

Obsah

Úvod	5
1. Problematika poruch učení	7
1.1 Vymezení poruch učení, definice specifických poruch učení, ADD, ADHD	7
1.1.1 Charakteristika dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie.....	10
1.2 Etiologie specifických poruch učení	13
1.3 Diagnostika specifických poruch učení	16
1.4 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení.....	20
1.4.1 Vzdělávání a organizace péče žáků s SPU.....	20
1.4.2 Reedukace a její zásady	21
1.4.3 Rodina.....	22
2. Poruchy učení a jejich souvislosti s výtvarným projevem	25
2.1 Etiologické faktory specifických poruch učení a jejich obraz ve výtvarném vyjadřování	25
2.1.1 Etiologické rysy ve vnímání	25
2.1.2. Etiologické rysy v motorických projevech.....	28
2.2 Zvláštnosti vývoje motoriky.....	29
2.2.1 Motorika a kresba ve vývoji dítěte	30
2.2.2 Leváctví.....	36

2.3 Koncretizace projevů jednotlivých poruch učení ve výtvarné činnosti dětí s SPU	39
3. Specifika výtvarné tvorby u dětí s SPU	43
3.1 Faktory ovlivňující tvůrčí proces u dětí s poruchami učení	43
3.1.1 Motivace.....	44
3.1.2 Osobnost dítěte s SPU	46
3.1.3 Výtvarný materiál	50
3.1.4 Výtvarná technika.....	52
3.1.5 Osobnost a přístup pedagoga.....	55
3.2 Specifické znaky ve výtvarném projevu dítěte s SPU	56
3.2.1 Linie, čára	57
3.2.2 Barva	58
3.2.3 Kompozice, prostor	60
3.3 Atraktivnost a estetičnost tvorby dítěte s SPU.....	62
4. Významné elementy dětské výtvarné tvorby	67
4.1 Komunikace a symbol	68
4.2 Imaginace	70
4.3 Inteligence	73
5. Didaktické aspekty výuky výtvarné výchovy u dětí s SPU	75
5.1 Arteterapeutické prvky ve výtvarné výchově.....	76
5.2 Náměty ve výtvarné výchově při kompenzaci SPU.....	78
Závěr	81
Shrnutí.....	83

Summary	85
Literatura	87

Úvod

V současném základním školství se stále více setkáváme s integrovanými dětmi, jež trpí specifickou poruchou učení. Integrace se považuje u většiny dětí s tímto problémem za správné řešení. Dítě je tedy schopno s drobnými nedostatky zvládat mnohé učivo běžné třídy základní školy za pomoci pedagogů, rodičů i jejich vzájemné spolupráce.

Individuální přístup pedagoga se očekává především v předmětech, kde jsou projevy specifických poruch učení nejčastější. Dítě tak má často úlevy v českém jazyce, matematice a v cizích jazycích. Neměli bychom ovšem zapomenout, že poruchy učení nepostihují pouze oblasti školních dovedností, ale zasahují také složky osobnosti, které se odrážejí v běžném životě dítěte, tj. mimo školní vyučování.

Děti jsou často postiženy v oblastech motorických projevů, což můžeme pozorovat především prostřednictvím jejich výtvarné činnosti či jiných manipulačních aktivit.

Problematická se jeví stránka vnímání dítěte, kde je zasažena především zraková percepce. Tato narušení se objevují u dětí, jež mají inteligenci v normě, ale i přesto vyžadují speciální přístupy učitelů.

Cílem diplomové práce je se zaměřit na projevy dětí se specifickými poruchami učení ve výtvarné práci. Najít pomocí výtvarných postupů takový přístup k dětem, jež by pomohl jejich narušené oblasti kompenzovat.

1. Problematika poruch učení

1.1 Vymezení poruch učení, definice specifických poruch učení, ADD, ADHD

„Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů“ (Matějček, 1993, s. 24; cit. dle Bartoňová, 2004, s. 9).

Otázka specifických poruch učení je dlouhodobě diskutovaným problémem nejen ve školství, ale i v širší společnosti. Poruchy učení postihují 2 – 4 % dětí, přičemž u chlapců je výskyt třikrát častější než u děvčat (Bartoňová, 2004).

Je podstatné si uvědomit, že při poruchách učení bývá zasažena celá osobnost včetně výkonnosti dítěte. Maximum obtíží u dyslektiků se projevuje zejména ve školním věku. Školní prospěch dětí často neodpovídá jejich skutečným možnostem a vynaloženému úsilí

při práci. Opakované neúspěchy přivádějí děti k rezignaci, narušují sebehodnocení a jejich sociální vztahy, ale také zpětně negativně ovlivňují prostředí, ve kterém dítě žije.

Z těchto důvodů je zapotřebí klást důraz na včasnou diagnostiku a následnou reedukační péči, která má velký vliv na další vzdělávání jedince.

Poruchy učení lze rozlišovat na poruchy učení specifické a nespecifické (Defektologický slovník, 2000). Za nespecifické se dají považovat obtíže, které se objevují při výuce a jsou způsobeny nejrůznějšími vnějšími příčinami (např. dítě zanedbávající školní docházku, sociálně zanedbané, deprivované dítě, nestabilní citové založení žáka apod.). Při nápravě nespecifických poruch se zaměřujeme na odstranění vnějších příčin tím, že zajistíme dítěti optimální výchovnou i výukovou péči, zavádíme patřičná sociální opatření a v některých případech doporučujeme i psychoterapeutickou péči. U specifických poruch učení předpokládáme určitý podklad už v organismu samotném. Jde o nápadné těžkosti, které se projevují jako neschopnost nebo snížená schopnost naučit se číst a psát běžně užívaným výukovým způsobem (Defektologický slovník, 2000).

Poruchy učení se také vymezují jako komplex neurologických podmínek konstitučního původu (Zelinková, 2003). Symptomy mohou zasahovat mnoho oblasti učení a funkcí a mohou být popsány jako specifické obtíže ve čtení a psaní. Postižena může být jedna nebo více z těchto oblastí. Porucha obsahuje též obtíže v numeraci, psaní not, motorické funkce a organizační dovednosti. Ačkoli se vztahuje zejména na ovládnutí psaného jazyka, může být do určité míry narušena též mluvená řeč. Při poruchách učení se problémy neprojevují

jen v oblasti, kde je defekt nejvýraznější, ale ve větším či menším počtu bývá zasažena také řeč, pozornost, pravolevá a prostorová orientace či zrakové a sluchové vnímání.

Specifické vývojové poruchy školních dovedností (Bartoňová, 2004) jsou řazeny podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 do skupin poruch psychického vývoje. Tato označení jsou nadřazena pojmům dyslexie (porucha čtení), dysgrafie (porucha psaní), dysortografie (porucha pravopisu), dyskalkulie (porucha počítání), dysmúzie (porucha hudebnosti), dyspraxie (porucha schopnosti vykonávat složité úkony) a dyspinxie (porucha kreslení).

U dětí s poruchami učení lze pozorovat výskyt tzv. lehké mozkové dysfunkce, která vzniká v důsledku ranného poškození centrálního nervového systému. Lehká mozková dysfunkce se projevuje psychomotorickým neklidem, psychickou instabilitou, častou změnou nálad, impulzivním jednáním a pohybovou neobratností (Defektologický slovník, 2000). V současnosti nahrazují označení lehká mozková dysfunkce termíny prostá porucha pozornosti (ADD – Attention Deficit Disorder) a porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder).

Davidson a Neale (2001) syndrom ADHD charakterizuje třemi základními příznaky, a to poruchou pozornosti, impulzivitou a hyperaktivitou. Jedinci s ADHD vyrůstají v dysfunkčních rodinách a bývají rizikovou skupinou z hlediska antisociálního chování. Mezi projevy ADHD můžeme také zařadit sníženou výkonnost ve škole, agresivitu

a nesnášenlivost. Typické jsou problémy při navazování kontaktů s vrstevníky, neschopnost podřídit se autoritě a přizpůsobit se obecně uznávaným pravidlům.

Ve skupině jedinců s ADD se více problémů nachází v oblasti pozornosti a v percepčně – motorických úkolech (vylučuje se impulzivita a hyperaktivita). Pro tyto děti je typické denní snění, pomalost při provádění kognitivních operací a obtíže v navazování sociálních kontaktů. Děti mají potíže se zaměřováním pozornosti při určitých činnostech a ve školním prostředí se projevují velmi úzkostně. Podle Berkeleyho se poruchy učení ve skupině dětí s ADD vyskytují častěji než u dětí s ADHD (1990; cit. dle Zelinková, 2003).

1.1.1 Charakteristika dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie

Dyslexie

Bartoňová (2004) charakterizuje dyslexii jako specifickou poruchu čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami. Porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu, tj. rychlost, správnost, techniku a porozumění čtenému textu. Rychlost čtení může být narušena tak, že dítě „luští“ písmena a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje nebo naopak čte zbrkle a domýšlí slova. Jako nejčastější chyby při dyslektickém projevu dětí jsou uváděny záměny písmen tvarově podobných (b – d – p), zvukově podobných (t – d) nebo zcela nepodobných. Při výuce čtení musíme dbát na správnost techniky, kterou se dítě učí číst. Při výuce se často objevuje tzv. dvojí čtení

(dítě čte slovo potichu po hláskách a teprve poté je vysloví nahlas). V některých případech tak nedochází ke spojení písmen do slov a dítě není schopno provést hláskovou syntézu. Porozumění čtenému textu je závislé na úrovni předchozích ukazatelů. Uvedené znaky nacházíme v různých kombinacích a intenzitách projevu (Zelinková, 2003).

Dysgrafie

Jedná se o specifickou poruchu psaní, při níž bývá postižena zejména celková úprava písemného projevu. Dítě si obtížně pamatuje a napodobuje tvary písmen. Často škrťá a přepisuje, jeho písemný projev bývá neupravený. Typicky se vyskytuje i pomalé tempo psaní (Zelinková, 2003). Žáci mají tendence směšovat psací a tiskací písmo. Objevuje se vadné držení psacího náčiní. Dítě věnuje velkou koncentraci pozornosti samotnému procesu psaní, díky čemuž již není schopno se soustředit na obsahovou a gramatickou stránku svého projevu (Bartoňová, 2004).

Dysortografie

U dysortografie hovoříme o specifické poruše pravopisu, která se projevuje zvýšeným počtem dysortografických chyb, problémy s osvojováním gramatického učiva a s aplikací gramatických jevů (Zelinková, 2003). Objevují se zkomoleniny slov, chyby v měkčení a rozlišování sykavek či nesprávně umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek. Chyby pramení především z nedostatečně rozvinutého fonemického uvědomění, z nesprávné výslovnosti, poruch grafomotoriky atd.

Dyskalkulie

Je popisována jako specifická porucha matematických schopností, při níž má dítě obtíže s osvojováním matematických pojmů, chápáním a prováděním matematických operací (Zelinková, 2003). Serfontein (1999) se domnívá, že problémy v matematické oblasti mohou být způsobeny poruchou abstraktního myšlení a krátkodobé paměti.

Dysmúzie

Dysmúzii považujeme za specifickou poruchu učení postihující schopnost vnímání a reprodukování hudby. Dítě má potíže s rozlišováním tónů, opakováním rytmu a zapamatováním si melodie (Šafrová, In Pipeková, 1998).

Dyspinxie

Dyspinxií nazýváme (Bartoňová, 2004) specifickou poruchu kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě zachází s tužkou velmi neobratně. Problematické se jeví i pochopení perspektivy, kdy dítě nedokáže převést trojrozměrný prostor na dvojrozměrný papír.

Dyspraxie

Dyspraxií rozumíme především specifickou poruchu obratnosti a schopnosti vykonávat složité úkony, která se projevuje jak ve vyučování, tak i v každodenních činnostech. Děti bývají pomalé, nešikovné a často neupravené. Jejich obtíže se mohou vyskytovat při psaní, v rámci jednotlivých výchov, ale také v řeči (Bartoňová, 2004).

Poruchy učení se většinou vyskytují v různých vzájemných kombinacích, sdružují se s poruchami motoriky i poruchami řeči.

1.2 Etiologie specifických poruch učení

V literatuře nacházíme několik teorií, které se pokoušejí odhalit příčiny poruch učení.

Směr pátrání po příčinách poruch učení udal v padesátých letech 20. století český psychiatr O. Kučera, který jako nejčastější příčiny poruch učení uvádí lehkou mozkovou dysfunkci a dědičnost. Lehká mozková dysfunkce se vyskytovala asi v 50 % jeho zkoumaných případů, hereditární příčiny byly zjištěny asi ve 20 % případů a kombinace lehké mozkové dysfunkce a dědičnosti se vyskytovala asi v 15 % případů. Neurotická či nezjištěná etiologie byla uvedena u 15 % jedinců s těmito poruchami (Šafrová, In Pipeková, 1998).

Mezi další výzkumně zjištěné příčiny řadíme poškození ve stavbě a funkci mozku. Lze předpokládat, že strukturální rozdíly v mozcích dyslektiků se začínají utvářet před porodem v dynamické interakci mezi geny a prostředím. Výzkumy ukazují,

že struktura a fungování mozku jedince s dyslexií se znatelně liší od mozku jedince bez této poruchy (Zelinková, 2003).

Al M. Galaburda, Norman Geshwind a další autoři (Zelinková, 2003) vidí souvislost mezi dyslexií a zvýšenou hladinou testosteronu, který ovlivňuje vývoj druhotných pohlavních znaků a má jistý negativní vliv na rozvoj některých dalších vlastností. To by vysvětlovalo fakt, že poruchami učení bývají častěji postiženi chlapci.

Odborníci na celém světě se shodují, že děti s dyslexií vykazují mimo obtíží ve čtení a psaní ve svém chování mnoho abnormalit. Zvláštnosti se projevují v oblasti vizuálních a auditivních procesů, v úrovni motoriky, v rychlém zpracování podnětů, v paměti, ve stavbě a funkci centrální nervové soustavy (Zelinková, 2003). Tyto abnormality se objevují v mnoha kombinacích, v různé intenzitě, tudíž není možné nalézt dva jedince se zcela stejnou poruchou. To je také důvod, proč nelze vytvořit optimální společné nápravné metody pro všechny jedince s poruchami učení.

Pokorná (2001) poukazuje na důležitost samotného výchovného prostředí dítěte, které může negativně ovlivňovat jeho školní výkon. Valtinová (1970) uplatňuje při vysvětlování příčin poruch učení multifaktoriální přístup. Mezi možné činitele obtíží dětí řadí stupeň vzdělání obou rodičů (základní), počet sourozenců dítěte (tři a více sourozenců), pořadí narození dítěte mezi sourozenci (třetí a další), velikost bytových podmínek (stísněné), nezájem rodičů o literaturu (čtení knih a časopisů) a vícenásobné změny učitelů při výuce

čtení a psaní. K dalším významným faktorům patří dědičnost poruch v rodině a opožděný vývoj řeči samotného dítěte. Pokud se v anamnéze objeví větší množství těchto faktorů usuzuje Valtinová na vyšší pravděpodobnost výskytu specifických poruch učení u dítěte (cit. dle Pokorná, 2001).

Nikola (1992), 7. třída

Výtvarný projev

Výtvarný projev Nikoly není ještě natolik odlišný, že bychom podle něj mohli usuzovat na specifické poruchy učení. Nikolu je obtížné správně namotivovat a zaujmout, proto dívka brzy ztrácí zájem o výtvarnou tvorbu a výkres rychle a bez zájmu dodělává.

I přes kvalitní prostorovou představivost není schopná přesného uvědomění prostoru, to však lze prominout vzhledem jejímu věku (obr. 2). V pracích, kde ztrácí zájem, můžeme usuzovat na slabší koncentraci pozornosti a snížené logické myšlení (obr. 5).

Nikola má problém v grafomotorické oblasti, což se může projevovat ve výtvarných grafických technikách (obr. 4, 5, 6). Při této práci se musí velmi koncentrovat a činnost se pro ni stává zatěžující a brzy ztrácí zájem.

Nikola naopak vyniká v barevném cítění a techniky, při kterých nemusí pracovat s grafickým projevem, provádí s dostatečnou osobní motivací (obr. 3).

Dle Hesse (1982, cit. dle Pokorná, 2001) může školní úspěšnost ovlivňovat i to, jaké výkony od dítěte očekávají jeho rodiče. Již v předškolním období má na dítě významný vliv, zda rodiče očekávají, nebo neočekávají úspěch. Dítě v předškolním věku není ještě schopno hodnotit své schopnosti, a tak sebehodnocení přejímá od svého okolí. Proto se

také ukazuje, že děti, které pocházejí z rodin, kde je předpokládán vyšší výkon, přicházejí do školy lépe připraveny.

1.3 Diagnostika specifických poruch učení

Součástí diagnostiky specifických poruch učení (dále SPU) je anamnéza zaměřená na dítě, sourozence a rodiče (Zelinková, 2003), kde se uvádí údaje o výskytu podobných obtíží v rodině, údaje o průběhu těhotenství a porodu, nemocích dítěte, vývoji řeči, motoriky atd.

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

Čtení

Při diagnostikování úrovně čtenářských dovedností není jasné kritérium, které by umožnilo provést dělící čáru mezi slabými čtenáři a dyslektickými jedinci (Zelinková, 2003). V průběhu hodnocení čtenářského výkonu pozorujeme již tři výše uvedené složky

(rychlost, správnost, techniku a porozumění). Pro vyšetření se používá především Zkouška čtení od Z. Matějčka a kol. (1987).

Při diagnostice čtenářského výkonu se věnuje pozornost i chování a projevům dítěte během čtení (Pokorná, 2001). Sledujeme pravidelnost dýchání, uvolněnost dítěte či chování, kterým si usnadňuje vlastní čtení (zakrývá přečtená písmena, ukazuje si prstem apod.). Dítě tak samo pomáhá stanovit své obtíže a ukazuje cestu, po které by se měla ubírat náprava.

Psaní

Písemné práce Pokorná (2001) považuje za cenný diagnostický zdroj informací o SPU. Projev dítěte s dysgrafií svými chybami prokazuje, že specifické poruchy učení skutečně existují.

Úroveň psaní hodnotíme z hlediska grafické, pravopisné a obsahové stránky, přičemž se jednotlivé oblasti navzájem ovlivňují. Jako diagnostický nástroj se užívá: opis, přepis, diktát a volný písemný projev (Zelinková, 2003). Při psaní sledujeme způsob sezení dítěte, držení psacího náčiní a pracovní tempo.

Matematické dovednosti

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

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

Sluchové vnímání

Sluchová percepce je schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (Zelinková, 2001). Jelikož významně podmiňuje úspěšnost nácviku čtení a psaní, bývá ve školním věku cíleně rozvíjena.

Obtíže ve sluchovém vnímání řeči mohou působit problémy ve třech oblastech (Pokorná, 2001): ve sluchové analýze a syntéze řeči, ve sluchové diferenciaci měkkých a tvrdých slabik po souhláskách d, t, n a v délce samohlásek.

Zrakové vnímání

Podle Vágnerové má úroveň zrakového vnímání podstatný vliv při počátečním vyučování (1991, 2000; cit. dle Zelinková, 2001). Dítě citlivěji analyzuje celek na části, postupně se učí plánovat vnímání a rozvíjí tak vlastní pozorovací schopnosti. Ve spolupráci s vývojem jemné motoriky se zlepšuje vizuomotorická koordinace.

Při zrakové percepci má dítě obtíže se záměnou písmen a číslic, s jejich horizontální a vertikální inverzí a s nedostatečným rozlišováním geometrických figur. Tyto problémy se promítají i do oblasti znázorňování (Pokorná, 2001).

Vnímání prostorové, pravolevé orientace a časové posloupnosti

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

Lateralita

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

Healey (2002) uvádí, že přímé spojení mezi laterálními preferencemi a dyslexií se zatím neprokázalo, tudíž není důvod předpokládat, že levoruké dítě má větší dispozice ke vzniku SPU. (Pozn.: problematice lateralit se podrobněji věnujeme v kapitole 2).

1.4 Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení

Žáci s SPU jsou zařazováni do příslušného typu školského zařízení na základě doporučení a výsledků odborného pedagogického a speciálně pedagogického vyšetření, za souhlasu ředitele školy a zákonného zástupce dítěte (Bartoňová, In Vítková, 2003). Reedukační péče je zajišťována kvalifikovaným personálním zabezpečením, vytvořením vhodných podmínek pro výuku a jejími specifickými postupy a metodami.

1.4.1 Vzdělávání a organizace péče žáků s SPU

Formy vzdělávání žáků vycházejí z doporučení pedagogicko – psychologické poradny (PPP), speciálně – pedagogického centra (SPC) či Dys – centra (Bartoňová, In Vítková, 2003). V současnosti existuje několik základních možností péče (individuální péče, specializované třídy, skupinová péče atd.). Pro žáky integrované se zpracovává individuálně vzdělávací plán (dále IVP).

IVP

IVP vypracovává třídní učitel ve spolupráci s poradenským zařízením (PPP, SPC, SVP), popřípadě s výchovným poradcem, školním psychologem a zákonným zástupcem (Bartoňová, In Vítková, 2003).

IVP vychází z učebních dokumentů školy a obsahuje všechny důležité skutečnosti významné pro úspěšnou integraci žáka, tj. osobní údaje žáka, diagnózu poruchy, postup reedukace.

Hodnocení dětí s SPU

Úkolem hodnocení je posuzovat a zjišťovat úroveň žáků v daném období. Hodnocení postihuje celou osobnost dítěte, je zaměřeno především na jeho kladné rysy. Hodnocení a klasifikace plní funkci motivační, kontrolní, výchovnou, diagnostickou a další (Zelinková, 2003). U dětí s SPU se často používá širšího slovního hodnocení, které v souladu s IVP zachycuje úroveň vědomostí a dovedností žáka.

1.4.2 Reedukace a její zásady

Proces reedukace SPU lze charakterizovat jako dlouhodobý diagnosticko – terapeutický proces, jehož účelem je odstranění nebo zmírnění potíží dítěte a zlepšení celkového stavu jeho psychiky (Bartoňová, 2005). Při reedukační péči se učitel zaměřuje na celou osobnost žáka (využívá sluchové, zrakové a audiovizuální podněty). Zkušenosti však ukazují, že neexistuje univerzální účinná metoda. Metodu je třeba vždy přizpůsobit individualitě dítěte a typu poruchy.

Dle Zelinkové (2003) by reedukace měla navazovat na dosaženou úroveň dítěte bez ohledu na věk a učební osnovy. Jiná cesta neexistuje, jelikož vývoj dovedností má své etapy, které nelze přeskakovat. Předpokladem úspěchu při reedukační péči je příznivý začátek. Pohoda, povzbuzení a první úspěchy povedou dítě k víře, že se dobré výsledky mohou dostavit. Při reedukaci se často využívá multisenzoriálního přístupu (např. dítě písmeno modeluje, barevně rozlišuje, vytrhává z papíru).

Jestliže chceme určitou schopnost či dovednost u dítěte nacvičit musíme pracovat pravidelně. Cvičení musí být prováděno s porozuměním dítěte a s jeho dostatečnou koncentrací (Pokorná, 2001). Při nápravě postupujeme po malých krocích a nezvyšujeme náročnost úkolu, dokud dítě nenacvičilo dostatečně úkoly předchozí. Schopnost, kterou u dítěte rozvíjíme, musíme procvičovat tak dlouho, dokud není zautomatizována.

1.4.3 Rodina

Úspěch reedukační péče závisí především na podpoře a stanovisku rodičů. Rodiče potřebují vědět jak ke svému dítěti s poruchou učení přistupovat. Rodinná atmosféra by měla být podporující a motivující pro hravou činnost a práci dítěte (Bartoňová, In Vítková, 2003). Činnosti by se měly odehrávat za spoluúčasti rodičů než ve formě pouhého zadávání úkolů. Necitlivost a nepochopení rodičů může u dětí s SPU vyvolat agresivitu či uzavřenost. Rodič by měl s dítětem pracovat po menších celcích a v klidném prostředí, povzbuzovat,

přiměřeně chválit za dosažené úspěchy a k učení přistupovat pečlivě. Děti by měly mít dostatečný prostor pro pohyb a spontánní hru.

2. Poruchy učení a jejich souvislosti s výtvarným projevem

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

2.1 Etiologické faktory specifických poruch učení a jejich obraz ve výtvarném vyjadřování

Pokud bychom se zaměřili na etiologii z hlediska projevů poruchy, pak budeme dle Zelinkové (2003) příčiny nacházet ve vnímání, v řeči, v pravolevé a prostorové orientaci, v motorice, v paměti, v časovém uspořádání, v lateralizaci funkcí atd.

Který z těchto etiologických faktorů se tedy může nejvíce zrcadlit ve výtvarných oblastech?

2.1.1 Etiologické rysy ve vnímání

Jak je uvedeno výše, příčiny dyslektických potíží se objevují u dětí s problematickým vnímáním. Ze všech receptorů podílejících se na vnímání, má největší vliv ve výtvarném názoru člověka zrak, dále pak hmat.

Zraková percepce

Serfontein (1999) vymezuje tři podstatné funkce zrakové percepce: zrakové vnímání, rozlišování zrakových vjemů a vizuální paměť.

Zrakové vnímání

Děti s problematickým zrakovým vnímáním často nedokáží popsat, co vidí na obrázku nebo v psaném textu, ačkoli jejich zrak je v naprostém pořádku. Potíže jim činí rozpoznávání podstatných prvků viděného jevu, vyhledávání potřebných informací ve vizuálním obraze či uspořádání zrakových vjemů do smysluplného celku (Serfontein, 1999).

Děti, které mají těžkosti se zrakovým vnímáním při čtení, často nejsou schopny zachytit a zpracovat správný tvar písmene a slova. Oční pohyby při snaze fixovat slovo jsou nekontrolovatelné. Pokud vycházíme z těchto poznatků, můžeme se domnívat, že zrakové vnímání ovlivňuje také výtvarnou aktivitu dítěte. U dítěte je narušena schopnost fixovat objekt, tedy soustředěně vnímat předlohu při kresbě či malbě. Příčinu můžeme vidět i ve vizuomotorické koordinaci (schopnost spolupráce oka a ruky), která je nezbytná jak při psaní, tak i při výtvarném projevu dítěte.

Zrakové rozlišování

Při narušené schopnosti zrakového rozlišování se vyskytují problémy především s rozpoznáváním rozdílů a podobností mezi jednotlivými detaily určitých předmětů (Serfontein, 1999). Při procesu učení čtení dochází k dekódování tvaru písmen

a následnému skládání slova. Jak uvádí Zelinková (2003), některé děti s dyslexií mají problémy s ikonickým přetrváváním (perzistencí), což má velký vliv na proces čtení. Ikonickou perzistencí rozumíme stav, kdy vnímané obrazy přetrvávají déle, nějakou dobu po původním vnímaném podnětu. Problematickým se může jevit proces dlouhodobého ikonického přetrvávání, kdy dítěti zůstává stále obraz prvního písmene, které tak zabraňuje vnímání druhého písmene. Dítě proto potřebuje více času k tomu, aby získalo čistý obraz právě sledovaného znaku.

Tento problém se může odrážet také ve výtvarném vyjadřování dítěte. Zde se jedná o výtvarné techniky závislé na pozorování objektu, především o kresbu, malbu či modelování podle vzoru, kresbu zátiší, studijní kresbu, reprodukci atd.

Zraková paměť

Děti s poruchou vizuální paměti se mohou potýkat s potížemi při zapamatování a vybavení zrakových vjemů. Problematickým se jeví především zapamatování pořadí předmětů, písmen ve slovech apod. Děti s touto poruchou trpí nedostatkem představivosti, a proto se problém často odráží ve čtení (Serfontein, 1999).

Při výtvarné tvorbě dětí jsou kladeny větší nároky na krátkodobou paměť. Dítě potřebuje více času, aby bylo schopno fixovat nový obraz. Z tohoto důvodu se stane, že již dříve fixovaný obraz dítě zapomene, a tak dochází k narušení výtvarné kompozice. K jejímu narušení dochází i v důsledku poruch orientace v prostoru, poruch pravolevé orientace či následkem již výše uvedené ikonické perzistence.

Přemysl (1991), 9. třída***Výtvarný projev***

Výtvarný projev chlapce je celkově obsahově chudý. Vzhledem k deficitu ve vizuomotorické koordinaci, vizuální percepci a krátkodobé vizuální paměti můžeme usuzovat na ikonickou perzistenci a následné narušení kompozice (obr. 8). Dále je zřejmé slabší narušení v oblasti plošné představivosti a pravolevé orientace (obr. 8, 9). Jsou zde patrné dysgrafické obtíže a nesprávný úchop (obr. 7, 10). Grafické techniky je třeba u chlapce přizpůsobit motorickým možnostem.

Hmatová percepce

Hmatové vnímání a chápání je často využíváno při kompenzaci zrakové percepce osobami s poruchami zraku. U dětí se specifickými poruchami učení se hmatová percepce odráží nejvíce až v samotném procesu výtvarné tvorby. Oslabení hmatové percepce souvisí především s úrovní motoriky (viz. dále). Potíže v těchto oblastech se zrcadlí především ve výtvarných činnostech souvisejících s modelováním.

2.1.2. Etiologické rysy v motorických projevech

Další příčinu specifických poruch učení, která ovlivňuje výtvarné vyjadřování, nacházíme v úrovni motoriky dítěte. Na osvojování a automatizaci motorických dovedností se podílí především mozeček.

Cerebelární teorie (Zelinková, 2003), jejímiž autory jsou R. Nicolson a A. Fawcett, vysvětluje změny v kognitivních a behaviorálních mechanismech na základě deficitu

ve stavbě a fungování mozečku. Mozeček je podkorová struktura ležící v zadní části mozku, která se podílí na kontrole pohybů končetin především v rychlých cílených pohybech. Porucha v různých částech mozečku vede k rozmanitým symptomům, např. poruchy rovnováhy a postojů, ztuhlost končetin, ztráta napětí, porucha koordinace či porucha automatizace pohybů. Výzkumy dále prokázaly spojení mezi mozečkem a dovedností číst a psát. Psaní vyžaduje plynulost pohybů, koordinaci a automatizaci, časové uspořádání, tedy aktivity, které jsou ovlivňované mozečkem. V případě porušení struktury nebo funkce mozečku neprobíhá vývoj řeči a motoriky plynule, je tedy podmíněn celým ontogenetickým vývojem jedince.

Narušení se týká jemné a hrubé motoriky, kde nejčastěji hovoříme o problematice dysgrafie, dyspinxie a dyspraxie. Oslabení motorických funkcí deformuje téměř všechny výtvarně vyjadřovací prostředky. Úroveň výtvarného projevu tak nepochybně závisí na celkové míře postižení motoriky. (Pozn.: rozsáhlejší pojetí motorických projevů uvádíme v kapitole 2.2).

2.2 Zvláštnosti vývoje motoriky

Pojmem motorika označujeme celkovou pohybovou schopnost organismu, která provází člověka po celý život. Stupeň vývoje motoriky je nejdříve postřehnutelným ukazatelem zdravého vývoje jedince (Trojan, Druga, 1996).

Jaký je tedy správný motorický vývoj? Kterými stádii musí dítě projít a s jakými zvláštnostmi se v jeho vývoji můžeme setkávat?

2.2.1 Motorika a kresba ve vývoji dítěte

Hrubá motorika člověka se uskutečňuje prostřednictvím velkých svalových skupin, které se zaměřují na takové činnosti jako jsou chůze, běh apod. Jemná motorika se projevuje při činnostech drobného svalstva prostřednictvím pohybů rukou, mluvidel atd. (Zelinková, 2001).

Motorika novorozence má reflexní základ, dítě leží na zádech a spontánně pohybuje dolními a horními končetinami. Pohyby jsou nekoordinované, stereotypní a trhavé. V kojeneckém věku se dítě již samostatně pohybuje (lezení) a získává tak nové podněty z prostředí. Během batolecího období lezení nahrazuje chůze, která se postupně zlepšuje a nabývá tak plynulosti, jistoty a rychlosti (běh). V průběhu předškolního vývoje se tempo rozvoje hrubé motoriky snižuje. Základní pohybové dovednosti jsou zvládnuty, lepší ovládnutí motoriky se projevuje v jízdě na koloběžce, kole, lyžování apod. (Zelinková, 2001).

Vývoj jemné motoriky vychází z motoriky hrubé. Pohyb a vývoj ruky postupuje od ramene k prstům. V batolecím věku se zdokonaluje koordinace pohybů. Pokroky ve vývoji jemné motoriky se projevují především v oblasti sebeobsluhy (Vágnerová, 1991; cit. dle Zelinková, 2001). Do oblasti jemné motoriky náleží také oční pohyby, grafomotorika a motorika artikulačních orgánů.

Pro kresebný rozvoj dítěte je důležitým faktorem úroveň jeho grafomotoriky (viz. níže).

Grafomotorika

Při kreslení obrázku dítě objevuje svou moc, při psaní svou bezmoc.

D. Engelhart

Grafomotorikou rozumíme soubor psychických činností, které jedinec vykonává při psaní. Psaní není pouze záležitostí rukou, ale je řízeno psychikou. Úroveň grafomotoriky je důležitým vodítkem při diagnostice psychických stavů, poruch a nemocí dítěte (Průcha a kol., 1995; cit. dle Zelinková, 2001).

Grafomotorika je ovlivněna úrovní vývoje jemné a hrubé motoriky, pohybovou a senzomotorickou koordinací či úrovní vývoje psychiky dítěte. Do těchto oblastí můžeme zařadit i kresbu (Zelinková, 2001).

Při posuzování úrovně grafomotoriky a písemného projevu dbáme především na tyto oblasti: správné sezení při psaní a optimální výšku psací plochy a židle, správné držení psacího náčiní, uvolnění ruky a plynulost pohybů. Při správném sezení má mít dítě obě nohy opřené o zem, předloktí leží na lavici a od ramenního kloubu vychází plynulý pohyb.

Při vhodném úchopu psacího náčiní prostředník pomáhá pohybu nahoru, ukazováček dolů, palec uzavírá držení ze všech stran a podporuje pohyb kupředu. Během vadného úchopu dítě často bolí ruka, je unavené. Uvolnění a plynulost pohybů je podmínkou správného a přiměřeně rychlého psaní. Ruka má být dostatečně uvolněná v ramenním kloubu, v lokti a v zápěstí (Zelinková, 2001). Pokud nejsou tyto podmínky splněny, dítě křečovitě drží psací náčiní.

Nepřesné vedení linky, přetahování obrysů a nedostatečná plynulost tahu při posunování ruky zleva doprava jsou častým charakteristickým projevem při grafickém a kresebném projevu dětí. Do jisté míry je oslabená také jistota dítěte. Dítě si nevěří a bojí se udělat jakýkoli tah. Proto může být linie vedena dvojitě, kdy se často snaží předchodí „špatnou“ linku opravovat.

Kresba

Vlastní začátky dětské výtvarné „řeči“ se podobají řeči mluvené.

Jaromír Uždil

Vývoj dětského výtvarného projevu se člení dle Roeselové (1997), do tří jasně oddělených období: 1) spontánní výtvarné projevování dětského věku, 2) tzv. krize výtvarného projevu a 3) čas dospívání.

Nejlépe známe spontánní dětské vyjadřování a dále jsou nám blízké také problémy výtvarné tvorby dospívajících. Málo poznané zůstává však nejsložitější období, které tyto dvě polohy výtvarného projevu odděluje.

Kresba se dle Zelinkové (2001) začíná rozvíjet přibližně ve druhém roce života, kdy dítě bere do ruky psací náčiní a raduje se z toho, že zanechává stopu. Radost ze vznikající stopy je větší než zájem o konečný výsledek. Okolnost, že „se kreslí“ je tedy důležitější než co se kreslí. Dítě tak už ve dvou letech zápasí, aby si podmanilo své neuromotorické reakce a rozvinulo grafické pohyby do mnoha různých variací (Uždil, 2002).

Při prvních dětských čáranicích můžeme pozorovat, že se centrum grafického pohybu nachází v ramenním kloubu. Chování dítěte k ploše je tedy ještě neobratné a tak dítě často překračuje hranice stanovené papírem. Postupně se však pokouší tyto hranice dodržovat a respektovat. Plocha již není dítěti lhostejná a snaží se ji buď celou rovnoměrně zaplnit nebo staví čáranici a čistou plochu papíru do vzájemného citlivého vztahu.

Objevuje se krouživý pohyb, který dává vzniknout oválu, jež je první pohybově grafickou „figurou“ čáranic. Ovál neboli kruh je podle symbolického pojetí Babyrádové (1999), symbolem veškerého dění v universu. Zobrazuje věčný přírodní koloběh, ale zastupuje také věčný běh událostí lidského života. Jeho tvar asociuje slunce (často v dětské tvorbě) jako zdroj světla a tepla. Později přistupuje druhá komplikovanější forma, která je základem úhlu. Jedná se o kříž, kde se uplatňuje dětská schopnost vědomě měnit směr čáry.

Tříleté dítě tedy ovládá pohyby rukou natolik, že dokáže napodobit čáry horizontální, vertikální i kruhové. Kříž pak vzniká přibližně ve čtyřech letech (Langmeier, Krejčířová, 1998; cit. dle Zelinková 2001).

Dětská kresba je podmíněna vývojem jedince, a to bez ohledu na jeho umělecké schopnosti. Pro každé vývojové období je charakteristický určitý druh kresby (Davido, 2001).

Kresbu dítě vnímá zpočátku především jako hru, jejímž výsledkem je čára či barevná skvrna, která dítě dále motivuje a vyzývá k další aktivitě. Někteří autoři se domnívají, že je kresba pro dítě obrázkovou řečí, pomocí níž sděluje dojmy, jimiž je přeplněno, které ho tedy v jistém smyslu zatěžují. Začátky kreslení souvisejí s vývojem dítěte a ukazuje se jimi všechno zdravé a přirozené, co v člověku je (Uždil, 2002).

V kresebných počátcích, kdy dítě začíná kreslit úmyslně, získává čáranice obsah. Při její tvorbě dítě většinou opouští svou prvotní představu o obsahu kresby. Během kreslení představu často mění za jinou, která lépe odpovídá tomu, co už mezitím na papíře vzniklo. V období hledání obsahu dítě objevuje pro své kresby vhodný název či výklad a často je připodobňuje k tvarově neurčitým částem přírody, tj. déšť, voda, noc (Uždil, 2002).

Davido (2001) tento stav, kdy dítě mění obsah čáranice nazývá „náhodným realismem“. Kolem třetího roku se začínají objevovat první „postavy hlavonožce“. Hlavonožec se vyvíjí v průběhu celého předškolního období dítěte. Několik studií uvádí, že detaily na postavě přibývají s růstem mentální úrovně dítěte.

Za další znak ve vývoji kresby dítěte můžeme považovat transparentnost (průhlednost). Jedná se o vyobrazení vnitřního prostoru nějaké věci, objektu, který by neměl být správně vidět. Tento jev se s nástupem do školy vytrácí.

Dalším atributem dětské kresby je sklápění. Dítě ve věku 5 – 7 let ještě obtížně rozeznává, co je horizontální a co vertikální, proto v kresbě chybí perspektiva a dítě sklápí. Dítě kreslí „to, co ví a zná“ (Davidov, 2001).

Přestavba výtvarného vnímání, vyjadřování a myšlení při tzv. krizi výtvarného projevu není primitivní záležitostí. Mnozí žáci ji velmi těžko prožívají, může vést k emocionální a výtvarné uzavřenosti, která jim brání se projevit. Zvolna se utváří pocit neúspěšnosti, na který navazuje zřetelný pokles výtvarné aktivity. Tento proces trvá často i několik let. Ve skutečnosti se však nejedná o krizi, jde o přirozený vývojový jev. U mnoha dětí dochází k náhlým změnám, které ze dne na den zásadně zasahují do způsobu jejich výtvarného vyjadřování, u jiných dětí může být vývoj plynulejší (Roeselová, 1997).

V období dospívání působí proces výtvarného vývoje jednoznačněji. Žáci, kteří nepříjemnou stagnaci překonali, prosazují ve zvýšené míře své individuální zájmy a výtvarné preference, jež odrážejí jejich osobnostní založení.

Vztah mezi grafomotorikou a kresbou je v současnosti všeobecně známý. Úroveň kresby závisí na úrovni grafomotoriky dítěte, zároveň se však k rozvoji grafomotoriky využívá kresebných technik.

Cviky na rozvoj grafomotoriky bývají především zaměřeny na uvolňování křečovitého držení psacího náčiní, odstranění bojácnosti a plynulé posouvání ruky zleva doprava. Je nutné se soustředit, jak na správný úchop a jeho automatizaci, tak i na správné sezení při psaní a kreslení.

Do reedukační péče jsou zařazovány aktivity a činnosti (lepení, stříhání, apod.), které pomáhají rozvíjet problematické oblasti motoriky dítěte. Při vhodné motivaci a poutavých činnostech je dítě, dle mého názoru, schopno pracovat soustředěněji a s větším zájmem.

2.2.2 Leváctví

Leváctví je stále, v našem pravorukém světě považováno za zvláštnost. Jak je patrné z předchozích řádků, za levorukého považujeme toho jedince, který běžně při manipulaci s předměty užívá přednostně levou ruku. Z výše uvedeného je také zřejmé, že přímé spojení mezi leváctvím a poruchami učení nebylo zatím prokázáno (Healey, 2002).

Jaké jsou tedy souvislosti mezi leváctvím a poruchami učení? Je motorický vývoj leváka odlišný od praváka? V čem jsou leváci znevýhodňováni? Jak se projevuje levák ve výtvarném projevu? Je rozdíl mezi výtvarným vyjadřováním leváka a dítěte s poruchami učení? Možnost odpovědět na tyto otázky by nám ukázala, jak přistupovat k těmto dětem.

Vývoj leváka

Většinou si ani neuvědomujeme, pokud nejsme leváci, nebo se nesetkáme s levákem ve své blízkosti, jak komplikovaná pro něj může být „existence“ v pravorukém světě. Učitelé, pedagogové, terapeuti či psychologové stále častěji upozorňují na záležitost laterality a problémy, které se k ní vážou.

Při zlepšování motorických dovedností v průběhu vývoje dítěte, se začínají postupně ujasňovat laterální preference. Dítě může používat po určité období obě ruce. Asi přibližně ve věku tří let dává důsledněji přednost (při jídle a hře) jedné ruce před druhou. V rannějších vývojových stádiích se však může ještě preference ruky ze dne na den měnit (Healey, 2002).

Pokud chceme pochopit leváka, musíme nejdříve porozumět především prostředí, ve kterém se vyvíjí. Stačí, když si uvědomíme, že většina věcí denní potřeby (např. hodinky, nůžky, hudební nástroje) jsou vyráběny převážně pro pravorukou většinu. Poté se není co divit, když se dítě při zacházení s určitými předměty chová nejistě a nemotorně. Samozřejmě to znamená i určitý pokles sebedůvěry dítěte, jež se v kolektivu vrstevníků srovnává.

Ambidextrie

Další často sledovanou a uváděnou skupinou, v souvislosti s lateralitou, jsou lidé ambidextrní (asi 1% populace). Ambidextrií rozumíme schopnost užívat obě ruce stejně dobře pro činnosti v oblastech jemné a hrubé motoriky. Tito jedinci někdy zvládají oběma rukama i tak obtížné úkoly jako je psaní a kreslení.

Pokud má levoruké nebo ambidexterní dítě potíže, hned si toho někdo všimne (Healey, 2002). Avšak velká většina problémů, které tyto děti prožívají, není následkem jejich levorukosti. Často se vypořádávají s různými obtížemi, ale i přesto není vhodné je přecvičovat na praváky, jelikož tak mohou vzniknout daleko vážnější problémy. Děti se rodí s určitou organizací mozku a snaha změnit jejich preference mnohdy znamená jen způsobit zmatek. Ten pak může vést k různým komplikacím (frustrace, potíže v pravolevé orientaci apod.).

Jsem téhož názoru, že přecvičování dítěte na nedominantní ruku směřuje proti jeho přirozenému vývoji. Problematicky se pak nejeví levák samotný, ale jakýkoli přecvičený jedinec.

Levoruké děti mohou být vzhledem ke svým pravorukým vrstevníkům pomalejší, neznamená to však, že by měl být jejich duševní vývoj na nižší úrovni. Tyto děti jen, podle mého mínění, potřebují větší množství času na zvládnutí určitých úkonů v pravoruké společnosti. U leváků se tak můžeme nejčastěji setkávat především s dyspraktickými rysy (viz. Kapitola 2.3).

Levák a výtvarný projev

Healeyová (2002) uvádí, že existuje pravděpodobnost genetického spojení mezi levorukostí a uměleckými schopnostmi. Zájem o umění pak vysvětluje jako důsledek tvůrčího přístupu, potřebného ve světě praváků. Výtvarné aktivity mohou levorukým

dětem pomáhat v mnoha dalších oblastech, jelikož se prostřednictvím nich vybrušuje manuální zručnost či koordinace rukou a očí.

Otázka, zda jsou levoruké děti tvořivější než praváci, není v současnosti ještě vyřešena, v každém případě je však podpora kreativity důležitá u všech dětí.

Artur (1992), 7. třída

Výtvarný projev

Ve výtvarném projevu chlapce se objevují znaky dysgrafických obtíží, které se umocňují vlivem nevyhraněné laterality. Koordinace pohybů obou rukou je nevládnutelná, což mu činí potíže při některých činnostech (např. stříhání). Problematická je oblast vizuomotorické koordinace, orientace v prostorovém schématu a také se jeví obtíže ve vizuální analýze a syntéze prvků (obr. 11, 15). I při předem slibně vyhlížejícím výsledku činnosti se chlapec brzy unaví a výkres dodělává ve spěchu (obr. 12, 14). Vlivem křečovitého úchopu a nevyhraněné laterality se jako nevhodné jeví používání grafických technik, které chlapec není schopen uskutečnit správně (obr. 15).

2.3 Konkretizace projevů jednotlivých poruch učení ve výtvarné činnosti dětí s SPU

Při běžné výtvarné práci můžeme snadno rozeznat průměrného žáka od talentovaného nebo naopak od dítěte s SPU. Většinou pozorujeme v běžné třídě takové rozložení, kdy nejpočetnější skupinou jsou samozřejmě průměrně se projevující děti. Tyto děti, nemají potíže se svým výtvarným vyjadřováním, ale ani nějak zvlášť nevynikají.

Pak existují děti nadané, kterých bývá nejméně. A dále se v současné době stále více setkáváme s dětmi s problematickými projevy, které jsou charakteristické pro poruchy učení.

Někteří autoři uvádějí, že tato vzestupná tendence je ovlivněna prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Je ovlivněno několika nepřiměřenými faktory, které jej v jeho vývoji brzdí. Těžce se rozvíjí jemná motorika, děti tráví spoustu času u počítače a televize a nevěnují se tolik manuální činností (hře, kresbě) jako dříve. Některé činnosti, jak již bylo uvedeno výše, dítě tolik nerozvíjí a to může vést k projevům, které lze klasifikovat jako poruchy učení.

Které z výše uvedených poruch jsou tedy nejvíce patrné ve výtvarných projevech dětí?

Jedná se především o poruchy učení, jež postihují grafickou a manipulační stránku dítěte, tj. dysgrafie, dyspinxie a dyspraxie. Jak bylo také uvedeno poruchy učení se většinou nevyskytují samostatně, ale jsou většinou v různých kombinacích a různé intenzity.

Jelikož mají několik společných symptomů zasahujících do různých oblastí (zrakové, sluchové vnímání, atd.), tak není výjimkou, že i dítě s dyslexií má problémy se svým výtvarným projevem.

Potíže projevující se ve výtvarném projevu jsou zapříčiněny především motorickými poruchami, o kterých jsme se zmiňovali dříve. Pokud bychom se zaměřili na dyspraxii, je narušení viditelné nejen v oblasti jemné či hrubé motoriky, ale především v oblasti

pohybové koordinace (Kirbyová, 2000). Děti jsou pomalé, nešikovné a často neupravené (košile vylézající z kalhot, špatně zapnuté knoflíky apod.). Projevy dětí s dyspraxií ve výtvarných činnostech jsou často vážnější než u ostatních dětí s SPU, jelikož jejich postižení je daleko složitější. U dysgrafie a dyspinxie je narušena především jemná motorika dítěte. Je nutné dbát na správné držení psacího náčiní. Dítě neobratně zachází s tužkou, pastelem, štětcem či jiným nástrojem. Při grafickém projevu má zvýšený nebo naopak velmi slabý přítlak. Linku vede roztřeseně, nejistě.

Úroveň postižení těmito poruchami je z části závislá na grafomotorických projevech dětí. Je důležité procvičovat grafomotoriku (uvolňovat tak křečovitost rukou), držení těla či rozvíjet jemnou motoriku jakoukoli výtvarnou činností (stříhání, lepení, modelování, aj.). Výtvarná výchova je pro děti s poruchami učení prostředkem, jenž efektivně rozvíjí jejich motorickou obratnost.

Šárka (1992), 8.třída

Výtvarný projev

Ve výtvarné tvorbě Šárky nejsou při vhodném výběru techniky patrné specifické poruchy učení (obr. 19). Pozornost je krátkodobá, ale při dostatečné motivaci dokáže Šárka tvořit se zájmem. Někdy je dívka schopna tvořit tak pečlivě a precizně, že při kresebných technikách použije ze strachu před neúspěchem pravítko (obr. 18). Oslabení v oblasti grafomotoriky, jemné motoriky a vliv špatného úchopu můžeme pozorovat při méně vhodných grafických technikách (obr. 17, 20). U dívky se projevují drobné obtíže při pravolevé a prostorové orientaci (obr. 16). Vzhledem k dyspraktickým rysům má Šárka potíže především při takových výtvarných činnostech jako je modelování, stříhání apod.

3. Specifika výtvarné tvorby u dětí s SPU

Jak je zřejmé z výše uvedeného, dětská dyslektická tvorba se značně liší od tvorby intaktních dětí. Děti s SPU mají často absence ve svém vnímání a motorických projevech. S ohledem na tato fakta poukazujeme na specifický výraz výtvarné tvorby dětí s SPU. V tvorbě sledujeme obsahovou chudost, poruchy v perspektivě, narušení grafického projevu apod. Je důležité, abychom si uvědomili existenci několika faktorů a projevů tvorby dyslektických dětí a přizpůsobili se svým přístupem jejich zvláštnostem a potřebám.

3.1 Faktory ovlivňující tvůrčí proces u dětí s poruchami učení

Jak bylo již zmíněno, faktory, které ovlivňují projevy dětí s SPU mohou být vnitřního, ale i vnějšího charakteru. Dle mého názoru hraje při výtvarném procesu dítěte důležitou roli i jeho okolní prostředí (např. klima třídy, osobnost pedagoga ad.). V praxi se setkáváme s dětmi, jejichž reakce na dané prostředí může být nepřiměřená či dokonce přecitlivělá. Následky se pak mohou zrcadlit v celém postoji dítěte k výtvarným činnostem.

Motivace dítěte, osobnost a přístup pedagoga či zvolená technika se tedy stávají důležitým ukazatelem pro další tvořivou činnost dítěte.

3.1.1 Motivace

Motivaci chápeme jako intrapsychický proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, energizace organismu jedince (Hartl, Hartlová, 2000). Představuje jeden ze základních zákonů učení. Nedostatky a poruchy ve sféře motivační, bývají skutečnou a primární příčinou neschopnosti zvládnout učivo (Nakonečný, 1997).

Motivace vychází z přirozených potřeb žáka či zvědavosti dětí. Pozitivním činitelem motivace může být dobře zvolený námět práce nebo zajímavá technika. Dobrá známka, pochvala či odměna může žáka aktivizovat k výkonu, kdežto trest a zákazy jej vedou k vyhýbání se činností spojeným s trestem. Motivace může být tedy pozitivní i negativní.

Cílem motivace ve výtvarné výchově je především získání zájmu o budoucí činnost. Tento zájem záleží na postoji dítěte k věcem, na citových vnitřních podmínkách, vrozených schopnostech a naléhavých potřebách. Motivační fáze, kterou musíme uplatňovat před samotnou tvorbou, by měla děti dostatečně stimulovat a povzbudit tak, aby byly schopny pracovat se zájmem a zápalem při výtvarných činnostech.

Hra jako motivační prostředek podporuje hledání cesty k tvořivosti. Tvořivost souvisí s rozvojem fantazie, kterou u dětí podporuje jak hravá aktivita, tak i výtvarná činnost. Stimulace hrou přispívá k tvůrčím činnostem a zintenzivňuje prožitky dítěte. Pomáhá mu, se lépe seznámit s novými výtvarnými technikami, materiály a tématy.

Nezávaznost výtvarné hry otevírá dveře tvořivosti, uvolňuje průchod imaginaci a zvyšuje schopnost dítěte vnímat a hledat alternativní postupy práce s materiálem.

Dalším motivačním činitelem může být slovní seznámení (návod) učitele s tématem a technikou práce. Slovní motivací rozšiřujeme vzdělání žáků, opakujeme již poznaná fakta z jiných předmětů. Snažíme se upevňovat pozitivní citový vztah k různým druhům umění, tj. hudbě, poezii, výtvarnému umění, dramatickému umění.

Hudba může sloužit k navození atmosféry. Často se připojuje i tanec a pokračuje se v pohybovém ztvárnění, v kresbě, v malbě, ve výtvarně – hudební performanci apod. Někdy celou motivační část doprovázíme poslechem hudby nebo zvuků různého druhu.

Při dramatické etudě dochází především k personifikaci po stránce citové. Jedná se o přímý vstup a motivující zkušenosti, ve které se iniciátor dotkne přímo námětu. Většinou se jedná o spojení tance, hudby, divadla apod.

Výtvarné etudy (hry) mohou být východiskem pro řešení výtvarného nebo dekorativního návrhu. S výtvarnými etudami se setkáváme tam, kde žák zkoumá textury, rytmy, proporce, barevnost, pohyb a jiné výtvarné otázky ve spojení s konkrétními náměty.

Dalšími zdroji pozitivní motivace jsou smyslové podněty různého druhu. Uplatní se zde krátké audio nahrávky, dramatizace, četba příběhu (sluch), dále film, fotografie, ilustrace (zrak) či struktura materiálu (hmat).

Hlavním úkolem je zaujmout děti tématem a přiblížit jim ho z různých často i neobvyklých stran. Způsobů motivace je nescíslné množství. Platí zde pravidlo, že jen dobře promyšlená a krátká motivace může být účinná.

Proces vlastního osvojování si výtvarných technik snižuje motivaci dítěte ke kreativnímu vyjádření, neboť se zde klade především důraz na správné provedení techniky. V konkrétní vyučovací hodině usilujeme o neustálé vyvažování významu námětu a osvojení výtvarné techniky. Jde o citlivé hledání rovnováhy mezi oběma složkami. Každý přístup k námětu má za určitých okolností svou cenu. Všechny by měly směřovat ke společnému cíli, tj. vypěstovat u dítěte schopnost samostatně si volit cestu, aby vynikl jeho výtvarný a myšlenkový záměr. Naším cílem je svobodná volba vyjadřovacích prostředků dítěte, která by měla prvotně vycházet z námětu a tak využívat všech výrazových vlastností výtvarných technik (Roeselová, 1996).

3.1.2 Osobnost dítěte s SPU

Jak poukazuje Bartoňová (2004), dochází v období školního věku (6 - 15 let) u dítěte k osvojení vědomí vlastní hodnoty (selfesteem), jež se opírá o pozitivní zkušenost se zvládnutím výkonových situací. Dítě vstupuje do života, kultury, školy. Učí se dělat věci po boku druhých a spolu s nimi. Škola tak významně zasahuje do období prepuberty a puberty dítěte (Langmeier, 1996; cit. dle Bartoňová, 2004).

U školáka se objevují základní změny v jeho myšlení, snaží se pochopit své okolí a začíná uvažovat jiným způsobem. Charakteristickou se pro toto období stává konkrétnost a názornost. Postupně je třeba myšlení dále rozvíjet a poskytovat dětem dostatečné

množství podnětů. Pozvolna dochází k rozvoji logického myšlení, dítě se učí chápat souvislosti a vztahy mezi jevy, řeší problémy (Vágnerová, 1999, 2000; cit. dle Bartoňová, 2004).

Výrazně se během celého období zlepšuje jemná i hrubá motorika, dochází k rozvoji smyslového vnímání, hlavně v oblastech zraku a sluchu (Sýkorová, 2002; cit. dle Bartoňová, 2004). Vnímání se stává základem školního vyučování. Je často subjektivní a citově ovlivněné.

Vzrůstá i rozsah pozornosti. Její stabilita souvisí s motivací a se zájmem dítěte (Bartoňová, 2004). Představy dítěte se vyznačují velkou názorností. City se ve školním věku stávají obsahově bohatšími a mění se i způsob prožívání. Dítě prožívá intenzivněji a dokáže již své city usměrňovat a ovládat. Typickými projevy citu v tomto věku jsou žárlivost a strach (v podobě strachu z trestu či reálného nebezpečí).

Role školáka přináší dítěti vysokou sociální prestiž, nástup do školy znamená pro dítě především osamostatnění a přijetí vlastní odpovědnosti. Dle Lescarreta (2003; cit. dle Bartoňová, 2004) se autoři shodují na tom, že kladná představa dítěte o sobě samém je ovlivněna věkem (u malého dítěte dochází k přeceňování vlastních sil), pohlavím (u chlapců se vyskytuje vyšší sebeoceňování než u dívek) a socio – kulturním prostředím (volba jiných výchovných praktik je typická pro znevýhodněné prostředí).

Jak ukazuje Bartoňová (2004), odborníci si uvědomují, že u dětí s SPU se mohou projevovat sociální a emocionální problémy. Byla vyzorována vzrůstající míra frustrace u dětí s dyslexií, které selhávali ve školním prostředí.

Rayn (In Kucharská, 1997; cit. dle Bartoňová, 2004) vidí příčiny obtíží především v sociálních vztazích. Uvádí, že dyslektici jsou ve srovnání se svými vrstevníky fyzicky nezralí, a to je zdrojem horšího zapojení do této skupiny. Sociální nevyzrálost vede k jejich neadekvátnímu chování v sociálních situacích. Mnoho dyslektických dětí má těžkosti se orientovat v sociálním chování. Problémy se pak odrážejí i v komunikačních schopnostech (problematické vyjadřování) či v sociálním učení. Děti se nedokáží poučit ze svých chyb. Veliké výkyvy se objevují v jejich výkonnosti.

Často trpí pocity úzkosti a frustrace, což může vyvolávat hněv i agresivitu, kterou projevuje vůči sobě a svému okolí. Úzkost a frustrace tak negativně ovlivňují jeho sebehodnocení.

Mezi další problémy emocionálního vývoje řadíme rovněž časté deprese, u kterých je vznik podmíněn nedostatkem sociálních dovedností dítěte.

Postoje dětí s SPU k sobě samým jsou ovlivněny postoji jejich okolí, ale také zvláštnostmi vývoje jejich osobnosti související s poruchou samotnou. Na svůj neúspěch reagují nejčastěji smutkem, ale i pláčem, mají strach a často se uzavírají do sebe. Tyto děti potřebují nejčastěji podporu a povzbuzení, citovou jistotu ve škole i v rodině.

Studie poukazují na oboustranný vztah specifických poruch učení a emocionality. Podle většiny autorů je problémem nízká úroveň sebevědomí dětí.

Z rozborů vztahů a pocitů dítěte s SPU můžeme vyvodit určité zvláštnosti v jejich chování (Bartoňová, 2004). Jedná se o poruchy pozornosti (nesoustředěnost, neklid, výkyvy ve výkonech), infantilní chování (souvisí s nerovnoměrným vývojem dítěte, chování je reakcí na opakovaný neúspěch dítěte) či zvýšenou vzrušivost (rušivé momenty zvyšují napětí těchto dětí).

Dle analýzy některých výsledků výzkumů poukazuje Pokorná (1997; cit. dle Bartoňová, 2004) na nápadnosti v chování vyjadřující negativní postoje vůči škole a všemu, co s ní souvisí. U dítěte vznikají tzv. obranné a vyhýbavé mechanismy, které vedou dítě k odmítání práce pro školu, tj. zapomínání úkolů, ztrácení sešitů ad. U některých dětí, jež nejsou úspěšné, vzniká tzv. kompenzační chování (děti šaškují, zlobí, vytahují se). Napětí způsobené neúspěchem si některé děti odreagovávají agresí. Častá je agrese verbální (výsměch, ponižování, žalování, ale také vzpurnost, neposlušnost, nebo dokonce šikanování a ubližování druhým). Některé děti mají takový strach ze školy, že se to může projevit až psychomotorickými obtížemi (častá nemocnost, bolesti břicha, poruchy spánku, apod.). Děti často prožívají pocity méněcennosti. Jsou úzkostné, plačtivé, neklidné a ustrašené.

Bartoňová (2004) poukazuje na nutnost pochopení podstaty specifických poruch učení všemi učiteli. Jejich včasné rozpoznání a schopnost diagnostiky vede k cílené přípravě postupů pro úspěšnou integraci žáků.

3.1.3 Výtvarný materiál

Je zřejmé, že výtvarná výchova má výrazný pracovní charakter a využívá řadu různých materiálů a pomůcek. Každé dítě by mělo mít svou vlastní výtvarnou výbavu, kterou si do výuky nosí. Jedná se především o tzv. drobný výtvarný materiál, tj. tužky, pera, temperové barvy, pastely (Roeselová, 1996).

U dítěte s SPU, které odmítá jakoukoli práci pro školu, můžeme počítat s tím, že si mnohdy nedonese pomůcky. Je tedy třeba dětem pomůcky zapůjčovat, ale zároveň se snažit tento návyk postupně odstranit.

Výuka výtvarné výchovy vyžaduje také netradiční materiály, které lze získat ze soukromých zdrojů. Záleží hlavně na dětech, jaký materiál jsou schopny nashromáždit, tj. dráty, textil, fólie, kůže. Pokud jsou děti dostatečně zapojeny do sběru, pak samotná tvorba z těchto zdrojů, může na děti působit motivačně a tvořivě.

Široký rejstřík výtvarných pomůcek, materiálů a jejich zásob vede žáky k porozumění výtvarné řeči. Obohacuje jejich vnímavost k vlastnímu výtvarnému projevu, k projevu druhých i k jazyku výtvarného umění (Roeselová, 1996).

Při pouhém pozorování dítěte, během manipulace s výtvarným náčiním či materiálem, nelze jednoduše rozeznat, zda má dítě specifickou poruchu učení. Z pouhého zacházení s předměty, lze s jistotou poukazovat pouze na těžké poruchy motorické koordinace. Děti s poruchami motoriky, motorické koordinace či děti s dyspraktickými rysy nemají potíže jen ve výtvarné výchově, ale i v jiných praktických předmětech, které se zaměřují zejména na manipulaci.

Tyto děti se nejproblematictěji projevují v oblasti hmatové produkce. Používání takových technik, jako je modelování, prostorová tvorba či koláže je velmi namáhavé. V těchto případech se nejvíce problematicky vnímání, ale jejich motorika. Manipulace dětí s běžnými výtvarnými pomůckami je na velmi slabé úrovni. Do nepříjemné situace staví dítě, dokonce i běžné používání lepidla či nůžek (práce jsou často polepené, kostrbaté, upatlané, pokrčené, apod.).

Filip (1994), 6. třída

Výtvarný projev

Při pohledu na výtvarnou tvorbu Filipa je zřejmé, že má problémy ve vizuomotorické koordinaci a vizuální percepci. U chlapce byl zaznamenán podprůměrný výkon v testu dynamické praxe, což se projevuje v takových výtvarných činnostech jako je např. lepení, stříhání (viz. obr. 22). Chlapec pracuje velmi pomalu a pečlivě vybarvuje plochu (viz. obr. 24), používá velmi syté barvy. V další práci si můžeme povšimnout silnějšího přítlaku na psací náčiní (viz. obr. 21), je zde viditelný i problém v grafomotorické oblasti dítěte.

Narušení prostorové představivosti a orientace je patrné na obr. 23. Zde se negativně podepisuje i deficit ve vizuální percepci.

3.1.4 Výtvarná technika

Společné osvojování základů výtvarné techniky nebo postupu je součástí výtvarného vzdělávání, jelikož zaručuje dítěti schopnost srozumitelně se vyjádřit. Nese však v sobě znaky, které varují. Nahrazuje prožívání dovednostmi nebo se zabývá jejich posloupností. Nedostatečně rozvíjí samostatné myšlení dítěte a jeho emotivnost, a z tohoto důvodu v sobě nutně nese menší míru výrazu. Zdravý výtvarný a duchovní vývoj dítěte neohroží, je – li osvojování omezeno závažnými metodickými důvody a zařazeno jen v nezbytném rozsahu. Naopak, je – li základem pedagogického přístupu k výuce, může zpomalovat rozvoj osobnosti a zásadně přispívá k negativnímu průběhu tzv. krize výtvarného projevu (Roeselová, 1996).

V praxi se nejčastěji setkáváme se snahou seznámit žáky s určitou výtvarnou technikou nebo s některými jejími aspekty. Výtvarná technika bývá zadána všem dětem bez rozdílu a společný je i postup jejího osvojování. Mnohým pedagogům vyhovuje, že se dítě výtvarné technice plně věnuje a že se s pracovním postupem seznamuje. To by však, podle Roeselové (1996), nemělo stačit. Je nutné, aby se dítě, již od prvních pokusů učilo hledat svůj vlastní výtvarný názor.

Společné osvojování základů výtvarné techniky přináší rychlejší vývoj dovedností při ovládnutí materiálů a nástrojů. Poznávání jejich specifické řeči, dále napomáhá srovnávání vlastního pojetí výtvarné techniky s pojetím spolužáků. Dítě pozoruje a hodnotí jiné způsoby vyjadřování a rozvíjí tak svůj rejstřík výrazových prostředků.

Podle mého názoru, je rozvíjení rejstříku výrazových prostředků dítěte velmi obohacující zkušeností. Ovšem pokud chceme k této metodě přistoupit a praktikovat ji, musíme si předem ověřit, zda jsou všechny děti této technice nakloněny. V případě, že se ve skupině vyskytují integrované děti s poruchami učení, nemusí být tento postup zrovna nejvhodnější. Měli bychom se umět orientovat v jejich chování a reakcích na určité situace. Podle těchto ukazatelů se pak můžeme přizpůsobovat zvláštnostem dětí s SPU. Samozřejmě volíme i různá kompromisní řešení, která se patřičně přizpůsobí celé skupině.

Za nejcitlivější cestu učení a poznávání nové výtvarné techniky, lze považovat postupné seznamování dítěte s řečí materiálů a nástrojů, až k samostatné volbě vyjadřovacích prostředků. Je – li výuka vedena s dostatečným množstvím podnětů a s ohleduplností jsou pak žáci brzy schopni najít intuitivní vztah k materiálům a nástrojům.

U dětí s SPU se jeví citlivý přístup také velmi důležitým. Je potřeba si uvědomit, že snížená schopnost při výtvarné práci nemá své příčiny v nechtění dítěte, ale v deficitech již zmíněných funkcí. Je třeba si uvědomit, že dítě trpí oslabením v určitých oblastech, v důsledku kterých pak vznikají poruchy učení. Tyto deficity se také zrcadlí ve výtvarných projevech. Je nutno upozornit, že i dítě jež nemá diagnostikovanou poruchu učení, může mít také deficit v určité oblasti, tzn. narušenou vizuální percepci, problematické prostorové vnímání, oslabenou vizuomotorickou koordinaci či problémy v grafomotorických

projevech. Tyto jednotlivé faktory se pak mohou odrážet ve výrazech, aniž by bylo dítě postiženo SPU.

Pakliže jsou tato narušení u dětí zřejmá, je vhodné jim přizpůsobovat výtvarnou práci. Nejprve vybírat takové techniky, které nezatěžují a nestresují. Postupně, když je již u dítěte odstraněn stres a strach z výtvarné tvorby, je dle mého názoru vhodné začít výtvarnou práci rozvíjet. Podle individuálních zvláštností dítěte a specifika funkčního poškození postupně zvyšujeme náročnost a posilujeme tak narušené procesy dítěte.

Jaroslav (1993), 6. třída

Výtvarný projev

Ve výtvarném projevu chlapce je patrná nezralost vizuomotorické koordinace (obr. 29, 30).

Jarek má problémy s koncentrací pozornosti, a proto jsou pro něj techniky, které vyžadují pečlivost nevhodné (obr. 28, 30). Jestliže si všímáme barevnosti, při používání temperových barev volí spíše velmi syté, tmavé a studené odstíny (obr. 26, 27). Pokud se zaměříme na výsledky práce s křídami, volí chlapec jasné a teplé barvy (obr. 25, 30). Můžeme si také povšimnout, že manipulace s určitými pomůckami v důsledku nedostatečně rozvinuté motoriky či únavy ruky dělá Jarkovi potíže (obr. 25, 28, 29). Techniky jež chlapce dostatečně nezaujmu, nejsou často dokončeny, velmi chudý obsah výtvarného projevu (obr. 31).

3.1.5 Osobnost a přístup pedagoga

Osobnost pedagoga a jeho přístup k výuce dítěte je snad nejdůležitějším ukazatelem budoucí umělecké tvorby dítěte.

Pedagog ovlivňuje všechny výše uvedené faktory, tj. motivuje dítě k činnosti, vybírá výtvarnou techniku, kterou bude s dětmi provozovat. U dítěte vytváří vztah k výtvarné výchově, který lze vyčíst ze specifických emocionálních reakcí dítěte.

Obzvláštní důraz se zde klade na vlastní individuální přístup učitele, (Roeselová, 1996), který by měl být všeobecně respektován. Učitel je vždy schopen žáky skutečně zaujmout jen v rovině sobě vlastní. Správnost pedagogického vedení je nesena řadou subjektivních faktorů.

Tam, kde učitel sám vytváří základy vztahu námětu a vyjadřovacích prostředků a kde má dítě jen omezenou svobodu volby, může docházet k neshodám mezi žákem a učitelem. Žákovi se sice podaří osvojit výtvarnou techniku, ale jeho reakce může být nepřiměřená. Někdy je silná osobnost učitele schopna žáka až nevhodně ovlivnit. Jindy jsou žáci schopni se proti ní bouřit a jindy provokují nebo ztrácí zájem o výtvarný projev.

Někdy mohou být neadekvátní reakce žáka podmíněny specifickými poruchami učení. Prakticky neexistuje jiné řešení než je individuální a citlivý přístup k dítěti, jež je závislý na poznání osobnosti žáka. (viz. výše)

Tvořivý pedagog hledá zdroje inspirace především sám v sobě a předkládá je dětem ke svobodnému využití. Zkušenost ukazuje, že by učitel měl setrvávat v pozadí jako partner nebo dokonce jen jako inspirátor výtvarných aktivit. Důležitým úkolem pedagoga je zachování výtvarné komunikace u dětí a současně rozvoj jejich vnímání a chápání výtvarného řádu.

Výtvarný pedagog dítě chválí, podporuje a komentuje použití prostředků a zobrazování námětů v tvorbě žáka. Podaří – li se učiteli dítě pochopit, získává si většinou jeho důvěru. Pak tedy dostává příležitost vychovávat jeho myšlení a výtvarné vyjadřování.

3.2 Specifické znaky ve výtvarném projevu dítěte s SPU

Podle kterých ukazatelů můžeme specifikovat dyslektickou tvorbu? Lze podle výsledků činností hodnotit a usuzovat na poruchu učení?

Zastávám názor, že ne v každém výtvarném projevu dítěte s poruchou učení se objevují specifické znaky prozrazující deficit ve výtvarné produkci dítěte. Jak bylo výše uvedeno, děti trpí často poruchami v audiomotorické a vizuomotorické koordinaci, vizuální percepci či krátkodobé vizuální paměti. Dále může být výtvarný projev ovlivněn poruchou v motorické koordinaci, problémem v grafomotorických dovednostech apod.

Pokud dítě s poruchou učení nemá symptomy v těchto oblastech, nemusí být jeho výtvarná činnost narušena.

3.2.1 Linie, čára

Linie neboli čára je základem kresby (Brožová, Peřinová, 1993). Za nejjednodušší výtvarný prvek považujeme bod, řazením bodů vedle sebe pak vzniká souvislá linie. Linii můžeme kreslit nejrůznějšími způsoby, je možno měnit vlastnosti čáry, tím jak různě na nástroj tlačíme. Několika čarami jsme schopni sdělovat své představy. Kresba je základem veškerého zobrazování a je předpokladem vzniku každého tvůrčího díla.

Čára zanechává na papíře neměnnou stopu. Na její šířku má vliv přítlak či odlehčení ruky. Zda dítě užívá dlouhých, ohebných anebo krátkých, lomených linií má vliv na charakter a význam kresby. Roztřesené čáry mohou vzbuzovat např. pocit nejistoty, zatímco hladké, plynulé linie působí klidně a vyváženě (Weltonová, 1996).

Jak uvádí Davidová (2001), určitou klasifikaci dítěte lze provést podle síly čáry. Dítě, jemuž chybí sebedůvěra, je ustrašené a má zábrany, kreslí obvykle tenké, jen lehce naznačené čáry, obrázek stále předělává a někdy si dokonce pomáhá pravítkem (viz. obr. 18, 42).

Jak dále upozorňuje, děti, které vyrábějí ušmudlané zmatené a nedbalé výkresy, mívají potíže s psaním, tedy s grafickou stránkou projevu (viz. obr. 8, 15). Přeškrtavání a gumování svědčí o nízké sebedůvěře dítěte (viz. obr. 22, 23, 32).

Na přítlak či odlehčení ruky reagují citlivě rudka, uhel nebo pero. Při těchto výtvarných technikách můžeme snadno rozpoznat u dětí problémy v oblasti grafomotorických projevů.

Pro děti se zvýšeným přítlakem a s omezením poruchami učení, jež zasahují do oblasti sebedůvěry dítěte, se jeví problematicky především práce s tuší. Podle mého názoru by bylo vhodné, alespoň částečně tyto techniky kompenzovat používáním fixů, kde se zvýšený přítlak neprojeví na výsledku tak rušivě (viz. obr. 5, 15, 30, 31, 33).

Barbora (1992), 8. třída

Výtvarný projev

Výtvarný projev dívky je velmi zajímavý. Důležitá je u ní především motivace, pokud nemá dostatečný zájem o techniku, pracuje pomalu, nejistě, často gumuje a práci většinou nedokončí (obr. 32, 34). Díky nízkému úchopu psacího náčiní si není jistá v grafických technikách, předkresluje si tužkou (obr. 36).

Při technice, na kterou se může předem připravit a která ji zaujme, pracuje velice pečlivě – kresba podle vzoru (obr. 35). Bohužel při svém pomalém tempu ani práci, která ji baví, často nedokončí.

Pokud se zaměříme na barevnost, zdá se, že má dívka v oblibě teplé barvy, především odstíny červené a žluté. Při malbě temperou míchá jasné a syté barvy (obr. 33).

3.2.2 Barva

Barvy tvoří neodmyslitelnou součást našeho života a působí i na naše podvědomí (Brožová, Peřinová, 1993). Aniž si to uvědomujeme, barvy k nám mluví, mají svou vlastní „barevnou řeč“. Vnímání barev ovlivňuje nejen intenzita světla, ale i naše nálada a zdravotní stav.

Barvám připisujeme i význam podle toho, jaké pocity v nás probouzejí. Tyto pocity souvisejí rovněž se zkušenostmi, jaké jsme v životě získali.

Watersová, Harrisová (1996) uvádí, že to, proč lidé malují už od pravěku má svůj význam ve sdělování pocitů z vnímání světa. Malba totiž umožňuje ukázat ostatním, jak vidíme a cítíme svět my.

Čím více děti pozorují svět, tím více si všimají skutečnosti, že barvy, které vidí, závisí na množství světla, jež na ně dopadá.

Je dáno, že barva vzbuzuje pocit. Záleží na každém dítěti, jakou barvu zvolí. Používání barev a jejich kombinace se děje podle mého názoru u dětí intuitivně. Dítě používá barvu jako formu sdělení. Volí podle svého současného citového naladění a zdravotního stavu.

Výběru a použití barvy nelze upřít psychologickou hodnotu. Nepřítomnost barvy v kresbě, podle Davidové (2001), ukazuje na citovou prázdnotu, někdy asociální tendence. Spojení určitých barev působí harmonicky, jiné naopak šokuje, což může poukazovat na poruchu citového původu.

Dítě používá barvy dvěma způsoby. Buď napodobuje přírodu, nebo se nechává vést svým nevědomím, a to vypovídá o jeho myšlení a osobnosti nejvíce.

Pokud bychom chtěli interpretovat barevnost v tvorbě dětí s SPU, tak je obecně známo, že barva v kresbě nemá absolutní hodnotu. Celkově je však v povědomí člověka zakódováno, že jasné a teplé barvy svědčí o vyrovnanosti, zatímco tmavé barvy ukazují

tendence dítěte k smutku, úzkosti apod. Bledé odstíny pak vyjadřují citovou nevyrovnanost nebo špatný zdravotní stav dítěte.

3.2.3 Kompozice, prostor

Postup při němž se rozhoduje, jak prvky svého obrazu na papíře uspořádat, nazýváme komponováním. Kompozice může být vyvážená nebo nevyvážená. Podle toho o jaký účinek umělci jde, vytváří kompozici symetrickou (souměrně rozloženou) nebo asymetrickou (nerovnoměrně rozloženou).

Jakmile je zvolen námět, je dalším důležitým krokem výběr hlediska, na němž závisí, co je na obrazu pojato a co je ponecháno stranou. Důležitý je úhel pohledu v němž dítě předměty představí, ale také vzájemný vztah mezi různými prvky ve smyslu velikosti, tvaru a barvy. Všechny tyto věci dávají dílu jeho zvláštní charakter (Weltonová, 1996).

Za lineární kompozici považujeme kresebné rozvržení linií a tvarů v ploše podle určitého řádu. Tvar umístěný pouze náhodně, bez rozmyslu kompozici narušuje, což se děje především v dětské tvorbě, která se po této stránce teprve zdokonaluje.

Způsob rozvržení může být rozmanitý, závisí na osobním zaměření autora a jeho uměleckém záměru. V kompozici můžeme využít různých výrazových prostředků, tj. kontrastu různých linií, tvarů, velikostí, světlých a tmavých linií (Brožová, Peřinová, 1993).

Důležitým kompozičním činitelem je světlo a stín, které nám umožňuje vnímat tvar a objem předmětů (viz. obr. 2, 9, 18, 29, 41, 42).

Když dítě kreslí plochu musí si uvědomit, že lidé a věci existují v trojrozměrném prostoru, což znamená, že mají šířku, výšku i délku. Je třeba je naučit vnímat a zachycovat skutečnost pomocí perspektivy, aby dokázali zaznamenat blízké i vzdálené osoby či předměty (viz. obr. 9, 41).

Prostor v tvorbě dětí s SPU je podmíněn vnímáním dítěte. Pokud má dítě narušení v oblastech prostorového vnímání či pravolevé orientace je zasažení této oblasti patrné i v kresbě dítěte (viz. obr. 2, 8, 11, 16).

Jakub (1991), 9.třída

Výtvarný projev

Ve výtvarném projevu chlapce se na první pohled prokazuje snaživost a pečlivost.

Nesprávný úchop a silnější přítlak ukazuje, že grafomotorické dovednosti nejsou zcela zvládnuty, což můžeme pozorovat při takových výtvarných technikách jako je např. perokresba (obr. 37, 40).

Z grafického hlediska je písemný projev neúhledný, písmo je drobné (obr. 39).

Pomalé pracovní tempo a snadná unavitelnost chlapce hraje důležitou roli v tvorbě Jakuba, chlapec pracuje pomalu a činnost často nedodělává (obr. 41).

Podprůměrný výkon je zaznamenán v testu dynamické praxe, což se negativně podepisuje na všech výtvarných technikách.

Při používání barev jsou znatelné nedostatky, barva je nanášena nestejně, nesprávně namíchána, kaňky (obr. 38).

3.3 Atraktivnost a estetičnost tvorby dítěte s SPU

Je tvorba dyslektických dětí atraktivní? Můžeme ji považovat za estetickou? V současnosti se nám nabízí odpověď na tyto otázky díky tvorbě Stanislava Diviše.

Stanislav Diviš je malířem, u kterého cítíme v celém jeho díle především prvotní zájem o barvu. Používání jasných barev v mnoha fantastických kombinacích jej řadí k nejlepším koloristům českého moderního umění vůbec. Jeho tvorba je a byla výrazně programová a procházela různými etapami. Diviš používá příznačný rukopis, který prochází celým jeho dílem. Pracuje s barevnými plochami ohraničenými pevnou obrysovou linií.

Diviš tvoří v cyklech, jichž je dnes celá řada, a zpracovává v nich nejrůznější organizované systémy. Pro svůj postup předvádějící a variující pevnou strukturou užívá na sklonku 80. let termínu „vědecký realismus“, tento terminologický vtíp se ujal jako základní modus pro kunsthistorické uchopení malířova myšlení a tvoření. Pravdivost „vědeckého realismu“ je však v Divišově tvorbě přesvědčivá, koloristicky bravurní a inovačně nápaditá.

Inspirační zdroj cyklu „Dva světy“ se velmi výrazně odlišuje od předchozích cyklů. Diviš jej nazývá „realismem dyslektickým“. Dyslektický realismus je výsledkem úmyslné konfrontace dětské kreativity, výtvarné intuice a dospělé poučené estetiky.

Na počátku této tvorby stály kresby jeho syna Prokopa, který má poruchu učení, dyslexii. Emotivní, jednoduché malůvky, jež zachycující dětské vidění často zbytečně komplikovaného světa, převádí Diviš do velkého formátu v dokonale čistém provedení a v jasných akrylových barvách.

Může být až neuvěřitelné, jak často se zdánlivě primitivní dětské kresby blíží umění přírodních národů, či se v nich objevují kompoziční témata, která používali umělci ranné italské renesance.

Pomocí prací z cyklu „Dva světy“ sahá Diviš na ztracený svět svého dětství. Prostřednictvím jeho produkce se nám nabízí nový pohled do dětské „dyslektické“ tvorby, ukazuje, že tvorba těchto dětí není bezcenná, dokáže být přitažlivá a v každém z nás dokáže probudit hluboko uložený dávný pocit z dětství.

Každý ve svém vývoji, vývoji své psychiky, motoriky, vývoji kresby, prošel obdobím vlastního tvoření, a proto v nás Divišova tvorba probouzí něco navíc. Kresba se vyvíjí dál, lidé se ve svém tvoření zdokonalují, nabízí se nový pohled na tvorbu uměleckou.

Podle mého názoru jde o jistý postup po určitém žebříčku, kdy se ztrácí jakýsi nevysvětlitelný druh „pudova“ a „emocionálna“, které má každý ukryto někde hluboko, a které dokáže ukázat jen v určitém vývojovém stádiu svého života. Jedná se o druh tvorby, kterou tak obdivujeme, dětskou kresbu.

I když dyslektické děti, jak je všeobecně známo, trpí poruchou učení, mají zajisté, alespoň z mého pohledu, bezesporu tu výhodu, že dokáží i ve svém pozdějším věku tvořit

takto pudově. Nesnaží se o zumělečtění své tvorby, ne proto že by nechtěly, ale proto, že to nedokáží. Za to je jistá část učitelů staví na nižší úroveň a jejich tvorbu považuje za značně nevyvinutou, podprůměrnou a bezcennou. Dyslektické děti, tak při procesu tvoření ztrácejí motivaci a chuť pracovat na něčem, co nikdo neocení. Přestávají být motivovány a více se snaží přiblížit svým výtvořem k výtvořu intaktních dětí, což vede většinou k neúspěchu.

Výtvarná tvorba dyslektika tak ztrácí svou specifickou pudovou a emocionální hodnotu. Dítě má strach popustit uzdu své fantazii a hodiny výtvarné výchovy se pro něj stávají „strašákem“.

Jak si v těchto situacích počínat? Především by se mělo takovýmto stavům předcházet, vůbec v žádném případě nedovolit dětem, aby ztratily motivaci nebo dokonce získaly negativní postoje k výtvarné výchově, ke své individuální tvorbě nebo umění vůbec. Učitelé mnohdy neberou ohledy na jejich emoce a individualitu. Nesnaží se o porozumění, natož pak o individuální přístup.

Sama se zde nabízí otázka, jakým způsobem lze tomuto zabránit. Každopádně musí být postoj učitele k žákovi pozitivní, pedagog by měl za každých okolností žáka při výtvarné aktivitě motivovat, probouzet v něm fantazii a tvořivost. Pedagog by si měl najít cestu k dyslektickému dítěti, seznámit se s jeho světem a pokusit se jej pochopit.

Nabízí se nám také otázka, zda můžeme tvorbu těchto dětí skutečně považovat za estetickou či atraktivní. Z mého pohledu, jak je uvedeno výše, je tvorba dyslektických

děti blízka každému z nás, jelikož je založena čistě na emocionálních prožitcích, je tvořena tak, jak tvoří děti, na čistě pudových základech. Pokud budeme dyslektické děti podporovat a motivovat ke skutečně prožitému výtvarnému procesu, mohou být výsledky jejich práce velmi přitažlivé, protože tyto děti mají dostatečnou dávku emocionality.

Podle mne, je tedy tvorba Stanislava Diviše jakýmsi průlomem v této oblasti a ukazuje mnohým z nás nový pohled na dyslektickou tvorbu a cestu správným směrem.

4. Významné elementy dětské tvorby v porovnání dětí intaktních a dětí s SPU

Jaké prvky můžeme zaznamenat v dětské tvorbě? Co všechno může všímavým pozorovatelům prozradit?

Výtvarná tvorba sděluje postoj dítěte ke světu, vztahy ke svému okolí, ke své rodině, vrstevníkům. Prostřednictvím výtvarného vyjadřování dítěte můžeme rozpoznat to, co dítě zrovna prožívá. Do tvorby vkládá své názory, problémy a emoce.

Rozboru výsledků výtvarných činností se často užívá v psychologické diagnostice, což svědčí o výpovědní hodnotě výtvarného projevu. Pomocí těchto prací jsou psychologové, v závislosti na anamnéze dítěte, schopni určit problémovou oblast prožívání dítěte.

Pomocí výtvarné tvorby každé dítě „sděluje“, i když sdělení nemusí být vždy vůči výtvarnému projevu v pozitivním vztahu. Sdělení se uskutečňuje bez závislosti na výtvarných schopnostech dítěte či jeho inteligenci. K výtvarné komunikaci se užívá určitých symbolů, jež děti používají zcela bezděčně.

4.1 Komunikace a symbol

Linaj (In Šteiglová, 2004) uvádí, že vše co se ve výtvarné výchově odehrává, je komunikací. To, co se děje mezi pedagogem a žákem, mezi dětmi navzájem, mezi dítětem a médiem, má komunikativní charakter, stejně jako výtvarná práce nebo umělecké dílo.

Vztah mezi symbolem a komunikací vymezuje Babyrádová (1999), jež upozorňuje, že se komunikace odehrává prostřednictvím různých znakových elementů (symptomy, ikony, signály a symboly). Symbol je tedy komunikativní jednotkou. Člověk je schopen symboly vytvářet, ale i přijímat jako hotové komunikační kódy.

Jung (1979; cit. dle Wollschläger, 2002) považuje symbol za výraz, jméno nebo také obraz, který nám může být důvěrně známý z každodenního života, ale vedle svého konvenčního smyslu má navíc zvláštní vedlejší významy.

Babyrádová (1999) dále uvádí, že dříve než je dítě schopno se vyjadřovat řečovým znakem, tedy než ovládne řeč a slovní zásobu, naskýtá se mu příležitost se vyjadřovat grafickým záznamem nebo ztvárněním hmoty v prostoru. Po osvojení řeči a slovní zásoby, však stále zůstává ve vědomí člověka něco, co slovy nelze plně vyjádřit. U dítěte jako u umělce vzniká vlastní jazyk, který je specifickým druhem komunikace. Umělecký či dětský výtvar nám poskytuje dostatečnou příležitost k jedinečnému dialogu se světem i se sebou samým.

Sdělení Babyrádová (2002) rozlišuje na sdělení performativní a sdělení vizuální. Performativní sdělení chápe jako bezprostřednější, expresivnější, výrazově bohatší, a tedy i účinnější než sdělení jiného druhu (např. sdělení obrazová nebo verbální).

Prostředky, jež jsou při performativním sdělení užívány, jsou spjaty s jeho fyzickou existencí (hlas, gesto, tělesná poloha, výraz obličeje, dotek apod.).

Performativní sdělení jsou na rozdíl od obrazových sdělení více metaforická, symbolická. Jedná se zde spíše o náznak, jež odkazuje k podstatnému významu a umožňuje jejich nositeli vyjádřit svou osobní účast. Příjemci poskytují určitou volnost při interpretaci použitých symbolů. Obsah přenášené informace je subjektivizován a je ovlivněn tím, kdo jej přenáší.

Z uvedeného tedy plyne, že dítě pomocí symbolů, ať už vizuálních či performativních, ve své tvorbě komunikuje. Sděluje své postoje a emoce. Ve vyjadřování každého dítěte je patrný specifický druh jeho projevu. Jak je všeobecně známo, symbolické myšlení je vlastní všem kulturám a prosazuje se v řeči, literatuře, pohádkách či mýtech. Symbol chápu jako jakýsi „most“ spojující skutečnost s fantazií, jež vyjadřuje vždy patřičné atributy zobrazované skutečnosti, ze které pochází, a tudíž propojuje realitu a fantazii.

Z hlediska poznatků získaných při pozorování tvorby dětí s SPU, bych chtěla poukázat na intenzivnější užívání symboliky v projevu těchto dětí ve srovnání s intaktními vrstevníky.

U ukázek, jež jsou uvedeny v této práci, můžeme také pozorovat symbolické vyjadřování dětí s poruchami učení. Pro příklad bych se zaměřila na symbol v projevu Artura. Chlapec často zobrazuje při svém spontánním projevu postavičku s velkýma očima (viz. obr. 13), tento symbol „oka“ je pak viditelný i v dalších pracích chlapce (viz. obr. 1).

Oko lze považovat za symbol duchovního vidění, ale také za „okno duše“. Oko totiž vpouští vjemy vnějšího světa do světa vnitřního a dále pak promítá vnitřní svět zpět do vnějšího. U chlapce tedy můžeme spatřovat vlastní uvědomování si zrakového vnímání.

Jak již bylo řečeno, děti ve výtvarné výchově komunikují pomocí své tvorby, svým výtvarným jazykem. Ve výtvarné výchově však existují také techniky, kdy je dítě komunikuje již během vzniku své práce, nikoli až na základě svého výtvaru.

Dítě komunikuje se svými spolužáky či učitelem. Skupinová práce a projektové vyučování rozvíjejí u dětí jak schopnost komunikace, tak i kooperace. Jako základní techniku při rozvoji komunikace, symbolického vyjadřování a fantazie můžeme uvést např. práci dětí ve dvojicích, jež komunikují barvami na základě hudebních ukázek (viz. obr. 47, 48).

4.2 Imaginace

... Vidíte, jak kolem vás poletují ptáci a přáli byste si být jedním z nich. Najednou, protože ve fantazii je možné cokoli, zjistíte, že jste se proměnili v ptáka! Nejdříve zkoušíte mávat křídly – a opravdu, můžete vzlétnout ...

Violet Oaklanderová

Fantazie provázela lidské vědomí od jeho vzniku, to dokládají jak dochované artefakty, tak především mýty či pohádky. Legendy, mýty a pohádky podněcovaly lidskou fantazii

v celých dějinách. Tyto příběhy neslouží jen k vyvolání emocionálního napětí, ale urychlují u dětí orientaci a reagování ve složité oblasti mezilidských vztahů. Podaří – li se v dětech probudit osobní vztah k příběhům, stává se tak pohádka ideálním činitelem dětské socializace i kultivace. Pohádka podněcuje rozvoj obrazotvornosti dítěte a citového prožívání. Chápe souvislosti mezi vztahy a rozlišuje dobro od zla.

Imaginace není jednoduchý ani izolovaný duševní děj, naopak se stále více stává působící silou v celku duševního dění osobnosti dítěte. Člověk se stýká s uměním od svého dětství. Vyprávění pohádek, návštěvy kin, divadel, výstav atd., to vše ovlivňuje jeho proces kultivace. Tyto imaginativně – emotivní aktivity nepřímo působí na vnímání, prožívání i chtění dítěte. Ve školním věku pak ovlivňují především poznávací zájmy, postoje a rozvoj žádoucích adaptačních mechanismů. V dospívání naplňují potřebu sebepoznávání, sebepojetí a seberealizace (Čačka, 1999).

Představivost umožňuje teoretické zpracování vjemů myšlením. Odpoutání od prožité reality zajišťuje fantazie, která vytváří z představ nové útvary.

Read (1967; cit. dle Maňáka, In Čačka, 1999) zdůrazňoval důležitost zrakové představy pro výchovu. Představy tvoří nedílnou složku myšlení, jelikož myšlenka má vždy protějšek v konkrétní vizualizaci. Analýzy vzdělávacího procesu prokazují, že myšlenkové zpracování smyslových úkazů a jejich strukturování či zobecňování v sobě nutně zahrnuje i imaginativní procesy. Zvláště představivost a fantazii, které svým specifickým charakterem a dynamikou tvoří nezbytné předstupně na cestě k nejvyšším abstrakcím.

Oaklanderová (2003) uvádí, že fantazie může být společnou hrou a s její pomocí také můžeme zjistit, co se dítětem právě děje. Obvykle fantazijní proces dítěte odpovídá jeho životnímu procesu. Můžeme tak nahlédnout do vnitřního království dítěte. Na světlo pak vychází to, co je skryto nebo to, čemu se dítě vyhýbá. Můžeme se tak dozvědět, jak samotnou situaci či problém chápe dítě samo. Z těchto důvodů je potřeba podporovat představivost dítěte a užívat ji jako terapeutický prostředek.

Důležitou funkci zastává tedy imaginace při vedení žáků k samostatné práci a k tvořivým aktivitám. Významné uplatnění nachází imaginace především v tvořivosti. Dětský tvůrčí proces je třeba obohacovat o obrazotvornost. Je nutné motivovat děti k hledání inspirace ve světě kolem sebe (např. umělecká díla, čtení knih, poslech hudby) a tak rozvíjet jejich tvořivost. Představivost dětí můžeme také podněcovat různými výtvarnými technikami či projekty, jež se nezaměřují pouze na precizní provedení úkolů, ale především rozvíjejí takové složky osobnosti jako je fantazie a emocionalita (viz. obr. 21).

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že děti pro svou tvořivost potřebují rozvinuté imaginativní procesy. Jak je uvedeno, imaginace se odráží i ve vzdělávání dítěte, což může ovlivňovat projevy specifických poruch učení. Podle mého názoru, kompenzací specifických poruch učení pomocí imaginace, můžeme dosáhnout rozvoje narušených procesů u těchto dětí a následného zlepšení ve výukových předmětech.

4.3 Intelligence

Jak je všeobecně známo, dětská kresba je výpovědí o představách, které dítě o světě má a vyvíjí se spolu s jeho věkem. Můžeme tedy kresbu považovat za měřítko intelektových schopností dítěte?

Skutečně existují kresebné testy, které mají za úkol podle počtu znaků, jejich vztahů, umístění, prostorového uspořádání apod. v dětské tvorbě, vyčíslit stupeň vývoje dětské psychiky (Uždil, 2002). Nejznámější z nich je kresba stromu a kresba postavy.

Royer (Davidová, 2001) však poukazuje na to, že kresebný test je spíše testem osobnosti, než intelligence.

Uždil (2002) popisuje různé kreslířské typy dětí a klade si otázku, zda děti, jež hledí na svět analyticky a zabývají se podrobným vypočítáváním znaků je možno považovat za inteligentnější než děti, jež se vyjadřují bez detailů, ale jednoznačně.

Jak upozorňuje Davidová (2001), neobratné provedení kresby, nemusí být nutně vždy příznakem duševní zaostalosti. Dále uvádí, že není možno zkoumat či interpretovat kresbu, pokud neznáme sociální a kulturní podmínky a citové aspekty dítěte.

Je známo, že úspěšný kreslířský pokus vyžaduje ze strany dítěte především nepředstíraný zájem právě v tom určitém okamžiku, kdy se kresebný test provádí. Celkový nezájem dítěte o kreslení, je ovšem ukazatelem, že není něco v pořádku. Nejčastěji můžeme příčiny nacházet ve vztahu k okolí, v nedostatku schopnosti soustředit se či ve sníženém sebevědomí.

Není tedy překvapením, že děti se specifickými poruchami učení, jež mají snížené sebevědomí, poruchy koncentrace pozornosti či problematický vztah k prostředí nemají o kreslení zájem. U dětí s dyspinktickými rysy, pro něž je typická nízká úroveň kresby a jejich výtvarný projev působí jako obsahově chudý (např. obr. 8, 9), nelze kresebných testů využívat při posuzování inteligence. Projev dětí, jež mají deficity v těchto oblastech, působí jako projev dítěte opožděného ve vývoji. V tom se právě mohou inteligenční kresebné testy mýlit, jelikož inteligence dětí s SPU je v normě. Děti pouze nejsou schopny specifického výtvarného výrazu v porovnání se svými vrstevníky.

5. Výtvarné postupy při kompenzaci specifických poruch učení

Podle mého názoru, neexistuje v dětské výtvarné tvorbě jediná technika, kterou by nebylo možné realizovat i s dětmi se specifickými poruchami učení. V praxi se však někdy setkáváme s nevhodným užíváním technik, což může mít za následek úsudek, že děti s poruchami učení nejsou schopny plnohodnotného výtvarného projevu.

Je nepochybné, že výtvarný projev dětí závisí především na jejich motivaci, jejich zájmu o výtvarnou výchovu či na přístupu pedagoga a jeho znalostech problematiky specifických poruch učení. K těmto dětem musíme přistupovat individuálně a jisté techniky přizpůsobovat. Samozřejmě existuje několik výtvarných metod, jež jsou při práci s dětmi s SPU vhodnější a snáze přizpůsobivější. Ne však vždy tyto techniky můžeme využívat.

Možnosti pedagogů jsou značně omezeny v počtu dětí ve třídě. Pokud se jedná o výuku ve specializované třídě, jež se zabývá výchovou a vzděláváním dětí s poruchami učení, tak se situace značně liší. Pedagog je schopen vyhovět potřebám dětí, jichž je ve třídách snížený počet. Výuka ve specializované třídě má tedy jiný charakter než výuka ve třídě běžné. V současnosti se touto problematikou zabývají i učitelé obvyklých tříd, jelikož jsou děti se specifickými poruchami učení integrovány.

Jako vhodné východisko při náročné činnosti ve výtvarné výchově se jeví zapojení arteterapeutických prvků do výuky dětí.

5.1 Arteterapeutické prvky ve výtvarné výchově

Arteterapie je založena na myšlenkách Reada (cit. dle Campbellová, 1998), jež chápe výtvarnou tvorbu jako činnost napomáhající intelektuálnímu, citovému a duchovnímu růstu. Liebmanová (1984, cit. dle Šicková, 2002) dělí cíle arteterapie na cíle individuální (např. uvolnění, sebeprožívání, růst svobody, hledání výrazů pocitů, rozvoj fantazie) a sociální (navázání kontaktů, pochopení vztahů, schopnost kooperace, vnímání a přijetí druhých lidí apod.).

Především je tedy vhodné rozvíjet výše uvedené složky osobnosti dětí a sociální rovinu skupiny. Šicková (2002) uvádí, že u všech věkových i problémových skupin je tedy cílem obnovovat kreativitu, spontaneitu, schopnost komunikace se sebou samým, s druhými i s prostředím apod.

Cílem arteterapie u dětí s SPU je posílit sebevědomí, motivaci dětí učit se a sebekontrolu.

Ovšem ne každý učitel výtvarné výchovy je současně arteterapeutem, to však neznamená, že by se ve výtvarné práci s dětmi nemohl řídit několika základními arteterapeutickými zásadami, jež u dětí rozvíjejí výše uvedené procesy.

Campbellová (1998) představuje několik myšlenek, pravidel a metod, jež charakterizují arteterapeutický proces. V důsledku jejího stanoviska nalézám pohled na arteterapeutické

prvky, jež můžeme uplatňovat jako základní zásady pedagogického působení ve výuce výtvarné výchovy nejen ve specializované třídě, ale i v třídě běžné.

Při tvořivosti je důraz kladen především na její individuální rozvoj, nikoli na nutné dokončování či vytváření „hezkých“ výtvarných prací.

Po výtvarné práci je důležité si vyhradit čas, během něhož skupina vzájemně sdílí zážitky a pocity z procesu tvorby, a při kterém se snaží porozumět zdrojům inspirace i samotnému procesu tvoření. Je podstatné si uvědomit, že výtvarná tvořivost je pro dítě přirozenou činností a že každý je schopen tvořit smysluplná výtvarná díla.

Spontánní výtvarná tvorba, jež může probíhat formou skupinové práce, je charakteristická obohacováním tvořivosti. Také podporuje sebeuzdravující procesy a pomáhá dětem uvědomit si to, že jsou schopny změnit sebe sama či vztahy v prostředí, ve kterém žijí. Výtvarnou tvořivost můžeme zaměřovat buď na činnosti, nebo můžeme volit terapeutický přístup, záleží však na potřebách skupiny.

Je nutné zajišťovat dostatečné množství stimulačních materiálů a povzbuzovat děti, aby si je sami vybírali a rozhodovali o jejich využití.

Vytváříme prostředí, ve kterém se děti dokáží uvolnit a zároveň v něm využívají svých přirozených tvůrčích schopností. Je důležité respektovat pracovní klid a nerušit děti během tvůrčího procesu.

Diskuse a zpětná vazba je nepostradatelnou součástí skupinové výtvarné tvorby. Při rozboru procesu nesmíme nikoho nutit, aby o své práci hovořil, když nechce, pokládáme za podstatný ukazatel to, že dílo vůbec vzniklo.

Tyto výše uvedené postřehy by se měly stát, podle mého názoru, běžnou součástí výuky výtvarné výchovy.

5.2 Náměty ve výtvarné výchově při kompenzaci SPU

Děti, jež jsou integrovány v běžné třídě, potřebují individuální přístup a to nejen ve výtvarné výchově, ale také v ostatních vyučovacích předmětech. Při práci s těmito dětmi musíme zvažovat vhodnost výtvarné činnosti a míru jejího přizpůsobení dítěti s SPU.

Kompenzace tedy spočívá ve vhodném a citlivém přístupu pedagoga, který dokáže ve třídě navodit příjemnou atmosféru, ve které se takto znevýhodněné dítě nebojí projevat.

Nejvhodnějšími činnostmi jsou především takové práce, jež rozvíjejí vnímání dítěte, jeho schopnost komunikace, kooperace a tak zvyšují jeho sebedůvěru a sebevědomí.

Práce ve skupině či projektové vyučování je svým charakterem vhodnou technikou, jež rozvíjí výše uvedené složky osobnosti dítěte. Dítě se ve skupině učí spolupracovat, prosazovat svůj názor, a tak postupně zvyšuje své sebevědomí. Z mého hlediska, je vhodné nejprve tvořit skupiny s nižším počtem dětí, kde pro ně může být prosazení jejich názoru snadnější. Postupně je však důležité děti zapojovat a učit je pracovat i v početnějších skupinách.

Projektové vyučování ve výtvarné výchově

Výtvarný projekt „Architektura – cesta stoletími“ byl realizován žáky 9. tříd. Děti byly nejprve seznámeny s cílem, tématem a rozsahem projektu.

Třídy byly rozděleny do několika skupin, které se zabývaly vždy jedním určitým obdobím. Každá skupina se měla se svým obdobím či stavbou seznámit, vybrat si typický objekt vhodný k realizaci a navrhnout její provedení.

Děti se učily pracovat s podstatnými informacemi a řešit daný problém. Pomocí skic, jež vytvořily podle fotografií či obrázků, následně realizovali návrhy objektů již v dané velikosti na určený formát papíru. Pak dále s použitím plastových láhví, jež připevnili izolepou, vymodelovali patřičný tvar objektu a oblepili jej novinami, aby zachovali patřičný tvar. V dalších hodinách pomocí kašírování formovali charakteristické objekty, jež nakonec dotvořili pomocí barev.

Pro děti s problematičným vnímáním, jsou techniky zaměřující se na rozvoj smyslové percepce velmi vhodnou metodou. Při výtvarné produkci je zřejmé, že můžeme do této části zapojovat téměř všechny smysly (hmat, sluch, čich, zrak). Ve výtvarné výchově se většinou užívá pouze smyslových motivací, ale motivace může prostupovat celým tvůrčím procesem, a tak cíleně rozvíjet daný smysl.

Oaklanderová (2003) rozvíjí ve své knize téma smyslové zkušenosti, kde zdůrazňuje, že pomocí zážitků lze obnovit a zesílit uvědomění základních smyslů, jejichž prostřednictvím se rozvíjí: zrak, hmat, chuť, čich a sluch. Dle Oaklanderové považují za základní předpoklad výtvarné práce s dětmi, jež mají deficity v oblastech percepce, také smyslovou zkušenost a její rozvoj.

Smyslová zkušenost zanechává v dětech, podle mého názoru, jistou emocionální stopu, na jejímž základě se pak rozvíjejí jednotlivé deficitní funkce vnímání.

Jakých výtvarných technik můžeme při rozvoji jednotlivých smyslů užívat? Podle mne, lze použít jakékoli techniky, pouze je nutné si uvědomit přítomnost užívaných smyslů a jen techniku dostatečně přizpůsobit a patřičně prohloubit.

U hmatové zkušenosti podporujeme práci s hlinou, pískem, vodou, malování prsty či chodidly apod. Při zrakových zkušenostech podporujeme techniky závislé na pozorování objektů (např. pozorování dalekohledem, lupou, brýlemi, barevným sklem) či pozorování prostřednictvím mediálních prostředků (televize, fotoaparát, video apod.). Sluchové vnímání rozvíjíme pomocí poslechu a rytmického vnímání (hudba, báseň, okolní zvuky, bubny apod.). Čichové a chuťové vnímání rozvíjíme za přispění např. experimentace s dechem, hádání či popisu vůně a chuti.

Dítěti však nelze poskytnout „čistou“ senzoryckou zkušenost, jelikož mnohé senzorycké zkušenosti předpokládají kombinaci různých smyslů.

Závěr

V první řadě bych chtěla upozornit, že během pozorování a činností s dětmi se specifickými poruchami učení, jsem došla k poznání, že neexistují výtvarné techniky, jež by nebyly tyto děti schopny realizovat. Podle mne můžeme poukazovat pouze na nevhodné používání technik, při nichž děti ztrácí zájem, a to se pak odráží v jejich specifickém vyjádření.

Přístup učitele, který má schopnost ovládat, pomocí mnoha faktorů, výtvarnou činnost dítěte a tím pádem ovlivňovat i její výsledky, je velmi důležitým ukazatelem, jenž se následně zrcadlí ve vztahu dítěte k výtvarné výchově.

Narušení specifickými poruchami učení zasahuje u dětí především oblast percepce a motorických projevů. Prostřednictvím výtvarných postupů můžeme stimulovat narušenou motoriku a dále ji u dětí rozvíjet. Smyslová zkušenost, jež využívá rozmanitých materiálů při výtvarných činnostech s dětmi, pak snižuje deficity v oblasti vnímání.

Uvedení činitelů tedy vedou dítě k rozvoji porušených složek osobnosti, a zvyšují tak jeho sebevědomí, obohacují fantazii a tvořivou stránku.

Na výše zmíněných faktorech závisí i přitažlivost dětské dyslektické tvorby, jíž se zabývá ve svém díle Stanislav Diviš. Dyslektické děti díky svým deficitům dokáží i ve svém pozdějším věku tvořit na čistě emocionálních základech a oproti intaktním vrstevníkům se nesnaží o zumělečtění tvorby. Pokud budeme jejich specifický výraz podporovat a dítě svůj výtvarný proces skutečně prožije, mohou být výsledky jeho práce velmi zajímavé a přitažlivé.

Shrnutí

Cílem práce je seznámit se s projevy specifických poruch učení ve výtvarných činnostech dětí, které jsou prezentovány případovými studii a fotografiemi, a následně nalézt pomocí výtvarných postupů takový přístup k dětem, jenž by jim pomohl oslabené oblasti kompenzovat.

Úvodní kapitola je věnována teoretickému pohledu na problematiku specifických poruch učení, jejich projevům, etiologii, diagnostice a vzdělávacímu procesu u dětí se specifickými poruchami učení.

Další část práce vymezuje výtvarný projev ve vztahu k faktorům, jenž jsou ovlivňovány působením jednotlivých deficitních funkcí u dítěte s SPU.

Zvýšená pozornost je věnována specifikám dětské dyslektické výtvarné tvorby a činitelům, jenž ovlivňují tvůrčí proces. Dále jsou popisovány významné elementy dětské tvorby, v nichž se zrcadlí vnitřní prožívání dítěte. Poslední kapitola postihuje vhodné výtvarné přístupy k dětem se specifickými poruchami učení a klade důraz na individuální potřeby dítěte.

Summary

The aim of the dissertation is firstly to study demonstrations of specific learning disabilities in children fine art work, which are presented in case studies and photographs, and, secondly, to find a way to approach these children by means of fine art methods in order to compensate the weak spots.

The introductory part is focused on the theoretical view of the topic of specific learning disabilities, their demonstration, etiology, diagnostics and learning process of children with specific learning disabilities.

The next part of the work defines art manifestation in relation to the factors that are affected by individual deficient functions in a child with specific learning disabilities.

A special attention is paid to specifics of children dyslectic art work and factors influencing creative process. Significant elements of children art work, which reflect the inner children world are described, too. The last chapter studies the fine art methods suitable for children with specific learning disabilities and emphasises individual needs of a child.

Literatura

- ANONYM. *Symboly. mystéria* [online]. 2006 [cit. 22. března 2006]. Dostupný z WWW: <http://www.symboly.mysteria.cz/Index2.htm>
- BABYRÁDOVÁ, Hana. *Rituál, umění a výchova*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2002. 351 s. ISBN 80-210-3029-1
- BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 1999. 132 s.
- BARTOŇOVÁ Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 128 s. ISBN 80-210-3613-3
- BARTOŇOVÁ Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: Reeducace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 152 s. ISBN 80-210-3822-5
- BROŽOVÁ, Vlasta; PEŘINOVÁ, Marta. *Kreslíme, malujeme, modelujeme ...* Praha: Nakladatelství Fortuna, 1994. 174 s. ISBN 80-7168-018-4
- CAMPBELLOVÁ, Jean. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2000. 199 s. ISBN 80-7178-428-1
- ČAČKA, O., et al. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. 366 s. ISBN 80-7239-034-1
- DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-449-4
- DIVIŠ, Stanislav. *Dva světy*. [online] 2004 [cit. 26. listopadu 2005] Galerie ad astra. Dostupný z WWW: <http://www.ad-astra.cz>

- EDELSBERGER, L., et al. *Defektologický slovník*. Jinočany: Nakladatelství H & H, 2000. 418 s. ISBN 80-86022-76-5
- HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-X
- HEALEY, Jane M. *Leváci a jejich výchova*. Praha: Portál, 2002. 112 s. ISBN 80-7178-701-9
- CHROUSTOVSKÁ, Petra. *Když je dítě příliš „živé“ I.* [online]. 2003 [cit. 27. února 2006]. Rodina. O dětech i rodičích. Dostupný z WWW: <http://www.rodina.cz/clanek3345.htm>
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7
- OAKLANDER, Violet. *Třinácté komnaty dětské duše*. Dobříš: Drvoštěp, 2003. 264 s. ISBN 80-903306-0-6
- PIPEKOVÁ, J., et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. 234 s. ISBN 80-85931-65-6
- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. 336 s. ISBN 80-7178-570-9
- ROESELVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. 221 s. ISBN 80-902267-2-8
- ROESELVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996. 241 s. ISBN 80-902267-1-X
- SERFONTEIN, Gordon. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999. 152 s. ISBN 80-7178-315-3

- ŠICKOVÁ – FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-616-0
- ŠTEIGLOVÁ, T., et al. *Výtvarná výchova a mody její komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0779-5
- TĚTHALOVÁ, Marie. Poruchy pozornosti a hyperaktivita (recenze) [online]. 2005 [12. ledna 2006]. Portál. Dostupný z WWW:
<http://casopisy.portal.cz/scripts/detail.php?id=923>
- TROJAN, S., et al. *Fyziologie a léčebná rehabilitace motoriky člověka*. Praha: Grada, 1996. 180 s. ISBN 80-7169-257-3
- UŽDIL Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál, 2002. 128 s. ISBN 80-7178-599-7
- VÍTKOVÁ, M., et al. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: Základy, teorie, praxe*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2003
- WELTONOVÁ, Jude; HARRISOVÁ, Annie; WATERSOVÁ, Elizabeth. *Velká kniha – Kresba – Malba*. Praha: Cesty, 1996. 85 s. ISBN 80-7181-090-8
- WOLLSCHLÄGER, Maria – Elizabeth; WOLLSCHLÄGER, Gerhard. *Symbol v diagnostice a psychoterapii*. Praha: Portál, 2002. 216 s. ISBN 80-7178-643-8
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-544-X
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2000. 196 s. ISBN 80-7178-481-8
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. 264 s. ISBN 80-7178-800-7