

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**Charakteristické znaky výtvarného projevu dětí  
se SPU na 1. stupni ZŠ**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jana Kouřilová

Vypracovala:

Veronika Kromková

## Anotace

### Charakteristika výtvarného projevu u dětí se SPU na 1. stupni ZŠ

Práce se zabývá charakteristikou výtvarného projevu u dětí s diagnostikovanou specifickou poruchou učení a porovnává je s kresbou dětí bez této diagnózy. Teoretická část mapuje výtvarný projev a specifické poruchy učení s ohledem na mladší školní věk. Poskytuje souhrnné informace o výtvarných obdobích, kterými děti prochází. Důraz je kladen na specifické poruchy učení, jejich definování, příčiny i projevy specifických poruch, které jsou dávány do souvislosti s výtvarným projevem dětí. Výzkumná studie popisuje charakteristiky kresby dětí se SPU.

Klíčová slova: Specifické poruchy učení, kresba, střední školní věk, grafomotorika

## Annotation

# Characteristic Art Expressing of Children with Learning Disabilities at Primary School

The work is concerned with characteristic art expressing of children with learning disabilities and compares them with drawings from children without this diagnosis. The theoretical part of the work inquires into an art expressing and learning disabilities in relation to young learners. There is general information about art periods the children come through. The emphasis is laid to learning disabilities, their definition, causes and demonstrations of learning disabilities which are given to connection with art expressing of children. The exploratory study describes characteristics of drawings from children with learning disabilities.

Key words: learning disabilities, drawing, children at 8 to 12 years old, graphomotory

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Charakteristika výtvarného projevu u dětí se SPU na 1. stupni ZŠ vypracovala samostatně a použila jsem pramenů, které cituji a uvádím v příložené literatuře.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejňováním 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.

V českých Budějovicích dne 22. 4. 2009

.....

podpis

## Poděkování

Děkuji vedoucí své diplomové práce Mgr. Janě Kouřilové za odborné vedení, vstřícnost, pomoc a cenné rady při zpracovávání diplomové práce. Touto cestou děkuji ředitelům a učitelkám, kteří mi vyšli vstříc při zpracovávání výzkumné studie.

## Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
<b>1 DĚTSKÁ KRESBA.....</b>	<b>9</b>
1.1 VÝVOJOVÁ OBDOBÍ KRESBY.....	10
1.2 ZNAKY DĚTSKÉ KRESBY.....	13
1.3 DIAGNOSTICKÉ HODNOCENÍ KRESBY.....	14
1.3.1 Čára.....	15
1.3.2 Umístění a velikost kresby.....	15
1.4 BARVY.....	16
1.4.1 Psychologie barev.....	16
1.4.2 Význam barev.....	17
1.5 KRESEBNÉ TESTY LIDSKÉ POSTAVY.....	20
1.6 LIDSKÁ POSTAVA.....	21
1.6.1 Symboly lidské postavy.....	22
<b>2 ARTETERAPIE.....</b>	<b>22</b>
<b>3 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ.....</b>	<b>23</b>
3.1 POJMOVÉ VYMEZENÍ SPU.....	23
3.2 STUDIE ORTONA.....	25
3.3 SPU A ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST.....	26
3.4 PROJEVY A PŘÍČINY SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ.....	27
3.4.1 Dyslexie.....	28
3.4.2 Dysgrafie.....	30
3.4.3 Dysortografie.....	31
3.4.4 Dyskalkulie.....	32
<b>VÝZKUMNÁ STUDIE.....</b>	<b>36</b>
<b>4 CÍL.....</b>	<b>36</b>
4.1 HYPOTÉZY.....	36
4.2 METODA A ZADÁNÍ KRESEBNÉHO TESTU.....	37

4.2.1	Zadání testu na ZŠ.....	37
4.2.2	Zadání testu ve speciální škole.....	38
4.2.3	Zadání testu v dyslektickém kroužku při základní škole.....	39
4.3	POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	40
4.4	KRITÉRIA PRO HODNOCENÍ KRESEB A JEJICH POPIS .....	40
<b>5</b>	<b>HODNOCENÍ KRESEB .....</b>	<b>48</b>
5.1	DISPROPORCE TĚLA .....	48
5.2	ZNÁZORNĚNÍ KONČETIN .....	49
5.3	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DETAILŮ.....	49
5.4	ZPRACOVÁNÍ TĚLA POSTAVY.....	50
5.5	ZPŮSOB NAPOJOVÁNÍ .....	51
5.6	ZAKRESLENÍ DETAILŮ .....	52
5.7	ZPŮSOB PROVEDENÍ KRESBY .....	53
5.8	BAREVNOST KRESBY .....	54
5.9	VELIKOST POSTAVY .....	55
5.10	ZVLÁŠTNOSTI KRESBY.....	56
5.11	NEDODRŽENÍ INSTRUKCÍ .....	57
<b>6</b>	<b>OVĚŘENÍ HYPOTÉZ .....</b>	<b>58</b>
6.1	SHRNUTÍ VÝZKUMNÉ STUDIE.....	60
<b>7</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>62</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>63</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>64</b>

## ÚVOD

Při výběru diplomové práce jsem si chtěla vybrat takové téma, které mi může pomoci v mé budoucí profesi. Protože je „velký boom“ specifických poruch učení, chtěla jsem se zaměřit na toto téma. Rozšířit si vědomosti a především je aplikovat v praxi.

V teoretické části se zabývám kresbou, jako diagnostickou metodou. Snažila jsem se proniknout do symboliky barev, ale také jsem se zaměřila na výtvarný vývoj dětí. Bez povšimnutí jsem nemohla nechat již zmíněné specifické poruchy učení, kde se věnuji vymezením pojmu a některým druhům SPU.

Výzkumná část je zaměřena na výtvarný projev dětí. Hledala jsem shodné znaky výtvarného projevu u dětí diagnostikovaných SPU. Myslím, že je velmi důležité, když učitel dokáže číst z kresby, protože nese mnoho informací. Zahrnuje v sobě přání, ale i realitu. Děti kreslí to, co je zajímá, což působí jako motivace.

K dětem neodmyslitelně patří hra, jenže je provází celé dětství. Prostřednictvím hry se vzdělávají, rozvíjejí se jejich rozumové činnosti, ale i jemná a hrubá motorika. Kresba je dětmi chápána jako hra, proto je tato činnost tak baví,

Kresebná výpověď nám může podat několik informací, například intelektuální stav jedince, ale i jeho úroveň motoriky, také můžeme nahlédnout do nitra jedinců, může odhalit psychický stav. Způsob vybarvování, vedení tahů a použití barev také vypovídá o osobnosti jedince. Předpokládám, že tyto poznatky použiji v praxi. Učitel dítě poznává, všímá se jeho projevů a může tak včas odhalit nějakou poruchu. A to je pro mne přínosné.

Zajímalo mě, jaké charakteristické znaky v kresbě vysleduji ze získaného vzorku dětí. Myslím, že v dnešní době, je téma specifické poruchy učení velmi diskutovaným tématem. Jako učitelka bych měla včas tento problém podchytit, zvolit činnosti, které by například procvičovaly pozornost, soustředění či pravolevou orientaci.

Doufám, že jako učitelka budu schopná dětem předat vědomosti, budu si všímát jejich kresebného vývoje a kresbu budu moci použít jako diagnostickou metodu, která mi odhalí individuální problémy nejen ve směru intelektové, ale i sociálním.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Dětská kresba

S výtvarným projevem dětí se setkáváme již od neútlejšího věku dítěte. Setkáváme se s ní nejen ve výchovně-vzdělávacích zařízeních, ale i jako součást rodinné výchovy a vzdělávání, protože tak děti tráví volný čas.

Dětská kresba upoutala pozornost jako estetické dílo. O dětský výtvarný projev se zajímají výtvarní umělci, esteticí i psychologové. Výběrem a použitím obsahových prvků je kresba důležitá pro diagnostické účely psychologů. Spontánní kresba je pro dítě určitým vyjádřením jeho představ, představuje tak druh řeči (Uždil, 1976).

I z toho vyplývá, že kresba má specifickou roli symbolu v komunikaci. „Souběžně s možností estetizace jazyka - řeči, existuje u dítěte pozoruhodná schopnost vytváření bezprostředního grafického symbolu za účelem komunikace se světem“ (Babyrádová, 1999, 21). S tímto vyjádřením souhlasí i Davido (2001), která ve své knize uvádí, že na kresbu je možno pohlížet jako na komunikační prostředek, grafické znázornění vypovídá o tom, co dítě cítí, ale nedokáže to slovně vyjádřit. Řeč je spojena s časem a prostředím, na které je vázána. Grafické vyjádření, symbol bývá však časově nezakotvený.

Ján Banaš (1989) uvádí proč dítě kreslí a z čeho pramení výtvarně se projevovat. V první řadě jsou to individuální schopnosti, zděděné dispozice a vliv prostředí. Dítě chce dospělého napodobit, chce si hrát, chce kresbou něco říci, vyjádřit. V kresbě se snaží napodobovat písmo dospělého. Ve hře napodobují rodinné příslušníky, například stylem komunikace, či gestikulací.

Dětská kresba poutá pozornost odborníků. Jak samotných umělců, kteří oceňují kolorit, originalitu provedení a spontánnost výrazu. Kresbu si ale pro své bádání vybírají i psychologové a psychoterapeuti. Ti se zajímají o to, jak se procesy psychických funkcí promítají do výtvarného projevu. Kresba poskytuje informace o intelektu jedince, ale také může pozitivně působit v psychoterapii (Banaš, 1989). „Chceme-li zkoumat znakovou podstatu dětského výtvarného projevu, je třeba si uvědomit, že kodifikace znaku v dětských grafických projevech souvisí všeobecně se zákonitostí mentálního vývoje dětské osobnosti, zejména s vývojem inteligence“ (Babyrádová, 1999, 54).

Učitel by měl hodnotit práci dětí z hlediska výsledků, které odpovídají rozvoji výtvarného vyjadřování, ale i výtvarného sebevýrazu (Uždil, 1976).

## 1.1 Vývojová období kresby

„Tak jak se vyvíjí psychická a fyzická stránka dětské osobnosti, tak se vyvíjí a mění i výtvarný projev“ (Banaš, 1989, 78). Mnozí autoři se liší v pojmenování jednotlivých období. Někteří je více rozebírají, dívají se na kresbu z různých úhlů pohledu. Jak se vyvíjejí osobnost a schopnosti, tak se vyvíjí i jejich kresba. Vývoj dětského výtvarného projevu bývá podmíněn vlivem rodinného prostředí, výchovně-vzdělávacím procesem, ale i genetickými dispozicemi.

### ***Vývojová období výtvarného projevu dětí (Banaš, 1989)***

Banaš (1989) uvádí, že se dá vývoj dětské výtvarné tvořivosti rozdělit podle účasti vědomí, na tři kvalitativně rozdílná období. Prvním je **bezobsahová čmáranice**, následuje **volná obsahově spontánní kresba**, posledním obdobím je **uvědomělá výtvarná činnost**.

#### **Bezobsahová čmáranice**

Jsou to první dětské výtvarné projevy, které můžeme najít na zdech či pískovištích. Nic nezobrazují, ale vyjadřují radost z pohybu ruky, ze zanechané kresebné stopy. Čára nejčastěji směřuje shora dolů a zprava doleva. Dítě pohyb několikrát opakuje. Často čáranice přesahuje plochu papíru, protože se jedná o přirozený tah ruky. Jak se zdokonaluje motorika, tahy se zkracují, vznikají krátké čáry, kroužky. Čmáranici tvoří děti od 1 do 3 let. Tato kresba připravuje dítě pro náročnější psychomotorické operace. Dítě se snaží napodobit dospělého, hledá spojitost mezi kresbou a představou.

### **Spontánní obsahová dětská kresba**

Dítě začíná vnímat, že má kresba nějaký význam, že může zobrazit nějakou skutečnost. Dítě kreslí to, co vidí nebo čerpá ze své zkušenosti. Výkres tak dostává obsah, nejčastěji bývají znázorněny zážitky a představy dítěte. Toto období začíná v předškolním věku a končí v období 4. – 6. třídy základní školy. Děti se vyjadřují bez zábran, spontánně. O tomto období bychom mohli mluvit jako o období dětského naivního realismu. Kresba obsahuje to, co má pro dítě význam, má k zobrazovanému citový vztah. Náměty k zobrazování jsou měněny podle zájmu samotného dítěte. Čím je dítě mladší, bývá kresba jednodušší, často bývá doplňována slovem.

### ***Vývoj výtvarného zobrazování (Davidov, 2001)***

„Dětské kresby procházejí stádii, která těsně souvisí s vývojem intelektu“ (Davidov, 2001, 21). Prvotním zobrazením je období tzv. skvrny, které přechází do stádia čmáranic. Ta se liší od nadcházejícího období čárání. Davidov své dělení končí stádiem hlavonožců a univerzálních postav.

#### **Období „skvrn“**

„Dětská kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji jedince, a to i bez ohledu na jeho umělecké schopnosti. Přestože někdy bývá provedení kresby neobratné, nemusí to nutně být příznakem duševní zaostalosti“ (Davidov, 2001, 21). Skvrny vytvářejí děti, kterým není ani rok. Ale jen málo rodičů nechá vyjádřit dítěti city, jelikož jsou si vědomi jeho následky.

#### **Stádium „čmáranic“**

Dítě tužkou čmárá po papíře všemi směry, aniž by zvedlo ruku. Tužka je v prodloužení paže. Už v tomto stádiu by bylo možné vyčíst, je-li dítě šťastné či nikoli. Je-li zaplněna celá plocha papíru, dítě se může cítit spokojené, šťastné, a naopak.

### **Stádium „čarání“**

Toto vývojové období odpovídá 2 - 3 letům věku dítěte. V této době můžeme hovořit o „nezdařilém realismu“, protože se dítě snaží napodobit psaní dospělého. Toto období je spojené s vývojem intelektu.

### **Stádium „hlavonožců“, univerzálních postav**

Kolem 3. roku dítě začíná kreslit „hlavonožce“. Jedná se o kolečko, které je jak hlavou tak i trupem, k němu jsou přikresleny dvě čárky znázorňující nohy a další jako ruce. S dalším vývojem přibývají detaily, například oči, uši, pupík.

Další vývojový posun je vyjádřen oddělením hlavy od trupu. Tělo představuje další kruh (bez krku).

Kolem 6. roku dítě kreslí postavu úplnou. Autoportréty dítě začíná kreslit v době, kdy si uvědomuje své tělo.

### ***Vývojová stádia (Uždil, 1965)***

#### **Čáranice**

Čáranici vytváří děti od 1 – 2 let života. Kresby vznikají z radosti vedení čar a sledování jejich stopy. Kresby nemají žádný význam. Již v tomto období jsou se rozvíjí koordinace oko, ruka. Uždil (2002) doplňuje, že pohyb vychází z ramenního kloubu, sklon a prohnutí čar prozrazuje kývavý pohyb. Nerespektuje kreslicí plochu. Později se jí začne řídit, pohyby jsou vedené i ze zápěstního kloubu. Krouživým pohybem tak vytváří ovál. Další formou je kříž, v němž se uplatňuje schopnost měnit směr čáry. Čáranice má mnoho typů. Od různých bodů, klubíček jemných čar a spirál. Toto období přechází do jednoduchého vyobrazení. Přejít mezi oběma stádii je náhodné. Děti si mohou vybírat různá témata k zobrazení, ztvárnění, nejčastěji si vybírají postavu, dům či sluníčko.

#### **Naivní realismus**

V tomto období začínají děti tvořit první poznatelné postavy. Nejprve jsou zobrazovány hlavonožci (3 – 4 let), nakonec pak malé scény. Znázorňuje to, co zná, co jej zajímá. Paňák, jak uvádí Uždil (2002), nám může připomínat spíše loutku. Dítě začne kreslit trup, aby mělo kam umístit detaily, například knoflíky. „Vývoj pak postupuje tím

rychleji, čím víc dítě kreslí a čím je víc vystaveno pozitivním výchovným podnětům. Šestileté dítě zpravidla člení lidskou figuru velmi zřetelně, nasazuje paže k trupu (k „ramenům“), ne až k hlavě, jak se s tím někdy setkáme v určité etapě vývoje, když trup se v anatomii paňáka ještě „nezabydlel“ a má jen symbolický, nikoli funkční význam. Hlava bývá brzy ozdobena pokrývkou vlasů, velmi často zevrubně znázorněných, trčících jeden vedle druhého nebo i složených do účesu, kudrnatých apod.“ (Uždil, J., 2002, 25).

### **Vizuální realismus**

Jedná se o období, ve kterém převažuje zrakové vnímání. Období vizuálního realismu bývá spojeno s kresbou dospělých.

#### 1.2 Znamky dětské kresby

Banaš (1989) uvádí charakteristické znamky pro spontánní kresbu.

**Difúzní kresba**, pro kterou je typické zaplnění plochy volně jako by rozházenými předměty. Předměty nejsou propojeny, jsou bez logické souvislosti. Tento znak se může objevit v období dětského naivního realismu.

Dalším znakem je **deformace** zobrazované skutečnosti. Rozpoznáváme **deformaci tvarovou a proporční**. S tvarovou deformací se můžeme setkat při kresbě lidské postavy, tzv. hlavonožce. Deformace proporční, též disproporce, se vyznačuje nedodržením proporčních vztahů částí předmětů. Mohou být důsledkem subjektivního hodnocení zobrazované skutečnosti.

Zvláštností je i **transparence**, kdy dítě zakreslí i to, co nevidí. Typickým příkladem je těhotná žena, dítě zakreslí i „miminko v bříšku“, nebo bývá znázorněn vnitřní i vnější prostor, který splývá (Uždil, 2002 ). Dítě nezobrazuje skutečnost tak, jak ji vidí, ale tak jak si ji pamatuje.

**Grafický automatismus** se vyznačuje opakováním jednoduchých, již osvojených tvarů a čar (Uždil, 2002).

**Personifikace** se projevuje připisováním lidských vlastností věcem či zvířatům. Tento znak nalezneme i u školních dětí. Jedno z typických provedení bývá sluníčko s lidským obličejem (Banaš, 1989).

### 1.3 Diagnostické hodnocení kresby

Kresba je jedna z diagnostických metod využívaných v pedagogicko-psychologické diagnostice. Učitel na základě pozorování kreseb může zjistit odchylky od vývoje, ale nemůže určit diagnózu. Tu určují specializovaní pracovníci pedagogicko-psychologických poraden. Učitel si všímá a hodnotí některé znaky výtvarného projevu žáků. Banaš (1989) uvádí několik hledisek, jak lze na kresbu nahlížet. Prvním z nich je **přiměřenost výtvarného projevu dětí**. Učitel pozoruje úroveň projevu dítěte, zda odpovídá danému věku, vývojovému období. Dále bychom se měli zaměřit na **tématiku výtvarné práce**, protože podle volby námětu je možno identifikovat zájmy, postoje dítěte k jeho okolí, rodině, spolužákům. Agresivní děti mohou volit konfliktní situace, náměty z bojů, různých katastrof. **Výběrem barev** může dítě prozrazovat duševní poruchu. Tmavé a studené barvy bývají oblíbeny u dětí neurotických, agresivní děti mohou volit teplé barvy. I **časové zvládnutí kresby** hraje roli. Rychle pracující děti mohou být nestále, jejich práce bývá nekvalitní. Dětem nerozhodným může práce trvat delší čas. V neposlední řadě hodnotíme **kvalitu výtvarného projevu**, zda je obsahově bohatý, zda odpovídá věku dítěte, je-li technicky správně zvládnutý.

Důležitým faktorem diagnostiky kreseb je rozhovor nad výkresem. Autor kresby má možnost doplnit slovně, co nestihl nakreslit, nebo nám pomůže pochopit jeho výtvarný záměr a znázornění.

Neměli bychom se upnout pouze na jednotlivá hlediska, do diagnostického procesu vstupují další činitelé jako je momentální zdravotní stav, rodinné prostředí a např. problémy, které dítě vnímá.

### 1.3.1 Čára

Čára je jedním z diagnostických prostředků, který nám může pomoci odhalit nějaké poruchy. Rozlišujeme několik čar. **Tenká nevýrazná čára** může vypovídat o dítěti ustrašeném, které si nevěří. Obrázek bývá několikrát předělávaný, často si pomáhá pravítkem. Naopak **čáry vedené velkou silou**, které vedou až k protržení papíru, můžou nasvědčovat tomu, že je agresivní. Pokud je **síla čar pod kontrolou**, jsou přiměřeně silné, dítě bývá vyrovnané. Při vyhodnocení kresby musíme mít na paměti, že se tuhy lámou. To znamená, že by mělo být přihlíženo ke všem možným variantám, tak aby nedošlo k mylnému vyhodnocení (Davido, 2001).

Banaš (1989) na kvalitu linie reaguje tak, že může prozrazovat duševní vlastnosti. Často přerušovaná linie může značit o žákovi, který trpí depresemi. Hrubé linie se mohou vyskytovat u dětí agresivních nebo prudce jednajících.

„Obecně vzato, děti, které vyrábějí ušmudlané, zmatené a nedbalé výkresy, mívají problémy se psaním, tedy s grafickým projevem“ (Davido, R., 2001, 29). Správný úchop tužky je pro dítě obtížný. Nemělo by být křečovitě, ale naopak by se mělo stát přirozenou činností dítěte. Se správným úchopem tužky by se děti měly setkávat již v mateřské škole. I přesto jsou jedinci, kteří do škol vstupují se špatným návykem úchopu. V dnešní době se využívá „trojhranného programu“, který usnadňuje nácvik, či odbourání úchopu tužky. Jen pomůcka nám ale nestačí, musíme se dítěti věnovat, být trpělivými.

Dalším důležitým faktorem při posuzování dětské kresby je přihlídnutí k rodinnému prostředí, které ovlivňuje jeho vývoj.

### 1.3.2 Umístění a velikost kresby

Velmi malé postavy mohou být kresleny dětmi úzkostlivými, s pocity nejistoty. Naopak velké postavy se objevují u dětí, které mají sklony k silnému sebeprosazování, agresivitě. Děti, které mají narušenou CNS kreslí tak velkou postavu, že se jim nevejde na papír. Nápadnost velikosti postavy může být signálem určitých potíží v sebepojetí (Říčan, Krejčířová, 2006).

„Stejně jako u písma je velmi důležitá velikost kresby v poměru k velikosti papíru. Dítě, které papír obrázkem zcela zaplní, může být nedozrálé“ (Davido, R., 2001, 32). Pokud je obrázek situován do středu papíru, vypovídá to o vyrovnaném dítěti. Dále Davido (2001) uvádí, že pokud je obrázek příliš vysoko, poukazuje na pýchu, naopak je-li

situován dole, autor „stojí pevně na zemi.“ Říčan a Krejčířová (2006) napsali, že malá postava nakreslená v rohu může být projevem citové nevyrovnanosti, potíží v sebehodnocení.

## 1.4 Barvy

Od nejstarších dob mají barvy svou symboliku. První barvy, které byly v historii popsány jsou červená (symboliku jí propůjčila krev a oheň), černá a žlutá. Barvy jsou vázány k minulosti. Jejich symbolika vznikala především při pozorování přírody. Již v Antice byly barvy spojovány s planetami, nebo bohem. Ke Slunci se vztahovala žlutá a znamenala štědrost a víru. Jupiter spojovali s modrou barvou znamenající věrnost, mír a pravdu. Zelená byla barvou Venuše, symbolizovala naději a snahu o dorozumění. Barva Měsíce byla bílá, která odrážela čistotu, absolutnost a spravedlnost (Davido, 2001). „Severoameričtí indiáni dávali barvu do souvislosti se světlem. Blízko země byla bílá – zora, za ní následovala modrá – den, pak žlutá – symbol zapadajícího slunce a na samém konci barevné škály byla černá – noc“ (Pleskotová, P. 1987, 103). Barvy jsou děleny na základní a komplementární. Mezi základní barvy patří: červená, modrá, žlutá. Komplementárními barvami k nim jsou zelená, oranžová a fialová.

### 1.4.1 Psychologie barev

„Od nejstarších dob je barva spjata s člověkem. Barvy působí na lidské city. Německý psychiatr Ernest Kretschmer rozdělil lidi na dva druhy, na cyklotýmy a schizotýmy. Cyklotýmové jsou lidé otevření, snadno podléhají citům, pocitům a náladám svým i svého okolí, smích i pláč mají věčně na krajíčku. Vůči barvám jsou vnímavější než schizotýmové“ (Pleskotová, P. 1987, 113). Ti své city neustále kontrolují. Kolem sebe vnímají především tvary. Obvykle si vybírají chladnější odstíny, hlavně zelenou a modrou. Cyklotýmové nejčastěji volí žlutou a červenou. Podle švýcarského psychiatra Carla Gustava Junga lze vytvořit jiný, odlišný způsob typologie. Prvním typem jsou extroverti, kteří se zaměřují na vnější svět, dávají přednost barvám teplých odstínů



(žluté a červené). Druhým typem jsou introverti, lidé uzavření více do vlastního nitra, v oblíbenosti mohou mít zelenou a modrou.

#### *1.4.2 Význam barev*

Každý z nás rozumí barvě řeči jinak, přesto se jejím prostřednictvím domluvíme. „Náš vztah k barvám, význam, který v sobě nesou, není založen jen na našich vlastních zkušenostech a prožitcích. Kdesi hluboko v našem vědomí dřímají vzpomínky mnohem starší“ (Pleskotová, P. 1987, 103). Již od prvních okamžiků na světě vnímáme barvy. Na barvy může být nahlíženo nejen z psychologického hlediska, ale i z estetického a kulturního kontextu. Autor kresby barvy používá dvojím způsobem. Může napodobovat přírodu (modré nebe, žluté slunce, zelený trávník apod.), nebo může barvy použít nevědomě. Takové obrázky jsou nevhodnější, protože nám nejvíce vypovídají o osobnosti kreslíře. V arteterapii barvy představují emoce. Mají na nás velký vliv, působí jak na psychické, tak i fyzické zdraví. Při interpretaci barev musíme přihlížet k dalším faktorům, jako je móda a jiné kulturní vlivy. Všeobecně vzato jasné, teplé barvy mohou svědčit o vyrovnanosti. Tmavé barvy ukazují na tendenci smutku, úzkosti, případně odporu k někomu nebo něčemu. Bledé odstíny mohou vyjadřovat citovou nevyrovnanost nebo špatný zdravotní stav. Zvláštností je dvojznačnost barevné symboliky, kdy každá barva má jak dobrou, tak zlou podobu.

#### ***Bílá barva***

Souvisí s koncem, ale zároveň i novým začátkem. Pleskotová (1987) uvádí, že do bílých ptáků se převtělují duše zemřelých. Jedná se o barvu ctnosti, nevinnosti, čistoty a radosti. Jsou v ní obsaženy všechny barvy, proto může symbolizovat jednotu. Je to barva plodnosti, míru, jako symbol bílé holubice, barvou kapitulace (bílá vlajka, bílý ručník v rínku). Pokud se bílá barva použije na bílý arch papíru, můžeme jej interpretovat jako ukrytí něčeho uvnitř, uvádí Kellogová (Šicková – Fabrici, 2002). Podle Kulky (2008) je výrazem pořádku, je radostná a povzbudivá.

#### ***Černá barva***

Podle Pleskotové (1987) je černá barvou protestu a vzdoru, může upozorňovat na vnitřní konflikt, jedná se o nejtmačí barvu, je to barva vzdoru a protestu. Dále uvádí, význam černé barvy ve společenském životě, černá barva na vlajkách, které znamenají

smrt, zánik. S těmito výroky souhlasí i Kulka (2008). Ve východních zemích symbolizuje plodnost, úrodnou zem. Může prozrazovat určitou míru úzkosti. Šicková (2002) uvádí, že je barvou tajemna, protikladem k bílé barvě a je symbolem smutku. Davido (2001) upozorňuje na použití této barvy v období puberty, kdy symbolizuje nepřístupnost a ostych ve vyjadřování citů.

### ***Červená barva***

Symbolizující vitalitu, sílu, život, potěšení z činnosti, či dobrého kontaktu s okolím. Upřednostňovat ji mohou lidé cílevědomí, energičtí, schopní usilovné a soustředěné práce, ale také násilníci. Odmítání barvy můžou být příznakem pasivity, únavy, nedostatku sil (Pleskotová, 1987). Kulka (2008) ještě doplňuje, že je výrazem žádostivosti, tvořivého úsilí. Může vyjadřovat vášeň, lásku i půvab. Šicková (2002) tvrdí, že barvu vyhledávají především hyperaktivní děti, nebo děti agresivní. Podporuje také sexualitu. Podle Davido (2001) je normální používání této barvy před šestým rokem, pokud používání barvy přetrvává i po šestém roce, může poukazovat na osobu, která by mohla mít tendenci k agresivitě a s nedostatečnou kontrolou emocí.

### ***Růžová barva***

Je představitelem naivnosti, nezralosti i lásky. Dokládá nám to i používané souloví „vidět přes růžové brýle“. Tedy vidět vše lepší než ve skutečnosti je. Kombinace růžové a černé nás může upozorňovat na negativní pocity o sobě samém (Šicková – Fabrice, 2002).

### ***Modrá barva***

Pleskotová (1987) tuto barvu spojuje s barvou vody a vzduchu, průzračného nebe. Dále uvádí názor psychologů, kteří zjistili, že tato barva je barvou klidu, uspokojení i souladu. Může převládat u introvertů. „Symbolizuje něhu, věrnost, důvěru, oddanost a tradici“ (Pleskotová, P., 1987, 117). Šicková (2002) pak uvádí, že modrou můžeme najít na plášti Panny Marie, která je do něj zahalena. Věnuje se také použití barvy na neobvyklých místech, což může znamenat, že se v rodině objevovala nějaká traumata. Davido (2001) tvrdí, že používání modré barvy v šesti letech může poukazovat na dítě dobře adaptované. V případě, kdy barva převažuje, může poukazovat na přílišnou sebekontrolu. Podle Pleskotové (1987) je modrá barvou klidu, uspokojení a souladu.

Symbolizuje něhu, věrnost i důvěru. Upřednostňují ji lidé s bohatým vnitřním životem, ale také i romantikové.

### ***Žlutá barva***

Je to barva moudrosti a vědění. Působí povzbudivě, je barvou změny, mohou ji vyhledávat lidé bezprostřední, plní nadějí. Její odmítání může značit určité zklamání či nedůvěru v budoucnost. Je symbolem hojnosti a plnosti života, a zároveň ohlašovatelkou stárnutí, zkázy, úpadku, blížící se smrti. Ve středověku se stala žlutá barva, barvou hanby. Nosili ji žebráci, malomocní i svobodné matky (Pleskotová, 1987). Šicková (2002) dále uvádí, že se jedná o barvu základní a teplou. Dále tvrdí, že odpor ke žluté, poukazuje na to, že nechceme nahlédnout do sebe, do svého nitra. Davido (2001) napsala, že dítě, jenž kreslí žlutou, poukazuje na velkou závislost dítěte na dospělém.

### ***Zelená barva***

Lidé, kteří zelenou upřednostňují, se nezaleknou překážek. Mohou mít sklony k péči o druhé, touhu po obdivování a uznání. Odmítat ji mohou lidé vnitřně nejistí a zklamaní (Pleskotová, 1987). Šicková (2002) uvádí, že zelená symbolizuje harmonii a soulad. Je to barva mezi žlutou a modrou. Podporuje nervový systém. Má uklidňující účinky, podobně jako bledě modrá (dokladovat jej můžeme i oblečením lékařů na operačním sále). Uvádí také postřeh amerických vědců, podle kterých kombinaci zelené a červené barvy mohou používat děti sexuálně zneužívané, a to v bizarních projevech (červenozelené oči apod.).

### ***Šedá barva***

Je neutrální, neživotná. Její užívání může prozrazovat, že jedinec o sobě nechce nic prozradit (Pleskotová, 1987). Podle Šicková (2002) tato barva snižuje intenzitu barvy, která je vedle ní. Je mezi černou a bílou. Je to barva kompromisu. Inklinují k ní zaměstnaní lidé, workholici. Dále uvádí že, kombinace šedé s černou a hnědou využívají děti z dětských domovů, které prožily nějaké trauma. Podle Kulky (2008) může tvořit pozadí pro další barvy.

### ***Hnědá barva***

Pleskotová (1987) uvádí, že hnědá bývá spojena s představou tělesných prožitků. Vyhledávat ji mohou především ti, kteří se zajímají o vlastní pohodlí, ale také lidé unavení, vyčerpaní, toužící po odpočinku. Lidé, kteří se snaží být výjimečnými, barvu odmítají. „Střízlivá, mlčenlivá, solidní a vážná, realistická, spojená s představou jistoty a pořádku, domova, tradice, zdrženlivosti“ (Pleskotová, P. 1987, 118). Šicková (2002) napsala, že se jedná o barvu země a pokory, že je barvou spolehlivých a silných jedinců. K této barvě mohou inklinovat lidé, kteří na sebe berou odpovědnost, nebo jež nikdo nechce přijmout. Také uvádí, že ji mohou vyhledávat lidé, kteří stojí pevně na zemi a umí dobře hospodařit s penězi.

### ***Fialová barva***

Jedná se o směs červené a modré barvy. V psychologii může odkrývat nezralost duševní i emoční. Je barvou snů a romantiků, kteří většinou nedokážou odlišit skutečnost od svých snů a přání. Fialová je volena lidmi zdrženlivými, uzavřenými, těkavými a nerozhodnými. Odmítána je těmi, co touží po jistotě, nekomplikovaných vztazích a city mívají pod kontrolou. U pubescentních dětí bývá označována jako nejoblíbenější, stejně tak i u těhotných žen, jak tvrdí Pleskotová (1987). Podle Šickové (2002) se fialová spojuje se symbolikou smutku a utrpení. Davido (2001) uvádí, že fialová může být příznakem neklidu. Často se spojuje s modrou a může prozrazovat úzkost.

### ***Oranžová barva***

Šicková (2002) uvádí, že vzniká smícháním červené a žluté. Je tedy spojením sexuality a intelektu. Je to barva mládeže, síly a nebojácnosti.

## **1.5 Kresebné testy lidské postavy**

Do kresby se odrážejí nejen různé psychické procesy, ale také se do ní může promítat úroveň jemné motoriky a senzomotorické koordinace. Při práci se ukazuje i pracovní tempo, které žák k činnosti potřebuje, emoční prožívání či temperament (Říčan,

Krejčířová, 2006). Zjišťuje se úroveň kognitivních schopností, jemné motoriky, senzomotorické koordinace, schopností vizuální komunikace (Šicková-Fabrice, 2002). Kresebné testy jsou oblíbené, mohou psychologovi podávat mnohé informace a zadání takového testu není obtížné a navíc žáci na test reagují pozitivněji. Testem můžeme sledovat celkovou vývojovou úroveň jedince, úroveň senzomotorických dovedností, vývoj vizuální percepce a jemné motoriky (Říčan, Krejčířová, 2006).

Říčan a Krejčířová (2000) ve své knize uvádí Test kresby lidské postavy, který byl zpracován Šturmou a Vágnerovou. Žáci na vypracování kresby mají dostatek času, zadání testu může probíhat jak individuálně, tak i skupinově. Upozorňuje na rozhovor, který by měl následovat.

Jako další test uvádějí Draw a person, neboli DAP. Jedná se o americkou verzi testu kresby lidské postavy. Jsou určeny k posouzení celkové vývojové úrovně a senzomotorických dovedností. Má široké využití například při posouzení školní zralosti, ale i u dětí, které mají nějaké výukové problémy.

## 1.6 Lidská postava

Kresba lidské postavy může být autoportrétem, tedy dítě kreslí samo sebe. Na obrázcích se objevují buď postavy celé, nebo s vynechávkami. Dítě se kreslí jaké je, nebo jaké by chtělo být. Kreslí ideál sebe samého. Jak již bylo zmíněno terapeut si u kresby postavy všímá její velikosti, umístění, vedení čar – přítlaku, kvality čar. Vždy musíme brát zřetel na věkové zvláštnosti dětí, výtvarné stádium, kterým prochází. Vnímáme detaily, těch zpravidla s věkem přibývá. Zdokonalují se rysy hlavy, končetin a s nimi spojené detaily, např. prsty.

### *1.6.1 Symboly lidské postavy*

#### ÚSTA

Jsou symbolem řeči, potravou, ale i erotikou, prostředkem komunikace. Příjem potravy souvisí se sáním mateřského mléka. Tam, kde ústa chybí, můžeme usuzovat, že autor má sexuální problémy, nebo nějaké problémy ve vztazích.

Dále nám mohou signalizovat špatnou komunikaci v rodině. Ústa s vyceněnými zuby si lze vykládat jako sklony k agresivitě. Zavřená ústa zase napjetí. Malé děti kreslí tzv. kulatá ústa, pokud toto znázornění přetrvává i ve starším věku, může poukazovat na opoždění duševního vývoje (Davidová, 2001).

#### BRADA

Ve výkresech ji zaregistrujeme až v pozdějším věku. Dalo by se říci, že čím precizněji je brada vykreslena, tím by mohl být autor agresivnější (Davidová, 2001).

#### RUCE A PAŽE

Krátké či deformované mohou poukazovat na komunikační obtíže, mohou odrážet nejistotu, strach z kontaktu s lidmi i manipulovatelnost. Naopak nadměrně velké paže a ruce mohou poukazovat na agresivitu nebo vytěsňenou touhu po agresivním projevu (Říčan, Krejčířová, 2006).

#### NOHY

Symbolizují rovnováhu, oporu těla. Pokud chybí nebo jsou deformované může to poukazovat na nejistotu, nezakotvenost, jedinec může mít problém v uplatnění a stabilitě rolí v sociální skupině (Říčan, Krejčířová, 2006).

## **2 Arteterapie**

Termín byl převzat z anglického jazyka, využívá se k léčebnému působení výtvarným uměním, například kresbou (Kulka, 2008). „Kresba je považována za projekci psychomotorických možností jejího autora. Odkrývá nejen povahové rysy, ale i hyperaktivitu, agresivitu, či nízké sebevědomí. Pomocí kresbových testů se dá u dětí

zjistit nejen úroveň intelektuálního vývoje, ale i formy poruch osobnosti“ (Šicková-Fabrice, J., 2002, 102). Podle Kulky (2008) se výtvarná produkce stává komunikačním prostředkem toho, co by slovy nedokázali říci. Jedinci se v kresbě realizují, promítají své pocity, myšlenky i postoje. Výtvarný projev se stává objektivním zrcadlem vlastního sebepoznání. Šicková (2002) arteterapii spojila s dětskými pacienty, kteří mají specifické problémy, například neprospívají ve škole, mají problémové chování, poruchy pozornosti apod. Cílem arteterapie je posílit sebevědomí, motivaci dětí učit se a sebekontrolovat se.

Výtvarném zpracování následuje rozhovor, kdy kresbu doplňují, ostatní se snaží uhodnout, co chtěl autor nakreslit či namalovat. Do obrazu se promítají představy ostatních o autorovi, nepřímou naznačují, co si o něm myslí, jak vnímají a hodnotí jeho chování (Kulka, 2008).

### **3 Specifické poruchy učení**

U specifických poruch učení (dále SPU), se používá předpona dys-, která znamená rozpor. Dysfunkce je tedy špatná funkce. Z vývojového hlediska funkce není zcela vyvinutá. Na základě obecné definice pak můžeme definovat specifické poruchy čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie), pravopisu (dysortografie), počítání (dyskalkulie), kreslení (dyspinxie), hudebnosti (dysmúzie), schopnosti vykonávat složité úkony (dyspraxie). Jednotlivé projevy se mohou kombinovat a v různé míře negativně ovlivňovat vzdělávání žáků ve všech školních předmětech (Pipeková, 1998).

#### **3.1 Pojmové vymezení SPU**

Definice specifických poruch učení zahrnují zpočátku pouze dyslexii, později se přidávají poruchy čtení, psaní a obtíže v matematice. Nejranější práce o dyslexii psali lékaři, tudíž důraz se klade na neurologickou, popřípadě neurologicko-psychologickou

etiologii (nauka o příčinách) poruch učení. Nedostatečné školní výkony se připisují poškození mozku. Předpokládá se, že tato porucha bývá vrozená (Pokorná, 1997).

Medicínské pojetí se přenáší do psychologických a speciálně pedagogických kruhů, kde se zdůrazňují i osobnostní faktory, jako je motivace k výkonu, nízké sebehodnocení, poruchy pozornosti. Sledují nejen rodinné klima, ale i zda dítě vyrůstá v podnětném rodinném prostředí (Pokorná, 1997).

Zelinková (2003) tak označuje skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Vznikají na základě dysfunkcí CNS. Mají individuální charakter. Mohou se objevovat s jinými handicap (senzorická postižení, mentální retardace) nebo vnějšími vlivy (kulturní odlišnost, nedostatečné vedení). Mají řadu společných projevů, jako jsou poruchy řeči, obtíže v soustředění, v pravolevé a prostorové orientaci, narušena může být i vizuální či sluchová percepce. V zahraniční terminologii se užívá pojmů learning disability, specific learning difficulties.

Matějček definoval specifické poruchy učení souhlasně s definicí Zelinkové.

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání 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 (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitele), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“ (Matějček, 1995, 24).

Matějček dále doplňuje toto tvrzení další definicí, která je založena na myšlence vzniku SPU. „Porucha, která je nepochybně založena dávno dříve, projeví se teprve na určitém stupni vývoje dítěte“ (Matějček, 1995, 17). Michalová s tvrzením souhlasí a dále jej doplňuje: „Dyslektické obtíže se však v plném rozsahu začnou projevovat teprve v období školní docházky do základní školy v souladu s kladením nároků na specifické schopnosti dítěte pro čtení, pravopis, psaní a počítání“ (Michalová, 2004, 14).



O vzniku SPU napsala Vágnerová: „Specifické poruchy učení jsou vývojovou poruchou. Vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí, potřebných pro osvojení různých školních dovedností. Nejsou způsobeny postižením zraku, sluchu, motoriky, mentální retardací či jinou psychickou poruchou nebo nepříznivými vlivy prostředí, i když jejich vnější projev může být dost podobný (dítě nečte, nepíše apod.)“ (Vágnerová, 2005, 60).

Pokorná souhlasí s tvrzením, že se jedná o poruchu ovlivňující vzdělávání. V definici přesně uvádí: „Je zcela nezvratné, že existuje fenomén specifických poruch učení, který někdy výrazně nepříznivě ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozličnou etiologii mimointelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí“ (Pokorná, 1997, 69). S touto definicí souhlasí a dále ji doplňuje Novotná: „Jsou popisovány jako poruchy v jednom nebo více psychických procesech nutných k porozumění či užívání řeči v mluvené nebo psané formě, případně jako poruchy schopnosti zvládat některé činnosti v populaci běžné“ (Novotná, Kremlíčková, 1997, 30).

„V 10. Revizi Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992, tedy materiálu lékařského, jsou zařazeny specifické vývojové poruchy školních dovedností do skupin poruch psychického vývoje. Pojmy jako specifické poruchy učení a chování, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení jsou nadřazeny pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. Tři posledně jmenované jsou českým specifikem, v zahraniční literatuře se s nimi nesetkáme“ (Pipeková, 1998, 98).

### 3.2 Studie Ortona

Samuel Torrey Orton je označován jako „otec dyslektiků“. „Jeho představa byla asi takováto: při čtení jsou zrakem zachycené podněty nutně vedeny do jedné i druhé hemisféry. Díváme se přece oběma očima. Vnímáme však jen jeden obraz – nikoliv dva. To proto, že vnímaný obraz je v jedné hemisféře zachována v druhé potlačen.

Převládající neboli dominantní hemisféra potlačí funkci té druhé, nedominantní. Následkem toho se nám obrazy slov nemíchají, nepletou, nesměšují. Jestliže ale jedna hemisféra ve své funkci dostatečně nepřevládá nebo jestliže se funkce jedné i druhé kříží, jak je tomu např. při zkřížené lateralitě ruky a oka, pak ovšem se zrcadlové obrazy slov z obou hemisfér mohou v našem vědomí prostupovat, směřovat, objevovat se střídavě a vést k nepřesnému, nespolehlivému vnímání. A to je podle Ortona podstatou dyslexie“ (Matějček, 1995, 33).

Na základě této teorie, mohl vysvětlit tzv. specifické dyslektické chyby, jako je záměna písmen zrcadlově obrácených, záměna slabik. Od té doby vstoupily testy lateralit do sestavy diagnostických metod.

Od 40. let se objevovaly pochybnosti Ortonovy teorie. Především proto, že specifické chyby jsou typické nejen pro dyslektiky, ale i pro děti mladší. Rozdíl je v tom, že mladší děti se těchto chyb zbaví, ale u dyslektiků přetrvávají. Dále se nepotvrdil fakt, že mezi dyslektiky budou převládat lidé s nevyhraněnou či zkříženou lateralitou (Matějček, 1995).

„Mozek jedince s dyslexií se liší strukturou i funkcí od mozku jedince bez této poruchy. Vědci objevili velké anatomické rozdíly, stejně jako odlišnosti na úrovni buněk a spoju mezi nimi. Změny ve struktuře mozku odpovídají funkčním rozdílům v neurologických zobrazovacích studiích. Ty se promítají do odlišných způsobů učení vysledovaných v kognitivních a vzdělávacích studiích“ (Zelinková, 2003, 23).

### 3.3 SPU a školní neúspěšnost

Škola se stává důležitým prostředím, do kterého se dítě dostává. Díky škole se osobnost jedince rozvíjí, může navazovat vztahy, socializovat se, získávat mnoho nových zkušeností (Vágnerová, 2002). Škola může mít vliv i na stresové situace, Pokorná napsala: „Jedním z nejvíce traumatizujících zážitků pro dítě na počátku školní docházky je, když zklame očekávání rodičů“ (Pokorná, 1997, 20). Dítě je v období sugesce, přijímá názory na sebe od ostatních ze svého okolí. Není schopno hodnotit samo sebe. Situace může být ještě komplikovanější pokud vedle neúspěšného žáka vyrůstá

sourozenec, který je naopak úspěšný. „Dítě, které je chronicky frustrováno svými školními neúspěchy a necítí se dostatečně pozitivně přijímáno ani ve vlastní rodině, se dostává do stavu nesnesitelného napětí. Trvá-li delší dobu, vyvolává toto napětí zákonitě různé neurotické příznaky (nechutenství, bolesti hlavy, žaludku, poruchy spánku, tiky apod.)“ (Pokorná, 1997, 21).

Škola je místem učení a to je jejím hlavním cílem. Kvalita osvojených dovedností a získaných vědomostí se ověřuje prostřednictvím výkonu. Ten je klasifikován stupnicí od jedné do pěti. Dobrý výkon je hodnocen pozitivně. Snaha získat dobrou známku je motivační prostředek. Potřeba dosáhnout dobrého výkonu a být úspěšný je významná téměř pro každého. Školní věk bývá označován jako období píle a snaživosti. Úspěch posiluje sebedůvěru dítěte (Vágnerová, 2005).

„Do školy ovšem chodí i děti, které nejsou schopné dosáhnout požadovaných výsledků. Nemají dostatečné schopnosti nebo je nedovedou využívat“ (Vágnerová, 2005, 34). Příčiny školního neúspěchu Vágnerová rozdělila do tří kategorií. První z nich přisuzuje neúspěch nedostatečné úrovni rozumových schopností. Další příčinou neúspěchu je nerovnoměrné nadání, kdy jde často o specifické poruchy učení. A poslední příčinou dle Vágnerové je porucha jiných schopností či mimointelektových vlastností (Vágnerová, 2005). „Pro dosažení dobrého výkonu musí mít školák přijatelně rozvinuté všechny dílčí intelektové funkce. Kromě toho musí být rovněž schopen je koordinovaně a integrovaně využívat. Jejich narušení může např. přispět ke vzniku specifických poruch učení“ (Vágnerová, 2005, 41).

### 3.4 Projevy a příčiny specifických poruch učení

SPU se projevují nejen při osvojování čtení, psaní či počítání, ale jsou doprovázeny dalšími znaky, které můžeme označit jako průvodní. Učitelé i rodiče si mohou myslet, že dítě je lenivé, nepozorné, dokonce hloupé. Často vedou k negativním kompenzacím, kdy na sebe jedinec upozorňuje nevhodnými formami. Jedinec má problémy i v navozování sociálních kontaktů (Zelinková, 2003).

Specifickou poruchu učení by nám mohlo odhalit výrazné kolísání mezi výkony v jednotlivých druzích činností, tedy rozdíl mezi českým jazykem a matematikou,

rozpor mezi psaným a mluveným projevem apod. Poruchy se diagnostikují většinou až po nástupu do školy v souvislosti se školní zátěží (Novotná, Kremlíčková, 1997).

Poruchy učení lze pozorovat i v dalších schopnostech a dovednostech, například poruchy soustředění, pravolevé a prostorové orientace, sluchového vnímání, poruchy zrakového vnímání (ne ve významu vady sluchu a zraku), ale i poruchy jemné a hrubé motoriky (Kucharská, 2000).

### *3.4.1 Dyslexie*

Je specifická porucha čtení projevující se v některých případech již v počátcích čtení při rozpoznávání a zapamatování písmen. Nejde ale pouze o převedení tvarové podoby slabiky, ale také o pochopení informace uložené ve slově. „Obtíže nastanou při spojování hlásek v slabiku a posléze čtení slov, související s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér i řadou autorů uvádění souvislosti s očními pohyby (Pipeková, 1998, 101).

Porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu, kterými jsou rychlost, správnost, technika čtení a porozumění textu.

**Rychlost** je narušena tím, že dítě luští písmena a hláskuje. Delší dobu přetrvává slabikovací období, nebo naopak čte zbrkle, slova si domýšlí. Dítě, které čte přiměřeně rychle může být diagnostikováno jako dyslektické, jestliže není schopno chápat obsah přečteného.

**Chybovost** se nejčastěji vyznačuje záměnou písmen tvarově, zrcadlově si podobných, jako jsou b-d-p, s-z, t-j, zvukově podobných t-d, a-e-o, p-b nebo písmen nepodobných. Písmena b-d zaměňují téměř všichni začínající čtenáři, proto nejsou všechny projevem poruchy.

**Technika čtení** je závislá na metodě, kterou se dítě učí číst. Chybnou technikou u analyticko-syntetické metody je tzv. dvojité čtení. Dítě si nejprve slovo čte potichu po hláskách a pak jej vysloví celé nahlas. U metody genetické je to běžný postup. Problémem pak je, že dítě není schopno provést hláskovou syntézu a tudíž nedojde ke spojování písmen.

**Porozumění** je závislé na ostatních znacích, tj. hbité a rychlé dekodování, syntéza písmen ve slovo a odhalení obsahu slova (Zelinková, 2003).

Je nedostatečně rozvinutá schopnost prostorové orientace, směrové a pravolevé. Dítě tedy přehazuje písmena, slabiky, ale i celá slova, čte zprava doleva, neorientuje se na řádku. Dále je narušen smysl pro rytmus a tempo. Dítě čte nerytmicky, bez přízvuku, slova spíše odhaduje, domýšlí si je (Kucharská, 1999).

Starší dyslektici mívají zhoršený školní prospěch, protože ve většině předmětech se musí učit čtením, ale také proto, že ztrácejí motivaci vzhledem k jejich neúspěchu.

Dyslektičtí žáci mívají obtíže s rychlostí zpracování vizuálních informací. Důsledkem této poruchy bývá snížena citlivost na kontrast a pomalejší zpracování zrakových podnětů. Proto dochází k luštění textu, jejich zorné pole není velké, nedokážou postřehnout více než jedno nebo dvě písmena (Vágnerová, 2005).

„Na počátku výuky čtení jsou důležité pravohemisférové funkce, zralost vizuální percepce, která umožňuje, aby dítě snadno a rychle odlišovalo často podobné tvary jednotlivých písmen v době, kdy ještě nezná jejich význam, při sledování správného směru a respektování pořadí čtených slov, resp. hlásek ve slově. Jakmile začne chápat význam písmen a skládat z nich slabiky, bude se na zpracování těchto informací stále více podílet levá hemisféra“ (Vágnerová, 2005, 61). Pro zvládnutí čtení je důležité, aby obě hemisféry spolupracovaly, i přesto že na důležitosti nabývá levá hemisféra, kde je lokalizované řečové centrum (Vágnerová, 2005). Dyslektiky také charakterizuje, dle Matějčka, nápadně nízká úroveň kreseb.

### ***Příčiny vzniku dyslexie***

Jedná se o nejznámější a nejčastější poruchu učení. Častěji bývají porucha diagnostikována u chlapců. Pokud se má dítě naučit číst, je potřeba velká souhra jednotlivých základních funkcí, např. zrakového rozlišování tvarů, sluchového rozlišování hlásek a slabik, vizuálního rozlišování tvarů, fonetického rozlišování hlásek a slabik, zrakové i sluchové paměti, smyslu pro rytmus, orientaci v čase a prostoru, schopnosti slučovat jednotlivé složky ve funkční celky (Matějček, 1995). Pokud je narušena jejich koordinace, dítě bude mít ve výuce problémy.

Pokud je narušen, zvláště uspořádán, základní vzorec vloh, nebo v něm některé významné složky chybí, nebo jsou zastoupeny nedokonale, jedná se vývojovou dyslexii. Může k ní dojít vlivem genetiky nebo poškozením určitých mozkových struktur (prenatálně, perinatálně i postnatálně), nemohou dobře vykonávat předpokládanou psychickou funkci. Výsledkem je nápadný neúspěch ve čtení a psaní (Matějček, 1995).

Příčinou špatného čtení bývá neschopnost poznávat písmena, rozlišovat je, zapamatovat si je, skládat z nich slova. Příčinou této neschopnosti je nedokonalá spolupráce mozkových hemisfér. U dětí, které jsou diagnostikovány SPU, mohou se vyskytovat poruchy laterality, tedy o dominanci ruka, oko. Můžeme se setkat s jednoznačně vyhraněnou laterality, nebo naopak nevyhraněnou. Výjimkou není ani zkřížená laterality, kde dochází k odlišné preferenci ruka, oko. Jednostranná, jasně vyhraněná dominance koordinaci dílčích procesů usnadňuje. U dětí se SPU bývá častěji narušena hemisférová dominance (Vágnerová, 2005).

### *3.4.2 Dysgrafie*

Děti se učí psát v těsném spojení se čtením. Osvojuje si hned dvojí písmo, tiskací a psací. V tomto případě čtení předbíhá psaní. Žák by měl být schopen si napsané přečíst, zkontrolovat. Než začne psát - opis, přepis, či autodiktát - měl by si jej nejprve umět přečíst.

Dysgrafie je specifická porucha psaní, kdy je narušena grafická stránka písemného projevu, tj. čitelnost a úprava. Postižen je grafomotorický projev. Obtíže převažují v narušení úrovně jemné motoriky. Písmo dětí bývá neupravené, kostrbaté, špatně čitelné až nečitelné, proces psaní je pomalý, neobratný a těžkopádný (Michalová, 2004). Děti si obtížně pamatují tvary písmen, s obtížemi písmena opisují. Písmo je pak příliš velké, nebo naopak malé. Tyto obtíže přetrvávají i ve vyšších ročnících. U žáka se můžeme setkávat se škrtnutím a přepisováním písmen. I přesto, že na písářský výkon vydává mnoho energie, vytrvalosti i času, je jeho výsledek špatný.

Hlavní projevy jsou shodné s dyslexií. Žák často zaměňuje vizuálně podobná písmena m-n, u-n, h-b, nebo je nedokáže vůbec napodobit. Vynechává části slov, písmen, chybí i v interpunkčních znaménkách, především háčky nad sykavkami. Vynechává krátká slova, předložky, spojky, chyby není schopen odhalit a opravit. Písmo neumísť na řádce (Novotná, Kremlíčková, 1997). Často se můžeme setkat s atypickým držením psacího nástroje, např. křečovitý úchop prstů ve špetce i přesto, že se nám ruka jeví jako uvolněná (Michalová, 2004).

Při hodnocení kvality písma je třeba si uvědomit, že psaní je ještě náročnější na koordinaci různých dílčích složek (oko - ruka) (Vágnerová, 2005). Při hodnocení bychom měli dodržovat určité body: „Velikost a tvar písmen, jistota tahu, tlak na

podložku, dodržování směru a kvalit čar (sklon k přetahování či nedotahování čar, rozřesenost či krátké zášklubovité tahy“ (Vágnerová, 2005, 75).

Pokud žák zvládne, zautomatizuje tvary písmen, může se soustředit na obsah. Musí pochopit formální členění textu, to znamená oddělování jednotlivých slov, vět, psát začátky vět s velkými písmeny, ukončit je interpunkčním znaménkem. Musí pochopit systém uspořádání slov ve větě, tedy logiku jejich řazení (Vágnerová, 2005).

Je pochopitelné, že u dítěte, které se nemůže naučit psát, nelze očekávat, že bude výborným kreslířem. Velmi často můžeme vidět neobratnost v zacházení s tužkou jak při psaní, tak i při kreslení. Tahy jsou vedeny křečovitě, nejistě s velkým přitlakem. Děti špatně přenášejí svou představu na papír (Matějček, 1995) .

### *3.4.3 Dysortografie*

Jedná se o specifickou poruchu pravopisu. Žák má sníženou schopnost osvojit si gramaticky správné psaní. Často bývá spojena s již zmíněnou dysgrafií. Neschopnost osvojit si gramatická pravidla se netýká celé gramatiky, ale výběrově specifických dysortografických chyb, jako je psaní i-y, rozlišování sykavek, nedodržování délky samohlásek, rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, zaměňuje písmena, která si jsou podobná tvarově nebo zvukově, nepřesně skloňuje a časuje, proto užívá nesprávných tvarů (Novotná, Kremlíčková, 1997; Vágnerová, 2005). Chyby pramení z nedostatečně rozvinutého fonemického uvědomování, ale i z nesprávné výslovnosti či poruchy grafomotoriky (Zelinková, 2003). Často jde o poruchu porozumění a následné aplikaci gramatických, tvaroslovných a syntaktických pravidel. Děti mívají omezený cit pro jazyk.

Dysgrafie a dysortografie se často vyskytují společně, jako komplexní porucha psaného projevu. Stejně jako u dyslexie se porucha vyskytuje častěji u chlapců.

### ***Příčina dysgrafie a dysortografie***

Zvládnutí psaní vyžaduje kooperaci většího počtu schopností a dovedností, které by měly být na přijatelné úrovni. Pokud není jedna z nich dostatečně vyvinutá, žák má problémy ve výuce. Porucha bývá spojena s narušením senzomotorické a pohybové koordinace. Dítě nevyvíká v žádném předmětu, které vyžaduje manuální přesnost, jemnost, zručnost. Při těžké dysgrafii bývá porušena kinestetická a názorová paměť, žákovi dělá obtíže se jednotlivé tvary písmen naučit a zapamatovat.

Příčinou obou poruch může být genetická dispozice, nebo prenatální, perinatální a postnatální porušení mozku, přesněji jeho určitých oblastí (Matějček, 1995).

#### 3.4.4 Dyskalkulie

Je definována jako specifická porucha počítání, matematických schopností. Postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy i geometrii. Projevuje se jako neschopnost zvládnout počtářské dovednosti. Lze ji diagnostikovat již v počátcích školní docházky. K diagnostice slouží speciální matematické testy, kterými může učitel ověřit své pochybnosti. Mělo by být sledováno tempo, ve kterém žák pracuje, jak se dokáže vyrovnat s obtížnější látkou, například přechodem přes desítku. Žák potřebuje delší čas počítat s konkrétními věcmi, protože není schopen pochopit abstrakci čísla. Takže dochází od konkrétního myšlení k abstraktnímu (Matějček, 1995).

Žák má obtíže s osvojováním matematických pojmů, počítání na prstech používá i ve vyšších ročnících. Někdy tato porucha může být popsána jako porucha, při které dítě není schopné používat matematických symbolů. Nejčastějšími projevy dyskalkulie jsou záměny číslic, která jsou si zrcadlově, tvarově podobná 6-9, 36-63, 3-8 (Novotná, Kremličková, 1997). Dále to však můžou být obtíže v osvojování si názvů čísel, problémy s psaním a čtením čísel, zaměňuje pořadí nebo polohu číslic. Potíže vizuální prostorové orientace se projevují při přechodu přes desítku, při násobení, dělení a v číslech s desetinnou čárkou (Vágnerová, 2005).

Obtíže se projevují i v geometrii a prostorové představivosti. Důležité je dávat dětem dostatek podnětů, ve kterých zapojíme více smyslů. Jedná se o úlohy, které vyžadují diferenciaci tvarů, skládání, kreslení, stavby z kostek (Kucharská, 2000).

Blažková uvádí ve Sborníku specifických poruch učení a chování (2000), že obtíže mají individuální charakter, příčinou vzniku dyskalkulie bývá porušení CNS.

### 3.5 Diagnostika specifických poruch učení

„Diagnostika je východiskem výchovně-vzdělávacího procesu a především reedukace. Cílem je stanovení úrovně vědomostí a dovedností, poznávacích procesů, sociálních



vztahů, osobnostních charakteristik a dalších faktorů, které se podílejí na úspěchu či neúspěchu dítěte“ (Zelinková, 2003, 50). V podmínkách běžné třídy se jako diagnostický postup volí longitudinální pozorování, které je ovlivněno klimatem třídy, školy i učitelem. Ve specializovaných pracovištích se pak vytvoří takové podmínky, v nichž dítě podá optimální výkon. Zadávají se speciální testy, které se srovnávají s dalšími vrstevníky.

Diagnózu stanovující integraci žáka může vyjádřit pouze pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně-pedagogické centrum. Žák bývá zařazen do speciální školy, třídy, nebo je integrován mezi děti základních škol. „Diagnostická kritéria vycházejí z definice poruch, z teoretických poznatků, které objasňují jejich příčiny, projevy i průvodní znaky. Respektují školský systém, pro který jsou utvářeny“ (Zelinková, 2003, 51).

Pokud budeme vycházet z definice, tak o SPU se nebude jednat v případě, kdy obtíže jsou projevem celkové nezralosti, kdy jsou odrazem nepodněného rodinného prostředí či jiného sociokulturního prostředí (Zelinková, 2003).

SPU se může diagnostikovat již v začátcích, tedy u předškoláků a mladšího školního věku, proto se u nich provádí **screening poruch čtení a psaní**. Test ke screeningu SPU připravily a ověřily Kucharská a Švancarová. Jak uvádí ve své publikaci Pipeková, screening sleduje a v preventivním programu se rozvíjí: „schopnost dítěte zaměřit se na důležité informace, tedy schopnost diferenciacce pozadí a figury nebo zaměření pozornosti; schopnost rozlišovat věci podobné od věcí totožných, analyzovat celek na části, tedy schopnost optické a akustické diferenciacce a členění jako funkce vnímání; schopnost spojit obraz viděný se slovem slyšeným, která je nutná k tomu, abychom se naučili znát písmena (tvar a zvuk hlásky), tedy funkce intermodálního kódování; neschopnost zapamatovat si viděné, slyšené krátkodobě i dlouhodobě, tedy schopnost optické, akustické a intermodální krátkodobé a dlouhodobé paměti; schopnost správně vnímat a pochopit jevy a skutečnosti tak jak následují po sobě a tak plánovat a koordinovat své chování, tedy funkci seriality, na níž je vybudována schopnost anticipace (předvídaní, předjímání); schopnost orientovat se na vlastním těle v prostoru, vnímat prostorové vztahy, mezi předměty jevy, tedy úroveň vývoje vnímání schématu těla a orientace v prostoru“ (Pipeková, 1998, 118).

Učitel při svém pozorování sleduje úroveň čtení, znalost písmen, rychlost čtení, jestli se dopouští chyb proti plynulosti čtení - nejčastěji se jedná o tzv. dvojité čtení - jakých se dopouští chyb, čte-li s porozuměním textu, ale i jak se u čtení chová.

V psaní pak učitel pozoruje, kterou rukou žák píše, jak drží psací náčiní, sklonu, tvaru a velikosti písma, učitel kontroluje přítlak na psací náčiní, plynulost, jednotážnost tahů, zda žák dodržuje liniaturu, pozoruje tempo psaní, jakých chyb se žák při psaní dopouští, záměny písmen, různá komolení slov apod.

V počítání pozorujeme orientaci na číselné ose, zda potřebuje názornost, zda umí použít termíny větší-menší, více-méně. Obtížně se orientuje v prostoru nahoře-dole, vpředu-vzadu, jestli mu činí velké potíže při přechodu přes desítku a další matematické operace, v jakém tempu je schopen žák pracovat, zda zvládá probrané učivo apod. (Pipeková, 1998).

I další obtíže jsou znaky, které nás mohou upozorňovat na SPU. Jedním z nich je soustředění, jak je dítě schopné se soustředit, je-li prchlivé, u každé činnosti nevydrží dlouho, je-li neklidné, často vyrušuje. Celý školní rok se v první třídě věnujeme fonemickému sluchu, syntéze a analýze slov. V oblasti zrakového vnímání se dítě nevšímá detailů. U tvarově podobných písmen b-d se jedná u vývojovou chyby, které se dopouští většina začínajících čtenářů. Nápadná nám může být i malá slovní zásoba, kterou dítě disponuje. Důležitá jsou i rytmická cvičení a orientace v prostoru, která je potřebná v matematice, ale i tělesné výchově a dalších činnostech. Problémy se mohou vyskytnout v vpravo-levé orientaci a to nejen při určování na sobě, ale i v prostoru. Tuto dovednost by měly ovládat děti v prvním ročníku. Pokud ne, je třeba dovednost cvičit. Nápadné může být i chování, kdy se žák chce prosadit v předmětech, které ovládá. Snaží se na sebe upozornit i nevhodnými formami, jako je různé šaškování, žalování. Z obavy z neúspěchu, může žák reagovat unikem do nemoci, lhaním, podvodem či záškoláctvím. Důležité je rodičům vše vysvětlit a získat jejich souhlas k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny.

### 3.6 Kresba a specifická porucha učení

Podobnost mezi kresbou a zobrazovaným předmětem je závislá na dosažení úrovně celého komplexu schopností a dovedností, například motorika, senzomotorická koordinace, poznávací procesy apod. (Vágnerová, 2000). Dále tvrdí, že grafomotorika je ovlivněna úrovní vývoje jemné, ale i hrubé motoriky, pohybové koordinace,

senzomotorické koordinace. Do této oblasti můžeme zařadit i kresebnou výpověď (Vágnerové, 2001).

Křišťanová ve Sborníku specifických poruch učení a chování (1999) uvádí, že jde o strukturální narušení a poruchy vývoje centrálně regulovaných senzomotorických, asociačních a motorických procesů, v oblasti symbolicko komunikativních funkcí, a to jak v hovorové, tak i psané řeči, matematické, hudební a pohybové funkci. Matějček ve sborníku Kucharské (1999), uvádí, že dyslexie může být doprovázena specifickou poruchou dysortografií. Kresby těchto žáků bývají hodnoceny jako silně podprůměrné. Písmo a další projevy motoriky ukazují na drobné poruchy motorické koordinace.

S kresbou je spojovaná specifická porucha dyspinxie, která se vyznačuje nezájmem dítěte o kresebnou činnost pramenící z neúspěchu v jeho práci. Linie je přerušovaná, žáci přetahují, nedotahují. Dalším znakem je motorické zjednodušování tvarů (Kucharská, 2000). Některé znaky by mohly být spojeny i s jinými specifickými poruchami učení, kde hlavní roli hraje hrubá a jemná motorika. Například dysgrafie a dysortografie bývá spojena s narušením senzomotorické a pohybové koordinace. Dítě nevyvíká v žádném předmětu, které vyžaduje manuální přesnost, jemnost, zručnost (Matějček, 1995). Pokud vezmeme v úvahu senzomotorické narušení, kdy je narušeno spojení mezi motorikou a smyslovým vnímáním, měli bychom si uvědomit, že dítě nezvládá koordinaci vnímání a pohybů, tedy koordinaci mezi okem a rukou, zvukem a pohybem.

Protože je oslabena grafomotorika, dítěti dělá obtíže naučit psát, neměli bychom proto očekávat, že jeho kresba bude hodnocena jako výborná. Podle Matějčka (1995) tahy, které dítě vede, bývají křečovitě, nejisté a s výrazným přitlakem.

Protože výtvarná výchova je pro děti relaxací a při této činnosti se uvolní, vnesou do výkresu kus sebe. Tahy čar, vyspělost výkresu, způsob vybarvování nám může poukazovat na možnost specifické poruchy učení. Přesnou diagnózu stanovují až odborníci v pedagogicko-psychologických poradnách.

## Výzkumná studie

### 4 Cíl

Cílem této práce je poukázat na shodné znaky výtvarného projevu u dětí diagnostikovaných SPU a porovnat je s kresbou dětí bez této diagnózy. Pokud nějaké budou, o jaké se bude jednat?

Dále mě bude zajímat výtvarné zpracování autoportrétu. Jestli budou postavu kreslit nějakým jiným, zvláštním způsobem, nebo jestli nakreslená postava nebude odpovídat věku.

Jak moc se odrazí specifická porucha učení ve výtvarném projevu dětí?

#### 4.1 Hypotézy

- 1) Postava nakreslená dětmi diagnostikovanými SPU bude **proporčně chybná**. Žáci kreslí velkou hlavu, malé tělo nebo naopak malou hlavu, velké tělo. U dětí bez diagnózy se disproporční znázornění nebude objevovat, nebo jen v ojedinělých případech.
- 2) Kresby žáků se SPU budou **obsahově chudší**, jejich **barevná škála** bude omezená, budou mít méně detailů. Žáci bez SPU budou mít kresbu propracovanější, bohatší na detaily. Budou používat více barev.
- 3) Kresba žáků bez diagnózy SPU bude uspořádanější, pečlivěji vybarvená. Žáci se SPU budou **vybarvovat chaoticky**, protože se snaží být rychle hotoví, nebo neudrží tak dlouho pozornost. Proto jejich kresba bude působit na oko pozorovatele neuspořádaně, chaoticky.

4) Způsob znázornění **postavy** u žáků se SPU **nebude odpovídat věku dítěte**. Žáci si práci jako by usnadňují. Proto jejich postava je na první pohled něčím nápadná. Stejně tak i spojení jednotlivých částí těla, nebude přesné.

## 4.2 Metoda a zadání kresebného testu

Úkolem dětí bylo nakreslit autoportrét. K dispozici měly papír A4 a sadu pastelek. Žáky jsem motivovala pomocí kouzelného zrcadla. Zavřeli si oči, představili si velké zrcadlo, kde se vidí od hlavy až k patě. Zrcadlo je kouzelné, protože je zaneseno kam chtějí, ukáže jim i někoho jiného, pokud ho vidět chtějí. Když si zapamatovali obrázek, vrátili se ve své představě do třídy a dali se do práce. Použití gumy jsem nezmiňovala, ale zakázané nebylo. Pokud se tedy dítě zeptalo, jestli může gumovat, povolila jsem to. Na tento popud začaly gumovat téměř všechny děti. Papíry jsem nosila do každé školy sama. U jednotlivců jsem se setkávala s negativizmem, já neumím kreslit. Stačilo jen děti povzbudit a pochválit. Kresebný test byl zadáván dětem 4. a 5. ročníku na základní a speciální škole a také na dyslektickém kroužku při základní škole.

Davidová (2001) uvádí, že při vytváření autoportrétu autor volí mezi dvěma způsoby: prvním z nich je **spontánní** (nevědomá) a druhá **reflexivní** (vědomá); reflexe znamená, že do kresby pronikají cizí (parazitní) faktory. Vlastní podobizna dítěte je vlastně zobrazení toho, co vidí samotné dítě – touhy a pocity, ale i úsudky ostatních lidí – vidění sebe samého v zrcadle. Můžeme se setkat i s tím, že se přikrášluje, či naopak nechce výkres odevzdat, aby na sebe neprozradilo více než je nutné, což by mohlo být příznačné u paranoiků.

### 4.2.1 Zadání testu na ZŠ

Nejprve jsem test zadávala na základní škole. S paní učitelkou jsem se dopředu domluvila na pomůckách. Když jsem výkresy vybrala, označila jsem si děti diagnostikované SPU. Test jsem zadávala žákům 4. ročníku již v září. Většinu dětí jsem znala, protože v místě školy bydlím. I přesto jsem si s paní učitelkou popovídala o

každém žákovi. Děti bylo ve třídě 17, bohužel v době, kdy jsem test zadávala, byli někteří nemocní.

I v této třídě, jsem žáky motivovala. Ve třídě panovala klidná atmosféra. Činnost žáky bavila, jen někteří se obávali výsledku. Žáky jsem proto obcházela a chválila je za jejich práci. Velkou otázkou bylo, zda můžou gumovat. Zjistila jsem, že bez gumy by to asi nešlo. Takže jakmile se zeptal jeden a řekla jsem, že může, začali gumovat téměř všichni. Dokonce jsem se setkala s tím, že otočili stranu a obrázek nakreslili znovu.

Podle zakreslených detailů bychom mohli určit, co které dítě má rádo. Jaké jsou jeho koníčky. Samozřejmě, že někdo si vyhrál s kresbou více, někdo méně. Především u dívek byla znatelná větší pečlivost, ale i chlapci, především, ti co kreslí rádi, si na obrázku dali záležet. Přestože jsem děti znala, jejich výtvarný projev ne. Musím uznat, že mě všichni velice potěšili, protože bylo vidět, že je práce baví, dělá jim radost.

Protože byl někdo hotový rychleji, měla jsem připravenou práci, žáci hledali klíč schovaný na hradě. Jednalo se o zrakovou diferenciaci. Hrad si mohli vybarvit. Někdo se však rozhodl, že mi nakreslí další obrázek. Na závěr jsme si obrázky prohlédli, kdo chtěl, řekl nám co nakreslil. Překvapil mě výkres dívky, která ráda jezdí na koni, nakreslila se na závodech, sama sobě však přisoudila 3. místo i přesto, že zakreslila dívku na místě prvním.

V páté třídě jsem chvíli učila než jsem jim zadávala kresebný test. Jednalo se o spojenou třídu. Druhá třída měla svou práci, takže jsem pracovala jen s pátáky. Ve třídě je více chlapců, sportovců. Možná i proto, že jsme se spolu bavili o fotbale, se téměř všichni nakreslili jako fotbaloví hráči. Ale možná i proto, že od sebe někteří „opisovali“.

Test byl motivován jako v předcházející třídě. Činnost žáky bavila. Ve třídě panovala dobrá nálada i proto, že se jednalo o sloučenou třídu, jsou žáci naučeni pracovat samostatně. Nesetkala jsem se s nějakým odporem, všichni pracovali s chutí. Žáky jsem povzbuzovala a chválila. Překvapilo mě, že téměř všichni nakreslili i kouzelné zrcadlo..

#### *4.2.2 Zadaní testu ve speciální škole*

Za 14 dní jsem navštívila speciální školu. I zde mi opravdu všichni vyšli vstříc. První co mě okouzlo a překvapilo, byla samotná třída, která byla barevná, vyzdobená pracemi dětí. Působila na mě velmi vřele a vesele. Ke každodenním starostem dětí byla péče o morče.

Ve třídě bylo 8 dětí. Z toho čtyři navštěvovali 4. třídu a stejný počet 5. třídu. Všichni pracovali s nadšením, velice je to bavilo. Motivace probíhala stejně jako na základní škole. I zde jsem se setkala se stejnými reakcemi, tedy „já to neumím“. Opět stačilo žáky jen povzbudit a pochválit. Stejně tak se zeptali na použití gumy. Protože jsem věděla, že někteří žáci budou dříve hotoví, přinesla jsem další omalovánky a rébusy, které si děti mohly zkusit.

Všichni pracovali s nadšením, nikomu nedělal velký problém úkol splnit. Z výkresů jsme s paní učitelkou mohly vyčíst záliby dětí, jiní se zase nakreslili opravdu důvěryhodně. Práce s těmito dětmi mě opravdu překvapila, bála jsem se, že práci budou sabotovat, ale to se nestalo. Naopak se ke mně chovali opravdu mile. Chodili za mnou a říkali mi, co nakreslili. Protože zrcadlo bylo kouzelné, dívka se nakreslila jako veterinářka, kterou by chtěla být. Každý obrázek byl jiný, nenašla jsem žádné shodné detaily.

I zde byla atmosféra ve třídě klidná, příjemná a přátelská. Dětem práce přinášela radost. Opravdu se snažili nakreslit se co nejlépe umí. Během práce jsem žáky chválila.

#### *4.2.3 Zadaní testu v dyslektickém kroužku při základní škole*

Dyslektický kroužek navštěvovali žáci 4. a 5. tříd. Zadaní probíhalo jako v ostatních školách, podmínky pro výtvarnou činnost byly stejné. V této skupině bylo více chlapců. Protože byl test zadáván v počítačové učebně, žáci se mě snažili přemluvit k práci na počítači. Celou skupinu v práci rušil chlapec, který, jak jsem se dozvěděla, má i kázeňské problémy. I přesto jsem se snažila žáky motivovat.

Dalo by se říci, že otázky k práci byly shodné s těmi, co mi pokládali v ostatních skupinách. I zde se zeptali, jestli můžou gumovat. Protože někteří žáci pracovali opravdu rychle, měli možnost další práce. Chlapci, kteří seděli vedle sebe, používali shodné znaky kresby. Všimla jsem si toho již v začátku, tak jsem je posunula alespoň o jedno místo od sebe. Jiný chlapec zase pracoval celou hodinu.

Atmosféra při práci byla narušena již zmíněným chlapcem. Někteří žáci potřebovali slyšet, že pracují dobře a že jejich kresebný projev je hezký, tak jako i v jiných skupinách.

Test jsem zadávala ve třech rozdílných školách. Nejprve jsem byla na základní škole, kterou dobře znám, protože jsem zde studovala a také jsem zde absolvovala

všechny praxe. Nicméně i na školách jiných mi vyšli všichni vstříc. I děti spolupracovaly dobře, jen jsem některé z nich musela více povzbudit. Říkaly, co na obrázku nakreslily, nebo proč to nakreslily. Ve všech skupinách jsem se setkala se stejnými projevy dětí, negativismem ve směru malého sebevědomí a potřebu slyšet, že jejich práce se mi líbí.

#### 4.3 Popis výzkumného vzorku

Po celou dobu jsem pracovala se vzorkem dětí diagnostikovaných specifickou poruchou učení a s dětmi bez této diagnózy. Navštívila jsem tři školy a čtyři třídy. Kresby byly zadány a sbírány během září až listopadu roku 2008.

##### a) První skupina žáků s diagnózou SPU (skupina A)

V této skupině žáků bylo sebráno celkem 18 kreseb. Skupina není vyrovnaná počtem chlapců a dívek. Ze všech kreseb je 13 nakresleno chlapci a pouze 5 dívkami. Všichni jsou žáci 4. a 5. tříd. Věkové rozmezí této skupiny je 9;6 – 11;10.

##### b) Druhá skupina žáků bez SPU (skupina B)

Výkresy byly shromážděny na jedné základní škole. Jedná se malotřídní školu, kde se všichni žáci znají. Jako u přecházející skupiny se věk dětí pohybuje mezi 9;1 – 11;10. Skupina je vyrovnanější počtem chlapců a dívek, kdy chlapců je 9 a dívek 8.

#### 4.4 Kritéria pro hodnocení kreseb a jejich popis

Vytvořila jsem taková hodnotící kritéria, na nichž bych mohla dokázat potvrzení či vyvrácení hypotéz. Postavu jsem zkoumala z hlediska formy zpracování jako je



proporcionalita, dimenzionálnost a podle obsahu, tedy jestli žáci zakreslili detaily, ale také podle způsobu vybarvování, vedení čar.

Kritéria jsem si stanovila sama podle rozdílnosti kreseb jednotlivých skupin.

### 1) Disproporce v pojetí těla

Za disproporci je považováno zobrazení obsahující **velkou hlavu versus malé tělo**. Pokud se hlava nevejde minimálně čtyřikrát do velikosti postavy, je hodnocena kresba jako disproporční.

V dalším kritériu se hodnocení obrací, tzn. **malá hlava versus velké tělo**. Disproporci považují pokud se hlava do celkové postavy vejde šestkrát a více.

A v neposlední řadě budou hodnoceny **různě široké končetiny**, kdy připouštím toleranci 2 mm.

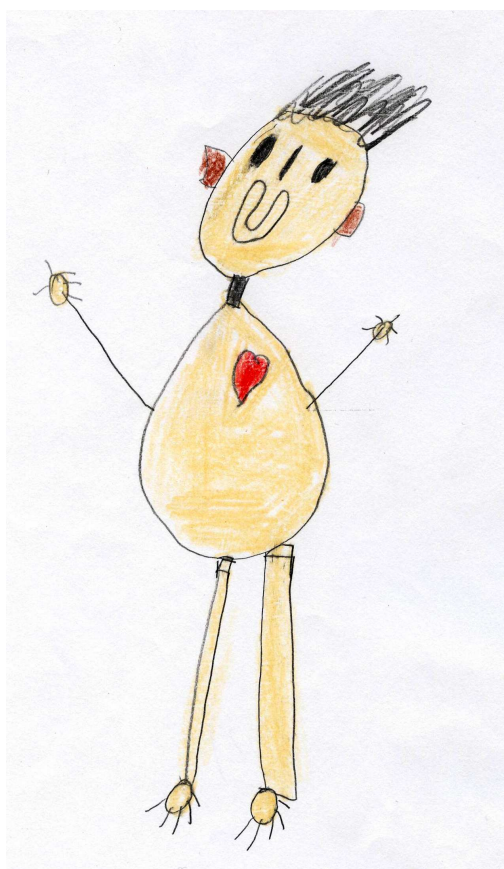


obr. 1 Disproporce – velká hlava / malé tělo.

## 2) Končetiny

Zkoumán bude způsob zakreslení končetin. Za **jednodimenzionální znázornění**, bude považováno zakreslení pouhou čarou. Znázornění pomocí dvou čar, bude hodnoceno jako **dvojdimenzionální**.

Posledním kritériem, které bylo stanoveno, je použití **kombinovaného znázornění**, ve kterém bude spojen jak jednodimenzionální, tak i dvojdimenzionální způsob provedení kresby.



Obr. 2 Kombinované znázornění.

## 3) Způsob zpracování detailů

V tomto kritériu bude věnována pozornost prstům na ruce. Hodnoceny budou tři možné způsoby zpracování. Za **standardní zpracování** bude považováno zakreslení prstů jakýmkoli jednodimenzionálním či dvojdimenzionálním způsobem.

Další možností zpracování je úplné **chybění prstů**, nebudou tedy vůbec zakresleny. Jestliže není možno zpracování prstů zařadit do předešlých skupin, je ohodnoceno **nestandardním** způsobem zpracování.

Další detail, který bude posuzován, je krk. Hodnoceno bude, je-li **zakreslen** a to jakýmkoli způsobem, nebo jestli **chybí**.

#### 4) Tělo

Za **nápadné** znázornění těla je považován způsob, který je na první pohled nějakým způsobem výjimečný. Může být použito nejen geometrických tvarů, které jsou sestavovány a napojovány, ale i kapek, či různých zvláštních útvarů, jenž jsou zařazeny do tohoto hodnotícího kritéria.

Další zpracování těla je pojmenováno „**chobotnička**“. Postava nakreslena tímto způsobem je beztvará.

Klasické zpracování postavy je ohodnoceno jako **standardní** zpracování postavy.



Obr. 3 Zakreslení postavy tzv. „chobotnička“.

## 5) Napojování

Pokud nedochází k žádnému problému mezi napojením jednotlivých částí těla, je napojení ohodnoceno jako **běžné**.

Za **problematické** napojování je pokládáno přetahování tahů u jednotlivých spojů postavy, nebo naopak jejich nedotahování.

Dále je ohodnoceno napojení **ke špatné části těla**. Horní končetiny nebudou napojeny ze správného místa.



Obr. 4 Napojení ke špatné části těla.

## 6) Zakreslení detailů

V hodnocení je obsaženo sedm částí, které budou klasifikovány samostatně. Prvním z nich je nakreslení **očí**. Za splnění bude považováno znázornění očí, jakýmkoli způsobem.

Dalším z detailů, který bude hodnocen, jsou **vlasy nebo pokrývka hlavy**. Jakékoli znázornění je považováno za splněné.

I u **nosu** se nebude přihlížet ke způsobu jeho zpracování, je-li zakreslen, pokládám detail za splněný. Stejným způsobem budou ohodnoceny další detaily jako jsou **ústa, oblečení a chodidla nebo boty**.

Poslední kritérium, které je stanoveno, je označeno jako **další** zpracování detailů. Tato skupina zahrnuje další detaily jako jsou uši, pupík, další postavy na výkresu, zuby, obočí, řasy apod.

## 7) Přetahování při vybarvování

Pokud budou žáci přetahovat při vybarvování, bude kresba ohodnocena plusem.

## 8) Chaotické vybarvování

Za chaotické vybarvování bude považováno nestejnsměrné vedení tahů. Každý tah je veden jiným směrem, tudíž na nás výkres může působit chaotickým, neuspořádaným dojmem.

## 9) Barevnost

Dále bude hodnocena i barevnost výkresu. Jak velká barevná škála je využita dětmi se SPU a bez SPU. Jsou stanoveny dvě možnosti, jak bude kresba ohodnocena. V prvním kritériu je použito **4 – 5 barev** a druhém je využito **6 a více barev**.

## 10) Velikost postavy

Za velkou postavu je považováno pokrytí celého papíru. Postava zaujímá  $\frac{3}{4}$  velikosti papíru s tolerancí 2 cm oběma směry.

Běžnou postavou je pokryta  $\frac{1}{2}$  pracovní plochy s tolerancí 5 cm směrem nahoru a 2 cm směrem dolů.

Malou postavou je zakryta  $\frac{1}{4}$  papíru s tolerancí 4 cm směrem nahoru.

## 11) Gumování

Použití gummy nebylo řečeno v zadání testu, i přesto muselo toto kritérium být zařazeno. Vyskytlo se mnoho dětí, jenž gummy použily. Proto nemůže být toto hledisko opomenuto. Použití gummy bude ohodnoceno plusem.

## 12) Zvláštnosti kresby

Některé děti vytvořily ojedinělé zpracování tématu, proto je zvoleno toto hodnocení, kde budou vypisovány jednotlivé zvláštnosti v dětské kresbě.

Například komentáře, které jsou součástí komiksů, jsou považovány za zvláštnost ve výtvarném projevu dětí. Jsou-li propracovány detaily, naznačeny dlaně, je-li použito transparence, to vše je zahrnuto ve zvláštním pojetí kresby.



Obr. 5 Ukázka komentáře jako zvláštnosti v kresbě.

### 13) Nedodržení instrukcí

V tomto ohledu je hodnoceno především nedodržení v **použité techniky** kresby. Například bylo-li použito pouze fixů, nebo v kombinaci s pastelkami.

Dalším kritériem je **nedodržení tématu**, které bylo zadáno. V tomto případě bude posouzeno, zda dítě nakreslilo jiné téma, nebo jej nesplnilo celé, například pokud jsou schované nohy.



Obr. 6 Nedodržení instrukcí, spojení pastelek s fixy.

## 5 Hodnocení kreseb

Jednotlivá kritéria, která se vyskytují v kresbě žáků, jsou zaznamenány plusem a následně spočítány. Je možné, že se v kresbě žáků vyskytne více splněných kritérií najednou. V tabulkách je uveden počet žáků, u kterých se jednotlivá kritéria objevují. Dále je uveden procentuální zápis, který je zaokrouhlen na celá čísla.

### 5.1 Disproporce těla

Z této tabulky je vidět, že žáci, u kterých je diagnostikovaná specifická porucha učení, více tíhnou k proporčně chybnému zakreslení postavy. Nejčastěji se jedná o první kritérium, tedy zakreslení velké hlavy k malému tělu. Procentuálně je toto kritérium u zkoumaného vzorku zastoupeno v 67%, což odpovídá dvanácti dětem. Dalším hodnocením, které bylo více zastoupené v dětské kresbě byla postava s různě širokými končetinami, v 61%. Obě kritéria byla často spojena. Pouze jediný žák se zakreslil s malou hlavou a velkým tělem.

U dětí bez SPU se toto kritérium ve zpracování také objevilo, ale nebylo tak časté. Žáci také lépe odhadli šířku končetin.

Kritéria hodnocení	Skupina A (žáci se SPU)	v %	Skupina B (žáci bez SPU)	v %
Velká hlava / malé tělo	<b>12</b>	67 %	<b>7</b>	42 %
Malá hlava / velké tělo	<b>1</b>	6 %	<b>0</b>	0 %
Různě široké končetiny	<b>11</b>	61 %	<b>2</b>	12 %

Tabulka č. 1: Hodnocení disproporcí postavy.



## 5.2 Znázornění končetin

Toto hodnocení bylo jednoznačné, děti bez SPU, ale i žáci s touto diagnózou zakreslili končetiny buď dvojdimenzionálně nebo kombinovaně. V žádném případě nebylo použito pouze jednodimenzionální způsob znázornění končetin.

U dětí se SPU se kromě dvojdimenzionálního znázornění, vyskytlo i znázornění kombinované, 17 %, a to pouze u tří dětí. Zbylých patnáct žáků kreslili standardním dvojdimenzionálním způsobem, v 83 %.

U žáků bez SPU se nevyskytl žádný problém. Končetiny byly žáky zakresleny dvojdimenzionálně, se 100 % úspěšností.

Kritéria hodnocení	Skupina A (žáci se SPU)	v %	Skupina B (žáci bez SPU)	v %
Jednodimenzionální znázornění	<b>0</b>	0 %	<b>0</b>	0 %
Dvojdimenzionální znázornění	<b>15</b>	83 %	<b>17</b>	100 %
Kombinované znázornění	<b>3</b>	17 %	<b>0</b>	0 %

Tabulka č. 2: Hodnocení kresby končetiny.

## 5.3 Způsob zpracování detailů

Při hodnocení této skupiny kritérií byl opět rozdíl mezi oběma skupinami. Děti bez SPU kreslily prsty pouze standardním způsobem a to se 100 % úspěšností. Stejně tak i krk byl zakreslen všemi žáky správně.

U druhé skupiny žáků nebylo znázornění prstů tak jednoznačné, čtrnáct z nich zakreslilo prsty standardně (78 %), tři žáci prsty nenakreslili, což odpovídá 17 %. Nestandardní zpracování prstů vytvořil jediný žák (6 %), naznačil sice dlaně, ale prsty nenakreslil.

Oddělení hlavy od těla krkem nebylo velkým problémem pro obě skupiny. I přesto ve skupině bez SPU krk zakreslily všechny děti. Naopak žáci s diagnózou SPU na krk zapomněli ve dvou případech, ostatní jej zakreslili, což je 89 %.

Kritéria hodnocení		Skup. A (žáci s SPU)	v %	Skup.B (žáci bez SPU)	v %
Prsty na ruce	standardní	<b>14</b>	78 %	<b>17</b>	100 %
	chybění	<b>3</b>	17 %	<b>0</b>	0 %
	nestandardní	<b>1</b>	6 %	<b>0</b>	0 %
Krk	zakreslen	<b>16</b>	89 %	<b>17</b>	100 %
	nezakreslen	<b>2</b>	11 %	<b>0</b>	0 %

*Tabulka č. 3: Hodnocení zpracování detailů.*

#### 5.4 Zpracování těla postavy

V tomto hodnocení se kresby obou skupin velmi lišily. Skupina žáků se SPU vytvářely postavy nápadné, nějakým způsobem na první pohled odlišné. Tělo často skládali z geometrických či různých tvarů podobným kapkám. Nápadné tělo bylo vytvořeno

jedenácti dětmi, to je 61 %. Jeden žák, 6 %, vytvořil „chobotničku“, zbylých šest dětí (33 %) nakreslily standardní postavu.

U dětí bez SPU převládalo naopak standardní zpracování postavy. 88 % ze všech žáků bez SPU nakreslilo standardní postavu, což je patnáct dětí. Pouze dvě děti (12 %) nakreslily postavu nápadnou. Pomáhaly si geometrickými tvary, tak jako děti se SPU.

Kritéria hodnocení	Skupina A (žáci se SPU)	v %	Skupina B (žáci bez SPU)	V %
Nápadné	<b>11</b>	61 %	<b>2</b>	12 %
„Chobotnička“	<b>1</b>	6 %	<b>0</b>	0 %
Standardní	<b>6</b>	33 %	<b>15</b>	88 %

*Tabulka č. 4: Hodnocení znázornění těla postavy.*

## 5.5 Způsob napojování

První skupina žáků se SPU napojovala jednotlivé části těla s problémy, přetahovaly nebo naopak nedotahovaly. Nikdo z těchto žáků nenapojil části těla běžným, bezproblémovým způsobem. Sedmnáct žáků, 94 %, napojili jednotlivé části problematicky. Vyskytly se i takové případy, že část těla byla nejen problematicky připojena, ale dokonce i ke špatné části těla. Největší problém bylo nasazení rukou, někteří je připojili k hlavě či břichu. Napojení k chybné části těla znázornilo pět dětí, 28 %.

U skupiny B napojování částí těla bylo zakreslené ve dvanácti případech běžným, správným způsobem. Tento počet dětí odpovídá 71% z žáků. Problematické napojení bylo odhaleno ve čtyřech případech, jedná se o 24 %. 6 % žáků napojilo část těla chybným způsobem, ke špatné části těla.

Kritéria hodnocení	Skupina A (žáků se SPU)	v %	Skupina B (žáci bez SPU)	v %
Běžné	<b>0</b>	0 %	<b>12</b>	71 %
Problematické	<b>17</b>	94 %	<b>4</b>	24 %
Ke špatné části těla	<b>5</b>	28 %	<b>1</b>	6 %

*Tabulka č. 5: Hodnocení způsobu napojení částí těla.*

## 5.6 Zakreslení detailů

V první skupině dětí, se specifickou poruchou učení, zapomínaly na některé detaily. Oči, vlasy, ústa byly znázorněny na 100 %, žádné dítě na ně nezapomnělo. Za splnění detailu je považováno jakékoli znázornění. Někdo oko doplnil o panenku, někdo ne. Nos zakreslilo 89 % dětí, tedy šestnáct. Další detailem, který nebyl zakreslen všemi žáky bylo oblečení. Všechny děti postavu vybarvily, ale neoblékly. Na tento detail nezapomnělo patnáct dětí, 83 %. Stejně si děti vedly v naznačení chodidel či zakreslení bot, které bylo splněno také na 83 %. Ve skupině detailů nazvaných další, 15 dětí zakreslilo detaily, blíže nespecifikovaných, nejčastěji se jednalo o zuby nebo uši, někteří dokonce kresbu pomocí detailů zaplnily celou. Další detaily zakreslily děti v 83 %, což odpovídá patnácti dětem.

Děti bez SPU neměly žádné problémy, téměř všechny detaily zakreslily se 100 % úspěšností. Problém se vyskytl u chodidel nebo bot, protože dvě děti je zapoměly zakreslit, proto úspěšnost klesla na 88 %. Všechny děti zakreslily další detaily, častěji se vyskytovaly detaily v podobě kytek, cest, proto výkresy působí veseleji, plocha papíru je více zaplněná. Většina žáků nezapomněla postavu umístit, takže vytvářela i pozadí.

Kritéria hodnocení	Skupina A (žáci se SPU)	v %	Skupina B (žáci bez SPU)	v %
Oči	<b>18</b>	100 %	<b>17</b>	100 %
Vlasy / pokrývka hlavy	18	100 %	17	100 %
Nos	<b>16</b>	89 %	<b>17</b>	100 %
Ústa	<b>18</b>	100 %	<b>17</b>	100 %
Oblečení	<b>15</b>	83 %	<b>17</b>	100 %
Chodidla / boty	<b>15</b>	83 %	<b>15</b>	88 %
Další	<b>15</b>	83 %	<b>17</b>	100 %

*Tabulka č. 6: Hodnocení zpracování detailů.*

### 5.7 Způsob provedení kresby

V této části bude hodnocen způsob, jakým byla kresba provedena. To znamená, že do hodnocení bude zahrnuto např. přetahování při vybarvování, ale i chaotické vybarvování a v neposlední řadě pak gumování. Žáci se SPU přetahovali při vybarvování všichni, 100 % žáků přetahovalo. Je to dáno jejich zbrklostí, rychlostí a neudržením pozornosti. Stejně tak žáci chaoticky vybarvovali. Jejich tahy jsou nestejnoseměrné, proto výkres působí celkově chaoticky, neuspořádaně. I v tomto kritériu jejich zpracování bylo na 100 %, všichni žáci vybarvovali chaoticky. Gumu použilo osm žáků, což odpovídá 44 %.

V další skupině se přetahování také objevilo u devíti žáků, což je 53 %. Chaotickým způsobem vybarvovalo šest žáků, tedy 35 % ze zkoumaného vzorku dětí bez SPU. Sedm dětí použilo gumu, 41 % žáků.

Kritéria hodnocení	Skupina A (žáci se SPU)	v %	Skupina B (žáci bez SPU)	v %
Provedení kresby				
Přetahování při vybarvování	<b>18</b>	100 %	<b>9</b>	53 %
Chaotické vybarvování	<b>18</b>	100 %	<b>6</b>	35 %
Gumování	<b>8</b>	44 %	<b>7</b>	41 %

Tabulka č. 7: Hodnocení způsobu provedení kresby

## 5.8 Barevnost kresby

U dětí se SPU byl kolorit omezen na použití 4 – 5 barev. Výkresy jsou oproti druhé skupině méně barevné, některé z nich působí až negativně. Méně barev použilo dvanáct dětí, což je 67 %. Zbylých 33 %, šest dětí, použilo 6 a více barev, 33 % z této skupiny dětí.

U druhé skupiny dětí, byla volba barev opačná. Menší barevnost využilo pět dětí, tedy 29 %. Z toho vyplývá, že většina dětí využila možnosti větší barevnosti. Protože děti měly možnost sady 12 pastelek, použily polovinu a více ze sady. 12 dětí, 71 %, použilo více barev.

Kritéria hodnocení	Skupina A (žáci se SPU)	v %	Skupina B (žáci bez SPU)	v %
4 – 5 barev	<b>12</b>	67 %	<b>5</b>	29 %
6 a více barev	<b>6</b>	33 %	<b>12</b>	71 %

*Tabulka č. 8: Hodnocení barevnosti kreseb.*

### 5.9 Velikost postavy

Zpracování postavy bylo vyrovnané, ze 3 možných způsobů zpracování postavy, tedy její velikosti, nakreslili velkou postavu čtyři žáci. V procentuálním znázornění se jedná o 22 %. Stejný počet žáků, tedy sedm, nakreslilo běžnou a malou postavu. V procentech se jedná o 39 %. To znamená, že nejčastějším zpracováním dle velikosti postavy, se žáci uchýlili k znázornění běžných a malých postav.

V druhé skupině nakreslilo velkou postavu pět dětí, tedy 29 %. Nejčastějším zpracováním byla postava běžná, která byla na výkresech zakreslena osmi dětmi, 47 %. Malou postavu nakreslilo nejméně žáků, tedy čtyři. V procentuálním vyjádření se jedná o 24 %.

Kritéria hodnocení	Skupina A (žáci se SPU)	v %	Skupina B (žáci bez SPU)	v %
Velká postava	<b>4</b>	22 %	<b>5</b>	29 %
Běžná postava	<b>7</b>	39 %	<b>8</b>	47 %
Malá postava	<b>7</b>	39 %	<b>4</b>	24 %

*Tabulka č. 9: Hodnocení velikosti postavy.*

### 5.10 Zvláštnosti kresby

Toto kritérium je specifické, protože jsem hledala v jednotlivých kresebných výpovědích, něco specifického, výjimečného. V obou skupinách byly objeveny zvláštnosti, které kresbu učinily osobitou, udělaly jí jedinečným vyjádřením.

U dětí diagnostikovaných SPU se v kresbě objevil komentář, ale také prostorové vyjádření těla. Většina dětí tvořila tělo pomocí čtverců, či obdélníků. Jeden chlapec vytvořil tělo pomocí krychle. Další zvláštností byla transparence, jeden chlapec zakreslil srdce. Ojedinělým znakem byla hlava, kterou žák vytvořil nedokončeným oválem. A dokonce jeden žák zapomněl zakreslit tělo. Nejpočetnější zvláštností kresebné výpovědi bylo naznačení dlaní pomocí kruhu, oválu. V celkovém vyjádření zvláštností v dětské výtvarné projevu bylo dešifrováno osm znaků.

Žáci bez diagnózy SPU pracovali podobným způsobem, postřehnuty byly shodné znaky, jako je komentář, který vytvořil i chlapec bez SPU. Zvláštností bylo i to, že chlapec nejprve nakreslil obrys postavy a až poté ji oblékl. Dalším zajímavým projevem bylo, že dívka nakreslila prsty pouze u své postavy, u ostatních postav je neznázornila. Je možné, že to prostě nestihla, ale nic takového mi ke kresbě neřekla. Nejčastěji se jednalo o velmi propracované detaily, které kresby ozvláštnily.



Obě skupiny jsou vyrovnané počtem zvláštností ve svých kresbách.

Kritéria hodnocení	Skupina A (žáci se SPU)	v %	Skupina B (žáků bez SPU)	v %
Zvláštnosti kresby	<b>8</b>	44 %	<b>7</b>	41 %

Tabulka č. 10: Počet zvláštností v kresbě žáků.

### 5.11 Nedodržení instrukcí

V kresbách jsem se setkala s nedodržením instrukcí, které byly spíše charakteru nesprávného použití kresebního techniky. Přestože jsem žákům přinesla pastelky, oznámila, že budeme kreslit pastelkou, našli se i tací, co si vzali fix. Kresbu kombinovali použitím pastelek a fixů. V použité technice chybovali děti se SPU a to ve dvou případech, což je 11 %. V nedodržení tématu byl odhalen jediný případ, 6%. Přestože měli kreslit celou postavu, byla znázorněna částečně.

Nedodržením instrukcí se projevilo v tématu, stejně jako u skupiny A. V zadání kresebního testu bylo uvedeno, že děti se vidí v kouzelném zrcadle od hlavy až k patě, proto za nedodržení tématu je považována postava, která není vidět celá. Například, když nohy něco překrývalo. Toto nedodržení instrukcí se objevilo u jedné dívky bez diagnózy SPU, což je 6 %.

Kritéria hodnocení	Skupina A (žáci se SPU)	v %	Skupina B (žáci bez SPU)	v %
Použitá technika	<b>2</b>	11 %	<b>0</b>	0 %
V tématu	<b>1</b>	6 %	<b>1</b>	6 %

Tabulka č. 11: Hodnocení nedodržení instrukcí.

## 6 Ověření hypotéz

1) Postava nakreslená dětmi diagnostikovanými SPU bude **proporčně chybná**.

Žáci kreslí velkou hlavu, malé tělo nebo naopak malou hlavu, velké tělo. U dětí bez diagnózy se disproporční znázornění nebude objevovat, nebo jen v ojedinělých případech. **První hypotéza v proporčním vnímání byla potvrzena.**

**Proporční** znázornění kreseb se ukázalo u dětí se SPU chybnější, problémy jim činilo odhadnout velikost hlavy ku velikosti těla. Problémy převládaly i u zakreslení končetin, žáci nedokázali udržet stejnou šířku končetin.

Ale ani žáci bez SPU nechybovali. I u jejich kresebného projevu se projeví chyby v proporcionalitě, ale ne v tak velkém počtu jako u dětí se SPU.

2) Kresby žáků se SPU budou **obsahově chudší**, jejich **barevná škála** bude omezená, kresba bude obsahovat méně detailů. Žáci bez SPU budou mít kresbu propracovanější, bohatší na detaily. Budou používat více barev. **Hypotéza byla prokázána.**

Dětí bez SPU vytváří kresbu detailněji propracovanou, jejich kresebná výpověď je barevnější, plocha papíru je více zaplněná. Obsahově je kresba detailněji propracovaná, žáci disponují větší barevnou škálou. Naopak žáci se SPU volí **barvy** střídmeji. Barevná škála těchto dětí je omezena.

3) Kresba žáků bez diagnózy SPU bude uspořádanější, pečlivěji vybarvená. Žáci se SPU budou **vybarvovat chaoticky**, protože se snaží být rychle hotoví, nebo neudrží tak dlouho pozornost. Proto jejich kresba bude působit na oko pozorovatele neuspořádaně, chaoticky. **Hypotéza o uspořádanosti kresby byla potvrzena.**

Žáci se SPU vybarvují chaoticky, nejednosměrně, což působí na celkový dojem kresby neuspořádaně. Žáci chvátají, snaží se být co nejrychleji hotoví, rychleji ztrácí pozornost. Tyto aspekty se odrážejí do kresebného projevu. Ve výzkumném vzorku **chaoticky vybarvovaly** všechny děti. Do celkového vnímání kresby, se odrážejí i přetahování při vybarvování.

Žáci bez SPU se projevovali přesnějšími tahy. Někteří ze skupiny B vybarvovali také nestejněsměrně, ale jejich tahy méně narušovaly kresebnou výpověď.

Způsob, jakým žáci pracují, se kresbě podepisuje nejvíce, tudíž i při diagnostice SPU je jednou z cenných informací. Pomocí kresby může být vysledována změna v grafomotorickém projevu.

**4)** Způsob znázornění **postavy** u žáků s SPU **nebude odpovídat věku dítěte**. Žáci si práci jako by usnadňují. Proto jejich postava bude na první pohled něčím nápadná. Stejně tak i spojení jednotlivých částí těla, nebude přesné. **Stanovená hypotéza byla dokázána.**

Žáci nejčastěji sestavovali postavy z jednotlivých geometrických tvarů, tak aby si svou práci ulehčili. Ve výtvarném projevu se neužívalo pouze geometrických tvarů. Žáci nacházeli jiné způsoby znázornění postavy, která již na první pohled byla nějakým způsobem pozoruhodná a nápadná. Na dojmu může přidávat fakt, že napojování jednotlivých částí těla je problémové.

Žáci bez SPU kreslili tělo většinou standardním způsobem. Napojování částí těla se nejevilo jako problém.

## 6.1 Shrnutí výzkumné studie

Ve výzkumné studii se potvrdily stanovené hypotézy. Zjištěné výsledky se vztahují pouze ke sledovanému vzorku, nelze je zobecňovat. Vlivem narušení senzomotorické koordinace **žáci se SPU** mohou znázorňovat postavu **proporčně chybně**. Takto mohou odvádět pozornost od jiných znázorňovaných detailů. Specifikem pro žáky se SPU je zakreslení **postavy nápadným způsobem**. Kresba může být žáky zjednodušována, jejich abstraktní myšlení nemusí být tak dobře vyvinuto a žákova představivost může být omezena. Jednodimenzionální i **kombinované zakreslení končetin** může nasvědčovat omezené představivosti, ale také může poukazovat na nepodnětné prostředí, především rodinné, či na málo dodávaných podnětů. **Problematické napojování** částí těla může být ovlivněno neudržením pozornosti. **Přetahování i chaotické vybarvování** je jedním z nejvýraznějších projevů žáků se SPU. Do těchto činností se může promítat impulsivnost, nedostatečná trpělivost, neudržení pozornosti i nedostatečná úroveň jemné a hrubé motoriky.

Barev je mezi zkoumanými skupinami využito rozdílně. Vlivem nízké úrovně abstraktního myšlení, žáci se SPU, používají **menší paletu barev**, jejich kresby působí barevně méně propracovaně. Naopak barevná škála u žáků bez SPU bývá větší, žáci používají více barev, proto jejich kresby působí i veseleji. Potvrdilo se, že kresby žáků se SPU jsou jednodušší, méně propracovanější. **Neuspořádanost kresby** je způsobena chaotickým způsobem vybarvování. Naproti tomu žáci bez SPU se zaměřují na detaily, jsou více propracované. Způsobem vybarvování působí uceleněji.

Ve výsledném hodnocení použilo gumu menší počet dětí, než jsem předpokládala. Při zpracování další stanovených kritérií mě zarazila jednoduchost při zpracování prstů a především to, že ve 4. a 5. třídě budou opomenuty prsty. V tomto případě nemůže být všechno dáváno za vinu SPU, záleží také na rodinném prostředí a na množství podnětů, které jsou dětem předkládány, ale také na intelektovém vývoji žáků.

**Významným znakem** výtvarného projevu u žáků se SPU je **nestejnoseměrnost tahů** při vybarvování, s tím související **přetahování**. I **postava** je svým způsobem výjimečná, jedinečná. Žáci více tíhnou k **proporčně chybnému znázornění**. **Napojování** končetin bývá **problematické**. **Detaily** jsou **opomenuty**, jejich zpracování není propracované.

**Kresba** může být dávána do souvislosti s **intellektem** dětí, žáci v tomto věku by měli své tělo znát, tudíž kombinované zpracování končetin není adekvátním způsobem zpracování.

Obě skupiny potřebovaly slyšet, že jejich výtvarný projev je správný, že výsledek se okolí líbí. Je potřeba žáky do práce více povzbudit, aby ztratili jaký si strach z neúspěchu. Tento strach je opodstatnělý, žáci dělají to, v čem si nejsou jistí, vědí co neumí. Je to podobné jako kdybychom dyskalkulikovi dali vypočítat příklady, je to pro něj stresová situace.

Je důležité nevšímat si pouze toho, co na je znázorněno v dětské kresbě, ale i to jakým způsobem je kresba vytvořena. Žáky je potřeba chválit a tím je kladně stimulovat, budovat v nich kladný vztah k výtvarné činnosti.

## 7 Závěr

Nejprve bych se ráda vrátila k otázkám, které jsem si kladla již na začátku. Specifická porucha učení se na výtvarném projevu dětí velmi výrazně podepsala. Nejvýrazněji se ve výtvarném projevu projevil způsob vybarvování. Na první pohled bychom byli schopní říci, že kresba žáků se SPU se liší svým celkovým projevem, způsobem vybarvování, vedením tahů i postavou jako takovou.

Podle výtvarného projevu bychom mohli odhalit nějaký problém, například v grafomotorice a senzomotorické koordinaci. Učitelé na prvním stupni základní školy znají žáky více, protože je učí všechny předměty, tudíž může porovnávat výkony v jednotlivých oblastech vzdělávání. Části skládky si mohou dávat do souvislostí a žákům, respektive rodičům, doporučit vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Celá práce mi rozšířila obzory v problematice specifických poruch učení, ale také mi pomohla více chápat výtvarný projev dětí. Na kresbu se dívat trochu jiným směrem, pod jiným úhlem. Důležité není jen to, co žák nakreslí, ale především i to jakým způsobem kreslí. Tyto poznatky budu moci aplikovat v pedagogické praxi a výtvarnou výchovu budu moci použít jako diagnostickou metodu.

Výtvarná činnost je významná nejen pro učitele, ale i pro žáky. Skrze výtvarný projev můžeme odhalit, je-li dítě zralé pro školu. Procvičujeme jím grafomotoriku dětí, rozvíjíme jejich výtvarné schopnosti. Celá práce mě velice obohatila, nejen ve směru diagnostickém, ale i ve vnímání tvůrčích schopností dětí.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Babyrádová, H. (1999): *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Banaš, J. (1989): *Didaktika výtvarnej výchovy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Davido, R. (2001): *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál.
- Kucharská, A.(ed.) (1999): *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 1999. Praha: Portál.
- Kucharská, A. (ed.) (2000): *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník 2000. Praha: Portál.
- Kulka, J. (2008): *Psychologie umění*. Praha: Grada.
- Matějček, Z. (1995): *Dyslexie specifické poruchy čtení*. H&H.
- Michalová, Z. (2004): *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: TOBIÁŠ.
- Novotná, M., Kremličková, M. (1997): *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN.
- Pipeková, J. a kol. (1998): *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Pleskotová, P. (1987): *Svět barev*. Praha: Albatros.
- Pokorná, V. (1997): *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. Praha: Portál.
- Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. (2006): *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
- Šicková-Fabrice, J. (2002): *Základy arteterapie*. Praha: Portál.
- Uždil, J. (1965): *Metodika výtvarné výchovy na národní škole*. Praha: SPN.
- Uždil, J. (1978): *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN.
- Uždil, J. (2002): *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M (2000): *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M (2005): *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum.
- Zelinková, O. (2001): *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál.
- Zelinková, O. (2003): *Poruchy učení*. Portál, Praha.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Ukázka hodnocení kresby žáka se SPU

Příloha č. 2: Ukázka hodnocení kresby žáka se SPU

Příloha č. 3: Ukázka hodnocení kresby žáka se SPU

Příloha č. 4.: Ukázka hodnocení kresby žáka se SPU

Příloha č. 5: Ukázka hodnocení kresby žáka se SPU

Příloha č. 6: Ukázka hodnocení kresby žáka bez SPU

Příloha č. 7: Ukázka hodnocení kresby žáka bez SPU



## Příloha č. 1

Žák se SPU

Michael 10; 2

1.	Disproporce v pojetí těla		velká hlava / malé tělo	+
			malé tělo / velká hlava	
			různě široké končetiny	+
2.	Znázornění končetin		jednodimenzionální	
			dvojdimenzionální	
			kombinované	+
3.	Zpracování detailů	prsty na ruce	standardní	+
			chybění	
			nestandardní	
		krk	zakreslen	+
			chybění	
4.	Zpracování těla postavy		nápadné	+
			„chobotnička“	
			standardní	
5.	Způsob napojování		běžné	
			problematické	+
			ke špatné části těla	
6.	Velikost postavy		velká	
			běžná	+
			malá	

7.	Zpracování detailů	oči	+
		vlasý / pokrývka hlavy	+
		nos	+
		ústa	+
		oblečení	-
		chodidla / boty	+
		další	+
8.	Barevnost	4 – 5 barev	+
		6 a více barev	
9.	Nedodržení instrukcí	v použité technice	-
		v tématu	-
10.	Způsob provedení kresby	přetahování při vybarvování	+
		chaotické vybarvování	+
		gumování	-
11.	Zvláštnosti kresby	transparence - srdce	



## Příloha č. 2

Žák se SPU

Markéta 10; 2

1.	Disproporce v pojetí těla		velká hlava / malé tělo	+
			malé tělo / velká hlava	
			různě široké končetiny	+
2.	Znázornění končetin		jednodimenzionální	
			dvojdimenzionální	
			kombinované	+
3.	Zpracování detailů	prsty na ruce	standardní	+
			chybění	
			nestandardní	
		krk	zakreslen	+
			chybění	
4.	Zpracování těla postavy		nápadné	+
			„chobotnička“	
			standardní	
5.	Způsob napojování		běžné	
			problematické	+
			ke špatné části těla	
6.	Velikost postavy		velká	+
			běžná	
			malá	

7.	Zpracování detailů	oči	+
		vlasý / pokrývka hlavy	+
		nos	+
		ústa	+
		oblečení	+
		chodidla / boty	+
		další	+
8.	Barevnost	4 – 5 barev	
		6 a více barev	+
9.	Nedodržení instrukcí	v použité technice	-
		v tématu	-
10.	Způsob provedení kresby	přetahování při vybarvování	+
		chaotické vybarvování	+
		gumování	+
11.	Zvláštnosti kresby		



### Příloha č. 3

Žák s SPU

Jiří 10; 4

1.	Disproporce v pojetí těla		velká hlava / malé tělo	+
			malé tělo / velká hlava	
			různě široké končetiny	
2.	Znázornění končetin		jednodimenzionální	
			dvojdimenzionální	+
			kombinované	
3.	Zpracování detailů	prsty na ruce	standardní	+
			chybění	
			nestandardní	
		krk	zakreslen	+
			chybění	
4.	Zpracování těla postavy		nápadné	+
			„chobotnička“	
			standardní	
5.	Způsob napojování		běžné	
			problematické	+
			ke špatné části těla	
6.	Velikost postavy		velká	
			běžná	
			malá	+

7.	Zpracování detailů	oči	+
		vlasý / pokrývka hlavy	+
		nos	-
		ústa	+
		oblečení	-
		chodidla / boty	+
		další	+
8.	Barevnost	4 – 5 barev	+
		6 a více barev	
9.	Nedodržení instrukcí	v použité technice	-
		v tématu	-
10.	Způsob provedení kresby	přetahování při vybarvování	+
		chaotické vybarvování	+
		gumování	+
11.	Zvláštnosti kresby	tělo vyjádřeno prostorově - krychle	





## Příloha č. 4

Žák se SPU

Filip 10; 10

1.	Disproporce v pojetí těla		velká hlava / malé tělo	+
			malé tělo / velká hlava	
			různě široké končetiny	+
2.	Znázornění končetin		jednodimenzionální	
			dvojdimenzionální	+
			kombinované	
3.	Zpracování detailů	prsty na ruce	standardní	
			chybění	
			nestandardní	+
		krk	zakreslen	
			chybění	+
4.	Zpracování těla postavy		nápadné	+
			„chobotnička“	
			standardní	
5.	Způsob napojování		běžné	
			problematické	+
			ke špatné části těla	
6.	Velikost postavy		velká	
			běžná	+
			malá	

7.	Zpracování detailů	oči	+
		vlasý / pokrývka hlavy	+
		nos	+
		ústa	+
		oblečení	+
		chodidla / boty	-
		další	+
8.	Barevnost	4 – 5 barev	+
		6 a více barev	
9.	Nedodržení instrukcí	v použité technice	-
		v tématu	-
10.	Způsob provedení kresby	přetahování při vybarvování	+
		chaotické vybarvování	+
		gumování	-
11.	Zvláštnosti kresby	naznačení dlaní bez prstů	



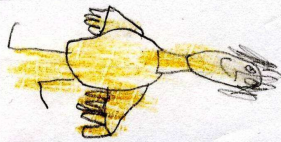
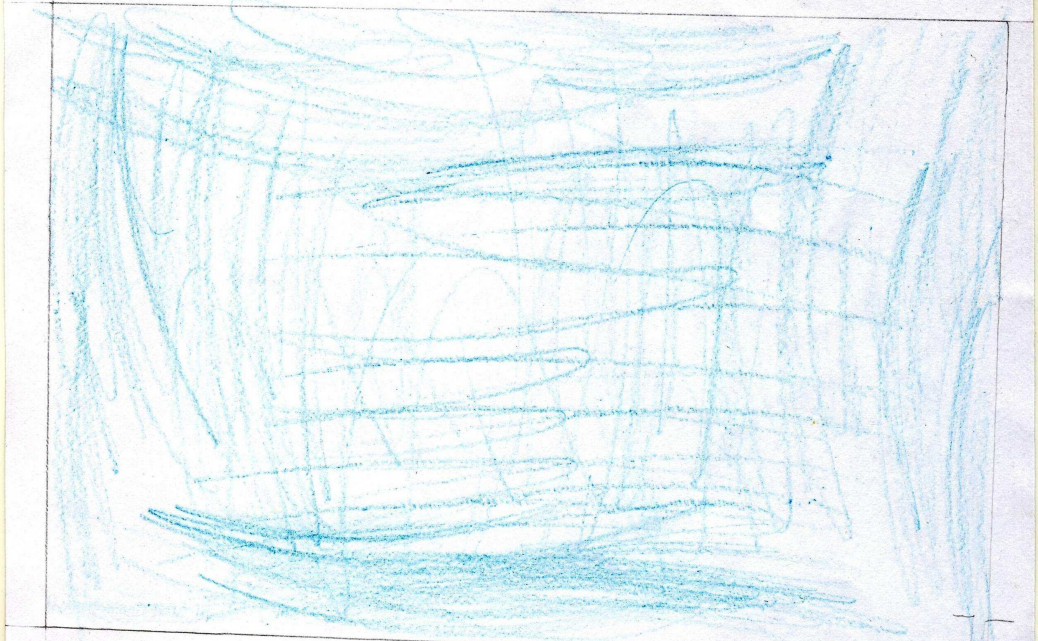
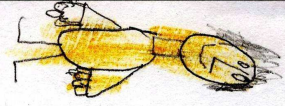
## Příloha č. 5

Žák se SPU

Radim 10; 11

1.	Disproporce v pojetí těla		velká hlava / malé tělo	+
			malé tělo / velká hlava	
			různě široké končetiny	+
2.	Znázornění končetin		jednodimenzionální	
			dvojdimenzionální	
			kombinované	+
3.	Zpracování detailů	prsty na ruce	standardní	+
			chybění	
			nestandardní	
		krk	zakreslen	+
			chybění	
4.	Zpracování těla postavy		nápadné	+
			„chobotnička“	
			standardní	
5.	Způsob napojování		běžné	
			problematické	+
			ke špatné části těla	
6.	Velikost postavy		velká	
			běžná	
			malá	+

7.	Zpracování detailů	oči	+
		vlasý / pokrývka hlavy	+
		nos	+
		ústa	+
		oblečení	-
		chodidla / boty	+
		další	+
8.	Barevnost	4 – 5 barev	
		6 a více barev	+
9.	Nedodržení instrukcí	v použité technice	-
		v tématu	-
10.	Způsob provedení kresby	přetahování při vybarvování	+
		chaotické vybarvování	+
		gumování	+
11.	Zvláštnosti kresby		



## Příloha č. 6

Žák bez SPU

Karina 9; 7

1.	Disproporce v pojetí těla		velká hlava / malé tělo	
			malé tělo / velká hlava	
			různě široké končetiny	
2.	Znázornění končetin		jednodimenzionální	
			dvojdimenzionální	+
			kombinované	
3.	Zpracování detailů	prsty na ruce	standardní	+
			chybění	
			nestandardní	
		krk	zakreslen	+
			chybění	
4.	Zpracování těla postavy		nápadné	
			„chobotnička“	
			standardní	+
5.	Způsob napojování		běžné	+
			problematické	
			ke špatné části těla	
6.	Velikost postavy		velká	
			běžná	+
			malá	



7.	Zpracování detailů	oči	+
		vlasý / pokrývka hlavy	+
		nos	+
		ústa	+
		oblečení	+
		chodidla / boty	+
		další	+
8.	Barevnost	4 – 5 barev	
		6 a více barev	+
9.	Nedodržení instrukcí	v použité technice	-
		v tématu	-
10.	Způsob provedení kresby	přetahování při vybarvování	+
		chaotické vybarvování	+
		gumování	+
11.	Zvláštnosti kresby		



## Příloha č. 7

Žák bez SPU

Jiří 11; 1

1.	Disproporce v pojetí těla		velká hlava / malé tělo	+
			malé tělo / velká hlava	
			různě široké končetiny	
2.	Znázornění končetin		jednodimenzionální	
			dvojdimenzionální	+
			kombinované	
3.	Zpracování detailů	prsty na ruce	standardní	+
			chybění	
			nestandardní	
		krk	zakreslen	+
			chybění	
4.	Zpracování těla postavy		nápadné	
			„chobotnička“	
			standardní	+
5.	Způsob napojování		běžné	+
			problematické	
			ke špatné části těla	
6.	Velikost postavy		velká	+
			běžná	
			malá	

7.	Zpracování detailů	oči	+
		vlasý / pokrývka hlavy	+
		nos	+
		ústa	+
		oblečení	+
		chodidla / boty	+
		další	+
8.	Barevnost	4 – 5 barev	
		6 a více barev	+
9.	Nedodržení instrukcí	v použité technice	-
		v tématu	-
10.	Způsob provedení kresby	přetahování při vybarvování	-
		chaotické vybarvování	-
		gumování	-
11.	Zvláštnosti kresby		

