

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

magisterské kombinované studium

2010 – 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jméno a příjmení autora:

Kateřina Hozmanová

Název práce:

Kreativita pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Praha 2012

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Lada Šimáková

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined (Part time) Studies

2010 - 2012

DIPLOMA THESIS

Name and Surname:

Kateřina Hozmanová

Title:

Creativity for children with special aducational needs

Prague 2012

The Master Thesis Work Supervisor:

Mgr. Lada řimkov

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 3.3. 2012

Jméno autorky: Kateřina Hozmanová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí mé diplomové práce Mgr. Ladě Šimákové za konzultace, odborné vedení, ochotu a věnovaný čas. Dále bych ráda poděkovala speciální pedagožce z Pedagogicko-psychologické poradny Francouzská PaedDr. Drahomíře Jucovičové a speciální pedagožce Mgr. Denise Červinkové ze ZŠ Spořilov za umožnění praxe a získání nových zkušeností.

Anotace

Diplomová práce se zabývá kreativitou u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a významem kreativity pro jejich budoucí vývoj. Součástí je vymezení pojmu kreativita, pohled odborníků, etiologie jednotlivých poruch, stručná prevence a diagnostika. Cílem práce je bližší pohled na jednotlivé podpůrné techniky pro rozvoj kreativity a zlepšení motoriky u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Klíčové pojmy

Arteterapie, biblioterapie, dramaterapie, grafomotorika, koordinace, kreativita, motorika, muzikoterapie, netradiční techniky, ostatní výtvarné techniky, poruchy chování, poruchy školních dovedností, speciální vzdělávací potřeby, specifické poruchy školních dovedností, tvořivost.

Annotation

The master work occupies with creativity of children with special educational needs and with the meaning of creativity for their future evolution. A part of this work is to define the term of creativity, the view of specialists, etiology of each disorder, brief prevention and diagnostics. The ambition of this work is closer introduction of each supporting techniques for creativity progress and better motor skills for children with special educational needs.

Key words

Art Therapy, behavioral disturbance, bibliotherapy, coordination, creativity, drama-therapy, graphomotor skills, motor skills, music therapy, other art techniques, special educational needs, specific disorders schools skills, untraditional techniques.

Obsah

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	9
1.1 Charakteristika dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	9
1.2 Klasifikace a projevy specifických vývojových poruch školních dovedností.....	12
1.3 Etiologie SVPŠD.....	16
1.4 Prevence a diagnostika SVPŠD	17
2. KREATIVITA/TVOŘIVOST	18
2.1 Vymezení pojmu	18
2.2 Faktory ovlivňující tvořivost	21
2.3 Druhy tvořivosti	25
2.4 Tvůrčí proces	26
2.5 Tvořivost a škola	28
3. NETRADIČNÍ TECHNIKY V ROZVOJI KREATIVITY	32
3.1 Vymezení pojmu netradičních technik	32
3.2 Arteterapie	33
3.3 Muzikoterapie	38
3.4 Dramaterapie	40
3.5 Biblioterapie	41
3.6 Netradiční výtvarné techniky	42
3.7 Ostatní techniky.....	44
PRAKTICKÁ ČÁST	46
4. VYUŽITÍ (NE)TRADIČNÍCH TECHNIK	46
4.1 Cíl praktické části	46
4.2 Metody a techniky	47
4.3 Charakteristika souboru	55
4.4 Harmonogram postupu.....	48
4.5 Analýza výsledků činnosti.....	61
4.6 Případová studie	63
ZÁVĚR	70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	71
SEZNAM OBRÁZKŮ	74
SEZNAM PŘÍLOH	75

ÚVOD

Tato práce se zabývá kreativitou a jejím významem ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem této práce je, mimo jiné, zhodnocení rozvoje motoriky u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Teoretická část se skládá ze tří kapitol. V první kapitole je uvedena charakteristika, projevy a příčiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a nástin prevence a diagnostiky specifických poruch školních dovedností.

Druhá kapitola se zabývá samotnou kreativitou - jejím popisem a definicemi. Cílem této kapitoly je různorodý pohled, základní vymezení pojmu kreativita a nastínění kreativity v souvislosti se školou a samotný tvůrčí proces.

Obsahem třetí kapitoly je podrobný popis některých netradičních technik použitelných v rozvoji kreativity. Jedná se o výčet základních technik souvisejících s kreativitou.

Praktická část se týká konkrétních činností při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, popis jednotlivých prací, význam a reakce dětí. Součástí jsou obrázky činností, popis a vybrané případové studie.

TEORETICKÁ ČÁST

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Charakteristika dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Děti, kterým je nutné věnovat zvýšenou péči, jsou označovány jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito žáci se dělí na:

- **Žáky se zdravotním postižením** (zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním, s vadami řeči, s více vadami, s autismem, se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností nebo specifickými poruchami chování závažnějšího charakteru)
- **Žáky se zdravotním znevýhodněním** (zdravotní oslabení, dlouhodobý nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení nebo chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání).
- **Žáky se sociálním znevýhodněním** (např. děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, z nevýhodného rodinného prostředí, z cizojazyčného prostředí – např. děti přicházející v rámci migrace ze zahraničí). (Jucovičová, Žáčková, 2006)

Postavení dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami ve školním prostředí upravuje Vyhláška MŠMT ČR č. 147/2011, kterou se upravuje Vyhláška č. 73/2005.

Tato práce se podrobněji zabývá specifickými vývojovými poruchami školních dovedností, které se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou provázeny řadou dalších obtíží, které můžeme označit jako průvodní znaky. Leckdy mohou rodiče a učitelé považovat dítě za nepozorné, lenivé nebo dokonce hloupé. Specifické vývojové poruchy školních dovedností často vedou k negativním kompenzacím jako např. upozorňování na sebe nevhodnými formami chování, atp. Jedinec může trpět pocity méněcennosti, nepochopením, má problémy s navazováním sociálních kontaktů.

„Počátek třetího tisíciletí přináší nový pohled na naši civilizaci a na postavení člověka v ní. Zdá se dosti zdůvodněná představa, že vývojové stadium naší

civilizace, časově ohraničené od druhé poloviny dvacátého století, má jistě výrazné rysy, které ji značně odlišují od období předcházejících. V rámci naší civilizace probíhají určité změny, dochází k rozvoji techniky, vědy. Na druhé straně současný život člověka je ohrožen stresem, přináší člověku strach, nevyrovnanost, mezi lidmi se šíří lhostejnost a sobectví. Konzumní společnost, ve které existujeme, předpokládá ve vyspělé civilizaci určitou ekonomickou úroveň a odráží její úroveň životní. Za nové prvky společnosti lze považovat extremismus, občanské války, nárůst kriminality, V rámci odborných studií a pohledů různých autorů se setkáváme ve speciální pedagogice i s pojmy sociálně znevýhodněné prostředí, sociokulturní handicap, kulturní a psychická deprivace. Na druhé straně 21.století přináší transformaci ve vzdělání a velký rozvoj celoživotního vzdělávání. V roce 1997 vyvinula WHO vlastní pojmový aparát, používaný od roku 1980 dál, a nahradila pojmy poškození (impairment), omezení (disability) a postižení (handicap) pojmy poškození, aktivita a participace. Nový přístup ke klasifikaci WHO směřuje podstatně více k umožnění samostatnějšího života osob s poškozením při rozsáhlé společenské integraci. V dnešní době pojem postižený člověk stále více nahrazujeme jinými termíny jako např. znevýhodněný člověk, jedinec se speciálními potřebami. Speciální vzdělávací potřeba se vztahují k osobě, které má být poskytnuta podpora, a prostředí, které tuto podporu poskytuje. Jestli vůbec, tak by vznikla definice postižení, která by se týkala speciálních potřeb a podpory ve vztahu k realizaci společného cíle sebeurčujícího života v sociální spoluúčasti. Tato změna úhlu pohledu od individuálního poškození ke speciálním vzdělávacím potřebám a k podpoře rozvíjí od devadesátých let a zvláště ve školství v devadesátých letech vedla k trvalému obratu v přístupu k postiženým. (Bartoňová 2005, str. 43)

Děti se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností se obtížněji motivují k činnosti a tvořivosti. Děti s tělesným postižením mohou mít problémy s jemnou motorikou, jiné děti mají problémy s udržením pozornosti. Ačkoliv je to velmi individuální, je mnoho věcí, které lze udělat pro obohacení zkušenosti dítěte v mnoha aspektech života. Leckdy se s diagnózou přidruží i jakási „nálepka“. Například u dítěte s ADHD je nasnadě předem zamítnout myšlenku, že by se zájmem pracovalo například ve výtvarné výchově delší dobu při samostatném tvoření. A přesto takové děti jsou a práce je baví. Jediná nálepka, kterou dítě potřebuje, je nálepka jedinečného člověka. Dítě vyžadující zvláštní péči se vyvíjí stejným směrem jako ostatní děti, pouze postupuje jiným tempem. Potřebuje tytéž pomůcky a aktivity, ale protože je třeba už starší, větší a možná trochu méně obratné, je třeba tyto aktivity a vybavení poněkud přizpůsobit.

Podle amerického psychologa A. H. Maslowa existuje pět základních lidských potřeb:

Obrázek č. 1: Maslowova pyramida potřeb



První čtyři kategorie Maslow označuje jako nedostatkové potřeby a pátou kategorii jako potřeby existence (bytí) nebo růstové potřeby. Všeobecně platí, že níže položené potřeby jsou významnější a jejich alespoň částečné uspokojení je podmínkou pro vznik méně naléhavých a vývojově vyšších potřeb. Je však dokázáno, že uspokojování vyšších potřeb (estetických, duchovních) může napomoci v krajních situacích (nouze, nedostatek, strádání) lidského života, ve kterých je možnost uspokojování nižších potřeb omezena či znemožněna. Za nejvyšší považuje Maslow potřebu seberealizace, čímž označuje lidskou snahu naplnit svoje schopnosti a záměry. Jednou ze sociálních potřeb, které spadají do seberealizace je i tvořivost.

Druhým stupněm v pyramidě potřeb je pocit uznání a úcty. S tím souvisí pocit úspěchu. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je obzvláště důležité, aby tento pocit zažívali a částečně se tak kompenzoval ten velký tlak, který je na ně nakládán ve škole.

1.2 Klasifikace a projevy specifických vývojových poruch školních dovedností

10. revize MKN platí v ČR od roku 1994 a přinesla některé změny: (V. Nývltová, 2008)

- **Přestaly se používat některé termíny** (např. psychóza, neuróza, maniodepresivní psychóza, psychopatie, lehká mozková dysfunkce, specifické poruchy učení aj.)
- Zavedla některé **nové termíny** (např. 12 sociativní poruchy, poruchy školních dovedností, porucha aktivity a pozornosti aj.)
- Nepřináší jen **změnu názvů** jednotlivých diagnostických kategorií, jde také i o jejich zcela **nové obsahové vymezení**. Dříve široké diagnostické kategorie se rozpadají do několika dílčích poruch, které se mohou, ale nemusí vyskytovat pohromadě
- Psychické poruchy nejsou **tříděny** podle příčin, ale nově **podle výsledných projevů**.
- **Nové vymezení některých pojmů** – porucha, nemoc, symptom, znak aj.

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

F82 Specifická vývojová porucha motorické funkce

F83 Smíšené specifické vývojové poruchy

F90-F98 Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v adolescenci

F90 Hyperkinetické poruchy

F90.0 Porucha aktivity a pozornosti

F90.1 Hyperkinetická porucha chování

F90.8 Jiné hyperkinetické poruchy

F90.9 Hyperkinetická porucha nespecifikovaná

F91 Poruchy chování

F91.0 Porucha chování ve vztahu k rodině

F91.1 Nesocializovaná porucha chování

F91.2 Socializovaná porucha chování

F91.3 Porucha opozičního vzdoru

F91.8 Jiné poruchy chování

F91.9 Porucha chování nespecifikovaná

F92 Smíšené poruchy chování a emocí

F93 Emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství

F94 Poruchy sociálních vztahů se vznikem specifickým pro dětství a adolescenci

F95 Tikové poruchy

Dyslexie F81.0 Specifická porucha čtení

Je nejznámějším pojmem z celé skupiny poruch školních dovedností. Jedná se o poruchu, která postihuje základní znaky čtenářského výkonu, a to rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému textu.

„Základní příčiny jsou nepochybně neschopnost poznávat písmena, rozlišovat pohotově jedno od druhého, zapamatovat si je, skládat z nich slova a pak ze slov věty atd. Příčinou této neschopnosti je pravděpodobně nedokonalá funkční souhra mozkových hemisfér.“ (Z. Matějček, 1995, str.76). Od začátku bádání o dyslexiích se uvažuje o spojitostech genetických a o časném poškození mozku.

Dysgrafie F81.1 Specifická porucha psaní

Porucha osvojování psaní. Postihuje grafickou stránku písemného projevu, čitelnost, úpravu.

„Dysgrafie je poruchou motorické složky psaní. Je podmíněna specifickou vývojovou poruchou motorické funkce, při které není dostatečně rozvinuta jemná motorika.“ (V. Nývltová, 2008, str.99)

Dysortografie F81.1 Specifická porucha pravopisu

Porucha osvojování pravopisu. Porucha se projevuje především v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů. Osvojování a aplikace gramatických pravidel je postižena druhotně. Pojem dyslexie se začal používat jako první, vývojem teorie i praxe se vyčlenil pojem dysortografie a dysgrafie.

„Dysortografie bývá s dyslexií tak úzce spojena, že mnozí badatelé mezi těmito dvěma specifickými poruchami nijak nerozlišují“ (Z. Matějček, 1995, str.87)

Dyskalkulie F81.2 Specifická porucha počítání

Porucha osvojování matematických dovedností. Projevuje se výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů, v chápání a provádění matematických operací.

„Při poruše počítání mívá dítě se čtením číslic obdobné problémy jako se čtením písmen. Podstatou dyskalkulie však je, že dítě obtížněji chápe číselné pojmy a vztahy mezi čísly, obtížněji chápe a provádí matematické operace, a to i ty jednoduché. Dyskalkulie je spojena s nižší úrovní logicko-matematické inteligence a prostorové inteligence.“ (V. Nývltová, 2008, str.101)

Dyspraxie F82 Specifická vývojová porucha motorické funkce (obratnosti)

Jedná se o poruchu, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů. V zahraniční literatuře je užívána řada jiných označení, např. vývojová verbální dyspraxie, vývojová artikulační dyspraxie, cerebelární deficit, minimální mozková dysfunkce, vývojové poruchy koordinace, senzomotorická dysfunkce a další. (Ripley a kol., 2002, in Zelinková, Poruchy učení, str. 10)

Dysmúzie

Podle Bartoňové (2007) je dysmúzie poruchou v osvojování hudebních dovedností. Dítě má obtíže s rozlišením tónů, nepamatuje si melodii a nedokáže ji opakovat, ani nerozlišuje rytmus. Zápis not souvisí s potížemi dyslektickými a dysgrafickými.

Dyspinxie

Specifická porucha kreslení. Dyspinxie je ryze český pojem, který označuje specifickou poruchu kreslení. Úroveň kresby je velmi nízká, držení tužky je

neobratné, křečovitě. Dítě nedokáže zobrazit svoje představy, protože nezvládá převedení rozměrů prostoru a nechápe perspektivu.

„Je celkem pochopitelné, že u dítěte, které se nemůže naučit psát sotva můžeme očekávat, že bude výborným kreslířem (až na výjimky). Vidíme tedy velmi často tutéž neobratnost v zacházení s tužkou při kreslení jako při psaní, křečovitě, tvrdé tahy a trvalou nejistotu. Celý kresebný projev dítěte je často nápadně primitivní, ba někdy přímo bizarní a ukazuje velmi dobře, do jaké míry jejího názorová orientace narušena.“ (Z. Matějček, 1995, str.93)

Specifické vývojové poruchy školních dovedností, podle Pipekové (2006), zasahují i do oblasti výkonu a hlavně i chování dítěte v edukačním procesu.

Ovlivňují emoční projevy žáka:

- trpí pocity úzkosti, pocity, že jeho vynaloženému pracovnímu úsilí neodpovídá jeho výsledek
- je velmi citlivý na jakoukoli kritiku
- má problémy zvládat situace vyžadující vyšší míru frustrační tolerance
- na zadané úkoly reaguje rezignací, aniž by začal pracovat.

Ovlivňující oblast pracovních a studijních dovedností:

- má problémy s organizací pracovních činností i s organizací volného času
- není schopen bez kontroly dodržovat studijní režim
- není schopen si samostatně dělat zápisky z výkladu učitele
- je snadno unavitelný a nesoustředí se pak na další úkol
- vykazuje značné výkyvy ve školní práci
- není schopen samostatné přípravy na zkoušení

1.3 Etiologie SVPŠD

Současná teorie:

„Mezinárodní klasifikace psychických poruch předpokládá, že poruchy školních dovedností jsou podmíněny relativně trvalými drobnými odchylkami v kognitivních procesech, nedostatečnou senzomotorickou koordinací, ev. poruchou jemné motoriky. Čím jsou tyto odchylky způsobeny, není zatím přesně známo, existuje řada hypotéz. Někteří odborníci se domnívají, že nejde o žádné odchylky ani o poruchu, ale o běžné individuální rozdíly (podle Gaussovy křivky) v morfologii a fyziologii smyslových orgánů a příslušných částí mozku. Běžná lékařská vyšetření dispozice k poruchám školních dovedností většinou neodhalí.“ (V.Nývltová, 2008)

O příčinách vzniku specifických vývojových poruch školních dovedností existuje řada teorií. Podle Pipekové (2006) je důležité, zda se vychází z aspektů neurofyziologických, psychologických, speciálně pedagogických, sociologických či lingvistických.

Za velmi významnou je v oblasti etiologie SVPŠD považována práce Otakara Kučery (in Zelinková, 2003), který ji dělí:

- Lehká mozková dysfunkce – postihuje asi 50% případů
- Dědičnost – 20% případů
- Kombinace LMD a dědičnost – 15%
- Neurotická nebo nezjištěné etiologie – 15 %

Odborníci se různí v teoriích, přístupech a příčinách specifických vývojových poruch školních dovedností. Podle Pipekové (2006, str. 150) se z hlediska nejnovějších výzkumů za příčiny SVPŠD pokládají:

- *Dispoziční (konstituční) příčiny*
- *Genetické vlivy s odchylkami ve funkci centrálního nervového systému*
- *Lehká mozková postižení s netypickou dominancí mozkových hemisfér a odchýlnou organizací cerebrálních aktivit*
- *Nepříznivé vlivy rodinného prostředí*
- *Podmínky školního prostředí*

Nepříznivé vlivy prostředí, ať školního či rodinného, nejsou přímou příčinou SVPŠD, ale mohou spolupodmiňovat jejich projevy a negativně ovlivňovat školní výkonnost žáka.

1.4 Prevence a diagnostika SVPŠD

*„Začátky diagnostiky se směřují již do předškolního věku tak, aby bylo možno zaznamenávat všechny obtíže, které by se později mohly objevit při výuce psaní a čtení, předcházet školnímu neúspěchu dítěte. V rámci správné diagnostiky je nutné rozlišit stav neurologických potíží a problémy psychické a sociální. Přesná diagnostika je nutná, protože u některých dětí se může projevit **pseudodyslexie** – poruchy učení z psychických a citových důvodů, neurózy, psychické napětí, sensorická deprivace.“ (M. Bartoňová, 2007, str. 10)*

Diagnostický postup podle Z. Matějčka (1993):

1. **Školní dokumentace** – zpráva učitele z pravidla jako první doporučuje odborné vyšetření dítěte a posílá „školní dotazník“ nebo jiné vyjádření o školním prospěchu a chování dítěte.
2. **Anamnéza s rodiči** – měla by předcházet vyšetření dítěte. Z časových důvodů většinou vede sociální pracovnice, psycholog nebo speciální pedagog vyšetřují dítě. Součástí je anamnéza rodová, výskyt poruch v rodině, leváctví a jiné nápadnosti a také vývojová a zdravotní anamnéza dítěte.
3. **Vyšetření dítěte**
 - úvodní rozhovor s dítětem
 - zkouška hlasitého čtení
 - zkouška psaní a pravopisu
4. **Vyšetření inteligence** – provádí klinický nebo poradenský psycholog, provádí se individuálně
5. **Speciálně zaměřené zkoušky** – oblast motoriky, tělesná obratnost, pohyblivost, testy laterality, atd.
6. **Sebepojetí dítěte** – dotazníkové zkoušky, ve kterých dítě podává zprávu samo o sobě
7. **Další odborná vyšetření** – při těžkých smyslových vadách, somatických onemocněních, vážných poruch v citové oblasti apod.

2. KREATIVITA/TVOŘIVOST

2.1 Vymezení pojmu

„Každé dítě je umělec. Problém je, jak má zůstat umělcem, až jednou vyroste.“

(Pablo Picasso)

Každý z nás má v sobě vrozenou schopnost být tvořivý, a to hned celou řadou různých způsobů. Tvořivost se u většiny lidí projevuje jistým způsobem po celý život. Mimořádně nápadné bývají její projevy zvláště u dětí, třebaže se úroveň tvořivých schopností mění i v dětství. Někdy k lepšímu, někdy k horšímu.

Pojem tvořivost nebo jeho cizojazyčný ekvivalent kreativita je v současnosti stále frekventovanější. V minulosti se tento pojem používal především v kontextu umělecké tvorby. Dnes se můžeme s tímto slovem setkat doslova “na každém rohu“. Ročně vychází desítky různých nejen odborných ale i populárně-naučných publikací, které lákají čtenáře svými atraktivními názvy jako například Jak rozvíjet tvořivost dítěte (Bean, 1995), S hrou na cestě za tvořivostí; poznámky k rozvoji tvořivosti žáků (Němec, 2004), Kreativita a její rozvoj (Žák, 2004), a tím se dostává fenomén tvořivosti stále více do povědomí laické veřejnosti.

Původ slova tvořivost můžeme nalézt v latinském výrazu “creare“, což v překladu znamená tvořit, vytvořit, plodit, rodit. Latinský kořen dal podobu anglickému termínu creativity, francouzskému création nebo španělskému creación. Novější termín kreativita byl do češtiny přejat z anglického “creativity“ (Hlavsa, 1985). Pojmy tvořivost a kreativita tedy můžeme považovat za synonyma. V předkládané práci používáme oba dva pojmy, český výraz tvořivost a z angličtiny přejaté slovo kreativita jako rovnocenné výrazy.

Definice podle Reynolda Beana (1995) zní: *„Tvořivost je proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení; proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě, tedy o svém původci, něco sděluje ostatním.“*

„Tvořivost je proces vytváření nových a užitečných (pro jednotlivce nebo jistou skupinu) produktů a řešení, a to při aktivitách a úlohách, které jsou spíše heuristického než algoritmického typu.“ (Lokšová, Lokša, 2003, str.16)

Na základě mnoha dalších definic tvořivosti lze generalizovat, že v praxi se nejčastěji používá definice typu: „**Tvořivost je generování nových, neobvyklých, ale přijatelných, užitečných myšlenek, řešení, nápadů.**“ (Lokšová I., Lokša J., 2003)

„Tvořivost je schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem, smysluplně je používat neobvyklým způsobem, vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou, odchylovat se od navykých schémat myšlení a nepojímat nic jako pevné a vyvíjet z norem vyplývající ideje i proti odporu prostředí jestliže se to vyplatí, nacházet něco nového co představuje obohacení kultury a společnosti.“ (Ulrich – in Nakonečný, 1995, str.107)

„Kreativita je schopnost člověka vytvářet myšlenky jakéhokoliv druhu, které jsou v podstatě nové, a těm, kteří je vytvořili, byly dříve neznámé.“ (Drevdahl – in Hlavsa, 1985, str. 37)

Amabileová (1983) člení definici tvořivost do tří hlavních oblastí:

- Definice tvořivosti orientované na tvůrčí proces a proces myšlení
- Definice založené na osobnostním principu a operující v termínech osobnosti
- Definice užívající k určení znaků tvořivosti tvůrčí produkt

Szobiová (1999) rozčlenila definice tvořivosti do osmi skupin na základě komplexní analýzy charakteristik považovaných za základ tvořivosti:

- Definice zařadující tvořivost do systému intelektových operací
- Definice založené na jedné schopnosti nebo na souhrnu schopností
- Definice, které tvořivost charakterizují jako znak osobnosti
- Definice, podle kterých podstata tvořivosti spočívá v tvořivosti
- Definice, které vycházejí z postižení tvůrčího procesu a produktu
- Definice, podle kterých je tvořivost výsledkem působení vnějších sil, anebo je výsledkem interakce subjektu (osoby, skupiny) s objektem
- Definice, které chápou tvořivost dynamicky jako jednání
- Definice, které vidí podstatu tvořivosti jako vysoce flexibilní proces analýzy, syntézy, strukturalizace a kombinace s orientací na nové tvarové řešení, které se projevuje v novém a překvapivém produktu majícím smysl i pro jiné lidi.

„Z analýzy konkrétních definic tvořivosti je zřejmé, že ve velké většině tvoří jejich bazální komponenty charakteristiky „originality“ (nebo „novosti“) a „užitečnosti“ (hodnosti, akceptovatelnosti). (Lokšová I., Lokša J., 2003 str.12)

Kritéria novosti a využitelnosti se určují podle dvou hledisek:

1. Z hlediska širšího, celospolečenského a historického kontextu – jde o objektivní nebo absolutní tvořivost, která přináší něco zcela nového, co je přínosem z hlediska doby a společnosti (např. objevy, vynálezy atd.)
2. Z hlediska užšího, skupinového a subjektivního momentálního kontextu – jde o subjektivní nebo relativní tvořivost ve vztahu k určitému užšímu rámci, skupině, kde jednotlivec přišel na něco nového a užitého dříve než ostatní (Musil, 1985)

Novost se obvykle posuzuje podle vzácnosti výskytu dané myšlenky, nápadu, řešení v určitém kontextu k danému problému, k určitému sociálnímu prostředí. O užitečnosti rozhoduje společenská praxe.

"Čím více ze sebe vydáme, tím jsme tvořivější. Ať už stavíme psi boudu či raketu na Měsíc, prostíráme stůl či malujeme chrámové fresky. Anebo se třeba jen tak díváme na rozkvetlý strom či orosenou pavučinu. Tvorbou je totiž již samotný úhel pohledu. Způsob, jakým se díváme (a už sám fakt, že se díváme), utváří náš životní styl, jeho atmosféru, kolorit, osobnost. Tím, že žijeme, zároveň tvoříme. Slovenská krajčárka stejně jako nositelé Nobelových cen.“ (L. Kysučan, in Malina a kol.III, 1993, str.17)

„Tvořivost dělá z obyčejných lidí lidi neobyčejné.“ (Reynold Bean)

2.2 Faktory ovlivňující tvořivost

Tvořivost je velmi komplexní fenomén, ovlivňuje ji velké množství faktorů, které se podmiňují navzájem. Maňák (2001) uvádí přehledné a systematické rozčlenění těchto faktorů.:

- faktory biologické – aktivace, dispozice, paměť, vloh, empatie, tolerance vůči dvojznačnosti, plasticita;
- faktory psychické – aktivita, typy inteligence, flexibilita, ochota riskovat, vytrvalost, divergentní myšlení, představivost, kognitivní mobilita, fluence;
- faktory sociální – samostatnost, svoboda, rodina, sociální skupina, komunita, společnost, škola;
- faktory edukační – aktivizující metody, hra, pole možností, kombinace prvků, heuristické postupy, řešení problémů;
- integrace – koordinace, strukturace, interakce genetických a kulturních informací s kognitivním vývojem.

Jednotlivé faktory můžeme také podle jejich povahy členit na vnější a vnitřní. Dále lze velmi jednoduše rozdělit podmínky – na kladné (jež podporují kreativní projevy) a záporné, které je „brzdí“. Kohoutek (2002, str. 132) uvádí seznam těchto prokreativních a antikreativních podmínek.

Antikreativní faktory:

- *nedostatek autonomie, postojová uzavřenost;*
- *přílišné zdůrazňování verbálně orientovaných logicko – analytických kognitivních způsobů výchovy;*
- *nacvičování myšlení v hlavním směru – vertikálna;*
- *nacvičování koncentrované pozornosti;*
- *potlačená spontaneita, potlačené intuice;*
- *destruktivní kritika, závist, nevraživost v sociálním prostředí;*
- *nesprávné informace nebo jejich nedostatek;*
- *malá frustrační tolerance;*
- *sklon učitelů udílet vyšší odměny za kázeň, zdvořilost, intelektuální konformitu;*
- *přílišný důraz na sociální pravidla a normy;*

- *nedostatek zájmů, přeceňování tradice;*
- *časové limity, časová tíseň;*
- *neúměrný důraz okolí na praktičnost a užitečnost;*
- *lenost, nervozita, neklid, úzkost, stres, tréma, strach z omylu a chaosu.*

Prokreativní faktory:

- *spontaneita, invence, inspirace, využívání intuice;*
- *prožívání světa osobitým, novým, jakoby dětským způsobem;*
- *receptivita, přístupnost podnětům, senzitivita, citlivost na problémy, „otevřená mysl“;*
- *potřeba seberealizace využitím vlastního potenciálu a svých schopností (sebeaktualizace);*
- *vysoká frustrační tolerance, velká vitalita, odvaha překračovat hranice konvencí;*
- *dostupnost nevědomého a podvědomého materiálu;*
- *schopnost nechat své nápady, myšlenky, pocity volně vyvěrat z podvědomí;*
- *radost z činnosti při zavádění něčeho nového;*
- *zmírnění obranných mechanismů, inhibic, nízká defenzivita;*
- *snaha zavést systém tam, kde nebyl, uspořádat věci;*
- *jakoby dětská, hravá schopnost fantazírovat, flexibilita, pružnost představ;*
- *schopnost laterálního myšlení;*
- *orientace na pocity vnitřní svobody a jistoty;*
- *dominance s vysokou energií, vytváření sebeobrazu jako odpovědné osoby, rozhodnost, pozitivní vztah k sobě;*
- *sebeúcta, sebedůvěra, víra v úspěch;*
- *nezávislé myšlení, postoje, úsudky a jednání, schopnost osobitě interpretovat, redefinovat problém;*
- *schopnost a dovednost hájit své názory;*
- *velká důvěra ve spolehlivost svého vlastního vnímání, myšlení a svých vlastních psychických procesů vůbec, někdy až určitá arogance;*
- *menší vazba na sociální a kulturní podmíněnost, malá konformita;*
- *společenská duchapřítomnost;*
- *mírný tělesný pohyb při myšlení.*

Dále se předpokládá, že tvořiví jedinci mají často některé osobnostní rysy, které je odlišují od osob méně tvořivých (např. samolibost, „namyšlenost“, agresivita, neuznávání cizích názorů). Dle některých výzkumů bývají kreativní lidé méně neurotičtí, mají vyšší frustrační toleranci, odolnost vůči konfliktům a vyznačují se značnou silou ega (Svoboda, 1999).

Většina autorů zdůrazňuje, že úspěšnost záměrného rozvíjení tvořivosti musí být podmíněná několikerými psychosociálními faktory a podmínkami – jako jsou tvořivá atmosféra nebo interakce s komplexem sociálních aktivit subjektů apod. (Lokšová, Lokša 2003)

Podle Amabileové (1983) determinují tvořivost především následující sociální faktory:

- Hodnocení výkonu
- Odměna a sociální posílení
- Sociální facilitace způsobená přítomností jiných osob
- Imitace pozorovaného chování
- Motivační orientace – vnější, resp. vnitřní motivace jedince k dané činnosti
- Výchovné prostředí – hlavně rodinné, školní, pracovní (vlivy rodičů, učitelů, spolužáků, spolupracovníků atd.)
- Společenské, politické a kulturní vlivy

Předpokladem tvůrčí práce je tzv. **tvůrčí myšlení**:

„Tvůrčí myšlení je specifický druh myšlení, pro nějž jsou typické: vysoká motivovanost, vytrvalost, odpovědnost, schopnost inspirovat se různými podněty, dovednost spojovat poznatky z různých oborů, odmítání tradičních postupů, nezávislost na autoritách, hledání variantních řešení, smysl pro originalitu, snaha vyřešit problém, objevit podstatu, nalézt nový postup či vytvořit nové umělecké dílo, tendence po úspornosti, elegantnosti, kráse nového řešení. Tvůrčí myšlení není jen záležitostí vloh, nadání, ale také schopností a jejich citlivého rozvíjení.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, str. 236)

„Tvořivé myšlení je něco z gruntu nového a jiného. Nestraní opakovatelnosti a vůbec ne poslušnosti. Řekl bych, že obojí násilnosti přímo nesnáší. Protiví se mu povely

typu pravá a levá, a už vůbec se mu nedaří v umlčeném šiku bezchybně se sunoucích ztuhlých těl a tvrdě dopadajících nohou.“ (Beneš, in Malina a kol II, 1993, str.32)

Diagnostika tvořivosti:

Testy kreativity:

- **Guilfordovy testy divergentního myšlení** se orientují na některé aspekty tvořivosti a to na fluenci, flexibilitu, originalitu, elaboraci a redefinování.
- **Torranceho testy tvořivého myšlení** (známé jako Minnesotská baterie) jsou sestaveny k určování míry verbální a figurální tvořivosti.
- **Kreatos**, test českého poradenského psychologa Schürerra, nehodnotí pouze míru kreativity, ale zaměřuje se i na osobnostní diagnostiku. Jedná se o projekční kresebný test. Zaměřuje se na figurální a sémantické aspekty tvořivosti.
- Novější metodou je **Urbanův figurální test tvořivého myšlení**. Jde o nástroj, jenž může podat základní informace o tvořivém potenciálu jedince.

„Naše hlava je kulatá, aby myšlení mohlo měnit směr. Kreativita znamená vidět to, co vidí ostatní, ale něco jiného si u toho myslet“. (Francis Picabia)

2.3 Druhy tvořivosti

Tvořivost je jev společenský, projevující se každodenně. Prolíná se běžným životem člověka jako jedince, a tím i celé společnosti. Tvořivost konkrétního člověka se projevuje ve třech základních oblastech (Hlavsa, 1981):

1. V sebeutváření (ve změně sebe sama)
2. V jeho jednáních a reakcích na běžné životní situace
3. V pracovní činnosti

Kromě výše zmíněných oblastí, v nichž se projevuje tvořivost člověka, existuje i tzv. sociální tvořivost, která nás provází celý život. Sociálně tvořivý člověk snadněji komunikuje s lidmi, snadněji s nimi navazuje kontakt, je schopen spolupráce, dokáže pochopit způsob myšlení a jednání ostatních, reálně posuzuje sám sebe, orientuje se v nových sociálních situacích. Tvořivý sociální přístup také pomáhá člověku lépe zvládat různé problémy osobní, pracovní, či rodinné.

Další pohled na oblasti tvořivosti nabízí V. Smékal (1995), který rozlišuje tvořivost:

1. **Nespecifickou**, kde hlavním znakem není zaměřenost na vyřešení závažného problému, ale pohotovost vylad'ovat osobnost k seriózní tvůrčí práci. Výsledek nespecifické tvořivosti nemusí být dokonalý, měl by však vždy být původní a nápaditý.
2. **Specifickou**, pro kterou je cílem podávat tvůrčí výkony v oblastech, které se vyznačují novostí a současně aktuální nebo potencionální užítkovatelností, použitelností, využitelností. Oblasti uplatnění lze členit na vědeckou, uměleckou, technickou, organizační/manažerskou a sociální. (A Petrová, 1999)

2.4 Tvůrčí proces

Tvůrčí proces se nejčastěji rozděluje v literatuře do čtyř fází.

Čtyři fáze tvůrčího procesu:

1. *přípravná* (preparační) – je potřebné určitý problém řešit nebo je určité téma vhodné na zpracování?
2. *Inkubační* (latentní) – přemýšlení o problému (tématu), často na úrovni podvědomí.
3. *Iluminační* (inspirační) – možné řešení se vynořuje, vstupuje do vědomí.
4. *Ověřovací* (verifikační) – prověřuje se správnost řešení nebo se nápady realizují a zkoušejí v praxi.

Jednotlivé fáze se navzájem podmiňují a prolínají. Finská psycholožka Koski-Jännesová (1985) na základě zkoumání průběhu cyklu tvůrčího procesu u 93 finských spisovatelů navrhla přidat k tomuto členění další tzv. „restituční“ fázi. Tuto fázi charakterizuje reprodukce a regenerace po tvorbě před novým cyklem tvořivé aktivity.

Každý tvůrčí proces vyžaduje speciální činnosti, prostředky a metody. Tvůrčí proces probíhá také u žáků při učení, např. pomocí řešení problémů. Zvláštní význam pro výuku má ověřovací fáze tvůrčího procesu, protože důkaz správnosti řešení je silným motivačním činitelem pro další učební činnosti žáků. Využití teoretických poznatků o průběhu tvůrčího procesu může učiteli pomoci při rozvíjení tvořivosti žáků, např. v problémovém vyučování, při výběru vhodných úloh, při hodnocení odpovědí a produktů žáků, při koncipování samotné stavby výukové jednotky apod. (Lokša, Lokšová, 2003)

Fontana (1997) určuje 5 stádií:

1. Příprava
2. Inkubace
3. Inspirace – tvorba
4. Hodnocení – verifikace
5. Realizace

Musil (1989) navrhl rozčlenit tvořivý proces do pěti základních etap a vytvořil heuristiku PASPSA:

P – percepce – vnímání problémů, protirečení, ale i podnětů a symbolů

A – analýza – rozbor situace, problému, stanovení cílů

SP – syntéza a produkce nápadů, alternativ řešení

S – selekce – postupný

Podle těchto etap tvůrčího procesu je možné postupovat například při cílovém rozvíjení tvořivosti ve vyučování, počínaje nácvikem percepce problémů až po metody výběru nejlepších řešení a jejich praktické uplatnění. Tvořivý přístup se předpokládá nejenom při produkci nápadů, ale ve všech etapách.

G. Petty (1996) rozdělil tvůrčí přístup žáka při tvůrčí činnosti do pěti stádií:

1. Inspirace = stádium nezaujatého hledání podnětů, námětů, motivů a podobně.
2. Klarifikace = stádium vyjasňování si účelu a cíle práce. Lze je vyjádřit otázkou: „Co se pokouším sdělit?“
3. Destilace = stádium zkoumání, posuzování a vybírání nejlepších myšlenek k dalšímu rozpracování.
4. Inkubace = stádium zdánlivé nečinnosti (pauzy, odstupy), v níž nápady tzv. dozrávají.
5. Usilovná práce = stádium rozpracovávání, upravování, vylepšování a mnohdy i přepracovávání myšlenek dokud dílo nezíská definitivní podobu.

2.5 Tvořivost a škola

Je důležité, aby se tvořivost začala rozvíjet u dětí co nejmladšího věku. U dětí předškolního věku je kreativita přirozeným jevem, ale jejich nástup do školy může mít na tuto stránku jejich osobnosti nepříjemný dopad. I to, že jsou děti omezovány ve svých projevech tak, aby jednaly ukázněně, může negativně ovlivnit jejich schopnost vytvářet nové hodnoty.

Tvořivost můžeme u dětí rozdělit na několik stádií:

1. **Nonverbální projevy**, které jsou založeny na kreslení a malování
2. **Předškolní věk**, kdy je již patrná snaha něco sdělit, zachytit část okolního světa v tom, co dítě maluje
3. **Třetí – pátá třída**, kdy jsou schopni ve svých výtvorech zachytit abstraktnější jevy, jako jsou například mezilidské vztahy.

Výuka na prvním stupni je založena na získávání nejzákladnějších znalostí a osvojování si elementárních dovedností jako je čtení, psaní a počítání. To však může svádět k tomu, aby byla omezena pouze na memorování a opakování. Tvořivé projevy žáků v této fázi mohou být považovány za nežádoucí. V této etapě vzdělávacího procesu více než v jiných proto záleží na pedagogovi, jak se svého úkolu zhostí.

Existují vynikající učitelé, jimž se daří úspěšně překonávat všechny překážky jako např. vzrůstající počet dětí ve třídách a omezování finančních zdrojů a kteří dokážou v dětech podchytit a dále rozvíjet jejich individuální jedinečnost. Mým vzorem jsou právě takové osobnosti pedagogů.

Jestliže mají děti dostatečný prostor k sebevyjadřování doma, očekávají většinou totéž i ve škole. Některé pak mohou být zaskočeni školním prostředím a přístupem učitelů, kteří je nepovažují za takové, jak na to byly zvyklé z domova. (Bean R. 1995)

Nováčková (2008, str. 14) uvádí, že *děti jsou ve škole odsouzeny k pasivitě. Slovesa „vyhledávat, vyvozovat, tvořit, obhajovat“ označují aktivní činnost. Pokud nechceme dál učit děti jen množstvím poznatků, je logické, že se prostor pro aktivitu musí přerozdělit jinak. Podle výzkumů si učitel okupuje 80-96% veškerého komunikačního času pro sebe (výklad, zadávání otázek, pokyny). Zbylá procenta je*

třeba vydělit ještě počtem dětí ve třídě, abychom si udělali představu o možnostech, které má jednotlivé dítě k tomu, aby se učilo klást vlastní otázky, aby se učilo slušnou formou vyslovit námitky, formulovat vlastní názor a obhájit ho. Průměrný výsledek se pohybuje kolem několika málo vteřin! To je však jen oblast komunikace. Kde je vyhledávání, porovnávání, tvoření, ověřování?“

Pedagogická tvořivost:

V průběhu školní docházky působí ve škole na žáka či studenta celá řada činitelů, ovlivňujících kvalitu jeho výchovy a vzdělávání. Nejvýznamnějším činitelem však vždy byl, je a bude učitel.

„Pedagogická tvořivost se projevuje tvořivou prací se vzdělávacím obsahem jednotlivých předmětů, spočívá v tvořivé aplikaci poznatků oboru do vyučování, vyznačuje se tvořivými didaktickými postupy. Zejména se však projevuje zaměřeností na žáka, a proto je možné ji pokládat za funkci specifické sociální kvality učitele.“
(Prokešová, in Petrová, 1999, str. 51)

Níže jsou uvedeny některé vlastnosti tvůrčí osobnosti podle A. Petrové (1999):

1. **Poznávací, percepční, pozornostní a paměťové procesy** – tvůrčí osobnost se může projevovat například přesným pozorováním, všímavostí, postřehem zdánlivě nevýznamných detailů, je přístupná dojmům, je schopna hluboké dlouhodobější koncentrace, má cit pro analogii, je obratná v používání logických a intuitivních postupů.
 - **Myšlenkové poznávací procesy** - je pro ně typické usuzování, tvoření hypotéz, vzhled do situace, náhlé pochopení vztahů, vysoká abstrakce, orientace na symboly a podobně.
 - **Divergentní myšlení** – vyskytuje se v úkolech a problémech tehdy, jestliže řešení může postupovat několika směry, přičemž všechna řešení jsou správná – na rozdíl od myšlení konvergentního (sbíhavého), které směřuje pouze k jedinému možnému správnému výsledku.
 - **Pro řeč** – je typické používání novotvarů, expresivita, zajímavá intonace, vyjadřování gesty, bohatý slovník, estetičnost a elegance ve vyjadřování, časté kladení otázek.

- **Fantazijní poznávací procesy** – projevují se například všestrannou představivostí a obrazotvorností, imaginativní hrou, která se skládá ze spontánních, volných i řízených asociací.

2. Osobnostní vlastnosti

- **Schopnosti** – tvořivý člověk mívá v průměru vyšší inteligenci a intelektuální kapacitu, flexibilitu, je originálnější, citlivější k problémům, nedostatkům a disharmonii, projevuje se u něho estetické cítění, častěji improvizuje, projevuje další specifické schopnosti vztahující se k určitému druhu tvůrčí činnosti.
- **Osobnostní rysy** – tvořivý člověk odmítá rutinu a konformismus, projevuje se radikálněji, touží po svobodě, obtížněji se přizpůsobuje disciplíně a autoritě (s výjimkou autority, které si váží a kterou uznává), je uvolněný, hravý, jeho osobnost je složitější. Projevuje se u něho zvědavost, vynalézavost, odvaha, potřebitost, podivínství. Usiluje o vzdálenější cíle, má velký osobní rozhled, smysl pro dvojsmyslnosti a humor. Může však být uzavřený, nadšený, s tendencí k exhibicím, předvídavý, impulzivní, dynamický, odolávající vnějším tlakům, tolerantní, s vysokou sebedůvěrou, která však může být i příčinou problémů především v běžných mezilidských vztazích, ve vztazích nadřízených a podřízených, ve vztazích učitelů a žáků.

3. Dynamika osobnosti

Pro tvořivého člověka je typická například potřeba aktivity, potřeba získávat informace, orientovat se, přímo touží po novinkách, přičemž potřeba nových dojmů je pro něj mnohdy významnější než pocit jistoty a bezpečí.

Motivem pro tvůrčí činnost bývá nesnadnost a obtížnost vzniklého problému, nespokojenost s původním řešením, posedlost určitým tématem, upřednostňování napětí před klidem.

Většinou upoutá velkou šíří svých zájmů, zasahujících různé oblasti. Typický je také jeho zájem o učení, o neznámo, kuriozity a absurdity, zájem o neřešené nebo špatně řešené problémy. Tvořivý člověk většinou rád diskutuje, má smysl pro pozorování.

4. Duševní stavy a prožívání

Tvořivý člověk se většinou rád s ostatními podělí o své zážitky, vyjadřuje svou radost i smutek. Prožívá potěšení z tvůrčí činnosti, je emocionálně citlivý, s různou mírou empatie. Mezi tvořivými lidmi se však vyskytují i jedinci uzavření, s problémy s mezilidskými vztahy, které mohou mít původ v silném zaujetí vlastní činnosti.

15 komponentů tvořivosti (Sborník Tvořivost v práci učitele a žáka, Brno 1996):

1. **Pohyblivost** – dovednost přejít rychle na nové formy myšlení
2. **Plynulost** – rychlé a lehké hledání vhodných nápadů a představ
3. **Originalita** – schopnost mít neobvyklé, bohaté a zajímavé nápady a řešení.
4. **Analýza** – dovednost rozebrat celek formy, obsahu i souvislostí na prvky či jednotky a umět je definovat.
5. **Produktivita** – systematické vytváření nových vztahů mezi jednotlivými částmi.
6. **Konstruování** – účelné sestavování známých věcí a myšlenek do nových celků.
7. **Přestavba** – rušení dosavadních struktur a souvislostí a vytváření nových vztahů mezi jednotlivými částmi.
8. **Uspořádání** – schopnost najít vhodné kritérium dělení a podle něj uspořádat věci a myšlenky.
9. **Síla vyjadřování** – schopnost formulovat a sdělovat zážitky, city a zkušenosti.
10. **Realizace** – dovednost rozpracovat cílevědomě plány a postupně je uskutečňovat.
11. **Kombinace** – schopnost objevovat vztahy a souvislosti a pomocí srovnání nacházet řešení.
12. **Transformace** – dovednost myšlenky, tvrzení, znaky a symboly systematicky nahrazovat jinými.
13. **Rozhodování** – dovednost různé názory srovnat, posoudit a rozhodnout o dalším průběhu.
14. **Přiřazování** – umět věci a myšlenky sladit s podmínkami.
15. **Organizování** – umět daný materiál podřídít smyslu, cíli a účelu.

3. NETRADIČNÍ TECHNIKY V ROZVOJI KREATIVITY

3.1 Vymezení pojmu netradičních technik

Pojem techniky je velice široký a zahrnuje různé hry, postupy, metody, cvičení, strategie a činnosti, které vychází z různých psychoterapeutických zdrojů, metod sociálně-psychologického výcviku, skupinových her pro děti a mládež, her s psychologickým potenciálem či běžných pohybových a sportovních her. Jednotlivé typy činností jsou pohyb, kresba, malba, modelování, četba, dramatizace, literární činnost, psaní atd.

Technika (technique) je „*způsob, jakým lze něco získat, něčeho dosáhnout; činnost, pracovní postup či prostředek sloužící k naplnění určitého cíle, kterým nejčastěji bývá získání nových poznatků; metaforicky lze říci, že zatímco metoda je cesta vedoucí k cíli, technika představuje určitý dopravní prostředek jímž se lze k cíli dostat*“ (Hartl 2004, str. 598)

Přívlastek „netradiční“ označuje něco, co je nového, ne tradičního, co přináší do naší práce novou inspiraci, tvořivost a originalitu. Netradiční metody představují méně známé neobvyklé, neznámé nebo málo používané prvky v práci s dětmi, mládeží i dospělými. Pojem netradiční techniky je nejvíce spojován s technikami výtvarnými, vžil se ale i do jiných oblastí a v dnešní době je běžně používán i mimo výtvarnou terminologii.

Pojem tradiční metody „*neznamená, že jde o metody vývojově překonané, už zastaralé nebo v brzké době odsouzené k zániku, ale vyjadřuje spíš, že tyto metody jsou ustálené, ověřené praxí a pevně zakotvené ve výchovně-vzdělávací práci škol. Nicméně jakkoliv je dodržování tradic v každém společenství do jisté míry nezbytné, protože tradice představují základnu pro další existenci systému a předpoklad pro jeho další rozvoj, nové cíle, potřeby a úkoly i soudobé poznatky nutně tradice doplňují, obměňují, převářejí a někdy i radikálním způsobem překonávají.*“ (Maňák 1997, str. 5)

Otázkou zůstává, zda mnohé techniky označované jako netradiční, nejsou již dnes běžně používány a přívlastek netradiční jim vlastně již nepřísluší. Samozřejmě není tento proces nikdy u konce a je jisté, že se budou neustále objevovat nové netradiční techniky i při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. V následujících kapitolách se pokusím teoreticky vymezit alespoň některé z technik.

3.2 Arteterapie

„Arteterapie v širším smyslu znamená léčbu uměním, včetně hudby, poezie, prózy, divadla, tance a výtvarného umění. Arteterapie v užším slova smyslu znamená léčbu výtvarným uměním.“ (Šicková Fabrici, 2002, str.30)

Arteterapie je poměrně mladá disciplína. Výraz art therapy ve svých pracích jako první použila **Margaret Naumburgová** ve třicátých letech 20. Století v USA. Tento termín se v Evropě začal používat až roku 1940 a první profesionální školení arteterapeutů vznikala v osmdesátých letech 20.století. Základním tvrzením průkopnice Margaret Naumburgové bylo, že „proces arteterapie je založen na poznání, že nejzákladnější myšlenky a pocity člověka derivované z nevědomí dosáhnou výrazu lépe v obrazech než ve slovech“. Filozofie arteterapie je založena na přesvědčení, že *„každé individuum, ať už bude , či nebude vzdělané v umění, má latentní kapacitu projektovat svůj vnitřní konflikt do vizuálních tvarů“* (Naumburg, 1947 in J. Šicková – Fabrici, 2002, str. 26).

V současnosti sdružuje odborníky různých oborů souvisejících s arteterapií (léčebné, speciální pedagogy, psychology, psychiatry, výtvarníky, atd.) **organizace Terra therapeutica** v Bratislavě. Organizuje momentálně také krátkodobý jednoroční pilotní kurz, s předpokládaným pokračováním v dalších letech.

V Česku vznikl Ateliér arteterapie v roce 1990 při Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích (tzv. rožnovská arteterapie). Založil ho pedagog, malíř a hudebník PhDr. **Milan Kyzour**, který ho také deset let vedl. **Rožnovská arteterapeutická škola** je koncipována jako výcviková, předpokládající zážitkovou analýzu ve skupině. Klade důraz na praktickou zručnost studentů, aplikování poznatků v konkrétní práci s artefaktem v klinickém prostředí nebo v oblasti speciální a léčebné pedagogiky.

Arteterapii se věnují i další česká pracoviště v Praze a Brně. **Česká arteterapeutická asociace** si klade za cíl vytvářet vhodné podmínky pro národní a mezinárodní odbornou komunikaci v arteterapii, organizovat vzdělávací aktivity a výcviky v arteterapii, rozvíjet výzkumnou a publikační činnost a připravovat profesní status. (J. Šicková – Fabrici, 2002)

V roce 2003 převzal organizaci 5letého výcviku Institut pro výcvik v arteterapii ve spolupráci s o.s. SUR a v říjnu 2009 započal 3. ucelený výcvik tohoto typu.

V roce 2003 založil **M. Huptych** dvouletý systematický arteterapeutický kurz (252 hodin) akreditovaný MŠMT a bude otvírat již desátý běh. Tento kurz rozsahem odpovídá bakalářskému studiu. Od roku 2003 nabízí **B. Albrich** výcvik ve skupinové arteterapii (230 hodin).

„Arteterapeutické techniky klientům usnadňují uvědomit si a vyjádřit vlastní pocity. Arteterapeutické postupy terapeutovi umožňují rozpoznat některé, jiným způsobem těžko přístupné osobnosti rysy klienta. Během výtvarného vyjadřování totiž dochází k mimovolnému slučování klientových vědomých a nevědomých pocitů. Matoušek uvádí (1999), že jakoby ve zkratce se přitom odehraje totéž, co by psychoterapie omezená jen na slovní vyjadřování propracovávala delší dobu. Tato technika je vhodná například pro emočně labilní klienty, výtvarný projev totiž pravděpodobně představuje šetrnější formu sebevyjádření než verbální vyjádření. Pro některé vážně psychicky nemocné klienty však může být arteterapie příliš náročná. Základní indikací pro arteterapii je zájem klienta o tuto aktivitu“. (E. Landischová, 2007, str.50)

FORMY ARTETERAPIE:

- **Individuální terapie** – klient má terapeuta k dispozici jen pro sebe, navazuje úzký kontakt. Podle Hornákové (1999) je individuální terapie vhodná pro klienty, jejichž problém vyžaduje celou pozornost terapeuta nebo jejichž chování ve skupině by působilo rušivě, odstrašujícím způsobem a mohlo by mít pro druhé klienty negativní následky (např. agresivita, negativní vůdcovství, psychotické projevy atp.). Zpočátku vyžadují individuální arteterapii např. hyperaktivní nebo naopak anxiózní děti.
- **Skupinové terapie** (sem řadíme i rodinnou arteterapii a arteterapii v partnerském vztahu).

Výhody u skupinové terapie podle M. Liebmann (1984) jsou:

- a) sociální učení probíhá rychleji a intenzivněji
- b) lidé s totožnými nebo podobnými problémy se mohou podpořit a cítit sounáležitost

- c) zpětné vazby členů skupiny jsou podnětné pro každého jednotlivce ve skupině
- d) je vhodnější pro toho, kdo prožívá individuální arteterapii příliš intenzivně
- e) je demokratičtější, protože moc i odpovědnost se dělí
- f) má ekonomický efekt – za tentýž čas se pomůže více lidem.

Nevýhody skupinové terapie podle téže autorky:

- a) hůře se dosáhne diskrétnosti než při individuální arteterapii
- b) skupinu je těžší organizačně zvládnout
- c) vyžaduje větší pohotovost a obratnost terapeuta
- d) každému jednotlivci v rámci skupiny se věnuje méně času
- e) skupina může dostat „nálepku“ nebo stigma (např. alkoholic).)

Rodinná arteterapie:

„Absence jednoho rodiče v rodině, neúplné rodiny – to je realita společnosti, v níž dnes žijeme“. (Šicková-Fabrici, 2002, str. 44)

Rodinnou arteterapii rozvinula Hanna Yaxa Kwiatkovska (1978). Zkoumala souvislost mezi propuknutím schizofrenie u jednoho člena rodiny a celkovou rodinnou atmosférou. Analyzovala rodinné mýty a tradice jako východiska pro poznání dynamiky rodin. Rodinu považovala za velmi specifický druh skupiny. Hlavním cílem rodinné arteterapie je posílení přiměřených postojů k životu, akceptování osobních potřeb i očekávání členů rodiny. Rodinná arteterapie musí být komplexní. Někdy se arteterapeutovi podaří pomocí kresby odkrýt důležitá fakta, která zůstala z různých příčin neodhalená nebo zatajená. Stává se, že i zkušený arteterapeut bývá v těžké pozici, má-li otevřeně odhalit nebo neodhalit jejím členům pravdu o rodině, např. dominanci matky, protekční postavení některého dítěte, atp. Vyžaduje to velkou moudrost a takt. (Šicková-Fabrici, 2002)

Šicková-Fabrici (2002) uvádí, že široká škála problémů, jež se týkají všech generací, jsou problémy v rodinách s dětmi předškolního i školního věku, s teenagery, s budoucími rodiči, s rodiči středního věku, s třígeneračními rodinami, s ovdovělými muži a ženami, s neúplnými rodinami, s rodinami s dětmi z více manželství. Cíl rodinné arteterapie je v lepší komunikaci, ve snaze spolupracovat na řešení konfliktů, v sebeidentifikaci, ve větší autonomnosti členů rodiny, v možnosti

spontánního vyjádření svých emocí. Často se rodinný arteterapeut snaží prostřednictvím arteterapeutické intervence přinést více radostných zážitků do rodinného života klientů.

Prevendárová (in Šicková-Fabrici, 2002) vidí roli rodinného terapeuta ve snaze pomoci při zmírňování mocenských bojů, počtu a intenzity konfliktů, i tam, kde už nelze odvrátit manžele od rozvodu. V porozvodové situaci rodinný arteterapeut pomáhá klientovi zorientovat se ve změněné situaci, adaptovat se, stabilizovat se. Podle této autorky je někdy vhodné zapojit do porozvodové terapie i prarodiče.

Arteterapie v partnerském vztahu:

„Arteterapeutka Harriet Wadesonová (1980) navrhuje v partnerské, resp. Manželské arteterapii použít techniky společného kreslení nebo malování obrázku. Instrukce pro partnery, manžele zní: „Aniž byste spolu verbálně komunikovali, společně vytvořte dobře integrovaný obrázek.“ V další fázi mají oba partneři nakreslit abstraktní obrázek svého vztahu a na další papír vytvořit každý svůj autoportrét, který mají darovat jeden druhému.

Každý z partnerů potom koriguje darovaný portrét toho druhého do podoby, jak by svého partnera chtěl mít, např. opravuje linie, mění proporce, atp. Většinou to bývá často první činnost po dlouhém čase, kterou jsou partneři nacházející se v krizi nuceni společně vykonat.

Arteterapeutické kreslení zviditelní jejich představy, problémy, očekávání, která mají jeden vůči druhému a svému vztahu, může také napovědět o podobných prožitcích partnerů nebo naopak vypovídají o rozdílnostech. Může je pak vést k řešení nebo i k vyřešení konfliktu, nedorozumění či krize. (Šicková-Fabrici, 2002)

Druhy arteterapie:

- **Receptivní** – terapie zaměřená především na vnímání uměleckého díla, které bylo arteterapeutem zvoleno s určitým záměrem. E. Landischová (2007) uvádí, že divák přirozeným způsobem promítá vlastní pocity do artefaktu. Může pocítit nevědomé pocity a získat novou životní perspektivu.
- **Produktivní** – zaměřuje se hlavně na aktivní uměleckou tvorbu (např. kresbu, malbu, modelování) nebo na intermediální aktivitu (tj. činnost propojující různá umělecká média).

Osobnost arteterapeuta:

Arteterapeut by měl být **empatický**, měl by umět své informace propojovat do souvislostí, měl by umět **improvizovat**, neměla by mu chybět **intuice**, **schopnost předvídat** vývoj událostí a jevů. Měl by mít **vysoký morální a etický kredit**, měl by v terapii sledovat vždy jasný terapeutický nebo diagnostický cíl, měl by vytvořit **atmosféru důvěry**, **pomáhat klientovi** zvládat zadané úlohy, které jsou pro klienta nové a neznámé, měl by ho povzbuzovat k vlastním interpretacím, **iniciovat** rozhovor.

Pro arteterapeuta je důležité, aby byl vzdělaný v obou částech výrazu arteterapie, tedy v arte- (umění) i v terapii (léčbě). Jestliže někdo chce pomáhat prostřednictvím umění druhým, měl by se orientovat v dějinách umění, v teorii umění, v estetice, v psychologii umění, ale i v různých výtvarných technikách.

Koblicová (2000) zdůrazňuje, že žádný skutečný kvalitní arteterapeut se kromě teorie neobejde bez zážitkového výcviku a bez supervize. (in Šicková-Fabricsi, 2002, str.58)

Krédo arteterapeuta je být tvořivý v budování klientovy kreativity, která mu může dát stimul k pozitivním změnám v jeho životě. Klient by měl být veden k zodpovědnosti za sebe, za svoji výtvarnou reflexi. Terapeut má umět navrhnout klientovi nové techniky, ale i perspektivy, jež klient dosud neznal. Klienta je třeba vést k sebeakceptaci, ne k sebenegaci. Klient by měl přes arteterapeutickou intervenci přijmout odvalu nejen experimentovat s novými výtvarnými technikami, ale nacházet i nové cesty řešení ve svém životě. (Šicková-Fabricsi, 2002)

Podle Šickové-Fabricsi (2002) by měl arteterapeut přes umělecké aktivity klientovi pomáhat:

- Hledět na sebe – prostřednictvím své umělecké reflexe – jinak než doposud;
- Vytvořit si určitý nadhled, tak jak se z nadhledu dívá na své dílo;
- Plněji prožívat a akceptovat své pocity nejen během vlastní tvorby;
- Zvýšit svoji sebedůvěru a sebeúctu přes zážitky úspěchu v umělecké oblasti;
- Být ve výtvarné reflexi otevřenější a svobodnější;
- Víc akceptovat druhé, jejich výtvarný názor a styl.

3.3 Muzikoterapie

„Hudba je jedním z nejkrásnějších a nejnádhernějších darů božích. Je jedním z nejlepších umění. Noty ožívují slova. Hudba zahání ducha smutek, jako bychom se dívali na krále Saula. Je nejlepší útěchou pro zarmoucené lidi, jí se srdce upokojí, občerství a osvěží“. (Martin Luther)

Hudba a rytmus jako léčebné prostředky jsou lidmi používány už od nepaměti. Původně byla hudba chápána hlavně jako forma komunikace s nadpřirozenými silami, jako způsob, kterým se lidé snažili zapůsobit na bohy a demony ve prospěch svého kmene, nebo určitého jedince. Byl to také způsob boje s úzkostí a s chorobami. Jednalo se například o tlučení holí do dutého kmene nebo o kámen, kdy se měnila intenzita a tempo, či se výsledek umocňoval zpěvem šamana. Rytmus úderů, tempo a dynamika zpěvu strhávaly ostatní k živelnému pohybovému projevu. (Z. Šimanovský, 1998)

Podle J. Schánilcové – Vodňanské (in Šimanovský, 1998, str. 17) je hudba *„u přírodních národů nezbytnou součástí denního konání, je součástí kultury, magických obřadů i léčení. S její pomocí bojuje přírodní člověk o zdraví, o dobrý lov, o štěstí, o lásku. Je součástí rituálů smrti a narození nebo přivolávání slunce a deště. Mimo obřady se ta která píseň nikdy nezpívá. Základním stavebním materiálem všech rituálů je hudba a tanec. Pasivní publikum neexistuje, tančí a zpívají všichni. Zlí démoni jsou zaháněni monotónními zpěvy, v nichž se opakují krátké intervaly, krátké motivy a které se vždy vracejí na výchozí tón. K tomu připojený rytmicky se opakující tanec vzbuzuje pocity euforie, extáze, jež zde však není spojována s pouhým prožitkem slasti radosti. Jde o něco víc: O stav vytržení mezi životem a smrtí, o stav mezi božstvím a lidstvím. Jedině v tomto stavu se napojují na magické síly, které ovlivňují jejich životy“.*

Šimanovský (1998) uvádí, že se postupně vyvíjely z primitivního způsobu magického léčení určité formy rituálu. Pozvolna se také vytvářely nové hudební nástroje. Terapii hudbou znaly v podstatě všechny starověké civilizace. Vysoce tuto terapii hodnotili v Egyptě, Asýrii, Babylonu, v Izraeli, Řecku a Římě.

„Ve Starém zákoně najdeme zmínky o vyléčení krále Saula z depresivních stavů za pomoci hry na harfu. V Egyptě už tři tisíce let před naším letopočtem plavili své

nemocné po Nilu na loďkách za doprovodu uklidňující hudby, hrané na jednoduché nástroje.“ (Z. Šimanovský, 1998, str. 18)

Terapeutická hodnota hudby byla uznávána již ve starém Řecku. Je to zřejmé i z toho, že bůh Apollon byl bohem hudby a zároveň byl uctíván jako dárce zdraví. Hudební terapií se zabývali i myslitelé jako byl Pythagoras, Platon, Aristoteles.

V Česku se muzikoterapie začala používat především v Praze v psychiatrické léčebně v Bohnicích, na Foniatrické klinice M. Seemana a na foniatrickém oddělení Logopedického ústavu pod vedením F. Kábeleho. Systematicky u nás v této oblasti působí Jitka Schánilcová – Vodňanská, která pořádá i výcvikové kurzy pro psychology, sociální pracovníce, pedagogy a další zájemce. V Akademii sociálně umělecké terapie v Praze a ve Svobodné waldorfské škole J. A. Komenského v Příbrami pracuje muzikoterapeut Josef Krček.

Obecné povědomí a úroveň muzikoterapie ve světě i u nás roste s rozšiřujícími možnostmi využití v praxi. Mnozí dobří učitelé hudební výchovy využívají ve značné míře principy muzikoterapie. (Šimanovský, 1998)

Muzikoterapie v pedagogice a speciální pedagogice

„Hudba a rytmus nacházejí cestu k nejskrytějším místům duše.“ (Platón)

Šimanovský (1998) uvádí, že terapeuti a pedagogové nacházejí stále více společných témat. Řada muzikoterapeutických her má u dětí se speciálními potřebami skvělou odezvu, například hry s rytmem a hry s bicími nástroji u mentálně postižených. U dětí se zbytky sluchu a u neslyšících se využívá i terapie tancem. Na podlahu sálu jsou postaveny silné reproduktory a neslyšící s vervou improvizovaně tančí v rytmu hudby, který vnímají skrze podlahu chodidly a dlaněmi odrazem od dřevěného obložení stěn sálu.

3.4 Dramaterapie

Jedná se o léčebné využívání dramatického umění, tj. například používání improvizovaného hraní rolí, používání svébytného inscenačního prostoru, metaforického vyjadřování apod. „*Pantomimické vyjádření základních sensorických dojmů – práce s výrazem tváře a tělesným pohybem beze slov – výrazně prohlubuje smyslové uvědomění jedince. Na obecnější úrovni může pantomima zahrnovat: akci a interakci prostřednictvím tělesného pohybu, vyjádření emocí a nálad, popis nějakého objektu, přehrání příběhu, a to vše beze slov. Ještě na vyšší úrovni lze do improvizace včlenit slova.*“ (Oaklander, 2003, str. 120)

Jednou z velice často využívaných metod je **hraní rolí (role-playing)**. Tato metoda je „*zaměřená na psychologickou modifikaci individuálního projevu; jde o sociální učení přispívající k analýze vlastního chování jednotlivých účastníků i chování skupiny jako celku; vychází se především z využití skupinové dynamiky a nových vztahů, které ve skupině vznikají; mnoho lidí totiž jedná v mezilidských vztazích neuspokojivě prostě proto, že během svého individuální či profesionálního vývoje získali nevhodné návyky, založené na dlouhodobě probíhající stereotypnosti určitého vzorce chování; tyto nevhodné návyky se dají upravit hraním rolí, jež poskytuje vzácnou příležitost chápat a přemýšlet i o těch sociálních vztazích a situacích, které připadají lidem zcela známé a důvěrné, a proto se jimi jen zřídka kdy vědomě zabývají a hodnotí je; v prostředí skupiny dochází k žádoucí změně relativně rychle, nebolestně a bez vážnějšího psychotraumatu; přidělená role nemusí vždy spadat do oblasti preferovaných rolí; lidé velmi rychle odhalují okruh oblíbených rolí jedince; odkrytí a interpretace těchto rolí je zdrojem žádoucích změn a jednání; zadaná role, jako např. věčný oponent, náfuka, oblíbenec, poutač pozornosti, nadšený pracant, sólista aj. vytvářejí modelové sociální situace a odezva na jednotlivé a dílčí projevy je pak ukazatelem emocionální dynamiky v práci skupiny; hlavní z hraní rolí spočívá v sociálním učení; výhodou je, že výsledky tohoto učení jsou okamžitě patrné; metoda hraní rolí totiž vytváří plnou zpětnou vazbu, v simulovaných sociálních situacích se tato zpětná vazba v dospělém věku vyskytuje jen zřídka*“ (Hartl, Hartlová 2004, str. 197)

3.5 Biblioterapie

Biblioterapie (bibliotherapy) je „metoda psychoher, využívající léčebné nebo podpůrné účinky četby. Způsob komunikace, v níž se tištěný text stává terapeutickým prostředkem, podporujícím léčebný vliv prostředí zejména ve zdravotnických zařízeních; forma individuální nebo skupinová. Zkoumání vlivu četby knih na duševní život člověka sahá daleko do minulosti, knihovny byly odedávna považovány za pokladnice moudrosti a knihy za účinný nástroj k rozvoji duševního zdraví. V prvních desetiletích 20.století začínají četbu pro nemocné sestavovat školení knihovníci. Četba je schopna odpoutat nemocného od myšlenek na chorobu, posilovat jeho vůli a chuť k uzdravení. Studium populárně naučné zdravotnické literatury plní funkci didaktickou a výchovnou, vede k pochopení vzniku a příčin vlastní choroby, ke korektivnímu hodnocení vlastního zdravotního stavu, k poučení a vhodné životosprávě. Zvláště důležitý je význam četby u pacientů dlouhodobě umístěných v rehabilitačních střediscích, na ortopedických odděleních apod. Kniha pomáhá přijmout omezení nebo postižení v důsledku onemocnění nebo úrazu a při výběru a získávání nové kvalifikace. Spojuje je s vnějším světem, pomáhá účelně využívat volný čas, překonávat depresivní stavy a duševní krize, řešit vnitřní duševní konflikty a podporovat adaptivní mechanismy jedince.“ (Hartl, Hartlová 2004, str.74)

3.6 Netradiční výtvarné techniky

Využívají se jak staré, téměř zapomenuté techniky, tak nové moderní techniky různého kreativního tvoření. Níže je uveden jen malý výčet z nich:

Drátování – tato prastará technika se těší oblibě i dnes, i když většinou se nevyužívá ke spravování hrnců, kamenných mís a jiných nádob, ale spíše k drobnějšímu dekorativnímu drátování nejrůznějších váz, hrníčků, drátovaných mís, šperků, „obdrátkovávají“ se nejrůznější kamínky, mušle či velikonoční vejce.

Košikářství – je jedno z nejstarších řemesel na světě, které se od svého prvopočátku prakticky nezměnilo. Samozřejmě objevujeme nové materiály a nové techniky, ale základy používáme stále tytéž. Dnes už košíkáři nemusí chodit ořezávat vrby a pak je dlouho namáčet, v dnešní době lze upravené proutí koupit nebo nahradit velmi vhodným materiálem na pletení – pedig (druh ratanu). Můžeme se setkat s kurzy klasického pletení košíků, ale také nově pletení z papírových novinových roliček. Po natření a nalakování není poznat rozdíl a pevnost je totožná jak u proutí a pedigu, tak u novinových roliček.

Zažehlovací korálky – velmi oblíbená a snadná činnost pro děti. Stačí jen poskládat dle fantazie na podložku, zažehlit přes pečící papír a sloupnout. Dnes již existují speciální korálky, které se jen postříkají vodou a sami se spojí, takže dítě si může tvořit výrobek od začátku až do konce samo.

Slupovací gelové barvy na sklo - zvolený motiv se nakreslí nejdříve konturou a poté se vyplní barvami, aby nikde nevznikl prázdný prostor. Barvy se nanášejí přímo z lahviček. Po zaschnutí motiv sloupneme a přitisknutím můžeme přilepit na sklo, porcelán, dlaždice.

Origami – obecně je origami považováno za japonské umění a vzniklo před více než tisíci lety. Jedná se o skládání z papíru. V 17. století znali Japonci na 70 druhů skládanek. Dnes jsou jich statisíce. Nejoblíbenější a nejběžnější skládačkou v Japonsku je papírový jeřáb „Orizuru“, který byl poprvé složen kolem roku 1800.

Tea bag folding (TBF), neboli skládání čajových sáčků – tato technika pochází z Holandska. Základem této techniky je prastaré japonské skládání z papíru origami.

Scrapbooking – (v překladu scrap – útržek, kousek; book – kniha, album) je metoda pro uchování osobní a rodinné historie. Každý deník, album je unikátním dílem autora. Obsahuje fotografie, útržky, obrázky, dekorace, poznámky, popisky, atd. Novodobý scrapbooking představuje již specializované obchody, kde se prodávají potřeby scrapbooking.

Decoupage neboli ubrousková technika – je způsob zdobení předmětů pomocí motivů vystřižených z papírových ubrousků, lepených pomocí lepidla určeného speciálně pro tuto techniku.

Výroba svíček – vyvíjela se dlouhou dobu. Už staří Egypťané vyráběli svíčky z včelího vosku. Číňané zase objevili způsob, jak svíčky tvořit z velrybího tuku, v Indii se dokonce našly chrámové svíčky vyrobené z vosku z uvařené skořice, v severní Americe tamní Indiáni vyráběli svíčky z oleje ryb. K dnešní výrobě svíček stačí zakoupit parafín, barevný vosk a knoty. Roztavením do různých forem dle fantazie vznikají krásné dekorace. Výroba svíček je také zábavnou činností dětí pro její nenáročnost.

Toto je jen malý výčet zajímavých technik kreativního tvoření, existuje však řada dalších, které zajisté budou bavit jak děti, tak dospělé.

3.7 Ostatní techniky

- **Projektivní techniky**

„Skupina psychologických metod, která pokusné osobě předkládá sérii nejednoznačných nebo neúplných podnětů a vyžaduje slovní komentář, doplnění, dokončení. Příklady: obrázek zpodobňující osoby ve vyhrocené situaci; soubor inkoustových skvrn; příběh, kterému chybí konec, apod. Projektivní techniky se opírají o předpoklad, že osoba, která se má vyjádřit k nejednoznačným nebo neúplným podnětům, promítá do svých odpovědí své vnitřní pocity, stavy, životní zkušenosti, jež si buď plně neuvědomuje, anebo se je snaží před okolím skrývat.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 184)

- **Psychohry**

Hra je jedna z nejpřirozenějších dětských činností, můžeme uplatňovat u dětí různých věkových kategorií. Podle Bakaláře (1989, str. 6) *jde u těchto her o několik obecně velmi prospěšných stránek, zastoupených u různých her v různé míře, a to:*

- ✓ **Didaktická a všeobecně vzdělávací stránka:** *hráči si v napínavé a soutěživé atmosféře připomenou a osvěží řadu důležitých pojmů z kultury, historie, biologie, zeměpisu, fyziky, práva, sportu apod. a spojí je s nějakým dalším údajem, nejčastěji číselným, jako jsou letopočty, hmotnost, časy, délky apod.*
- ✓ **Sebezpznávací stránka:** *hráči se na závěr hry dozvědí své místo v žebříčku. Obvykle jde o zjišťování a měření nějaké méně známé psychické vlastnosti či schopnosti. V jiném typu her hráči poznají, zda jejich reakce (názor, přesvědčení) je ve skupině hráčů ojedinělá, či naopak zcela běžná.*
- ✓ **Stránka uvolnění a rozvoje tvořivého způsobu myšlení, cítění a jednání:** *instrukce psychologických her tvořivostních hráče přímo vybízejí, aby se oprostili od svých navyklých šablon myšlení a prožívání a zkusili si vytvořit, zkombinovat či „vynalézt“ něco zcela nového, neobvyklého, originálního.*

Kromě výše uvedených kladů skrývají psychologické společenské hry i další možnosti:

- Usnadní vzájemné hlubší poznání členů hráčského kolektivu;
- Navodí příznivou atmosféru pro intenzivní komunikaci;
- Přispívají ke korekci poruch sebehodnocení.

- **Netradiční sporty**

„Tělo nechť každodenní své hýbání má.“ (J. A. Komenský)

Mezi dnešní netradiční sporty mohou patřit nové, ale i staré sporty či nové formy tance v atraktivním provedení. Dnešní děti a mládež mají na výběr, kromě klasického sportovního vyžití, mnoho druhů netradičních sportů jako např. žonglování, break dance, street dance, hip-hop, moderní yoyování, Zumba, skateboard, atd.

Sportování v jakékoliv formě napomáhá mimo jiné i k uvolnění napětí, vybití přebytečné energie, odreagování, či zklidnění. Pro děti s poruchou chování, hyperaktivitou, impulzivitou, i jinými poruchami, je sportovní vyžití prostředkem k možnému zklidnění a je velmi žádoucí, aby jakékoliv pohybové vyžití pravidelně podstupovaly.

- **Výchova prožitkem**

„Programy, organizované zpravidla formou fyzicky náročné činnosti spojené s určitou mírou rizika ve vnějším, přírodním i městském prostředí, popř. v tělocvičných zařízeních (strukturované hry, výpravy do obtížně přístupného terénu, trénink přežívání v přírodě, náročné vodácké akce). Jsou zaměřeny na rozvoj sebepojetí, sociálních vztahů a vztahů k životnímu prostředí, proto kromě fyzického výkonu zahrnují obvykle sebereflexi, reflexi sociální interakce a pozorování prostředí. U nás tyto programy nabízejí organizace zajišťující akce s tzv. intenzivním rekreačním režimem“. (Průcha a kol., 2003, str. 278)

Klíčovou roli v zážitkových programech má tzv. review, což je zpětný pohled na hru, ve kterém se rozebírá, jak účastníci daný problém řešili, jak jej mohli řešit a poskytuje tak velké množství zpětných vazeb. Tím, že problémy v hrách bývají náročnější než v běžném životě, rozvíjí účastník svoji odolnost, posunuje své hranice bezpečí s získává zdravé sebevědomí. Řešení náročných úkolů umožňuje rozvoj kreativity, týmové spolupráce, komunikativních dovedností, sociálního citění, a dalších vlastností potřebných v každodenním životě.

PRAKTICKÁ ČÁST

4. VYUŽITÍ (NE)TRADIČNÍCH TECHNIK

4.1 Cíl praktické části

Tato diplomová práce se zabývá možnostmi a využitím kreativity u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jejím vlivem a důsledky. Cílem praktické části je, mimo jiné, ukázat pozitivní účinky úspěchu u těchto dětí a motivaci k další práci.

Součástí praktické části jsou fotografie dětí z kurzu předškoláků ZŠ Spořilov na základě projektu akademické malířky Táni Svatošové „Písmo jako vědomá stopa pohybu“ a případové studie s výrobky dětí, které pracují pod vedením Mgr. Červinkové v ZŠ Spořilov. Dalšími přílohami jsou práce těchto dětí a práce dětí 3. ročníků ZŠ Spořilov.

Na základě studia literatury a vlastní zkušenosti bych ráda ověřila platnost následujících výzkumných tezí:

Teze č. 1: Využití kreativity při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je důležité pro pocit úspěchu.

Teze č. 2: Různorodost při vlastní tvorbě prodlouží dobu soustředění a zvýší zaujetí.

Při realizaci výzkumného šetření jsem nejčastěji využívala metodu pozorování skupiny dětí či jednotlivců. Aktivně jsem se účastnila práce s těmito dětmi ve spolupráci s paní učitelkou 0. ročníku a 3. třídy ZŠ Spořilov při výtvarné činnosti, kterou jsem vedla. Další spolupráce byla se speciální pedagožkou při práci s dětmi v rámci kurzu předškoláků. Využívala jsem své zkušenosti a znalosti Tai-chi při kurzu Vědomé stopy a část kurzu jsem lektorovala.

4.2 Metody a techniky

Pozorování

= nejstarší psychologická metoda založená na sledování chování jiných jedinců; je vždy výběrové, zaměřené na určité činnosti jedinců, příp. okolnosti těchto činností; je vždy subjektivní, tedy ovlivněno pozorovatelem, jeho postoji, pozorností aj., proto objektivita docilována větším počtem nezávislých pozorovatelů, příp. posuzovatelů videozáznamu, přesně stanoveným plánem, kritérii, sledem a průběhem pozorování. Pozorování lze dělit z řady hledisek, např. na a) soustavné, b) příležitostné, nekontrolované, nesystematické, nestrukturované, nestandardizované – pozorovatel volně rozhoduje o hlediscích i jednotkách pozorování, bez závazného sledu; a) zúčastněné – pozorovatel sám je členem skupiny, v sociálním kontaktu s objekty pozorování, nelze vyloučit ovlivnění skupiny pozorovatelem, b) nezúčastněné; a) zjevné, b) skryté; a) přirozené, terénní, b) laboratorní, experimentální – např. během hospitalizace; a) přímé, b) zprostředkované. (Hartl, Hartlová, 2004, str. 446)

Případová studie

= popis vývoje určitého problému, nejčastěji u jedince, včetně provedených opatření (např. léčby), jejich průběhů a výsledků. Souhrn případových studií pomáhá nalézt obecnější příčiny daného problému i úspěšné cesty jeho řešení. Lze užít jako metodu výuky. Dle G. W. Allporta shromáždění údajů o všech životních okolnostech dosavadního vývoje jedince jako součást studia osobnosti. (P.Hartl, H. Hartlová, 2004, str. 572)

4.3 Harmonogram postupu

- **Přípravná fáze**

Působíště:

Základní škola Jižní IV. 1750/10, Praha 4 – Spořilov.

Profilace školy:

- **Rozvoj jazykových a komunikačních dovedností.** (AJ od 1.ročníku, druhý jazyk od 6.ročníku, spolupráce se zahraničními školami, studijní jazykové pobyty, dramatická výchova jako samostatný předmět i jako součást běžné výuky, informatika od 4.ročníku).
- **Široká nabídka zájmové činnosti.** (školní družina, kurzy, akce ve volném čase).
- **Otevřená komunikace a participace na organizaci školy.** (komunikace s rodiči při setkávání s dětmi, emailový zpravodaj, webové stránky, KIWI magazín, žáci jako partneři vzdělávacího programu, školní parlament, Klub přátel školy, Školská rada, spolupracující sdružení).
- **Práce s talenty.** (asistenti pedagogů, individuální práce, akcelerace - rychlejší postup do vyššího ročníku, využití PC, příprava ke studiu na školách určených nadaným dětem, účast v postupových soutěžích a srovnávacím testování, od 6. do 9. Ročníku volitelné předměty, zájmové kroužky, školní knihovna, kurz Škola pro nadané).
- **Podpůrná činnost.** (školní psycholožka, speciální pedagogové, asistenti pedagogů, přípravná třída pro předškoláky, Školička – práce s dětmi s odkladem, kurz Předškolák).
- **Zavádění osobnostní a sociální výchovy do programu školy.** (systém třídnických hodin, sestavování pravidel chování, školního řádu, socializační a preventivní programy, relaxační prostory v budově a na zahradě – herna, klubovna, školní knihovna s PC, školní bufet, přírodní divadlo, ohniště, dětská a sportovní hřiště, ozdravné pobyty, lyžařské a plavecké výcviky).

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání – Otevřená škola.

Klíčové kompetence rozvíjí:

- **Otevřenými dveřmi**

Škola je otevřená žákům nadanými handicapovaným, dětem i veřejnosti.

Cílem je nalézt pro každého cestu ke vzdělání, která mu bude co nejvíce vyhovovat, osvojit si strategie učení a připravit se pro celoživotní vzdělávání.

- **Otevřenýma očima**

Člověk nesmí zavírat oči před nespravedlností, bezprávím a problémy společnosti.

Cílem je sebevědomý jedinec, který poznává demokratickou společnost a nalézá si v ní své místo. Poznává a rozvíjí vlastní schopnosti v souladu

s reálnými možnostmi a uplatňuje je spolu s nabytými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

➤ **Otevřenou myslí**

Škola podporuje otevřenou mysl pro nové myšlenky, neotřelé postupy a inovativní přístupy k řešení problémů.

Cílem je kreativní člověk s aktivním přístupem k životu a řešení problémů, Podněcovat k tvořivému myšlení a logickému uvažování je důležité.

➤ **Otevřenou komunikací**

Škola vede žáky k otevřené, všestranné a účinné komunikaci.

Každý má mít možnost projevit se jako svébytná, svobodná a zároveň odpovědná osobnost, která uplatňuje svá práva a plní si své povinnosti. Škola zapojuje žáky do kulturního dění i vně školy, seznamuje je s formami komunikace, rozvíjí mediální výchovu.

➤ **Otevřením se světu**

Podporuje spolupráci se státy Evropské unie, ale i ostatními státy světa.

K tomu využívá cizích jazyků, které se pokouší dětem přiblížit tak, aby byly schopny se domluvit. Snaží se rozvíjet i osobní vztahy se zahraničními přáteli v rámci mezinárodních programů.

➤ **Otevřenou náručí**

Každý má možnost najít pocit bezpečí a spolupráce.

Škola vede žáky k toleranci, ohleduplnosti k jiným lidem, kulturám a duchovním hodnotám. Svým jednáním druhé neomezuje, učí se spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých.

• **Realizační fáze**

V ZŠ Jižní jsem absolvovala praxi od roku 2010, kdy jsem docházela jako pomocná asistentka do kurzu předškoláků, a i nadále si zde prohlubuji praxi a znalosti.

Od ledna do března 2010 jsem byla v kurzu předškoláků nápomocna speciální pedagožce při zavádění kurzu „Vědomé stopy“ a práce s dětmi na rozvoj školních dovedností. Ve Školičce (0. přípravné třídě pro děti s odkladem povinné školní docházky, 6-7 let) a ve 3. třídě ZŠ jsem pracovala s dětmi v rámci výtvarného tvoření v průběhu roku 2011.

• **Vyhodnocovací fáze**

Doporučení:

Největší a rozhodující vliv na vývoj dítěte má, podle mého názoru, rodina. Proto bych doporučovala rodičům, i přes velkou vytíženost a rychlost dnešní doby, udělat si čas na své děti a prohlubovat v nich tvořivou činnost, ať již při výrobě přáníček babičkám, při malování, modelování, stříhání, či náročnějších činnostech. Děti mají

neuvěřitelnou fantazii, kterou my, dospělí, v sobě zdárně potlačujeme, protože vidíme příliš realisticky a „nemáme čas“. Díky domácí tvorbě se děti učí nejvíce a každé dítě rádo pomáhá při jakékoliv práci v domácnosti. Při všech činnostech si děti prohlubují jemnou a hrubou motoriku, tak důležitou pro jejich vývoj a budoucnost. Ne všichni mají samozřejmě dispozice ke kreativnímu tvoření, ale existuje celá řada publikací s nápady, stačí se také podívat na některé odkazy na internetu pro inspiraci. Můžeme využít prstové barvy, malování houbičkami namočenými ve vodových barvách nebo temperové barvy, foukací fixy atd. Z velké části se jedná o nápady z běžně dostupného materiálu nebo můžeme recyklovat nevyužitelný materiál, toho je okolo nás spousta. Proto, prosím, dejme dětem možnost a prostor k tvoření. Leckdy nás odrazuje nepořádek s tím spojený, kompenzací nám bude nadšení, zapálenost a pocit dobře vykonané práce v očích dětí a na chvíli zapomenou na těžkosti a neúspěchy, které jsou spojeny s jejich poruchou.

Každý pedagog by měl být kreativní, aby zaujal a pomohl dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami překonat obtíže. Podle mého názoru je pro děti stěžejní pocit úspěchu. Při nástupu do školy jsou hodnoceny, kárány či chváleny a jedná se o období, kdy se vytváří jejich osobnost, nastavují si hodnoty a utvářejí si své představy o životě, které je budou provázet, formovat a měnit. Proto bychom měli my - pedagogové, pokud je to jen trochu možné, tolerovat jejich originalitu a podporovat jejich kreativitu. I ve vyučovacích předmětech jako je matematika nebo český jazyk, lze děti zapojit do „děje“ a udělat pro ně tyto předměty zajímavější a tím snadněji pochopitelnější díky nejrůznějším pomůckám a interaktivnímu cvičení.

„Odchýlit se od norem znamená, že na to musíte mít. Než začnete být tvořivý, musíte být odvážní. Tvořivost je osud, ale odvaha je cestou.“ (Joyce Reiman)

Vlastní činnost:

1. Kurz předškoláků: Cvičení a malování s prvky tchaj-ťi na rozvoj grafomotoriky předškolních dětí (Písmo jako vědomá stopa pohybu)

Autorkou této zcela originální metody, jak předškolní děti připravit na výuku psaní ve škole, je Táňa Svatošová, instruktorka Centra taoistických umění, výtvarnice a zkušená arteterapeutka. Nabízí ucelený projekt 30 lekcí, který se využívá od roku 2005 v MŠ Sokolovská Praha 8 a je zde zařazen do systému předškolní výuky na rozvoj grafomotorických dovedností.

V dnešní době, kdy leckdy dítě umí psát na klávesnici počítače dříve, než-li uchopí pastelku či tužku, se hovoří o „grafické negramotnosti“, o povrchnosti a zanedbávání péče o rukopis. Je to daň za požadavky jako je rychlost, flexibilita, úspěch v podobě ztráty prožitků, vjemů, hloubky a zkušeností. Táňa Svatošová prezentuje písmo-rukopis jako zaznamenanou stopu našeho vědomého tělesného pohybu, zrcadlo harmonie člověka ve smyslu propojení mysli a těla. Písmo považuje za nenahraditelný prostředek komunikace a jeho znečitelnování považuje za varující projev selhávání komunikace vůbec. Komunikace samých se sebou, svým tělem, i komunikace mezi lidmi.

Projekt Vědomé stopy v sobě mísí spontánní tělesný pohyb dětí, rozvoj soustředěného pozorování předváděného pohybu za pomoci cvičení tchaj-t'i a ve finále jeho grafického záznamu. Tedy přechodem od nevědomé stopy k vědomé. Nejdřív v oblasti pohybu celého těla a následně v podobě jeho grafického záznamu. Hravou formou vede děti k soustředěnému pozorování a vědomému opakování pohybů. Využívá přitom principů dynamické rovnováhy a zachovává individualitu každého jednotlivce.

Struktura lekce:

Důležitá je pestrost a hravost, častější střídání jednotlivých činností. Děti se před cvičením zouvají a probíhá naboso. Při cvičení tak lépe mohou vnímat chodidla, jejich uvolňování a kontakt se zemí, který patří mezi základní aspekty praxe tchaj-t'i. Během lekce se používá voda a někdy se nedopatřením objeví na zemi, takže se nemusí řešit problém náhradních ponožek nebo bačkůrek. Lekce se zahajuje společným vytvořením kruhu a poklonou, kterou se pozdraví. Pak se děti naučí stát v přirozené pozici – pozici stromu, která je vede ke zklidnění. Učí se v ní stát tiše, rovně, ale uvolněně, podle principů tchaj-či, které se neustále opakují.

Poté následuje společné cvičení v kruhu, které je doprovázeno částečně mluveným slovem. Postupně se bude cvičení prohlubovat a doplňuje se také oblíbené cvičení ve dvojicích.

Mokrý stopa pohybu:

Používá se obyčejný papír a voda. Děti by měly nejdříve pozorovat a pak sami napodobovat grafický záznam na papír. Nejdříve se používají prsty, ruce a poté např. houbička nebo velké kulaté štětce na násadě. Grafická stopa pohybu se na papír dělá

jen čistou vodou, a jak postupně usychá, ztrácí se, až úplně zmizí. Toto je důležitý moment. Jedná se o terapeuticko-psychologický záměr: stopa, která se nepovede časem mizí. Nezpůsobuje tak frustraci nad možným nezdarem a umožňuje opakovaně zkoušet stopu znovu a lépe. Pro děti, které se teprve učí napodobit určitý konkrétní tvar a zjistí, že se jim to tak úplně nedaří, je to důležitá úleva. Pro děti ambiciózní a soutěživé je naopak zajímavou zkušeností, že než se stačí chlubit a vystavovat na obdiv své zdařilé pokusy, stopa uschne a není co obdivovat. Děti se tak učí „neulpívat“ na svém díle. Nezůstane nic k hodnocení, zůstane jen prožitek a zkušenost. **Důležitý je proces, ne samotný výsledek.**

Obr. č. 2 a 3 – 1.hodina kurzu „Vědomé stopy“ – mokrá stopa - strom: Děti mají namočené prsty ve vodě, vedle sebe nebo před sebou mají misku s vodou, a volně dělají plynulou stopu uprostřed papíru tak, že jej prsty hladí, a tím dělají jakoby pomyslný kmen stromu. Opět si namočí prsty a v dolní části „kmene“ do obou stran vytahují mokrou stopu – „kořeny“ stromu. V horní části „kmene“ pak znázorní „větve“, případně listy nebo jehličí.

Obrázek č. 2: Mokrá stopa – strom



Obrázek č. 3: Mokrá stopa - detail stromu



Samotné cvičení:

1.kus brokátu: s dětmi mu budeme říkat „výtah“. V pozici stromu sepne prsty uvolněných rukou do sebe a obě ruce takto spojené zvedáme zlehka s dlaněmi otočenými nahoru s nádechem až do výše prsou, pak dlaně otočíme směrem do země (prsty máme pořád spletené do sebe) a s mírným zatlačením a výdechem je spouštíme dolů před tělem až pod pás. Dlaně nerozevíráme a po oblouku s dlaněmi směřujícími od těla a dopředu je teď zvedáme s nádechem zase až nad hlavu

s dlaněmi otočenými do nebe, pak nad hlavou rozevřeme ruce a po stranách je volně, s výdechem, po stranách těla spouštíme do přirozené pozice. Opakujeme několikrát.

Střídání lehkého, uvolněného zvedání rukou nad hlavu a naopak mírné zatlačení při jejich klesání můžeme vnímat jako paralelu v písmu – tah nahoru a dolů – slabý/silný. Dotýkáme se tady základního aspektu dynamické rovnováhy, který budeme postupně objevovat v dalších a dalších pohybech. Proto se snažíme hned od začátku, aby děti vnímaly nejenom pohyb rukou, ale upozorníme je i na vnitřní rozměr – dynamiku, výraz a koordinaci s dechem.

Toto cvičení masíruje páteř, posiluje trávicí soustavu, reguluje látkovou výměnu a především uvolňuje napětí hrudního koše, čímž příznivě působí na funkci plic a srdce.

2.kus brokátu: říkáme mu **napínání luku**. Stojíme v pozici jezdce, do které se dostaneme z přirozené pozice postupným rozevíráním špiček a pat. Před tělem sevřeme ruce v pěst a s nádechem je zvedáme přes pokrčené lokty nahoru do úrovně prsou. Pak na jedné ruce uděláme prsty V (ukazováčkem a prostředníčkem, palec, prsteníček a malíček se ohnuty vzájemně dotýkají). Paži s výdechem vytáčíme do strany, pozorujeme ji pohledem, díváme se do V a jakoby napínáme luk. Druhá ruka ohnutá v lokti a zavřená v pěst taky napíná luk do druhé strany. Poté s nádechem obě ruce vrátíme před tělo, rozevřeme dlaně a s výdechem je spustíme podél těla do výchozí pozice jezdce. To samé se opakuje do druhé strany. Mezi tím děti pokládají obě ruce na stehna a jakoby jedou na koni. Cvik opakujeme několikrát.

Posiluje hlavní klouby a uvolňuje šíji. Dále posiluje břišní, mezižeberní a ramenní svaly, ruce.

Obrázek č. 4: 3. kurz "Vědomé stopy" - napínání luku



Pak vyklepáváme – uvolňujeme nohy a ruce – strom ve větru a následuje klidová pozice **spícího koně**. Stojíme jako v pozici stromu, ale mírně přivřeme oči. Pozorujeme vlastní dech – dýcháme volně, plynule a vědomě. Každý sám podle sebe se nadechne a vydechne celkem třikrát. Otevřeme oči a můžeme pokračovat s mokrou stopou. Děti si rozloží na zem papíry a misky s vodou.

Stopa:

Zaznamenáváme stopy chůze jednotlivých zvířátek, která jsme předváděli v kruhu na úvod lekce. Pokusíme se zaznamenat nejenom samotnou vnější podobu stopy, ale dát jí i vnitřní výraz, podobně jako jsme to dělali ve společném kruhu pohybem. Myšku budeme znázorňovat opravdu lehce a jemně, slona těžce.

Namočeným ukazováčkem a prostředníčkem na papíru děláme stopy jak běhá myška, pak kočička, čáp. Následuje kachnička. Tu děláme střídavým, kolébavým dotekem palce a ukazováčku. Nakonec dupe slon. Stopy děláme oběma namočenými dlaněmi a necháme děti, ať si to užijí...Dbáme ale na to, aby děti střídaly prsty a ruce podle toho, jak se jim to předvede. Na velkém formátu papíru můžeme inscenovat setkání dvou myšek, anebo naznačit zrychlený dynamický pohyb a měnit rytmus stop podle zvířátek. To všechno by děti měly nejdříve pozorovat a teprve pak se to pokusit co nejpřesněji napodobit. Procvičujeme tím koordinaci smyslového vnímání a pohybu, soustředění, napodobování a záznam pohybu grafickou stopou.

Obrázek č. 5: Vytváření stopy chůze zvířátek



Pro zklidnění zopakujeme zážitek ze stání v pozici stromu a jeho mokrou stopu na papír. Namocnými prsty malujeme rukama nejdříve kmen, dole spousty kořenů a nahoru větve. Střídáme obě ruce.

Závěr: Ztišíme a zklidníme se v přirozené pozici. Děti se dívají lektorce do očí, následují její pohyb přisunutím nohou k sobě a společně ukončí lekci poklonou.

2. Výtvarné činnosti

Školička – výtvarné činnosti pro děti s odkladem povinné školní docházky. (viz analýza výsledků činnosti str.61-62)

3.třída – výtvarné činnosti žáků 3 třídy ZŠ Spořilov. (viz analýza výsledků činnosti str.62)

4.4 Charakteristika souboru

Zkoumaným souborem byly žáci se speciálními vzdělávacími potřebami 0. přípravné třídy a 3. třídy ZŠ Spořilov, u kterých přikládám případové studie a obrázky jejich tvorby viz přílohy.

Motorika

„Vývoj pohybových schopností se vyznačuje určitou posloupností a propojeností – hrubé motoriky, jemné motoriky, motoriky mluvidel (tzv. orální motoriky), motoriky očních pohybů. Aby dítě mohlo kreslit a později psát, musí být schopno souhry (koordinace) mezi okem a rukou (tj. vizuomotorické koordinace). Pokud je dítě nevyzrálé nebo přímo handicapované v oblasti pohybového vývoje či zrakového vnímání, odráží se to samozřejmě nepříznivě i v jeho kresbě.“ (Bednářová, Šmardová, 2006, str. 14)

= pohybová schopnost organismu; skládá se z pohybů spontánních, reflexních, volních a expresivních, které vyjadřují psychický stav. (Hartl, Hartlová, 2004, str. 328)

- **Hrubá motorika**

Poruchy hrubé motoriky se vyskytují méně často než poruchy jemné motoriky. Bednářová a Šmardová uvádí, že hrubá motorika je první oblastí, na kterou je dobré se zaměřit. Z rozvoje hrubé motoriky vychází rozvoj motoriky jemné, z té pak rozvoj grafomotoriky. U dětí, které mají sníženou koordinaci pohybu, je vhodné nejprve podpořit rozvoj hrubé motoriky. Pokud má dítě potíže v činnostech jako chůze, běh, skákání, seskakování, lezení, přelézání, podlézání, chytání, házení, udržování rovnováhy při chůzi přes lavičku, kládu, chůze po schodech, stoje a skákání na jedné noze, jeho obratnost se výrazně odlišuje od vrstevníků, je nejisté nebo bojácné, potom je potřebné umožnit mu dostatek pohybu, možností spontánního běhání venku, překonávání překážek, her s ostatními dětmi. Tyto spontánní pohybové aktivity je dobré doplnit o cvičení v tělocvičně nebo zařazení rytmických cvičení. Pokud má dítě v pohyblivosti i nadále výraznější potíže, je na místě konzultace s odborníkem (rehabilitačním pracovníkem, lékařem) a zahájení odpovídajících cvičení, rehabilitačního tělocviku.

- **Jemná motorika**

Rozvoji jemné motoriky napomáhají každodenní činnosti, sebeobsluha, manipulační hry, tvořivé a rukodělné činnosti. Svaly pro koordinaci jemných pohybů potřebné pro uchopování, manipulaci s drobnými předměty, později pro kreslení a psaní se vyvíjí pozvolna.

V předškolním období se dítě snaží napodobovat dospělé, chce jim pomáhat. Pro svou menší zručnost však bývá od mnoha činností odrazováno z obav, aby něco nerozbilo, nepokazilo, případně se nezranilo a v neposlední řadě také proto, aby práce dospělému rychleji ubíhala. Čím častěji se nám podaří zapojit dítě do práce, tím získává více možností k rozvoji jemné motoriky a poznání vůbec. Dítě by mělo být i správně namotivováno. Když například navlékáme korálky a dítě má pak možnost je po určitou dobu (byť krátkou) nosit nebo i maminka, je to přínosem a dítě vnímá smysl jeho práce. Pokud je ale po navlékání vyvečeme a určíme dítěti, aby navlékalo znovu, jeho práce smysl ztrácí a dítě není motivováno v činnosti pokračovat nebo se k ní později vracet.

Činnosti rozvíjející jemnou motoriku (Bednářová J., Šmardová V., 2006 str. 44)

- Skládání kostek – vlaky, mosty, vyšší věže, hrady.
- Skládání mozaik, zasouvání kuliček do otvorů – nejdříve používáme mozaiky s většími korálky, kuličky, postupně volíme drobnější materiál. Při práci rozvíjíme uchopování špetkou prstů.
- Vkládání kuliček, korálků do lahví.
- Navlékání korálků, knoflíků, těstovin, matiček, rozstříhaných slámečků. Zvyšujeme přesnost při zacházení s jemnými předměty, koordinaci obou rukou při trefování do otvorů.
- Stavění řad (vlaků) z knoflíků, korálků a přírodních materiálů. Řady mohou mít předlohu postavenou dospělým, v řadě se mohou pravidelně střídát určité skupiny – barvy, velikosti, tvary, materiály.
- Práce se stavebnicemi, různorodost stavebnic – vhodné je se vzrůstající koordinací pohybů postupné zmenšování jednotlivých dílů.
- Šroubování – uzávěry lahví, větší šroub a matka...
- Montování, práce s nářadím, zatloukání kladívkem apod.
- Házení na cíl – míčky do krabice, knoflíky do misky, kroužky na tyč.
- Provlékání šňůrek otvory nejrůznějších tvarů.

- Uzlování na šňůrkách – nejprve udělat jeden uzel, posléze určitý počet uzlů vedle sebe, postupně se naučit odhadovat a držet vzdálenost mezi jednotlivými uzly, spojit uzlem tkaničku do kruhu, spojit dva provázky, udělat řetěz z krátkých provázků.
- Přišívání velkých knoflíků, prošívání látky nebo papíru jehlou s tupým hrotem.
- Výroba řetězu z kancelářských sponek.
- Vytváření tvarů z měkkého drátu.
- Úkony spojené se sebeobsluhou – zapínání knoflíků, zipů, zapnutí přezky, navlékání ponožek...
- Oblékání panenek, plyšových hraček.
- Pomoc při každodenních činnostech v domácnosti – hnětení tvarů z těsta, vykrajování, míchání, krájení zeleniny, přesypávání, používání kolíků na prádlo – věšení kapesníků, oblečků pro panenky.
- Zamykání, odemykání, rozsvěcení světel, mletí koření, kávy mlýnkem.
- Listovní v knize po jednotlivých listech.
- Motání klubíček vlny.
- Modelování – z plastelíny, hlíny, těsta a dalších materiálů: hmotu mačkat, uždibovat, slepovat, hloubit v ní různě hluboké otvory, válet válečkem, vytvářet krouživý pohyb při modelování koule.
- Malování – nejdříve můžeme použít prstových barev, přecházet na vodové a temperové barvy.
- Obtiskování – využití razítek s dětskými motivy, vlastní výroba tiskátek.
- Mačkání papíru – výroba větších i malých koulí.
- Stříhání – zpočátku pouze přestřížení proužku papíru, ustřížení rohu, postupně přecházíme na přestřížení delší plochy.
- Vytrhávání z papíru (vytrhávání malých částí) – skládání mozaik, vytržení proužku, vytržení určitého tvaru – kruhu, hrušky,..
- Lepení – slepit z krátkých proužků dlouhý pruh (např. výroba silnic pro autíčka), lepení řetězu, lepení vystřihovaných obrázků, koláží.
- Skládání z papíru – nejdříve přeložení papíru (výroba vlastního sešitku, bločku), skládání jednoduchých tvarů – harmoniky, skládačky, červíka, čepice...
- Skládání tvarů a figur z tyčinek, párátek, krátkých špejlí, slámek.

- Puzzle – skládání koupených puzzlí i skládání a výroba samostatných skládanek.
- Karetní a deskové hry, hra Mikádo.
- Obtiskování ruky, prstů do tácu s moukou, krupicí, pískem. Do těchto materiálů můžeme zkoušet s dítětem i kreslit, nacvičovat vedení čar.
- Rozvíjení hmatu – dotýkání se předmětů z různých materiálů, poznávání materiálů hmatem.
- Cvičení s prsty – „hra na klavír, psaní na klávesnici, solení polévky,..“
- Otevírání zavřené dlaně postupně po jednom prstu.
- „Tleskání“ prsty – palec s ukazovákem, prostředníkem, prsteníkem, malíkem.
- „Děšť“ – nejdříve ťukne do desky stolu ukazovákem, poté ukazovákem s prostředníkem, dále třemi prsty, čtyřmi prsty a ťukání se opakuje, tempo ťukání se může zrychlovat, ruce se mohou střídát.

Tato cvičení nerozvíjí pouze motoriku. Zároveň je rozvíjena celá řada dalších schopností – vizuomotorická koordinace, zrakové vnímání, prostorová orientace, koncentrace pozornosti, estetické vnímání a další.

Grafomotorika

= soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní, a které nejsou jen záležitostí pohybů ruky, ale je ovlivňováno psychikou; proto se grafomotorika může stát součástí diagnostiky psychických stavů, procesů a vlastností, případně poruch a nemocí. (Hartl, Hartlová, 2004, str. 182)

Jedná se o psychomotorické činnosti, které jedinec vykonává při psaní a kreslení a jejichž stupeň vývoje významnou měrou poznamenává kresbu a písemný projev.

Význam kresby

Kresba je přirozenou součástí vývoje dítěte, je pro ně hrou, zábavou, je možností něco vytvářet, vyjádřit se, obvykle dítěti přináší radost a uspokojení. Jsou však i děti, které tuto činnost nevyhledávají, kreslí málo a nerady, či kreslení přímo odmítají.

Kreslení má také velký význam pro později osvojovanou dovednost psaní. V předškolním věku je úroveň jemné motoriky, senzomotoriky, grafomotoriky jedním z důležitých kritérií při posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky.

Často používanou metodou je např. Jiráskův orientační test školní zralosti, který obsahuje kresbu lidské postavy, auta nebo květiny, napodobení geometrických tvarů, psacího písma a skupiny teček. Tato část práce je výborná pro zhodnocení vizuomotorické koordinace (tedy souhry, součinnosti oka a ruky).

Kresba je nenásilnou cestou k dítěti, prostředkem k navázání kontaktu, uvolnění atmosféry, k poznání dítěte a k terapeutické intervenci.

Bednářová, Šmardová (2006, str. 6) uvádějí, jaké informace nám kresba může poskytnout a k čemu může být užitečná:

- poskytuje informace o celkové vývojové úrovni
- poskytuje informace o úrovni jemné motoriky a grafomotoriky
- poskytuje informace o zrakovém a prostorovém vnímání
- poskytuje informace o vizuomotorice (souhře zrakového vnímání s pohybem ruky)
- poskytuje informace o vztazích a postojích dítěte
- poskytuje informace o emocionalitě dítěte
- je komunikačním prostředkem
- může být rehabilitačním nástrojem
- může být terapeutickým nástrojem

Senzomotorická koordinace

„Senzomotorická koordinace zraku a ruky nebo nohy umožňuje dítěti vykonat cílený pohyb rukama a nohama v souladu se zrakovým vnímáním prostoru. Neobejde se bez ní při házení, kopání a chytání míče, při pálkových sportech a v neposlední řadě ani při psaní a kreslení.“ (Serfontein, 1999, str. 43)

Podle Serfonteina (1999) byl jeden z dříve užívaných názvů pro poruchy pozornosti „syndrom nemotorného dítěte“, problémy s koordinací pohybů jsou typické pro děti s ADD. Projevují se zejména v oblasti jemné motoriky. Jemné činnosti, jako je například zavazování tkaniček a zapínání knoflíků, jsou pro tyto děti velmi náročné a představují pro ně zdroj frustrace. V pozdějším věku často nedokážou čitelně a úhledně psát. Vyskytují se i poruchy hrubé motoriky, které se projevují při učení jízdě na kole, při skákání, kopání a házení míčem. Potíže se

senzomotorickou koordinací zraku a ruky se kromě psaní projevují i při opisování textů z tabule.

Pohybová neobratnost často vede k potížím v sociální oblasti, a to zejména u chlapců při různých sportovních aktivitách. Ten, kdo je nešikovný, bývá obvykle vyloučen ze hry i z ostatních dětských aktivit. S přibývajícím věkem potíží ubývá a svou kladnou roli zde může sehrát i pracovní terapie.

Čemu se dítě učí při kreativních výtvarných činnostech:

- Dobré koordinaci rukou a zraku
- Rozvíjí své prostorové a motorické dovednosti
- Rozvíjení představivosti
- Lepší povědomí o tvarech a umístění v prostoru
- Využívat přírody jako inspirativního zdroje
- Plánování a systematičnost
- Dotahovat práci od začátku do konce
- Zvládat sedět v klidu a soustředit se
- Dobrý pocit ze svých schopností
- Posilování sebedůvěry a získávání pocitu dobře vykonané práce
- Samostatné práci

„Naše hlava je kulatá, aby myšlení mohlo měnit směr. Kreativita znamená vidět to, co vidí ostatní, ale něco jiného si u toho myslet“. (Francis Picabia)

4.5 Analýza výsledků činnosti

Popis práce dětí s odkladem povinné školní docházky 0. přípravného ročníku ZŠ Spořilov „Školička“:

Záložky do knížek (*viz příloha A, str.I*)

Děti dostaly za úkol namalovat jakékoliv zvířátko ve velikosti podle předlohy, vymalovat si jej a vystříhnout. Malování a kreslení je skvělé cvičení pro koordinaci rukou a zraku. U stříhání musí děti zapojit soustředění, systematickosti a samozřejmě koordinaci rukou a zraku, jako u většiny ručních prací. Dalším krokem bylo, s pomocí učitele, zatažení záložek laminovanou a poté si děti opět svojí záložku vystříhly. Děrovačkou si udělaly dírky na fousy, ocásek atd. a nakonec si uvázaly uzlíkem bavlnky.

U záložek je také důležité, že najdou využití, tudíž je práce dětí smysluplná a jejich výrobky najdou i praktické uplatnění.

Brouci ze skořápek (*viz příloha B, str.II*)

Děti si dle své fantazie vymalovaly ořechovou skořápku barvami na sklo a barvami s glitry. Poté si namalovaly listy, vybarvily, vystříhly a skořápku na ně nalepily tavnou pistolí za pomoci učitele. Nakonec přilepily tykadla z „chlupatého drátu“ a vytvarovaly podle vlastní představy.

Každý jednotlivý brouk byl originál, děti práce bavila, výsledek byl okamžitě vidět a mohou si své výrobky sami prodat na nadcházejícím jarmarku, který pořádá škola. Při této práci děti pracovaly více samostatně. Opět se procvičovala koordinace rukou a zraku, jemná motorika, fantazie a koncentrace, částečně i bezpečnost při práci s horkým lepidlem.

Vánoční hvězdičky z čajových kalíšků (*viz příloha C, str. III*)

K výrobě jsou potřeba hliníkové kalíšky z čajových svíček, nůžky, korálky a lepidlo. Děti si nastříhaly proužky tak, aby vznikla, po rozložení hvězdička a dostříhaly špičky. Poté nanasly lepidlo a do něj nasypaly pár korálků.

Velmi jednoduchý a rychlý postup a výsledek efektní. Při nanášení korálků děti zapojovaly jak jemnou motoriku, tak soustředěnost a opět koordinaci rukou a zraku. Velkou motivací je vždy, když hotové výrobky najdou praktické uplatnění, v tomto případě při vánoční výzdobě.

Foto-rámeček (*viz příloh D, str. IV*)

Tato práce se ukázala pro věkovou kategorii 6-7 let jako náročnější, ale všechny děti ji zvládly bez větších obtíží. Bylo zapotřebí namalovat oválný obličej medvěda, obkreslit jej na jinou čtvrtku, namalovat zvlášť uši a vystříhnout. V jednom obličejí udělaly děti otvor na vlastní fotografii. Vložily obrázek, slepily lepidlem na papír a domalovaly medvědí obličej. Nejtěžším úkolem bylo vystříhnout otvor pro fotografii.

U všech výše uvedených činností pracovaly děti s velkým nadšením a nasazením. I děti, které jsou diagnostikovány jako děti s ADHD, projevily soustředěnost a celou dobu práce se aktivně zapojovaly. U některých dětí bylo zapotřebí menší asistence, jinak byla ale jejich práce z velké části prací samostatnou.

Popis práce dětí 3. třídy ZŠ Spořilov:

Obrázek do okna (*viz příloha E, str. V*)

Základem je šablona rámečku a pauzovací papír. Děti si nakreslili vlastního koně se Svatým Martinem nebo mohou pomoci šablony obkreslit připravený obrázek. Poté si vystříhly koně nůžkami na nehty. Z bílého kancelářského papíru vytrhali zasněženou krajinu. Vše se přilepí lepidlem a dozdobí vločkami z ozdobné děrovačky.

Při této práci musely děti při obkreslování, stříhání malými nůžkami, vytrhávání a lepení zapojit jemnou motoriku a koordinaci rukou a zraku.

Technika vrstveného papíru - čert (*viz příloha F, str. VI*)

Použití vrstveného papíru, barvy na tisk a válečku. Nejprve si děti vystříhaly všechny potřebné části a postupně je nalepily na obličej čerta. Čím více vrstev, tím je obrázek plastičtější. Poté použili váleček a černou barvu na tisk a několikrát obrázek přemalovaly.

Při této technice bylo za potřebí stříhání, kreslení, lepení, práce s válečkem.

Práce s ovčím rounem (*viz příloha G, str. VII*)

Tato technika vyžaduje trpělivost. Je potřeba speciální jehly na plstění, molitanová podložka a ovčí rouno. Opakovanými vpichy plstící jehlou se postupně vytvaruje potřebný tvar.

Tato technika se ukázala jako velmi oblíbená i u dětí s hyperaktivitou a sníženou soustředěností.

4.6 Případová studie

Chlapec přípravná 0.třída

Důvody vyšetření: posouzení školní zralosti na žádost matky

Rodinná anamnéza:

Matka – MD

Otec – OSVČ

Rodina úplná, funkční, matka momentálně na MD.

Zpráva z psychologického a speciálně – pedagogického vyšetření:

Chlapec byl vyšetřen dne 8.9.2010 na žádost matky a za její přítomnosti. Důvodem vyšetření bylo posouzení školní připravenosti. Chlapec by měl ve školním roce 2011/2012 nastupovat do 1. Ročníku ZŠ. Chlapec má emoční potíže, hůře se také adaptuje na režim MŠ, od malička byl „živější dítě“, je narozený v letních měsících. Rodina zvažuje odklad školní docházky.

Intelektuální schopnosti se pohybují v oblasti nadprůměru. Chlapec pracoval rychle, docházelo ale ke kolísání ve výkonnosti díky jeho tendenci k rychlým, impulzivním řešením. Dokáže se dobře soustředit na činnosti, které ho zajímají, i déle, při jiných činnostech je soustředění sníženo.

Byla orientační zkouškou zjištěna tzv. méně výhodná forma laterality – zkrřížená laterality, která s sebou často přináší grafomotorické obtíže a mívá souvislost se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností. Nemá sice závažnější obtíže v oblasti vizuomotoriky, ale v oblasti grafomotoriky ano. Úchop tužky je pevnější, ruka méně uvolněná. Obkreslit různé tvary dokázal, ale lidskou postavu ještě ne. Drobné obtíže byly zaznamenány ve zkoušce vizuálně diferenciací, hůře rozlišoval stranově obrácené tvary. Oproti tomu na odpovídající úrovni byla jeho schopnost primární analýzy slova, stejně tak na velmi dobré úrovni byly jeho vyjadřovací schopnosti a řeč – netrpí již žádnou vadou řeči. Předčíselné představy jsou rovněž na velmi dobré úrovni. Bylo zaznamenáno mírné kolísání koncentrace pozornosti.

Závěr:

U chlapce bylo vyšetřením potvrzeno nerovnoměrné zrání – na velmi dobré úrovni jsou jeho intelektuální schopnosti, rozvoj řeči a předčíselné představy, vážne oblast

grafomotorických schopností, byl zaznamenán tzv. méně výhodný typ laterality, je zde predikce vzniku SVPŠD. Chlapec má obtíže v emoční sféře, může se u něj jednat i o syndrom ADHD.

Doporučení:

Z výše uvedených důvodů by bylo vhodné u chlapce realizovat odložení školní docházky o jeden rok. Během tohoto roku je třeba pracovat na rozvoji grafomotorických schopností a dalších schopností důležitých pro čtení, psaní a počítání, aby byl u chlapce co nejvíce eliminován vznik specifických poruch učení. Vhodný by byl i nácvik adaptace na školní prostředí a požadavky školní práce. Jako nejvhodnější by bylo navštěvování tzv. nultý ročníku.

Při práci v hodinách je většinou neklidný, nesoustředěný, avšak v hodinách výtvarné výchovy byl zapálený a pracoval systematicky, nepotřeboval větší pomoc.

Dívka přípravná 0.třída ZŠ

Důvody vyšetření: posouzení školní zralosti na žádost matky

Rodinná anamnéza:

Matka – vychovatelka v ZŠ

Rodiče rozvedeni

Zpráva z psychologicko-pedagogické poradny:

Dívka během vyšetření naváže kontakt, v úkolové situaci je spíše nejistá, úzkostnější. Verbální projev je tichý, nejistý, ale s dobrou slovní zásobou. Dívka spolupracuje, pozorujeme mírnější odklon pozornosti.

Aktuální úroveň verbálně rozumových schopností je v pásmu populačního průměru. Dívka dobře rozeznává základní barvy, číselnou řadu ovládá do 11. Kresba je vzhledem k věku na dobré úrovni, také oblast grafomotoriky je dobře rozvinuta. Dosud nezralé jsou oblasti sluchové a zrakové percepce.

Doporučení:

Na základě vyšetření doporučuji odklad povinné školní docházky o 1 rok z důvodu percepční nezralosti. Vzhledem k rodinné situaci doporučuji vřazení do přípravného ročníku (tzv. sociální znevýhodnění). Doporučuji také logopedickou péči.

Chlapec přípravná 0.třída ZŠ

Důvody vyšetření: posouzení školní zralosti na žádost matky

Rodinná anamnéza:

Matka – účetní

Otec – technik

Ústavní péče – do 3 měsíců, poté proběhla adopce

MŠ – ano

Rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky 8.2. 2010

Odůvodnění: rozhodnutí bylo vydáno na základě písemné žádosti rodičů doporučující posouzení školního poradenského zařízení – SPC, Praha 4 ze dne 13.1. 2010.

Zpráva z psychologického a speciálně-pedagogického vyšetření:

Doporučení pedagogické asistence – chlapec je v SPC Praha 4, průběžně sledován od roku 2008, kdy nastoupil do Diagnostického centra a MŠ. Z počátku speciální třídy, v září 2010 byl přeřazen do integrované třídy. Zároveň byl v minulém roce doporučen odklad povinné školní docházky pro celkovou nezralost. Jedná se o chlapce se zdravotním postižením a speciálními vzdělávacími potřebami. Dominuje nerovnoměrný psychomotorický vývoj, závažná vada řeči – mnohočetná dyslalie a selektivní mutismus, zraková vada, specifická porucha chování – ADHD – porucha koncentrace pozornosti s hyperaktivitou. Dále se chlapec vyrovnává se sociálním znevýhodněním. (do 3 měsíců byl v ústavní péči, poté adopce).

Z hodnocení MŠ a pozorování v předškolním zařízení:

Chlapec je veselý, živý. Ve třídě se aktivně, bez větších obtíží, zapojuje do řízených činností, občas potřebuje vedení (například při stříhání, přesném vybarvování, apod.), má sníženou schopnost koncentrace pozornosti, u práce je mnohdy potřebná pobídka k dokončení činnosti. Při hře s dětmi adekvátně komunikuje. Je velmi vnímavý k potřebám druhých dětí, dokáže rozpoznat, co potřebují a snaží se jim pomáhat.

Z psychologického vyšetření:

V individuálním kontaktu s dospělým je spolupráce s chlapcem významně horší. Chlapec je velmi stydlivý, svoje rozpaky kompenzuje zvýšenou pohybovou

aktivitou, na otázky a žádosti o splnění zadaného úkolu reaguje výběrově, verbálně se projevuje velmi málo, mluví potichu. Ve výslovnosti je patrná výrazná dyslalie (je v péči klinického logopeda), doma mluví ve větách, hlasitě. Pasivní slovní zásoba je odpovídající věku. Celkově se jedná o chlapce s velmi nevyrovnaným psychomotorickým vývojem. Aktuální intelektové výkony (test TM) leží v pásmu širší normy. Mnohé chlapcovy výkony jsou negativně ovlivněny velkou sociální nejistotou a selektivním mutismem.

Z kontrolního posouzení školní zralosti:

Všeobecná informovanost odpovídá věku. Chlapec ví, jak se jmenuje, kde bydlí, kolik mu je let, zná barvy, rozliší a pojmenuje geometrické tvary, přiměřeně se orientuje v časových pojmech, vyjmenuje roční období, dny v týdnu, posloupnost dnů je dosud nepřesná, s dopomocí reprodukuje básničku.

Početní představy:

Číselnou řadu vyjmenuje do 10. Zvládá porovnání množství, více – méně – stejně, uspořádání v řadě – první – poslední. Počítání s názorem je nepřesné, počet odhaduje nebo potřebuje při určení dopomoc.

Grafomotorické dovednosti:

Při kresbě používá pravou ruku, úchop tužky je dosud nejistý, často bere tužku do pěsti. Kresba postavy je podprůměrná. Také vizuomotorická koordinace je velmi nezralá (nápodobu psaného písma v Kern-Jiráskově testu již nezvládne, napodobí kruh, křížek, čtverec, skupinu bodů, nejistě trojúhelník).

Lateralita:

Shodná dominance pravé ruky a pravého oka.

Zralost specifických funkcí podílejících se na zvládnutí počátečního čtení a psaní:

Zrakové rozlišování tvarů je průměrné. (Reverzní test, pracuje samostatně, v přiměřeném čase). Sluchové vnímání: zvládá rytmizaci (rozložení slov na slabiky), zatím s obtížemi určí, jak slovo začíná, trénuje sluchovou diferenciaci (vzhledem k vadě řeči je to pro chlapce obtížné).

Doporučení:

Jedná se o žáka se zdravotním postižením, jde o souběžné postižení více vadami a vysokou mírou potřeby podpůrných opatření. V popředí jsou závažná vada řeči (mnohočetná dyslalie a selektivní mutismus) a specifická porucha chování (ADHD – porucha koncentrace pozornosti s hyperaktivitou, sociální nejistota), zraková vada a nerovnoměrný psychomotorický vývoj. Dále se chlapec vyrovnává se sociálním znevýhodněním.

Vzhledem k výše zjištěnému doporučujeme zahájení povinné školní docházky s podporou asistenta pedagoga na celý úvazek. Dále doporučujeme rozložit 1. třídu ZŠ do dvou let. 1.rok by žák absolvoval v přípravné třídě s podporou asistenta pedagoga, jeho pomoc je nezbytná zvláště v přizpůsobení se školnímu prostředí, při začlenění žáka do třídního kolektivu a při komunikaci s vyučujícími i ostatními spolužáky.

Chlapec, 3. třída ZŠ

Rodinná anamnéza:

Matka: administrativní pracovnice, SŠ vzdělání

Otec: instalátérské práce, SOU

Sourozenci: 0

Zpráva ze speciálně pedagogického vyšetření 2.12.2008

Percepční zkouška:

Zrakové rozlišování – specifická chybovost – opis, přepis – vynechává háčky, čárky

Sluchové vnímání – nezralost CNS, neboť vnímá všechny okolní zvuky a nedokáže se vždy soustředit na zadaný úkol, hlas učitele, při únavě nevnímá okolí.

Sluchové rozlišování – obtíže v měkčení, nerozlišování hlásek zvukově blízkých, inverze hlásek.

Sluchová analýza a syntéza – celková nezralost

Sluchová percepce – oslabena ve všech svých složkách od vstřípení přes uchování, až po vybavení

Prostorová orientace – vážne orientace v ploše, v sešitě, na tabuli obtížně v těl. Schématu – nedochází ke spolupráci pravé a levé hemisféry, což se negativně odráží v písemné podobě, v časově limitovaných úkolech potřebuje větší čas. Dotaci na splnění některých úkolů.

Deficity funkcí kognitivních – pomalejší psychomotorické tempo, poruchy koncentrace, pozornosti, řeč – artikulační neobratnost.

Funkce motorické koordinace – porucha hrubé a jemné motoriky, pohybové koordinace. Neurčitá lateralita – vedoucí oko pravé, motoricky vedoucí ruka nevyhraněná.

Písemný projev odčerpává kapacitu pozornosti natolik, že již uniká obsah. Písmenka nepíše automaticky, ale přemýšlí o tvaru, sklonu a velikosti. Potřebuje větší časovou dotaci. Pokud je stresován časovým limitem, zvýší chybovost.

Doporučení:

Výše uvedené obtíže jsou na bázi nezralosti CNS, které negativně ovlivňují nabývání čtenářských, psacích, jazykových a matematických dovedností. Obtíže mají v současné době charakter zdravotního postižení. Vzhledem k vývojovým obtížím jemné a hrubé motoriky chlapec nevydrží dlouho sedět. V důsledku těchto obtíží, často vstává a ruší své okolí při vyučování. Je třeba těmto projevům předcházet a umožnit mu při vyučování se projít například rozdat sešity, donést vzkaz do sousední třídy apod., často stačí eliminovat motorický neklid tím, že si bude moci zaměstnat ruce – manipulací předmětů, mačkání míčku, apod.

Porucha se nejvíce promítá do:

Vyučování celkově – rychlá unavitelnost, krátkodobé soustředění, výkyvy ve výkonu, impulzivnost, pomalejší psychomotorické tempo, obtíže v porozumění instrukcí.

ČJ – opis, přepis, diktáty, čtení s porozuměním

M – snížená úroveň grafického projevu, chybovost v mechanických výpočtech, čtení slovních úloh a porozumění slovním úlohám.

Naukové předměty – zápisy do sešitu, písemné ověřování vědomostí.

Doporučení k zohlednění:

- výkyvy a kolísání ve výkonnosti
- pomalejší psychomotorické tempo
- oslabení paměti
- aktuální úroveň čtenářských dovedností
- rychlý nástup únavy
- sníženou úroveň grafického projevu

- poruchy jemné a hrubé motoriky
- nevýhodný typ nevyhraněné laterality

Odborný posudek z 27.10.2009

Diagnostikováno – ADHD, percepční, kognitivní a motorická nezralost CNS, dysgrafické a dysortografické obtíže na bázi výše uvedeného postižení. Návrh na IVP (integrace v ZŠ).

IVP 2010:

Český jazyk

- preferován ústní projev, tolerance specifických chyb
- respektovat individuální tempo, omezit časově limitované úkoly, oceňovat snahu a zájem dítěte, tolerovat, že v ruce mačká relaxační míček, dopřávat dostatek pohybového uvolnění
- diktáty s třídou, avšak kratší, případně s doplňováním, ob větu, pokud chce opis psát celý, hodnotit jen první půlku, psaní diakritických znamének současně s písmenem, autodiktát ještě před napsáním písmene, zkrácené přepisy a opisy, ale chlapec je rád píše se třídou, pak hodnotit jen 1.část, delší časový interval k samostatné opravě vést ke kontrole písemného projevu, doplňování gramatických jevů v předtištěných cvičeních.

Třídní učitel ověřuje pochopení zadání, soustředění pozornosti na zadaný úkol

- hodnotí dílčí postupy
- tolerance výkyvů ve výkonnosti
- maximálně dopřávat pozitivní zážitek – prožitek úspěchu
- snaží se orientovat na oblasti, ve kterých je chlapec úspěšný – oceňuje originalitu, vyzdvihuje jeho organizační schopnosti a ochotu pomáhat.

Speciální a psychologická péče – 45 minut/týdně – individuálně – Dyscom

Kompenzace a učební pomůcky:

- pracovní listy na koncentraci pozornosti, přehledy, tabulky, pravidla
- výukový počítačový program Dyscom – u speciálního pedagoga či s asistentem
- tvarovaná násadka na tužku, sešity s pomocnými linkami

ZÁVĚR

U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami dochází k častým pocitům méněcennosti, sníženého sebevědomí a sebepojetí. Některé děti se mohou jevit jako zvýšeně úzkostné a na druhé straně jiné děti tyto pocity kompenzují nevhodným chováním (předváděním se, poutáním pozornosti). Mezi časté reakce na dlouhotrvající problémy patří i rezignace či apatie. Přestanou mít snahu něco řešit, učit se. Proto je tak důležité, aby zažívaly pocit úspěchu, aby se nabily pozitivní energií a kompenzovali tak například případné neúspěchy ve školních dovednostech. A kdy mohou takový pocit zažít? Při, pro ně přirozených, činnostech jako například malování, tvoření nebo při využití fantazie, když je nikdo nehodnotí a ony mohou pustit uzdu své kreativitě. Podle mého názoru má tvoření všeho druhu blahodárné účinky na psychiku nejen u dětí. Alespoň na chvíli dá zapomenout starostem, strachu či problémům, jedinec se soustředí jen na své dílo a může se radovat z ihned viditelného výsledku.

Cílem této práce bylo pozorovat, zkoumat a popsat význam kreativity u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich reakce, soustředěnost na danou činnost a zaujetí. Pozorovala jsem žáky při různých výtvarných tradičních i netradičních činnostech 0. přípravného ročníku a 3. třídy ZŠ Spořilov. U všech pozorovaných dětí bylo zřejmé zvýšení pozornosti při výtvarných kreativních činnostech či při práci s netradiční technikou „vědomé stopy s prvky tai-chi“, při kterém docházelo i ke zklidnění a relaxaci.

Vyhodnocení tezí

Teze č. 1: *Využití kreativity při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je důležité pro pocit úspěchu.* Tato teze nebyla vyvrácena. Při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami bylo zřejmé, že pocit úspěchu stimuluje jejich nadšení pro další práci a napomáhá navodit pozitivní pocit z dobře odvedené práce, což je obzvláště u těchto dětí důležité. Při kreativní výtvarné činnosti mohou děti využít své vlastní fantazie, která je u každého jedince jiná.

Teze č. 2: *Různorodost při vlastní tvorbě prodlouží dobu soustředění a zvýší zaujetí.* Tato teze nebyla vyvrácena. Při konkrétních činnostech bylo důležité odhadnout schopnosti dítěte přiměřeně k věku, v tom případě se mohlo jednat i o stejnorodou činnost. Při různorodé činnosti bylo zřejmé větší nadšení a soustředění.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ATKINSON, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E., BEM, D. J. Psychologie. Praha: Victoria Publishing, 1995. 863 s. ISBN 808560535X.

BAKALÁŘ, E.: Psycho hry. Praha, vydala Mladá Fronta jako svou 5132. publikaci, 1989. ISBN 80-204-0079-6.

BARTOŇOVÁ, M.: Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České Republice. MSD, spol. s r.o., Brno 2005. ISBN 80-86633-37-3.

BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ V.: Rozvoj grafomotoriky. Jak rozvíjet kreslení a psaní. Computer Press 2006, Brno. ISBN 80-251-0977-1.

BEAN, R.: Jak rozvíjet tvořivost dítěte. Portál 1995, Praha. ISBN 80-7178-035-9.

EINONOVÁ, D.: Naše dítě; rozvoj tvořivosti. Nakladatelství Fragment, Havlíčkův Brod. ISBN 880-7200-614-2.

HARTL, P./HARTLOVÁ, H.: Psychologický slovník. Praha Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.

HOBDAYOVÁ, A.; OLLIEROVÁ, K.: Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi. Portál Praha 2000. ISBN 80-7178-378-1.

JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H.: Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU (pro 1. Stupeň ZŠ)., Nakladatelství D + H, Praha 2006. ISBN: 80-903579-4-6.

KIRBYOVÁ, A.: Nešikovné dítě. Dyspraxie a další poruchy motoriky. Portál 2000, Praha. ISBN 80-7178-424-9.

KOHOUTEK, R.: Základy pedagogické psychologie. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., 1996. ISBN: 80-85867-94-X.

KÖNIGOVÁ, M.: Tvořivost; techniky a cvičení. Grada Publishing 2007. Vydání 1. ISBN 978-80-247-1652-7.

LANDISCHOVÁ, E.: Teorie a praxe arteterapie, taneční a výtvarné formy. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007. ISBN: 978-80-7290-297-2

- LANG G., BERBERICHOVÁ CH.:** Každé dítě potřebuje speciální přístup. Praha Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.
- LIEBMANN M.:** Skupinová arteterapie. Portál Praha 2005. ISBN 80-7178-864-3
- LOKŠA J., LOKŠOVÁ I.:** Tvořivé vyučování. Grada Publishing a.s., Praha 2003. ISBN: 80-247-0374-2.
- MALINA, J. a kol.:** O tvořivosti ve vědě, politice a umění. Nadace Universitas Masarykiana v Brně, 1993. III. svazek. ISBN: 80-85834-01-4.
- NAKONEČNÝ, M.** *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. 397 s. ISBN 80-85255-74-X.
- NĚMEC J.:** S hrou na cestě za tvořivostí; poznámky k rozvoji tvořivosti žáků. Nakladatelství Paido Brno, 2004. ISBN 80-7315-014-X.
- NOVÁČKOVÁ J.:** Výchova a vzdělávání pro 21. století - mýty ve vzdělávání. Vydal PhDr. Pavel Kopřiva – Spirála, Kroměříž, 4.vydání 2008. ISBN 978-80-901873-9-9.
- NOVÁK T.:** Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu. Nakladatelství Rubico Olomouc 2004, 1.vydání. ISBN 80-7346-037-8.
- NÝVLTOVÁ V. :** Psychopatologie pro speciální pedagogy. Univerzita Jana Amose Komenského 2008, 1.vydání. ISBN 978-80-86723-48-8.
- OAKLANDER, V.:** Třinácté komnaty dětské duše. Nakladatelství Jiří Štěpo – Drvoštěp, Dobříš, 2003. ISBN 80-903306-0-6.
- PETROVÁ, A.:** Tvořivost v teorii a v praxi. Nakladatelství Vodnář 1999. ISBN 80-86226-05-0.
- PFENNINGER, K. H.; SHUBIK, V. R.:** The origins of creativity. Oxford University Press Inc., New York, 2001. ISBN 0 19 850715 1.
- PIPEKOVÁ, J.:** Kapitoly ze speciální pedagogiky. Paido 2006, Brno. ISBN 80-7315-120-0.
- SERFONTEIN, G.:** Potíže dětí s učením a chováním. Portál 1999, Praha. ISBN 80-7178-315-3.

SINDELAROVÁ, B.: Předcházíme poruchám učení. Portál 2003, Praha. 3. vydání. ISBN 80-7178-736-1.

SPOUSTA, V.: Hra jako prostředek rozvoje tvořivosti dítěte. In: Tvořivost v práci učitele a žáka. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-23-0.

SVATOŠOVÁ, T.: Písmo jako vědomá stopa pohybu. DYS-centrum Praha o.s., 2009. ISBN 978-80-904494-0-4.

ŠICKOVÁ-FABRICI, J.: Základy arteterapie. Portál 2002, Praha. ISBN 880-7178-616-0.

ŠIMANOVSKÝ, Z.: Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Nakladatelství Portál, Praha 1998. ISBN 80-7178-264-5.

ZELINKOVÁ, O.: Poruchy učení. Portál 2003, Praha. ISBN 80-7178-800-7

Internetové zdroje:

Zákony MŠMT [online]. 2006 [cit 2011-09-12]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakony>>.

Zážitková pedagogika [online]. Poslední aktualizace 2007. [cit 2012-01-15]. Dostupné na WWW: <<http://www.zaobzor.cz/pedagogika/>>

Zákonné normy, interní předpisy:

Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vyhláška MŠMT č. 147/2011 Sb, kterou se mění vyhláška č.73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon).

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>OBRÁZEK Č. 1: MASLOWOVA PYRAMIDA POTŘEB.....</i>	<i>11</i>
<i>OBRÁZEK Č. 2: MOKRÁ STOPA – STROM.....</i>	<i>52</i>
<i>OBRÁZEK Č. 3: MOKRÁ STOPA - DETAIL STROMU.....</i>	<i>52</i>
<i>OBRÁZEK Č. 4: 3. KURZ "VĚDOMÉ STOPY" - NAPÍNÁNÍ LUKU.....</i>	<i>53</i>
<i>OBRÁZEK Č. 5: VYTVÁŘENÍ STOPY CHŮZE ZVÍŘÁTEK.....</i>	<i>54</i>

SEZNAM PŘÍLOH

<i>PŘÍLOHA A – ZÁLOŽKY</i>	<i>I</i>
<i>PŘÍLOHA B - BROUCI</i>	<i>77</i>
<i>PŘÍLOHA C - VÁNOČNÍ HVĚZDIČKY</i>	<i>78III</i>
<i>PŘÍLOHA D - FOTORÁMEČEK</i>	<i>IV</i>
<i>PŘÍLOHA E - OBRÁZEK DO OKNA</i>	<i>V</i>
<i>PŘÍLOHA F - ČERT</i>	<i>VI</i>
<i>PŘÍLOHA G - PRÁCE S OVČÍM ROUNEM, HOUBY</i>	<i>VII</i>

Obrázková příloha

Výtvarná činnost dětí 0. přípravného ročníku ZŠ Spořilov:

Příloha A – záložky

(Využití papíru, bavlnky, děrovačky, laminovacího přístroje).



Příloha B - Brouci

(Využití ořechových skořápek, tavné pistole, ozdobného drátu).



Příloha C - Vánoční hvězdičky

(Využití vypálených kalíšků od čajových svíček).



Příloha D - Fotorámeček

(Využití vlnité lepenky).



Výtvarná činnost žáků 3. Třídy ZŠ Spořilov:

Příloha E - Obrázek do okna

(Za použití pauzového papíru)



Příloha F - Čert

(Použití vrstveného papíru, barvy na tisk a válečku).



Příloha G - práce s ovčím rounem, houby

(Použití molitanové podložky, plastických jehly a ovčího rouna).



KATALOGIZAČNÍ POPIS

Jméno autora: Kateřina Hozmanová

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Kreativita pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Rok: 2012

Počet stran bez příloh: 75

Celkový počet stran příloh: 7

Počet titulů české literatury a pramenů: 33

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 1

Počet internetových zdrojů: 2

Vedoucí práce: Mgr. Lada Šimáková