

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Monika Kárníková

Kresba u osob s poruchami autistického spektra

Olomouc 2015

Vedoucí práce: PhDr. Alena Říhová, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci na téma „Kresba u osob s poruchami autistického spektra” vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu v seznamu bibliografických citací.

V Hořicích dne 14. 4. 2015

Podpis:

Poděkování

Děkuji vedoucí práce PhDr. Aleně Říhové, Ph.D. za odborné vedení, připomínky a konzultace, které posloužily k vypracování bakalářské práce. Poděkování patří také ředitelkám, kolektivům pedagogů základních škol a mateřských škol, asistentům pedagoga, logopedce, rodičům žáků a jednotlivým dětem, díky nimž se mohla tato práce realizovat.

Obsah

ÚVOD	- 6 -
TEORETICKÁ ČÁST	- 7 -
1 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA (PAS).....	- 7 -
1.1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA	- 7 -
1.2 DEFINICE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA	- 8 -
1.3 ETIOLOGIE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA	- 9 -
1.4 KLASIFIKACE	- 10 -
1.4.1 Dětský autismus (F84.0)	- 11 -
1.4.2 Atypický autismus (F84.1).....	- 11 -
1.4.3 Rettův syndrom (F84.2).....	- 11 -
1.4.4 Jiná dětská dezintegrační porucha (F84.3)	- 12 -
1.4.5 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4).....	- 12 -
1.4.6 Aspergerův syndrom (F84.5).....	- 12 -
1.4.7 Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)	- 13 -
1.4.8 Pervazivní vývojová porucha nespécifikovaná (F84.9).....	- 13 -
1.5 SYMPTOMATOLOGIE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	- 13 -
1.5.1 Sociální interakce	- 14 -
1.5.2 Komunikace	- 15 -
1.5.3 Imaginace.....	- 16 -
1.5.4 Repetitivní projevy v chování	- 17 -
1.5.5 Nespécifické symptomy	- 17 -
1.6 DIAGNOSTIKA PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA	- 18 -
1.7 INTERVENCE PORUCH AUTISTICKÉHO SPEKTRA	- 19 -
1.7.1 Aplikovaná behaviorální analýza	- 20 -
1.7.2 TEACCH program.....	- 20 -
1.7.3 Strukturované učení	- 21 -
1.7.4 Podpůrné terapie	- 22 -
2 VÝVOJ DÍTĚTE V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU	- 23 -
2.1 TĚLESNÁ STRÁNKA VÝVOJE.....	- 23 -
2.1.1 Tělesný vývoj	- 23 -
2.1.2 Motorický vývoj	- 24 -
2.1.3 Grafomotorický vývoj.....	- 24 -
2.2 PSYCHICKÁ STRÁNKA VÝVOJE.....	- 25 -
2.2.1 Kognitivní vývoj.....	- 25 -
2.2.2 Vývoj řeči a jazyka.....	- 26 -

2.3	EMOCIONÁLNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE	- 27 -
2.4	PORUCHA AUTISTICKÉHO SPEKTRA V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU	- 30 -
3	DĚTSKÁ KRESBA	- 31 -
3.1	ZÁKLADNÍ INFORMACE O KRESBĚ	- 31 -
3.1.1	<i>Úchopy psacího náčiní.....</i>	<i>- 31 -</i>
3.1.2	<i>Nejčastější náměty dětské kresby.....</i>	<i>- 32 -</i>
3.1.3	<i>Význam a využití dětské kresby.....</i>	<i>- 32 -</i>
3.1.4	<i>Význam barev</i>	<i>- 33 -</i>
3.2	KRESBA LIDSKÉ POSTAVY	- 34 -
3.2.1	<i>Vývoj dětské kresby.....</i>	<i>- 34 -</i>
3.2.2	<i>Vývoj kresby lidské postavy.....</i>	<i>- 37 -</i>
3.2.3	<i>Prvky lidské postavy.....</i>	<i>- 38 -</i>
3.2.4	<i>Diagnostika kresby lidské postavy.....</i>	<i>- 38 -</i>
3.3	SPECIFIKA DĚTSKÉ KRESBY U OSOB S PAS A MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	- 39 -
3.3.1	<i>Charakteristika grafomotorického vývoje u osob s PAS.....</i>	<i>- 39 -</i>
3.3.2	<i>Charakteristika kresby a kresba lidské postavy u osob s PAS.....</i>	<i>- 40 -</i>
3.3.3	<i>Kresba u osob s mentálním postižením.....</i>	<i>- 41 -</i>
	PRAKTICKÁ ČÁST.....	- 43 -
4	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	- 43 -
4.1	VYMEZENÍ ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY	- 43 -
4.2	STANOVENÍ CÍLŮ A OTÁZEK BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.....	- 43 -
4.3	PŘÍPRAVA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	- 44 -
4.4	METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	- 44 -
4.5	PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	- 45 -
5	ANALÝZA DĚTSKÉ KRESBY.....	- 47 -
5.1	LUCIE	- 47 -
5.2	ADAM.....	- 52 -
5.3	MARTIN.....	- 57 -
5.4	DAVID	- 64 -
5.5	SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI	- 69 -
	ZÁVĚR.....	- 71 -
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	- 72 -
	INTERNETOVÉ ODKAZY	- 75 -
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	- 76 -
	SEZNAM PŘÍLOH.....	- 77 -
	ANOTACE	- 103 -

ÚVOD

Citát:

„Pro děti s autismem je náš svět skládkou, jejíž díly do sebe nezapadají“.

(Lorna Wing in Vocilka, 1996, s. 16)

Porucha autistického spektra je v současné době velmi diskutované a doposud etiologicky neobjasněné postižení. Každý den o něm slyšíme, přečteme si nějaký článek v médiích, vidíme reportáž v televizi. Můžeme se s takovou osobou potkat na ulici bez uvědomění, protože porucha autistického spektra není vidět. I když je porucha autistického spektra známá a medializovaná, lidé málo ví, co tato porucha znamená a co obnáší. Smutné je zároveň i to, že řada odborníků, jako jsou například lékaři, sociální pracovníci, učitelé občas nevědí, co je porucha autistického spektra za postižení a jakou péči tento jedinec potřebuje.

Důvodem výběru tématu bakalářské práce bylo opakované setkávání se s osobami s PAS na praxích, zájem o tuto problematiku a následná výzva provést s nimi kresbu lidské postavy a kresbu na volné téma, protože kreslení nemají obvykle rádi a odmítají ho.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, na teoretickou část a na praktickou část. Teoretická část má tři kapitoly, praktická část má dvě kapitoly. Dohromady má bakalářská práce pět kapitol.

V teoretické části se první kapitola zabývá terminologickým vymezením PAS, jeho definicí, etiologií, klasifikací, symptomatologií, diagnostikou a intervencí.

Druhá kapitola popisuje vývoj dítěte mladšího školního věku v oblasti tělesné, psychické, emociální a sociální stránky. Zaměřuje se i na popis dítěte s PAS v mladším školní věku.

Třetí kapitola pojednává o dětské kresbě, o vývoji kresby lidské postavy a o specifikách dětské kresby u osob s PAS a mentálním postižením.

V praktické části se čtvrtá kapitola zaměřuje na vymezení, přípravu a průběh výzkumného šetření, stanovení cílů a otázek bakalářské práce a popis metod výzkumného šetření.

Pátá kapitola se zabývá popisem jednotlivých dětí a jejich kreseb. Stěžejní částí je analýza a komparace kresebných projevů.

Cílem bakalářské práce je seznámení se s poruchou autistického spektra a vymezení specifik a rozdílů v kresbě u osob s PAS a u intaktního dítěte.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Poruchy autistického spektra (PAS)

Poruchy autistického spektra mají velmi širokou škálu projevů, klíčovým problémem jsou ale obtíže v komunikaci, představitivosti a sociálních vztazích. Nedostatky těchto tří oblastí se vyskytují často společně. Profesorka Lorna Wing je nazvala triádou autistického postižení. Problémy jsou doprovázeny omezeným okruhem zájmů, neúčelným repetitivním chováním, rituály, stereotypy a problémy se změnami. Tito lidé nejsou schopni vytvářet si reálný vnitřní obraz vnějšího světa (Jelínková, 2008).

V následujících podkapitolách autorka bakalářské práce přiblíží terminologii, definici, etiologii, klasifikaci, symptomatologii, diagnostiku a intervenci poruch autistického spektra.

1.1 Terminologické vymezení poruch autistického spektra

Terminologie poruch autistického spektra je v České republice i v zahraničí nejednotná. Existuje mnoho termínů, které se využívají k vyjádření stejného jevu. Přičemž autismus je nejpoužívanější a nejnámější termín (Bazalová, 2011). „*Zastřešuje celé spektrum poruch, je jednoduchý a výstižný a z historického hlediska nejfrekventovanější*“ (Bazalová, 2011, s. 30).

Leo Kanner definoval v roce 1943 infantilní autismus jako samostatný syndrom (Hrdlička, Komárek, 2004). Popsal případy jedenácti dětí, které měli zvláštní projevy chování. Lpěly na rituálech a stereotypch, byly introvertní. (Vocilka, 1996). Termín autismus pochází z řeckého slova „*autos*“, který znamená sám. V roce 1911 jako první použil tento termín švýcarský psychiatr Eugen Bleuler, který autismem nazval „*egocentrické myšlení typické pro schizofreniky*“. V jiném smyslu použil termín autismus Leo Kanner, který se mylně domníval, že autismus a schizofrenie spolu úzce souvisí. Infantilní autismus se od schizofrenie zcela odlišil, až mnohem později. (Hrdlička, Komárek, 2004).

Vídeňský pediatr Hans Asperger v roce 1944 popsal podobný syndrom jako Leo Kanner, ve svých čtyřech kazuistikách. Tento syndrom nazval autistická psychopatie. Jedinci se vyznačovaly těžkou poruchou sociální interakce a komunikace, i když měli správně vyvinutou řeč a normální, někdy až vysokou inteligenci. Mezi další projevy patřily stereotypní zájmy a motorická neobratnost (in *ibid.*).

Po válce se Kannerova práce stala známější než Aspergerovo dílo. Zájem o Aspergerovo dílo se znovu objevil až v osmdesátých letech dvacátého století. Do osmdesátých let se obě

teorie vyvíjely nezávisle na sobě. Koncem čtyřicátých let byl autismus zařazen do skupiny schizofrenních psychóz v dětství (Hrdlička, Komárek, 2004). V padesátých a šedesátých letech přispěním Bruna Bettelheima byli za příčinu autismu označeni rodiče (Vocilka, 1996). V sedmdesátých letech proběhl výzkum, který odlišil autismus od schizofrenie. Výzkum neprokázal, že za vznik autismu mohou rodiče. (Vocilka, 1996, Hrdlička, Komárek, 2004).

Oficiálního uznání nového konceptu se dostalo v americkém diagnostickém manuálu DSM–III. Objevila se zde samostatná skupina nemocí nazvaná „pervazivní vývojové poruchy“, která byla charakterizována jako „*narušení vývoje mnohočetných základních psychologických funkcí*“ (Hrdlička, Komárek 2004, s. 13). Definice platí dodnes. Do Mezinárodní klasifikace nemocí se tento koncept dostal až v roce 1993 (Hrdlička, Komárek, 2004).

Termín poruchy autistického spektra je ve světě rozšířený a v současné době často používaný. Jedná se o synonymum k termínu pervazivní vývojové poruchy. Výstižnější termín je „poruchy autistického spektra“, protože specifické deficity a abnormální chování jsou považovány více za různorodé než pervazivní (Thorová, 2006). Poruchy autistického spektra je více edukační termín, naopak pervazivní vývojové poruchy je medicínský termín (Bazalová, 2011).

Slovo pervazivní v překladu znamená, že je zasaženo něco hluboko v člověku, něco, co zasahuje celou osobnost. To, co dává našemu životu smysl, je komunikace s jinými lidmi, schopnost rozumět jejich chování, zacházet s předměty, orientovat se v situacích a jednat s lidmi určitým způsobem. Výše uvedené oblasti jsou pro osoby s poruchou autistického spektra nejobtížnější a problematické (Peeters, 1998).

1.2 Definice poruch autistického spektra

Definice poruch autistického spektra je prezentována v mnoha podobách. Podle Vítkové (2004) se jedná o pervazivní vývojovou poruchu, která se projevuje v oblasti komunikace, sociálního chování a vnímání. Velmi důležité je odlišit poruchu autistického spektra od psychóz a neuróz.

„Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním, opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci“ (MKN–10, 2013, s. 248).

Lékařská definice řadí autismus mezi pervazivní vývojové poruchy. Slovo pervazivní znamená všepřonikající, proto se postižení projeví ve všech oblastech života. Tuto definici přijala jak Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN–10), tak Diagnosticko–statistický manuál (DSM–IV) (Jelínková, 2001).

Termín „pervazivní porucha“ vystihuje nejlépe podstatu poruchy, než pouze slovo „autismus“. Postižení mají celou řadu problémů ve vývoji komunikace, sociálního porozumění a imaginace. Mají těžkosti pochopit, co slyší a vidí. Označením „autistický“, „nezúčastněný“ nebo „lhostejný“ není nejpřesnější definice. Jejich skutečné potíže jsou mnohem širší, než jednoduchá charakteristika sociální uzavřenosti (Peeters, 1998). Autismus se dnes řadí mezi vývojové vady (Vocilka, 1996).

Jim Sinclair (in Thorová, 2006, s. 33) definuje autismus jako způsob bytí. *„Autismus není něco, co osoba má, není to žádná ulita, ve které je osobnost uvězněna. Ve skořápce není schované normální dítě. Autismus je způsob bytí. Autismus je všepřonikající. Prostupuje každou zkušeností, celým vnímáním, každým smyslem, každou emocí. Autismus je součástí existence. Osobnost se od autismu oddělit nedá“.*

Porucha autistického spektra je celoživotní neurovývojová porucha. Ovlivňuje sociální a komunikační schopnosti jedince. Jedná se o vrozené postižení mozkových funkcí. Tyto funkce umožňují dítěti komunikaci, sociální interakci, fantazii a kreativitu. V důsledku poruchy, dítě nezpracovává, nechápe, nerozumí dané informaci správně. Výsledkem je porucha v oblasti komunikace, sociálního chování a představitosti (Hrdlička, Komárek, 2004, Thorová, 2006).

1.3 Etiologie poruch autistického spektra

V současné době je etiologie poruch autistického spektra stále nejasná. Provádí se různé výzkumy, vedou se velké diskuze odborníků. Jediné co je známo, je že PAS je vrozená neurovývojová porucha na neurologickém základě organického původu (Rimland 1964 in Bazalová, 2011).

Mnoho teorií se snaží vysvětlit vznik PAS, ale žádná nepřinesla jasné výsledky. Některé geny zodpovídají za genetickou predispozici ke vzniku poruchy autistického spektra. Ale až kombinace dalších vlivů, určuje míru postižení nebo její vznik. Mezi popřené teorie, které nezpůsobují poruchu autistického spektra, patří přecitlivlost organismu na bílkovinné složky, očkování, výskyt kvasinek, špatná výchova (Thorová, 2008). Ač jsou tyto teorie popřené

a vyvrácené, podle zkušeností autorky bakalářské práce, lze se s nimi setkat i v současné době.

Mezi hlavní příčiny poruch autistického spektra patří vrozené abnormality mozku. Dysfunkce můžeme nalézt v oblasti mozečku, kůry mozkové, limbického systému a hipokampu. Jedno místo v mozku nezpůsobí PAS. Jedná se o narušení více míst a funkcí. PAS je neurologicky podmíněná vývojová porucha. Její projevy jsou v kognitivním vnímání a to vede k narušení chování postiženého. Přesnou příčinu se však prozatím nepodařilo odhalit. Jde o multifaktoriální příčiny. Předpokládá se, že určitou roli zde hrají genetické faktory, různá infekční onemocnění a chemické procesy v mozku. Moderní teorie říká, že PAS vzniká až při kombinaci uvedených faktorů (Thorová, 2006).

Dle Jelínkové (2001) dochází k poškození mozku a biologickým odchylkám, ale přesná příčina poruch autistického spektra není dosud známa.

Jedním z faktorů, který se může dále podílet na vzniku poruch autistického spektra je věk otce. U mužů nad čtyřicet let stoupá riziko výskytu (Rodný, 2006 in Říhová, 2011).

Hoffman (2008) (in Říhová, 2011) poukazuje na tyto spouštěcí faktory. Prostředí (olovo, rtuť a jiné), strava (nedostatek vápníku, železa...), metabolické obtíže (abnormality v režimu aminokyselin, nedostatečná detoxikace ledvin), porucha funkce štítné žlázy, střevní nemoci (propustnost střev, bakteriální toxiny...), alergie, imunologické poruchy (virové infekce apod.).

1.4 Klasifikace

Podle desáté revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí (2013) patří pervazivní vývojové poruchy mezi Poruchy psychického vývoje F80 – F89. Pervazivní vývojové poruchy mají označení F84. Řadí se mezi ně Dětský autismus; Atypický autismus; Rettův syndrom; Aspergerův syndrom; Jiné pervazivní vývojové poruchy; Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná. Autorka práce se v praxi nejčastěji setkala s diagnózami Dětský autismus, Atypický autismus a Aspergerův syndrom.

V současné době se pro diagnostiku používá manuál Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN–10 revize) a manuál Americké psychiatrické společnosti (DSM–V revize). Podle manuálu DSM–V nejsou diagnózy poruch autistického spektra jednotlivě rozděleny, jako v manuálu DSM–IV, ale sjednoceny pod jednu kategorii poruchy autistického spektra (Šporclová, 2013).

V následujících kapitolách si podle manuálu MKN–10 přiblížíme jednotlivé diagnózy.

1.4.1 Dětský autismus (F84.0)

Jde o nejzávažnější poruchu dětského mentálního vývoje. Ve starší literatuře se můžeme setkat s dnes již nepoužívanými pojmy Kannerův syndrom a infantilní autismus. U této poruchy je narušena oblast komunikace, sociální interakce a představitosti. Jedná se o tzv. triádu problémových oblastí. Podle DSM–V je hlavním klasifikačním měřítkem diáda symptomů, tedy nedostatky v sociální komunikaci, sociální interakci a omezené, opakující se chování, zájmy a aktivity. Mezi další projevy patří stereotypy, rituály, poruchy chování, problémy se spánkem, jídlem, sexuálním chováním, agrese a úzkost. Symptomy jsou velmi variabilní, záleží také na stupni poruchy. Aby byla stanovena diagnóza, narušení se musí projevit v každé problémové oblasti. Syndrom je diagnostikován bez ohledu na přítomnost jiné přidružené poruchy. V průběhu vývoje se mění specifické projevy deficitů. Dětský autismus můžeme diagnostikovat v každém věku. Výskyt se v posledních letech neustále zvyšuje vlivem depistáží, včasné diagnostiky a kritérií pro dětský autismus. Udává se 20,6/10 000. Poměr pohlaví je 4:1, kde převažují chlapci (Thorová, 2006, *Dětský autismus*, 2007, *Příčiny, výskyt*, 2011, *American Psychiatric Association*, 2013 *Mezinárodní klasifikace nemocí*, 2013).

1.4.2 Atypický autismus (F84.1)

Od dětského autismu se liší jen částečným splněním diagnostických kritérií a dobou vzniku. Obvykle se objevuje po třetím roce, kdy jedna z oblastí není výrazně narušena. Problémy se objevují v navazování vztahů s vrstevníky a přecitlivělost na specifické vnější podněty. Sociální dovednosti a komunikace nejsou tolik narušeny. Vývoj dalších dovedností je nerovnoměrný. Přesná diagnostická škála pro tento typ poruchy zatím neexistuje. Dříve se mluvilo o autistických rysech. Atypický autismus mají často jedinci s mentální retardací a těžkou vývojovou receptivní poruchou řeči. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

1.4.3 Rettův syndrom (F84.2)

V roce 1966 byl poprvé popsán rakouským dětským neurologem Andreasem Rettem. V roce 1985 byla sestavena diagnostická kritéria a roku 1992 byl zařazen do Mezinárodní klasifikace nemocí mezi pervazivní vývojové poruchy (Thorová, 2006). „*Jedná se o syndrom doprovázený těžkým neurologickým postižením, které má pervazivní dopad na somatické, motorické i psychické funkce*“ (Thorová, 2006, s. 211). Příčinou je mutace genu na raménku

chromozomu X. Tato mutace má mnoho podob a proto i projevy jsou velmi různorodé. Vyskytuje se pouze u dívek. Objevuje se mezi sedmým až dvacátým čtvrtým měsícem života. Vývoj je zpočátku úplně normální, postupně se začínají ztrácet nabitě schopnosti. Mizí řeč, objevují se poruchy v chůzi, rukou, ztrácí se zájem o sociální interakci a hru. Postupně přichází rituály, stereotypní pohyby rukou (mačkání, tleskání, svírání, mnutí), ulpívání na věcech, skřípání zubů. Rettův syndrom můžeme rozdělit na dva druhy. Klasický Rettův syndrom (asi 2/3 dívek) a atypický Rettův syndrom (jde o mírnější formu). S poruchou se často pojí epilepsie, intelekt je v pásmu středně těžké, těžké a hluboké mentální retardace. Na základě genetického vyšetření se diagnostikuje od roku 2001 i u nás (Thorová, 2006, *Rettův syndrom*, 2007).

1.4.4 Jiná dětská dezintegrační porucha (F84.3)

V minulosti byl znám pod pojmy Dezintegrační psychóza, Infantilní demence nebo Hellerův syndrom. Po období normálního vývoje nastává regrese v doposud nabytých schopnostech. Příčina je neznámá. Někdy se porucha rozvíjí v důsledku virózy a po neuroinfekcích. Vývoj je v normě do dvou let. Nejčastěji se objevuje mezi druhým a čtvrtým rokem. Deteriorace se střídá se stagnací. Zhoršení stavu může být velmi rychlé nebo naopak trvá měsíce. Objevuje se chování typické pro autismus. Dochází ke zhoršení v komunikačních a sociálních dovednostech. Normálního vývoje už nelze nikdy dosáhnout (*Základní údaje*, 2003, Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, *Mezinárodní klasifikace nemocí*, 2013).

1.4.5 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)

Tento syndrom se špatně definuje. Patří sem děti s těžkou mentální retardací s IQ pod 34. Typická je hyperaktivita, stereotypní chování, porucha pozornosti. Po podání stimulancí se stav nezlepšuje. Naopak může docházet ke zhoršení. Porucha je často sdružená s řadou vývojových opoždění (*Mezinárodní klasifikace nemocí*, 2013).

1.4.6 Aspergerův syndrom (F84.5)

Dříve byly používány termíny Autistická psychopatie nebo Schizoidní porucha v dětství. Intelekt je v pásmu normy, někdy až v nadprůměru. Přesto se objevují problémy v sociální interakci a komunikaci. Konkrétně v pragmatické rovině, kde je odchylka v intonaci, hlasitosti a opakování. Nedokáží se orientovat v neverbálních signálech. V sociální interakci nedokáží

přizpůsobit své chování, navazovat vztahy, nedodrží osobní zóny druhých lidí. Mají motorickou dyspraxii. Vtipy, ironii a nadsázku chápou doslovně. Lehce podlehnou stresu. Špatně chápou soutěže a pravidla her. Mají neobvyklé a úzké zájmy. Spoustu věcí a pravidel se musí tito jedinci naučit cíleně, aby se mohli orientovat v běžném světě. Přidružené mohou být SPU, ADD, ADHD, problémy s emocemi (*Základní údaje*, 2003, Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

1.4.7 Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)

Tato kategorie není v Evropě tolik využívána. Nemá přesně definována diagnostická kritéria. Jde o neurčitou a nijak specifickou kategorii. U první skupiny dětí je narušena komunikace, sociální interakce a hra, ale to neodpovídá diagnóze dětského autismu nebo atypického autismu. Symptomy jsou variabilní. V kategorii se nevyskytují ve větším množství. Některé schopnosti jsou v normě nebo se k ní blíží. Patří sem děti s vývojovou dysfázií, mentální retardací, nedostatkem projevů, typické pro PAS a nerovnoměrně rozvinutými kognitivními schopnostmi. Další skupinu tvoří děti s narušenou představivostí. Velmi špatně rozeznávají mezi fantazií a realitou. Mají zájem pouze o určité téma, kterému se věnují. Sociální chování a komunikace nemá dostatek typických znaků pro PAS. Tato diagnóza je u dětí se schizotypními a schizoidními rysy (Thorová, 2006).

1.4.8 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9)

Dítě se vyvíjí atypicky. Je příliš malé, na nízké vývojové úrovni, proto nelze stanovit přesnější diagnózu (*Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná*, 2007). Tento typ poruchy autistického spektra je v publikacích málo rozebírán a popisován.

1.5 Symptomatologie poruch autistického spektra

„Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci“ (MKN–10, 2013, s. 248). Objevují se i tzv. nespecifické variabilní projevy, které nemusí být typické pouze pro PAS. Jedná se o fobie, poruchy spánku a jídla, návaly zlosti, agrese namířená proti sobě (MKN–10, 2013)

Projevy poruch autistického spektra jsou velice rozmanité. Neexistují dva lidé s poruchou autistického spektra, kteří by měli stejné projevy. Narušena je oblast komunikace, sociálního

chování a představitosti. Důsledkem poruchy je, že dítě dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá. Nevyhodnocuje správně informace, které k němu směřují a reaguje někdy nezvykle na běžné podněty (Thorová, 2006).

Nyní se konkrétně podíváme na jednotlivé symptomy a přiblížíme si je.

1.5.1 Sociální interakce

Osoby s poruchou autistického spektra mají svůj způsob sociálního chování a sociální komunikace, který se běžnému člověku zdá nepřiměřený, zvláštní a nepochopitelný. Jak už bylo uvedeno výše, za vším stojí vrozené abnormality mozku. Intaktní dítě se naučí dovednosti spontánně. Osoba s poruchou autistického spektra se je musí naučit, protože nedokáže vnímat věci jako celek, vcítit se do druhých lidí, předvídat reakce. Nechápe symboly, ironii, škádlení, lichocení. Nerozumí výrazům obličeje, zabarvení hlasu, gestům, neudržuje zrakový kontakt (Jelínková, 2001).

Základní sociální dovednosti se u dětí různě liší. Sociální intelekt je oproti mentálním schopnostem v hlubokém deficitu. Způsob sociální interakce se ale může měnit s věkem. Sociální chování má dva extrémní póly. Pól **osamělý**, kde je typické u dětí protest, odvrácení, třepetání rukama, zakrývání uší a manipulace s předmětem. Pól **extrémní**, kde se dítě snaží nevhodným a nepřiměřeným způsobem navázat sociální kontakt, dotýká se lidí nebo jim upřeně hledí do obličeje (Thorová, 2006).

Lorna Wingová (in Thorová, 2006) kategorizuje sociální chování dle typů. Typ **osamělý**, kdy dítě má malý zájem o druhé osoby a společnou činnost. Rádo si hraje samo, nezajímá se o vrstevníky a má snížený práh bolesti. Typ **pasivní** má pasivní přístup k lidem. Rádi pozorují druhé lidi. Nechápu pravidla sociální interakce. Nedovedou poskytnout útěchu, poprosit o pomoc, rozdělit se. Neprojevují své potřeby. U typu **aktivní – zvláštní** je kontakt aktivní, ale nepřiměřený. Jedinci neberou ohled na druhé, provokují. Problém je v chápání společenských pravidel a sociální situace. Typ **formální** se objevuje u dětí a dospělých s vyšším IQ. Nedokáží se přizpůsobit změnám v sociální situaci, strojené, velmi formální vyjadřování. Nechápu ironii, nadsázku a žert. Mají stereotypní rituály. V typu **smíšený** se prolínají všechny předešlé typy. Daný typ se často objevuje až v dospělém věku.

Sociální kontakty jsou nepřiměřené věku. Osoby s poruchou autistického spektra nechápu neverbální chování a neumějí ho správně používat. Nezajímají se o druhé lidi a mají rádi samotu. Více se orientují na dospělé osoby, než vrstevníky. Nedokáží navazovat sociální

kontakty. Pokud chtějí danou věc, využijí ruku jiné osoby. Nechápu význam trestu. Bez problému zvládnou odloučení od osoby blízké (Richman, 2006, Gillberg, Peeters, 2008).

1.5.2 Komunikace

Doposud přetrvává názor, že osoby s poruchou autistického spektra nemají zájem o komunikaci. Ale je to právě naopak. Zájem mají, rády by komunikovaly, ale překážkou jsou omezené možnosti (Jelínková, 2001).

V ontogenezi řeči dítěte jsou důležitá následující stádia, která upozorňují na odchylku od normy. Do dvanácti měsíců dítě nežvatlá, negestikuluje, neukazuje, nemává na rozloučenou. Do šestnácti měsíců neužívá slova. Do 24 měsíců spontánně neužívá věty. V jakémkoli věku může dojít ke ztrátě jazykových nebo sociálních schopností (*Základní údaje*, 2003).

Problémy v komunikaci se mohou projevovat mnoha způsoby. Totálním mutismem, nevyvinutou řečí, až po bohatou slovní zásobu, ale nesmyslný obsah řeči. Problém bývá v intonaci, rytmu, hlasové modulaci, abstrakci, chápání souvislostí, symbolů, dlouhých slov a vět, postojů těla, zevšeobecňování a přiřazování významu. Osoby s poruchou autistického spektra nechápu radost ze vzájemné komunikace, nedokáží naslouchat partnerovi, nejsou schopni přenechat slovo někomu jinému, drží se oblíbeného tématu. Nedokáží hovořit o svých pocitech, myšlenkách a názorech. Naopak mají výbornou krátkodobou paměť, kdy dokážou zopakovat věty a rozhovory, aniž by jim rozuměli. Po delší době mají problém s vybavováním slov a vět. Vhodná forma komunikace je tedy názorné spojení symbolu a významu. Na rozvoji komunikace by se měli podílet všichni, kteří přijdou s dítětem do kontaktu (Jelínková, 2001, Vítková, 2004).

Problémy v komunikaci se projevují na úrovni receptivní, expresivní, verbální a neverbální. Symptomy jsou velmi různorodé. Abnormality najdeme pokaždé. Někteří jedinci mluví celkem bez problému, jiní mají velké obtíže nebo nemluví vůbec. Nejméně narušenou řeč z pohledu formální stránky mají lidé s Aspergerovým syndromem, výrazně je ale narušena pragmatická¹ rovina (Thorová, 2006).

Mezi další potíže v komunikaci u osob s poruchami autistického spektra patří opožděný vývoj jazyka, žádná reakce na své jméno a na pokyny. Dítě nesděluje a neprojevuje svá přání,

¹ Představuje uplatnění komunikačních schopností a osvojených řečových dovedností v běžném životě.

někdy působí dojmem, že neslyší. Neukazuje a nemává na rozloučenou, dříve mluvilo pár slov, nyní řeč ustala (*Základní údaje*, 2003).

Pro většinu lidí s narušenou komunikační schopností je pochopení jazyka obvykle na vyšší úrovni, než úroveň vyjadřovacích schopností. U osob s poruchou autistického spektra tomu tak ale není. Mají problémy s porozuměním v sociálním kontextu. Rozumí jednotlivým slovům, ale pochopit složitější slovní spojení nebo komplexní instrukce je složité. Další problém představuje doslovné chápání jakékoli situace. Hlas je jednotvárný, monotónní, častá je echolálie. U některých osob s poruchou autistického spektra způsob používání slov velmi často neodpovídá věku, sociálnímu prostředí a rodinnému zázemí. Jsou schopni naučit se odposlouchávat jazyk rodičů nebo okolí. Tyto naučená slova, věty a slovní spojení pak používají v komunikaci (Howlin, 2009).

U osob s poruchami autistického spektra je souhra obou hemisfér zpomalena nebo chybí. Důsledkem je špatné zpracování informace a neporozumění. Často tak dochází k echolalii, kdy dítě dané slovo jen bez smyslu opakuje (Vítková, 2004).

1.5.3 Imaginace

Při narušení představivosti se nemůže rozvíjet hra, která je velmi důležitá pro správný vývoj dítěte. Proto mají osoby s poruchou autistického spektra rády činnosti a aktivity, které jsou typické pro mladší děti. Ulpívají na jednoduchých stereotypních činnostech. Zacházení s předměty a hračkami je zvláštní, neobvyklé a nefunkční. Jedná se například o točení, řazení, žmoulání, mačkání a pozorování předmětů. Mohou se zaměřit pouze na část předmětu. O nové činnosti a hračky nejeví zájem. Symbolická hra často neexistuje. (Richman, 2006, Thorová, 2006, Gillberg, Peeters, 2008).

Mezi oblasti mozku, které odpovídají za narušení představivosti, patří frontální lalok a v něm prefrontální–subkortikální obvod a dorzolaterální obvod, okcipitální lalok, temporální lalok, bazální ganglia a v nich amygdala a nucleus caudatus (Thorová, 2006).

Problémy s představivostí se projevují repetitivním chováním, rituály, omezeným okruhem zájmů, nutkavým a stereotypním chováním, motorickými stereotypy, jako je tleskání, chození po špičkách, kolébání a otáčení těla, poklepávání. Dále potom odporem ke změnám, vyžadování neměnnosti, sbíráním předmětů, verbálními rituály, úzkostí, strachem a fobií. Zmíněné projevy mohou zároveň vyjadřovat i jistotu a ochranu v nějaké situaci a vyhnutí se neznámé situaci (Vítková, 2004, Richman, 2006).

1.5.4 Repetitivní projevy v chování

Mnoho lidí s poruchou autistického spektra se projevuje opakujícím se chováním a prováděním určité činnosti stále stejným způsobem. Pokud se tento způsob činnosti naruší, může se objevit úzkost, nespokojenost, strach, který vede k další řadě problémům v chování. Chování a neobvyklé zájmy mohou mít různé formy a v průběhu vývoje se mohou změnit. V raném věku se může jednat o plácání rukama, třepetání prstů, kroucení prstů, kroužení a točení předmětů, olizování, očichávání, vyluzování zvláštních zvuků. Dále se může jednat o opakované zhasínání a rozsvěcování světla, zájem pouze o část hračky, o reklamy, telefonní seznamy, sbírání předmětů nebo jejich částí. Některé rituální činnosti se mohou rozvinout, pokud dítě správně nepochopí, jak má daný předmět používat (Schopler, 1999).

1.5.5 Nespecifické symptomy

Kromě problémových oblastí existují symptomy, které nejsou typické pro všechny osoby s poruchou autistického spektra. Objevují se až u dvou třetin osob s poruchou autistického spektra (Thorová, 2006). Autorka bakalářské práce se o nespecifických rysech zmíní pouze ve stručnosti a velmi okrajově, z důvodu omezeného rozsahu práce.

Narušeno je čichové, sluchové, zrakové a chuťové vnímání. Objevují se problémy v chování, které se projevují výbuchy vzteku, agresí, sebezraňováním, útekem apod. (Vítková, 2004).

Projevy smyslových reakcí jsou různé. Může se jednat o čichovou a chuťovou přecitlivělost, abnormální zájem nebo naopak nezájem o taktilní podněty, zvýšená citlivost na zvuky, kdy jedinec nereaguje vůbec nebo přehnaně, zrakovou stimulaci, u které je oblíbené dívání se do světla (Richman, 2006).

Agresivita je velký problém, který musí rodiče a učitelé často řešit. Dítě tímto způsobem dává najevo problémy, navazuje vztahy, komunikuje, dává najevo nesouhlas, protože jinak to neumí. Rozlišujeme agresivitu vůči své osobě, kdy se jedná o tlučení hlavou, mačkání očí, kousání rukou, trhání vlasů a mačkání kloubů. A agresivitu vůči druhým, kde je jedinec bije, kope, škrábe, kouše, plive či hází různými věcmi (Schopler, 1999, Jelínková, 2001).

Sebezraňování představuje riziko, které je někdy i životu nebezpečné, protože osoby s poruchou autistického spektra mohou mít snížené vnímání bolesti. Sebezraňování se může objevit, protože se dítě nudí, chce na sebe upozornit nebo působí jako stimulace. Hygienické návyky představují potíže v naučení se po sobě jdoucích úkonů, protože jedinci s poruchou

autistického spektra mají obtíže se serialitou. Někdy zde může hrát i roli přecitlivělost na pachy, chutě a struktury materiálů (Jelínková, 2001).

Problémy s jídlem netrápí pouze osoby s poruchou autistického spektra, ale i děti intaktní. U nich se většinou v průběhu věku vše srovná do normálu, na rozdíl u osob s poruchou autistického spektra. Projevy mohou být různé. Dítě se přejídá, jí nejedlé věci, jí pouze určité druhy jídla, nechce jíst samostatně, jí jen určitou barvu jídla, jí pomalu nebo naopak hltá. Na každého jedince platí jiný přístup a jiná metoda (in *ibid.*).

U dětí s poruchou autistického spektra jsou motorické dovednosti na různé úrovni. Někteří jedinci mají motorický vývoj zcela v normě, jiní se potýkají s problémy, které jsou například typické u Aspergerova syndromu. Problém se objevuje v koordinaci jemné a hrubé motoriky, neobratnosti, udržení rovnováhy, plavání, sebeobslužných činnostech (zapínání knoflíků), manipulace s drobnými předměty, skládání stavebnic, hry s míčem nebo cviky v tělocviku (šplh, kotoul). S motorikou úzce souvisí i kresba a psaní, kde děti mají obtíže s držetím psacího náčiní (Gillberg, Peeters, 1998, Thorová, 2006).

1.6 Diagnostika poruch autistického spektra

Pervazivní vývojové poruchy diagnostikujeme bez ohledu na přítomnost či nepřítomnost jakékoli jiné přidružené poruchy či nemoci. Porucha autistického spektra se může pojít s jakoukoli jinou nemocí nebo poruchou. Diagnostika je obtížná z několika hledisek. Kromě značné rozsáhlosti a různorodosti symptomatiky se jednotlivé symptomy liší v četnosti a síle projevu, některé mohou zcela chybět. Také stupeň závažnosti poruch bývá různý. Projevy dítěte se mění s věkem. Každý z typů poruch autistického spektra, které zmínila autorka práce v předešlé kapitole má svoje diagnostická kritéria. Podle nich se určí daná porucha, která kritériím odpovídá. (Thorová, 2006).

Poruchy autistického spektra se diagnostikují primárně na základě behaviorálního projevu jedince. První projevy začínají v raném dětství. Nejčastěji se diagnostikuje mezi čtvrtým a pátým rokem. V tomto věku jsou projevy nejzřetelnější. Porucha určitých mozkových funkcí způsobí, že dítě nedokáže správným způsobem vyhodnocovat informace. Osoby mají výrazné obtíže ve vývoji řeči a ve vztazích s lidmi. Špatně zvládají běžné sociální dovednosti. Převládají u nich stereotypní zájmy a rigidita v myšlení (Thorová, 2006).

Poruchy autistického spektra nejdou vyléčit. Velmi důležité je včas rozpoznat tuto poruchu. Poučení a informování rodiče, budou na všechno připraveni. Poznaj, co dítě od nich

očekává. Pro samotné dítě je diagnóza také důležitá, protože mu můžeme dříve navrhnout nejlepší cestu pro jeho osobní rozvoj (Vocilka, 1996).

Zkouška biologického charakteru na prokázání poruch autistického spektra v současné době stále neexistuje. Na mapování a výzkum se zaměřuje screening. Screeningové metody jsou nenáročné na administraci a k jejich použití není potřeba žádný speciální trénink. V zahraničí existuje celá řada screeningových metod, nevýhodou je jejich menší spolehlivost. Selhávají při mírnějších formách PAS a symptomy PAS mohou určit u osob, které trpí úplně jinou poruchou. Odborníkům, kteří mají základní zkušenosti, poslouží posuzovací škály a semistrukturované dotazníky. Lze je vyplňovat i v rodinách a ve školách, kdy pomohou ke zpřesnění diagnózy (Hrdlička, Komárek, 2004).

V České republice se využívá CARS - Škála dětského autistického chování, ADI-R - Autism Diagnostic Interview - Revised a CHAT - Check list for Autism in Toddlers. Dále sem můžeme zařadit metody ADOS - Autism Diagnostic Observation Schedule, A.S.A.S. - The Australian Scale for Asperger's syndrome, AQ test - Kvocient autistického spektra a DACH - Dětské autistické chování (Hrdlička, Komárek, 2004, Thorová, 2006). Rozsah bakalářské práce bohužel autorce nedovoluje se podrobněji zabývat výše uvedenými metodami.

1.7 Intervence poruch autistického spektra

Pro osoby s PAS bylo navrženo mnoho různých postupů a metod. Každá z terapií má jiné účinky a výsledky. Autorce rozsah práce nedovoluje zmínit úplně všechny terapie a podrobně je vysvětlit. Proto vybrala jen ty, které jí osobně přijdou nejúčinnější, nejefektivnější a podle jejího názoru dokáží osobě s poruchou autistického spektra pomoci.

Doposud neexistuje žádná jednotná metoda, použitelná ve výchovně–vzdělávacím procesu dětí s poruchou autistického spektra. Musí se pracovat s různými metodami a technikami, které co nejlépe budou vyhovovat danému dítěti. Důležitá je úzká spolupráce s rodinou (Vocilka, 1996). A podle autorky bakalářské práce i co nejdříve zahájit intervenci.

Výchova a vzdělání dítěte s poruchou autistického spektra musí vést k podpoře základních životních dovedností a soběstačnosti. Dítě může navštěvovat základní školu, základní školu speciální, speciální třídu nebo autistickou třídu, ale pokaždé závisí na zvážení potřeb dítěte. Pokud je výchovně–vzdělávací proces přerušen, nedodržován, zanedbáván, dochází u dětí k regresi, agresivitě, poruchám chování, sebepoškozování a ztrátě již nabitých dovedností (in ibid.).

1.7.1 Aplikovaná behaviorální analýza

Aplikovaná behaviorální analýza (ABA) je metoda, která pracuje s chováním. Vznikla v šedesátých letech v Kalifornii. Učí a posiluje správné chování pomocí různých nástrojů, strategií a technik. Vychází z vědeckých poznatků B. F. Skinnera. Zároveň se dítě učí i nové dovednosti, které potřebuje v životě. Důležité je začít s terapií co nejdříve. Existují mnohé způsoby učení Aplikované behaviorální analýzy. Jedním z nich je například učení postupnými kroky, kdy terapeut (rodič, učitel) nabídne dítěti instrukci a čeká na reakci dítěte. Po správné reakci je reakce posílena odměnou nebo pochvalou. Celý tento postup vyjadřuje vzorec (diskriminační stimul)-(reakční stimul)-(pobídka). Druhý způsob je příležitostné učení, které lze učit po celý den. Cílem je, aby dítě dokázalo požádat o věc, kterou právě chce nebo potřebuje. Příkladem může být místnost s nízkou intenzitou světla, ve které chceme, aby dítě četlo. Dítě se musí naučit rozsvítit světlo (Richman, 2006, *ABA terapie*, 2013).

1.7.2 TEACCH program

Tento program vznikl v roce 1966 ve Spojených státech amerických ve spolupráci rodičů a odborníků, například odborníka na autismus Erica Schoplera. Důvodem vzniku byla reakce na tvrzení, že osoby s poruchou autistického spektra jsou nevzdělavatelné a příčinou poruchy je špatná výchova rodičů. Program je vhodný pro všechny věkové kategorie. Základ tvoří včasná, správná diagnóza a následná speciálněpedagogická péče (Vítková, 2004).

Filozofie a zásady TEACCH modelu podle Vítková (2004, s. 183).

- Individuální přístup;
- aktivní generalizace dovedností (prostupnost školního a domácího prostředí);
- úzká spolupráce s rodinou;
- integrace autistických dětí do společnosti;
- přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí;
- pozitivní přístup i k dětem s problematickým chováním, aktivní snaha o pedagogickou intervenci vedoucí k zlepšení chování.

Thorová (2006) ještě přidává následující stěžejní body.

- Fyzická struktura – organizace prostoru a pracovních úkolů;

- vizuální podpora – procesuální schémata, denní režimy;
- zajištění předvídatelnosti – vizualizace času;
- strukturovaná práce pedagoga – všechny informace jsou zaznamenávány;
- práce s motivací.

1.7.3 Strukturované učení

Strukturované učení vychází z TEACCH programu a Loovasovy intervenční terapie. Základem je behaviorální a kognitivně-behaviorální intervence. Metodika je postavena na teoriích učení a chování. Behaviorální intervence pracuje se změnou podmínek učení a chování jednotlivce. Kognitivně behaviorální intervence se zaměřuje nejen na chování a učení, ale také na myšlení jedince. Metodika strukturovaného učení bere na vědomí širokou škálu poruch autistického spektra, osobnostní a charakterové zvláštnosti jedince i jeho mentální úroveň. Pro správnou intervenci je důležité dát si reálné cíle, které zohlední deficity ve vývoji dítěte s poruchou autistického spektra a současně určí její správný směr (Čadilová, Žampachová, 2008).

Mezi hlavní aspekty struktury patří fyzická organizace, časový rozvrh, individuální přístup, vizuální strukturování a rutina. Uspořádání prostoru třídy je pro osoby s poruchou autistického spektra velmi důležité. Jasně hranice a oblasti pomohou žákům lépe se orientovat a porozumět okolí. Například budou vědět, že na hraní je koberec, matrace je na odpočinek a malý stůl na práci. Správně musí být zvoleno i pracovní místo, aby dítě nic nerušilo a nerozptylovalo. Časový plán pomáhá k vysvětlení činností během celého dne a v jakém pořadí budou následovat. Žák tak může předvídat očekávané aktivity. Časové rozvrhy mohou být i týdenní, individuální pro jednu osobu nebo celou třídu. Pracovní plán informuje o činnosti, kterou dítě vykonává samostatně. V případě úspěšně splněné práce je na konci plánu, v různé podobě, vyobrazena odměna. Aby se dítě s poruchou autistického spektra dokázalo lépe orientovat, pomáhá mu k tomu vizualizace v podobě různých obrázků, předmětů, fotografií, názorných ukázek, příkladů, symbolů barev a čísel. Pravidelnost a systém je pro osoby s poruchou autistického spektra velmi důležitý. Přináší jim úlevu. Rutinní činnosti tedy musí směřovat k užitečným aktivitám. Dále se jedinec musí naučit respektovat určitá pravidla, která jsou potřebná pro každodenní život. Zmíněné strukturované učení nemusí být využito pouze ve vzdělávacím zařízení, ale i doma a všude tam, kde to dítěti

pomůže v lepší práci, porozumění, motivaci, orientaci, zvládnání chování a pochopení (Schopler, Mesibov, 1997).

1.7.4 Podpůrné terapie

Existuje celá řada podpůrných terapií jako například canisterapie, muzikoterapie, ergoterapie, snoezelen. Na každého jedince mají individuální účinek. Z důvodu omezeného rozsahu bakalářské práce autorka níže popsala dvě podpůrné terapie.

Canisterapie

Canisterapie je součástí zooterapie. Valenta (2003) (in Müller, 2014, s. 476) definuje canisterapii takto. „*Je to nová forma psychoterapie, při níž dochází k působení psa na člověka*“. Terapie rozvíjí neverbální komunikaci, empatii, jemnou a hrubou motoriku, koordinaci pohybu, odbourává strach a agresivitu. U osob s PAS jsou psi prostředníky mezi lidmi a okolním světem. Pes pomáhá rozlišovat společenské situace a porozumět ostatním. Díky tomu může dojít ke zmírnění projevů autismu. Mezi metody canisterapie patří aktivity za pomoci zvířat, terapie za pomoci zvířat, vzdělávání za pomoci zvířat a krizová intervence za pomoci zvířat. Vhodná je i pro děti s tělesným, mentální a smyslovým postižením a epilepsií. Prováděna je formou individuální, skupinovou, návštěvním programem, pobytovým programem a jednorázovou canisterapeutickou aktivitou. Pes musí mít canisterapeutické zkoušky (Kleeh in Müller, 2014).

Muzikoterapie

„*Muzikoterapie je profesionální využití hudby a jejích elementů jako prostředku intervence ve zdravotnických a vzdělávacích zařízeních i v běžném prostředí pro jednotlivce, skupiny, rodiny nebo komunity, kteří hledají optimalizaci kvality jejich života a zlepšení fyzické, sociální, komunikační, emocionální, intelektuální, spirituální složky zdraví a blahobytu*“ (WFMT, 2011 in Müller, 2014, s. 269). Prostřednictvím hudby dokáží osoby s PAS lépe komunikovat a navazovat sociální interakci s okolím. Hudební nástroj slouží jako prostředník mezi osobou s PAS a terapeutem (Kantor, Mastnak in Müller, 2014). Důležité je mít dobrou a jasnou strukturu práce a formu terapie (Alvinová, 1975, in Müller, 2014). Ne všechny osoby s poruchou autistického spektra dokáží pracovat ve skupině. Ze začátku může pomoci účast rodičů. Muzikoterapie podporuje vzájemný kontakt, vnímavost, rozvoj sociálních, percepčních, motorických a kognitivních dovedností, zvyšování motivace a podpora nezávislosti (Kantor, Mastnak in Müller, 2014).

2 Vývoj dítěte v mladším školním věku

Jedná se o vývojovou etapu mezi šestým až jedenáctým rokem života dítěte. Tato etapa začíná vstupem do školy, se kterým se zásadně mění celkový způsob života dítěte (Trpišovská, Vacínová, 2006). Někteří autoři, například Matějček (1986), Vágnerová (1999), (Petrová in Šimíčková-Čížková, 2010) hovoří o dvou etapách v období mladšího školního věku. Rozlišují raný školní věk 6 až 8 let a střední školní věk 8 až 12 let. Hravá činnost ustupuje do pozadí, hlavní činností se stává učení. Žák se musí podřizovat požadavkům školy, ukládá se mu značné množství povinností, mění se jeho denní režim, z části i postavení v rodině (Trpišovská, Vacínová, 2006).

Langmeier, Krejčířová (1998) označuje období mladšího školního věku od šesti do dvanácti let. Dle Freuda a jeho psychoanalýzy se jedná o *období latence*²(Petrová in Šimíčková-Čížková, 2010). Z psychologického hlediska můžeme tuto etapu označit za fázi *střízlivého realismu*³ (Langmeier, Krejčířová, 1998). Školák je orientován na svět, který chce pochopit a poznat. Realismus se objevuje v zájmech, kresbě, písemném projevu, četbě i hře. Erikson (1963), (Petrová in Šimíčková-Čížková, 2010) označil tuto etapu jako *období snaživosti a iniciativy*. Dítě dokazuje svoji vlastní hodnotu nějakým výkonem. Má smysl pro práci a pracovitost. Jedná se o nejstabilnější úsek v dětském vývoji, pokud dítě vyrůstá v přiměřených podmínkách (Petrová in Šimíčková -Čížková, 2010).

2.1 Tělesná stránka vývoje

Vývoj schopností závisí na tělesném růstu, který je plynulý. Zlepšuje se hrubá i jemná motorika. Výrazné pokroky jsou i v oblasti smyslového vnímání. Dítě se musí cíleně soustředit, být pozorné a vytrvalé. S vývojem řeči roste slovní zásoba, složitost a délka vět a souvětí. Paměť se stává stabilnější (Langmeier, Krejčířová, 1998).

2.1.1 Tělesný vývoj

V tomto věku je charakteristický intenzivní růst do výšky, zvláště pak u dívek. Růst se zpomaluje kolem osmého roku (Petrová in Šimíčková-Čížková, 2010). Kostra, svalstvo i ostatní orgány sílí a stávají se výkonnějšími. Životní pochody u dítěte jsou rychlejší než

² Pudová energie je v klidu do období dospívání.

³ Nejedná se o tak bouřlivé období jako v batolecím věku a pubertě.

u dospělých. Mléčný chrup je nahrazen trvalým chrupem (Trpišovská, Vacínová, 2006). Posiluje se odolnost organismu, zdokonaluje se vegetativní regulace, zvyšuje se objem srdce, hmotnost mozku, zvyšuje se vedení vzruchu nervy. Přesto však musíme počítat s velkými individuálními rozdíly mezi dětmi. Biologický věk nemusí vždy souhlasit s kalendářním věkem (Petrová in Šimíčková-Čížková, 2010).

2.1.2 Motorický vývoj

Vývoj motoriky je závislý na funkci nervové soustavy, na růstu a osifikaci kostí a na výkonnosti svalového aparátu. Zdokonaluje se souhra pohybů. Zvyšuje se přesnost, rychlost a síla pohybů (Trpišovská, Vacínová, 2006).

V motorickém vývoji dochází k postupnému zklidnění. Na rozdíl od předškolního období jsou pohyby účelnější, úspornější a koordinovanější. Dochází ke zlepšení hrubé a jemné motoriky. Zpřesňuje se vizuomotorická koordinace (Petrová in Šimíčková-Čížková, 2010). Motorické výkony závisí nejen na věku, ale i na vnějších podmínkách. Důležitá je i podpora ze strany rodičů, protože ta může vést k velkým rozdílům v pohybových dovednostech dětí (Langmeier, Krejčířová, 1998). Dítě je všeobecně aktivní a má radost z pohybu, dovede ho usměrnit. V kresbě a psaní jsou viditelné drobné přesné pohyby. Důležité je proto správné držení tužky nebo pastelky. Touto problematikou se podrobněji zabývá podkapitola 3.1. V tomto období také začíná zájem o různé druhy sportu. Doporučuje se dítě co nejvíce podpořit a dát mu příležitosti (Petrová in Šimíčková-Čížková, 2010).

„V motorickém vývoji rukou dítě od šesti let kreslí se správným držením tužky, navíjí nit na cívku, kreslí dům, strom, slunce a podobné obrázky, samostatně se obléká. V šesti a půl letech kreslí postavu asi s osmi detaily a váže uzel okolo tužky nebo tyčinky. Sedmý rok napodobí deset písmen, kreslí kosočtverec, dotkne se palcem špičky prstu, vystřihuje tvary“ (Loose, Piekert, Diener, 2007, s. 46).

2.1.3 Grafomotorický vývoj

Podle Loose, Piekert, Diener (2007, s. 61) *„mezi šestým, sedmým rokem je možné psaní a kreslení v linkách. Kresby i písmo se zmenšují. Od sedmi let se písmo vyhraňuje stále individuálněji. Sedmý a osmý rok je písmo spojitější a plynulejší“*.

U dětí s poruchou autistického spektra tomu tak ale není. Vývoj grafomotoriky je velmi variabilní. V osmnácti měsících zvládne zdravé dítě čárání. Vedení tužky po papíře se zdokonaluje. Napodobit základní tvary dokáže ve dvou letech. Kolečko a první neobratné

kresby se objevují ve třech letech. Čtvrtý rok je doménou vybarvování a rozpoznatelnými obrázky. Detaily a psaní tiskacích písmen zvládne dítě v pěti letech. Vývoj lateralit v kresbách je dobře viditelný. (Thorová 2006, Davido 2008).

2.2 Psychická stránka vývoje

Vnímání se opírá o stále dokonalejší a přesnější činnost všech analyzátorů. Je základem pro vyučování. Jsou zvýšené nároky na pozornost. Dítě se musí úmyslně soustředit. Představy se vyznačují konkrétností a živostí, jsou spojeny s bezprostředními zážitky dítěte. Fantazie umožňuje žákovi kombinovat a přetvářet představy. Rozvoj fantazie úzce souvisí s rozvojem tvořivosti. Paměť je mechanická. Myšlení je ze začátku názorné, od osmého roku přechází na stádium konkrétních operací. S vývojem myšlení se rozvíjí i řeč. Obohacuje se především slovní zásoba. Jazykové schopnosti se nejlépe rozvinou, když se dítě naučí číst a psát (Trpišovská, Vacínová, 2006).

2.2.1 Kognitivní vývoj

Dětské uvažování se mění postupně. Po nástupu do školy se projevuje ve všech oblastech různým způsobem. Logické myšlení není ještě dostatečně zafixováno. Dochází k výkyvům uvažování. Při problému se kterým dítě nemá dostatečnou zkušenost a neví jak ho řešit, využívá vývojově nižší, „primitivnější“ strategie uvažování. Přejít na nový způsob uvažování je pozvolný. Jednotlivé fáze nelze jednoznačně oddělit (Vágnerová, 2005).

V kognitivním vývoji můžeme pozorovat vývoj myšlení a postupné odpoutávání od bezprostředního názoru. Logické usuzování se týká konkrétních věcí, jevů a obsahů, které si dítě může názorně představit (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Dítě je schopné uvažovat o něčem konkrétním, co samo dobře zná, přesto že není daný objekt právě přítomen. Myšlení je tedy vázáno na realitu. Školák chce poznávat skutečný svět. Chce vědět jaký je, jak funguje, jak jej lze ovládat. Je vytrvalý, pozorný, zvědavý. Vychází ve svých úvahách z vlastní zkušenosti. Upřednostňuje způsob poznávání, kde se může sám o pravdivosti přesvědčit. Postupně začíná chápat pravidla. Tyto pravidla pak ovlivňují jeho uvažování (Vágnerová, 2005).

Vnímání se stává cílevědomé, zaměřené na poznání podstaty vlastnosti jevů a předmětů. Díky schopnosti analyzovat a diferencovat dochází ke kvalitnějšímu poznávání. Dochází ke vnímání od konkrétních předmětů a jevů k všeobecnějšímu vnímání (Petrová in Šimíčková-Čížková, 2010).

Představivost dosahuje v tomto období vrcholu. Školák odlišuje skutečnost od fantazie. Fantazii potlačuje realita. Úmyslná, záměrná představivost se rozvíjí vlivem práce ve škole (in ibid.).

Paměť se zdokonaluje postupně. Na začátku školní docházky je neúmyslná a mechanická. V průběhu školních let dochází k záměrnému zapamatování. Uplatňuje se racionalita a logický úsudek. Záleží na vedení učitelem. Dítě pomalu využívá paměťových strategií. Začíná propojovat druhy paměti (in ibid.).

Pozornost je u žáka na prvním místě. Má rozhodující význam v oblasti učení. Rozhoduje o kvalitě ostatních poznávacích procesů. Zpočátku je pozornost krátkodobá, spontánně zaměřená. Mnoho rušivých elementů způsobuje přerušování pozornosti a snižuje kvalitu výuky (in ibid.).

Metakognice podle Vágnerové (2005, s. 254) „Zahrnuje znalosti a zkušenosti s poznávacími funkcemi i schopnost o nich uvažovat. Rozvoj metakognice se projevuje vzrůstem přesnosti odhadu a flexibility při hledání uspokojivého způsobu řešení. Jde i o schopnost ocenit vlastní schopnosti a dovednosti, odhadnout míru porozumění problému“.

2.2.2 Vývoj řeči a jazyka

Po nástupu do školy má dítě dostatečnou slovní zásobu a jazykové dovednosti, které umí používat. Je schopné se vyjádřit o běžných věcech a rozumí verbálnímu sdělení jiné osoby. Úroveň jazykových schopností je tedy nezbytným předpokladem pro školní úspěchy (Vágnerová, 2005). Přesto najdeme mezi dětmi individuální rozdíly ve slovní zásobě, skladbě řeči a výslovnosti. Ve škole dochází k osvojení řeči ve psané a čtené formě. To může být ze začátku pro děti náročné a vyčerpávající. Při osvojování čtení a psaní dochází ke složité souhře funkcí sluchových, zrakových a kinestetických analyzátorů. Kvalita analyzátorů dále souvisí s neuropsychickými procesy (Langmeier, Krejčířová, 1998). V šestém až jedenáctém roce se jazykové kompetence dále rozvíjejí, ale jejich rozvoj už není tak nápadný jako v předškolním období. Dětský slovník se obohacuje o specifické výrazy a pojmy. Dítě poznává stále více strukturu jazyka a způsob jeho využití. Všechny tyto znalosti jsou důležité pro porozumění různým verbálním sdělením, diferencovaně se vyjadřovat a získat kontrolu nad užíváním jazyka (Vágnerová, 2005).

Dětský slovník se rozvíjí vlivem rodiny, školy, vrstevnické skupiny a médií. Dítě si fixuje takové slovní výrazy, které může pravidelně využívat. Prostřednictvím slovních výrazů může

vyjadřovat svoje pocity, názory, rozumí obsahu sdělení druhých lidí. Ve výuce mateřského jazyka se děti učí pochopit rozdílnost, totožnost a podobnost významu jednotlivých slov. Hledat synonyma, vysvětlit význam mnohoznačných slov, rozlišovat slova, která stejně znějí, ale mají jiný význam. (Vágnerová, 2005).

Období intelektualizace řeči se objevuje na přelomu třetího a čtvrtého roku a pokračuje až do dospělosti. Vyjádření myšlenek bývá obsahově i formálně přesné. Dítě si osvojuje nová slova, rozšiřuje slovní zásobu, zpřesňuje a prohlubuje obsah slov a gramatických forem. (Klenková, 2006).

„V období okolo pěti, šesti let dítě dokáže správně reprodukovat poměrně dlouhou větu, spontánně se pokouší spočítat předměty kolem sebe, dokáže správně vysvětlit, na co používáme některé předměty běžné potřeby. Dále dokáže reprodukovat kratší příběh téměř bez pomocných otázek, zjevný je rozvoj regulační funkce řeči. Na ústupu je fyziologická patlavost, ale může přetrvat rotacismus a sigmatismus. Dítě ovládá asi 2500 až 3000 slov, správně realizuje i poměrně dlouhé a komplikované příkazy, postupně se začíná dokončovat proces vývoje fonemické diferenciací“ (Lechta, 2011, s. 50).

U dítěte se postupně rozvíjí fonologické chápání jazyka. Podle Matějčka (1972) (in Lechta, 2011, s. 27) *„ dítě nejdříve diferencuje velmi odlišné zvuky mateřského jazyka, potom čím dál tím podobnější zvuky, až se nakonec naučí sluchem diferencovat všechny zvuky mateřského jazyka. Normou pro dosažení tohoto stádia je podle něho šest a půl roku, krajní hranice 7–8 let. Z logopedického pohledu si je třeba uvědomit nejen zásadní úlohu fonemické diferenciací z hlediska kvality výslovnosti, ale i zvláštnosti jejího vývoje a poměrně pozdní hranici jejího vyvrátní“.*

Během dalšího vývoje se sluchové vnímání zdokonaluje a to se projevuje i v oblasti komunikace (Lechta, 2011). Po nástupu do základní školy dítě nedokáže přesně reprodukovat melodii. (Rybářová in Kuric, 1986 in Lechta 2011). Například výšku tónu a další podobné podněty se rozvíjejí v období mladšího školního věku. Teprve v pubertě je plně rozvinutá schopnost rozlišovat jemné odstíny sluchových a zrakových vjemů (Kuric, 1986 in Lechta, 2011).

2.3 Emocionální a sociální vývoj dítěte

Erikson období mladšího školního věku označuje za fázi citové vyrovnanosti. Zráním centrální nervové soustavy dochází k odolnosti vůči zátěži, zvýšením emoční stability

a změnou reaktivity. Ve školním věku bývají děti optimistické, vyrovnané, všechno vidí pozitivně. Pokud dojde k nějakému výkyvu, má jasnou příčinu (Vágnerová, 2005). Na ústupu je labilita, impulzivita a slabé egocentrismus. Své pocity dítě dokáže zřetelně vyjádřit i potlačit (Langmeier, Krejčířová, 1998).

City žáka postupně ztrácejí afektivní charakter, diferencují se a dostávají se pod vědomou kontrolu. Stávají se stálejší (Trpišovská, Vacínová, 2006). Roste schopnost pochopit širokou škálu citů, jejich kvalitu i vnější výraz. S tím souvisí i velké individuální rozdíly, který závisí na tom, jak byly city uspokojeny v raném dětství (Petrová in Šimíčková-Čížková, 2010). Více se uplatňují vyšší city – estetické, intelektuální a mravní. Dochází k morálnímu rozvoji žáka (Trpišovská, Vacínová, 2006).

V sociálních vztazích dítěte dominuje osobnost učitele. Učitel ztělesňuje autoritu, moc a moudrost. Rozvíjejí se vzájemné vztahy mezi dětmi. Pro formování osobnosti dítěte je důležitý rozvoj sebevědomí. Skupiny vrstevníků mají nenahraditelný význam pro vývoj sociálního citění a chování dítěte (Trpišovská, Vacínová, 2006).

Skupina dává dítěti příležitost k četnějším a rozlišenějším sociálním interakcím. Dítě se může ve skupině naučit reakcím, jako jsou pomoc slabším, spolupráce, soutěživost. V průběhu školních let narůstá schopnost seberegulace. Dítě dokáže odložit aktuální potřeby. S dobrou emoční kompetencí si jsou žáci vědomi vlastních pocitů i emocí druhých lidí. Své prožitky vyjadřují přiměřeným způsobem, své pocity jsou schopny regulovat a kontrolovat. Vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace mají základy již v předškolním věku, ve školním věku se ustálí. Chápání norem a mravních hodnot záleží na celkovém vývoji dítěte (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Dále se rozvíjí i důležitá složka osvojování sociálních rolí. Ve škole si zvyká na novou roli žáka, poznává roli učitele, učí se novým způsobům v roli spolužáka. Nová role zároveň přináší ztrátu dosavadní jistoty a bezpečí, které mělo dítě v rodině. Dítě s nástupem do školy musí zvládnout určité osamostatnění a přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání. Z různých rolí, které dítě přijímá, si osvojuje sebepojetí a sebehodnocení. Kladné sebehodnocení je pro duševní zdraví velmi významné. Nejen rodina ale i školní skupina výrazně ovlivňuje sebehodnocení dítěte (in *ibid.*).

Nejdůležitější činností pro poznávání světa a socializaci byla v předškolním věku hra. Teď se přidává práce, která se stává důležitější než hra. Hru ale také nelze opomenout. Podporuje zdravý vývoj dítěte. I když dítě pracuje, nepřestává si zároveň hrát. Je důležité, aby si dítě na

práci i hru správně rozvrhlo čas a věnovalo se oběma činnostem (Langmeier, Krejčířová, 1998). Petrová in Šimíčková-Čížková (2010, s. 112) říká, že „*Hra je nezastupitelnou relaxací a přirozeným odreagováním od školních povinností, má značný mentálně hygienický význam. Hra může plnit také funkci diagnostickou a terapeutickou*“.

V období mladšího školního věku je hra diferencovanější na rozdíl od předškolního období. Dominují hry konstruktivní, pohybové, společenské a soutěživé. Hry mají složitější pravidla, jsou více tvořivé a nápadité. Chlapci jsou ve srovnání s děvčaty více tvořiví a originální, ale také hlučnější a agresivnější. Mají rádi otevřený prostor. Hra děvčat je více stereotypní a konformní. Dívky jsou klidnější a dávají přednost uzavřenému prostoru. Rodiče, kteří jsou příliš ochrannější nebo autoritativní, mají vliv na hru svých dětí v podobě menší tvořivosti, originality, bohatosti a konstruktivnosti (Petrová in Šimíčková-Čížková, 2010).

Právě v tomto období se objevují počátky zájmů. Mají spíše přechodný charakter. Dítě se začíná orientovat v možnostech různých aktivit a ve svých schopnostech. Jedná se o velmi důležitou oblast. Úspěšná seberealizace přispívá k rozvoji dítěte, obohacuje jeho osobnost. Zároveň zájmová činnost funguje jako kompenzace výkonových a sociálních neúspěchů ve škole (in *ibid.*).

Dále by se autorka bakalářské práce v krátkosti zmínila o vývoji dětské kresby. Vzhledem k zaměření práce se bude kresbě podrobněji věnovat v kapitole číslo 3. Grafomotorické schopnosti, úroveň vizuomotorické koordinace a citového vnímání dítěte dokáže docela přesně ukázat dětská kresba. Na začátku je kresba určitou formou hry. Rozvíjí se na základě podnětnosti prostředí a genetických dispozic zcela spontánně, od prvního roku života. Dítě projevuje radost z pohybu. Radost přináší i pohyb ruky, která zanechává na papíře stopu (Renotiérová, Ludíková a kol., 2005).

O přípravné období cíleného čmárání se jedná do čtvrtého roku. Vyvíjí se od impulzivního čmárání celou paží, přes první snahy cokoliv ze svého okolí zobrazit, k umění dělat klubíčka a krátké čáry. Ke konci čtvrtého roku umí dítě záměrnou kresbou vystihnout základní podobu objektu. Stádium linií či prvotního obrysu se objevuje ve čtyřech, pěti letech. Hlavními tématy kreseb jsou lidské postavy, květiny, domy a auta. Dochází k posunu v interpretaci. Dítě si nejdříve uvědomí, co bude malovat a teprve pak se o to pokusí. Mezi pátým, šestým rokem následuje fáze lineárního náčrtu. V kresbě postavy nastává velký pokrok. Objevuje se dvojdimenzionální obrys. Nastupuje schématické provedení postavy. Dívky kreslí detaily. Postavy mají odlišné pohlaví. Dítě zobrazuje převážně to, co o předmětu ví. Kreslí

antropomorfní výjevy (zvířata s lidskými obličejí). Období realistické kresby přichází okolo sedmého až desátého roku. Upřesňují se proporce předmětů a postav. Přejíždí se k částečnému nebo úplnému profilu. Přibývá snaha o kopírování skutečnosti. Často se vyskytují ortoskopické obrázky (část figury zepředu, část z boku). Narůstají dekorativní kresby. Kolem desátého roku nastupuje naturalistická kresba. Dítě zaznamenává pohyb, ortoskopie ubývá, objevuje se perspektiva. Dítě se snaží vyjádřit ve tváři určitou náladu. Krize dětského kreslení nastává v pubescenci. V rozporu jsou anatomické vědomosti dítěte o lidském těle a úroveň jeho schopností postavu zachytit. Dítě ztrácí motivaci a zájem o kresbu při zjištění vlastní kreslířské nemohoucnosti (Renotiérová, Ludíková a kol., 2005).

2.4 Porucha autistického spektra v mladším školním věku

Mladší školní věk je období, kdy se stav poruch artistického spektra zlepšuje, a symptomy ustupují. V některých případech mohou symptomy vymizet úplně. Z repetitivních činností se stávají úzce vyhraněné zájmy, zlepšuje se sociální interakce. Jedinec mluví, chce navazovat sociální kontakt a přátelství, poskytne útěchu a podobně. Kvůli těmto projevům se může stát, že se porucha autistického spektra vyloučí, což je velká chyba. Někdy ani rodina a sourozenci nemusejí pozorovat nějaké výrazné změny, protože jedinec se jinak chová doma, kde má kolem sebe osoby blízké a jinak se chová ve škole mezi vrstevníky a v kolektivu. Nejčastěji se v mladším školním věku diagnostikuje Aspergerův syndrom, kde se naopak symptomy zvyrazňují a sílí. (Thorová, 2006).

3 Dětská kresba

„Dětská kresba je královskou cestou k poznání dětské psychiky. Dítě se spontánně chápe tužky, jakmile je k tomu uschopní vývojová úroveň jeho myšlení, vnímání a jemné motoriky, tj. ve třetím roce života. Záliba v kreslení je pak obvykle provází celým dětstvím až na práh dospívání, neboť pro ně představuje činnost přitažlivou, přirozenou a příjemnou.“ (Šturma, Vágnerová 1982, s. 7).

Následující podkapitoly pojednávají o kresbě, vývoji dětské kresby a vývoji kresby lidské postavy. Autorka bakalářské práce by ráda zdůraznila, že s kresbou se pojí i správné držení kresebného náčiní. To činí v dnešní době mnohým dětem velký problém a nejedná se pouze o osoby s poruchou autistického spektra. Proto si autorka myslí, že je důležité věnovat této problematice také pozornost.

3.1 Základní informace o kresbě

„Během poslední doby se ukazuje, že dětská kresba je jedním z nejvýhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte. Kresba není pouhou hrou nebo sněním, zahrnuje v sobě jak hru a snění, tak realitu, takže ji nelze opomíjet“ (Davido, 2008, s. 15). *„Všechny děti kreslí, dokonce i nevidomé. Každé postižené dítě vnímá svět vlastním způsobem“* (in ibid., s. 111).

Dětská kresba je velmi různorodá. Každý obrázek je originál. Má své určení, svoji myšlenku, úzce souvisí s představivostí. Myšlenky se rozvíjejí na základě předchozího vyjadřování v dvojrozměrném prostoru. Nikdy se nejedná o obraz podle předlohy, ale o vyobrazení fantazie prostřednictvím tužky, fixu nebo jiného náčiní. Kresby vyjadřují autorův vnitřní svět (Cognet, 2011).

Prostřednictvím kresby se můžeme o dítěti dozvědět mnoho informací. Kresba ukazuje duševní svět dítěte, schopnosti zrakového vnímání, myšlení, představivosti, paměti, jemné motoriky a senzomotorické koordinace. Promítají se zde i osobností charakteristiky (Vágnerová, Šturma, 1982).

3.1.1 Úchopy psacího náčiní

Správný úchop psacího náčiní, není tak jednoduchý, jak na první pohled vypadá. Je potřeba velké dovednosti. Intelekt a emoce ovládají ruku při kreslení. Je důležité přihlížet i ke kulturnímu prostředí, které může být příčinou zaostalosti dítěte (Davido, 2008).

Správný způsob úchopu psacího náčiní

Existuje pouze jediný správný úchop psacího náčiní a to špetkové držení (viz obrázek 1, příloha 1). Správné držení tužky je stejné u praváka i leváka. Psací náčiní drží vždy tři prsty, palec, prostředníček a ukazováček. Prsty spolu spolupracují. Tužku pokládáme na poslední článek prostředníčku. Bříško palce a ukazováčku ji přidržují ze shora. Ukazováček není prohnutý. Celé držení je uvolněné, bez křečovitosti. Palec je od hrotu tužky výš než ukazováček. Všechny prsty jsou pak umístěny cca 3cm od konce hrotu tužky. Poslední dva prsty jsou volně pokrčeny v dlani. Správný způsob držení pera ovlivňuje výkony a grafomotorickou obratnost. Do čtyř let může dítě tužku v ruce střídat a psát oběma rukama. (Bednářová, Šmardová, 2006, Davido, 2008, Doležalová, 2010).

Nesprávné způsoby úchopů psacího náčiní

Mezi nesprávné způsoby úchopů se například řadí úchop pěstičkový, smyčcový nebo hrstičkový (viz obrázek 2, příloha 1). Charakteristikou nesprávného způsobu úchopu je křečovitost nebo jiná poloha prstů na tužce. Z toho vyplývá nesprávná poloha tužky vůči ploše papíru. Špatné úchopy ovlivňují kreslení a psaní. Způsobují brzkou únavu ruky, křeče v ruce nebo celém těle. V předškolním věku je nesprávný úchop tužky nejčastější. Proto je potřeba dbát na jeho správné zafixování. Čím je dítě starší, tím hůře se špatný úchop odstraňuje. Důležitá je i spolupráce rodiny a školy (Doležalová, 2010).

3.1.2 Nejčastější náměty dětské kresby

Podle mnoha odborníků je podobnost mezi klubkovitou čáranicí a lidskou postavou na začátku náhodná. Význam dá dítě kresbě až dodatečně. Dítě kreslí ty osoby a předměty, které mají trvalý, neměnný a obecný význam. Nejčastějším námětem je člověk, dům, auto a květina. Postupně se objevuje i prostředí jako je zahrádka, strom, dopravní prostředky, zvířata a jiné užitečné věci. S obrazy zvířat se setkáváme v dětském výtvarném projevu velmi brzy. Ze začátku se neliší od obrazů lidí. Upozorní na ně odlišnosti jako ocásek, růžky, srst. Postava zvířete vzniká z upevněné postavy člověka. Dopravní prostředky kreslí děti velmi rády, protože mají zájem o pohyb. Popisují a vysvětlují co má která skvrna na papíře znamenat (Uždil, 1984).

3.1.3 Význam a využití dětské kresby

Před osmdesáti lety vznikly první studie o dětské kresbě. S obrázky se dá pracovat v mnoha oblastech, například jako terapeutický nebo rehabilitační nástroj. Dále slouží při

testování mentální úrovně, jako komunikační prostředek a prostředek ke zkoumání efektivity dítěte. Kresbu lze využít k vyjádření znalostí dítěte o svém těle, pro zjištění úrovně motoriky a k získání informací o celkovém vývoji dítěte. Obrázek může signalizovat způsob citového prožívání a postoje dítěte (Bednářová, Šmardová, 2006, Davido, 2008, Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009).

Kresba představuje v životě dítěte zvláštní prostředek k vyjádření myšlenek, citů a přání. V ontogenetické psychologii znamená dětská kresba možnost poznat vývojový stupeň dítěte. Jeho schopnosti, problémy, jak chápe svět, co o nás ví, co ho zajímá a co má nebo nemá rádo. Důležitý není pouze výsledek na papíře, ale i způsob provedení kresby, držení psacího náčiní, délka provedení kresby, správný způsob sezení na židli a komentář dítěte ke kresbě. Dětská kresba není jen výsledkem smyslového vnímání a techniky zobrazování, ale výrazem postoje dítěte ke světu. Souvisí s motorickým, kognitivním a emocionálním vývojem. Dítě kreslí na základě představ. V jeho výtvorech je obsaženo i to, co nelze vidět nebo co vůbec ve skutečnosti není, ale dítě by to tam chtělo mít (Trpišovská, Vacínová, 2006; Plevová, Petrová in Šimíčková-Čížková, 2010).

Kreslení je pro dítě hrou. Výsledkem je čára nebo barevná skvrna. To se může změnit v zobrazení známých věcí. Nehovoříme tedy o hře, ale o pokusu a vyzkoušení vlastních schopností. Dle některých domněnek je kresba obrázkovou řečí, kde dítě zobrazuje dojmy, jimiž je přeplněno nebo zatěžováno. Podle jiných názorů jde o ukázání svého já a potřeba napodobit. Kresba se využívá i jako léčebný prostředek v arteterapii a může sloužit k navázání komunikace mezi dítětem a dospělým (Uždil, 1984; Plevová, Petrová in Šimíčková-Čížková, 2010).

3.1.4 Význam barev

Mnoho autorů se věnuje významu barev. Autorka práce zvolila symboliku barev podle Šickové-Fabrice (2008) a Davida (2008). Používání pouze červené před šestým rokem je normální. Oblíbená je u agresivních a hyperaktivních dětí. Po šestém roce barva ukazuje na tendenci k agresivitě a na nedostatečnou kontrolu emocí. Modrá je chladná barva. Používají ji i děti mladší pěti let. Používání modré barvy v šesti letech ukazuje na dobrou adaptaci. Pokud na obrázku převažuje modrá barva, znamená to velkou sebekontrolu dítěte. Zelená odráží sociální vztahy a má uklidňující dojem. Symbolizuje mír a klid. Žlutá barva je spojována s červenou. Někdy ukazuje velkou závislost dítěte na dospělé osobě. Upřednostňují ji děti s mentálním postižením. Hnědá se společně s tmavými barvami řadí mezi regresivní barvy.

Vybírají si ji umíněné děti, je to barva trpělivých, silných a spolehlivých jedinců. Fialová se vyskytuje ve spojení s modrou a poukazuje na úzkost. Dítě ji používá v období obtížné adaptace. Černá v jakémkoliv věku ukazuje na určitou míru úzkosti, smutku a temna. U dětí signalizuje trauma a deprese. Oranžová je barva extrovertů, síly a nebojácnosti. Růžová je barvou těla. Symbolizuje nezralost a naivitu. Barvou nevinnosti a čistoty je bílá.

Extrovertní děti používají velký počet barev, převážně červenou, žlutou, oranžovou a bílou. Naopak introvertní děti vystačí s jednou až dvěma barvami. Jako je zelená, fialová, černá někdy šedá. Zdravé dítě využívá čtyři až šest barev. V interpretaci kresby nemá barva absolutní hodnotu. Všeobecně je známo, že teplé barvy ukazují na vyrovnanost, tmavé barvy na smutek, úzkost a odpor. Bledé barvy vyjadřují nevyrovnanost nebo špatný zdravotní stav (Davido, 2008).

3.2 Kresba lidské postavy

Začátek dětské výtvarné „řeči“ se podobá řeči mluvené. Čárání bez smyslu je podobné jako opakování hlásek a slabik, které nemají smysl. Opakování kreseb je přirovnáno k broukání. Dítě v obou projevech používá podobná schémata. Věta je jedno slovo, postava člověka je kruh. Oboje se postupem času zdokonaluje, mohou tam být ale i velké rozdíly. Záleží na věku dítěte, kdy začalo kreslit, mluvit a mít zájem o kresbu. Dítě nezajímá výsledek obrázku, ale má radost ze zanechané stopy na papíře. Pro všechny děti je výtvarná činnost zpočátku především sebeuspokojením, něčím jako ventilem vnitřního přetlaku a představ. (Uždil, 1984; Bednářová, 2006).

3.2.1 Vývoj dětské kresby

V odborné literatuře lze nalézt mnoho charakteristik vývoje dětské kresby. Ve většině případů se pouze liší názvy období a stádií. Proto autorka bakalářské práce vybrala následující.

Vývoj kresby podle Davida (2008)

- **Období skvrn** – s vývojem jedince se vyvíjí i kresba. Nezáleží přitom na uměleckých schopnostech. Příznakem duševní zaostalosti nemusí být neobratné provedení kresby.
- **Stádium čmáranic** – objevuje se okolo jednoho roku. V tomto důležitém stádiu lze již mnohé odhalit. Dítě čmárá s oblibou všemi směry, bez zvednutí tužky. Šťastné,

spokojené dítě kreslí silné čáry, které zaberou na papíře mnoho místa. Nevyrovnané dítě tužku zahodí.

- **Stádium čarání** – období souvisí s rozvojem organických funkcí dítěte. Dítě se snaží napodobovat psaní dospělých a lépe držet tužku. Lze pozorovat určitý záměr. Dítě neudrží dlouho pozornost, nápady kresby se mění. Jedná se o „náhodný realismus“.
- **Stádium hlavonožce** – ve třech letech dítě začíná kresbu zvládat, obrázek začíná mít nějaký obsah. Postava je znázorněna kolečkem představující hlavu i tělo, k němu přiléhají dvě čáry jako nohy a další dvě čáry po stranách představují ruce. Tyto postavy kreslí úplně stejně děti po celém světě. S vývojem dítěte přibývá na postavě i detailů (oči, ústa, pupík).

Vývoj kresby podle Příhody (1967) (in Šimíčková-Čížková, 2010)

- **Stádium črtací experimentace** – objevuje se před druhým rokem. Je to bezobsažná, bezplánovitá, nekoordinovaná, motorická aktivita. Dítě má radost z výsledku na papíře. Čáry jsou nejprve kyvadlové a obloukové, později jde o kruhovitě, elipsovité a spirálové tahy. Ze začátku jde pohyb z ramenního kloubu, poté z loketního a následně do zápěstního kloubu.
- **Stádium prvotního obrazu** – nastupuje po třetím roce. Dítě dělá čáry, body a klikyháky, které umí různě zakřivit, spojit a zastavit. Pokud dítě spojí kresbu s určitým významem, jedná se o prvotní obrys. Po pojmenování je z čáranice kresba. K pojmenování může docházet až v průběhu kreslení. Po označení kresby dítětem v ní pozorovatel nemusí danou podobu vidět. Kresba ještě není srozumitelná.
- **Stádium lineárního náčrtu** – okolo čtvrtého roku dítě kreslí přibližnou podobu objektu s jejími hlavními znaky. Kresba je uvědomělá s nejčastějším tématem lidské postavy. Fantazie dítěte splývá s realitou. Kreslení je řízeno vlastním názorem a pocitem dítěte. Nedokáže nakreslit proporce a prostor. Používá transparenční⁴. Dítě kreslí to, co zná a co se mu líbí.

⁴ Tzv. rentgenové vidění, je vidět i to co je v domu za zdí.

- **Stádium realistické kresby** – mezi pátým a šestým rokem se odděluje zážitek od reality. Dítě už nepoužívá předlohu. Kresba se stává dvojdimenzionální⁵. Dochází k zpřesňování proporcí kresby a zobrazení detailů.
- **Stádium naturalistické kresby** – po desátém roce se ztrácejí realistické prvky. Dítě kreslí skutečnost. Zachycuje pohyb, prostor, zlepšuje proporce. Kresba je stínovaná a perspektivní. V tomto období se také objevuje „krize kresebného projevu“. Dítě vlivem kritičnosti myšlení vidí svoji kresbu jako nedokonalou, kreslení tedy ukončuje nebo potlačuje.

Vývoj kresby podle Trpišovské, Vacínové (2006)

- **Čáranice** – definují stejně jako výše uvedení autoři.
- **Prvotní obrys** – okolo třetího roku. Jedna kresba má mnoho významů.
- **Intelektuální realismus** – od čtvrtého roku dítě kreslí, co zná. Kresba je lineární, nevystihuje prostor ani pohyb, je transparentní. Uspořádání a rozsah kresebných prvků neodpovídá realitě, ale významu, který jim dítě přikládá.
- **Realistická kresba** – ve školním věku se dítě pokouší o skutečné realistické zobrazování. Končí období spontánní kresby, zvyšuje se kritičnost k vlastnímu výkonu. Objevuje se stud a obavy z neschopnosti zobrazit realitu. Obsahem je nejčastěji lidská postava, květiny, zvířata, domy, auta, lodě. Dítě deprivované nebo špatně přizpůsobené má kresbu bez lidí, neosobní, bez zvířat a rostlin.

Podle autorky bakalářské práce výše zmínění autoři popisují vývoj kresby velmi podobně. Trpišovská s Vacínovou (2006) definují stádium čáranic stejně jako Příhoda (1967) a Davido (2008). Stádium realistické kresby podle Příhody (1967) se shoduje se stádiem Trpišovské a Vacínové (2006). Období skvrn ještě před prvním rokem zmiňuje pouze Davido (2008). Všechna vývojová období jsou popisována stejně, ale odlišují se v názvech jednotlivých stádiích. Davido (2008) například hovoří o stádiu čmáranic, Příhoda (1967) o stádiu črtací experimentace. Rozdíl najdeme i v délce vývojových období. Trpišovská s Vacínovou (2006) popisují vývoj do deseti let, které končí realistickou kresbou, Davido (2008) do tří let

⁵ Znázorňování trupu a končetin dvěma čarami.

hlavonožcem a naopak Příhoda (1967) zmiňuje po desátém roce stádium naturalistické kresby.

Kresbou lidské postavy se hlouběji zabývali psychologové J. Jirásek, Z. Matějček, R. Konečný, manželé J. a R. Švancarovi (Vágnerová, Šturma, 1982).

3.2.2 Vývoj kresby lidské postavy

Hlavní námět dětské kresby je kresba lidské postavy. Poprvé se objevuje kolem tří, tří a půl let. Nejčastěji dítě nakreslí kruh nebo ovál představující hlavu (viz obrázek 3, příloha 2) (Bednářová, Šmardová, 2006, Trpišovská, Vacínová, 2006, Petrová, Plevová in Šimíčková-Čížková, 2010).

Hlavu ale takto nevnímá, je to více hranice, v níž je nakreslen nos, oči, ústa. Přímo k hlavě připojuje dítě nohy, které jsou na konci zahnuté do strany. Kresba se nazývá hlavonožec (viz obrázek 4, příloha 2) (in ibid.).

Postupně přibývá vyznačení očí, úst (ta jsou pro dítě velmi důležitá), nosu, někdy se objeví i náznak vlasů. Tyto detaily nejsou ze začátku správně vyznačeny. Později jsou znázorňovány ruce, které jsou připojeny k hlavě nebo nohám. Trup bývá vyznačen později. Pro dítě není důležitý. Prvním náznakem trupu bývá vodorovná čára. **V pátém roce** dítě opouští lineární znázorňování a přechází ke kresbě dvojdimenzionální (viz obrázek 5, příloha 3) Některé děti, ale stále zůstávají u kresby jednodimenzionální. Trup bývá často ve formě oválu, kruhu, trojúhelníku či čtyřúhelníku a je menší než hlava. Hlava bývá přímo spojena s trupem, nohy jsou daleko od sebe, často navazují na obrysovou linii trupu. Tělesné proporce nejsou v souladu. **V šesti letech** přibývá detailů. Postava má mít všechny znaky lidského těla a má být rozčleněna na hlavu a trup. Části těla mají být na správném místě. Ruce směřují do stran nebo trčí vzhůru. Vlasy pokrývají hlavu. Odlišně bývá kreslena postava muže a ženy (viz obrázek 6, příloha 3). **V sedmém roce** dochází ke zpřesnění proporcí, dítě zdokonaluje účes i oblečení, objevuje se krk. Nohy jsou umístěny blíže, paže jsou ve výšce ramen (viz obrázek 7, příloha 4). **V osmém roce** pozorujeme přechod od kresby k částečnému nebo úplnému profilu. Problémy působí připojení paží. Tvary se zaoblují, proporce sjednocují (viz obrázek 8, příloha 5). Mluvíme zde o integrované kresbě, kdy dítě současně kreslí krk, rameno i paži. **V devíti letech** se objevují pokusy zachytit kresbou pohyb nebo činnost. Oblečení je detailní (pásek, výstřih). Kresba je dosud plošná. Vidět jsou rozdíly mezi kresbami dívek a chlapců. Až **v deseti, jedenácti letech** (viz obrázek 9, příloha 5) se kresba vyznačuje pokusem o stínování a tvarování, perspektivní zachycení. V tomto věku je vývoj kresby lidské postavy

ukončen. Dochází pouze k technickému zdokonalování. Chlapci vyrovnávají náskok dívek (in ibid.).

3.2.3 Prvky lidské postavy

Obličej je důležitý prvek, který dává postavě lidskou podobu. U malých dětí je obrovský, protože kreslí velké hlavy. U starších dětí se jedná o patologický příznak. Velké hlavy kreslí děti depresivní a s pocitem méněcennosti. Nos je ekvivalent falického symbolu. Oči jsou „zrcadlo do duše“. Vlasy představují sexuální atribut. Uši často na obrázcích chybí, to ukazuje na neschopnost komunikovat. Ústa jsou symbolem komunikace. Dítě, které opomene nakreslit ústa, vyjadřuje problémy ve vztazích nebo doma postrádá vlídnou, láskyplnou komunikaci. Kulatá ústa u starších dětí ukazují na opožděný duševní vývoj. Brada se objevuje až v pozdějším věku. Ruce úzce souvisí s vývojem dítěte. Nabývají mnoha podob (kolečko, hrabičky, smetáček). Správně nakreslené ruce vyznačují sociabilitu. Paže, které jsou odtažené od těla symbolizují sociabilitu. Ochablé paže znázorňují pocit prohry. Nohy, které jsou zdeformované, poukazují na snížení fyzické a psychické schopnosti. Prsa vyjadřují sexuální myšlení dítěte. V pěti, šesti letech je dítě schopné nakreslit oblečenou postavu (Davido, 2008).

3.2.4 Diagnostika kresby lidské postavy

Na začátku dvacátých let dvacátého století proběhly první pokusy o stanovení věkových norem pro kresbu lidské postavy. Jako první, kdo vytvořil standardizovaný test Kresba postavy, byla v roce 1926 Florence Goodenoughová. Hodnotící škála obsahovala 51 jednotek měření. Test byl pro věk od tří do třinácti a půl roku. Každý prvek později přesně definovala a ohodnotila jedním bodem. Dnes je tento test velmi zastaralý. Pokračovatel F. Goodenoughové se stal její žák Dale B. Harris. V roce 1963 původní test přepracoval a rozšířil do patnácti jednotek. Vedle kresby mužské postavy vypracoval škálu pro kresbu ženské postavy. Na závěr přidal kresbu, kde dítě nakreslí samo sebe. Hodnotící škála kresby muže měla sedmdesát tři položek, kresba ženy sedmdesát jedna položek. V roce 2011 Cognet s Collothem provedli výzkum na 144 kresbách, kde využily Hodnotící škálu F. Goodenoughové a výsledky potom rozdělily na kvartily. Vytvořily tak další způsob hodnocení kreseb dětí. (Vágnerová, Šturma, 1982, Davido 2008, Cognet 2011).

Test F. Goodenoughové se setkal i s kritikou. Kritika se týká 51 položek hodnocení v testu. Kresba musí být přesná, mít mnoho detailů, čáry na sebe musí čistě navazovat. Další kritikou

je fakt, že všeobecně dívky kreslí lépe, než chlapci (Cognet, 2011). Debrayová, 2000 (in Cognet, 2011) poukázala také na to, že tento jednoduchý test nemůže posoudit inteligenci dítěte. Námitky jsou i k hodnocení testu počtem bodů, které se dále převádějí na mentální věk a IQ.

Test kresby postavy dle Vágnerové, Šturmy

Jedná se o přepracovaný, standardizovaný a upravený test. Inspirací jim byly práce manželů Švancarových, R. Konečného, J. Jirásk a Z. Matějčka. Navázali na původní práce Florence Goodenoughové, B. Harrise a Munsterbergové-Koppitzové. Původní verze testů zkrátily na třicet pět položek, některé položky sami přidali. Škálu rozdělili na část obsahovou, která má patnáct položek a část formální, která má dvacet položek. Cílem bylo vytvořit takový test Kresby postavy, který by ukázal psychickou úroveň dítěte a zároveň byl časově nenáročný, jednoduchý a srozumitelný (Vágnerová, Šturma, 1982).

Test je vhodný pro děti od 3 do 11 let, bez vizuálního a těžkého motorického postižení. Hodnotí se vývoj percepce, senzomotorické koordinace a orientačně mentální vývoj. V diagnostice určuje opožděný vývoj, školní zralost a selhání ve školní práci. Dále pak použití v oblasti diferenciální diagnostiky organického postižení centrální nervové soustavy (in ibid.)

3.3 Specifika dětské kresby u osob s PAS a mentálním postižením

Kresba promítá psychomotorické schopnosti dítěte. Odkrývá povahové rysy, hyperaktivitu, agresivitu, nízké sebevědomí, intelekt, poruchu osobnosti. Přístup ke kreslení má dítě individuální. Děti kreslily v každé historické době. V historii nastává zájem o dětskou kresbu a její důležitost až když na ni upozornil J. A. Komenský. Děti kreslí takové věci, které znají ze skutečnosti a vkládají tam i svoji osobnost. Kresba může být zároveň deformací skutečnosti, protože dítě vyzdvihne a zdůrazní v kresbě to, co je pro něj důležité (Davidová, 2008, Šicková-Fabrice, 2008).

3.3.1 Charakteristika grafomotorického vývoje u osob s PAS

V tuzemských podmínkách se blíže grafomotorickému vývoji u osob s poruchou autistického spektra věnuje Kateřina Thorová. V zahraniční odborné literatuře, dostupné v České republice, se žádný autor nezabývá grafomotorickým vývojem u osob s PAS. Thorová (2006) definuje grafomotorický vývoj u osob s poruchami autistického spektra následovně. Dítě nechce kreslit, odmítá vzít tužku do ruky (viz obrázek 10, příloha 6). Zájem

o činnost je pouze krátkodobá. Výsledkem kreslení jsou čáranice nebo grafické prvky. Díky motivování se u některých témat dítě naučí kreslit to, co potřebuje. Jedná se převážně o specifické náměty, tiskací písmena nebo číslice (viz obrázek 11, příloha 6). U osob s PAS je charakteristický opožděný vývoj kresby, který se ale stále rozvíjí. Velký problém dále představuje vizuomotorická koordinace a jemná motorika. Kreslení jde dítěti ztěžka, musí vynaložit veliké úsilí. Existují ale také děti s PAS, které naopak kreslí hezky. U některých se mohou objevit i nadprůměrné kreslířské schopnosti, jako například perspektiva v pěti letech. Kresba může být i doklad, pokud dojde u dítěte k výraznému zhoršení. Kresba se stává dětskou a stereotypní. Obrázky jsou naučené a nakresleny stále stejným způsobem (viz obrázek 12, příloha 6). Některé děti umí kreslit pouze s předlohou, podle které dokáží obrázek výborně napodobit. U osob s PAS je psaní ve škole na úrovni ostatních vrstevníků. U některých jedinců se může objevit dysgrafie a s ní spojené obtíže v psaní.

3.3.2 Charakteristika kresby a kresba lidské postavy u osob s PAS

Podle Thorové (2006) určují diagnózu porucha autistického spektra následující charakteristiky v kresbě. Objevují se stereotypní prvky, jako jsou například kanály, kostky z lega, vlnovky, čárky (viz obrázek 13, příloha 7). Někteří jedinci mají smysl pro detail. Typické u osob s PAS je dlouhodobé ulpívání na jednom tématu, kterým mohou být například oblíbené věci, činnosti, zvířata nebo televize (viz obrázek 14, příloha 7). Mezi další charakteristiky patří specifické zájmy v podobě kresby vesmíru, dinosaurů, dopravních prostředků (viz obrázek 15, příloha 8). Dochází i ke zvláštnímu a nesmyslnému propojení témat. Příkladem mohou být ptáci připojení do zásuvky. Některé osoby s PAS odmítají kreslit některá témata, jako jsou například lidské postavy. Dále ulpívají na stereotypních zájmech. Někdy se stává kreslení stereotypním a pervazivním zájmem. Mezi velmi oblíbená témata patří psaní seznamů, číslic, písmen nebo tramvajových zastávek. Ještě ve větší oblibě je kreslení plánů a map, hlavně u Aspergerova syndromu (viz obrázek 16, příloha 8). Dalším typickým znakem jsou více jak dva roky rigidní způsoby kresby. Dítě stále kreslí stejná témata. Má nezměněný, stejný způsob kresby postavy a zvláštní rozpadlý způsob kresby. Znakem může být i přemalovávání témat přes sebe a do sebe. Písmo je obvykle nečitelné. Kresba je bez obsahu a smyslu. Pokud má kresba námět, je chudá a stereotypní. Jedinec obvykle kreslí pouze prvky, které nemají vypovídající hodnotu – pruhy, kostky, čáry a kruhy.

Nesnidalová (1994) v anamnézách u několika dětí, s různým druhem a stupněm PAS, popisuje podobné projevy v kresbě jako Thorová (2006). Osoby s PAS kreslí stále stejná

témata. Mají jedno téma, na kterém ulpívají. Kresba je obsahově chudá, opožděná, jednoduchá, pouze naznačená nebo nedokončená. Může být ale i naopak nadprůměrná. Dítě si opakovaně vybírá stále stejné barevné pastelky. Živé věci kreslí do podoby neživých věcí. Kresba je beze změny nakreslena na místě, které se na papíře nemění. U Aspergerova syndromu jsou obrázky bohaté, propracované a rozvržené. Některé z nich jsou přesnou kopií reality a od skutečnosti jsou k nerozeznání. Témata jsou většinou pestrá. Jedinec má smysl pro detail a ne pro celek. Rád opakuje motivy, předměty kreslí izolovaně.

Některé osoby s Aspergerovým syndromem věnují velikou pozornost kreslení (viz obrázek 17, příloha 9). Typické jsou u nich rovné linie, grafy, plánky (viz obrázek 18, příloha 9), symetrické čáranice (viz obrázek 19, příloha 10), abstraktní výtvořky připomínající kubismus, početní příklady nebo seznamy. Jedinci milují čísla. Zajímavý je smysl pro detail v určitých kresbách. S oblibou opakují různé texty a informace například z pohádek, reklam a filmů, které se potom také mohou promítnout v kresbě (Thorová, 2007).

Odborné literatury na téma kresba lidské postavy u osob s PAS je velmi málo, protože se touto problematikou v České republice doposud zabývá pouze jediná autorka Kateřina Thorová. I přes nedostatek odborné literatury si můžeme představit základní charakteristiku kresby lidské postavy u dítěte s poruchou autistického spektra. Kresbu dítě spojuje s tím co má rádo (viz obrázek 20, příloha 10). Postavám chybí některé části těla nebo mají zvláštní podobu. Dochází k záměně postav za zvířata a jiné postavy (viz obrázek 21, příloha 11). Znaky typické pro člověka se přenáší na věci a zvířata. Běžné je stereotypní provedení kresby lidské postavy. Ta je nakreslena pouze několika jednoduchými tahy. Znázornění je jednoduché, chybí detaily, končetiny jsou jednodimenzionální (Thorová, 2006).

Nesnidalová (1994) se jen okrajově zmiňuje o kresbě lidské postavy u dětí s PAS. Uvádí, že je buď opožděná, nadprůměrná nebo jednoduchá. Převládá také stereotypní opakování, nedokončení nebo naznačení. Postava člověka je znázorňována v podobě neživých věcí.

3.3.3 Kresba u osob s mentálním postižením

U lehké mentální retardace dominuje praktické a konkrétní myšlení nad abstraktním uvažováním. Záleží na stupni, míře a rozsahu postižení (viz obrázek 22, příloha 11) a (viz obrázek 23, příloha 11). Kresba na úrovni šestiletého mentálně postiženého dítěte se kresbě intaktního šestiletého dítěte nepodobá. I když je grafický projev primitivní, může zůstat harmonický (viz obrázek 24, příloha 12). Typické znaky jsou stlačení obrázku na spodní stranu papíru, primitivní vzhled (viz obrázek 25, příloha 13), zjednodušené rysy, překrývání,

perspektivní sbíhavost linií, stínování, zmenšování vzdálenějších objektů, transparentnost, malý počet detailů (viz obrázek 26, příloha 13), spojování částí, které k sobě nepatří. Některé děti s mentální retardací mají odpor ke kreslení z důvodu motorické neobratnosti a kritických poznámek okolí. I proto raději jedinci kreslí jednoduché obrazce. (Davido, 2008, Valenta, Michalík, Lečbych, 2012).

U osob s lehkou mentální retardací jsou v kresbě typické různé proporcionální a tvarové deformace. Důvodem je špatná koordinace motoriky a analyzátorů. Kresba domů, aut a postav je ve schématickém automatizmu⁶. Postavu zobrazují převážně pouze zepředu. Do osmi let dominuje stádium hlavonožce. Na konci školní docházky se někteří jedinci dostanou do stádia lineární kresby. Jedinec se středně těžkou mentální retardací dosáhne pouze obrysových schémat. U těžké mentální retardace se objevuje nejvýše stádium prvotního zobrazení (Valenta, 2009).

⁶ Jedno schéma použije jedinec při kresbě rozzlobené maminky i nešťastné princezny.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkumné šetření

Praktická část bakalářské práce si za primární úkol klade analyzovat jednotlivé děti, se kterými autorka provedla kresbu lidské postavy a kresbu na volné téma. Dané děti a kresby si dále podrobně rozebereme a zhodnotíme.

4.1 Vymezení zkoumané problematiky

Před zahájením výzkumného šetření autorka bakalářské práce oslovila od září do listopadu 2013 celkem cca 40 mateřských škol, základních škol, základních speciálních a praktických škol, dětských klubů a dalších zařízení, rodinu, příbuzné, známé a kamarády s cílem najít vhodné děti a rodiče, kteří by byli ochotni spolupracovat s autorkou. Odpovědi byly většinou odmítavé a negativní. Až ve spolupráci s logopedkou Mgr. Pavlínou Lacinovou získala autorka děti a rodiče, kteří byli po celou dobu výzkumného šetření ochotni spolupracovat. Školská zařízení, které děti navštěvovaly, neměly se spoluprací problém.

4.2 Stanovení cílů a otázek bakalářské práce

Autorka bakalářské práce si stanovila tyto výzkumné cíle:

1. Popsat specifika v kresbě pojící se s osobami s poruchou autistického spektra.
2. Popsat jak velké jsou rozdíly v kresbě u intaktního dítěte a dítětem s poruchou autistického spektra ve stejném věku.
3. Popsat rozdíly v kresbě u dítěte s Aspergerovým syndromem a s dětským autismem.

Autorka bakalářské práce si stanovila tyto otázky:

1. Jaká jsou specifika kresby u osob s PAS?
2. Jaké jsou rozdíly v kresbě u intaktního dítěte a dítěte s poruchou PAS ve stejném věku?
3. Jaké jsou rozdíly v kresbě u dítěte s Aspergerovým syndromem a s dětským autismem?

4.3 Příprava výzkumného šetření

Před návštěvou jednotlivých dětí, jejich rodičů a paní učitelek bylo potřeba domluvit termíny návštěvy. Následovalo vyplnění informovaného souhlasu rodiči pro školu, bez kterého nebylo možné s dítětem pracovat (viz příloha 14). Dále musela autorka bakalářské práce vytvořit šablony (viz příloha 15), se kterými u dětí, rodičů a učitelek provedla výzkumné šetření. Tyto šablony byly opakovaně použity v první i druhé části výzkumu. Ve druhé části výzkumného šetření autorka doplnila vytvořené šablony ještě o jednu (viz příloha 16). Zároveň si autorka připravila sáček s nalepovacími obrázky nebo kartičky s různými motivy. Tyto kartičky a obrázky sloužily jako odměna nebo pro motivaci při odmítání spolupráce.

4.4 Metody výzkumného šetření

Autorka bakalářské práce použila klinické metody. Mezi klinické metody patří pozorování, rozhovor, anamnéza a analýza spontánních produktů. Zmíněné metody nejsou psychometricky podloženy, směřují na konkrétního jedince a mají kvalitativní charakter.

Pozorování

Jde o nejpřirozenější a nejstarší diagnostickou metodu. Poskytuje mnoho informací. Na začátku každého pozorování je potřeba si stanovit co, proč a jak chceme pozorovat. Důležité je si z každého pozorování udělat ihned záznam. Existují dva druhy pozorování volné a pozorování zaměřené. Z hlediska času se jedná o pozorování krátkodobé nebo dlouhodobé. Dále je pozorování terénní, laboratorní, molekulární, molární atd. Opomenout nemůžeme ani tyto zásady: zásada plánovitosti, systematičnosti, přesnosti a objektivity (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, Valenta, 2009). Autorka bakalářské práce využila pozorování přímé, zúčastněné, skryté, strukturované a dlouhodobé.

Rozhovor

Patří mezi nejobtížnější metody. Má tři fáze: úvodní, jádro a závěr. Rozděluje se na neřízený a řízený, který se dále podrobněji dělí na standardizovaný, částečně standardizovaný a volný. Rozhovorem se nezískávají pouze informace, ale navazuje se jím i kontakt. Pořadí pokládaných otázek bývá od jednodušších ke složitějším. Odlišný je rozhovor s dítětem a dospělým (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Řízené, částečně standardizované a standardizované rozhovory formou otevřených a zavřených otázek autorka bakalářské práce provedla s třídními učitelkami, matkami dětí, asistenty pedagoga a jednotlivými dětmi.

Anamnéza

Znamená získávání údajů o daném jedinci. Údaje z minulosti pomáhají vysvětlit aktuální stav. Probíhá metodou řízeného rozhovoru nebo rozhovoru. Získané informace jsou vždy důvěrné. Důležité je jejich okamžité zaznamenání. Předejde se tak zkreslení údajů. Anamnéza se dělí na osobní, rodinnou, školní nebo medicínskou (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009, Valenta, 2009). Anamnézu osobní a rodinnou získala autorka bakalářské práce rozhovorem s matkami jednotlivých dětí, školní anamnézu pak rozhovorem s třídní učitelkou a asistentem pedagoga. Jedná se tedy o heteroanamnézu.

Analýza spontánních produktů

Jde o výsledky činnosti zkoumané osoby. Ty se dále zařazují do celkového rozboru osobnosti. Patří sem amatérské výrobky, kresba, literární činnost, dopisy, deníky, dokumentace a zprávy (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Autorka bakalářské práce nahlédla do dokumentace a zpráv jednotlivých dětí. Prohlédla si kresby a další výrobky, které děti tvořily na základní škole a v mateřské škole. Dále s každým dítětem zvlášť provedla kresbu lidské postavy a kresbu na volné téma.

Test kresby postavy

Test Kresby postavy, kterým se autorka částečně inspirovala, pochází od Vágnerové a Šturmy (1982). Podrobněji se o něm zmínila v podkapitole 3.2.4. Diagnostika kresby lidské postavy.

4.5 Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo ve dvou etapách v Královehradeckém kraji, v místě bydliště dětí. První část proběhla v únoru a březnu roku 2014. Druhá část následovala v září a říjnu roku 2014. Autorka bakalářské práce navštívila každé dítě individuálně v jeho mateřské nebo základní škole. Kde s každým dítětem strávila jeden vyučovací den. Zde ho pozorovala, navázala s ním kontakt a provedla kresbu lidské postavy a volnou kresbu. Kresby probíhaly o samotě, pouze za přítomnosti dítěte, autorky a asistenta pedagoga, který byl u integrovaných dětí. Doba kreslení obou obrázků byla u každého dítěte individuální.

Autorka bakalářské práce záměrně nechala na výběr mezi pastelkami a tužkou, protože některé osoby s PAS kreslí pouze pastelkami nebo určitou pastelkou, jiné kombinují oboje. Autorka chtěla předejít situaci, aby se dítě tzv. „nezaseklo“ a odmítlo cokoli namalovat, právě z důvodu úzké nabídky kreslicího náčiní. Na výběr nechala i papír, protože i přes to, že před

dítě položila papír na výšku, stejně si ho otočilo tak, jak chtělo samo. Znovu tedy chtěla předejít odmítnutí kreslení.

Před zahájením kreslení se dítěti řekne tato instrukce „*Chtěla bych, abys mi na tento list papíru nakreslil obrázek pána. Nakresli obrázek, jak nejlépe dovedeš. Máš na to dost času, pracuj pečlivě*“ (Vágnerová, Šturma, 1982, s. 44). Autorka bakalářské práce tuto instrukci upravila. Upravená otázka zněla „*Chtěla bych tě poprosit, abys mi na tento papír nakreslil/a obrázek postavy a na druhý papír nakreslil/a co sám/a chceš*“. Autorka bakalářské práce i chválila, protože osoby s PAS to motivovalo. Něco nakreslili, podívali se na autorku a čekali, co odpoví. Když je pochválila, zase pokračovali v kresbě. A takto se to opakovalo do té doby, než byl obrázek hotový. Kdyby na jejich pohled nereagovala, čekali by osoby s PAS tak dlouho, dokud by autorka nějak nezareagovala. U intaktního dítěte byla pochvala, až na konci kresby, kdy byl obrázek hotový. V průběhu kresby nebylo potřeba chválit, dítě pracovalo bez problému samo.

Autorka bakalářské práce vždy dítěti vysvětlila, že jeho obrázek hodnotit nebude. Proto se nemusí bát kreslit. Od něho se jí budou líbit všechny obrázky. Autorka během kreslení dítě sledovala a dělala si poznámky. Po ukončení kresby je vhodné si s dítětem o kresbě pohovořit. Může nám k tomu pomoci otázka „*Pověz mi něco o svém obrázku*“ (Vágnerová, Šturma, 1982). Autorka bakalářské práce se musela na mnoho věcí dětí doptávat, protože všechny děti jí řekli dvě, tři věty nebo pouze slova, které úplně nepostihly obsah obrázků.

V domluvenou dobu přišli do mateřské školy nebo do základní školy i rodiče dítěte, konkrétně matky, se kterými autorka provedla řízený, částečně standardizovaný a standardizovaný rozhovor. Tento rozhovor dále udělala i s učitelkami dětí a asistenty pedagoga.

5 Analýza dětské kresby

V této kapitole si představíme konkrétní děti v jednotlivých kazuistikách. Kazuistiky byly zpracovány na základě informací získaných rozhovorem od rodičů, třídních učitelek, asistentů pedagoga a pozorování autorky. Dále se seznámíme s kresbami dětí. Každé dítě mělo za úkol nakreslit obrázek s lidskou postavou a obrázek na volné téma. Toto kreslení bylo s odstupem času zopakováno. Na závěr si zmíněné kresby analyzujeme, popíšeme a zhodnotíme.

5.1 Lucie

Lucie je 8letá intaktní dívka, která chodí do 3. třídy základní školy. Na příchod autorky bakalářské práce a práci s ní byla upozorněna od maminky. Lucie nikdy nepotřebovala odborný přístup, podpůrná opatření nebo speciální péči. Odklad školní docházky neměla. Nápadné projevy chování nemá, léky neužívá. Lucie je cílevědomá, tvořivá, pečlivá, klidná, důsledná a precizní dívka, která vyniká v kreslení. Sebeobsluhu zvládá bez problémů. Na slovo NE reaguje diskutováním a otázkou proč ne. Žádné stereotypy nemá. Její oblíbené činnosti jsou ruční práce, lepení lepidlem, hraní počítačových her, šití a kreslení. Lucie při rozhovoru řekla, že nemá ráda kluky ve škole, protože ji zlobí. Ze zájmových kroužků navštěvuje zpívání, Sokol a angličtinu. Autorka bakalářské práce se sama přesvědčila, že dívka má o kresbu veliký zájem. Kreslí každý den, několik hodin a střídá ji s jinými oblíbenými činnostmi. Maminka říká, že Lucie začala kreslit od 1,5 roku. Od 3 let zná písmena a ve 4 letech je uměla napsat na počítači. Má ráda pestré barvy. Dívka zvládne nakreslit všechno, ale témata kresby si vybírá na základě ročního období, zájmů nebo náladě.

Dívka žije spolu s rodiči a starší vlastní sestrou Kateřinou. Rodina je úplná. Oba rodiče jsou vyučeni. Mamince je 39 let a vydává obědy v jídelně. Tatínkovi je 42 let a pracuje jako mechatronik. Kateřina je starší a je jí 19 let. Je vyučená pekařka a dále se učí na kuchařku. Sestry spolu vychází, ale je mezi nimi vidět veliký věkový rozdíl.

Na školu si Lucie zvykala postupně. Problémy řešila pláčem, časem došlo ke zlepšení, ale potřebuje mít oporu v paní učitelce. Individuálně vzdělávací plán nemá. Ve třídě má kamarády. Jemnou motoriku má v pořádku. Stejně i střihání, lepení, vytrhávání a skládání papíru. V manipulaci s předměty je pomalá vlivem velkého úsilí a nasazení. V konstruktivní činnosti jsou její práce ukázkové. Problém je v její váhavosti, pečlivosti a preciznosti, kvůli které nestíhá. Práci odevzdává jako poslední nebo během přestávky. Hrubou motoriku má v pořádku. Držení těla a rovnováhy je správné. Zvládne napodobit pohyby a koordinaci

pohybů. Řečový projev a komunikační dovednosti úplně v pořádku nejsou, ale na dorozumívání a fungování jsou dostatečné. Artikulace není jasná a zřetelná. Slovní zásoba není tolik bohatá a rozvinutá. Gramatika je správná, ve verbální komunikaci by se měla zdokonalovat. Neverbální komunikace je v pořádku, dívka používá hodně mimiku. V grafomotorice je na tom velmi dobře, má pouze problém s rozvržením času při práci. Manipulace s tužkou je v pořádku. Manipulace se štětcem je uvolněná. Psací náčiní drží blízko hrotu. Vedení čáry je nejisté a váhavé. Dívka má veliký zájem o kresbu. Témata kresby jsou proměnlivá, a používá na ně všechna kreslicí náčiní. Změna tématu kresby Lucii nevadí, je pohotová a přizpůsobí se. Obsahová a formální stránka kresby je výborná, odpovídá ve všech směrech vývoje, v něčem je i nadprůměrná. Úroveň kresby lidské postavy je v pořádku. Postava má všechny náležitosti a součásti. V souladu jsou proporce a poměr velikosti. V učebnici, písance a na papíře se dokáže orientovat. Je ale často nejistá, neví si rady a chodí pravidelně pro pomoc k paní učitelce. Na své jméno reaguje, pozná ho a umí se podepsat. Poznává a rozlišuje barvy a geometrické tvary. Lucie je vyhraněný pravák. Strukturovanou výuku, speciální pomůcky a organizaci péče nepotřebuje. Spolužáci ve třídě dívku odlišně nevidí. Kontakty umí navazovat. Ráda si hraje s ostatními v kolektivu. Mezi spolužačkami si dokáže udělat respekt, který občas řeší pláčem. Do práce se zapojuje bez potíží. Se změnami problém nemá. Prospěch ve škole má výborný.

Od února do září roku 2014 došlo u Lucie k malým změnám. Její nové a oblíbené téma kresby jsou koně. Plete náramky z gumiček, vyrábí věci ze dřeva, stále něco vymýšlí. Podle maminky má tolik druhů ručních prací, že už se nestihá vracet k těm, které dělala dříve. Ve škole jde ve vývoji dopředu, bez regrese a stagnace. Jemná i hrubá motorika dozrává, tempo je rychlejší. Největší změna je v oblasti řečových dovedností. Rozvinula se slovní zásoba. Umí se hlásit o slovo, má větší sebevědomí, není už tolik tichá. Problém je se čtením. Lucie potřebuje každý den doma číst nahlas. V kresbě převyšuje ostatní spolužáky ve třídě.

Realizace kresby

Autorka bakalářské práce nejdříve s Lucií navázala kontakt a seznámila se s ní. V průběhu dne dívku pozorovala a provedla s ní kresby na základě instrukce „*Chtěla bych tě poprosit, abys mi na tento papír nakreslil/a obrázek postavy a na druhý papír nakreslil/a co sám/a chceš*“. Na výběr z kreslicího náčiní nechala autorka tužku nebo pastelky. V obou částech výzkumu neměla Lucie problém s kreslením. Ochotně a ráda obrázky nakreslila. Po ukončení každého obrázku se autorka zeptala na několik otázek. „*Proč jsi nakreslila tento obrázek? Popiš mi prosím, co všechno jsi na papír nakreslila. Vidím správně na vrcholu hory kamzíka*

a snih? Vzadu to je most a po pravé straně vodopád? Postava na obrázku jsem já? Proč má prostřední smrk dva odstíny zelené barvy? Toto všechno jsi na pláži opravdu viděla?“

Analýza kresby

V první části výzkumu Lucie začala kresbou na volné téma. Hned po zadání tématu věděla, co bude kreslit. Nejdříve si vzala tužku, kterou si obrázek předkreslila. Potom obrázek obtahovala, vybarvovala a dotvářela. Držení těla a kreslicího náčiní měla správné. Pracovní tempo bylo pomalé a pečlivé. Na kresbu se soustředila a měla ji promyšlenou. Žádné rituály a stereotypy se během kresby neobjevily. Dýchání bylo klidné. Pohyby byly adekvátní a přesné. V kreslení si byla jistá. Mezi kresbami obrázků přestávku nepotřebovala. Kresba lidské postavy probíhala úplně stejně.

Kresba na volné téma

Lucie nevěděla, proč ji napadlo nakreslit toto téma. Ale má ráda přírodu, zvířátka a barvy. Nejdříve nakreslila květinu, okolo které dokreslila pozadí. Na obrázku můžeme vidět hory, ptáky, kobyliku, zacházející slunce, kamzíka a ovocný strom. Celá plocha papíru je zaplněna. Velikost obrázku je přizpůsobena velikosti papíru. Tahy a čáry jsou jasné, plynulé a důležité věci jsou zvýrazněné. Návaznost je přesná. Celý obrázek je nakreslen různými barvami pastelky. Ze vzhledu prvků a tvarů, lze určit, co mají představovat. Celková úroveň provedení kresby je hezká. Po formální a obsahové stránce je kresba v pořádku. Nechybí detaily v podobě zvířátek, rostlin, oblohy. Zachycena je perspektiva. Během kreslení si Lucie list papíru otáčela. Vybarvovala jedním směrem a nepřetahovala. Obrázek odpovídá zadanému tématu.



Obr. 1 – Květina se zvířátky, stromy, horami a zacházejícím sluncem (zdroj: vlastní)

Kresba lidské postavy

Lucie ráda kreslí postavy ženského pohlaví. Na obrázku můžeme vidět holčičku, která šla natrhat kytičku, aby to doma hezky vonělo. V košíčku nese borůvky. Obrázek je dobře rozvržen a propracován. Velikost postavy je přiměřená. Zaplněná je celá plocha papíru. Tahy a čáry jsou jasné, plynulé a rovné. Návaznost je přesná. Celý obrázek je nakreslen různými barvami pasteliek. Důraz je dán na detaily. Ze vzhledu prvků a tvarů, lze určit, co mají představovat. Celková úroveň provedení kresby odpovídá věku. Po obsahové a formální stránce je kresba v pořádku. Postava má znázorněné oči, vlasy, nos, ústa, oblečení a doplňky. Tělesné proporce jsou ve správném poměru a provedení. Kresba je dvojdimenzionální. Zachycena je perspektiva. Poznáme, že postava je dívka. Správné je umístění částí těla. Během kreslení si Lucie list papíru otáčela. Vybarvovala jedním směrem a nepřetahovala. Obrázek odpovídá zadanému tématu.



Obr. 2 – Holčička s květinou a košíčkem borůvek (zdroj: vlastní)

Ve druhé části výzkumu Lucie začala kresbou lidské postavy. Chvilí musela přemýšlet, co bude kreslit. Nejdříve si vzala tužku, kterou si obrázek předkreslila. Potom obrázek obtahovala, vybarvovala a dotvářela. Držení kreslicího náčiní měla správné. Držení těla bylo špatné. Ráda sedí s jednou pokrčenou nohou na židli, při práci měla kulatá záda. Pracovní tempo bylo uvolněné a rozvážené. Na kreslení se soustředila a zpětně kontrolovala, co nakreslila. Žádné rituály a stereotypy se během kresby neobjevily. Dýchání bylo klidné. Pohyby byly adekvátní a cílevědomé. V kreslení si byla jistá. Mezi kresbami obrázků přestávku nepotřebovala. Kresba na volné téma probíhala stejně pouze s tím rozdílem, že tempo bylo pomalejší, preciznější a pečlivější. Obrázek kreslila s větším zaujetím a soustředěním.

Kresba lidské postavy

Lucie se inspirovala víkendovou návštěvou lesa, kde sbírala houby. Protože neumí nakreslit sama sebe, využila autorku, která jí byla modelem. Na obrázku dívka reálně zobrazila co viděla v lese a co tam dělala. Postava je nakreslena do prostředí lesa a její velikost je přiměřená. Využita je celá plocha papíru. Tahy a čáry jsou jasné, plynulé a rovné. Návaznost je přesná. Celý obrázek je nakreslen různými barvami pastelek. Prostřední smrk je dvojbarevný z důvodu zlomení jedné z pastelek. Ze vzhledu prvků a tvarů, lze určit, co mají představovat. Celková úroveň provedení kresby odpovídá věku. Po obsahové a formální stránce je kresba v pořádku. Postava má znázorněné oči, vlasy, nos, ústa, oblečení a doplňky. Tělesné proporce jsou ve správném poměru a provedení. Kresba je dvojdímní. Je zachycena perspektiva. Pouze dvě houby jsou o trochu větší, než by měly být. Poznáme, že postava je dívka. Správné je umístění částí těla. Během kreslení si Lucie list papíru otáčela. Vybarvovala jedním směrem a nepřetahovala. Obrázek odpovídá zadanému tématu.



Obr. 3 – Autorka na houbách v lese (zdroj: vlastní)

Kresba na volné téma

Lucii inspirací byla láhev stojící na stole, kde kreslila a vzpomínka na moře, u kterého byla v létě na dovolené. Na obrázku můžeme vidět plastovou láhev, která stojí na pláži a přišel se na ni podívat krab. Okolo jsou mušle a vzadu vidíme moře. Celá plocha papíru je využita, nechybí pozadí. Velikost obrázku je přizpůsobena velikosti papíru. Tahy a čáry jsou jasné a plynulé. Návaznost je přesná. Celý obrázek je nakreslen různými barvami pastelek. Ze vzhledu prvků a tvarů, lze určit, co mají představovat. Přestože někde nejsou zcela přesné. Celková úroveň provedení kresby je hezká. Po formální a obsahové stránce je kresba

v pořádku. Nechybí detaily. Během kreslení si Lucie list papíru otáčela. Při vybarvování nepřetahovala, ale vybarvovala přes sebe. Obrázek odpovídá zadanému tématu.



Obr. 4 – Vzpomínka na moře (zdroj: vlastní)

5.2 Adam

Adamovi je 9 let a je integrovaný na základní škole. Chodí do 3. třídy. Na příchod autorky bakalářské práce a práci s ním byl upozorněn. Adamova diagnóza je Aspergerův syndrom a ADHD. Podezření na diagnózu začalo být ve 3 letech. Po několika vyšetřeních u specialistů se Aspergerův syndrom v 6 letech potvrdil. Odborný přístup má chlapec od 3 let. Doporučena byla důslednost, jasná pravidla a chovat se k dítěti jako k intaktnímu. Pravidelně navštěvuje PPP i SPC. Maminka průběžně provádí speciálně pedagogickou péči ve formě poskytování nových informací, rozvoje mateřského a anglického jazyka. Ve kterých Adam vyniká. Naopak velké potíže mu činí obecně pohyb, sportovní aktivity, sebeobsluha a používání příboru. Odklad školní docházky nebyl. Pravidelně užívá lék Ritalin na zklidnění. Nápadné projevy chování jsou v občasné chůzi po špičkách a stereotypy v kývání nohou u úkolů. Podle maminky je Adam klidný, milý, přátelský, společenský, pravdomluvný a výjimečně vzteklý. Mezi jeho zájmy patří počítač, čtení knih a anglický jazyk. Volný čas tráví pohybem venku, stavěním lega a zmíněnými zájmy. Ze zájmových kroužků navštěvuje výtvarný kroužek. Nemá rád všeobecné zvuky z hraček. Na slovo NE reaguje smutně, nevzpírá se. O kresbu má běžný zájem, záleží na náladě. Obvykle kreslí jednou až dvakrát do týdne. Tématem jsou různá loga a oblíbené postavy z komiksů a pohádek. Adam začal kreslit ve dvou letech. Oblíbenou barvu nemá.

Chlapec žije v úplné rodině spolu s matkou, otcem a mladší vlastní sestrou. Mamince je 30 let. Má střední odbornou školu a je asistentkou prodeje. Tatínkovi je 35 let. Střední školu

nedokončil, pracuje jako konstruktér. Sestře je 7 let. Navštěvuje 1. třídu, kde je integrovaná na stejné základní škole jako Adam. Vztah mají sourozenci dobrý. Vzájemně se napodobují. Co udělá jeden ze sourozenců, opakuje i druhý. V rodině se nikdy tato diagnóza neobjevila. Rodina Adama si myslí, že příčina je nápadně spojována s očkováním proti spalničkám. Nejsou v kontaktu s organizacemi, které se zabývají PAS,.

Adam zvládl nástup do školy bez problému. Se spolužáky chodil do mateřské školy. Děti jsou na něho zvyklé, berou ho mezi sebe, navazují s ním kontakt, pomáhají mu. Někdy až moc a chlapec toho zneužívá. Ve třídě má mnoho kamarádů, ale sám kontakty nenavazuje a nevyhledává. Je samotář, hraje si sám vedle spolužáků. Prospěch má výborný. Na změny reaguje klidně a bez problému. Pokud mu něco nejde nebo se mu nepovede, začne křičet a vztekat se. Při zapojení do práce se musí pobízet, upozorňovat a navádět. Je vyhraněný pravák. Chlapec má individuální vzdělávací plán. Strukturovanou výuku a speciální pomůcky nemá. Dříve používal piktogramy a strukturované pásy. Od září 2014 se naučil bez nich pracovat. Speciální péči představuje výpomoc asistenta pedagoga. Ve školním roce 2013/2014 Adam musel mít samostatnou lavici. Tento školní rok (2014/2015) má vedle sebe spolužáka. Asistentka pedagoga tím chce docílit větší samostatnosti. Jemnou motoriku má Adam v pořádku, ale v některých částech se vyskytují obtíže. U konstruktivní činnosti a manipulace s předměty záleží na náladě, ročním období a počasí. Lepení, vytrhávání a skládání papíru zvládne. Stříhání mu činí potíže. Adam krásně píše. Psací náčiní drží správně. U hrubé motoriky má problém ve schopnosti napodobování pohybů, ale snaží se. Celkově je chlapec dyspraktický. Na svůj věk neovládá tělo. Držení těla je v pořádku. Držení rovnováhy a koordinace pohybů jsou proměnlivé. Řečový projev a komunikační dovednosti jsou výborné. Slovní zásoba je nadprůměrná. Mluví a odpovídá v celých větách nebo souvětích. V neverbální komunikaci je občas problém, hlavně pro okolí a blízké. Grafomotoriku má bez potíží. Manipulace s tužkou a štětcem je uvolněná a správná. Vedení čáry je jisté. Chlapec má o kresbu zájem. Nejraději kreslí loga firem, reklam a pohádkové příšery. Používá k tomu výhradně tužku. Pastelky a kresebné potřeby použije v případě upozornění asistenta pedagoga. Při změně tématu se přizpůsobí. Obsahová a formální stránka kresby je v souladu s vývojem. Úroveň kresby lidské postavy je nadprůměrná a provedena rychlými tahy. Orientaci na papíře, v učebnici a písance zvládne, ale někdy potřebuje poradit. Adam reaguje na své jméno, pozná ho, podepíše se, rozlišuje barvy a geometrické tvary.

Od března do října roku 2014 došlo podle maminky u Adama jen k několika malým změnám. Vývoj kresby jde stále dopředu. Témata kresby jsou podle toho, co vidí v televizi

nebo kolem sebe zajímavého. Zvládne nakreslit i abstraktní věci, ale musí mu být zadané téma. Naučil se jezdit na kole. Sebeobsluha se zlepšila, ale stále potřebuje dohled. Začíná se ovládat ve vzteku a křiku, když se mu něco nepovede.

Realizace kresby

Autorka bakalářské práce nejdříve s Adamem navázala kontakt a seznámila se s ním. V průběhu dne chlapce pozorovala a provedla s ním kresby na základě instrukce „*Chtěla bych tě poprosit, abys mi na tento papír nakreslil/a obrázek postavy a na druhý papír nakreslil/a co sám/a chceš*“. Na výběr z kreslicího náčiní nechala autorka tužku nebo pastelky. V první části výzkumu nakreslil Adam obrázky bez problému a s radostí. Ve druhé části výzkumu kreslit odmítal. Důvodem byl strach, tresty a zákaz přísné babičky, která ho pravidelně hlídá a nesouhlasí s tématy a stylem kreslení. Autorce se nakonec podařilo získat kresbu na volné téma a logo filmové společnosti, místo kresby postavy. Po ukončení každého obrázku se autorka zeptala na několik otázek. „*Proč jsi nakreslil tento obrázek? Kdo je ta malá holčička? Popiš mi prosím jednotlivé světadíly. Obrázek necháš nakreslený tužkou? Toto je tvé nejoblíbenější logo?*“

Analýza kresby

V první části výzkumu Adam začal kresbou lidské postavy. Dlouho přemýšlel, co bude kreslit. Téma lidská postava se chlapci nelíbilo, ale pak se inspiroval z předchozí hodiny českého jazyka. Nejdříve si vzal tužku, kterou si obrázek předkreslil, potom ho vybarvoval. Držení těla a kreslicího náčiní měl správné. Pracovní tempo bylo velmi rychlé. Pro autorku práce bylo náročné všechno zastihnout a dělat si poznámky. Na kresbu se soustředil. Žádné rituály a stereotypy se během kresby neobjevily. Dýchání bylo klidné. Pohyby byly rychlé a přesné. V kreslení si byl jistý. Mezi kresbami obrázků měl přestávku. Adam nemá rád, když musí na požádání v daný okamžik něco nakreslit. Kresba na volné téma probíhala stejně. Další obrázek se mu nechtělo kreslit, ale nakonec ho nakreslil. Během kreslení se objevovaly motorické stereotypy v podobě třepetání rukama.

Kresba lidské postavy

Adam autorce o obrázku nic povídat nechtěl. Nakreslil Maxipsa Fíka s Ájou, kterého četli a povídali si o této pohádce s paní učitelkou v předchozí hodině českého jazyka. Postava je nakreslena v levém dolním rohu. Velikost je přiměřená. Za postavou je nakreslen Maxipes Fík. Využita je celá plocha papíru. Tahy a čáry jsou jasné, plynulé a rovné. Návaznost je přesná. Důraz je dán na detaily. Celý obrázek je nakreslen různými barvami pastelek. Ze

vzhledu prvků a tvarů, lze určit, co mají představovat. Celková úroveň provedení kresby odpovídá věku. Po obsahové a formální stránce je kresba v pořádku. Postava má znázorněné oči, vlasy, nos, ústa, oblečení a doplňky. Tělesné proporce jsou ve správném provedení. Kresba je dvojdimenzionální. Zachycena je perspektiva. Poznáme, že postava je dívka. Správné je umístění částí těla. Během kreslení si Adam list papíru otáčel. Nepřetahoval, ale vybarvoval různými směry. Obrázek odpovídá zadanému tématu.



Obr. 5 – Maxipes Fík a Ája (zdroj: vlastní)

Kresba na volné téma

Z rozhovoru s asistentem pedagoga autorka zjistila, že inspirací pro Adama byla mapa světa, kterou probírali s paní učitelkou v hodině zeměpisu. Jednotlivé světadíly na obrázku pojmenoval a spočítal. Rozvržení kresby na papíře je správné a promyšlené. Zaplněná je celá plocha papíru. Velikost obrázku je přizpůsobena velikosti papíru. Tahy a čáry jsou jasné, plynulé. Kresba je nakreslena kombinací tužky a pastelek. Vzhled a tvary připomínají jednotlivé světadíly. Celková úroveň provedení kresby je hezká. Po formální stránce chybí větší úhlednost a pečlivost. Po obsahové stránce má obrázek vše, co má mít. Během kreslení si Adam list papíru neotáčel. Nepřetahoval, ale vybarvoval různými směry. Obrázek odpovídá zadanému tématu.



Obr. 6 – Světadíly (zdroj: vlastní)

Ve druhé části výzkumu Adam začal kresbou na volné téma. Po zadání instrukcí okamžitě věděl, co bude kreslit. Z kreslicího náčiní si vybral tužku. Držení těla a kreslicího náčiní měl správné. Pracovní tempo bylo rychlé. Na kreslení se soustředil. Žádné rituály a stereotypy se během kresby neobjevily. Dýchání bylo klidné. Pohyby byly adekvátní, přesné, uvolněné a cílevědomé. V kreslení si byl jistý. Mezi kreslením obrázků potřeboval přestávku. Kresbu lidské postavy odmítal nakreslit. Prosby, přemlouvání, motivace ani slíbená odměna nepomohla. Místo kresby postavy Adam znovu nakreslil kresbu na volné téma. Ta probíhala úplně stejně jako kresba předchozí.

Kresba na volné téma

Adam nakreslil svoji školu s mraky a sluníčkem, protože do ní rád chodí. Asistent pedagoga a třídní učitelka autorce práce sdělili, že tato kresba chlapci vůbec neodpovídá. Sám od sebe by takové obrázky nenakreslil. Příčina je zřejmě ve zvýšené dávce léků, které ho velmi tlumí, až ztrácí úplný zájem o kresbu a v přísné výchově babičky, která ho v posledních měsících velmi často hlídá. Babička je bývalá učitelka, která odmítá uznat, že Adam má Aspergerův syndrom a vychovává ho jako zcela intaktní dítě. Adam dříve rád kreslil postavy a přišery z filmů. Jako například Hulk, Spiderman, Batman a mnohé další. Ty mu babička zakázala. Kreslit smí pouze to, co ona sama uzná za vhodné. Proto se teď chlapec bojí cokoli nakreslit. Zmíněná kresba přišla autorce zvláštní svojí jednoduchostí a byla pro ni překvapením, protože z viděných obrázků Adam takhle nikdy nekreslil. Rozvržení kresby na papíře je správné a promyšlené. Zaplněná je celá plocha papíru. Velikost jednotlivých částí je přiměřená a ve správných proporcích. Tahy a čáry jsou plynulé a jasné, většinou na sebe navazují. Důraz je dán na detaily. Domeček má dveře s klikou, střecha má tašky a komín, květiny vyobrazený střed a listy, mraky jsou hezky zaoblené. Autorce zde chybí barevnost. Kresba je nakreslena pouze tužkou. Ze vzhledu prvků a tvarů, lze určit, co mají představovat. Celková úroveň provedení kresby je hezká. Byla vidět snaha splnit úkol. Po formální stránce chybí větší úhlednost a pečlivost. Po obsahové stránce má obrázek mnoho zakreslených prvků, jako například květiny, sluníčko, tráva, ale mohly by být přikresleny ještě další. Chybí vybarvení obrázku. Během kreslení si Adam list papíru neotáčel. Obrázek odpovídá zadanému tématu.



Obr. 7 – Škola s mraky a sluníčkem (zdroj: vlastní)

Kresba na volné téma

Adam nakreslil logo z filmu. Asistent pedagoga autorce práce sdělil, že chlapec už dávno toto téma sám od sebe nekreslí. Protože jeho babička určuje, co Adam smí nebo nesmí nakreslit. Rozvržení kresby na papíře je správné a promyšlené. Celá plocha papíru je zaplněná. Velikost obrázku je přizpůsobena velikosti papíru. Tahy a čáry jsou jasné, plynulé a chlapec se je snažil mít rovné. Návaznost tahů není úplně plynulá a přesná. Důraz je dán na detaily. Byla snaha o přesné zachycení a vyobrazení reality. Autorce chybí jako v předchozí kresbě barevnost. Kresba je nakreslena pouze tužkou. Ze vzhledu prvků a tvarů, lze určit, co mají představovat. Celková úroveň provedení kresby je hezká. Po formální stránce chybí větší úhlednost, propracování a pečlivost. Kresba působí zbrkle. Po obsahové stránce má obrázek vše, co má mít. Chybí pouze vybarvení obrázku. Během kreslení si Adam list papíru neotáčel. Obrázek neodpovídá tématu, který zadala autorka práce. Adam nakreslil obrázek znovu na volné téma, ale ne kresbu lidské postavy.



Obr. 8 – Logo filmové společnosti (zdroj: vlastní)

5.3 Martin

Martin je 6letý chlapec, který chodí do mateřské školy. Na příchod autorky bakalářské práce a práci s ním byl upozorněn. Chlapcova diagnóza je dětský autismus. Podezření na

diagnózu začala mít maminka od 3 let z důvodu opožděného vývoje. Dětský autismus byl Martinovi diagnostikován v pěti letech. Odborně se s ním začalo pracovat od 3 let. Z důvodu opožděného vývoje bylo mamince doporučeno pravidelně se věnovat synovi. Maminka s ním 2krát až 3krát týdně cvičí časovou posloupnost, komunikaci, nácvik socializace a sebeobsluhu. Dříve užíval léky na stimulaci mozku. V současnosti pravidelně užívá rybí tuk Omega 3. Když se Martinovi něco změní nebo nelíbí, začne se vztekat. Má strach z neznámých a nepředvídatelných věcí. Rád běhá do kolečka a chodí stále stejnou cestou. Martinova maminka říká: „*Co jsem viděla v poradně, Martin je na autistu, až moc hodný a není agresivní.*“ Umí od 3,5 let číst, psát tiskací písmena a zná čísla. Má výbornou paměť. Pro správně pochopení situace, potřebuje mít věci napsané nebo nakreslené. Mezi chlapcovy zájmy patří stavění kostek a stavebnic, podle nálady kreslení a počítač. Na internetové stránce Youtube studuje různé návody a plány, které si detailně překreslí a podle nich dále pracuje a staví. Žádné zájmové kroužky zatím nenavštěvuje. Martin nemá rád změny. Všechno musí mít řád a pevná pravidla. Na slovo NE reaguje různě a podle nálady. Témata kresby se střídají. Před návštěvou autorky rád kreslil věci spojené s elektrikou a auta. Obvykle kreslí jednou týdně. Kreslit začal ke konci čtyř let. Oblíbenou barvu nemá.

Chlapec žije v neúplné rodině s rozvedenou matkou a dvěma nevlastními sourozenci. Mamince je 40 let, je vyučená a nezaměstnaná. Tatínkovi je 38 let, je také vyučen a pracuje v automobilce. Bratr Honza chodí na základní školu a je mu 14 let. Starší setře Nikole je 18 let a je vyučená prodavačka. Sourozenci si s Martinem hrají nebo staví ze stavebnice, jen když za nimi přijde. Jinak se o něj nezajímají. V rodině se tato diagnóza nikdy neobjevila. Příčina je neznámá. Rodina není v žádném kontaktu s organizacemi, zabývajícími se poruchou PAS. Pouze jednou se na Martina přijela podívat pracovnice z APLY (Asociace pomáhající lidem s autismem).

Do mateřské školy Martin chodil pouze dopoledne, zvykal postupně a pomalu. Maminka ho ze začátku musela doprovázet. Chlapec nemá rád kolektiv a děti. Ve třídě kamarády nemá, je samotář. Se spolužáky kontakty nenavazuje, odhání je. Děti nevidí Martina odlišně, respektují ho a chtějí ho mezi sebe. Martin reaguje na změny křikem. Do kolektivní práce a činností se málo zapojuje. Musí chtít sám od sebe. Většinou má samostatnou a individuální práci. Činnosti musí být zajímavé, klidné a bez hluku. Hra byla do nástupu do mateřské školy nefunkční. Po nástupu odpovídá vývoji. Chlapec si rád čte, plní logické úkoly a staví stavebnice. Se sebeobsluhou má problémy, odmítá poslouchat pokyny. Martin má v mateřské škole individuálně vzdělávací plán. Má strukturovanou výuku a asistenta pedagoga. Používá

piktogramy a má samostatné oddělené místo pro práci a na oběd. Pravidelně ho navštěvuje v mateřské škole speciální pedagožka z SPC. Chlapec je pravák, ale občas si přehazuje příbor a tužku z pravé ruky do levé. S jemnou motorikou má problémy. Konstruktivní činnost a manipulaci s předměty zvládne. Na lepení, stříhání, skládání a vytrhávání papíru potřebuje mít postup a pomoc. Hrubá motorika je celkově narušená. Nezvládne koordinaci a napodobení pohybů, držení rovnováhy i těla. Řečový projev neodpovídá vývoji. Martin komunikuje pouze, když něco chce nebo se mu něco nelíbí. Převažuje dyslalie, věty jsou krátké, pouze pro potřebu sdělení. Neumí převyprávět příběh svými slovy, ale dokáže ho pouze zopakovat. Neverbální komunikaci nepoužívá a nerozumí jí. Slovní zásobu a gramatiku kopíruje z přečtených knížek a textu. Významu slov a vět nerozumí. V mateřské škole zájem o kresbu nemá. Používání tužky nebo štětce odmítá nebo musí sám od sebe chtít. Psací náčiní držet neumí. Držení je křečovitě a má špatný sklon. Vedení čáry je nejisté. Téma kresby si chlapec určuje sám, na kolektivní témata nereaguje. Kreslicí náčiní vybírá podle nálady a úmyslně mění barvy typické pro danou věc. Orientaci na papíře, obrázku a v knížce zvládne. Na své jméno reaguje, pozná ho a umí se podepsat. Poznává a rozlišuje barvy a geometrické tvary. Paní učitelka nedokázala popsat úroveň kresby lidské postavy po formální nebo obsahovou stránce. Protože Martin za celou dobu docházky do mateřské školy, až do příchodu autorky bakalářské práce, pořádně nic nenakreslil.

Od února do září roku 2014 došlo podle paní učitelky u Martina k velkým změnám v jeho vývoji. V mateřské škole začal spolupracovat a zapojovat se do kolektivu. Také ale dětem začal ubližovat a škodit. Je vzteklý, protivný, křičí a používá sprostá slova, kterým nerozumí. Vymýšlí si různé rituály, které po nějakou dobu dodržuje. Například po příchodu na vlakové nádraží oslovuje cizí lidi a zve je domů. Hra probíhá ve formě autonehod, válek, tragédií, střetů apod. Jí pouze hnědé jídlo. Celý den vypráví jeden příběh stále dokola. Paní učitelka přestala používat piktogramy a nahradila je kartami s popisem. Rád si s každým povídá a vypráví mu o sobě, kde bydlí, co dělá maminka a tatínek. Tímto je velmi zranitelný a využitelný, protože nepozná nebezpečí. Naučil se jezdit na kole bez pomoci druhé osoby, pouze s podporou přidaných koleček. Zájem o kresbu se v mateřské škole zvýšil, doma kreslí zřídka. Chlapec umí výborně kreslit podle předlohy. Vybarvuje pastelkami obrázky. Téma kresby si vybírá sám, nechce kreslit to, co ostatní děti. Oblíbené téma je doprava.

Realizace kresby

Autorka bakalářské práce nejdříve s Martinem navázala kontakt a seznámila se s ním. V průběhu dne chlapce pozorovala a provedla s ním kresby na základě instrukce „*Chtěla bych*

tě poprosit, abys mi na tento papír nakreslil/a obrázek postavy a na druhý papír nakreslil/a co sám/a chceš“. Na výběr z kreslicího náčiní nechala autorka tužku nebo pastelky. V první části výzkumu Martin kreslit odmítal. Až po motivaci a slíbené odměně obrázky nakreslil. Ve druhé části výzkumu s autorkou o kreslení smlouval. Společně se domluvili, že nejdříve si Martin půjde hrát a poté kreslit. Chlapce nakonec kresba obrázků tak zaujala, že odmítal přestat. Po ukončení každého obrázku se autorka zeptala na několik otázek. „*Proč jsi nakreslil tento obrázek? Kdo je postava na obrázku? Proč má postava na tričku písmeno K? Je to nosorožec? Kam veze nosorožec vozík? Obrázek představuje nakreslený pohled? Pověz mi prosím něco o svém obrázku. Kdo jsou tyto dvě postavy?*“

Analýza kresby

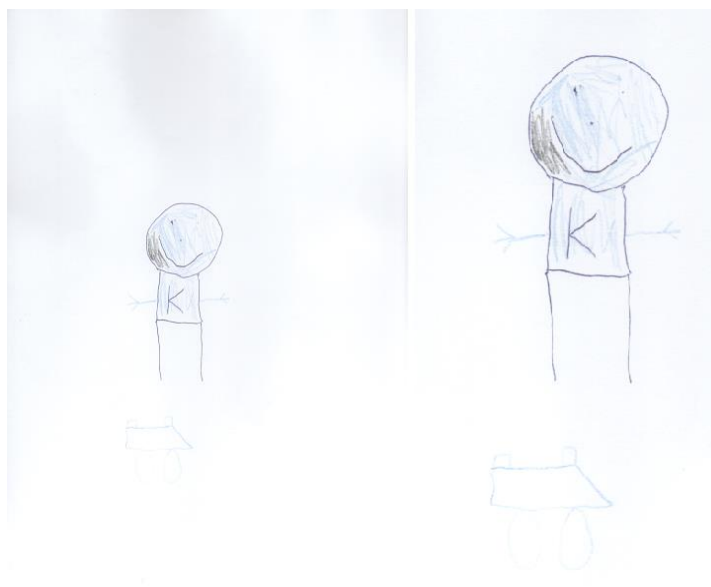
V první části výzkumu Martin začal kresbou lidské postavy. Nejdříve ho autorka musela motivovat a slíbit mu odměnu za nakreslené obrázky, protože odmítal kreslit. Jako odměnu si chlapec vybral kartičku s obrázkem Šmouly. Vybraný obrázek se stal inspirací pro kresbu lidské postavy. Obrázek kreslil kombinací pastelek a propisovací tužky. Držení těla měl Martin správné. Držení kreslicího náčiní měl špatné. Úchop byl křečovitý, kdy tužka byla opřená o ukazováček a prostředníček, palec držel tužku z vrchu, proti ukazováčku. Pracovní tempo bylo normální a klidné. Na kresbu se nesoustředil. Žádné rituály a stereotypy se během kresby neobjevily. Dýchání bylo klidné. Pohyby byly úsporné a automatické. V kreslení si nebyl jistý. Potřeboval v průběhu celé kresby ujišťovat a chválit. Mezi kresbami obrázků přestávku nepotřeboval. Kresba na volné téma probíhala stejně pouze s tím rozdílem, že Martin hned věděl, co bude kreslit. Z kreslicího náčiní si vybral pastelky. V mateřské škole byli všichni překvapeni, že Martin dokáže na požádání něco nakreslit. Doposud obrázky odmítal kreslit. Výjimečně něco nakreslil, když sám chtěl, ale postavu nikdy.

Kresba lidské postavy

Martin uvedl, že nakreslil Šmoulu kuchaře se sanitkou. Sanitka není na obrázku úplně zřetelná. Šmoulu odveze, protože se mu rozbila naběračka. Písmeno K na tričku zdůrazňuje, že je Šmoula kuchař. Tři prsty má proto, že mu na držení naběračky stačí.

Postava je malá, nakreslena do středu papíru na výšku. Plocha není zaplněna. Pod postavou je nenápadně a jednoduše nakreslena sanitka. Tahy a čáry jsou plynulé, návaznost je přesná. Postava je nakreslena propisovací tužkou a pastelkami. Ze vzhledu prvků a tvarů, lze určit, co mají představovat. Celková úroveň provedení kresby neodpovídá věku. Postava působí dojmem vznášení se ve vzduchu. Po obsahové stránce má kresba jednoduše nakreslené oči,

nos, ústa a prsty na rukou. Chybí vlasy a oblečení. Postava má pouze tričko, na kterém vidíme písmeno K. Po formální stránce nejsou tělesné proporce v souladu. Hlava je větší než tělo. Nohy jsou stejně dlouhé jako tělo. Chybí znázornění krku. Kresba není dvojdimenzionální. Správné je umístění částí těla. Během kreslení si Martin list papíru neotáčel. Při vybarvování nepřetahoval, ale vybarvoval přes sebe. Obrázek odpovídá zadanému tématu. Na obrázku 9 vlevo vidíme umístění na papíru o formátu A4 a vpravo detail obrázku.

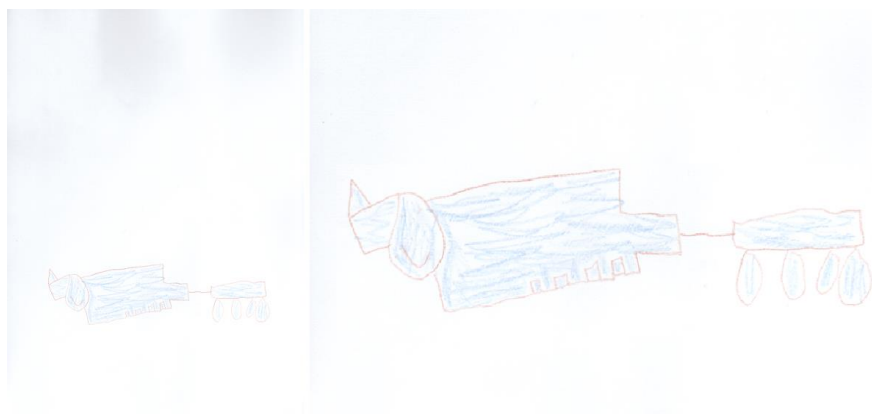


Obr. 9 – Šmoula kuchař (zdroj: vlastní)

Kresba na volné téma

Martin uvedl, že nakreslil nosorožce s vozíkem. Vozík i nosorožec musí být také vybarven jako Šmoula modře. Proč, to už se autorka nedozvěděla. Nosorožec žije v ZOO, kam se na něho chodí dívat různí lidé. Na vozíku za sebou vozí pana výpravčího na vlak.

Kresba je umístěna na spodní straně papíru na výšku. Celá plocha papíru není zaplněna. Tahy a čáry jsou jasné a plynulé. Návaznost tahů je přesná. Kresba je nakreslena pastelkami. Ze vzhledu prvků a tvarů, lze určit, co mají představovat. Celková úroveň provedení kresby je zdařilá. Po formální stránce chybí větší propracování a pečlivost. Po obsahové stránce má obrázek vše, co má mít, protože Martin ještě není ve věku, kdy by měl umět kreslení z profilu. Během kreslení si list papíru neotáčel. Při vybarvování nepřetahoval, ale vybarvoval přes sebe. Obrázek odpovídá zadanému tématu. Na obrázku 10 vlevo vidíme umístění na papíru o formátu A4 a vpravo detail obrázku.



Obr. 10 – Nosorožec s vozíkem (zdroj: vlastní)

Ve druhé části výzkumu Martin začal kresbou na volné téma. Po zadání instrukcí okamžitě věděl, co bude kreslit. Z kreslicího náčiní si vybral pastelky. Při kreslení měl kulatá záda. Úchop kreslicího náčiní byl křečovitý, kdy tužka byla opřena o ukazováček a prostředníček, palec držel tužku z vrchu, proti ukazováčku. Pracovní tempo bylo uvolněné, pomalé a pečlivé. Na kreslení se nesoustředil. Žádné rituály a stereotypy se během kresby neobjevily. Dýchání bylo klidné. Pohyby byly úsporné, přiměřené, přesné a cílevědomé. V kreslení si nebyl jistý. Potřeboval v průběhu celé kresby ujišťovat a chválit. Mezi kresbami obrázků chlapec přestávku nepotřeboval. Kresba lidské postavy probíhala stejně.

Kresba na volné téma

Martin nakreslil autorku a sebe, jak jedou společně s dalšími lidmi autobusem na výlet. Sedí ve čtvrtém a třetím okénku odzadu. Jede s nimi i zloděj, který sedí jako poslední. Před autobusem jede auto, které ho brzdí.

Obrázek je nakreslen ve formě pohledu. Kresba na papíru by lépe vypadala, kdyby se otočila na šířku. Na výšku obrázek tolik nevynikne. Zaplněná je jen část plochy papíru. Celá kresba je na středu, chybí pozadí. Velikost obrázku je přizpůsobena velikosti papíru, na šířku by byl obrázek větší, propracovanější a mohl by obsahovat více prvků. Tahy a čáry jsou roztřesené. Návaznost je plynulá a přesná. Snaha byla nakreslit i některé detaily jako například obličej lidí, světla auta a autobusu. Obrázek je hezky barevný. Martin kombinoval celkem tři barevné pastelky. Ze vzhledu prvků a tvarů, lze určit, co mají představovat. Celková úroveň provedení kresby je hezká, ale nevyvážená. Nápis není v jedné linii, každé písmeno má jiný sklon. Autobus se směrem dozadu zmenšuje a zaklání. Po formální stránce chybí větší úhlednost, propracování, pečlivost a vybarvení obrázku. Po obsahové stránce chybí některé detaily obličejů, například vlasy, ruce, nos, znázornění silnice, stromů, oblohy

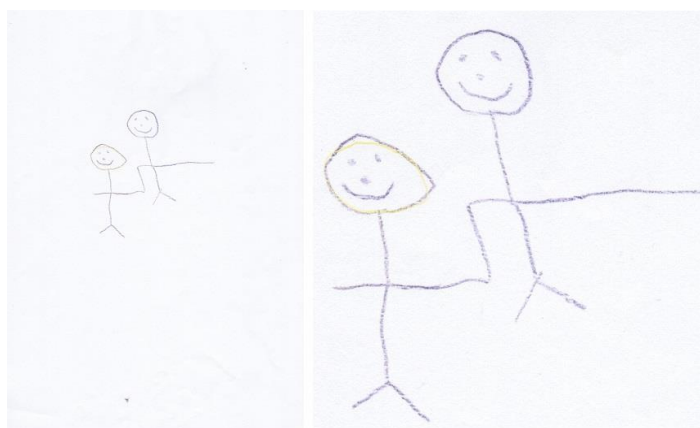
a dalších prvků. Během kreslení si Martin list papíru neotáčel. Obrázek odpovídá zadanému tématu. Na obrázku 11 vlevo vidíme umístění na papíru o formátu A4 a vpravo detail obrázku.



Obr. 11 – Výlet autobusem (zdroj: vlastní)

Kresba lidské postavy

Martin nakreslil sebe a autorku, jak spolu čekají na autobus, kterým pojedou na výlet. Kresba navazuje na volné téma. Postavy jsou umístěny do středu papíru na výšku a působí jako by byly ve vzduchu. Úplně chybí pozadí obrázku. Celková velikost kresby je malá. Tvar hlavy neodpovídá kruhu.. Tahy a čáry jsou plynulé, ale ne rovné. Návaznost je přesná. Postavy jsou nakresleny pouze jednou pastelkou. Ze vzhledu prvků a tvarů, lze určit, co mají představovat. Celková úroveň provedení kresby je jednoduchá a neodpovídá věku. Po obsahové a formální stránce postavy nemají vlasy, uši a prsty, chybí propracovanost a detaily. Nelze rozeznat, která postava je muž a která žena. Tělesné proporce nejsou v souladu. Těla jsou delší než končetiny. Nohy jsou kratší, než paže. Kresba není dvojdimenzionální. Správné je umístění částí těla. V obličeji jsou vyobrazeny oči, nos a ústa. Během kreslení si Martin list papíru neotáčel. Obrázek odpovídá zadanému tématu. Na obrázku 12 vlevo vidíme umístění na papíru o formátu A4 a vpravo detail obrázku.



Obr. 12 – Autorka a Martin (zdroj: vlastní)

5.4 David

Davidovi je 7 let a chodí do 1. třídy základní školy, kde je integrován. Na příchod autorky bakalářské práce a práci s ním upozorněn nebyl. Diagnózu má dětský autismus, lehká mentální retardace, hyperkinetická porucha chování a expresivní porucha řeči. Podezření na diagnózu začalo být s nástupem do mateřské školy. Po následném vyšetření a diagnostice se diagnóza v září 2013 potvrdila. Odborně se s chlapcem začalo pracovat v roce 2010. Po návštěvě odborníků mu bylo doporučeno brát léky na impulzivitu, pravidelně navštěvovat SPC a integrovat ho do základní školy. Maminka s ním každý den dělá cvičení na grafomotoriku a logopedii. David měl odklad školní docházky. Vynucuje si věci a neumí odpočívat. Problémy má s jemnou motorikou, osobní hygienou, stolováním, neumí se vysmrkat, boty si zaváže s náznakem. Nemá rád změny. Rád skládá kostky, domy, auta a skládanky. Všechno musí být v červené barvě. Hraje si s mladší sestrou, chodí se ven vybíhat, jezdí na kole. Jako rituál má pravidelnou návštěvu babičky. Na slovo NE reaguje podle situace a nálady – křikem, agresí nebo klidně. Zájmové kroužky nenavštěvuje. David začal kreslit ve 4,5 letech v mateřské škole. Kreslení ho začalo zajímat ke konci 6. roku. Doma denně kreslí několik obrázků. Tématem jsou hasičská auta. Oblíbená barva je červená.

David žije v rozvedené rodině s matkou a vlastní mladší sestrou. Mamince je 36 let a je hudebně založená. Vystudovala konzervatoř a hraje na mnoho nástrojů. Po úraze je plně invalidní a nezaměstnaná. Tatínkovi je 40 let a je vyučen. Má částečný invalidní důchod, občas nějakou brigádu. Jde o opakovaně léčeného alkoholika bez úspěchu léčby. Rodiče jsou rozvedení, otec odešel z důvodu postižení syna. Mladší sestře jsou 4 roky a chodí do mateřské školy. Dříve na sebe sourozenci žárlili, dnes si spolu rádi hrají a vycházejí spolu. Příčina je podle maminky asi genetická. Podezření je u otce dítěte a jeho matky, kteří nikdy diagnostikováni nebyli. Rodina není v kontaktu s žádnou organizací, která se zabývá poruchou PAS.

Na základní školu si David zvykal postupně. Spolužáci vnímají, že je jiný. Kamarády nemá. Je samotář, někdy se snaží o navázání kontaktu a hry se spolužáky. Ti ho mezi sebou nechtějí z důvodu agresivního chování. Na změny reaguje různě, proto se na ně musí dopředu připravit. Do práce se zapojí, snaží se vše dělat rychle, aby o něco nepřišel a všechno stihnul. V sebeobsluze potřebuje pomoc a dohled. Má individuálně vzdělávací plán. Strukturovanou výuku a speciální pomůcky nemá. Ve třídě má samostatnou lavici a asistenta pedagoga. Když je po 3. vyučovací hodině nepozorný a unavený, může chodit domů. Jemná motorika je špatná a narušená, ale pomalu se zlepšuje. Konstruktivní činnost a manipulaci s předměty se naučil

po nástupu do mateřské školy. S pomocí a názornou ukázkou zvládne lepení, stříhání, vytrhávání a skládání papíru. Hrubá motorika je velmi narušena. Má špatné držení těla a rovnováhy. Koordinaci a napodobování pohybů dokáže jen s velkým úsilím a asistentem pedagoga. V komunikaci se dorozumí a zařídí si to, co potřebuje. Mluví překotně. Slovní zásoba neodpovídá věku a je na nižší úrovni. Používá jednotlivá slova nebo jednoduché věty. V gramatice nechápe skloňování a protiklady. Neverbální komunikaci nemá a sám jí nerozumí. David je pravák. Psací náčiní držet nedovede. Má špatný sklon a nevyrovnaný přítlak na podložku. Manipulace se štětcem je křečovitá. Vedení čáry je jisté. O kresbu zájem má. Témata kreslí různá. Změna tématu kresby mu nevádí, přizpůsobí se. Obsahová a formální stránka kresby je chudá, opožděná ve vývoji a má málo detailů. Úroveň kresby lidské postavy neodpovídá věku. Orientaci v knížce, na papíře a na obrázku zvládne. Má výbornou paměť na jména. Na své jméno reaguje a pozná ho. Neumí se podepsat. Zná barvy a geometrické tvary.

Od března do října roku 2014 došlo podle maminky u Davida v oblasti kresby k mnohým změnám. Chlapec kromě aut začal kreslit lidské postavy, traktory a motorky. Kresba je propracovanější, uvědomuje si, co kreslí a přemýšlí o tom. Na celou kresbu používá rád jednu barvu pastelky. Podle předlohy dokáže překreslit cokoli. Vývoj kresby se stále vyvíjí dopředu. V kresbě nemá vyhraněné téma. Ulpívá na hře se stavebnicí. Opakovaně staví stejné stavby a domy. S nástupem do školy je David kreativní, uvědomělejší, rozumnější, samostatnější a méně výbušný. Ke hře vyhledává sestru. Dokáže si sám funkčně hrát. Problém má s pozorností. Stereotypy pomalu mizí.

Realizace kresby

Autorka bakalářské práce nejdříve s Davidem navázala kontakt a seznámila se s ním. V průběhu dne chlapce pozorovala a provedla s ním kresby na základě instrukce „*Chtěla bych tě poprosit, abys mi na tento papír nakreslil/a obrázek postavy a na druhý papír nakreslil/a co sám/a chceš*“. Na výběr z kreslicího náčiní nechala autorka tužku nebo pastelky. V obou částech výzkumu neměl David problém s kreslením. Ve druhé části výzkumu byl celý netrpělivý a nemohl se dočkat kreslení. Po ukončení každého obrázku se autorka zeptala na několik otázek. „*Proč jsi nakreslil tento obrázek? Pověz mi prosím něco o svém obrázku? Není mravenec moc veliký? Proč máte se sestrou oba noční košile?*“

Analýza kresby

V první části výzkumu David začal kresbou lidské postavy. Po zadání tématu chvíli přemýšlel, co bude kreslit. Z kreslicího náčiní si vybral pastelku. Držení těla měl správné. Kreslicí náčiní držel špatně. Úchop měl hrstičkový. Pracovní tempo bylo rychlé a bez pečlivosti. Na kresbu se soustředil. Žádné rituály a stereotypy se během kresby neobjevily. Dýchání bylo klidné. Pohyby byly přiměřené a automatické. V kreslení si byl jistý. Mezi kresbami obrázků přestávku nepotřeboval. Úplně stejně probíhala i kresba na volné téma, jen s tím rozdílem, že David hned věděl, co bude kreslit.

Kresba lidské postavy

K nakreslenému obrázku David autorce odmítl cokoli říci. Pouze řekl, že je to jeho mladší sestra Andulka. Postava je nakreslena na spodní straně papíru na výšku a je veliká. Chybí nakreslené pozadí a detaily. Tahy a čáry jsou plynulé, ale nedokončené. Návaznost není přesná. Postava je nakreslena pouze jednou barevnou pastelkou. Ze vzhledu prvků a tvarů, lze určit, co mají představovat. Chybí zde přesnost. Hlava a tělo nejsou dokončený ovál. Celková úroveň provedení kresby neodpovídá věku. Postava působí, jako kdyby padala nebo se nakláněla na pravou stranu. Po obsahové stránce jsou jednoduše nakreslené oči bez zornice, nos, vlasy a ústa. Znázornění krku, prstů a oblečení chybí. Po formální stránce tělesné proporce nejsou v souladu. Tělo je stejně dlouhé jako nohy a paže. Neobvyklé je připojení nohou k tělu. Ruce jsou nakresleny velmi jednoduše. Kresba není dvojdimenzionální. Správné je umístění částí těla. Během kreslení si David list papíru neotáčel. Obrázek odpovídá zadanému tématu.



Obr. 13 – Sestra Andulka (zdroj: vlastní)

Kresba na volné téma

David nakreslil oblíbenou postavou mravence z pohádky Včelka Mája. Postava je nakreslena přes celou plochu papíru. Je veliká a přizpůsobená rozměru papíru. Pozadí obrázku opět není nakreslené. Tahy a čáry jsou plynulé, ale nedokončené. Návaznost není přesná.

Postava je nakreslena pouze jednou barevnou pastelkou. Ze vzhledu prvků a tvarů, lze určit, co mají představovat. Celková úroveň provedení kresby je jednoduchá, přesto působí pěkným dojmem. Po obsahové stránce má kresba tykadla, oči, nos a ústa. Po formální stránce nejsou správné proporce nejen u rukou, ale i u nohou. Rozdíl je v délce i tvaru končetin. Správné je umístění částí těla. Naznačen je pohyb. Během kreslení si David list papíru neotáčel. Obrázek odpovídá zadanému tématu.



Obr. 14 – Mravenec od Věelky Máji (zdroj: vlastní)

Ve druhé části výzkumu David začal kresbou lidské postavy. Co bude kreslit, věděl okamžitě po vysvětlení instrukcí. Z kreslicího náčiní si vybral pastelku. Držení kreslicího náčiní měl špatné. Úchop měl pěstičkový a loket ve vzduchu. Držení těla měl správné. Pracovní tempo bylo rychlé. Na kreslení se soustředil a snažil se mít obrázek co nejlépe nakreslený. Žádné rituály a stereotypy se během kresby neobjevily. Dýchání bylo klidné. Pohyby byly adekvátní, přiměřené a cílevědomé. V kreslení si byl jistý. Mezi kresbami obrázků chlapec přestávku nepotřeboval. Kresba na volné téma probíhala stejně.

Kresba lidské postavy

David nakreslil mladší sestru v noční košili. Toto téma si zvolil proto, že se sestra dobře kreslí a má ji moc rád. Postava je veliká, nakreslena přes celou plochu papíru na výšku a je přizpůsobená rozměru papíru. Chybí nakreslené pozadí. Tahy a čáry jsou plynulé, ale ne zcela rovné. Návaznost je přesná. Postava je nakreslena pouze jednou barevnou pastelkou. Ze vzhledu prvků a tvarů, lze určit, co mají představovat. Chybí zde přesnost. Hlava není úplný kruh, každá ruka je jinak veliká. Celková úroveň provedení kresby neodpovídá věku. Postava vypadá, jako by padala na pravou stranu. Po obsahové stránce má kresba mnoho detailů. David nezapomněl nakreslit oči, vlasy, nos, ústa, dokonce znázornil i řasy a zornice v oku. Oblečení je znázorněno jednoduše. Po formální stránce nejsou tělesné proporce v souladu. Tělo je menší než hlava. Nohy jsou kratší než tělo. Paže jsou stejně velké jako hlava, ale

menší než nohy. Chybí znázornění krku a prstů. Ruce jsou nakresleny nepřírozně ve tvaru vidličky. Kresba je dvojdimenzionální. Správné je umístění částí těla. Během kreslení si David list papíru neotáčel. Obrázek odpovídá zadanému tématu.



Obr. 15 – Sestra v noční košili (zdroj: vlastní)

Kresba na volné téma

David nakreslil sám sebe v noční košili. V poslední době si v ní oblíbil spát. Toto téma si zvolil proto, že musel nakreslit ještě jeden obrázek. Oba obrázky si jsou velmi podobné. Stejně jako u předchozí kresby i tato postava je nakreslena přes celou plochu papíru na výšku. Je veliká a přizpůsobená rozměru papíru. Chybí nakreslené pozadí. Tahy a čáry jsou plynulé, návaznost je přesná. Postava je nakreslena pouze jednou barevnou pastelkou. Ze vzhledu prvků a tvarů, lze určit, co mají představovat. Například každá ruka je jinak veliká. Celková úroveň provedení kresby neodpovídá věku. Postava působí dojmem vznášení se ve vzduchu. Po obsahové stránce má kresba mnoho detailů. David nezapomněl nakreslit oči, vlasy, nos, ústa, dokonce znázornil i řasy a zornice v oku. Oblečení je znázorněno jednoduše. Po formální stránce nejsou tělesné proporce v souladu. Tělo je velmi dlouhé, nohy krátké. Levá paže je stejně velká jako hlava a větší než nohy. Chybí znázornění krku a prstů. Ruce jsou nakresleny nepřírozně ve tvaru vidličky. Kresba je dvojdimenzionální. Správné je umístění částí těla. Během kreslení si David list papíru neotáčel. Obrázek odpovídá zadanému tématu.



Obr. 16 – David v noční košili (zdroj: vlastní)

5.5 Shrnutí praktické části

Ve čtvrté kapitole autorka vymezila zkoumanou problematiku, popsala přípravu a průběh výzkumného šetření. Stanovila cíle a otázky bakalářské práce. Dále uvedla a popsala použité metody ve výzkumném šetření.

V páté kapitole autorka představila jednotlivé děti ve formě kazuistik a jejich kresby na zadaná témata. Témata kreseb byly Kresba lidské postavy a Kresba na volné téma. Obrázky následně analyzovala, popsala a zhodnotila.

Porovnáním obrázků každého dítěte z první a druhé části výzkumného šetření byly zjištěny následující změny v kresbě:

- u Lucie nedošlo k žádné změně;
- u Adama došlo ke zhoršení kresby lidské postavy;
- u Martina došlo ke zhoršení kresby lidské postavy, naopak u kresby na volné téma ke zlepšení;
- u Davida došlo ke zlepšení v obou kresbách.

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit odpovědi na níže položené otázky. Z výsledků analýzy kresebných projevů u dětí s PAS v komparaci s intaktními dětmi vyplývá:

1. Jaká jsou specifika kresby u osob s PAS?

Osoby s PAS s oblibou kreslí obyčejnou tužkou nebo jednou barevnou pastelkou. Odmítají střídat barevné pastelky. Trvá jim delší dobu vymyslet téma kresby. Problém je spojen s obtížemi v představivosti. Nejradyji něco obkreslují nebo napodobují. Proto musejí kreslit to, co znají nebo už někdy dříve viděli či poznali. Důležité jsou sympatie osob s PAS k zadavateli tématu. Pokud se jim někdo nelíbí, tak s ním kreslit odmítají. Není využita celá plocha papíru. Celou plochu papíru využívají až po upozornění. Chybí pozadí obrázku. Velikost kresby není přizpůsobena papíru. Odmítají kreslit na požádání a na dané téma. Rádi kreslí do středu papíru a výsledný obrázek pak působí dojmem létání ve vzduchu.

2. Jaké jsou rozdíly v kresbě u intaktního dítěte a dítěte s poruchou PAS ve stejném věku?

U intaktního dítěte je kresba propracovaná, promyšlená, rozvržená a barevná. Využita je celá plocha papíru, nechybí pozadí a detaily. Po formální a obsahové stránce kresba odpovídá věku dítěte. Dítě kreslí pomalu, baví ho to a snaží se mít obrázek co nejlepší a nejhezčí. Nemá problém nakreslit lidskou postavu nebo jiné téma na požádání. Lidská postava má všechny náležitosti, některé i navíc a je ve správných proporcích.

Kresba u osob s PAS je oproti intaktním dětem ve stejném věku opožděná. Po obsahové i formální stránce je chudá. Nejvíce to lze vidět u kresby lidské postavy, která je často ve špatných proporcích a některé části těla zcela chybí. Některé osoby s PAS ani nevědí, jak kresbu lidské postavy provést. Kresba není promyšlená, propracovaná, barevná a rozvržená. Není využita celá plocha papíru. Osoby s PAS používají obyčejnou tužku nebo v určitém období mají oblíbenou jednu barvu pastelky, než si zase oblíbí jinou. Chybí nakreslené pozadí. Provedení kresby je rychlé, pouze několika tahy. Na výsledku obrázku osobám s PAS tolik nezáleží.

3. Jaké jsou rozdíly v kresbě u dítěte s Aspergerovým syndromem a s dětským autismem?

Kresba dětí s Aspergerovým syndromem je na úrovni intaktního dítěte, někdy i nadprůměrná. Používají různé barevné pastelky, zaměřují se na detaily a ulpívají na nich. Kreslí rychlým způsobem, při kterém použijí jen několik tahů. Rádi kreslí, není třeba je tolik motivovat a povzbuzovat jako děti s dětským autismem. Pouze kresba lidské postavy není jejich oblíbeným tématem, ale nemají problém ji nakreslit. Využívají celou plochu papíru bez znázornění pozadí. Pokud mají náladu a chtějí kreslit, kresba je dopředu promyšlená, propracovaná a působí hezkým dojmem.

Oproti tomu děti s dětským autismem mají kresbu opožděnou. Nejvíce to poznáme u kresby lidské postavy. Používají obyčejnou tužku nebo jen jednu barevnou pastelku oblíbené barvy. Neradi kreslí, musejí se motivovat (pochvala) a povzbuzovat (například „Nakresli, co máš rád“. „Nakresli někoho ze svého okolí“). Nezaměřují se na detaily, tahy jsou o trochu pomalejší, než u dětí s Aspergerovým syndromem. Kresba směřuje do středu papíru a neodpovídá velikosti papíru.

ZÁVĚR

Porucha autistického spektra je velmi obsáhlé, zajímavé a rozsáhlé téma. V bakalářské práci se autorka zabývala kresbou u osob s poruchou autistického spektra. Cílem této práce bylo v teoretické části vysvětlení a základní popis poruch autistického spektra. V praktické části potom kazuistiky dětí a analýza a rozbor jejich kreseb.

V teoretické části se první kapitola zabývala definicí a základním terminologickým vymezením poruch autistického spektra, které je velmi nejednotné. Etiologií, která není doposud objasněna a je multifaktoriální. Klasifikací jednotlivých druhů poruch autistického spektra a symptomatologií, která je velmi rozmanitá. Dále se kapitola zabývala diagnostikou. V České republice existuje mnoho testů a škál. V závěru autorka představila intervenci PAS.

Ve druhé kapitole autorka popisovala vývoj dítěte mladšího školního věku v oblasti tělesné a psychické. Tělesnou oblast lze definovat po stránce motorické a grafomotorické. Psychickou oblast po stránce kognitivní, emociální a sociální. Kapitola se zaměřovala i na popis dítěte s poruchou autistického spektra v mladším školní věku.

Třetí kapitola se zabývala základními informacemi o dětské kresbě. Jejimi náměty, využitím a významem. Byla zde popsána symbolika barev podle Šickové-Fabrici, jejich význam a využití. Charakterizovala vývoj dětské kresby a kresby lidské postavy. Dále pojednávala o specifikách dětské kresby u osob s poruchou autistického spektra a mentálním postižením.

V praktické části se čtvrtá kapitola zaměřovala na vymezení zkoumané problematiky a stanovení cílů a otázek bakalářské práce. Byla zde popsána příprava, průběh a metody použité během výzkumného šetření

Poslední pátá kapitola se zabývala analýzou dětských kreseb. Popis dětí byl proveden ve formě kazuistik. Tématem kreseb byla kresba lidské postavy a kresba na volné téma.

Ze závěrečných výsledků analýzy kresebných projevů u dětí s poruchou autistického spektra v komparaci s intaktními dětmi vyplývá, že najdeme konkrétní specifika v kresbě u osob s poruchou autistického spektra. Kresba u intaktního dítěte se odlišuje od kresby u dítěte s poruchou autistického spektra. Velký rozdíl je i u kresby dětí s Aspergerovým syndromem a dětským autismem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5781-4.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2006, ISBN 80-251-0977-1.
3. COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. 1.vyd. Paris: Dunod, 2011. ISBN 978-80-262-04999-2.
4. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-475-5.
5. DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 2. vyd. Přeložila Hana Prousková. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-415-1.
6. DOLEŽALOVÁ, Jana. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-693-3.
7. GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-498-4.
8. GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-201-7.
9. HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-499-1.
10. HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.
11. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. nedostupné. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, 2008. ISBN 978-80-7290-383-2.
12. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006, ISBN 978-80-247-1110-9.

13. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195 - x.
14. LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 3. vyd., dopl. a přeprac. Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-977-4.
15. LOOSE, Antje C., Nicole PIEKERT a Gudrun DIENER. *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. 2. vyd. Přeložil Eva Bosáková. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-256-0.
16. MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ: *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. 10. vyd. Geneva: World Health Organization, 2008, 2013 [cit. 2014-04-01]. ISBN 978-80-904259-0-3.
17. MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, ISBN 978-80-247-4172-7.
18. NESNÍDALOVÁ, Růžena. *Extrémní osamělost*. 2. opr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 1994, ISBN 80-7178-024-3.
19. PEETERS, Theo. *AUTISMUS: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. 1. vyd. Praha: Scientia, spol. s.r.o, pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-7183-114-X.
20. RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ A KOL. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, ISBN 80-244-1073-7. Speciálněpedagogická diagnostika, s. 143–144.
21. RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7367-102-6.
22. ŘÍHOVÁ, Alena. *Poruchy autistického spektra: (pomoc pro rodiče dětí s PAS)*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. ISBN 978-80-244-2677-8.
23. SCHOPLER, Eric a Gary B MESIBOV. *Autistické chování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, ISBN 80-7178-133-9.
24. SCHOPLER, Eric. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-202-5.
25. SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-566-0.

26. ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. 2.vydn. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-408-3.
27. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.
28. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
29. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: včasná diagnóza branou k účinné pomoci*. 2. vydn. Praha: APLA, 2008. ISBN 978-80-254-6339-0.
30. THOROVÁ, Kateřina. *Výjimečné děti: Aspergerův syndrom*. 2. vyd. Praha: APLA Praha, 2007, nenalezeno
31. TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Ontogenetická psychologie*. 1.vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-792-3.
32. UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, ISBN nedostupné.
33. VÁGNEROVÁ, Marie a Jaroslav ŠTURMA. *Kresba postavy: Příručka*. nedostupné. Bratislava: Psychdiagnostické a didaktické testy, 1982. ISBN nedostupné.
34. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
35. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. 1.vyd Praha: Grada, 2012, ISBN 978-80-247-3829-1.
36. VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009, ISBN 978-80-7320-137-1.
37. VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: Základy, teorie, praxe* [online]. druhé. Brno: MSD, r. o., 2004 [cit. 2014-04-13]. ISBN 80-86633-22-5.
38. VOCILKA, Miroslav. *Autismus*. nedostupné. Praha: TECH-MARKET, 1996. ISBN 80-902134-3-X.

INTERNETOVÉ ODKAZY

1. ABA terapie. AUT - Centrum o.p.s. [online]. 2013 [cit. 2014-07-22]. Dostupné z: <http://www.aut-centrum.cz/products/aba-terapie1/>
2. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, Highlights of Changes from DSM-IV-TR the DSM-5 [online]. 2013 [cit. 2015-02-24].
3. Portál o autismu [online]. Praha: Apla Praha a Střední Čechy, 2007 [cit. 2014-07-03]. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/novinky-o-autismu/55.html>
4. ŠPORCLOVÁ, Veronika. Jak je to s vyjmutím dg. AS z diagnostického manuálu USA (DSM-V). [online]. Praha, 2013 [cit. 2014-07-21]. Dostupné z: <http://www.praha.apla.cz/jak-je-to-s-vyjmutim-dg-as-z-diagnostickeho-manualu-usa-dsm-v--co-to-pro-nas-v-evrope-znamenata.html>
5. TOMS, Miroslav. Příčiny, výskyt. Mt.autismus [online]. 2011 [cit. 2014-08-20]. Dostupné z: <https://sites.google.com/site/mtautismus/priciny-vyskyt>
6. Základní údaje [online]. APLA Praha, 2003 [cit. 2014-07-21]. Dostupné z: <http://www.praha.apla.cz/>

SEZNAM OBRÁZKŮ

OBR. 1 – KVĚTINA SE ZVÍŘÁTKY, STROMY, HORAMI A ZACHÁZEJÍCÍM SLUNCEM (ZDROJ: VLASTNÍ)	- 49 -
OBR. 2 – HOLČIČKA S KVĚTINOU A KOŠÍČKEM BORŮVEK (ZDROJ: VLASTNÍ)	- 50 -
OBR. 3 – AUTORKA NA HOUBÁCH V LESE (ZDROJ: VLASTNÍ)	- 51 -
OBR. 4 – VZPOMÍNKA NA MOŘE (ZDROJ: VLASTNÍ)	- 52 -
OBR. 5 – MAXIPES FÍK A ÁJA (ZDROJ: VLASTNÍ)	- 55 -
OBR. 6 – SVĚTADÍLY (ZDROJ: VLASTNÍ)	- 55 -
OBR. 7 – ŠKOLA S MRAKY A SLUNÍČKEM (ZDROJ: VLASTNÍ)	- 57 -
OBR. 8 – LOGO FILMOVÉ SPOLEČNOSTI (ZDROJ: VLASTNÍ)	- 57 -
OBR. 9 – ŠMOULA KUCHARŽ (ZDROJ: VLASTNÍ)	- 61 -
OBR. 10 – NOSOROŽEC S VOZÍKEM (ZDROJ: VLASTNÍ)	- 62 -
OBR. 11 – VÝLET AUTOBUSEM (ZDROJ: VLASTNÍ)	- 63 -
OBR. 12 – AUTORKA A MARTIN (ZDROJ: VLASTNÍ)	- 63 -
OBR. 13 – SESTRA ANDULKA (ZDROJ: VLASTNÍ)	- 66 -
OBR. 14 – MRAVENEC OD VČELKY MÁJI (ZDROJ: VLASTNÍ)	- 67 -
OBR. 15 – SESTRA V NOČNÍ KOŠILI (ZDROJ: VLASTNÍ)	- 68 -
OBR. 16 – DAVID V NOČNÍ KOŠILI (ZDROJ: VLASTNÍ)	- 68 -

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA 1 ÚCHOP TUŽKY

PŘÍLOHA 2 VÝVOJ KRESBY

PŘÍLOHA 3 VÝVOJ KRESBY POSTAVY

PŘÍLOHA 4 ZDOKONALENÍ KRESBY POSTAVY

PŘÍLOHA 5 KRESBY

PŘÍLOHA 6 KRESBY DĚTÍ S PAS

PŘÍLOHA 7 KRESBY DĚTÍ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

PŘÍLOHA 8 PROPRACOVANÉ KRESBY DĚTÍ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

PŘÍLOHA 9 DETAILNÍ KRESBY DĚTÍ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

PŘÍLOHA 10 CHARAKTERISTIKA KRESBY U DĚTÍ S PAS

PŘÍLOHA 11 KRESBY DĚTÍ S PAS A MENTÁLNÍ RETARDACÍ

PŘÍLOHA 12 KRESBA POSTAVY DÍVKY S DĚTSKÝM AUTISMEM

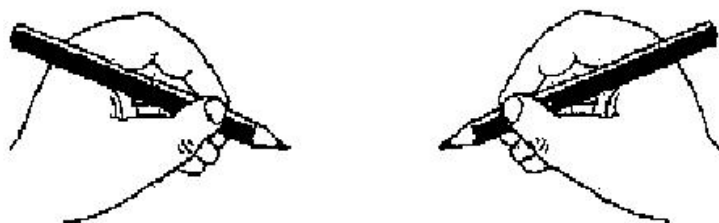
PŘÍLOHA 13 RŮZNÉ KRESBY

PŘÍLOHA 14 INFORMOVANÝ SOUHLAS

PŘÍLOHA 15 ŠABLONY DO VÝZKUMU

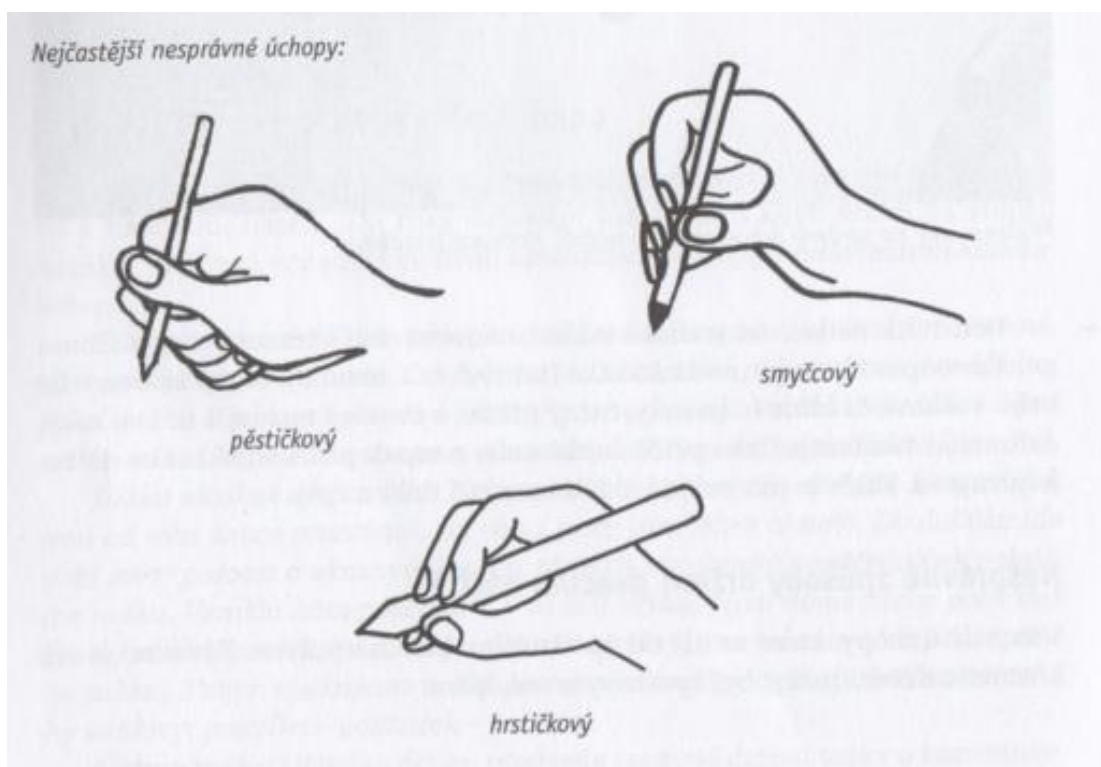
PŘÍLOHA 16 ŠABLONA DO VÝZKUMU PRO RODIČE

PŘÍLOHA 1 Úchop tužky



Obrázek 1 Správný úchop tužky

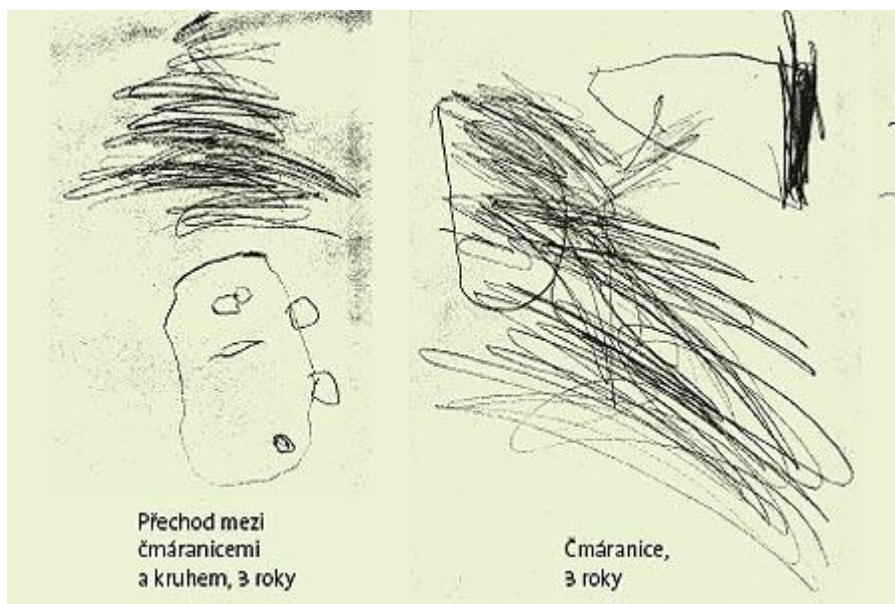
Zdroj: <http://hanka-dvorakova.webnode.cz/news/spravny-uchop-tuzky/>



Obrázek 2 Nesprávný úchop tužky

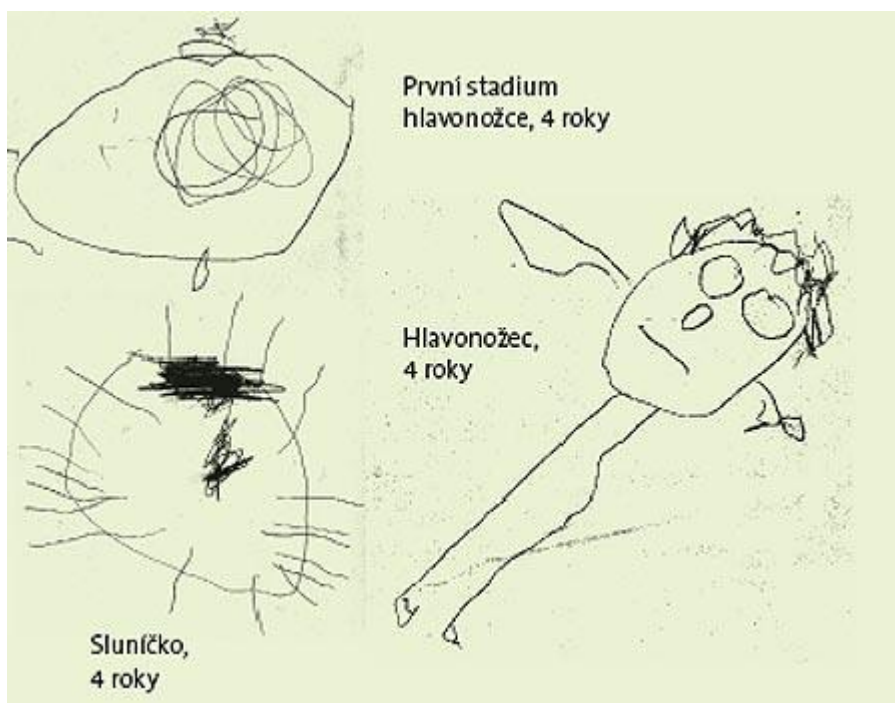
Zdroj: Rozvoj grafomotoriky v projektech, Doležalová, 2010

PŘÍLOHA 2 Vývoj kresby



Obrázek 3 Čmáranice

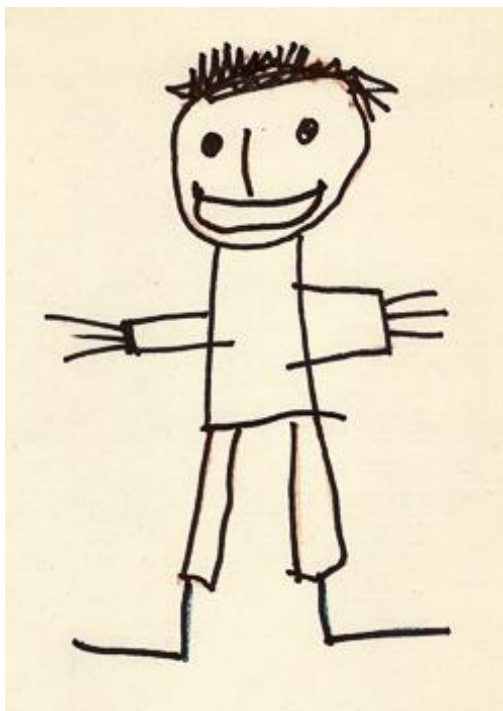
Zdroj: <http://mladazena.maminka.cz/scripts/detail.php%3Fid=304117>



Obrázek 4 Hlavonožec

Zdroj: <http://mladazena.maminka.cz/scripts/detail.php%3Fid=304117>

PŘÍLOHA 3 Vývoj kresby postavy



Obrázek 5 Dvojdimenznánní kresba

Zdroj: <http://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/js14/grafomot/web/pages/03-02-cim.html>



Obrázek 6 Fáze realistické kresby

Zdroj: <http://ruthova.cz/2012/08/vyvoj-detske-kresby-postava/>

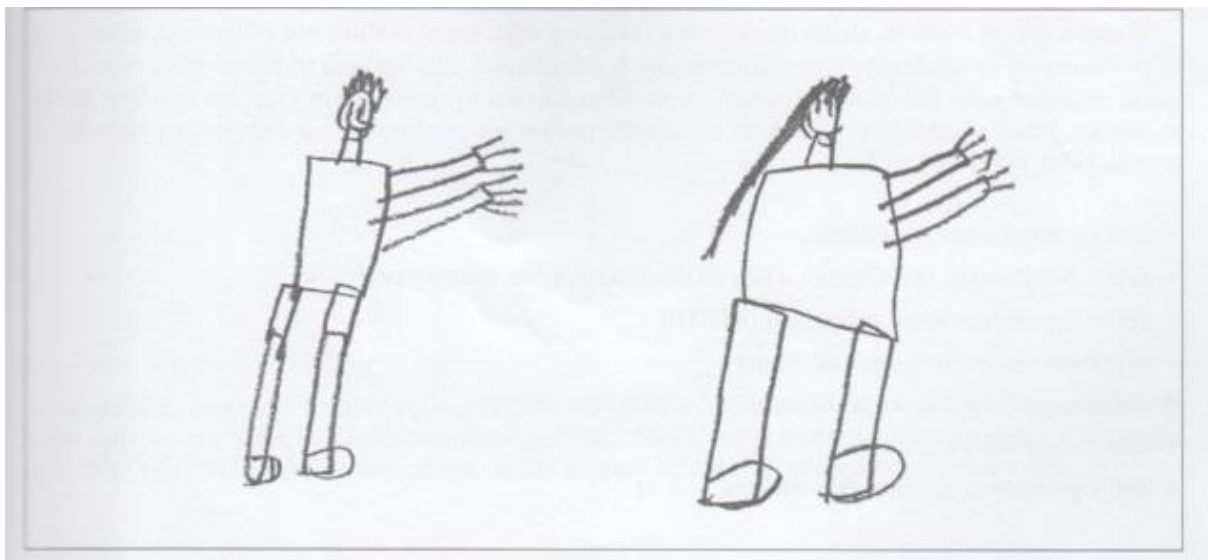
PŘÍLOHA 4 Zdokonalení kresby postavy



Obrázek 7 Zdokonalení kresby

Zdroj: Rozvoj grafomotoriky, Bednářová, Šmardová, 2006

PŘÍLOHA 5 Kresby



Obrázek 8 Kresba postavy z profilu

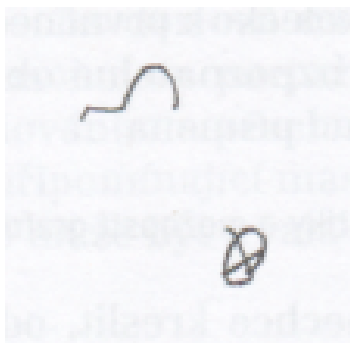
Zdroj: Rozvoj grafomotoriky, Bednářová, Šmardová, 2006



Obrázek 9 Fáze naturalistická kresba

Zdroj: <http://ruthova.cz/2012/08/vyvoj-detske-kresby-postava/>

PŘÍLOHA 6 Kresby dětí s PAS



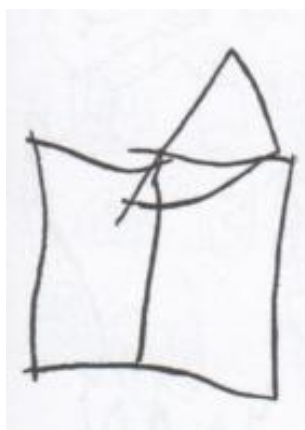
Obrázek 10 Chlapec, 5 let, bez mentální retardace

Zdroj: Poruchy autistického spektra, Thorová, 2006



Obrázek 11 Postavy chlapce s Aspergerovým syndromem, 5 let

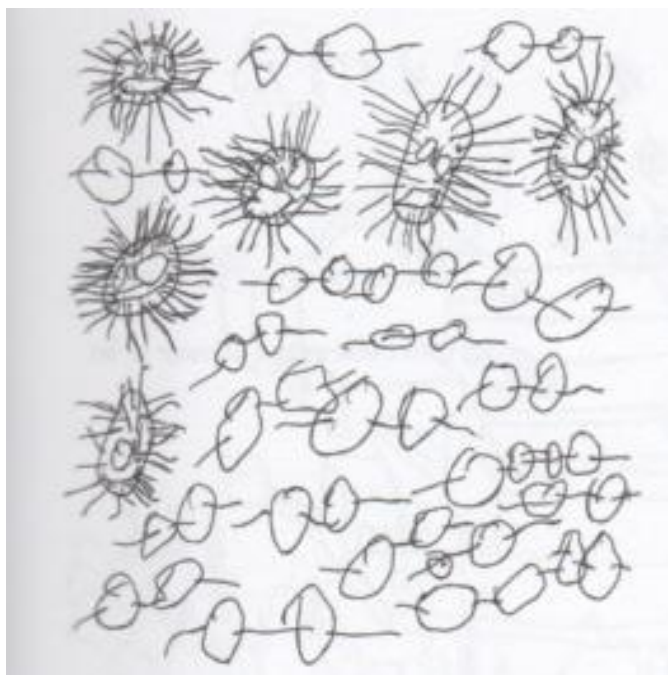
Zdroj: Poruchy autistického spektra, Thorová, 2006



Obrázek 12 Dům chlapce s dětským autismem a TMR, 11 let

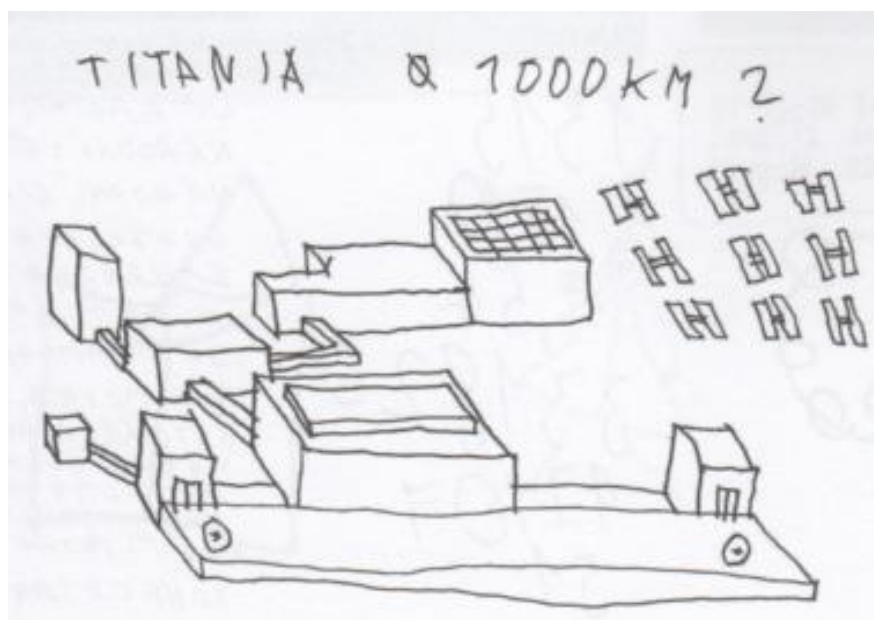
Zdroj: Poruchy autistického spektra, Thorová, 2006

PŘÍLOHA 7 Kresby dětí s Aspergerovým syndromem



Obrázek 13 Chlapec 5 let, Aspergerův syndrom, Sluníčka a stereotypní planety

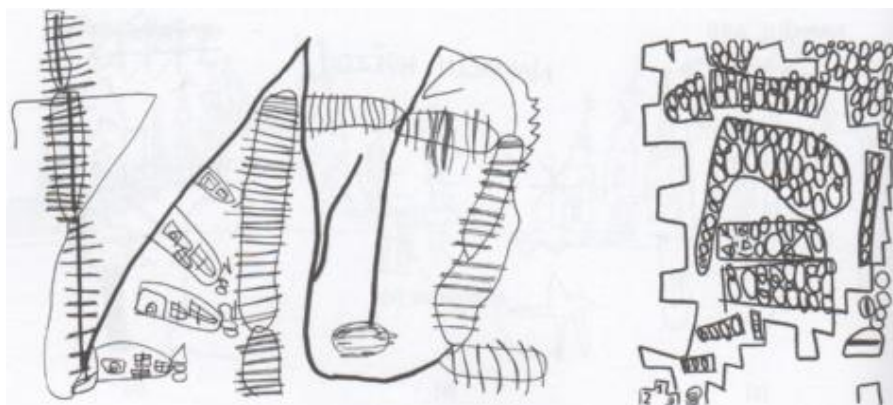
Zdroj: Poruchy autistického spektra, Thorová, 2006



Obrázek 14 Orbirální stanice, chlapec 14 let s vysoce funkčním sutismem

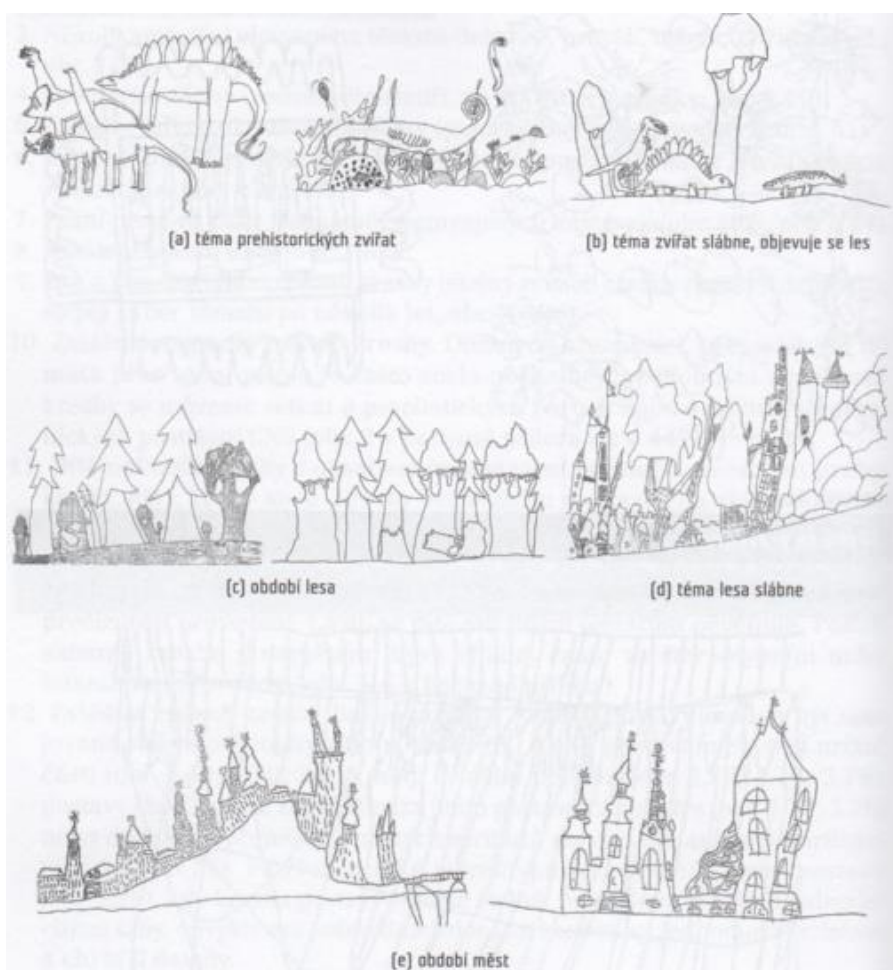
Zdroj: Poruchy autistického spektra, Thorová, 2006

PŘÍLOHA 8 Propracované kresby dětí s Aspergerovým syndromem



Obrázek 15 Plánek ZOO, chlapec 6 let, Aspergerův syndrom

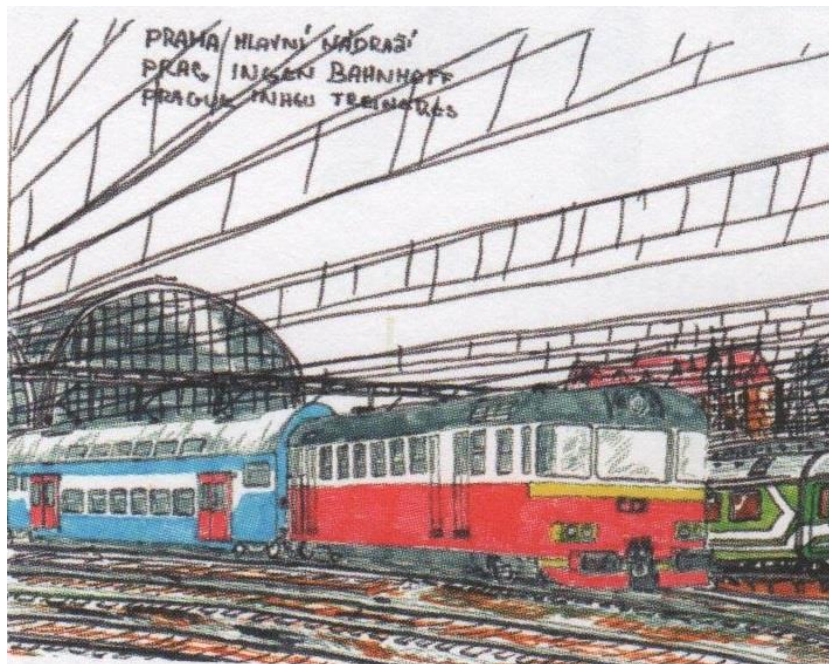
Zdroj: Poruchy autistického spektra, Thorová, 2006



Obrázek 16 Předškolák s Aspergerovým syndromem

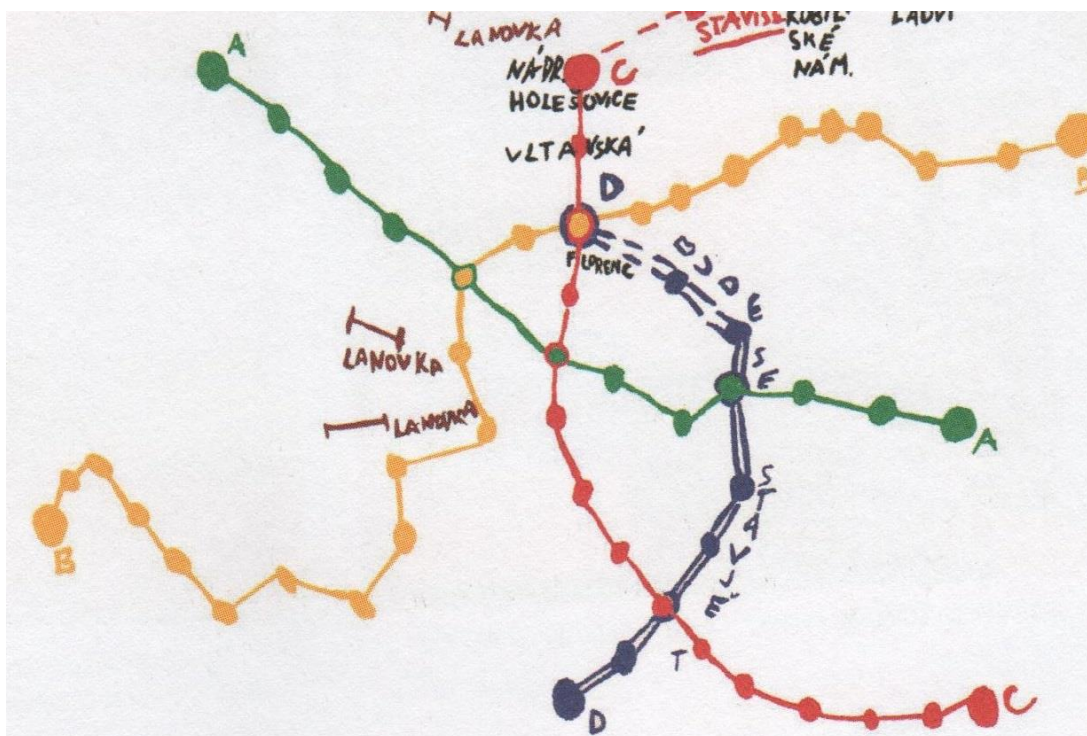
Zdroj: Poruchy autistického spektra, Thorová, 2006

PŘÍLOHA 9 Detailní kresby dětí s Aspergerovým syndromem



Obrázek 17 Vlak, chlapec 15 let, Aspergerův syndrom

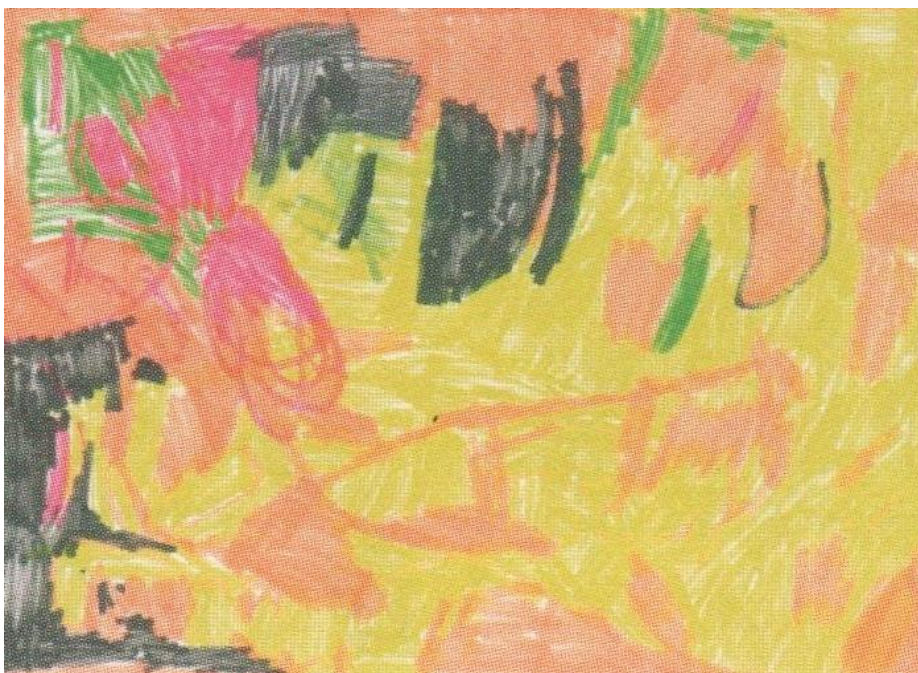
Zdroj: Poruchy autistického spektra, Thorová, 2006



Obrázek 18 Plán metra, chlapec 10 let, Aspergerův syndrom

Zdroj: Poruchy autistického spektra, Thorová, 2006

PŘÍLOHA 10 Charakteristika kresby u dětí s PAS



Obrázek 19 Barevné plochy fixou, chlapec 4 roky, Aspergerův syndrom

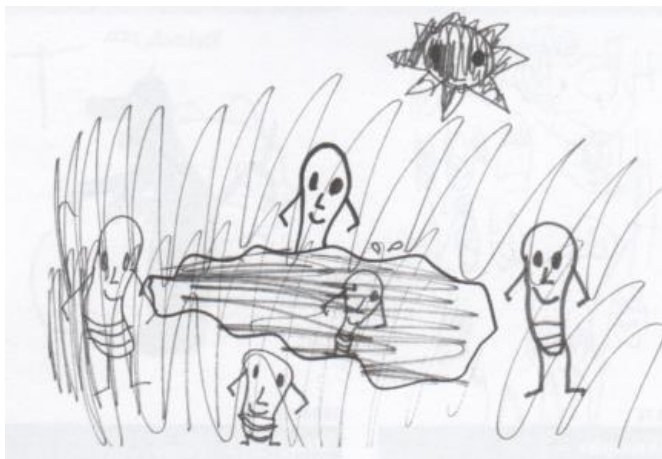
Zdroj: Poruchy autistického spektra, Thorová, 2006



Obrázek 20 Ozubená hlava

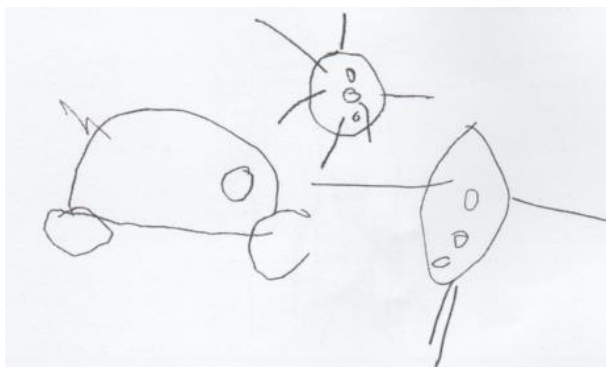
Zdroj: Poruchy autistického spektra, Thorová, 2006

PŘÍLOHA 11 Kresby dětí s PAS a mentální retardací



Obrázek 21 Člověk v podobě žárovky, dívka 9 let, dětský autismus

Zdroj: Poruchy autistického spektra, Thorová, 2006



Obrázek 22 Postava, aut a sluníčko, Chlapec 9 let, STMR

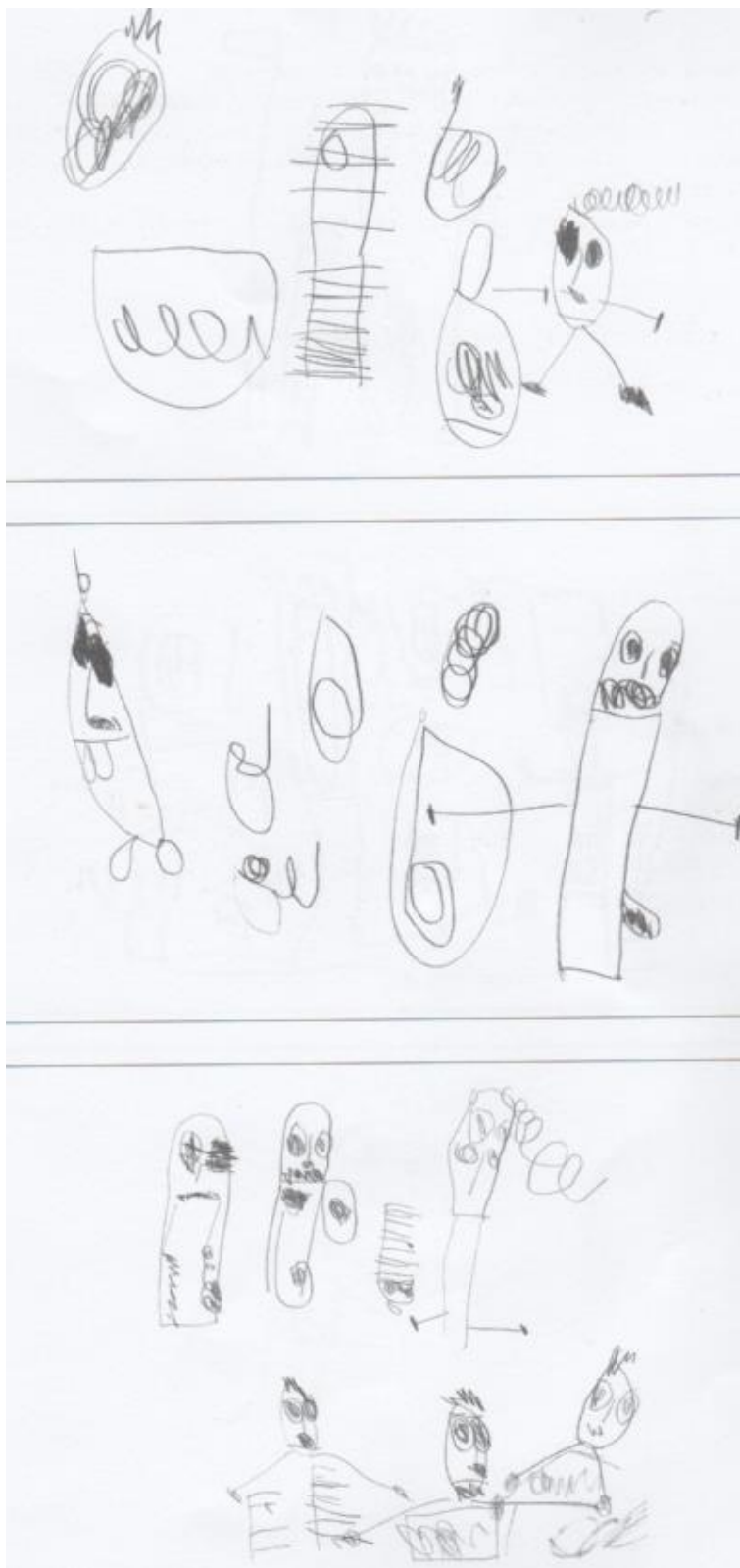
Zdroj: Rozvoj grafomotoriky, Bednářová, Šmardová, 2006



Obrázek 23 Lidská postava, chlapec 5 let, LMR

Zdroj: Rozvoj grafomotoriky, Bednářová, Šmardová, 2006

PŘÍLOHA 12 Kresba postavy dívky s dětským autismem



Obrázek 24 Různá zobrazení postavy v osmi letech, dívka s dětským autismem a LMR

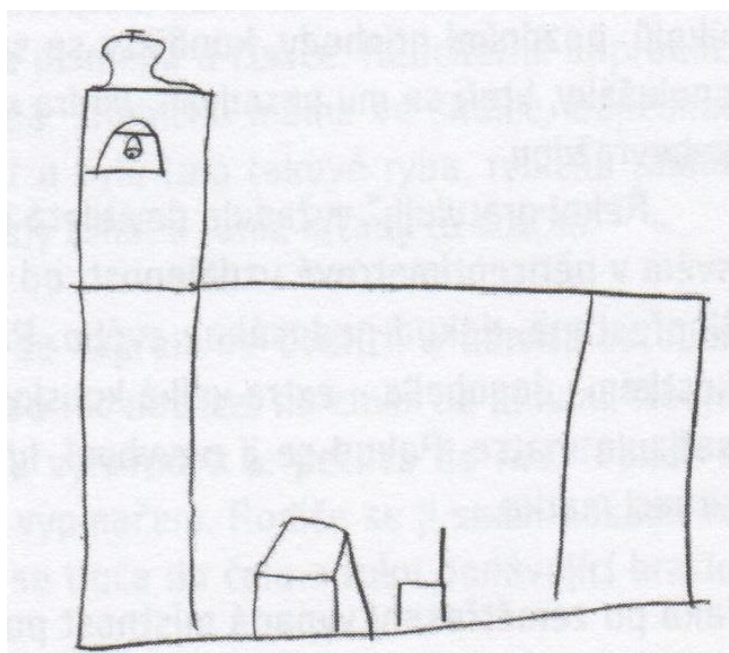
Zdroj: Rozvoj grafomotoriky, Bednářová, Šmardová, 2006

PŘÍLOHA 13 Různé kresby



Obrázek 25 Lidská postava, dítě 6 let s dětským autismem

Zdroj: Poruchy autistického spektra, Thorová, 2006



Obrázek 26 Kostel se zvonem, chlapec 12 let, velmi jednoduchá kresba

Zdroj: Poruchy autistického spektra, Thorová, 2006

PŘÍLOHA 14 Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Souhlasím s tím, aby studentka Univerzity Palackého Olomouc Monika Kárníková pracovala s mým synem/dcerou individuálně a podle svých potřeb v Z důvodu získání podkladů a informací do své bakalářské práce na téma „Kresba u osob s poruchami autistického spektra“. Výsledky výzkumu budou získány a posuzovány anonymně.

Dne Podpis zákonného zástupce

PŘÍLOHA 15 Šablony do výzkumu

Základní údaje o respondentovi

ANAMNÉZA

Osobní:

Jméno:

Dítě bylo upozorněno na můj příchod: ano / ne

Bydliště:

Datum narození:

Vzdělání:

Kdy začalo být podezření:

Jak se přišlo na diagnózu:

Diagnóza:

Porucha znemožňuje:

Pedagogická diagnóza:

Kdy byla diagnóza zjištěna:

Vyšetření dítěte u odborného lékaře:

Kdy se začalo s dítětem odborně pracovat:

Doporučení specialistů:

Navštěvuje dítě: SPC / PPP

Věnujete mu nějakou speciálně pedagogickou péči:

Jak často:

Byl odklad školní docházky:

Má dítě: osobního asistenta / asistenta pedagoga

Užívá dítě nějaké léky:

Nápadné projevy chování:

V čem dítě vyniká:

Co činí dítěti potíže:

Základní povahové rysy/temperament:

Sebeobsluha:

Co má dítě rádo:

Co dítě nemá rádo:

Vyskytují se u dítěte stereotypy:

Zájmy dítěte:

Jak dítě tráví volný čas:

Jak reaguje na slovo NE:

Navštěvuje dítě nějaké zájmové kroužky:

Jaký má zájem dítě o kresbu:

Dítě je: levák / pravák

Kdy začalo dítě kreslit:

Kreslí rádo:

Jak často kreslí:

Co kreslí:

Jaká je oblíbená barva:

Rodinná:

Matka:

- Věk -
- Vzdělání -
- Zaměstnání -

Otec:

- Věk -
- Vzdělání -
- Zaměstnání –

Rodina je: úplná / neúplná / rozvedená

Objevilo se něco podobného v rodině dříve:

Příčina:

Jste v kontaktu s nějakou organizací, která se zabývá autismem:

Má dítě sourozence:

Kolik sourozenců:

Jak jsou sourozenci staří:

Sourozenci jsou: vlastní / nevlastní

Vzdělání sourozenců:

Jaké mají mezi sebou sourozenci vztahy:

Školní:

Název zařízení:

Jméno paní učitelky:

Má dítě IVP:

Adaptace v MŠ / ZŠ:

Má dítě ve třídě kamaráda:

Jemná motorika:

- Konstruktivní činnost
- Manipulace s předměty
- Stříhání
- Lepení
- Vytrhávání
- Skládání papíru

Hrubá motorika:

- Koordinace pohybů
- Držení těla
- Držení rovnováhy
- Schopnost napodobování pohybů

Řečový projev:

- Artikulace
- Slovní zásoba
- Gramatika
- Komunikační dovednosti
- Verbální komunikace
- Neverbální komunikace

Lateralita:

Držení psacího náčiní:

Strukturovaná výuka:

Sebeobsluha:

Prospěch:

Vidí děti dítě odlišně:

Pomůcky:

Organizace péče:

Grafomotorika:

- Manipulace s tužkou
- Manipulace se štětcem – uvolněné / křečovitě
- Vedení čáry – jisté / nejisté
- Zájem o kresbu
- Co dítě rádo kreslí
- Čím dítě kreslí
- Jak reaguje, když se u kresby změní téma
- Obsahová stránka kresby
- Formální stránka kresby
- Úroveň kresby postavy

Jak dítě reaguje na změny:

Jak se dítě zapojuje do práce:

Je: samotář / rád si hraje s ostatními

Jak navazuje kontakt s ostatními:

Vizuální reakce:

Hra:

Rozumové schopnosti:

- Poznává svoje jméno
- Reaguje na své jméno
- Podepíše se
- Rozlišuje barvy
- Poznává geometrické tvary

POZOROVÁNÍ DÍTĚTE PŘI KRESBĚ POSTAVY A VOLNÉ KRESBĚ

Kresba postavy:

Dítě si vybralo: pastelku / tužku / fix / propisovací tužku

Co dítě nakreslilo první: postavu / volnou kresbu

Jak dlouho dítě přemýšlelo, co bude kreslit a jak to nakreslí:

Držení těla:

Držení kreslicího náčiní:

Pracovní tempo:

Plynulost tahů:

Pečlivost:

Přítlak na podložku:

Uspořádání kresby na papíře:

Soustředěné / roztěkané:

Vyskytují se při kresbě stereotypy / rituály:

Jak se dítě chová při kreslení:

Velikost postavy:

Tvary:

Barevnost:

Celková úroveň provedení:

Počet zakreslených prvků:

Vzhled prvků:

Vedení čar:

Navázání čar:

Křečovitost:

Důraz:

Těžkopádnost:

Pohyby: adekvátní/ přesné/ úsporné/ cílevědomé/ přiměřené/ automatické/ nacvičené

Váhavost:

Výraz v obličejí:

Dýchání:

Formální stránka kresby a provedení:

Obsahová stránka kresby a provedení:

Muselo si dítě mít mezi kresbami přestávku:

Zaměření na detaily:

Při vybarvování přetahuje:

Otáčí si papír:

Vybarvuje přes sebe:

Podobá se obrázek postavě:

Volná kresba:

Dítě si vybralo: pastelku / tužku / fix/ propisovací tužku

Jak dlouho dítě přemýšlelo, co bude kreslit a jak to nakreslí:

Držení těla:

Držení kreslicího náčiní:

Pracovní tempo:

Plynulost tahů:

Pečlivost:

Přítlak na podložku:

Uspořádání kresby na papíře:

Soustředěné / roztěkané:

Vyskytují se při kresbě stereotypy / rituály:

Jak se dítě chová při kreslení:

Velikost:

Tvary:

Barevnost:

Celková úroveň provedení:

Počet zakreslených prvků:

Vzhled prvků:

Vedení čar:

Návaznost čar:

Křečovitost:

Důraz:

Těžkopádnost:

Pohyby: adekvátní/ přesné/ úsporné/ cílevědomé/ přiměřené/ automatické/ nacvičené

Váhavost:

Výraz v obličejí:

Dýchání:

Formální stránka kresby a provedení:

Obsahová stránka kresby a provedení:

Zaměření na detaily:

Při vybarvování přetahuje:

Otáčí si papír:

Vybarvuje přes sebe:

Podobá se obrázek tomu, co mělo být výsledkem:

POZOROVÁNÍ DÍTĚTE VE ŠKOLCE / ŠKOLE

Dítě bylo předem upozorněno na můj příchod:

Jaká byla první reakce na mně, jak mě dítě vidělo:

Jak se dítě chová:

S čím si dítě hraje:

Hraje si: samo / s dětmi

Jaký má vztah ke spolužákům:

Má dítě ve třídě kamaráda:

Jaký má vztah k předmětům:

Jaký má vztah k paní učitelce:

Jak reaguje:

O co se dítě zajímá:

OTÁZKY NA DÍTĚ A JEHO KRESBU

U kresby lidské postavy:

Co je na obrázku? Popis obrázku dítětem. Detailně se ptát na věci, které autorku práce zaujmou.

U obrázku na volné téma:

Proč zrovna toto téma.

Popiš/pověz mi něco o tomto obrázku.

NAVÁZÁNÍ KONTAKTU/ ROZHOVOR S DÍTĚTEM

Ahoj jak se jmenuješ:

Kolik je ti roků:

Kde bydlíš:

Chodíš rád do školky/školy:

Máš tu kamarády:

Jaký je tvůj nejlepší kamarád:

Hraješ si rád:

Hraješ si s kamarády:

Jakou máš tady nejoblíbenější hračku:

Jaký je tvůj oblíbený předmět:

Co děláš rád jiného:

Maluješ rád:

Co rád maluješ:

Nakreslíš mi teď obrázek, když tě o to požádám:

PŘÍLOHA 16 Šablona do výzkumu pro rodiče

Otázky pro rodiče ve 2. části výzkumu

1. Změnily se témata kresby?
2. Změnil se zájem o kresbu?
3. Změnilo se provedení kresby?
4. Změnilo se provedení kresby lidské postavy?
5. Změnilo se provedení vývoje kresby?
6. Změnila se držení psacího náčiní?
7. Ulpívá dítě na nějakém tématu?
8. Objevila se nová témata kresby?
9. Něco z anamnézy s změnilo? (kresba, oblíbená barva, zájmy, stereotypy, rituály, volný čas, povaha, chování)
10. Něco nového se dítě naučilo, co dříve neumělo?
11. Došlo v něčem k regresi?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Monika Kárníková
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Alena Říhová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Kresba u osob s poruchami autistického spektra
Název v angličtině:	Drawing of people with autism spectrum disorders
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce se zabývá kresbou u osob s poruchami autistického spektra. V teoretické části je popsána terminologie, definice, etiologie, symptomatologie, klasifikace, diagnostika a intervence poruch autistického spektra. Druhá kapitola pojednává o vývoji dítěte v mladším školním věku po stránce tělesné, psychické, emocionální a sociální. Dále se tato kapitola zabývá vývojem dítěte s poruchou autistického spektra v mladším školním věku. Třetí kapitola se zaměřuje na základní informace o dětské kresbě, vývoji dětské kresby a vývoji kresby lidské postavy. Součástí je i popis specifík dětské kresby u osob s poruchou autistického spektra a mentálním postižením. Praktická část popisuje přípravu, průběh a použité metody výzkumného šetření. Poslední kapitola je zaměřena na kazuistiku a analýzy jednotlivých kreseb dětí.</p>
Klíčová slova:	Porucha autistického spektra, kresba lidské postavy, vývoj dítěte v mladším školním věku, analýza kresby, mentální postižení, specifika dětské kresby u osob s poruchou autistického spektra.
Anotace v angličtině:	<p>The bachelor thesis deals with drawings of people with autism spectrum disorders. The theoretical part of the thesis describes the terminology of the problem, various definitions of autism, etiology, symptomatology, classification, diagnosis and intervention of autism spectrum disorders. The second chapter describes physical, mental, emotional and social development of a school-aged child as well as the development of a child with autism spectrum disorders. The third chapter focuses on basic information about children's</p>

	<p>drawings, the development of these drawings and the development of drawings of human figures. It also includes a description of specifics of drawings by children with autism spectrum disorders and mental disabilities. The practical part of the thesis describes preparation, collection and methods research. The last chapter examines case studies and analysis of individual drawing made by children.</p>
Klíčová slova v angličtině:	<p>Autism spectrum disorder, drawing the human figure, development of a school-aged child, analysis of a drawing, mental disability, specifics of drawings of children with autism spectrum disorder.</p>
Přílohy vázané v práci:	<p>PŘÍLOHA 1 ÚCHOP TUŽKY PŘÍLOHA 2 VÝVOJ KRESBY PŘÍLOHA 3 VÝVOJ KRESBY POSTAVY PŘÍLOHA 4 ZDOKONALENÍ KRESBY POSTAVY PŘÍLOHA 5 KRESBY PŘÍLOHA 6 KRESBY DĚTÍ S PAS PŘÍLOHA 7 KRESBY DĚTÍ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM PŘÍLOHA 8 PROPRACOVANÉ KRESBY DĚTÍ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM PŘÍLOHA 9 DETAILNÍ KRESBY DĚTÍ S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM PŘÍLOHA 10 CHARAKTERISTIKA KRESBY U DĚTÍ S PAS PŘÍLOHA 11 KRESBY DĚTÍ S PAS A MENTÁLNÍ RETARDACÍ PŘÍLOHA 12 KRESBA POSTAVY DÍVKY S DĚTSKÝM AUTISMEM PŘÍLOHA 13 RŮZNÉ KRESBY PŘÍLOHA 14 INFORMOVANÝ SOUHLAS PŘÍLOHA 15 ŠABLONY DO VÝZKUMU PŘÍLOHA 16 ŠABLONA DO VÝZKUMU PRO RODIČE</p>
Rozsah práce:	<p>77 s.</p>
Jazyk práce:	<p>Čeština</p>