

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2017-2018

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kateřina Loudová

**Pojetí kresby na prvním stupni základní školy
s minimálními výstupy podle RVP ZV**

Praha 2018

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Lenka Petelíková

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2017-2018

BACHELOR THESIS

Kateřina Loudov

**Concept of drawing at the first level of elementary school
with minimal outputs according to RVP ZV**

Prague 2018

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Lenka Petelkov

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorky

Poděkování

Děkuji tímto paní PhDr. Lence Petelíkové za odborné vedení bakalářské práce, poskytování cenných rad, ochotu, trpělivost a vstřícnost.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá pojetím kresby na prvním stupni základní školy s minimálními výstupy podle rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání. Seznamuje čtenáře s danou problematikou a její základní charakteristikou.

Shromažďuje informace o vývoji a významu dětské kresby, která je důležitým nástrojem poznání dítěte.

Bakalářská práce obsahuje dva rozhovory s pedagogickým personálem školy a pět kazuistik dětí ze základní školy. Zahrnuje rozbor výtvarných projevů dětí prvního stupně této školy s lehkým mentálním postižením a autismem. Součástí jsou i obrázky jednotlivých dětí.

Klíčová slova

Autismus, diagnostika, inkluzivní vzdělávání, kazuistika, kresba, mentální postižení, rozhovor, speciální vzdělávací potřeby

Annotation

The bachelor thesis deals with concept of drawing at the first level of elementary school with minimal outputs according to the basic curriculum education. I try to inform a reader about the issue and its basic characteristics.

It collects information about the development and importance of children's drawings, which is an important tool for knowing the child.

The bachelor thesis contains two interviews with the teaching staff of the school and five case studies of children from elementary schools. It includes an analysis of the artistic expressions of children of the first grade of this school with light mental disabilities and autism. There are also pictures of individual children.

Keywords

Autism, diagnostics, inclusive education, case report, drawing, mental disability, interview, special educational needs

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI. 11	
1.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	12
1.2 Inkluzivní vzdělávání.....	14
2 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ.....	15
2.1 Klasifikace mentálního postižení.....	16
2.2 Diagnostika mentálního postižení.....	19
3 AUTISMUS	21
3.1 Diagnostika autismu	23
4 KRESBA	24
4.1 Vývoj kresby.....	26
4.2 Význam barev	28
4.3 Diagnostika dětské kresby	29
4.4 Kresba lidské postavy	31
4.5 Kresba dítěte s mentálním postižením	32
4.6 Kresba dítěte s autismem	33
PRAKTICKÁ ČÁST	34
5 VÝZKUMNÝ CÍL BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.....	34
6 STANOVENÍ HYPOTÉZ	35
7 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	36
8 KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	37
9 ROZHOVORY	38
9.1 Rozhovor č. 1.....	38
9.2 Rozhovor č. 2.....	40
10 KAZUISTICKÁ STUDIE	42
10.1 kazuistika č. 1	42
10.2 kazuistika č. 2	44
10.3 kazuistika č. 3	46

10.4	kazuistika č. 4	48
10.5	kazuistika č. 5	50
11	ANALÝZA DAT	53
	ZÁVĚR	54
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	56
	SEZNAM PŘÍLOH.....	58

ÚVOD

Tématem bakalářské práce je pojetí kresby na prvním stupni základní školy s minimálními výstupy podle rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání. Při volbě tématu bakalářské práce jsem se přiklonila k problematice, která je svým obsahem velice zajímavá a aktuální. Existuje skutečně mnoho odborných publikací, které danou problematiku popisují až do samotného jádra věci a zabývají se jí velice detailně.

Pro dítě je kresba naprosto přirozená, hravá a radostná činnost, do které ho nemusí rodiče ani nikdo jiný nutit. Je to naprosto nenásilná forma toho, jak se o dítěti a jeho přáních dozvědět více. Dítě si samozřejmě neuvědomuje, že jeho výtvarný projev poskytuje mnoho důležitých informací o jeho osobnosti a zájmech nebo naopak, že dává dospělému najevo své potřeby a obavy. Už proto je to opravdu nejjednodušší cesta k upřímné dětské duši, kdy je jeho výtvarný projev jakýmsi sdělením toho, co právě prožívá a jak se cítí.

Kresba představuje i určitou formu komunikace mezi dítětem a dospělým a zjednodušuje navazování kontaktu. Nachází své využití u mnoha odborníků zabývajících se vnitřním světem dítěte a snižuje napětí, které může komplikovat spolupráci.

Kresba je jednou z hlavních kapitol bakalářské práce, ve které se zabývám její stručnou charakteristikou a vývojem. Uvádím zde význam jednotlivých barev a diagnostiku dětského výtvarného projevu. Je velmi důležité zmínit a poukázat na fakt, že kresebné testy se používají při diagnostice vývojové a intelektuální úrovně dítěte. S tím úzce souvisí i následující podkapitola nazvaná kresba lidské postavy. I právě zmíněná kresba lidské postavy má svá jednotlivá stádia, kterými prochází a odráží se v ní individuální vývoj každého dítěte.

Cílem práce je zjistit rozdíly výtvarného projevu u žáků s lehkým mentálním postižením a autismem. Proto je v bakalářské práci uvedena i stručná charakteristika kresby dítěte s lehkým mentálním postižením a kresba dítěte s autismem.

Teoretická část bakalářské práce dále zahrnuje stručnou charakteristiku a diagnostiku mentálního postižení a autismu.

Jelikož nastaly v našem vzdělávacím systému určité, velmi významné změny a jsou zakomponovány do názvu bakalářské práce, je důležité uvést stručnou charakteristiku této problematiky. První kapitola této bakalářské práce je věnována vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nachází se zde stručný popis toho, kdo je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a inkluzivní vzdělávání těchto žáků.

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na kvalitativní průzkum, který probíhal formou případové studie a následné vytvoření jednotlivých kazuistik. Součástí praktické části je i rozhovor s pedagogem a asistentem pedagoga. Průzkum se uskutečnil na odloučeném pracovišti Základní školy Prahy 5, Pod Radnicí 5. Jsou zde uvedeny výsledky daného průzkumu a verifikace hypotéz.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Český vzdělávací rámec, který je legislativně ukotven v zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a v zákonu č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů. (Havel, 2014, s. 9)

Tyto zákony vymezují a formují vzdělávací proces v jednotlivých stupních školské soustavy. (Havel, 2014, s. 9)

Pro celé obyvatelstvo je povinné základní vzdělávání, které navazuje na výchovu v rodině a na předškolní vzdělávání. Základní vzdělání je realizováno na základních školách, je bezplatné a žáci ho absolvují ve dvou po sobě navazujících stupních. (Havel, 2014, s. 9)

Ve školském zákoně je uvedeno, že rámcové vzdělávací programy musí odpovídat nejnovějším poznatkům z oblasti vědních disciplín, pedagogiky a psychologie. Na tomto základě jsou následně stanoveny konkrétní cíle a formy vzdělávání. Školy si následovně tvoří vlastní školní vzdělávací programy. Součástí rámcového vzdělávacího programu je i délka a povinný obsah vzdělávání, podmínky průběhu a ukončování vzdělání apod. Dále jsou zde obsaženy i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ty jsou ukotveny a ošetřeny v § 16 odst. 9 tohoto zákona. Jedinci, kteří jsou vzděláváni podle speciálního vzdělávacího programu, musí mít doporučení ze speciálně pedagogického centra nebo z pedagogicko psychologické poradny. Na základě tohoto doporučení jsou jim přidělena podpůrná opatření. (www.msmt.cz)

Podpůrná opatření má pět stupňů. Pro žáky s lehkým mentálním postižením je stanoveno podpůrné opatření 3, na základě kterého jsou jim opatřeny výstupy, pomůcky, metody i formy práce i doporučení individuálního vzdělávacího plánu nebo přidělení asistenta pedagoga. (www.msmt.cz)

1.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

„Pojem speciální vzdělávací potřeby byl původně navržen v Anglii tzv. Warnockovým výborem ve zprávě, která se zabývala otázkou vzdělávání postižených dětí.“ (Havel, 2014, s. 13)

Následně vznikl v roce 1981 zákon o vzdělání, kdy označení „speciální vzdělávací potřeby“ jenž zahrnuje všechny děti, které mají během školní docházky potíže s učením, nahradilo předtím používané kategorie postižení. (Havel, 2014, s. 13)

Dle §16 školského zákona se osobou se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí dítě, žák nebo student, který potřebuje poskytnutí podpůrných opatření, aby mohl naplnit své vzdělávací možnosti nebo uplatnit svá práva na rovnoprávném základě s ostatními. (www.msmt.cz)

Legislativní oblast k této problematice lze nalézt na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, kde se podpůrným opatřením rozumí:

- poradenská pomoc škole a školské poradenské zařízení,
- úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob (1 a), Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga,
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících

dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních

- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

(www.msmt.cz)

Tato podpurná opatření se člení do pěti stupňů podle pedagogické, finanční a organizační náročnosti. „*Opatření prvního stupně se uplatňuje bez doporučení školského poradenského zařízení, u druhého až pátého stupně se doporučení vyžaduje.*“ (Bazalová, 2017, s. 138)

Havel (2014, s. 13-14) ve své knize uvádí celkem šest druhů poruch, které komplikují vzdělávání. Jedná se o :

- **Mentální postižení** – žáci s tímto typem postižení pracují ve vyučování hůře, než je standard. Žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením mají sníženou schopnost adaptace na běžné požadavky, hůře vycházejí s učitelem a ostatními žáky.
- **Tělesné a jiné zdravotní vady** – toto postižení způsobuje sníženou schopnost žáků provádět úkoly, kde se používá hrubá a jemná motorika. Jako obtížná se jeví manipulace s psacími potřebami nebo pohyb po třídě.
- **Smyslové vady** – rozumí se tím snížení zrakových nebo sluchových schopností. Je tím výrazně snížena schopnost vnímání obsahu učiva.
- **Vady řeči** – žáci mají snížené schopnosti týkající se výslovnosti nebo dynamiky řeči.
- **Emocionální poruchy** – žáci s emocionální poruchou se často chovají nepatříčně, nepřiměřeně nebo jsou dokonce fyzicky či verbálně agresivní. Tato skupina zahrnuje naopak i žáky pasivní a uzavřené.
- **Specifické poruchy učení** – žáci s touto poruchou se projevují tak, že v určitém předmětu mají značné problémy se zvládnutím standardních úkolů, přičemž v jiných předmětech si vedou mnohdy lépe než jejich vrstevníci.

Za žáky se vzdělávacími potřebami jsou považováni všichni žáci se zdravotním postižením a to tělesným, zrakovým, mentálním, sluchovým, s poruchou autistického

spektra, s narušenou komunikační schopností, se specifickými poruchami učení nebo chování, postižení více vadami, žáci se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. (Bartoňová, Vítková, 2013, s. 20)

1.2 Inkluzivní vzdělávání

V roce 2016 nastaly legislativní změny týkající se vzdělávání. Jak již bylo výše uvedeno, „*děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají legislativně stanovenou možnost inkluzivního vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu, a to při poskytnutí podpůrných opatření.*“ (Bazalová, 2017, s. 127)

Inkluze je proces vzdělávání, kdy jsou všechny děti začleněny do běžných škol. Pracovníci škol by jim měli vytvářet takové podmínky, které podporují jejich rozvoj v maximální možné míře a to ve všech oblastech jejich života. (Havel, 2014, s. 19)

Základním principem inkluzivního vzdělávání je vzdělávání dětí společně, bez ohledu na jejich rozdíly nebo problémy při učení. Škola musí přizpůsobit tempo a styl vyučování, zjistit odlišné potřeby žáků a zajistit kvalitní vzdělání pro všechny. Škola tak musí zajistit stejné příležitosti pro všechny, včetně žáků handicapovaných. (Havel, 2014, s. 24-25)

Práce pedagoga v inkluzivní škole tak značně nabírá zvýšených nároků na jeho práci. Učitel musí mít zcela aktuální a úplné informace o žákovi a o jeho vzdělávacích potřebách. S tím souvisí i odpovídající vědomosti pedagoga o daném problému a profesní schopnosti. Velmi důležitou součástí inkluzivního vzdělávání je i osobnost pedagoga a jeho angažovanost k dosažení co možná nejefektivnější výuky. „*Měl by ovládat základy speciální pedagogiky v oblasti diagnostiky, prevence a intervence žáků s SVP.*“ (Havel, 2014, s. 30)

Havel (2014, s. 31) ve své knize uvádí fakta o tom, že učitelé mají z inkluzivního vzdělávání velké obavy. Mezi nejčastější obavy učitelů patří nedostatečná odborná připravenost na vzdělávání žáků se speciálními potřebami, obavy z nedostatečné podpory od vedení školy, vyžadování speciálních dovedností nebo nedostatek času pro ostatní žáky.

2 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

Lidé s mentálním postižením představují mezi postiženými jednu z nejpočetnějších skupin. Jsou to lidé, kteří žijí mezi námi a jsou to naši spoluobčané. Může se jednat o našeho souseda, známého, spolužáka nebo dokonce kamaráda. Přesto má společnost mnoho předsudků vůči jedincům s mentálním postižením a ví o nich poměrně málo, což může vést někdy i k nepřátelskému postoji vůči lidem s mentálním postižením. (Švarcová-Slabinová, 2006, s. 13)

Lidi s mentálním postižením mají stejná lidská práva jako všechny ostatní lidské bytosti. Lidská práva mají chránit a respektovat hodnotu a důstojnost každé lidské bytosti. Dovolují lidem rozvíjet a využívat jejich možnosti a schopnosti a uspokojovat základní potřeby. (Švarcová-Slabinová, 2006, s. 16)

„Pojem mentální retardace vychází z latinských slov „mens“ (mysl, duše) a „retardare“ (opozdit, zpomalit); doslovný překlad by tedy zněl „opoždění (zpomalení) myslí.“ (Slowík, 2007, s. 109)

Mentální postižení zasahuje celou osobnost jedince, ne pouze jeho psychiku a úroveň rozumových schopností. Má výrazný vliv na úroveň komunikačních schopností, emocí, společenského a pracovního uplatnění apod. (Slowík, 2007, s. 109)

Jsou různé definice mentálního postižení. Odborníci se snažili o nalezení společného hlediska, které by člověka s mentálním postižením co nejvíce vystihovalo a zachycovalo tak jeho podstatu a specifika. (Slowík, 2007, s. 110)

Švarcová-Slabinová (2006, s. 28) ve své knize uvádí, že každý člověk s mentálním postižením má své osobní charakteristické rysy. Přesto lze u většiny z nich pozorovat společné znaky. Záleží však na hloubce a rozsahu mentálního postižení.

Za mentálně postižené jedince se považují děti, mládež i dospělí, u kterých dochází k poruchám adaptace, k zaostávání vývoje rozumových schopností a k odlišnému vývoji některých psychických vlastností. (Švarcová-Slabinová, 2006, s. 28)

Je několik hledisek, podle kterých lze mentální postižení definovat. Například biologický přístup definuje mentální postižení jako trvalé a závažné organické nebo funkční poškození mozku. Sociální přístup uvádí definici, podle které je mentální postižení charakteristické dezorientací ve světě a ve společnosti. Jedinec s mentálním postižením je dle této definice omezen zvládat vlastní sociální existenci samostatně bez cizí pomoci. Psychologický přístup definuje mentální postižení jako sníženou úroveň rozumových schopností, které jsou měřitelné inteligenčními testy. Právní definice mentálního postižení říká, že jedinec s mentálním postižením má sníženou způsobilost k samostatnému právnímu jednání týkajících se složitých právních rozhodnutí a úkonů. Pedagogický přístup k definování mentálního postižení je v knize Slowíka (2007, s. 110) popsán jako snížená schopnost učit se a to i navzdory využití specifických vzdělávacích metod a postupů.

V roce 1983 byla vydaná UNESCO definice mentálního postižení jako podprůměrné fungování osoby, kdy je narušená schopnost adaptace, která nastává z důvodu pomalého tempa dospívání, z nedostatečné sociální přizpůsobivosti a ze snížené schopnosti učit se. (Slowík, 2007, s. 110)

Uvádí se, že mentální postižení je vrozené a to v prenatálním nebo perinatálním období. Nejpozději však v průběhu prvního roku života dítěte. V případě genetických poruch se může jednat o genové mutace nebo chromozomální odchylky. Mezi další příčiny vzniku mentálního postižení můžeme zařadit např. i intoxikaci, metabolické poruchy nebo nedostatek kyslíku během porodu. (Slowík, 2007, s. 111 - 112)

„Příčiny vzniku mentálního postižení jsou velice různorodé, vždy však jde o závažné organické nebo funkční poškození mozku.“ (Slowík, 2007, s. 111)

2.1 Klasifikace mentálního postižení

Mentální postižení je součástí Mezinárodní klasifikace nemocí a je rozdělena do šesti základních kategorií. Jedná se o lehké mentální postižení, středně těžké mentální postižení, těžké mentální postižení, hlubokou mentální postižení, jiné mentální postižení a nespecifikované mentální postižení. (Švarcová, 2006, s. 33)

Klasifikačním kritériem pro určení úrovně mentální kapacity jsou testy inteligence, kde se měří hodnota inteligenčního kvocientu neboli IQ. Je důležité zdůraznit, že se jedná o klasifikaci pouze orientační, neboť přesné hranice a kritéria oddělující jednotlivé klasifikační stupně prakticky neexistují. (Slowík, 2007, s. 114)

Lehké mentální postižení IQ 50-69

Švarcová (2006, s. 33) ve své knize uvádí, že v této úrovni mentálního postižení je vývoj proti normě výrazně pomalejší, ale přesto většina jedinců dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči týkající se především hygieny, oblékání apod. Komunikační dovednosti si osvojují opožděně, ale většinou jsou schopni komunikovat a užívat řeč. Výraznější problémy nastávají při práci ve škole. *„Mnozí postižení mají specifické problémy se čtením a psaním.“* (Švarcová, 2006, s. 33)

Dětem s lehkým mentálním postižením prospívají spíše praktické činnosti zaměřené na jejich dovednosti. (Švarcová, 2006, s. 34)

Slowík (2007, s. 114) uvádí, že většina osob s lehkým mentálním postižením má potíže v učení. V dospělosti je ale většina těchto osob schopna pracovat, navazovat sociální vztahy a jsou prospěšní pro společnost.

Středně těžké mentální postižení IQ 35-49

„U jedinců zařazených do této kategorie je výrazně opožděn rozvoj chápání a užívání řeči a i jejich konečné schopnosti v této oblasti jsou omezené.“ Co se soběstačnosti a zručnosti týče, tato schopnost je určitým způsobem opožděna a omezena. Některé děti se středně těžkým mentálním postižením jsou schopné osvojit si základy čtení, psaní a počítání. (Švarcová, 2006, s. 34)

Dospělí jedinci s diagnostikovaným středně těžkým mentálním postižením jsou schopni vykonávat jednoduchou manuální práci, kde je zajištěn odborný dohled, a úkoly jsou pečlivě organizovány. Tito jedinci jsou většinou fyzicky aktivní a mobilní. Jsou

schopni komunikovat a navazovat kontakty s druhými lidmi. Rozdíly jsou zřetelné v povaze schopností každého jedince. Někdo dosahuje vyšší úrovně v senzomotorických dovednostech, jiní zase v sociální interakci. Rozvoj řeči je u každého jedince zcela individuální. Zatímco někdo nedokáže sdělit své základní potřeby, jiní jsou schopni jednoduché konverzace nebo se naopak nenaučí mluvit vůbec. Přesto ale mohou rozumět verbálnímu projevu druhé osoby a sami se naučí používat různé formy nonverbální komunikace. Částečně tak nahradí svou neschopnost dorozumět se řečí. (Švarcová, 2006, s. 35)

Těžké mentální postižení IQ 20-34

Uvádí se, že těžké mentální postižení je velmi podobné středně těžkému mentálnímu postižení. Výrazný rozdíl je však v oblasti motoriky a sebeobsluhy. Včasná výchovná, vzdělávací a rehabilitační péče však může významně ovlivnit rozvoj komunikačních a rozumových schopností, oblast motoriky i samostatnosti. (Švarcová, 2006, s. 35)

Slowík (2007, s. 114) uvádí, že těžké mentální postižení se u jedinců projevuje potřebou nepřetržité a permanentní pomoci a podpory.

Hluboké mentální postižení IQ nižší než 20

Jedinci s hlubokým mentálním postižením jsou většinou imobilní nebo jsou výrazným způsobem v pohybu omezeni. Výrazně omezená je i schopnost porozumění. Jedinci v této kategorii bývají inkontinentní a jsou odkázáni na pomoc a péči druhé osoby. (Švarcová, 2006, s. 36)

Jiné mentální postižení

Používá se v případě, že nelze stanovit stupeň intelektového postižení pomocí obvyklých metod. Obvyklé metody jsou obtížně použitelné např. u osob nevidomých,

nemluvicích, neslyšících, u osob s autismem, s těžkými poruchami chování apod. (Švarcová, 2006, s. 36)

Nespecifikované mentální postižení

„Tato kategorie se užívá v případech, kdy mentální retardace je prokázána, ale není dostatek informací, aby bylo možno zařadit pacienta do jedné ze shora uvedených kategorií.“ (Švarcová, 2006, s. 36)

2.2 Diagnostika mentálního postižení

„Diagnostika je dlouhodobý proces, jenž musí brát v úvahu všechny systémy, které ovlivňují vývoj dítěte.“ Optimální výchova a její postupy lze volit až na základě stanovené diagnózy. Na tomto základě bude následně docházet k ovlivnění podmínek života dítěte a bude docházet ke změnám v jeho vývoji. *„Komplexní diagnostika vyžaduje zkoumání dítěte v jednotě biologické, psychologické i sociální.“* (Švarcová, 2006, s. 37)

Při diagnostickém šetření je nutné mít na paměti sníženou schopnost adaptace těchto jedinců. Orientace v novém prostředí, přizpůsobení novým podmínkám nebo navázání kontaktu s neznámými lidmi je pro děti s mentálním postižením velmi obtížné. Je tedy nepochybné, že všechny tyto skutečnosti se následně odrazí i ve výkonech, které podávají v různých zkouškách. (Švarcová, 2006, s. 37)

Cílem diagnostiky rozumových schopností dítěte je odhalit jejich úroveň a strukturu. K této diagnostice se používají inteligenční testy, které mohou využívat např. obrázky, otázky nebo úkoly. Při diagnostice záleží na mnoha dalších faktorech a to především na kvalitě testu a způsobu kladení otázek, na psychické dispozici testované osoby, na kvalitě testu apod. (Švarcová, 2006, s. 37-38)

V knize Švarcové (2006, s. 38) jsou popsány důležité oblasti, které se při posuzování dítěte sledují, a to: zdravotní stav současný i minulý, rozumové schopnosti, zrakové a sluchové vnímání, tělesný vývoj, pravolevá a prostorová orientace, hmat,

vnímání pohybu, motorika a grafomotorika, úroveň soustředění, řeč, paměť, temperament, motivace, prožitky a zkušenosti, zájmy, vnímání sebe samého, sebehodnocení, emocionální vlastnosti apod.

Do diagnostického procesu se zapojují i rodiče tím, že se zamýšlejí nad vývojem dítěte, jeho schopnostmi, možnostmi ale i úspěchy a problémy. Na diagnostice se nepochybně podílí i tým odborníků jako jsou pediatři a odborní lékaři, psychologové a speciální pedagogové. „*Do diagnostického procesu může být aktivně zapojeno i dítě, pokud je schopno vypovídat o svých problémech a potřebách.*“ (Švarcová, 2006, s. 38)

V poslední době je poměrně často využívaná metoda kazuistik, především ve speciální pedagogice. V kazuistické studii je konkrétní případ hodnocen a rozebrán dopodrobna což umožňuje hlubší posouzení vývoje dítěte a zachycení možných činitelů, které vývoj ovlivňují. (Švarcová, 2006, s. 38)

3 AUTISMUS

Pojem autismus poprvé použil Eugen Bleuer v roce 1911. Margaret Mahlerová například zastávala teorii, že autismus je projev nedostatečného citového přístupu ze strany rodičů. Tato teorie převládala celá 50. a 60 léta. Děti byly z rodin odebírány a umisťovány do ústavní péče. Rodiče museli absolvovat psychoterapeutická sezení. (Pipeková, 2010, s. 317-318)

Tento pojem je prezentován mnoha různými způsoby, ale i přesto se nacházejí určité společné znaky a projevy. Autismus je považován za vývojovou poruchu, která se projevuje v oblasti sociální interakce, komunikace a opakujícího se chování. (Pipeková, 2010, s. 317)

Uvádí se, že autismus je vrozená porucha mozkových funkcí, která vzniká na neurobiologickém podkladě. Jedná se o jednu z nejzávažnějších poruch mentálního vývoje dítěte. Důsledkem autismu je, že dítě dobře nerozumí tomu, co slyší, vidí nebo prožívá, což značně narušuje duševní vývoj dítěte. Je narušená především oblast komunikace, představitosti a sociální interakce. (www.apla.cz)

Autismus je definován v Mezinárodní klasifikaci nemocí, kde spadá do kategorie pervazivních vývojových poruch. Projevy všech těchto poruch nastávají v období od narození, v batolecím nebo předškolním věku. V současnosti se předpokládá, že příčina této poruchy je vrozená. Jedná se o organické poškození mozku v prenatálním nebo perinatálním období. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 513)

Do poruch autistického spektra se zahrnuje nejen dětský autismus, ale patří sem také atypický autismus, Aspergerův syndrom, Rettův syndrom a dezintegrační porucha. (www.apla.cz)

Všechny typy těchto poruch vykazují známky narušeného utváření sociálních kontaktů a schopnost komunikace. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, s. 513)

V knize Pipekové (2010, s. 320) se uvádí tři hlavní příznaky autismu. Jedná se o

- **Neschopnost vzájemné a společenské interakce** – narušená schopnost adaptace na okolní prostředí, na prostředí ve kterém žijí. „*Život je pro ně chaos bez pravidel, a tak si sami vytvářejí pravidla, jejichž logice rozumí jen oni.*“
- **Neschopnost komunikace** – komunikační schopnost je silně narušena. Dítě není schopno konverzovat a věty nebo slova jen opakuje. Děti s autismem mnohdy nemluví vůbec. Neprojevují zájem o své okolí a jsou extrémně uzavřené do sebe. Je zaznamenána absence pohledů do očí a přátelských emočních reakcí.
- **Omezený a stereotypně se opakující repertoár zájmů a aktivit** – nemá rádo změny a trvá na vykonávání stejných činností

Jedinci s autismem mají abnormální čichové, zrakové, sluchové a chuťové reakce. „*Autismus je provázen problémovým chováním, jako jsou výbuchy vzteku, agrese, sebezraňování, které jsou snahou postiženého zajistit si bezpečí ve zmatku okolního světa, je to obrana a únik z nesnesitelné tísně, kterou jim může způsobit jakákoliv změna.*“ (Pipeková, s. 320)

K hlavním příznakům autismu se může přidat i celá řada dalších poruch a to zejména hyperaktivita, poruchy pozornosti, úzkostné reakce apod. U dětí s autismem se často vyskytují afektivní výbuchy křiku a pláče. Ne vždy musí být poškozena inteligence těchto dětí, ale častěji se však vyskytuje kombinace autismu a mentálního postižení. (Svoboda, Krejčíková, Vágnerová, 2001, s. 515)

V knize Svobody, Krejčíkové, Vágnerové (2001, s. 515) se uvádí, že zhruba polovina dětí s autismem má středně těžké nebo těžké mentální postižení, lehké mentální postižení se vyznačuje přibližně u 20-25% dětí a normální intelektové schopnosti jsou pouze u malé části dětí.

S věkem postupně dochází k vývojovým změnám a autismus může mít různou hloubku. Může dojít ke zmírnění některých příznaků, ale porucha je však celoživotní. Běžné společenské fungování je trvale narušeno. „*V dospělosti dosáhne jen velmi malé*

procento dětí s lehčím stupněm autismu a dobrou inteligencí plně soběstačnosti.“
(Svoboda, Krejčíková, Vágnerová, 2001, s. 516)

3.1 Diagnostika autismu

Diagnostika poruchy autistického spektra je velmi složitou záležitostí a to z důvodu častého spoluvýskytu i jiných, dalších poruch. První vyšetření nemusí být vždy jednoznačné, proto může následovat i kontrolní diagnostické vyšetření. Nedílnou součástí diagnostického vyšetření je získání co nejvíce možných informací o dítěti a jeho sledování. Informace se získávají prostřednictvím strukturovaného rozhovoru s rodiči dítěte. Cílem pohovoru je zjistit veškeré informace o příčinách znepokojení, průběh těhotenství a porodu, kdy dítě začalo chodit, mluvit, jaké je jeho chování ve školce nebo ve škole apod. (www.apla.cz)

Svoboda, Krejčíková, Vágnerová (2001, s. 523) ve své knize uvádějí, že velmi důležitou součástí diagnostiky autismu je kvalitní pozorování, které vychází z předpokladu, že pozorovatel má dobré znalosti obvyklých projevů, které se v jednotlivých etapách vývoje liší. Jak již bylo výše zmíněno, nejčastěji používanou metodou je pohovor s rodiči, ale může se jednat i formu dotazníku. Otázky, na základě kterých je dítě hodnoceno, jsou zaměřené na hlavní klinické projevy autismu. Jedná se především o verbální i neverbální komunikaci, schopnost napodobování, sociální interakci, odpor ke změnám apod.

4 KRESBA

Zkoumání dětské kresby je mezi pedagogy a psychology jakousi cestu do dětské duše. V roce 1887 byla vydaná první monografie o dětské kresbě a jejím autorem byl Ital Corrado Ricci. (Davido, 2001, s. 13)

Zájem o dětskou kresbu a její intenzivní studium začalo zhruba od sedmdesátých let minulého století. V současné době se přesto názory odborníků na analýzu dětské kresby liší. Většina psychologů se však shoduje na tom, že dětská kresba je projevem jejich osobnosti a vypovídá o psychickém světě dítěte. (Mlčák, 1996, s. 3)

Campbellová (1998, s. 13) ve své knize popisuje umění jako dvě vzájemně se propojující oblasti. Jedná se o oblasti umění jako tvořivé činnosti a umění jako terapie. Umění jako tvořivá činnost se rozvinula nejen v rodinách, ale i v nejrůznějších institucích, léčebných a pečovatelských zařízeních, apod. „*Výtvarná tvorba je vnímána jako odpočinková tvůrčí činnost, jež nějakým způsobem obohacuje náš život.*“ Tvůrčí proces pomáhá překonávat psychické obtíže a odvádí od destruktivního chování.

„*Výtvarná výchova se navzdory různým změnám názorů na její význam a funkci stala integrální součástí školních osnov.*“ (Campbellová, 1998, s. 13)

Při školní i mimoškolní výtvarné výchově je zapotřebí, aby pedagog střídal a zařazoval i takové práce, aby se postupně uplatnili všichni žáci. Zadání by mělo být takové, aby měli žáci reálnou šanci na úspěšné splnění úkolu. (Hazuková, Šamšula, 1986, s. 73)

Kresba je pro dítě radostná a spontánní činnost, při které se necítí být vyšetřováno nebo zkoumáno. Studium kresby sloužilo především k hodnocení poznávacích složek dětského vývoje, rozvoje vnímání, jemné motoriky a intelektu. Kresba podává určité sdělení a analýzu citového a prožitkového světa dítěte. Vypovídá o zájmech a vitalitě dítěte, o jeho emocionalitě a aktivitě, ale i o zašifrovaných problémech o kterých se mu nehovoří snadno z důvodu nedostatku slov nebo si svůj stav neuvědomuje. (Davido, 2001, s. 13-14)

Uždil (1974, s. 4) ve své knize uvádí, že dětská kresba v sobě ukrývá mnoho důležitých informací, ať už se jedná o kvalitu vnímání, fantazii, povahové vlastnosti, intelektové schopnosti, jemnou motoriku, paměť, myšlení, vizuomotorickou koordinaci neboli souhru zrakového vnímání s pohybem ruky nebo citové postoje k blízkým či k sobě samému.

„Kreslení má také velký význam pro později osvojovanou dovednost psaní. V předškolním věku je úroveň jemné motoriky, senzomotoriky, grafomotoriky jedním z důležitých kritérií při posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky.“ (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 6)

V knize Bednářové, Šmardové (2006, s. 6) se uvádí, že kresba nám může poskytnout důležité informace např. o celkové vývojové úrovni, o emocionalitě dítěte, o jeho vztazích a postojích, o zrakovém a prostorovém vnímání, o úrovni jemné motoriky apod. Kresba může být též terapeutickým, rehabilitačním, ale především i komunikačním nástrojem.

Pokud se zaměříme na kresbu jako na rehabilitační nástroj, je nutné podotknout, že kresba nepochybně rozvíjí veškeré schopnosti, které později potřebujeme při psaní. Jedná se zejména o jemnou motoriku, vizuomotoriku neboli souhru zrakového vnímání a pohybem ruky a grafomotoriku. Neměli bychom opomíjet fakt, že kresba a písmo jsou jedním z hlavních komunikačních prostředků. (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 9)

Je velmi důležité zmínit i kresbu jako komunikační prostředek. Kresba dovoluje dítěte vyjádřit veškeré svoje přání, strachy, fantazii, emoce, úzkost nebo zlost. Spousta dětí neumí tyto pocity vyjádřit slovy ať už z důvodu chudé slovní zásoby, jsou uzavřené, je pro ně obtížné navazovat kontakty nebo jsou úzkostné a ostýchavé. Kresba je pro ně naprosto přirozenou a osvobozující cestou, jak všechny tyto informace poskytnout druhé osobě. *„Pro dospělého je kresba velmi inspirující cestou k dítěti.“* (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 9)

K poznání osobnosti dítěte patří kresba jako jeden z nejvhodnějších způsobů. Dítě kreslí rádo a nikdo ho nemusí k této činnosti nutit. Při této hře vychází najevo jeho

vědomá i nevědomá přání nebo to, co ho zajímá nebo naopak trápí. (Davido, 2001, s. 15)

Studie dětských obrázků se využívá např. při testování mentální úrovně dítěte, kdy lze z kresby hodnotit jeho inteligenci. Dále se využívá jako komunikační prostředek v případě, že dítě nedokáže slovně vyjádřit, co cítí. Kresba se využívá i jako prostředek ke zkoumání afektivity dítěte nebo k vyjádření znalostí o svém těle. Je nutné zmínit, že výklad obrázku musí provést odborník, který má široké a odborné znalosti, přičemž je nutné na obrázek dítěte pohlížet také z hlediska kulturních a sociálních souvislostí. (Davido, 2001, s. 16)

„Kvalita kresby, odhlédneme-li od její estetické stránky, odráží jednak úroveň intelektu dítěte, jednak jeho emoční rovnováhu, která je mnohdy určující pro schopnost adaptovat se v rodině i ve škole.“ (Davido, 2001, s. 16)

4.1 Vývoj kresby

V souvislosti s vývojem jedince se vyvíjí i dětská kresba. Dětská kresba prochází určitými stádii a má svá specifika, která odpovídají věku dítěte a úzce souvisí i s vývojem jeho intelektu. (Davido, 2001, s. 21)

1. **Období skvrn** – patří sem děti, kterým není ještě ani jeden rok a je jim rodiči umožněno „malovat“. Tyto děti by zcela jistě tvořily „skvrny“
2. **Stadium čmáranic** – do toho stadia spadají děti kolem jednoho roku. Mají v oblíbenosti všemi možnými směry a v tomto stadiu již lze ledacos odhalit. Silné čáry, které zaberou na papíře mnoho místa, například vypovídají o šťastném a spokojeném dítěti. Naopak dítě nevyrovnané tužku zahodí. Vypovídající je i způsob, jakým dítě tužku drží. Uvádí se, že děti, které se správně nevyvíjejí nebo jsou duševně opožděné, neumí tužku držet.
3. **Stadium čárání** – toto stadium již bezprostředně souvisí s rozvojem organických funkcí dítěte a je spojené s vývojem jeho intelektu. Snaží se o lepší držení tužky nebo napodobit psaní dospělých, z čehož lze vypozařovat jistý záměr. Při kreslení dítě mění původní nápad a neudrží dlouho pozornost což je

nazýváno jako náhodný realismus. Období mezi 2. a 3. rokem kreslí uzavřené smyčky, které mají napodobit písmo dospělého, což je označeno jako stadium nezdařeného realismu.

4. **Stadium hlavonožců, univerzálních postav** – vztahuje se na děti kolem 3. roku, kdy začínají dávat svým kresbám určitý obsah. Postava hlavonožce má podobu kolečka, což znázorňuje hlavu i trup zepředu. Ke kolečku přiléhají dvě čárky jako nohy a další dvě jako ruce. Toto odpovídá kresbě postavy u tříletých až pětiletých dětí. Mezi 5. a 6. rokem přibývá další kolečko, které znázorňuje trup a s vývojem dítěte přibývají další detaily jako oči, ústa apod. Různé studie uvádí, že detaily na postavě přibývají s růstem mentální úrovně. Lze tak hodnotit inteligenci dítěte a to, jak vnímá vlastní tělo. *„Když dítě kreslí postavu, kreslí samo sebe, a to tak, jak se cítí.“*
5. **Rozkouskované tělo** – vědomá představa o vlastním těle potvrzuje fakt, že si jedinec uvědomuje a je schopen ukázat, kde má např. prsty na noze. Ucelený obraz vlastního těla získáváme dlouho a pomalu ze zkušeností získaných v raných měsících života.
6. **Kdy dítě začne kreslit samo sebe** – ve chvíli, kdy si dítě uvědomí vlastní tělesné schéma, začne kreslit samo sebe. Představu o svém těle získává skrze zkušenosti, které jsou rozmanité a opakují se.
7. **Transparentnost** – považuje se za normální u dětí do 7 až 9 let. Znamená to, např. to, že nohy jsou vidět skrz šaty apod. Pokud přetrvává transparentnost u dětí po 10. roku, lze uvažovat o možném zaostávání v duševním vývoji.
8. **Sklápění** – u dětí mezi 5. a 7. rokem jsou předměty v jejich kresbě neúměrné, neodpovídají skutečnosti. Davido (2001) ve své knize uvádí příklad, kdy dítě nakreslí hlavu z profilu, ale zobrazí na ní obě oči. V tomto stadiu dítě kreslí to, co ví a zná a nazývá se stadiem intelektuálního realismu.
9. **Vizuální realismus** – objevuje se u dětí mezi 7. až 12. rokem. Velmi důležitou roli zde hraje mentální úroveň, kulturní a sociální prostředí a emoční zralost. Toto stadium se vyznačuje tím, že dítě kreslí to, co vidí.
10. **Kresba a jazyk** – je nutné podotknout, že vývoj dětské kresby prochází určitým procesem od počáteční skvrny, čmárání až ke stadiu hlavonožce. V tomto procesu dítě kreslí, ale nepíše. *„To, co by napsalo, vyjadřuje mluvením, což je*

velmi důležité, protože spojuje řeč s grafickým projevem, aniž by odlišovalo kreslení od komentáře.“ Kresby se stávají postupně konkrétnějšími, tudíž v následujících stádiích obrázky už tolik nekomentuje. (Davidov, 2001, s. 21-28)

Šicková – Fabrici (2002, s. 103-104) ve své knize popisuje vývojová stadia, kterými dětská kresba prochází jako čmáranice, které dělí na nezáměrné, záměrné, napodobované a lokalizované. Další stadium je linie. Toto stadium odpovídá dítěti ve věku 4 let. Objevují se první tvary – hlavonožci. Následuje stadium popisného symbolismu. Týká se dětí mezi 5 až 6 lety, které dělají náčrt první postavy. Jako čtvrté stadium uvedla popisný realismus, odpovídající dítěti ve věku 7 až 8 let. V tomto stadiu dítě kreslí to, co o daném předmětu ví, nikoliv jak ho vidí. Objevuje se transparentnost a profil. Vizuální realismus je dalším stadiem, který je popsán v knize Šickové – Fabrici (2002). Uvádí, že děti v tomto stadiu začínají kreslit i podle předlohy. Týká se dětí ve věku 9 až 10 let a v kresbě se objevuje např. stínování. Šestým stadiem je potlačení. Je kladen větší důraz na verbální projev a odpovídá dětem ve věku 11 až 14 let. Posledním stadiem je umělecké oživení, které se vztahuje na děti ve věku 15 let.

Kresby dětí stejného věku, které posuzuje odborník a sleduje vývojová stadia kresby těchto dětí, mohou odhalit jejich osobností i rozumové rysy. (Šicková – Fabrici, 2002, s. 104)

4.2 Význam barev

- **Červená** – je to barva znázorňující sílu, vitalitu ale i tendence k agresivitě
- **Růžová** – V kombinaci s černou vypovídá o záporných pocitech o sobě samém. Růžová barva sama o sobě symbolizuje lásku, nezralost a naivitu.
- **Bílá** – tato barva je symbolem čistoty a nevinnosti, ale i naivity. Používání této barvy na bílý papír může značit jakési ukrývání a potlačování něčeho uvnitř, našich pocitů. Šicková-Fabrici (2002) uvádí, že se během své praxe setkala s dívkou, která používala bílou barvu na bílý papír. Této dívce bylo 12 let a byla týraná.

- **Černá** – černá barva je opakem bílé, která symbolizuje čistotu. Ve svém významu má ukrytý smutek a tajemno. Černá barva ve výtvarném dětském projevu poukazuje na prožité trauma nebo deprese.
 - **Modrá** – znázorňuje symbol matky a vztahu k ní. Modrá je barvou sebepozorování a konzervatismu. V diagnostice výtvarného projevu je modrá barva velice významná.
 - **Žlutá** – patří k základním barvám. Je to barva teplá, vhodná pro děti s mentálním postižením. Záporný postoj ke žluté barvě může znamenat strach z vnitřního pohledu do sebe. „*V psychoanalytickém kontextu je barvou otce.*“
 - **Zelená** – „*Je barvou rovnováhy mezi modrou a žlutou.*“ Má uklidňující účinky a podporuje nervový systém. Zelená barva symbolizuje klid, naději a je charakteristická pro osoby se silným sociálním cítěním. Zelená barva v kombinaci s červenou vypovídá o týraných a sexuálně zneužívaných dětech.
 - **Šedá** – šedou barvu v kombinaci s černou a hnědou používají děti v dětských domovech, které zažily trauma.
 - **Hnědá** – „*Hnědá je barvou solidních, trpělivých, spolehlivých a silných jedinců.*“ Tato barva je však v oblibě i u depresivních jedinců.
 - **Fialová** – někteří autoři spojují fialovou barvu se smutkem a utrpením.
 - **Oranžová** – vzniká kombinací dvou barev a to žluté a červené. Je to kombinace znázorňující životní energii a intelekt. Oranžová je barvou síly, nebojácnosti a je označována jako barva extrovertů.
- (Šicková – Fabrici, 2002, s. 116-120)

4.3 Diagnostika dětské kresby

„*Kresba dítěte je složitě utvářený a transformovaný odraz jeho kognitivní, emocionální i sociální osobnostní sféry, a to jak v oblasti normality, tak v oblasti psychopatologie.*“ (Uždil, 1974, s. 4)

„*Z psychologického a pedagogického pohledu má kresba velký význam pro vývojovou diagnostiku, diferenciální diagnostiku, diagnostiku osobnosti. Je nenásilnou*

cestou k dítěti, prostředkem k navázání kontaktu, uvolnění atmosféry, k poznání dítěte a k terapeutické intervenci“ (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 6).

K posouzení vývojové úrovně dítěte a jeho inteligence se nejvíce používá kresba lidské postavy. Kresba lidské postavy obsahuje určité prvky, které jsou typické pro konkrétní vývojový stupeň dítěte. (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 6)

Při analýze a hodnocení výtvarných projevů je velmi důležité sledovat nejen obsah a formu kresby, ale i prostor tvorby. Uvádí se, že je velmi důležité zaznamenávat i další fakta a to zda dítě pracuje samostatně, zda je nejisté nebo neposedné, četnost gumování apod. Přičemž gumování může někdy znamenat i kritické postavení dítěte ke svému výtvaru a snaha jej zlepšit. *„Například u mentálně postižených dětí to může být signálem jisté pozitivní sebekritičnosti, a tedy tendence k rezervám pro zlepšení stavu.“* (Šicková – Fabrici, 2002, s. 101-102)

Mezi další kritéria, kterých si je potřeba při kresbě nebo malbě klientů všimnout patří: využití prostoru na papíře, adekvátnost barev, kvality linie, logika kresby, množství detailů, pozadí kresby, úroveň kresby postavy – jak je v kresbě přítomná, apod. (Šicková – Fabrici, 2002, s. 102)

Kresebné testy se užívají při diagnostice poznávacích funkcí, schopnosti vnímání, senzomotorické koordinaci, úrovně jemné motoriky nebo při diagnostice psychických procesů. Při těchto testech se doporučuje všimnout si např. i tempa, chování při kreslení nebo různých komentářů a nejen výsledné kresby. (Šicková – Fabrici, 2002, s. 104)

„Psychologický rozbor a interpretace dětské kresby slouží především jako poměrně spolehlivý diagnostický prostředek k hlubšímu poznání dětské psychiky, zejména je-li doplněn slovní výpovědí dítěte a dalšími psychodiagnostickými metodami a provádí – li tuto analýzu psychologicky vzdělaný odborník.“ (Uždil, 1974, s. 13)

4.4 Kresba lidské postavy

K lidské postavy je nejčastěji používána při posuzování vývojové úrovně dítěte. (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 6)

Dítě nejčastěji znázorňuje předměty a osoby, které pro něj mají určitý trvalý význam nebo to, co s ním úzce souvisí. (Uždil, 1974, s. 10)

- Dítě mezi třetím a čtvrtým rokem znázorňuje lidskou postavu oválem, což je označované jako stadium hlavonožců. Ovál symbolizuje obličej, ale zároveň i trup, k němuž připojuje nohy a později i ruce. Znázornění trupu je v dětské kresbě dlouho opomíjeno poté jej kreslí jako vodorovnou čáru.
- Přibližně kolem pátého roku se v dětské kresbě lidské postavy objevuje namísto vodorovné čáry znázorňující trup ovál, trojúhelník nebo čtyřúhelník. Kresba hlavy a trupu však není v souladu, hlava bývá často větší než trup. Dítě v tomto věku ještě nekreslí krk a nohy kreslí daleko od sebe.
- Kolem šestého roku dítěte se jeho kresba postupně zdokonaluje. Dochází ke znázornění proporcí jednotlivých částí těla a objevuje se snaha o znázornění oděvu, např. knoflíků. Přesto, že dítě kreslí postavu ještě poněkud „po částech“, má o ní zcela jasnou představu. Hlava je pokrytá vlasy a paže jsou umístěné vedle trupu, i když poněkud odstávají. Nohy bývají umístěné souběžně vedle sebe.
- Další zdokonalení a zpřesnění tvorby lidské postavy nastává u dětí ve věku sedm let. V kresbě začínají zobrazovat krk, nohy jsou umístěné blíže k sobě a paže jsou již správně připojeny k trupu. V kresbě se objevují detaily jako např. klobouk nebo oblečení.
- Technika kresby se mění v osmém roce. Jednou linií dokážou nakreslit paži, rameno a krk současně. Tvorba lidské postavy se výrazně zdokonaluje, zlepšují se i jeho proporce. V tomto věku se objevuje i kresba z profilu, která však bývá z počátku nedokonalá.
- Výše zmíněná kresba z profilu se zlepšuje u dětí kolem devátého roku.

- Vývoj kresby lidské postavy se završuje u dětí mezi desátým a jedenáctým rokem. Ke zdokonalování obrysů těla, obličejů apod. dochází potom již v následujících letech. (Uždil, 1974, s. 10-13)

„V pedagogické práci učitele se mohou stát hlubší znalosti o vývoji kresby lidské postavy orientačním a doplňujícím prostředkem k posouzení úrovně psychického vývoje dítěte.“ (Uždil, 1974, s. 13)

Pro učitele může být výrazně opožděný vývoj kresby lidské postavy určitým vodítkem či upozorněním na případné poruchy psychického vývoje dítěte. Tento fakt poukazuje na nutnost podrobnějšího vyšetření dítěte a to např. ve pedagogicko – psychologické poradně nebo na pedopsychiatrickém oddělení. (Uždil, 1974, s. 13)

4.5 Kresba dítěte s mentálním postižením

Davidov (2001, s. 117) ve své knize uvádí fakta, která se objevují v kresbě dětí s mentálním postižením. U lehké mentální retardace převládá praktické a konkrétní myšlení nad uvažováním abstraktním a nad objektivitou převládá egocentrismus neboli pozornost zaměřená na vlastní osobu. Vývojové pokroky dětí se stejnou mírou inteligence závisí na jejich adaptačních schopnostech a také na rodinném prostředí. *„Na jejich obrázcích lze nalézt znaky charakteristické pro jejich intelektuální rozvoj.“*

Kresba dítěte s mentálním postižením, které dosáhlo mentální úrovně šestiletého dítěte, však neznamená, že se tato kresba podobá kresbě šestiletého zdravého jedince. U jedinců s mentálním postižením se vyskytují znaky jako např. stlačení obrázku do spodní části papíru, charakteristické znaky předmětů jsou nekompletní nebo mylné apod. (Davidov, 2001, s. 119)

U dětí s mentálním postižením je znázornění lidské postavy obsahově chudé a disproporční. Je znázorněna příliš velká hlava, nesprávný počet prstů, chybí krk apod. U těchto dětí dlouho přetrvává kresba hlavonožců. (Uždil, 1974, s. 16)

Výtvarné projevy dětí s mentálním postižením jsou dle Hazukové, Šamšuly (1986, s. 79) nápadné svou „nezralostí“. Celkový výtvarný projev je chudý a nejistý v jeho zpracování.

4.6 Kresba dítěte s autismem

Dítě s autismem má narušenou schopnost komunikace. Právě proto může být pro něj kresba jakási „obrázková řeč“. Výtvarný projev mu tak může nahrazovat, kompenzovat např. komunikační nebo vztahové nedostatky. (Bezecná, 2013, s. 20)

U dětí s poruchou autistického spektra jsou v jejich kresbě pozorovány určité charakteristické rysy. Jedná se např. o stereotypní a opakující se prvky, ulpívání na tématu nebo naopak odpor k určitému tématu, znázornění detailů, přemalování obrázků přes sebe apod. V jejich kresbě se dále vyskytuje zvláštní způsob kresby lidské postavy. Postavám často chybí určité části těla nebo mají zvláštní podobu. Kresba postavy je provedena několika jednoduchými tahy a je stále stejná. (Bezecná, 2013, s. 21)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ CÍL BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Cílem bakalářské práce je zjistit rozdíly výtvarného projevu žáků na prvním stupni základní školy s lehkým mentálním postižením a autismem. Pro praktickou část této práce byla zvolena kvalitativní metoda průzkumu.

V rámci případové studie bylo vytvořeno celkem 5 kazuistik dětí z prvního stupně základní školy odloučeného pracoviště Základní školy Prahy 5, Pod Radnicí 5. Vybraná skupina dětí je věkově sourodá. Jedná se o žáky 3. a 4. ročníků. Jednotlivé kazuistiky byly vypracovány se souhlasem zákonných zástupců dětí a vedení školy. Jednalo se o důkladné prostudování osobní spisové dokumentace každého žáka. Každá kazuistika obsahuje informace o dítěti, jeho rodině a působení ve škole.

Součástí každé případové studie je rozbor výtvarného projevu žáka. Obrázky jsou na papíře formátu A4 a byly získány z hodiny výtvarné výchovy. Obrázky byly získávány od začátku školního roku 2017 do poloviny února 2018 a jsou vloženy jako příloha této práce.

Praktická část bakalářské práce je doplněna řízeným rozhovorem přímo s pedagogem těchto dětí a s asistentem pedagoga. Kladené otázky jsou přílohou této práce. Cílem rozhovoru bylo zjistit, zda má výtvarný projev dítěte nějaký význam pro pedagoga a jeho práci s ním. Rozhovor se uskutečnil v prostorách základní školy.

6 STANOVENÍ HYPOTÉZ

Praktická část se následně věnuje rozboru zjištěných informací a verifikaci hypotéz, které jsou následovné:

Hypotéza č. 1: Speciální pedagog částečně umí diagnostikovat kresbu.

Hypotéza č. 2: Kresba lehce mentálně postiženého dítěte je diametrálně odlišná od kresby dítěte s autismem.

Hypotéza č. 3: Kresba dítěte může fungovat jako diagnostický nástroj.

7 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Průzkum byl vykonán na odloučeném pracovišti Základní školy Prahy 5, Pod Radnicí 5, se souhlasem vedení školy a zákonných zástupců dětí. Škola má 4 kmenové třídy a kapacitu pro 60 žáků. Do vzdělávacího programu na této základní škole jsou přijímány děti s mentálním postižením, s autismem, se specifickými poruchami nebo kombinovanými vadami.

Snahou školy je, aby každý žák dostával dostatečný prostor ke zvládnutí a osvojení základního učiva. Žáci jsou upozorněni na konkrétní využití vědomostí a dovedností v životě. Učivo, metody a postupy jsou zvoleny tak, aby byly přiměřené stupni vývoje žáka. Učí je vyhledávat informace a rozvíjet dovednosti pro život. Ověřování vědomostí probíhá na základní škole formou ústního zkoušení, písemnými pracemi a testy. Žáci jsou hodnoceni klasifikačním stupněm a slovním hodnocením nebo kombinací klasifikace a slovního hodnocení se souhlasem rodičů.

Učitel hodnotí a promítá do hodnocení vědomosti, dovednosti, postup, úroveň komunikace, tvořivost, snahu k odstranění nedostatků, aktivitu v hodinách a pokrok, jaký žák za určité období udělal.

8 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Kvalitativní výzkum má svou dlouhou tradici, která sahá až k počátkům sociálních věd. Kvalitativní výzkum si metodologové vykládají různě. Důležité však je, že si v sociálních vědách postupně získal rovnocenné postavení s ostatními formami výzkumu. (Hendl, 2008, s. 47)

Hendl (2008, s. 48) ve své knize uvádí, že kvalitativní výzkum je někdy považován za pružný typ výzkumu, neboť výzkumník může během sběru a analýzy dat doplňovat výzkumné otázky.

„Kvalitativní výzkum se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terémem nebo situací jedince či skupiny jedinců.“ (Hendl, 2008, s. 49)

Kazuistika neboli případová studie spadá stejně jako rozhovor do kvalitativního výzkumu. Kazuistická studie spočívá v detailním studiu jednoho nebo několika málo případů. Jedná se o sběr co největšího množství dat u malého množství jedinců. Podstatou případové studie je zachycení složitosti případu a jeho důkladné prozkoumání. (Hendl, 2008, s. 102)

Rozhovor má oproti jiným technikám sběru dat velkou výhodu v tom, že tazatel dostane ihned odpověď na položenou otázku, neboť se jedná o přímý kontakt tazatele s respondentem. Lze klást i doplňující otázky nebo mohou být naopak respondentovi položené otázky lépe vysvětlené v případě nejasností.

Výhody kvalitativního přístupu popisuje ve své knize Hendl (2008, s. 51). Patří sem především hloubkový popis případu, kdy se jde do hloubky a nezůstává se pouze na jeho povrchu.

Případová studie spadá do výzkumu kvalitativního, který se právě snaží proniknout co nejvíce do hloubky problému. Cílem kvalitativního výzkumu je hlubší porozumění a vytvoření celostního obrazu zkoumaného problému. (Zich, 2004, s. 99)

9 ROZHOVORY

9.1 Rozhovor č. 1

Otázka č. 1: Jak dlouho pracujete na této škole?

„Na této škole pracuji jako učitelka od roku 2000.“

Otázka č. 2: Jaké děti učíte?

„Učím všechny ročníky dle aktuálního, platného rozvrhu školy. Jsme bývalá zvláštní škola a musí se naplnit třída, aby měla minimálně 6 a maximálně 14 dětí, takže jsou třídy kombinací několika ročníků. Dřívější školy byly pořizovány pro děti s lehkým mentálním postižením a i autismem. Teď jsou autistické děti soustřeďovány do jednotlivých tříd. A pokud se přijme autistické dítě tak v rámci podpůrných opatřeních je mu doporučen asistent pedagoga.“

Otázka č. 3: Jak vnímáte změny týkající se inkluzivního vzdělávání dětí?

„S inkluzí absolutně nesouhlasím. Jedinec, který má úbytek rozumových schopností a dlouhodobě selhávající potíže, do běžného proudu nepatří. Asistent pedagoga, který mu má pomáhat, nemůže nahradit úbytek nedostačujících rozumových schopností. Hlavně není připraven na formy a metody práce, které jsou u těchto jedinců absolutně odlišné od metod fungujících na běžné základní škole. Domnívám se, že na prvním stupni základní školy se děti utopí ve svých problémech, ale na druhém stupni nejsou schopni v rámci svých schopností fungovat.“

Otázka č. 4: Jak probíhá hodina výtvarné výchovy?

„Hodina výtvarné výchovy u dětí, které mají velké i motorické problémy je velmi náročná na přípravu a vhodně zvolené téma. Žáci nechápu abstraktní pojmy, nedokážou se orientovat v prostoru, jsou velice zbrklé a všechno mají velmi rychle odbyté. Vyučovací hodina, která trvá 45 minut je velmi dlouhý čas a učitel musí mít připravenou zajímavou a motivující práci, aby byli žáci schopni něco vytvořit.“

Otázka č. 5: Volíte v hodině výtvarné výchovy volné téma nebo raději konkrétní námět a proč?

„V hodině výtvarné výchovy musí být konkrétní téma kresby opravdu promyšlené. Je lepší zvolit takovou práci, která výstupově vychází jako celek od všech žáků. Podstatné je, že děti nechtějí dělat stejné věci. Nejhorší je kopírování obrázků z internetu, což je hlavně pro výtvarníka zoufalé. Žáci touží po kýchovitých věcech.“

Otázka č. 6: Jaké výtvarné pomůcky/potřeby děti nejraději používají? Jak v hodině pracují?

„Děti mají nejčastěji rádi míchání barev a výtvarné hry tzn. různé kombinace (tuž, klovatina, temperové barvy) a čekají, co z toho vznikne. Mají rádi dokreslování a naopak nemají rádi stříhání papíru (koláže atd.).“

Otázka č. 7: Odráží se v kresbě aktuální rozpoložení dítěte?

„Ano, z kresby se dá vypočítat aktuální rozpoložení dítěte, ale je důležité sledovat, jestli kresba není ovlivněna kresbou kamaráda nebo nějakého obrázku. Je důležité shromažďovat vícero obrázků a na základě toho najít jednotlivé atributy, které se tam opakují, dále je důležité znát i momentální stav v rodině i zdravotní stav žáka.“

Otázka č. 8: Poskytujete výtvarný projev dítěte školskému poradenskému zařízení, které vypracovává pro dítě doporučení pro vzdělávání?

„Školské poradenské zařízení kresebné výtvary dětí, na které vypracovává doporučení ke vzdělávání, nevyžaduje, pouze se dotazuje, jaká je grafomotorika dítěte, jak píše a jaký má vztah k výtvarné výchově. Za dobu mé pedagogické praxe nikdy nechtěli předložit sešity natož kresebné výtvary.“

Otázka č. 9: Jsou v kresbě na první pohled vidět typické prvky mentálního postižení nebo autismu?

„Ano jsou. Už jenom kde, v které části papíru začne dítě kreslit je patrné, že to, co je v dolní části papíru, je náznak opoždění. Tím že neumí pracovat s prostorem. U autistických dětí se objevují pořád stejné prvky a používají pořád stejné barvy.“

V každém obrázku reprodukují sami sebe a to, co jsou mentálně schopni pojmout, proto je kresba chudá a je na úrovni mateřské školky.“

9.2 ROZHOVOR Č. 2

Otázka č. 1: Jak dlouho pracujete na této škole?

„Na této škole pracuji již druhým rokem jako asistentka pedagoga u chlapce ve druhé třídě s autismem.“

Otázka č. 2: Jak vnímáte změny týkající se inkluzivního vzdělávání dětí?

„Sama jsem matkou dvou dětí a než jsem začala pracovat jako asistentka pedagoga, byla jsem příkloněna k inkluzi. Netušila jsem však, co to v praxi opravdu znamená. Neumím si představit, že by byl tento chlapec ve třídě s mojí dcerou, která je stejně stará. Nároky, které požaduje třídní učitelka mé dcery, by tento žák, u kterého já jsem jako asistentka, absolutně nesplnil. Takže moje dvouletá praxe mi otevřela oči a opravdu všem mým blízkým známým vysvětluji, jaká je tvrdá realita.“

Otázka č. 3: Jak probíhá hodina výtvarné výchovy?

„Hodinu výtvarné výchovy jsem si představovala na základě vlastních zkušeností ze školy. Velmi obdivuji učitele, kteří se musí na hodinu výtvarné výchovy připravit. Z mého pozorování i toho, že nejsem výtvarník, je zcela obdivuji.“

„Chlapec není schopen důsledně vybarvit obrázek. Vše neguje. Já prakticky dotvářím vše požadované od učitelky za něj. Chlapec by nejrady nedělal nic. Nutí mě, abych to za něj udělala já. Se vším je velice rychle hotov. Je neklidný, nechce být motivován a o kreslení, malování nebo jiné věci vůbec nejeví zájem. Nejrady by seděl u PC.“

Otázka č. 4: Odráží se v kresbě aktuální rozpoložení dítěte?

„Sama jsem nevěřila tomu, že by kresba nějakým způsobem vypovídala o něčí osobnosti. Prostudovala jsem si nějakou odbornou literaturu a u daného chlapce jsem opravdu vypožorovala nějaké typické autistické rysy.“

Otázka č. 5: Poskytujete výtvarný projev dítěte školskému poradenskému zařízení, které vypracovává pro dítě doporučení pro vzdělávání?

„Nemám s tímto žádnou zkušenost, ale myslím si, že by obrázky dětí měli vidět. Já kresbě nerozumím, ale jsem velmi překvapená, jak s tím umí pracovat speciální pedagogové.“

10 KAZUISTICKÁ STUDIE

10.1 Kazuistika č. 1

Osobní anamnéza:

- Chlapec D. P.
- Narozen v roce 2009
- Je žákem 3. ročníku základní školy
- Diagnóza: lehké mentální postižení a autismus
- Obrázek č. 1, 2, 3

Rodinná anamnéza:

Klapec žije v úplné rodině, ale veškerou přípravu zajišťuje dědeček. Rodiče nejsou sezdáni a o chlapce neprojevují příliš velký zájem. Na rodičovské schůzky nedochází. Veškerá komunikace probíhá s dědečkem, který se o chlapce stará. Nemá žádné další sourozence.

Projevy žáka ve škole:

Během výuky je chlapec pasivní a nijak zvlášť se neprojevuje. Na lavici má nepředstavitelný nepořádek. Odmítá spolupracovat a není nic, co by ho motivovalo. Na dotazy odpovídá vždy negativně „já nevím, jí si nic nepamatuju.“

Přípravu na výuku zajišťuje děda. V případě, že mu něco chybí, chlapec neví, „může za to děda.“ Chlapec si sám nic nepamatuje a argumentuje tím, že děda mu to neřekl nebo nepřipravil. Ve škole si nechává pomáhat od tolerantních spolužáček. Mezi svými spolužáky nemá žádné stálé kamarády.

Chlapec je zamlklý, vcelku se ve škole neprojevuje. Doma často prezentuje, koho z učitelů se bojí a děda poté s jednotlivými učiteli komunikuje. Nechce si připustit skutečnost, že jeho vnuk má agresivnější chování a reaguje na tuto skutečnost neadekvátně. Svaluje vinu na ostatní a nechce si připustit, že by byl takového chování jeho vnuk schopen. Chlapec si své činy uvědomuje.

Chlapec je částečně omezen v tělesné výchově. Čtení je na podprůměrné úrovni. Písmo má neúhledné a nečitelné. Má velmi chudou slovní zásobu a špatné mluvní dovednosti. Má problémy při matematických operacích. Ztrácí se v matematických pojmech. Ovládá pouze písemné sčítání. Nechápe obsah textu slovních úloh. Neumí pracovat s prostorem, výsledky v geometrii jsou podprůměrné. Má špatnou pracovní paměť. Jeho pracovní tempo je hodnocené jako velmi pomalé a nedůsledné. Má nedostačující výsledky.

Doporučení školského poradenského zařízení:

U žáka je setrvalá úroveň mentálního potenciálu v pásmu lehkého mentálního postižení (horní polovina pásma), s obdobným profilem schopností - rozvinutější verbální konceptualizací, klasifikací a seriací, naopak výrazně defektní pracovní paměti, rychlostí zpracování a prostorovými schopnostmi. Dále jsou zaznamenány přetrvávající deficity ve vizuomotorice a sluchové percepci.

Vzhledem k aktuálnímu mentálnímu potenciálu, kvalitě kognitivních funkcí a adaptivních schopností vyžaduje chlapec i nadále individuální přístup, formy a metody práce, nejlépe v menším třídním kolektivu.

Nadále je vhodné rozvíjet schopnosti a dovednosti žáka ve všech výukových předmětech s využitím názorných pomůcek, důraz klást na rozvoj čtenářských dovedností a práci s textem, verbální a komunikační schopnosti, zohlednit horší kvalitu písemného projevu a vyšší unavitelnost, podporovat a rozvíjet matematické a prostorové představy, citlivě pomoci zaměřovat pozornost a reagovat na její odklony, podporovat samostatnost, upevňovat pracovní návyky a vést k návyku autokorekce.

Rozbor výtvarného projevu žáka:

Veškerá kresba, která je plná spirál, kolejí, žebříků je typická pro psychotické dítě. Kreslí různé druhy předmětů, které od sebe nakonec odděluje čarami. Toto poukazuje na pocit odtržení od světa. Vše je na ploše papíru chaotické, neuspořádané.

Barevně převládá černá barva a hnědá, která vypovídá o umíněnosti dítěte. Agresivní červená barva, kterou použil i na vybarvení kmene stromu, je důkazem psychického postižení. Zajímavé je použití modré barvy na obkreslení celého stromu. Naznačuje se zde roztržité „zvládnutí“ sebekontroly.

10.2 Kazuistika č. 2

Osobní anamnéza:

- Chlapec A. G.
- Narozen v roce 2009
- Je žákem 3. ročníku základní školy
- Diagnóza: lehké mentální postižení
- Obrázek č. 4, 5

Rodinná anamnéza:

Chlapec žije v úplné rodině, má jednoho sourozence. Rodiče nejsou sezdáni. Rodiče nejeví o chlapce žádný mimořádný zájem. Na třídní schůzky nedochází, ale lze se s nimi spojit telefonicky.

Projevy žáka ve škole:

Chlapec je během výuky pasivní a neprojevuje zájem. Nespolupracuje a je schopen se zaměstnat hloupostmi. Během výuky pobíhá po třídě a vyrušuje. Jeho pozornost je velmi špatná a výsledky jsou nulové. Čeká na pomoc druhých a vyžaduje individuální přístup. Je urážlivý a okamžitě hledá vinu někde jinde.

Příprava na výuku je nedostatečná. Rodiče se s ním na výuku nepřipravují, velmi často zapomíná domácí úkoly. Vše se mu musí několikrát opakovat. Pracovní návyky jsou podprůměrné a pracovní tempo velmi pomalé.

V písmu převládá grafomotorická neobratnost, písmo je velmi nečitelné a v kresbě se objevují agresivní prvky. V každém předmětu využívá maximální množství kompenzačních pomůcek. V matematice se projevuje těžká dyskalkulie, nechápe slovní úlohy, snaží si práci ulevovat, výsledky jsou vždy špatné. Cizí jazyk neovládá i přes to, že mu jsou nabízeny kompenzační pomůcky. V naukových předmětech se nejvíce nachází v přírodovědě. Výsledky znalostí učiva odpovídají lehkému mentálnímu postižení.

V kolektivu není moc oblíben, vyvolává konflikty, ale včas z nich uniká. Autority příliš nerespektuje, občas bývá i vulgární. Spolupráce s rodinou je velmi špatná. Chlapec má sklony ke lžím a krádežím.

Doporučení školského poradenského zařízení:

Jedná se o chlapce, jehož rozumové schopnosti se pohybují v průměru až dolní polovině pásma lehkého mentálního postižení – výkony jsou silně ovlivněny aktuální kvalitou jeho koncentrace a motivace k plnění úkolu. Přetrvává slabší aktivní slovní zásoba, fonologická a pracovní paměť.

Nadále je vhodné rozvíjet schopnosti a dovednosti žáka ve všech výukových předmětech s akcentem na automatizaci osvojených gramatických pravidel a jejich praktické využití, podporovat a rozvíjet verbální a komunikační schopnosti, matematický úsudek s uplatněním multisenzoriálního přístupu. Podporovat chlapce v pravidelné domácí přípravě, uplatňovat jasná pravidla, režimová opatření včetně důsledného dodržování ve škole i v domácím prostředí, motivovat chlapce ke školní práci, vést k pracovním návykům a předprofesní orientaci.

Rozbor výtvarného projevu žáka:

U chlapce převažují agresivní barvy a výjimečně fialová, která je v tomto věku velmi ojedinělá. Tuto barvu používají umíněné děti a jedinci s úzkostí což kombinace s modrou jen evokuje. Fialová barva je považována jako znak obtížné

adaptace. Pokud se v obrázku lidí podíváme, že žádná postava nemá uši, jedná se o neschopnost nebo problém v oblasti komunikace. U kresby stromu je patrné, že se zdá být podle základny stromu materiálně založen, ale to je zúženo a čarou uzavřeno. Koruna stromu je narcisticky uzavřena koulí. Znázorněné větve jsou chaotické bez kontroly. Sluníčko je nakresleno na straně minulosti, straně matky, ale červená barva naznačuje jisté agrese. Doplňující mraky tomu naznačují. Druhý vedlejší strom na pravé straně papíru navozuje vztah k otci. Větve směřující dolů, jako u vrby dokazují strach z otce.

10.3 Kazuistika č. 3

Osobní anamnéza:

- Dívka Z. D.
- Narodena v roce 2008
- Je žákem 4. ročníku
- Diagnóza: lehké mentální postižení
- Obrázek č. 6, 7, 8

Rodinná anamnéza:

Dívka je z dětského domova. Spolupráce s rodiči je velmi špatná - matka je prostitutka v Dánsku a otec je neznámý. Matka o dceru nejvíce absolutně žádný zájem.

Projevy žáka ve škole:

Dívka je ve výuce výbušná a neustále skáče někomu do řeči. Často během vyučování vyrušuje a diskutuje. Má pocit, že je pravda na její straně. Vyžaduje neustálý dohled a kontrolu nad svou prací. Pokud není pomoc okamžitá, rozčiluje se, vykřikuje a je vulgární.

Největší problémy se u dívky projevují při respektování autorit. Opakovaně získává za toto chování kázeňská opatření. Těžce prosazuje sama sebe a vždy musí mít poslední slovo. Je velice namyšlená a chce být vůdčí osobností.

Pracovní návyky vzhledem k režimu v dětském domově jsou v pořádku. Příprava na vyučování velmi dobrá – součástí programu dětského domova. Nemá žádné zdravotní omezení. Její znalosti učiva jsou dostatečná. Nejeví extra přednostně zájem o některý předmět. Pracovní paměť je krátkodobá.

Doporučení školského poradenského zařízení:

U dívky byla zjištěna výkonnost v testu rozumových schopností celkově v pásmu lehkého mentálního postižení.

V intelektovém testu zaměřeném na strukturu schopností podává výkon odpovídající hraničnímu pásmu mentálního výkonu. Vázne slovní zásoba a pojmové myšlení. Má výrazné problémy s artikulační obratností, což se promítá do čtení a psaní – komolí slova, velké obtíže jí činí výslovnost zejména slov s kumulací souhlásek – např. koroptve, třpytí, zamrazili. Vázne praktický úsudek vycházející z vizuoprostorového myšlení a logické úvahy. Kapacita pracovní paměti je slabá.

Kresba postavy po obsahové stránce odpovídá věku, po stránce formální mírně pod věkem, jsou patrné grafomotorické obtíže. Kreslí pravou rukou, úchop je křečovitý, je patrný silný přítlak, impulzivní vedení linky.

Rozbor výtvarného projevu žáka:

Dívka nakreslila strom, kde začíná v dolní části papíru, což vypovídá o mentálním znaku, stlačení do spodní části papíru. Ostrůvek, který je kolem kmene, je typickým znakem pocitu samoty, nějaké bariéry. Začátek kmene je veden v levé části papíru, což je strana minulosti. Kmen se snaží dívka rozšířit, ale uzavírá ho rovnou čarou. Dalo by se naznačit, že určitá životní kapitola končí a důrazně

přemýšlí nad matkou/ levé strana/ a budoucností/ pravá strana/. Zajímavé je, že jasné zítřky, které jsou znázorněny žlutou květinou uprostřed, mají po obou stranách stejný počet výtvarných atributů, barevně shodných. Převládá inklinace k budoucnosti. Ta je zvýrazněna modrou barvou vytvářející pozadí, které je směřováno k extroverzi, stranu budoucnosti. Pokud se jedná o slunce, je nakresleno vlevo, na straně matky s paprsky vlnovkovité linie, která naznačuje touhu po pohlázení. V obrázku „moje rodina“ se nacházejí prvky touhy po něze, návratu do minulosti a ostré body agrese. Jsou zdůrazněné velké uši. Ty napovídají o touze naslouchání dívky k vnitřním latentním problémům.

10.4 Kazuistika č. 4

Osobní anamnéza:

- Chlapec: M. K.
- Narozen v roce 2007
- Je žákem 3. ročníku základní školy
- Diagnóza: lehké mentální postižení
- Obrázek č. 9, 10, 11

Rodinná anamnéza:

Žije v úplné rodině. Rodiče nejsou sezdáni. Chlapec má dalších 6 sourozenců. Jedná se o romskou rodinu. Komunikace s matkou je velmi složitá. Není možné se s ní telefonicky spojit a na třídní schůzky nedochází.

Projevy žáka ve škole:

Chlapec neabsolvoval předškolní přípravu na základní školu. Pro značné nedostatky opakoval první třídu. Pozornost ve výuce je velmi obtížná a chování odpovídá jeho

hyperaktivitě. Nedokáže se soustředit. Nerozumí otázkám a v hodinách plní zadané úkoly s nechtí. Vyžaduje stálý dohled učitele.

Příprava na výuku je absolutně nulová. Matka nestíhá jeho přípravu zajistit vzhledem k velkému počtu dalších sourozenců. Veškeré povinnosti týkající se školní přípravy za matku přebírá starší bratr, který je ve stejné škole v devátém ročníku. Domácí úkoly odevzdává s chybami nebo je zapomene vypracovat.

Chlapec neumí psát, čte pouze písmenka a nespojí slabiku. Jeho písmo je na hranici nečitelnosti, grafomotorické projevy jsou velmi špatné a výtvarný projev odpovídá lehkému mentálnímu postižení. Zdravotní omezení žádné nemá. V cizím jazyce nedokáže vůbec spolupracovat. Není schopen slovo reprodukovat ani opsat. Chlapec nemá zájem o naukové předměty, výsledky jsou nedostačující. Má velmi špatnou pracovní paměť.

Ve vztahu ke spolužákům je velmi dětinský a hravý. V chování k dospělým je slušný a respektuje autority.

Doporučení školského poradenského zařízení:

Celková úroveň rozumových schopností chlapce se nachází při dolní hranici pásma lehkého mentálního postižení. Je výrazně defektní koncentrovanost, sluchová paměť a nabyté vědomosti. Deficitní jsou rovněž adaptivní schopnosti.

Žák vyžaduje individuální přístup, speciální formy a metody práce, nejlépe v menším třídním kolektivu ve škole samostatně zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dle §16 odst. 9 školského zákona.

Vhodné je rozvíjet schopnosti a dovednosti žáka ve všech výukových předmětech s využitím názorných pomůcek s možností manipulace, poskytnout při zadání i pro vypracování vizuální oporu, rozšiřovat aktivní slovní zásobu, podpořit ústně předávané informace a instrukce názorem či ukázkou, rozvíjet úroveň čtenářských dovedností, grafomotoriku, kvalitu písemného projevu, matematické a prostorové představy, logický úsudek s důrazem na aplikaci v modelových situacích běžného života, vhodně

usměřovat chlapcovu pozornost k pracovní činnosti. Dále podporovat snahu, iniciativu a samostatnost žáka.

Rozbor výtvarného projevu žáka:

Kresba na velmi nízké úrovni. U postav, které jsou na bázi hlavonožců, chybí uši a nos a někdy ústa. Uši jsou nástrojem poznání a komunikace, tím, že chybí je evidentní známka neschopnosti komunikace. Nos - je ekvivalentem falického symbolu, když je zdeformován může to vykazovat sexuální problémy. Ústa jsou symbolem řeči, erotiky a příjmu potravy. U některých členů rodiny jsou ústa nezobrazena. Zřejmě jsou zde vyjádřeny vztahové problémy v rodině. U tohoto chlapce se objevují kresby různých druhů předmětů, které odděluje čarami. Svoje kresby vytváří velmi rychle. Neumí dokonale psát. Své kresby po dokončení komentuje - hotovo- tedy jakoby slovo „konec“. Typický znak kresby psychotického dítěte.

10.5 Kazuistika č. 5

Osobní anamnéza:

- Dívka Z. K.
- Narodena v roce 2008
- Je žákyní 4. ročníku
- Diagnóza: lehké mentální postižení
- Obrázek č. 12, 13, 14

Rodinná anamnéza:

Dívka žije pouze se svou matkou, která je též absolventkou bývalé zvláštní školy. V současné době je nezaměstnaná. Otec není uveden, ale ve skutečnosti funguje jako přítel matky. Dívka o otci ví. Žádné další sourozence nemá.

Projevy žáka ve škole:

Dívka je během výuky velmi pomalá a není příliš aktivní. Její pracovní tempo je zdržující vůči ostatním žákům. Musí se jí vše opakovaně vysvětlovat. Během vyučování spíše bloumá a nechápe. Chování ve výuce je bezproblémové, je klidná a hodná. Spíše jen kouká a naslouchá. Její pozornost je kolísavá. Dělá časté chyby a vyžaduje tak neustálý dohled a dopomoc učitele.

Pracovní návyky jsou dostačující, ale nepamatuje si, co kam položila a kde co má. Přípravu na výuku řeší s matkou která je též absolventkou bývalé zvláštní školy, takže domácí úkoly přináší s chybami. Matka neustále kontaktuje třídní učitelku s dotazy, co má v domácím úkole udělat. Pravidelně se informuje o prospěchu své dcery.

V kolektivu není příliš oblíbená. O velkých přestávkách si stále hraje na „nějaké“ víly. K dospělým se chová hezky a umí je přijmout jako autoritu. Neumí však pozdravit a dospělého správně oslovit.

Dívka má značný problém v českém jazyce a matematice. Čtení slabik jí činí velké obtíže, čte pouze písmena. Nevládá čtení slov a často zaměňuje samohlásky. Má malou slovní zásobu a její řeč je obsahově chudá. Písmo má větší, neuspořádané. Nevládá jednoduché slovní úlohy. Je schopna sčítat a odčítat čísla do 20 s pomocí názoru. Cizí jazyk absolutně nevládá. V naukových předmětech dominuje přírodověda.

Doporučení školského poradenského zařízení:

Celková úroveň rozumových schopností dívky leží v horní polovině pásma lehkého mentálního postižení. Adaptivní schopnosti odpovídají mentálnímu potenciálu, má slabší prostorové představy a labilní pozornost.

Vzhledem k mentálnímu potenciálu, adaptivním schopnostem a školním dovednostem vyžaduje dívka individuální přístup, formy a metody práce, nejlépe v menším třídním kolektivu.

Vhodné je rozvíjet schopnosti a dovednosti dívky ve všech výukových předmětech s využitím názorných pomůcek s možností manipulace, poskytnout při zadání i pro vypracování vizuální oporu, rozšiřovat aktivní slovní zásobu, podpořit ústně předávané informace a instrukce názorem či ukázkou, rozvíjet úroveň čtenářských dovedností s důrazem na porozumění textu, matematické a prostorové představy, logický úsudek, vhodně usměrňovat dívčinu pozornost k pracovní činnosti a citlivě podporovat její sebejistotu a samostatnost.

Rozbor výtvarného projevu žáka:

Typickým znakem kresby mentálně postiženého dítěte je stlačení obrázku do spodní části papíru, to je u toho obrázku s kytičkami a obláčky.

Strom je nositelem projekce. Nemá kořeny, to znamená, že jedinec není sociálně zakořeněn, na kmenu jsou znatelné problémy nejprve na straně otce, poté na straně matky. Koruna stromu je arkáda, to znamená uzavřenost, celkově je obrázek koncipován do strany matky /levá strana papíru/ což vypovídá o introverzi. Podle namalovaného slunce, které je mezi oblaky a není příliš výrazné je tam problém s otcem. Ve skutečnosti otec funguje jako přítel matky, nikdy se nesezdali, ale dcera o otci ví. Pták na stromě vyjadřuje nějakou potřebu dítěte. Zajímavé jsou detaily u zvířat. Nejenže se některá zvířata opakují, ale jsou u nich zvýrazněny drápky, které naznačují na citové problémy.

Dívka neumí pracovat s prostorem, na obrázku, kde je nakreslená máma a Zuzana je vložena jako cosi, co do „příběhu“ nepatří. Celkově převažuje levá strana papíru, tedy zamýšlení se nad minulostí, větší pozornost k matce, introverze. V barvách, které používá, napodobuje přírodu, nenechává se unést vlastní představivostí, což vypovídá o jejím myšlení a osobnosti.

Celkově jsou kresby těžkopádné a opakující se bez nových invencí.

11 ANALÝZA DAT

V praktické části bakalářské práce byly stanoveny celkem tři hypotézy. První hypotéza, které zněla následovně: speciální pedagog částečně umí diagnostikovat kresbu, se potvrdila z rozhovoru se zkušenou pedagožkou i asistentkou pedagoga. Asistentka pedagoga uvedla, že samostatně vyzorovala nesmírnou důležitost kresby, která dokáže odhalit určitý posun u dítěte. Ze slov speciální pedagožky bylo patrné, že kresba velice úzce souvisí s jemnou motorikou neboli grafomotorikou. Obsahuje prvky, které se objevují i v písmu. Jedná se o pohyby, které jsou vysílány přímo z mozku.

Kresba lehce mentálně postiženého dítěte je diametrálně odlišná od kresby dítěte s autismem. Tak zněla druhá hypotéza. Z průzkumu vyplynulo, že kresba dětí s lehkým mentálním postižením je velice podobná i u dětí s poruchou autistického spektra. Autistické děti mají pouze zvýrazněné opakování jednotlivých prvků a nepoužívají více barev, ale to se objevuje i u dětí s lehkým mentálním postižením.

Kresba je jako komunikační prostředek, který může pomoci vyjádřit něco, když dítě nezvládá jazyk nebo neumí vyjádřit, co prožívá. Kresba funguje i v době, kdy dítě neumí psát, je to psychoterapeutický prostředek a i prostředek pro zkoumání afektivity dítěte. Kresba je prostředek vyjádření znalostí dítěte o svém těle a jeho situování v prostoru. Významným ukazatelem je velikost kresby vůči papíru, na kterém se nachází. Dítě, které je nedozrálé vyplňuje obrázek často na celou plochu papíru. Normální a vyrovnané dítě automaticky kreslí obrázek doprostřed. Oproti tomu děti, které mají nějakou poruchu, mají nějaké problémy nebo jsou vystavovány nepříjemným situacím třeba v rodině, umísťují kresbu excentricky. Zajímavou souvislost můžeme také objevit mezi čarami a city. Tímto se potvrzuje i poslední hypotéza, kterou jsme si stanovili a to, že kresba dítěte může fungovat jako diagnostický nástroj.

ZÁVĚR

Tématem bakalářské práce bylo pojetí kresby na prvním stupni základní školy s minimálními výstupy podle rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání.

Bakalářská práce je založena na teoretické části, která obsahuje základní charakteristiku zkoumané problematiky. Vychází z důkladně prostudované odborné literatury a z poznatků předních autorů, kteří se danou problematikou zabývají do samotného jádra. O teoretickou část práce se opírá její část praktická. Byla zvolena forma kvalitativního průzkumu vzhledem ke zvolenému tématu. Jsou zde uvedeny rozhovory s pracovníky školy, na které průzkum probíhal. Je nutné podotknout, že jsou to lidé s praxí a zkušenostmi. Rozhovory vnímám jako velmi důležitou součást této práce, neboť tím byla objasněna, potvrzena a vyhodnocena domněnka o tom, že pro učitele je dětská kresba jakýsi nástroj, velmi důležitý nástroj, k jejich poznání, pochopení a má vysokou výpovědní hodnotu. Je však důležité znát i další okolnosti týkající se dítěte a jeho rodiny. Nelze hodnotit žáka na základě jednoho obrázku, je důležité shromažďovat vícero obrázků a pozorovat, zda není jeho výtvar ovlivněn například okolím nebo jiným spolužákem.

Cílem práce bylo zjistit rozdíly výtvarného projevu u žáků s lehkým mentálním postižením a autismem. Na tomto základě byla provedena případová studie pěti žáků z prvního stupně základní školy. Případová studie každého žáka obsahuje osobní a rodinnou anamnézu, jeho projevy ve škole, doporučení školského poradenského zařízení a rozbor jeho výtvarného projevu. Obrázky všech dětí jsou součástí této bakalářské práce jako přílohy. Bylo zjištěno, že kresby dětí s lehkým mentálním postižením a s autismem jsou si velmi podobné.

Pro všechny děti je kresba naprosto přirozený proces a slouží i jako komunikační prostředek s dospělým. Má velmi důležitou výpovědní hodnotu o dítěti, jeho pocitech a prožitcích. To, jak využije prostor na papíře i jaké používá barvy, vypovídá hodně o jeho osobnosti a tom, co právě prožívá.

Kresba je naprosto spontánní, přirozený a snadný způsob, jak pohlédnout do upřímné dětské duše a odkrýt tak veškeré jeho potřeby, touhy nebo obavy, ale i to jak pohlíží samo na sebe. Kresba lidské postavy dokáže odhalit mnohé o vnímání dítěte.

Bakalářská práce je pro mě velkým přínosem. Získala jsem mnoho cenných a důležitých informací a poznatků.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava et al. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6646-5.

BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Vydání první. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1.

BEZECNÁ, Andrea. *Kresba u dětí s autismem*. Praha, 2013. Bakalářská práce, Univerzita Karlova v Praze.

CAMPBELLOVÁ, Jean. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-428-1.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

HAVEL, Jiří. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7150-6.

HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel. *Didaktika výtvarné výchovy*. 2., upr. vyd. (v SPN 1. vyd.). Praha: SPN, 1986. 17-359-85.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

MLČÁK, Zdeněk. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum, 1996. ISBN 80-86058-05-0

PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

SVOBODA, Mojmír, KREJČÍŘOVÁ, Dana a VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. 1. vyd. Praha: SPN, 1974. 14-083-84

ZICH, František. *Úvod do sociologického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Eupress, 2004. ISBN 80-86754-19-7.

Seznam použitých internetových zdrojů

DIAGNOSTIKA AUTISMU, [online]. In: APLA PRAHA. © 2011 APLA Praha [cit. 2018-02.13]. Dostupné z: <http://www.praha.apla.cz/images/stories/aktuality/diagnostika-brozura-web.pdf>

ŠKOLSKÝ ZÁKON, [online]. In: MSMT. © 2013 – 2018 MŠMT [cit. 2018-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

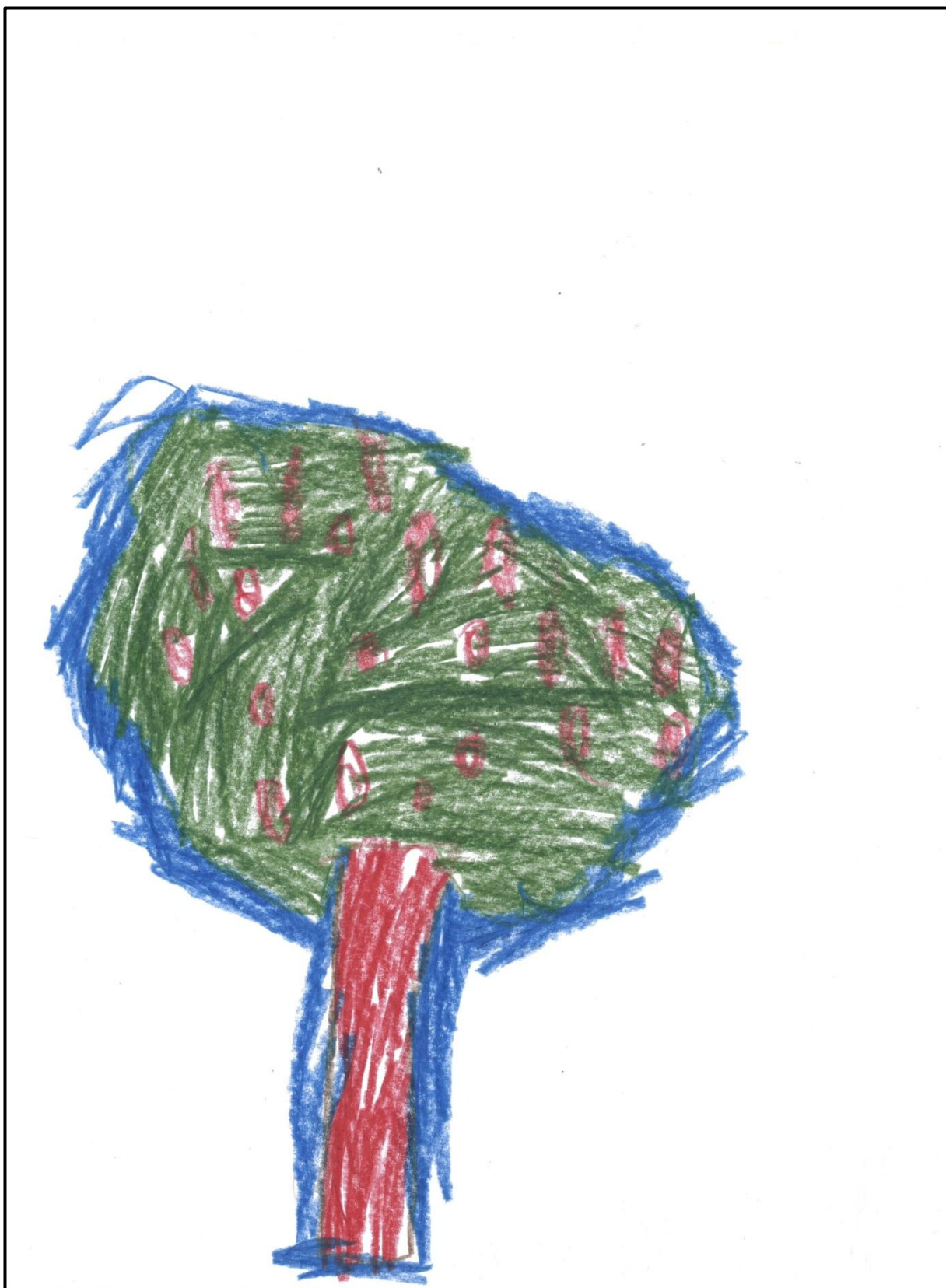
SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Otázky řízeného rozhovoru	I
Příloha B – Obrázek č. 1 – D. P.	II
Příloha C – Obrázek č. 2 – D. P.	III
Příloha D – Obrázek č. 3 – D. P.	IV
Příloha E – Obrázek č. 4 – A. G.	V
Příloha F – Obrázek č. 5 – A. G.	VI
Příloha G – Obrázek č. 6 – Z. D.	VII
Příloha H – Obrázek č. 7 – Z. D.	VIII
Příloha I – Obrázek č. 8 – Z. D.	IX
Příloha J – Obrázek č. 9 – M. K.	X
Příloha K – Obrázek č. 10 – M. K.	XI
Příloha L – Obrázek č. 11 – M. K.	XII
Příloha M – Obrázek č. 12 – Z. K.	XIII
Příloha N – Obrázek č. 13 – Z. K.	XIV
Příloha O – Obrázek č. 14 – Z. K.	XV

Otázky řízeného rozhovoru

1. Jak dlouho pracujete na této škole?
2. Jaké děti učíte?
3. Jak vnímáte změny týkající se inkluzivního vzdělávání dětí?
4. Jak probíhá hodina výtvarné výchovy?
5. Volíte v hodině výtvarné výchovy volné téma nebo raději konkrétní námět a proč?
6. Jaké výtvarné pomůcky/potřeby děti nejraději používají? Jak v hodině pracují?
7. Odráží se v kresbě aktuální rozpoložení dítěte?
8. Poskytujete výtvarný projev dítěte školskému poradenskému zařízení, které vypracovává pro dítě doporučení pro vzdělávání?
9. Jsou v kresbě na první pohled vidět typické prvky mentálního postižení nebo autismu?

Obrázek č. 1 – D. P.



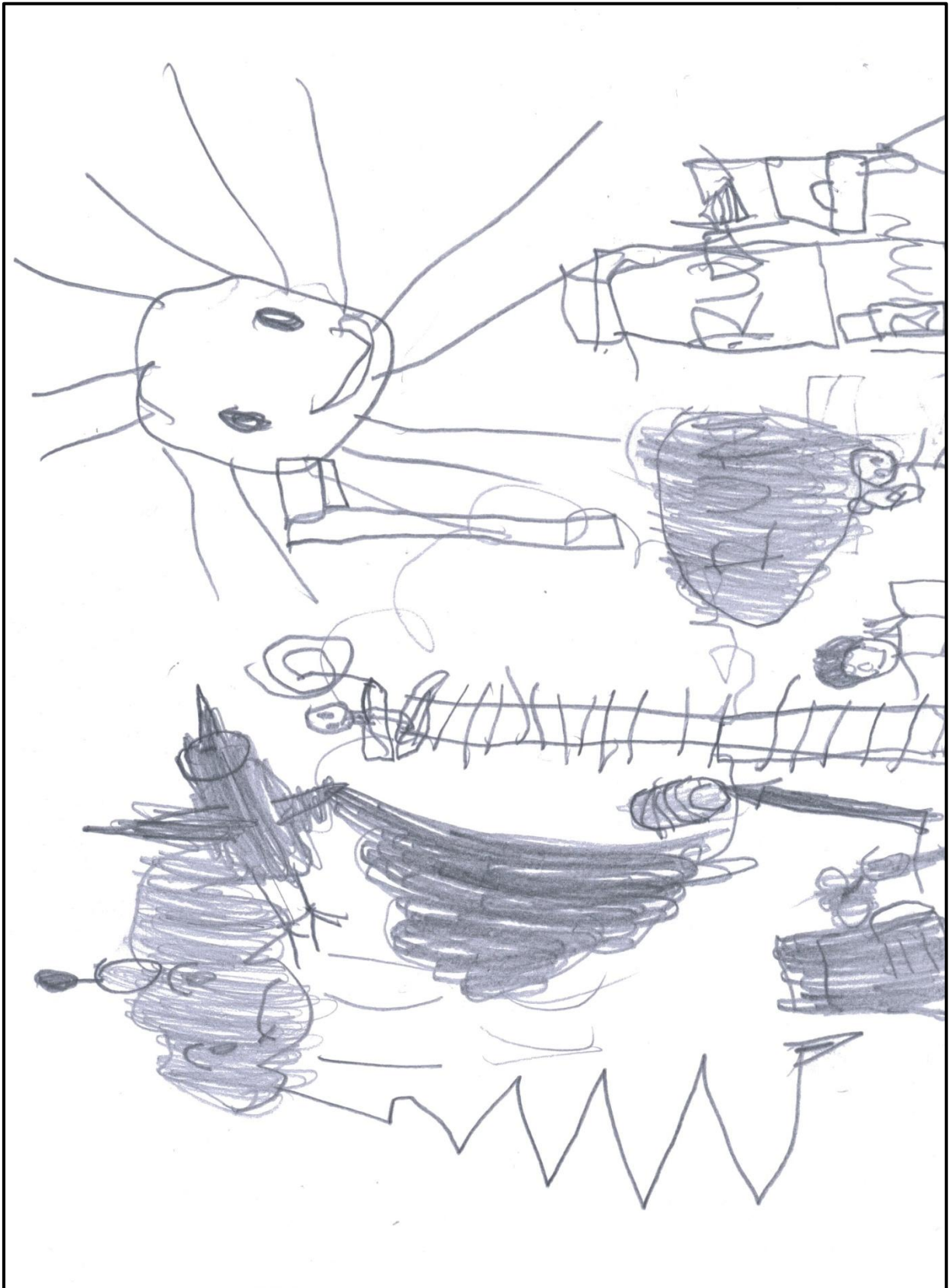
Zdroj: vlastní šetření

Obrázek č. 2 – D. P.



Zdroj: vlastní šetření

Obrázek č. 3 – D. P.



Zdroj: vlastní šetření

Obrázek č. 4 – A. G.



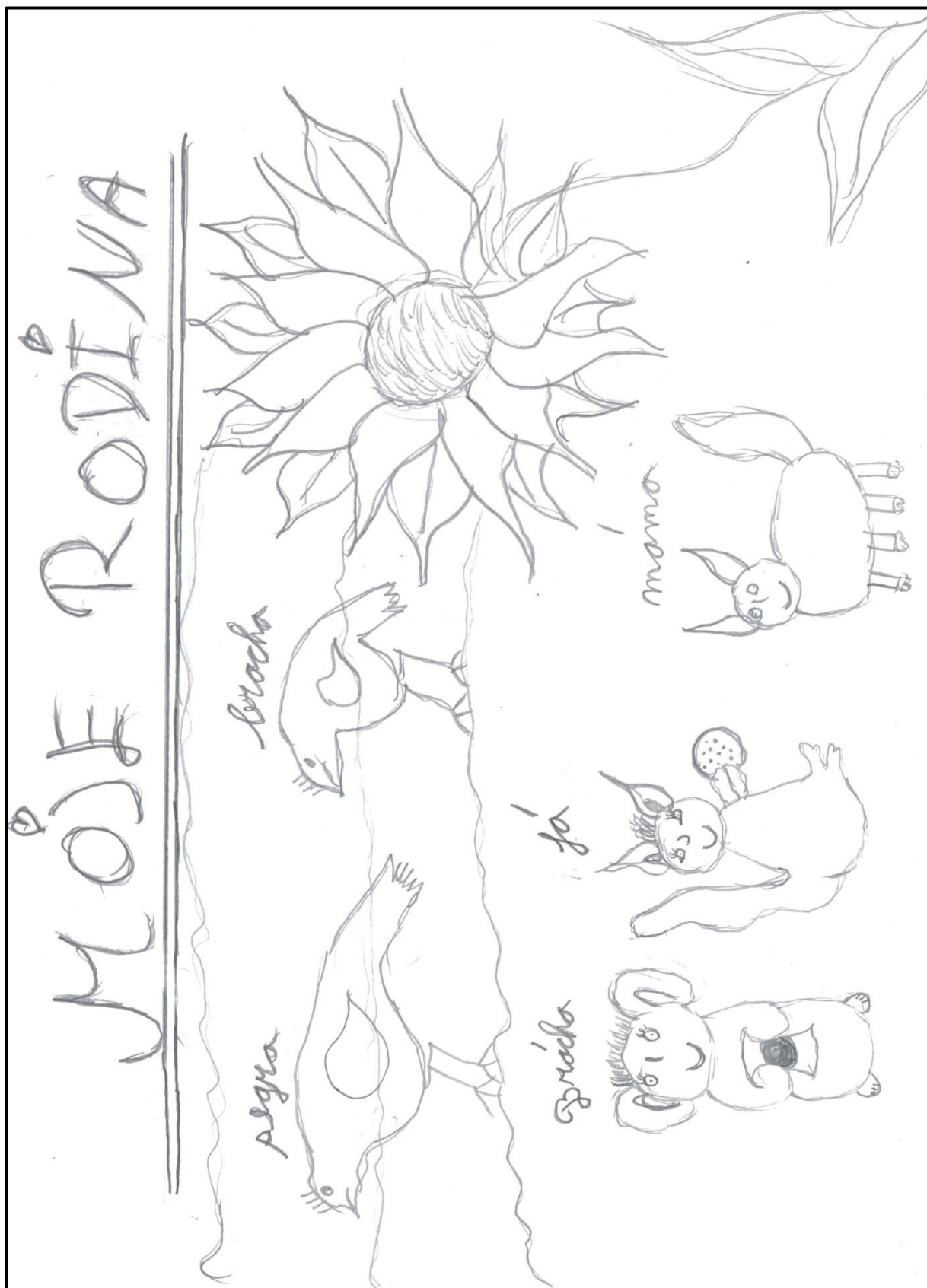
Zdroj: vlastní šetření

Obrázek č. 5 – A. G.



Zdroj: vlastní šetření

Obrázek č. 6 – Z. D.



Zdroj: vlastní šetření

Obrázek č. 7 – Z. D.



Zdroj: vlastní šetření

Obrázek č. 8 – Z. D.



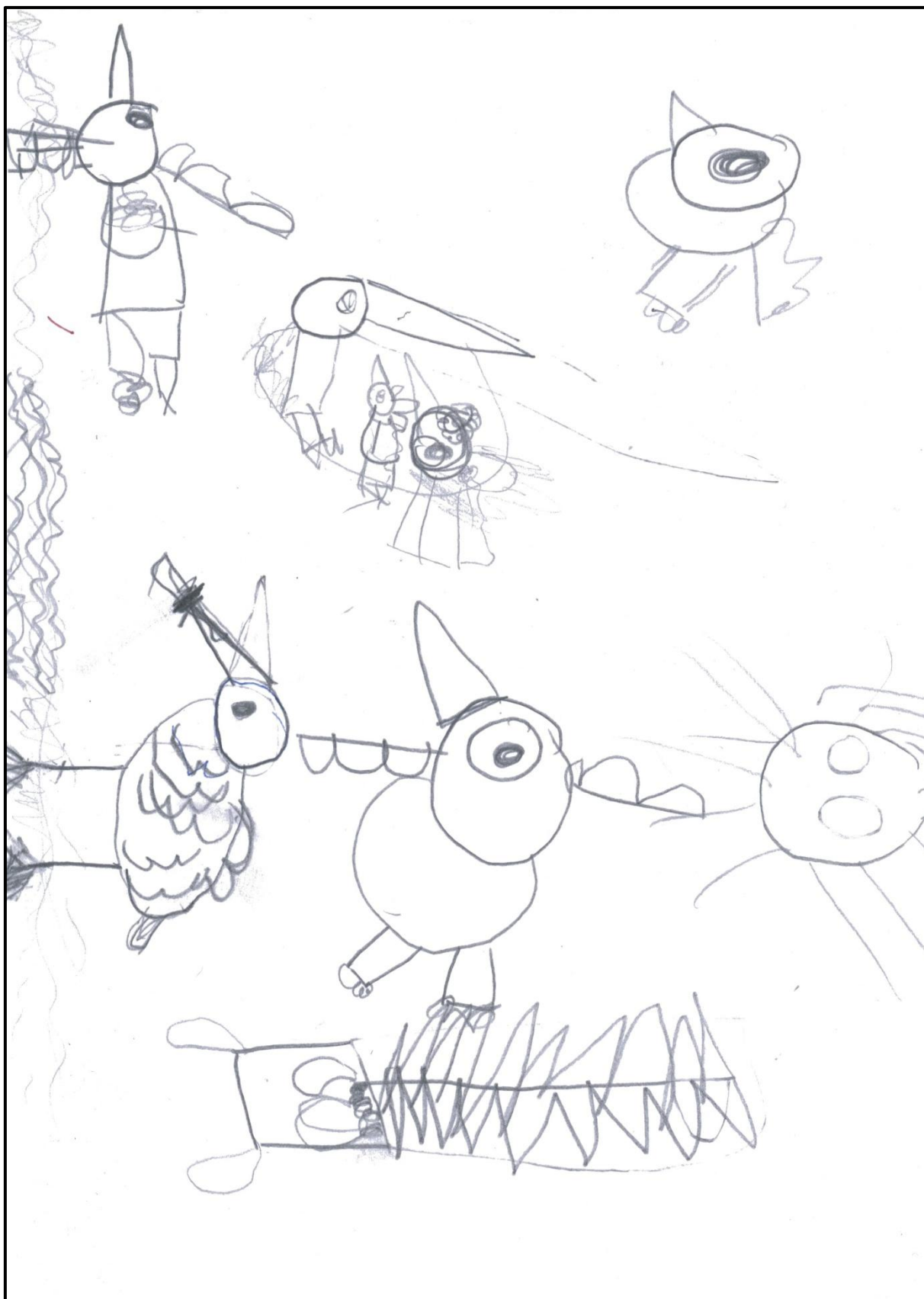
Zdroj: vlastní šetření

Obrázek č. 9 – M. K.



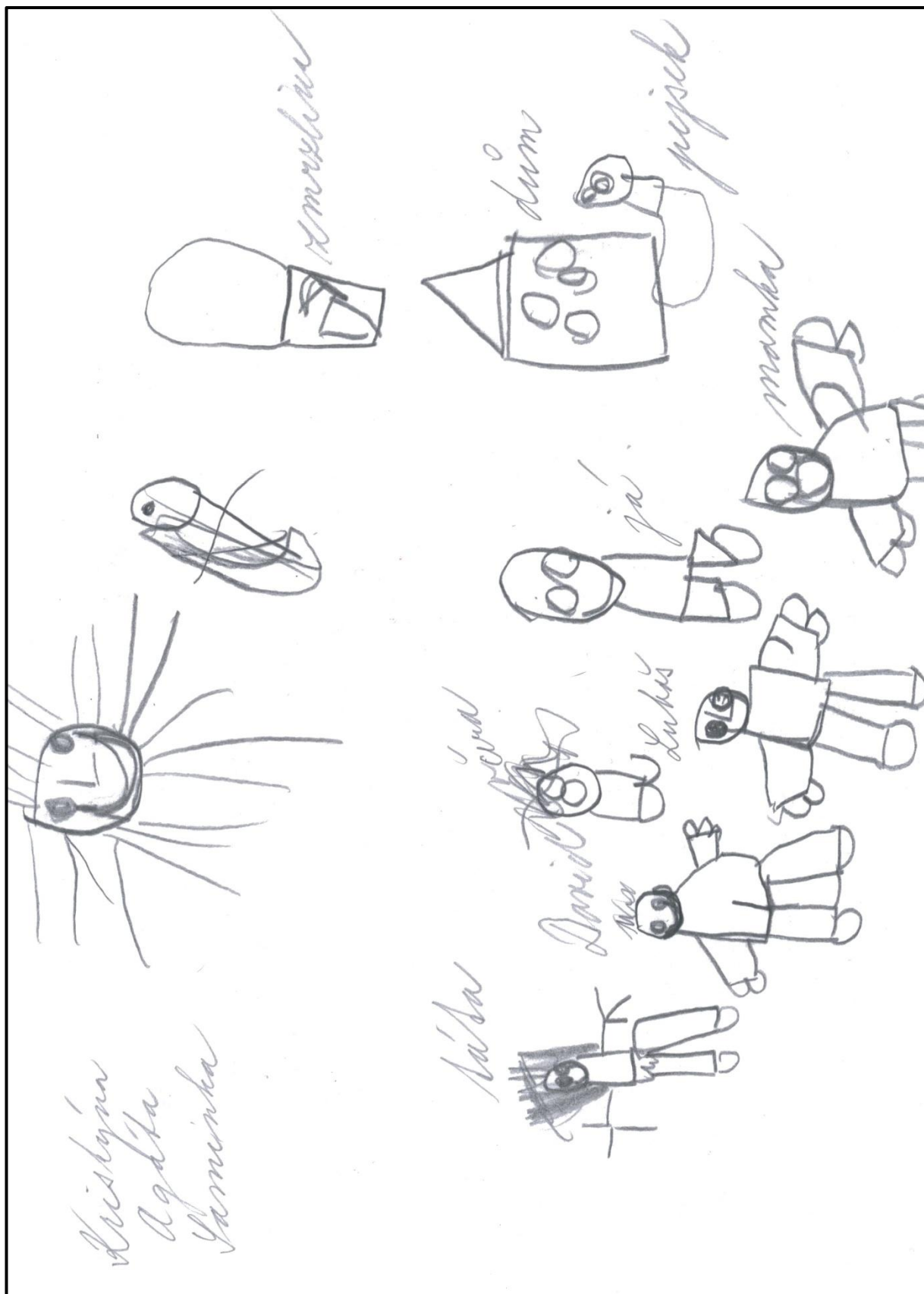
Zdroj: vlastní šetření

Obrázek č. 10 – M. K.



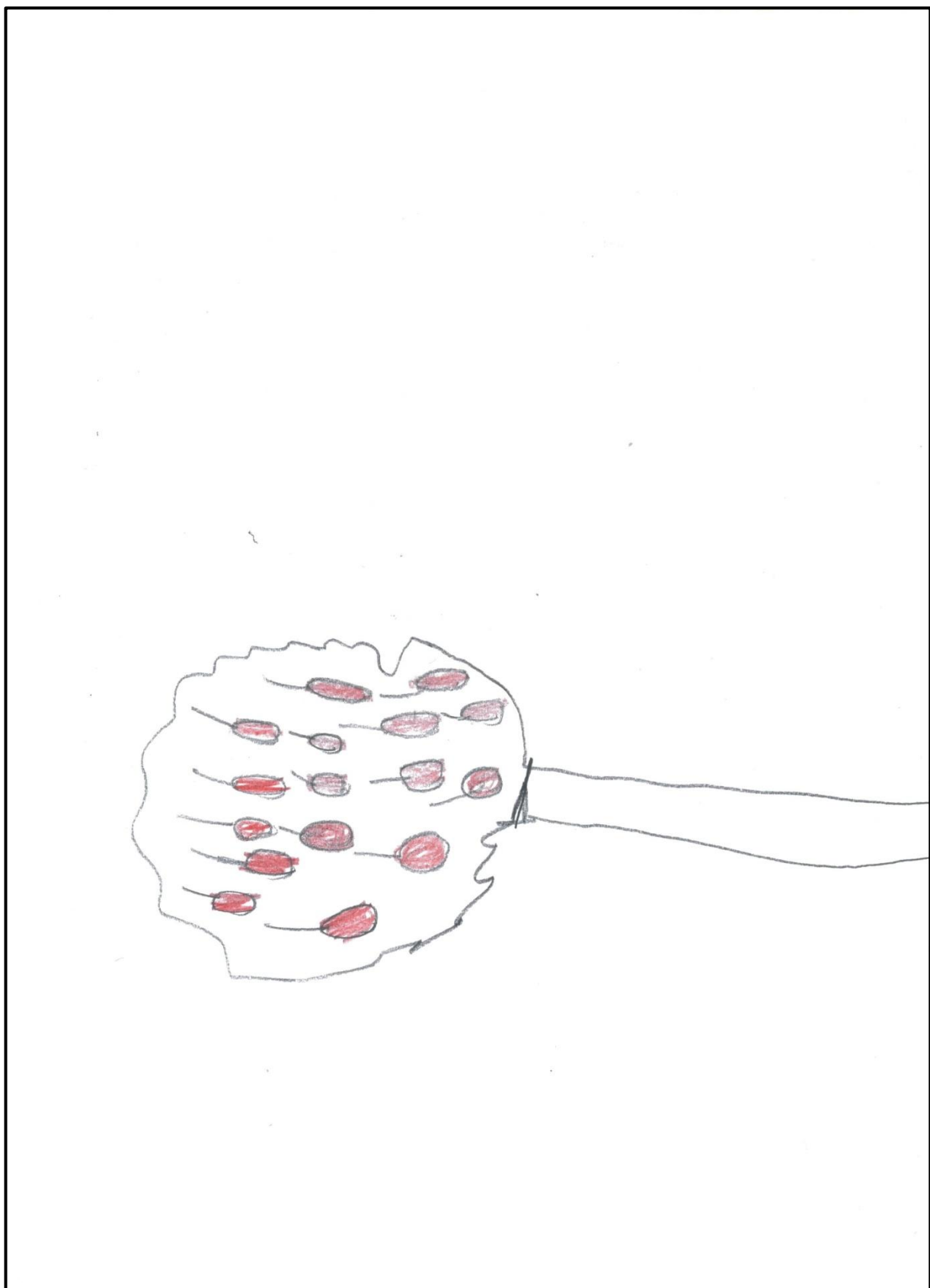
Zdroj: vlastní šetření

Obrázek č. 11 – M. K.



Zdroj: vlastní šetření

Obrázek č. 12 – Z. K.



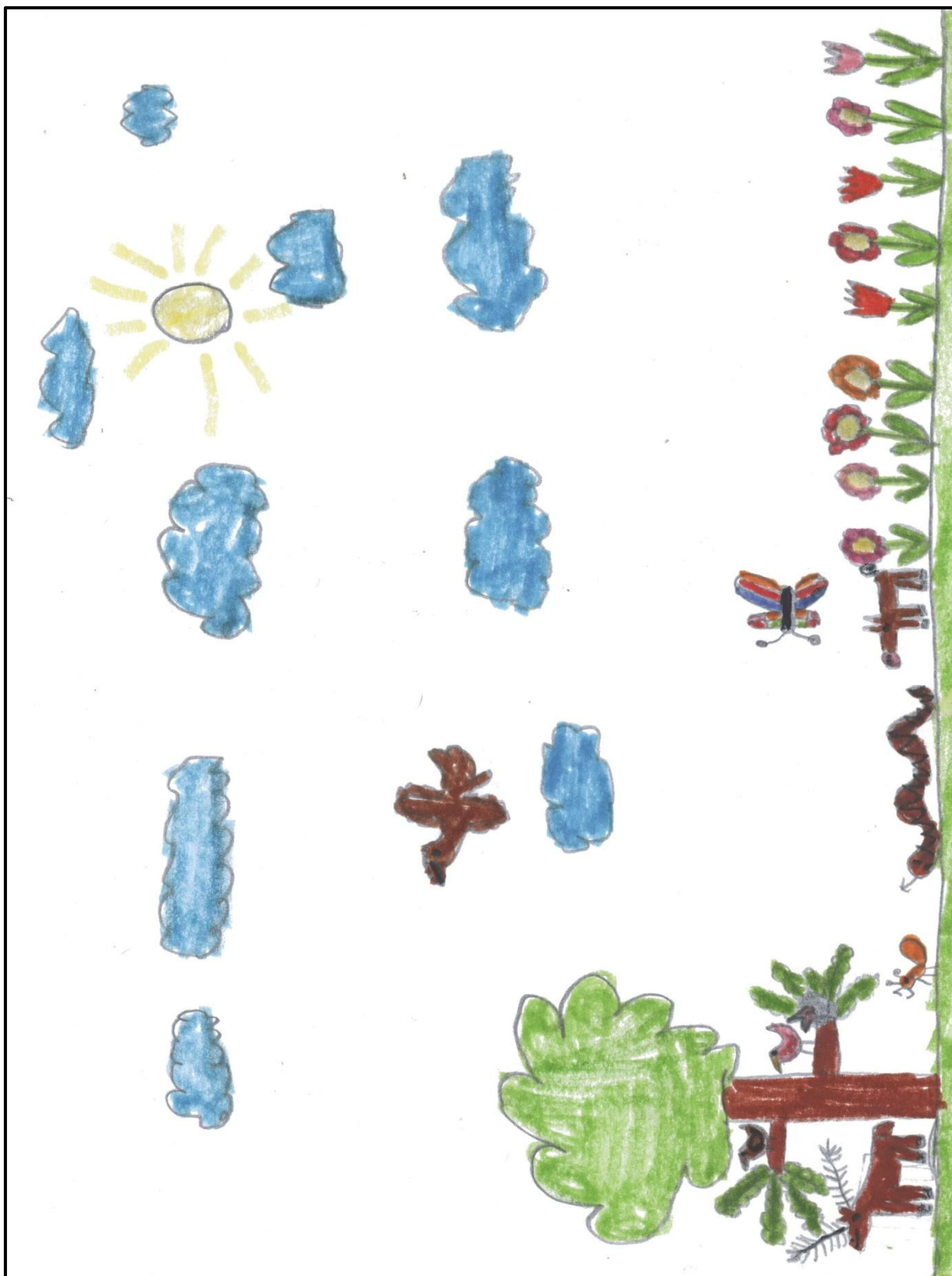
Zdroj: vlastní šetření

Obrázek č. 13 – Z. K.



Zdroj: vlastní šetření

Obrázek č. 14 – Z. K.



Zdroj: vlastní šetření

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Kateřina Loudová

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Pojetí kresby na prvním stupni základní školy s minimálními výstupy podle RVP ZV

Rok: 2018

Počet stran textu bez příloh: 47

Celkový počet stran příloh: 15

Počet titulů českých použitých zdrojů: 17

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 2

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Petelíková