy o grafické znázornění postavy. Obvykle se tyto pokusy projevovaly prvotní snahou o vytvoření kresby, která byla vždy nezdařilá, a následně ji pak opakovaly na druhou stranu papíru. Pokud se jim ani tento pokus nezdařil, kreslily přes nepovedenou postavu, nebo se pokoušely danou kresbu vymazat prsty. Proto některé kresby působí ušpiněným dojmem. I přesto, že gumování bylo zakázané, některé děti

gumování použily. Jelikož většinou na tužku tlačily, vygumované části jsou vidět. Postavu si nejprve nakreslily tužkou. Neobratnost v zacházení s tužkou se projevila silnými, váhajícími tahy, které mohou svědčit o nejistotě a možná i úzkosti.

Tahy jsou vedeny pomalu, o čemž svědčí kostrbatost čar. Čáry jsou nejisté a nenavazují na sebe, například při kresbě postavy čára, která naznačuje paži, není dotažena až k trupu. V kresbě je patrný stálý tlak na kreslicí náčiní, což se potvrdilo i tím, že i po vygumování je obrys čar vidět.

Postoj figury působí nestabilně až vratce. Vyskytuje se časté napojení čar. Odlišení pohlaví postav je odlišeno pomocí oblečení. Chlapci kreslili mužskou postavu, dívky postavu ženy.

Postavy jsou zobrazeny zepředu a na obrázcích není naznačena chůze, žádný pohyb. Z rozhovoru s paní učitelkou, která vedla hodiny výtvarné výchovy v dyslektických třídách, jsem se dozvěděla, že znázornění pohybu činí veliké obtíže. Pokud mají děti kreslit postavy v pohybu, je v hodinách výtvarné výchovy používán obrázek postavy v pohybu. Na kresbách nejsou postavy umístěné doprostřed formátu. Pouze u dvou kreseb stojí postavy na základní čáře nebo je znázorněn rozšířený pás vytvářející zemi.

Hlava je v nepoměru s trupem. V obličejí jsou zaznamenány nos, oči, ústa – úsměv. U očí se vyskytuje panenka. Pouze u jednoho obrázku se vyskytlo obočí. Velmi obvyklý je výskyt uší. Na hlavě nechybí vlasy, které jsou naznačeny čaranicí. Pod vlasy je vidět obrys hlavy. Na všech obrázcích jsou proporce těla nesprávné. U všech kreseb se vyskytuje znatelná deformace částí těla. Na některých kresbách je patrný sklon ke geometrizaci částí těla. Hlava bývá zvětšena. U všech postav jsou prodlužovány či zkracovány horní a dolní končetiny. Paže bývají špatně nasazené k trupu. U poloviny obrázků jsou zakončeny rukou se správným počtem prstů, u druhé poloviny byl počet prstů nesprávný. Na dvou obrázcích se objevují postavy, kde paže jsou zakončeny prsty v podobě drápů. Dolní končetiny jsou většinou nestejně široké. Opomíjen je rozkrok. Chodidlo je zaznamenáno pomocí bot. Oděv je zdůrazněn formou

vyčárání nebo pokrytím stereotypně se opakujících komponentů (např. pruhy). U oblečení se na třech obrázcích vyskytují detaily v podobě knoflíků. Celé figury jsou nakresleny tužkou pak teprve vybarveny vyčáráním všemi směry a často přetažením. I přesto, že děti měly k dispozici pouze tužku a pastelku, vyskytlo se na 2 obrázcích obtažení celé siluety postavy černým fixem.

U 6 obrázků je použito více barev a odstínů barev, části těla jsou barevně odlišeny, či zvýrazněny jiným odstínem.

3.7.2 Shrnutí

Tabulka č. 2 – Výskyt sledovaných kritérií v kresbách (1. výzkumná studie)

Sledovaná kritéria	Výskyt v kresbě (v %)
Opravování čar	91%
Kvalita čar	91%
Napojování čar	82%
Disproporce trupu a končetin	91%
Nestejně široké dolní či horní končetiny	82%
Přetahování při vybarvování	91%
Nejednotnost čar při vybarvování	91%

Obrázky reprezentují 1. výzkumnou studii



Obr. 1: Kresba postavy – Veronika (8;1)



Obr. 2: Kresba postavy – Martin (7;5)



Obr. 3: Kresba postavy – Tomáš (7;6)

3.8 2. výzkumná studie

3.8.1 Způsob práce

Opět se u většiny dětí objevilo více pokusů znázornění postavy. I v této skupině se objevuje gumování, či překreslování čar. Z kreseb je patrný tlak na kreslicí náčiní.

U výrazu obličeje se vyskytuje znázornění usmívajících se úst v podobě pravidelného otevřeného oblouku nahoru. Objevuje se i obočí.

V polovině případů je postava umístěna na základní čáru či pruh znázorňující zemi. Objevuje se i znázornění nebe. Velmi znatelné je odlišení pohlaví postav, což je patrné oblečením, ale i účesem. Postavy mají krk, mají správný počet prstů, těž jsou naznačeny chodidla obuté do bot. V devíti letech by se mohlo objevovat více detailů a lepší prokreslení a použití barvy, nikoli jen vyčmárání. Postavy jsou umístěny zepředu, nenaznačují žádný děj ani pohyb. Postavy působí nestabilním až vratkým dojmem. Paže jsou u 80% případů zdeformovány a zkráceny či prodlouženy. Pokus o profil se neobjevil na žádném obrázku. Profil je možno chápat jako odklon od statičnosti znázorněných figur. Všechny děti nejdříve nakreslili tužkou celou figuru, pak teprve vybarvovaly. Kontura je vždy černá. Je zde patrný tlak na kreslicí náčiní. Figury jsou kresleny silnými liniemi – tlak na tužku není v rámci celé kresby prostřídán. Ve všech kresbách je patrné časté opravování a překreslování jednotlivých tvarů. Postoj figury působí nestabilně až vratce.

Zpracování figury je spíše jednoduché, bez použití detailů. Většinou je vidět obrys hlavy. U mužských postav se objevují uši. U ženských postav uši chybí. Domnívám se, že jsou záměrně schované pod vlasy (účesem). V 80% případů jsou dolní končetiny nestejně široké. Opomíjen je rozkrok. U oblečení se detaily vyskytují v omezeném množství. U 90 % obrázků je objem vyjádřen vyčmáráním všemi směry s přetahováním. Na každou část těla je použita jiná barva.

3.8.2 Shrnutí

Tabulka č. 3 – Výskyt sledovaných kritérií v kresbách (2. výzkumná studie)

Kritéria	Výskyt v kresbě (v %)
<i>Opravování čar</i>	90%
<i>Kvalita čar</i>	80%
<i>Napojování čar</i>	80%
<i>Disproporce trupu a končetin</i>	80%
<i>Nestejně široké dolní či horní končetiny</i>	80%
<i>Přetahování při vybarvování</i>	90%
<i>Nejednotnost čar při vybarvování</i>	90%

Obrázky reprezentující 2. výzkumnou studii



Obr. 4: Kresba postavy – Veronika (10;1)



Obr. 5: Kresba postavy – David (9;4)



Obr. 6: Kresba postavy – Dominik (9;3)

3.9 3. výzkumná studie

3.9.1 Způsob práce

Obrázky působí odbytým dojmem, který připisují nezájmu o dané téma, jenž žáci dávali najevo po zadání tématu. V tomto věku také dochází k poklesu výtvarné aktivity. Zpracování figury je proto jednoduché. U čtyř kreseb není postava vybarvena, je nakreslen pouze obrys. Neobjevuje se začernění ani stínování. Postavy nejsou propracovány. Objevuje se i značná nejistota a gumování (či rozmazání) či překreslování, které dojem z výsledné kresby v určitém smyslu umocňuje. Kresba působí chudě a nepropracovaně.

Čára je napojovaná, silná. Je vyvíjen velký tlak na kreslicí náčiní. Opět se vyskytuje opravování čar, časté mazání či gumování.

Postavy jsou umístěny doprostřed daného formátu. Ani jedna z postav nestojí na základní čáře. Postavy jsou znázorněny zepředu, nenaznačují žádný děj ani pohyb. Pouze u dvou obrázků se vyskytl smíšený profil a náznak pohybu, formou předpažených paží. Na hlavě jsou znázorněny oči s panenkou, řasy a nos. Obočí chybí. Ve výrazu obličeje se objevuje znázornění usmívajících se úst v podobě nahoru otevřeného oblouku. Vlasy jsou vyznačeny čáránicí, pod kterou je zřejmý obrys hlavy. U dvou obrázků se v obličeji vyskytly vousy. V tvarech jednotlivých částí těla se objevuje patrná deformace. Jednotlivé části těla jsou v nesprávných proporcích. U obrázku dívky se vyskytlo použití pravítka. U paží je opomíjen loket. Paže je zakončena správným počtem prstů, které jsou na dvou obrázcích deformované. Na pěti obrázcích se vyskytují v malém množství detaily v oblasti oblečení. U dvou kreseb je znázorněna postava, s konkrétními doplňky, jež napovídají o tom, kdo vlastně ona zobrazovaná osoba je (sportovec - puberták) se značkovým oblečením a náušnicemi. Nejprve je nakreslena tužkou celá postava a posléze

je teprve vybarvena. U jedné postavy je barva použita pouze místně pro zvýraznění detailu na středu trupu (logo trička). Chodilo bývá znázorněno pomocí bot.

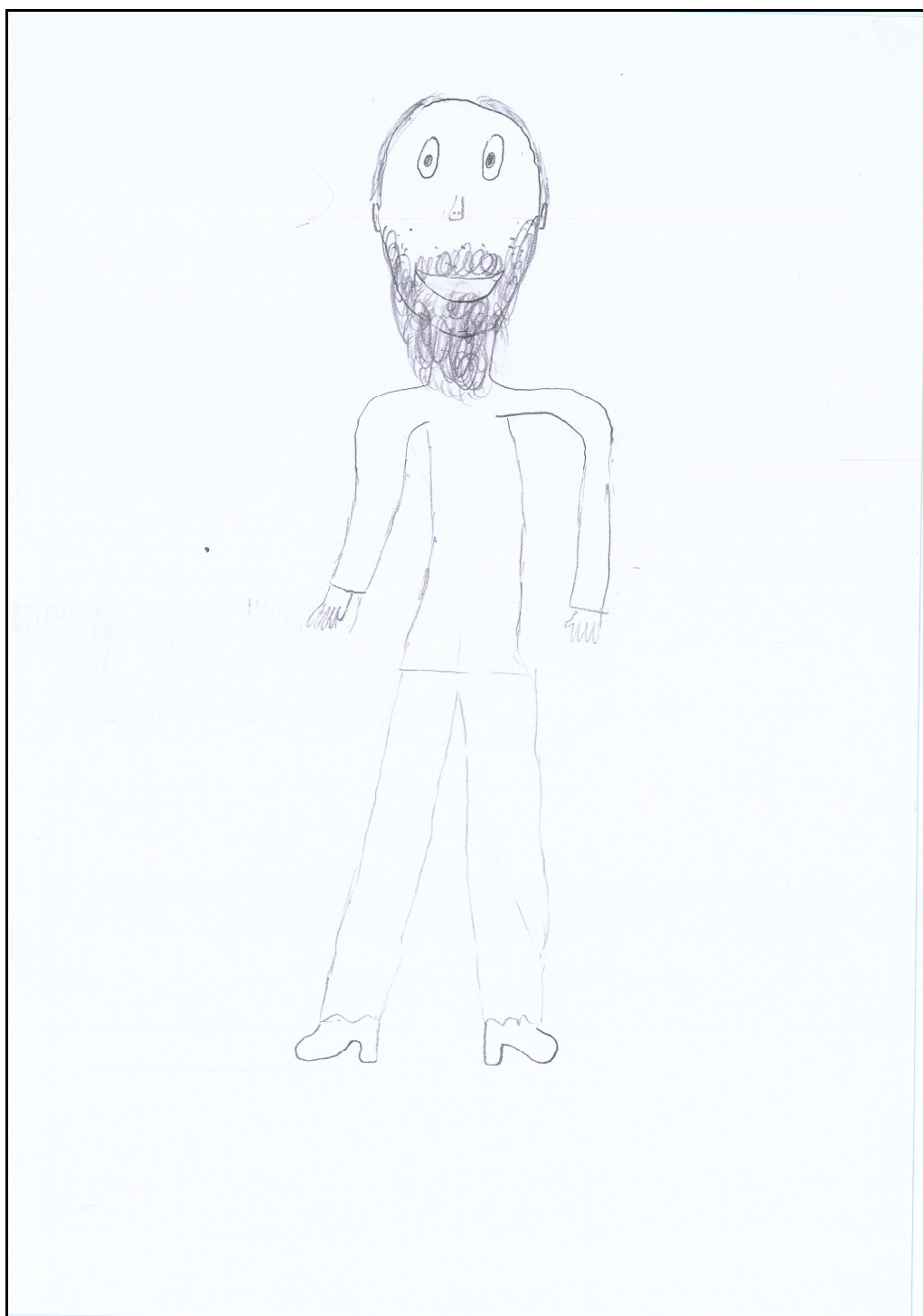
Pouze u jednoho obrázku se vyskytuje pokus o pohyb pomocí předpažených rukou.

3.9.2 Shrnutí

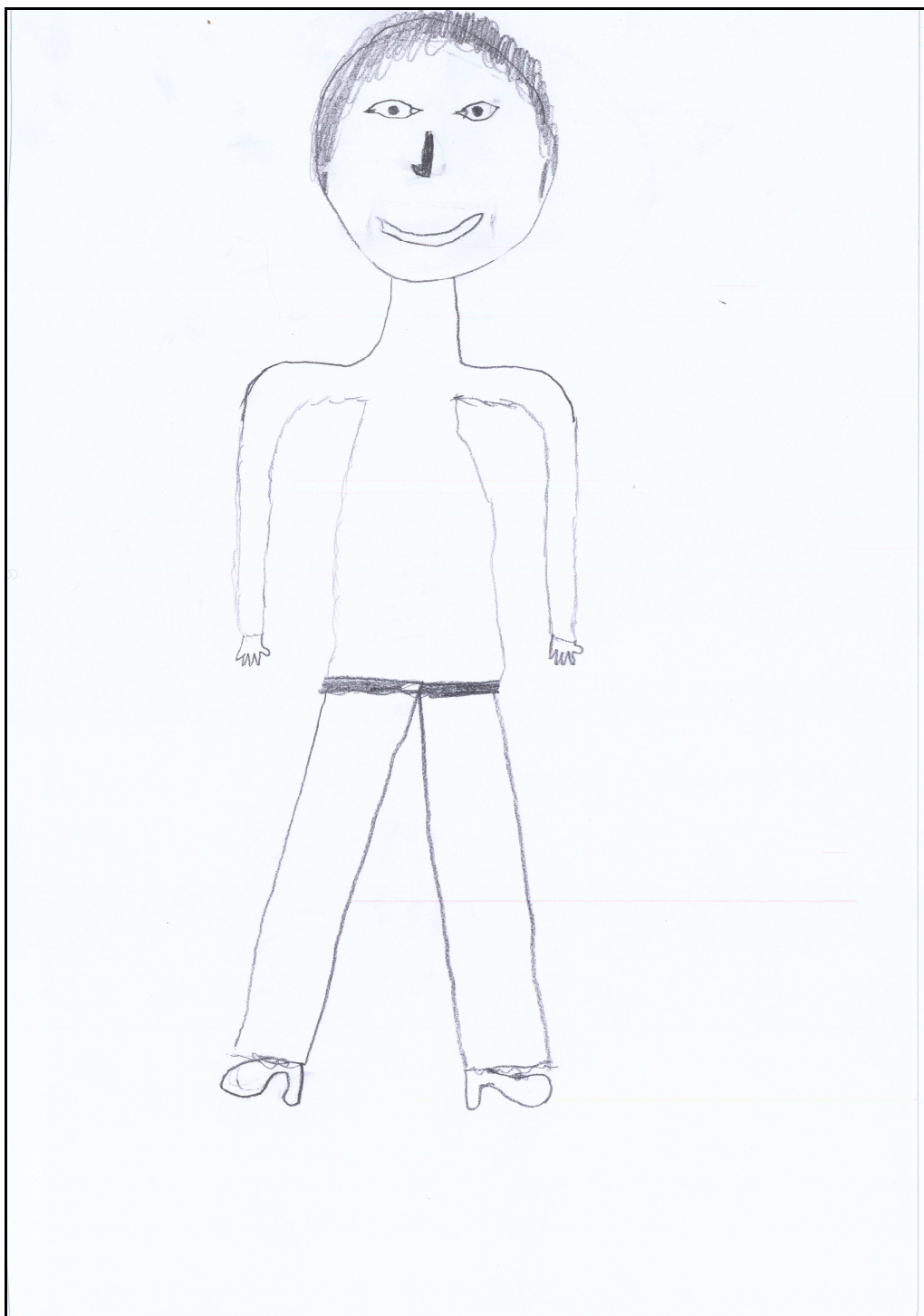
Tabulka č. 4 – Výskyt sledovaných kritérií v kresbách (3. výzkumná studie)

Kritéria	Výskyt v kresbě (v %)
<i>Opravování čar</i>	82%
<i>Kvalita čar</i>	82%
<i>Napojování čar</i>	73%
<i>Disproporce trupu a končetin</i>	73%
<i>Nestejně široké dolní či horní končetiny</i>	64%
<i>Přetahování při vybarvování</i>	36%
<i>Nejednotnost čar při vybarvování</i>	18%

Obrázky reprezentující 3. výzkumnou studii



Obr. 7: Kresba postavy – Barbora (11;2)



Obr. 8: Kresba postavy – Tomáš (11;5)



Obr. 9: Kresba postavy – Martin (12;2)

3.10 Výsledky a ověření hypotéz

Ve výtvarném zobrazování dětí se SPU se objevily znaky, které svědčí o opožděném vývoji výtvarného zobrazování. Lidské figury byly často **zdeformovány**. V tvarech jednotlivých částí těla byly značné **disproporce**. Figura byla **zobrazena vždy zepředu** a až na dvě výjimky se **neobjevovaly pokusy o profil**, ani o smíšený profil, tak jak bývá časté u dětí bez SPU v tomto věku. Pouze u jedné z figur ze všech tří výzkumných skupin se vyskytl pokus o pohyb, jinak žádné z dětí nenaznačuje u svých figur pohyb ani děj. **Kresebný projev dětí se SPU je chudý na detail a jeho propracování**. V některých případech je znázorněn rozšířený pás znamenající zemi, který je nazýván intelektuální horizont v pojetí Hazukové a Šamšuly (1982). Obrisy celých figur jsou nakresleny jednou tužkou. Tím se potvrdila 1. hypotéza.

Nedostatečná úroveň rozvoje grafomotoriky se do kresby promítla v podobě problémů v grafickém zpracování jako je **opravování čar, napojování čar, nejednotnost čar při vybarvování a přetahování linie**.

Z analýzy kreseb vyplývá, že sledované kritérium „**opravování čar**“ je vázáno na všechny kresby ve všech sledovaných výzkumných skupinách. Jednotlivé hodnoty tohoto kritéria je potom v dílčích skupinách následující.

1. výzkumná skupina – výskyt na všech obrázcích, 91%.
2. výzkumná skupina – výskyt na všech obrázcích, tedy 90%.
3. výzkumná skupina – výskyt na 9 obrázcích, tedy 82%.

Celkově lze tedy říci, že nedostatečný rozvoj grafomotoriky dětí se SPU se následně odráží v kresbě formou opravování čar. Vzhledem ke zhruba 90% zastoupení tohoto jevu můžeme prohlásit, že tato hypotéza byla potvrzena.

Dalším sledovaným kritériem bylo „**napojování jednotlivých čar**“ při tvorbě kreseb. Tento znak se objevil opět u naprosté většiny sledovaných výzkumných skupin.

1. výzkumná skupina – výskyt na 9 obrázcích, 82%.
2. výzkumná skupina – výskyt na všech obrázcích, tedy 80%.
3. výzkumná skupina – výskyt na 9 obrázcích, 73%.

Vzhledem k těmto výsledkům je četnost tohoto znaku v kresbách výrazně zastoupena a můžeme říci, že v rámci skupiny dětí se SPU lze toto kritérium označit jako charakteristický rys jejich kresby a potvrzuje se tím tedy druhá vyřčená hypotéza.

V rámci třetího sledovaného kritéria „**nejednotnosti čar při vybarvování**“ byl zaznamenán rozdíl mezi sledovanými skupinami. Výskyt tohoto jevu byl následující:

1. výzkumná skupina – výskyt na všech obrázcích, tedy 91%.
2. výzkumná skupina – výskyt na 9 obrázcích, 90%.
3. výzkumná skupina – výskyt na 10 obrázcích, 18%.

Z procentuálního zastoupení jednotlivých skupin je zřejmé, že na rozdíl od prvních dvou skupin, kde se tento jev vyskytoval prakticky u všech dětí, nebyl u poslední skupiny zaznamenán téměř vůbec. Jedním z faktorů absence tohoto jevu u třetí skupiny přičítám nezájmu o dané téma spojené s krizí výtvarného projevu charakteristické pro tuto věkovou skupinu dětí, kde docházelo k tomu, že polovina kreseb nebyla barevně propracována (chybí vybarvení) a nemohla jsem tedy tento jev sledovat. U zbylých kreseb se tento jev nevyskytoval. Možným důvodem absence tohoto jevu je rozvíjení motoriky, které se s těmito dětmi provádí, a proto může být v pozdějším věku již zlepšeno.

Čtvrtým sledovaným kritériem bylo „**přetahování linie**“ při kresbě. Stejně jako u předchozího případu došlo k určitému rozdílu mezi výzkumnými skupinami.

1. výzkumná skupina – výskyt na všech obrázcích, tedy 91%.
2. výzkumná skupina – výskyt na 9 obrázcích, 90%.
3. výzkumná skupina – výskyt na 3 obrázcích, 36%.

Zde je opět zřejmý úbytek výskytu sledovaného jevu u třetí skupiny, čili u nejstarších dětí. Zatímco se první dvě sledované skupiny vyznačují shodně významnou většinou výskytu sledovaného jevu, u třetí skupiny je znatelný úbytek ve formě pouhých třiceti procent. Možným důvodem úbytku přetahovaných linií přisuzuji rozvíjení motoriky prováděné s těmito dětmi, jenž je u starších dětí citelný a viditelný i při kresbě.

Deficit ve vývoji poznávacích procesů způsobuje, že u dětí se SPU dochází ke špatnému rozlišování tvarů, odhadu velikostí a špatnému prostorovému vnímání. V kresbě tedy bude patrná „disproporce trupu a končetin“. Shrnu-li výsledky ve všech sledovaných výzkumných studiích, pak došlo k potvrzení předpokladu viz. procentuální vyčíslení sledovaného kritéria níže.

1. výzkumná skupina – výskyt na všech obrázcích, tedy 91%.
2. výzkumná skupina – výskyt na všech obrázcích, tedy 80%.
3. výzkumná skupina – výskyt na 9 obrázcích, 73%.

S deficitem poznávacích procesů ve vývoji dětí se SPU úzce souvisí i následující kritérium, které jsem sledovala - „**nestejně široké dolní či horní končetiny**“.

1. výzkumná skupina – výskyt na všech obrázcích, tedy 82%.
2. výzkumná skupina – výskyt na 9 obrázcích, 80%.
3. výzkumná skupina – výskyt na 6 obrázcích, 64%.

Z výše uvedeného procentuálního výskytu zde dochází opět k odlišným výsledkům u třetí sledované výzkumné skupiny nejstarších dětí se SPU. K úbytku procentuálního zastoupení jevu u třetí výzkumné skupiny dochází pravděpodobně díky soustavné práci s těmito dětmi, jež přispívá ke zlepšení poznávacích procesů, což se projevuje i u kresby.

Děti se SPU většinou nesprávně drží a používají psací náčiní potažmo pak i náčiní kreslicí, což se odráží v kvalitě čar. Kvalita čar – čára napjatá, nepružná až křečovitá. Tento jev byl možný sledovat téměř u všech obrázků. O kritériu kvalita čar, lze říci, že je to znak typický pro děti se SPU. Vyskytoval se na všech hodnocených obrázcích. Procentuální zastoupení tohoto jevu bylo v jednotlivých skupinách:

1. výzkumná skupina – výskyt na všech obrázcích, tedy 90%.
2. výzkumná skupina – výskyt na 9 obrázcích, 80%.
3. výzkumná skupina – výskyt na všech obrázcích, 82%

Můžeme konstatovat, že i tato hypotéza se potvrdila.

3.11 Závěr výzkumné studie

Děti se SPU, jejichž výtvarný projev byl popsán v předchozích kapitolách, byly ve věku 7;5 – 12;3 let. Jejich vývojová úroveň ovšem často neodpovídala danému věku. Lidské figury byly často **zdeformovány**. U jednotlivých částí těla se objevily **disproporce**. Postavy jsou zobrazena vždy zepředu a až na dvě výjimky se neobjevovaly pokusy o **profil**, ani o smíšený profil. Pouze u jedné z figur ze všech tří výzkumných skupin se vyskytl pokus o pohyb, jinak žádné z dětí nenaznačuje u svých figur **pohyb** ani děj. Kresbný projev dětí se SPU je **chudý na detail** a jeho **propracování**.

Se SPU je spojený deficit v oblasti motoriky. Tento jev se projevil ve

výzkumné studii, kdy je u dětí znát opožděná, nerozvinutá grafomotorika. Grafomotorika je ovlivněna úrovní vývoje jemné a hrubé motoriky, pohybovou a senzomotorickou koordinací či úrovní vývoje psychiky. Tahy jsou často nejisté, ledabylé a čáry jsou jen přibližné. Při vybarvování pastelkou je plocha vyčmáraná s přetahováním přes obrysy. Děti často vybarvují všemi směry, obrázek pak působí neupraveně. Uvolněnost ruky při psaní, následně pak i při kresbě, významnou měrou ovlivňuje grafický výkon dítěte. Nadměrný tlak poznamenává kresbu tím, že neumožňuje plynulost pohybu ruky a tím i plynulost čar. Tlak na podložku je patrný z linie kresby, která je vytlačena a často přetahovaná.

Vývoj grafomotorických schopností a dovedností má však určitou posloupnost. Aby dítě mohlo kreslit a psát, musí být schopno koordinace zejména mezi okem a rukou. Z výsledků dané studie můžeme sledovat, že postupem věku, nepatrně klesá výskyt těchto obtíží, což může být způsobeno tím, že s dětmi jsou prováděna reedukační a kompenzační cvičení. Dalo by se říci, že rozvíjení motoriky a zrakové percepce bude mít přímý vliv na kresbu.

U dětí se SPU je při jejich výtvarném projevu typické **opravování čar** spolu s častým **napojováním**. V kresbách je patrná **neobratnost** s kreslícím náčiním spojená se **silným tlakem** vyvíjeným na toto náčiní.

Znatelná je **disproporce trupu a končetin**. Děti, které mají těžkosti se zrakovým vnímáním při čtení, často nejsou schopny zachytit a zpracovat správný tvar písmene a slova. Oční pohyby při snaze fixovat slovo jsou nekontrolovatelné. To se samozřejmě promítne do výtvarného zobrazování. Můžeme říci, že i tato hypotéza se potvrdila.

Pouze u dvou hypotéz – **přetahování linie** a u **nestejně širokých dolních resp. horních končetin** došlo u třetí výzkumné skupiny k rozporu. Rozpor hypotézy přetahování linie u třetí výzkumné skupiny (děti 11-12 let), připisují nezájmu o dané téma a krizi ve výtvarném zobrazování. Hypotéza **zobrazování dolních či horních končetin v nestejně šířce** spojená s poklesem

výskytu ve třetí výzkumné studii, může být spojena s větší vyzrálostí dětí a se zlepšením daných obtíží.

4 Závěr

Na základě výtvarných prací dětí se SPU byla sepsána praktická část diplomové práce. Výzkum potvrdil některé předem vyřčené hypotézy. Bylo nalezeno několik charakteristických rysů výtvarného projevu dětí s poruchami učení. Je zcela patrná propojenost mezi psaním a kresbou. Dalo by se tedy říci, že problémy spojené se SPU odrážející se při psaní se odráží i v kresbě. Zajímavým poznatkem je, že u dětí v nejstarší věkové skupině sledovaných kritérií ubývá. Můžeme říci, že díky tomu, že se s dětmi pracuje (reedukace obtíží), dochází k částečnému zlepšení grafomotoriky. Výtvarný projev dětí má velkou vypovídací hodnotu a vnímavému učiteli může mnoho napovědět. V kresbě si může všimnout nápadných znaků, které se pojí se SPU. Včasná diagnostika a následná reedukace může dané problémy zmírnit a následně tím i zlepšit výtvarné zobrazování.

Seznam použité literatury

- Davidov, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha, Portál 2001
- Hazuková, H., Šamšula, P.: *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha, UK 1982
- Kucharská, A.: *Specifické poruchy učení a chování – Sborník 1997-98*. Praha, Portál 1998
- Langmaier, J.: *Vývojová psychologie*. Praha, Grada 2006
- Matějček, Z.: *Dyslexie*. Praha, SPN 1988
- Matějček, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy učení*. Jinočany, H&H 1993
- Matějček, Z., Vágnerová, M.: *Sociální aspekty dyslexie*. Praha, Karolinum 2006
- Perout, E.: Viktor Löwenfeld a jeho pojetí dvou tvůrčích typů. In *Arteterapie* 8/2005. s. 15-18
- Pleskotová, P.: *Svět barev*. Praha, Albatros 1987
- Pokorná, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha, Portál 2001
- Pražská skupina školní etnografie: *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha, Karolinum 2005
- Read, H.: *Výchova uměním*. Praha, Odeon 1967
- Roeselová, V.: *Didaktika výtvarné výchovy V. nejen pro základní umělecké školy*. Praha, UK 2001
- Roeselová, V.: *Metodika výtvarné výchovy v základní umělecké škole I*. Praha, Fortuna 1991
- Serfontein, G.: *Potíže s učením a chováním*. Praha, Portál 1999
- Šicková-Fabrice, J.: *Základy arteterapie*. Praha, Portál 2002
- Tomická, V., Švindlová, D.: *Vybrané kapitoly i integraci ve školství*. Liberec, Technická univerzita – Fakulta psychologie 2002
- Uždil, J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha, SPN 1980
- Uždil, J.: *Výtvarný projev a výchova*. Praha, SPN 1975

- Vágnerová, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha, Portál 1999
- Vágnerová, M.: *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha, UK
Karolinum 1997
- Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha, Portál
1998
- Veverková, L.: *Psychologie barev: prožívání barev a jejich preference*. In:
Československá psychologie CZ 1/2002, s. 44 - 45
- Zelinková, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*.
Praha, Portál 2001
- Zelinková, O.: *Poruchy učení*. Praha, Portál 2003