

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**

Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Odchytky v chování dětí MŠ a výtvarný projev těchto dětí**

Non-standard behaviour in pre-school children and their art expression

Autor práce: Eva Cimbuřová

Vedoucí práce: PaedDr. Yvona Mazehová, Ph.D

České Budějovice  
2008

Touto cestou bych ráda poděkovala PaedDr. Yvoně Mazehóové, Ph.D za její pomoc, rady a podněty, zejména pak za ochotu a trpělivost, kterou mi poskytovala při zpracování této bakalářské práce.

Eva Cimburová

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu použité a citované literatury.

Souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

Protivín 4.4.2008

---

vlastnoruční podpis

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá výtvarným projevem dětí s odchylkami v chování. V teoretické části popisuje to, co zřejmě odchylky v chování způsobuje, dále vliv temperamentu, charakteru a psychosociálního vývoje na dítě. Zmiňuje se konkrétněji o syndromu ADHD, epilepsii a opožděném mentálním vývoji. Popisuje též znaky a proměny výtvarného vyjadřování odpovídající běžnému vývoji a dále specifika výtvarného projevu dětí s nestandardním chováním. Praktická část ukazuje na vzorku dětí s odchylkami v chování některé typické rysy výtvarného vyjadřování těchto dětí. Zároveň má potvrdit či vyvrátit stanovené hypotézy.

## **Abstract**

Bachelor's thesis deals with artistic expression of children with deviations in their behaviour. In the theoretical part it describes what may cause the deviations in child's behaviour and further the influence of temperament, character and psychological development on a child. It mentions specifically ADHD, epilepsy and delayed mental development. It also describes signs and changes in artistic expression corresponding to usual development and further specific features of artistic expression of children with non- standard behaviour. Practical part shows with a sample of children with deviations in their behaviour some typical features of artistic expression of these children. It should also confirm or disprove given hypotheses.



# Obsah

Úvod.....	5
1. TEORETICKÁ ČÁST .....	6
1.1 Odchylky v chování dětí v MŠ .....	6
1.1.1 Cesta ke kořenům chování .....	6
1.1.2 Temperament a charakter jako faktor vlivu na chování dítěte.....	8
1.1.3 Možná rizika v psychosociálním vývoji dítěte.....	9
1.1.4 Některé odchylky v chování dítěte a jejich příčiny .....	10
1.1.4.1 Syndrom ADHD (Attention Deficit Hyperaktivita Disorder).....	12
1.1.4.2 Epilepsie.....	13
1.1.4.3 Opožděný mentální vývoj .....	14
1.2 Začátky vědeckého zájmu o dětskou kresbu .....	15
1.2.1 Důležitost představ .....	15
1.2.2 Studium dětského výtvarného umění v historii (podle Iana Mc Gregora 1995).....	16
1.3 Výtvarný projev předškolních dětí.....	18
1.3.1 Vývojové proměny výtvarného vyjadřování odpovídající běžnému vývoji.....	18
1.3.1.1 Čmáranice.....	18
1.3.1.2 Hlavonožec.....	19
1.3.1.3 Člověk .....	20
1.3.2 Některé náměty dětských výtvarných prací během vývoje a volba barev.....	20
1.3.3 Specifika výtvarného projevu dětí s nestandardními projevy chování.....	22
2. PRAKTICKÁ ČÁST.....	24
2.1 Cíle šetření a stanovení hypotéz.....	24
2.2 Výzkumný vzorek dětí .....	24
2.3 Petr .....	25
2.3.1 Kazuistika .....	25
2.3.2 Způsob práce .....	26
2.3.3 Hodnocení práce s Petrem .....	32
2.4 Kamil .....	33
2.4.1 Kazuistika .....	33
2.4.2 Způsob práce .....	34
2.4.3 Hodnocení práce s Kamilem .....	39
2.5 Linda.....	39
2.5.1 Kazuistika .....	39
2.5.2 Způsob práce .....	40
2.5.3 Hodnocení práce s Lindou .....	44
2.7 Verifikace hypotéz .....	45
2.8 Závěr výzkumné studie.....	46
Závěr .....	47

## Úvod

Každá třída v mateřské škole je seskupením různých dětí. Liší se od sebe nejen věkem, pohlavím ale i osobnostním založením. Během své pedagogické praxe jsem měla možnost navštívit již více škol a tříd a jeví se mi jako fakt to, že v mnoha dětských kolektivech se vyskytují jedinci s různými stupni odchylek v chování. Zdá se, že počet takovýchto dětí roste. Závažnější případy bývají většinou v rukou odborníků – ve speciálních mateřských školách, speciálně pedagogických centrech, v rukou psychologů, psychiatrů. S těmi běžnějšími se setkávají učitelky mateřských škol.

Chování dětí, které se vymyká běžné normě, je zátěží jak pro rodiče, tak pro učitele ale i pro děti samotné. Proto by měla být případná pomoc kvalifikovaná, se znalostí věci. K tomu nám učitelkám v MŠ napomáhají vyšetření odborníků. Učitelka může mít podezření, že jde o nějakou poruchu – usuzuje tak z vlastního pozorování, rozhovorů s dětmi či rozboru jeho výsledků ( např. výtvarných činností ), ale diagnózu může určit pouze odborník.

Asi před rokem, po přečtení knih F. Koukolíka a J. Drtilové *Vzpouřivá deprivantů* a J. Prekopové a Ch. Schweizerové *Neklidné dítě*, jsem se začala více zajímat o děti s odchylkami chování, o příčiny, které toto chování u dětí způsobily či způsobují. A protože jsem vypožadovala, že děti, které trpí nějakou poruchou chování se většinou i odlišně výtvarně vyjadřují, rozhodla jsem se, že tato problematika bude tématem mé bakalářské práce.

V první části mé práce popisuji osobnost a chování dětí trpících nějakou odchylkou. Zmiňuji se o tom, co vše má na chování dětí vliv – vrozený temperament, charakter, psychosociální vývoj. Dále charakterizuji některé odchylky v chování dětí – syndrom ADHD, epilepsii a opožděný mentální vývoj. Pozornost věnuji běžnému výtvarnému projevu předškolních dětí a jeho vývoji, dále pak specifickým výtvarného zobrazování dětí s odchylkami v chování.

Praktická část má potvrdit mé hypotézy:

1. Výtvarný projev hyperaktivního dítěte bývá závislý na momentální schopnosti udržet pozornost a soustředit se.
2. Lze očekávat, že po záchvatech grand mal se osobnost může dostat a v některých případech i dostává do regrese, což se může projevit i ve výtvarném zobrazování.
3. Opožděný mentální vývoj se odráží i ve výtvarném projevu tohoto jedince.

# 1. TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1 Odchylky v chování dětí v MŠ

### 1.1.1 Cesta ke kořenům chování

Chování každého z nás je ovlivněno, podmíněno více činiteli. Podílejí se na tom mj. vlastnosti a vybavenost nervového systému, ale též široce pojaté vlivy životního prostředí (= celkové společenské klima) a především nejbližší sociální prostředí, tedy oblast rodiny, citových vztahů v ní, výchovných postojů a přístupů k dítěti.

Jak uvádí ve svých knihách Drtilová a Koukolík (1994) na vznik možných poruch chování má vliv též dědičnost. Nositelem dědičnosti je deoxyribonukleová kyselina (DNK). Její části – geny – určují jednotlivé vlastnosti živých tvorů. Geny může ovlivnit velký počet nejrozmanitějších vlivů (ozáření, chemické vlivy). Geny a vlastnosti dědíme po předcích, jsme potomky vývojových předků. Mnohé základní prvky chování – např. vztah k dětem, útočnost, úzkost jsou podloženy vlastnostmi, jež máme se svými vývojovými předky blízké. Příčinami poruch chování jsou tedy jak dědičnost tak zevní prostředí (učení, zkušenost).

Též Vágnerová (2005) uvádí, že průběh psychického vývoje závisí na individuálně specifické interakci vrozených dispozic a komplexu různých vlivů prostředí.

„Tendence k určitému způsobu reagování, která je dána geneticky, může v krajním případě představovat rizikový faktor. Např. impulzivní, neklidné a nezdrženlivé děti budou lidem nepříjemné, a proto budou s větší pravděpodobností odmítány i negativně hodnoceny. Taková dispozice se snadno stane příčinou rozvoje mnoha potíží“ (Vágnerová, 2005, s. 15).

Drtilová, Koukolík (1994) říkají, že dědičné vlivy zahrnují 40 – 60 % příčin poruch chování, tedy průměrně polovinu. Za druhou polovinu může tedy zevní prostředí. Poněkud jiný názor má Vágnerová, která tvrdí: „Míra vlivu dědičnosti a prostředí může být různá, podle toho, o jakou vlastnost jde. Podle množství genů které jsou základem dědičnosti určité charakteristiky, mluvíme o monogenním nebo polygenním typu přenosu. Polygenní dědičnost je charakteristická skutečností, že se na vzniku určité vlastnosti podílí větší, přesně nezjištěné množství genů, které izolovaně mají nepatrný účinek. Dědičnost v tomto případě nevytvoří

hotovou, neměnnou vlastnost, ale jen předpoklady určité kvality“ (*Vágnerová In Říčan, Krejčířová, 1997, s. 48*).

Švancara (1980) uvádí: „...chování je funkcí věku. Avšak zredukovat možné variace chování pouze na takové projevy, které nejsou determinovány jinými činiteli než věkem, je prakticky neproveditelné...chování je funkcí věku a činitelů vývoje“ (*Švancara, 1980, s. 16*).

Jak je dále v knize uvedeno, vývoj jedince může probíhat podle

- **teorie preformismu** – kdy se jedinec vyvíjí postupným rozvíjením dědičných vloh obsažených v zárodku, vyloučen je rozvoj jakýchkoli nových vlastností
- **teorie konvergence dvou faktorů** – která se výše uvedené jednostrannosti pokouší odstranit a preferuje působení dědičnosti a prostředí zároveň (*Švancara, 1980*)

Vlivy prostředí a biologické podmínky, které na dítě působí, jsou spojeny nejen po porodu, ale již předtím. Švancara píše: „...od okamžiku, kdy došlo k oplození vajíčka, nelze již v žádném okamžiku vývoje jedince rozlišit mezi tím, co je nativní, a tím, co je získané“ (*Švancara 1980, s. 17*).

Na mnohých rysech poruch chování, jak uvádí Drtilová a Koukolík (1996), se vlivy vnějšího prostředí podílejí poměrně hodně. U různých jedinců mají rozličný význam, dokonce se sčítají. Mohou být jednorázové, mohou trvat dlouho, mohou zasáhnout kdykoli (počínaje nitroděložním vývojem přes nejranější dětství až do dospělosti).

Vymětal (2004) zastává názor, že budoucí člověk je nejzranitelnější v prvních třech měsících po početí a v posledních týdnech před porodem. Zárodek i plod jsou na matku napojeny, jsou nesmírně citlivé, takže souvislosti ohrožení během těhotenství můžeme předpokládat.

Je známo, že dobrý psychický stav matky i otce je pro základ psychiky dítěte velice důležitý. Příčinami poruch chování může být již v prenatálním vývojovém stadiu užívání léků v těhotenství, alkoholismus a toxikomanie matky, některá infekční onemocnění. Dále má vliv na budoucí vývoj např. těžký porod, asfyxie – přidušení dítěte při porodu, nízká porodní váha aj.

Říčan a Krejčířová (1997) dokládají, že k impulzivním, nepřízpusobeným a agresivním reakcím mají větší sklon jedinci trpící též nějakou formou organického poškození CNS (např.

u některých forem epilepsie, poruch aktivity ve smyslu hyper- nebo hypoaktivity). Dispozice k takovým reakcím mohou ovlivnit též nevhodné způsoby komunikace a anomálie v mezilidských vztazích v rodině.

Tento názor je možné vysledovat i v díle Vágnerové (2005), která mj. uvádí, že zejména vývoj malých dětí je závislý na materiálních podmínkách domova, na tom, jaké na děti působí podněty, jaká je jeho interakce s jinými lidmi, do jaké nápodoby jednání se identifikuje – tzn. s jakým člověkem se ztotožní a bude přejímat jeho názory, postoje a chování.

### **1.1.2 Temperament a charakter jako faktor vlivu na chování dítěte**

Pokud se mám zabývat ve své práci chováním dětí, neměla bych opomenout ještě dva termíny – temperament a charakter, které ve své podstatě chování také ovlivňují.

„Temperament označuje tu část osobnosti, která je určována převážně biologicky a projevuje se hlavně způsobem citového reagování. Charakter pak označuje druhou část, která je determinována převážně sociálně a má společenský, zejména morální význam. Obě se však vzájemně prostupují“ (Čáp, 2001, s. 162). Jak dále uvádí Čáp, již v prvních týdnech a měsících života lze pozorovat u dětí rozdíly v temperamentu. Temperamentové vlastnosti dítěte a jejich posuzování jsou též předmětem zkoumání psychologů a lékařů pracujících s dětmi a jejich matkami. Čáp uvádí čtyři základní znaky, které jsou pozorovány:

- kvalita nálady (převládá nálada radostná, spokojená – mrzutá, podrážděná);
- přizpůsobivost k novým situacím a požadavkům, např. k novému jídlu;
- biorytmus (probouzí se a usíná, hlásí se o jídlo apod. pravidelně – nepravidelně);
- intenzita reakcí (emoční reakce většinou mírné – nápadně intenzivní, křičí, pláče, prudce projevuje i radost).

„Kombinováním uvedených projevů se děti mohou přibližně zařadit do jednoho ze tří typů: dítě snadno vychovatelné, dítě obtížně vychovatelné, dítě pomalu se přizpůsobující. Děti takto rozlišené kladou odlišné požadavky na matku nebo jinou pečující osobu, usnadňují nebo ztěžují péči, kladný emoční vztah k dítěti, výchovu“ (Čáp, 2001, s. 165).

„Souhrnně lze říci, že v současné době se užívá termínu temperament k označení souboru psychických (popřípadě psychofyziologických) vlastností, které se projevují způsobem

reagování, chování a prožívání, zvláště tím, jak snadno vznikají emoce, jak jsou silné, jak živě se projevují navenek a jak se rychle střídají“ (Čáp, 2001, s. 165).

Dle Vágnerové mohou mít mnohé nepříjemné projevy předškolních dětí vrozený základ, mohou vyplývat z typu temperamentu.

„Dítě může být dispozičně zvýšeně dráždivé, afektivně labilní, s nízkou tolerancí k zátěžím a vzhledem k tomu poskytuje ostatním lidem méně pozitivních podnětů. Takové dítě rovněž nebývá akceptováno. Jeho zkušenosti bývají častěji nepříznivé a mohou ještě více posílit tendenci chovat se nežádoucím způsobem“ (Vágnerová, 2005, s. 213).

Termín charakter – popřípadě morální charakter – jak uvádí Čáp (2001), je subsystém osobnosti, který kontroluje a reguluje jedincovo chování podle společenských, zejména morálních norem a požadavků. Charakter se formuluje převážně působením výchovy a dalších sociálních podmínek. Z rysů osobnosti k charakteru patří též sebeovládání, kontrola a regulace emocí, zejména afektů.

Říká se dítě je obrazem rodiny. Identifikační vzory v ní na něho působí neustále. Ze své práce v mateřské škole vím, že jestliže dítě nemá v rodině vhodný vzor k identifikaci, nelze očekávat, že se bude chovat žádoucím způsobem. Dítě proto mnohdy ani neví, jaké chování je vhodné.

### 1.1.3 Možná rizika v psychosociálním vývoji dítěte

Snad každý, kdo zodpovědně pracuje s dětmi ví, že jejich budoucí chování začíná být ovlivňováno již v okamžiku početí. Není smyslem mé práce pokoušet se o celý výčet, považuji však za dobré zmínit se alespoň o některých.

- **ohrožující rodinné prostředí** – do vývoje osobnosti dítěte zasahuje též fakt, když je žena od počátku na všechno sama, či když k narození dítěte dojde dokonce v rozporu s ženiným přáním. „Takovéto matky bývají mnohdy ještě psychicky traumatizovány hostilní reakcí vlastní rodiny, popřípadě posměchem či opovržením sousedů.... Pak se snadno vytvoří k novorozeněti vztah plný ambivalence a následná péče o ně může být jen lhostejně mechanická, málo uspokojivá či zcela zanedbávající“ (Jedlička, 2001, s. 21).
- **nehodná výchova v kolektivních zařízeních, časté odloučení od matky** – je rovněž všeobecně známé, že malé děti pobývajících nepřiměřeně dlouhou dobu

v jeslích a mateřských školách mají jen malou šanci k vytvoření pevnějších citových vazeb. Zvláště pokud se lidé v péči o ně střídají. „Adleriáni by řekli, že daní jedinci pod vlivem zažitých zkušeností zapracovali do svého životního stylu pohled na svět, kde milovaní lidé odcházejí a přicházejí, jak se jim zlíbí. Na nikoho se nelze nijak zvláště spoléhat, a má-li člověk druhého příliš rád, je na nejlepší cestě prožít si žalost a bolest z opuštění“ (*Jedlička, 2001, s. 19*).

- **nespokojenost rodičů v manželství, rozvodovost** – do vlivů působících na pozdější chování dítěte lze uvést i tento fakt. “Není neznámé, jak vysoká je u nás rozvodovost. V roce 1995 byla rozvodovost v České republice jednou z nejvyšších v celé Evropě“ (*Jedlička, 2001, s. 19*). L.Šulová (2003) k tomu dodává, jak je trestuhodné, když je dítě svědkem ostrých předrozvodových hádek rodičů. Ovlivněn pak bývá např. vývoj sebevědomí. Je nepřiměřený, spojený s vychloubáním a majetnickými projevy.

V mnoha dostupných publikacích jsou rodiče i vychovatelé varováni před necitelným usměrňováním dětí, poukazováním na jejich nedostatky a slabosti. To vede mj. k jejich nedůvěře ve vlastní síly, ustrašenému pochybování o vlastní ceně a schopnostech.

#### **1.1.4 Některé odchylky v chování dítěte a jejich příčiny**

Dítě předškolního věku má přirozenou potřebu být aktivní. Z mnohaleté praxe vím, že dlouho neposedí, chce se hýbat, něco dělat, zkoumat, na své okolí chrlí otázky, které touží mít ihned zodpovězeny. To je normální, běžné. K tomu potřebuje jistotu, bezpečí, stabilitu.

Šulová k tomu dodává: „Dítě předškolního věku potřebuje více než kdy jindy stabilní zázemí a to mu dodává energii a chuť do zkoumání, zvědavosti, do samostatného odpoutávání se od této jistoty a zázemí. Odpoutávání však musí mít ‚pod kontrolou‘ dítě. Je zajímavé, že dítě, které vnímá své zázemí jako nejisté, přestává experimentovat, zkoumat odpoutávat se, ale fixuje se v nejistém vztahu“ (*Šulová In Mertin, Gillernová, 2003, s. 15*).

Ten, kdo pracuje s předškoláky jistě potvrdí, že vztahy a chování k vrstevníkům v mateřské škole ovlivňují zkušenosti získané v rodině.

Dítě, které má vytvořenou bezpečnou vazbu s rodiči se chová pozitivně, bývá důvěřivější což usnadňuje jakoukoli interakci. „Pokud dítě ve vztahu s rodiči pozitivní zkušenost nezíská, bývá hostilní, chová se agresivně, nepříjemně.... Negativní zkušenost vede k rozvoji

nevhodných způsobů chování a nepříjemných vlastností... bývá generalizovaně odmítáno. Tak se jeho nepříznivé zkušenosti opakují a prohlubují. Zhoršuje se i jeho očekávání a chování... (Vágnerová, 2005, s. 213).

Snad všichni rodiče touží, aby jejich dítě bylo zdravé a přinášelo jim radost. Stává se však, že i dítě bez zjevných tělesných a duševních postižení vykazuje známky odlišného chování než jiné děti. Má svou vlastní osobnost, je jedinečné nejen co do fyzického vzhledu, ale i co do způsobu chování. Příčinou odchylek v chování mohou být např. **frustrace**, způsobené dlouhodobým neuspokojováním některých základních potřeb, **emoční poruchy** nebo **poškození mozku** vlivem případných komplikací v těhotenství, při porodu, souvislost může mít i poranění hlavy např. při úrazech, poškození mozku neuroinfekcí či nádorovým onemocněním CNS (Říčan, Krejčířová, 1997).

Jedná-li se o frustrace, pak nastupují klasické formy obranných mechanismů. „Může jít o agresivní projevy chování vůči okolí i sobě (některé děti se fackují, štípají, škubou si vlasy), může jít o ‚stažení dítěte do svého světa‘ (dítě si přestává hrát, přestává komunikovat, straní se ostatních, někdy se chová jako nemocné nebo ‚uniká‘ do věkově nižších kategorií a začne se např. pomočovat i když hygienické návyky byly už dávno zvládnuty)“ (Šulová In Mertin, Gillernová, 2003, s. 16) .

Emoční poruchy v předškolním věku se mohou projevovat přechodnými strachy až fobií, které většinou bývají přechodné, nadměrnou úzkostí, kdy se dítě buď stahuje a stává se pasivním nebo se projevuje naopak nadměrným neklidem. „Tyto aktivity slouží dítěti k uvolnění tenze, většinou jsou však okolím sankciovány, což hladinu tenze ještě zvyšuje“ (Říčan, Krejčířová, 1997, s.168).

Pokud vyloučíme odchylky v chování dětí podmíněné emočním, motivačně volním a sociálním vývojem, jsou na místě otázky týkající se poškození mozku. V současné době se označují termínem lehká mozková dysfunkce. Černá vychází z definice S. Clementse, kde je mj. uváděno: „Syndrom LMD se vztahuje na děti téměř průměrné, průměrné nebo nadprůměrné obecné inteligence s určitými poruchami učení či chování, v rozsahu od mírných po těžké, které jsou spojeny s odchylkami funkce centrálního nervového systému. Tyto odchylky se mohou projevit různými kombinacemi oslabení ve vnímání, tvoření pojmů, řeči, paměti a v kontrole pozornosti, popudů nebo motoriky...“ (Černá 2002, s. 14). Šturma zmiňuje též LMD jako: „poruchy, jejichž základem je oslabení schopností a vlastností řady



psychických funkcí, zodpovědných za řízení, kontrolu, regulaci, koordinaci a integraci chování v širokém smyslu slova“ (*Šturma In Říčan, Krejčířová, 1997, s. 127*).

Stanovit, zda dítě trpí nějakou poruchou je velmi složitý proces a může ho provést pouze odborník – specialista.

Train (2001) uvádí, že odchylky se většinou vyskytují v různých kombinacích. Je dobré vědět, zda se jedná:

- **o trvalé projevy dítěte**, které jsou soustavné, neměnné, beze změn
- **o neobvyklé chování dítěte**, způsobené náhlou změnou, účastí v neobvyklém incidentu
- **o vnitřní myšlenky dítěte**, projevující se neustálými obavami nereálného základu, falešnými představami
- **o důsledky chování dítěte**, vlivem negativních reakcí u ostatních, vztahů uvnitř rodiny, omezování i jeho společenského života .

Ve své práci dále popisují tři příčiny, které odchylky v chování předškolních dětí mohou způsobovat. Těmi jsou syndrom ADHD, epilepsie a opožděný mentální vývoj. Jsou zcela zjevně podloženy mnohaletými výzkumy a bádáním a je zajímavé pak v souvislosti s nimi sledovat výtvarné práce dětí.

#### **1.1.4.1 Syndrom ADHD (Attention Deficit Hyperaktivity Disorder)**

Jedná se o děti, které jsou na první pohled zdravé a bez žádných zjevných potíží. V kolektivu třídy však nejvíc vyrušují, v jiné společnosti jsou nejméně příjemné.

Není nezajímavé, že vývoj mozku již v prenatálním období ovlivňují pohlavní hormony. Dle Vágnerové např.: „různým způsobem stimulují růst neuronů, působí na jejich migraci, podporují růst neuritů atd. Větší produkce nervových buněk u plodů ženského pohlaví může sloužit jako jejich ochrana v případě poškození. Jedním z důvodů uvedeného předpokladu může být větší četnost specifických poruch učení, hyperaktivity a poruch pozornosti u chlapců“ (*Vágnerová, 2005, s. 29*).

Train k tomu uvádí: „trpí-li dítě ADHD (poruchou pozornosti spojenou s hyperaktivitou) a není-li porucha rozpoznána, může být odmítáno svými spolužáky, začne se chovat asociálně a začne být krajně vzdorovitě“ (*Train, 2001, s. 59*).

Dle Vágnerové jsou základními projevy syndromu hyperaktivity:

- nadměrné nutkání k pohybu, neschopnost tlumit vlastní aktivitu, která bývá neúčelná až nesmyslná
- slabá pozornost a unavitelnost, dítě není schopné delšího a kvalitního soustředění
- nevyrovnaná emocionalita, dráždivost a snížená tolerance k zátěži (Vágnerová, 2000, s. 44)

Drtílková v textu své knihy uvádí název hyperkinetická porucha. Píše, že: „k základním příznakům hyperkinetických poruch patří **hyperaktivita** (nadměrná pohyblivost, ‚divokost‘, problém vydržet v klidu...), **porucha pozornosti** (dítě se nesoustředí, dělá chyby z nepozornosti...) a **impulzivita** (dítě ‚napřed jedná a teprve pak myslí‘), které se vyskytují dlouhodobě a v míře, která je nepřiměřená věku dítěte“ (Drtílková, 2007, s. 11).

Ze své praxe vím, že malé děti bývají běžně živé, aktivní a tak hodnocení určitého dítěte jako neklidného je relativní. Jak ale dále uvádí Vágnerová, lze o hyperaktivitě mluvit teprve tehdy, jestliže „jsou projevy dítěte výrazně odlišné od normy a jsou trvalou charakteristikou jeho chování, nezávislou na aktuální situaci nebo stavu dítěte“ (Vágnerová, 2000, s. 44). Proto tedy nemusí znamenat, jak dokládá Train (2001), že dítě trpí ADHD, jestliže příznačné chování vykazuje v nevyhovujícím školním prostředí např. dítě, které má nízkou úroveň mentálních schopností, nebo dítě vysoce inteligentní se může chovat roztržitě a hyperaktivně, dále dítě, které pochází z chaotického rodinného prostředí a jiný druh chování ani nezná nebo dítě které je pouze v opozici – má odpor dělat cokoli co vyžaduje vytrvalou pozornost.

„Na hyperaktivní syndrom můžeme usuzovat, pokud se první potíže vyskytly již v předškolním věku a v současné době přetrvávají déle než šest měsíců“ (Vágnerová, 2004, s. 83).

#### 1.1.4.2 Epilepsie

Rovněž dítě s epilepsií vypadá jako každé jiné. Jak jsem měla možnost zjistit, epilepsií se ve svých dílech zabývá více autorů. Popisovány jsou v nich možné příčiny, projevy i důsledky, které toto onemocnění s sebou nese. Dítěti, u kterého byla epilepsie diagnostikována, je potřeba poskytnout stejné možnosti, jako dětem zdravým.

Bývá uváděno, že by se měly zařadit do co nejvíce společenských a sportovních aktivit (s dodržáním rozumných bezpečnostních opatření), nepotřebují přílišné ochránářství. Pouze

potřebují pravidelný spánkový režim, bez zbytečného ponocování (Šišková, *Informatorium* 3-8, 1/2007).

Vágnerová popisuje epilepsii takto: „Epilepsie je vesměs chronické poškození mozkové tkáně, které se projevuje opakovanými záchvaty různého charakteru, spojenými se změnou v oblasti prožívání, chování a často i poruchami vědomí“ (Vágnerová, 2004, s. 88).

Dle Krejčířové (1997) jsou epilepsie velmi častým neurologickým onemocněním, trpí jimi až 4 % dětí a většina epilepsií – až 75 % - má svůj začátek v dětství. Asi u 1/2 někdy až u 2/3 jsou uváděny různé poruchy chování.

Kromě primárních změn v mozku a narušených psychických funkcí stojí za zmínku též důsledky sekundární. Ty mohou představovat např. „vedlejší účinky medikamentózní léčby, které se mohou projevit jak v psychické, tak v somatické oblasti. Může to být únava, ospalost, snížení celkové aktivity, apatie, bradypsychismus, nebo naopak zvýšená dráždivost a výkyvy emočního ladění“ (Vágnerová, 2004, s. 89).

Drtílková (2007) dokládá, že také u dětí s epilepsií se může jako následek poškození mozku objevit hyperaktivní, odbrzděné chování s nedostatečným sebeovládáním a následně pak se zhoršeným školním prospěchem.

Epileptické záchvaty mají hodně podob. Nejen pověstný ‚velký záchvat‘ grand mal s bezvědomím, ale i škála tzv. parciálních ‚malých záchvatů‘.

Protože s epileptickým dítětem pracuji, myslím, že je vhodné o této diagnóze vědět, spolupracovat s rodiči a na druhé straně na tuto skutečnost zbytečně neupozorňovat.

#### **1.1.4.3 Opožděný mentální vývoj**

Je známo, že vývoj mozku prochází fázemi, pro něž jsou typické různé změny nervové tkáně. Zrání mozku a jeho funkční diferenciací pak probíhá podle určitého časového programu (Vágnerová, 2005).

„Opožděný vývoj je charakterizován tím, že některé z vyšších činností a dovedností jedince se rozvíjejí sice v normálním rozsahu, ale později než je obvyklé“ (Sovák, 1980, s. 80). Tak se mohou opožděně rozvíjet schopnosti řeči, hybnosti nebo i určité návyky. Dle Sováka (1980) sice opožděný vývoj některé z činností působí jistou disharmonií v rozvoji, ale nemá pro pozdější život nepříznivé důsledky, poněvadž jde o jev přechodný. Já si myslím, že v případě opožděného vývoje je dobré i neurologické vyšetření a spolupráce s odborníky ve

speciálně pedagogických centrech či – pokud se jedná o opožděný vývoj řeči – i s klinickým logopedem. Takovéto děti mohou mít narušeny sociální vazby a výrazné problémy v oblasti komunikace s vrstevníky, rodiči i učiteli.

## 1.2 Začátky vědeckého zájmu o dětskou kresbu

### 1.2.1 Důležitost představ

„Dětská kresba se mohla jako předmět vědeckého zájmu objevit až v druhé polovině 19. století, kdy byla už pro její nástup půda náležitě připravena poznatky psychologie, týkající se rozvoje řeči, tvoření pojmů a představ, myšlení, hry“ (*Uždil, 1974, s. 63*).

Je jisté, že mezi objektivní skutečností a dětskou kresbou je podstatný rozdíl. Z rozličných metodických příruček víme, že za pozadím dětského výtvaru je **představa**. Něco, co si dítě uchovává, když nemá viditelný obraz.

Např. francouzský autor G.H.Luguet je toho názoru, že představa je jakýsi vnitřní model, který dítě používá, opakuje, má vytvořen určitý svůj způsob zobrazení. Poukazuje dále na existenci grafického typu, přičemž má na mysli způsob zobrazení, kterého určité dítě používá pro stejný předmět nebo motiv svého výtvarného vývoje. Uvádí, že vývoj typu se děje po částech a typ si dítě dlouho drží proti náporu zrakové a jiné zkušenosti (*Uždil, 1974*).

Otázkou významu prvních dětských kreseb se zabývá též H. Read. Také uvažuje o představě, a považuje ji za jakýsi symbol. Dětské symboly jsou dle něho libovolné a nesoustavné, spojeny s představovanými asociacemi. „Dítě hledá cestu jak uniknout životnosti svých představ, chce vytvořit něco relativně pevného a osobního, uniknout realitě...následkem toho tvoří ...vizuální symbol, šifru v řeči čar, jež bude výrazem jeho citů, sdělí jejich kvalitativní obsah druhým lidem...“ (*Uždil, 1974, s. 68*).

Z pohledu tvarové psychologie lze též předpokládat, že na vzniku kresby se podílí nějaký **vnitřní model**. Jak uvádí ve své knize Uždil (*1974*), tvarová psychologie se domnívá, že: „Výběr toho, co vnímáme, je dán specifickou organizovaností našeho duševního života. To jde tak daleko, že za přirozených podmínek je to subjekt, popřípadě daný nervový systém, jenž rozhoduje, co vůbec má být viděno (cítěno, slyšeno), jak se to má spojit ve větší souvislosti, jaký význam to má atd.“ (*Uždil, 1974, s. 69*).

Je však ale zároveň nutné vzít v úvahu to, že vnímání podle Gestalt psychologie nepodceňuje význam objektivní reality. Ta dle Uždila (1974) pouze zdůrazňuje to, že role subjektu – tedy dítěte (pozn. aut.) – je při tvorbě vjemu větší právě v raném dětství než později, kdy si člověk zvyká všemožně své vjemy kontrolovat.

O představách uvažuje také Piaget. Ten hovoří o tzv. **obrazných představách** a rozlišuje dvě velké kategorie.

- reprodukční představy – které pouze vyvolávají známé a dříve pozorované jevy, a dále
- anticipační představy – které zobrazují pohyby nebo transformace a jejich výsledky, ačkoli se předtím neúčastnily jejich realizace.

Podle Piagetova názoru teprve „na úrovni konkrétních operací (po 7. – 8. roce) dovedou děti reprodukovat pohyby a transformace a současně jsou s to si vytvořit o nich anticipační představy. Předtím...dětí mají soustavné nesnáze při reprodukci pohybů nebo transformací, a zejména při vytváření si anticipačních představ o nich“ (Uždil, 1974, s. 76).

K výše uvedenému považuji za nutné dodat, že autor citované knihy jinde zcela nepotvrzuje názory Piageta, neboť, jak píše: „Se schopností anticipovat pohyb a transformaci (např. při zobrazení kruhu dětí držících se za ruce) se setkáváme už v předškolním věku. Nedá se tedy uvažovat v tomto směru o pevné hranici mezi předoperační a operační úrovní, dané věkovým stupněm“ (Uždil, 1974, s. 124).

### **1.2.2 Studium dětského výtvarného umění v historii (podle Iana Mc Gregora 1995)**

Studium dětského výtvarného umění započalo díky viktoriánskému zájmu o vzdělání. První systematické pak probíhalo ve Francii na začátku 20. století. Podle toho, jak různí autoři v jednotlivých časových úsecích nahlíží na dětské kresby, jsem rozlišila etapy na tyto tři:

- **Názor vizuálního realismu** – G. H. Luquet (1913): pokusil se o teoretické chápání toho, co dělají děti, když kreslí. Stadia, která vypořádal v dětské kresbě, pokládal za určité stupně k dosažení vizuálního realismu. Chápal dětský výtvarný projev jako primitivní pokus dosáhnout realismu dospělých. H. Read (1943): byl též zastáncem názoru, že dítě se učí „dělat obrázky“ především tím, že se dívá na

jiné obrázky. Vývoj výtvarného projevu závisí dle něho na získání znalostí o pravidlech a zvyklostech tvorby obrázků než na vnějším světě.

- **Názor závislosti na vnímání dětí** - psychoanalýza vedla k zájmu psychologů o dětskou kresbu, zajímala se více o dětské prožitky. Rostl zájem o dětský výtvarný projev jako o metodu, poskytující odpovědi na vývoj vnímání dítěte. Kresba umožňovala nahlédnout do dětského světa. Každá studie dětského výtvarného projevu vyvolávala otázky týkající se percepčního světa dítěte a toho, jak se liší od světa dospělých. Např. Piaget (1971), Harris (1963) vydali přehled o tom, že znalost předchází vnímání. To vedlo k názoru, že dítě kreslí spíše to, co zná, než to, co vidí. Podle Harris (1963) děti zřejmě nikdy nedovedou nakreslit všechno, co znají. Vědí toho prostě víc, než umějí vyjádřit graficky. Proto může být zavádějící posuzovat příliš jejich duševní schopnosti na základě jejich schopností grafických.
- **Názor závislosti na citovém zaujetí** – zejména v 70. letech se někteří autoři (Lowenfeld a Lambert 1975) pokoušeli na mnoha případových studiích ukázat spojení kresby a osobnosti. Tito autoři se snaží ilustrovat vztah mezi stavy mysli a z ní vyplývající grafickou aktivitou dětí. Rozlišují mezi vizuálně orientovanými jedinci se slabou emocionalitou a kinestetikou a hapticky (hmatově) orientovanými jedinci, kteří jsou schopni vnímat citově a kinesteticky. Docházejí k názoru, že tyto dva aspekty se dají u jedince obtížně odlišit, avšak interakce těchto aspektů nebo způsobů vnímání má pro pochopení dětského výtvarného projevu zásadní význam.

Všechny tyto teorie chtějí zřejmě sdělit něco o tom, co děti dělají, když kreslí. Pro dítě je kresba uspokojivá činnost, která kombinuje několik uvedených aspektů dohromady. Kresby, které bývají charakterizovány jako neobvyklé, anomální, zobrazují určité jevy, které jsou pro „normální“ děti složité nebo jimž se vyhýbají.

## 1.3 Výtvarný projev předškolních dětí

Všeobecně je za vyjadřovací prostředek považována především řeč. Řeč nám umožňuje hodnotit pocity a jiné prožitky, rovněž i předměty. Vyjádřit se lze i jinak – kromě jazykového a emočního projevu – také ikonicky, nebo-li výtvarně.

„Nevíme přesně, kdy dítě pochopí, že čáry, které po sobě zanechává tužka na papíře, mohou něco znázornit... víme však, že to pochopí dříve, než to dokáže uskutečnit, a že se svou kreslířskou neschopností nijak netrápí“ (Říčan, 2004, s. 129).

Pro dítě je kresba hrou a zároveň nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem s jazykovým označením. Již zmiňovaný G. H. Luquet v knize Uždila uvádí, že: „dítě kreslí, aby se bavilo“ (Uždil, 1974, s. 83). Dovojuje to i tím, že: „v dětském vývoji jsou periody, kdy dítě nekreslí vůbec, a jiné, kdy kreslí intenzivně – nejspíš proto, že nemá jinou přitažlivější zábavu“ (Uždil, 1974, s. 83).

### 1.3.1 Vývojové proměny výtvarného vyjadřování odpovídající běžnému vývoji

Schopnost vyjádřit se má svůj původ právě v objevení shody jazykového, emočního a obrazového vyjádření. Daleko významnější než samotný výsledek se zdá být pro dítě tvorba – radost z právě vznikající stopy. Uždil k tomu uvádí: „...zdá se, že okolnost, že ‚se kreslí‘ (proces), je zpočátku důležitější, než co se kreslí, než předmět zobrazení a podobnost mezi ním a výtvořem“ (Uždil, 1980, s. 15).

Do mateřských škol v dnešní době docházejí i děti mladší tří let, proto ve výčtu vývojových proměn výtvarného vyjadřování začínám od úplných začátků. Není bez zajímavosti, že v knihách, které jsem prostudovala, se autoři zabývají většinou vývojem kresby.

#### 1.3.1.1 Čmáranice

Raná stádia se často označují jako „období čmáranic“. Někteří autoři, např. Říčan (2004) zastávají názor, že dítě jen tak jednoduše čmárá, a pak svoji čmáranici nějak pojmenuje. Někdy má od počátku jasné, co chce nakreslit, nebo – když je hotovo, teprve zpodobněnou věc pojmenuje. Oba názvy se mohou od sebe zcela lišit.

Janek Dubowski se v knize Arteterapie s dětmi zmiňuje dokonce o dvou typech dětské čmáranice.

- v období mezi druhým a čtvrtým rokem, kdy si dítě osvojuje gramatickou stavbu řeči začíná kreslit. objevuje, že určité předměty pohybující se po nějakém povrchu zanechávají stopu. O nejranějších stopách se mluví jako o **lokomotorické čmáranici** (Lowenfeld 1974). Zájem při nich věnuje dítě spíše pohybům než stopám, které po nich zůstávají.
- dalším stupněm ve vývoji bývá experimentování, opakování stejného lokomotorického pohybu, kdy dítě vytváří několik velmi podobných kreseb. Patří mezi ně např. svislá či vodorovná čára, bod, nedokonalý kruh. Hovoříme o tzv. **základní čmáranici** (Kellová 1970). O **pojmenované čmáranici** je řeč tehdy, pokud dítě nevytvořilo ještě nic, co by se dalo považovat za srozumitelné, ale obrázku již dalo název.

Uždil (1980) uvádí, že je též zajímavé, jak se dítě chová k ploše. Zpočátku ještě překračuje hranice papíru, později je respektuje. Jde mu také o to, aby zaplnilo plochu rovnoměrně. Spletitá čára – čmáranice – může být pro dítě cokoliv: cesta, had, voda. Někdy jí přiřkne název samo, jindy až pod tlakem otázek dospělých.

Třesoňková (1990) nazývá první pokusy o výtvarné vyjadřování dětí **bodovým čaráním**. Je to dle ní radost z pohybu ruky, která zanechává stopu. Po druhém roce pak nastupuje **sledované čarání**. Zde již dítě vytváří propletené čar, ale bez určitého plánu kresby. Nyní je také možné vysledovat, kterou ruku dítě používá jako hlavní a která bude pomocná.

### 1.3.1.2 Hlavonožec

Vývoj dle Dubowského (1995) vrcholí u dítěte tehdy, pokud dospělo ke zvláštní sestavě znaků, o níž se většinou mluví jako o **hlavonožci** nebo o **čárové postavě**. Odtud pak může jít několik vývojových linií. Např.:

- směřování k tvorbě obrázků: to pokud dítě tvoří znaky které se podobají předmětům jež vidí kolem sebe
- pokud dítě objevuje pohyb a události, můžeme tuto linii označit jako mapování
- jestliže dítě využívá k vyjádření pocitů určité barvy, pohybu či síly nakreslené linky a něco to zřejmě znamená, označujeme tuto linii termínem modus.



Uždil (1980) zastává názor, že ze zvládnutého krouživého pohybu vzniká nepravidelný **ovál**. Později pak přistupuje schopnost dítěte měnit vědomě směr čáry a vzniká jakýsi **kříž**. Teprve tehdy bude umět dítě kreslit dům. Krouživý pohyb je důležitý pro zvládnutí nekonečné čáry, kterou se snaží dítě vědomě tvarovat – vznikají první kresby domů, většinou se zakulacenými rohy nebo okny .

Třesohlavá poznamenává: „Ve třech letech umí dítě napodobit kruh a můžeme dobře pozorovat kvalitu úchopu, plynulost čar a zdokonalování vizuomotorické koordinace“ (Třesohlavá, 1990, s. 45).

Kresby tříletých dětí zpravidla vycházejí s oválu – ovál je hlava, oči, ústa, nos většinou chybí. K oválu děti přidávají krátké čáry, které mají někdy význam vlasů, paprsků, nohou, rukou. Z těchto nepřehlédnutelných znaků typických pro určité vývojové období dětské kresby vzniklo označení hlavonožec. Ten v sobě zahrnuje i zapomenuté tělo, jehož hodnota je pro dítě zatím nepatrná.

### **1.3.1.3 Člověk**

Trup, který je důležitý pro kresbu figury, děti zpravidla nejprve umísťují v ploše mezi oběma nohama. Pak se teprve osamostatní. Vývoj kresby lidské figury „...pak postupuje tím rychleji, čím víc dítě kreslí a čím víc je vystaveno pozitivním výchovným podnětům“ (Uždil, 1980, s. 28).

Třesohlavá k tomu poznamenává: „Vývoj kresby lidské postavy posupuje od nereálné kresby ve třech letech, přes znázornění hlavonožce ve čtyřech letech a dvoudimenzionální obrysovou kresbu v pěti letech, až k profilovému zachycení postavy“ (Třesohlavá, 1990, s. 45).

Výtvarné zachycení člověka se postupně harmonizuje, mizí nápadné disproporce, objevují se symbolizující detaily – např.: prvky oděvu s vyznačením knoflíků, pasu, obuvi apod. Také se projevuje záměrnost v označení odlišnosti pohlaví muže a ženy.

### **1.3.2 Některé náměty dětských výtvarných prací během vývoje a volba barev**

Podle statistik, které zkoumaly, co se nejčastěji ocitá na dětských kresbách a malbách, je středem zájmu dítěte člověk. Teprve pak to ostatní, co s tím vzdáleněji souvisí (Uždil, 1980).

Není tedy náhodou, že se v návrhu časového rozvržení práce v oblasti výtvarné výchovy v předškolním věku ocitají na začátku školního roku na prvních místech právě tyto náměty.

Např. Svobodová (1998, s. 84-85) navrhuje tato témata:

- 3 – 4 roky Maminka (figura), Koho mám rád (figura), Strašidýlko (figura)
- 4 – 5 let Moje narozeniny (figury), Tančíme (figury v pohybu)
- 5 – 6 let Moje maminka (figura)

Teprve později vchází do obsahu dětských prací i prostředí člověka – dům, strom, zahrádka, květina – a pozvolna přibývají dopravní prostředky, zvířata a užitečné věci. Opět zde zmiňuji výňatek z návrhu časového rozvržení práce v oblasti výtvarné výchovy – nyní uprostřed školního roku, v zimě:

- 3 – 4 roky Školka, pokojíček ; Kde bydlí zvířátka
- 4 – 5 let Vycházka, která se mi líbila ; Stroje na létání
- 5 – 6 let Motorka s přívěsem ; Dášenska, která jela na hory

(Svobodová, 1998, s. 84-85)

S obrazy zvířat se setkáváme v dětské výtvarné tvorbě také velmi často. Zpočátku se mnoho neliší od postav lidí, většinou je děti kreslí z profilu, ale hlavu zobrazují en face. Často mívá zlidštěnou tvář.

Bez zajímavosti není ani zobrazování stromu. Jak uvádí Uždil (1980) logika jeho vývoje se poněkud podobá vývojové linii lidské figury. Zpočátku to bývá jen vzhůru trčící linka, kterou přetínají vodorovné čárky. Jejich pravoúhlost se postupně mění, větve se odklánějí v kosém úhlu od kmene. Později se větvení komplikuje, přibývá vedlejších větvíček. Zobrazování listů, plodů bývá ve většině případů na okraji větví a vcelku detailní.

Děti předškolního věku, jak konstatuje Třesohlavá (1990) též: „...velice silně vnímají barvy, i když ve vlastním kresebném projevu je v celé šíři neuplatňují. Obvykle volí z palety základních barev a kladou je ve výrazných kontrastech. Oblíbená je červená, žlutá, zelená, otázky preference barev nejsou zcela uspokojivě zodpovězeny, a také interpretace použitých barev vyžaduje značné opatrnosti“ (Třesohlavá, 1990, s. 46).

Ve velké většině starší předškolní děti ve věku 5-6 let volí barvy, které popisně doplňují zobrazovaný předmět nebo symbolizují nějakou jeho vlastnost. Děti láká převážně také jasnost barev a jejich kontrast.

### **1.3.3 Specifika výtvarného projevu dětí s nestandardními projevy chování**

Výtvarná činnost není ničím nahodilým, je úzce spjata s duševním životem dítěte. Jak jsem již zmínila výše, úzce souvisí s vnímáním, představivostí a zážitky, ale také s celkovou úrovní vývoje. Zejména s úrovní kognitivní. To vše je u různých dětí rozmanité. Zranitelné a závislé dítě je vtahováno do světa dospělých a prožívá určité konflikty mezi svými vnitřními potřebami, přáními a vnějším omezením, které mu způsobuje prostředí ve kterém žije.

Jak poznamenává J.Uždil (1980) dítě dává při výtvarné činnosti průchod svým představám, zážitkům a zhmotňuje je, činí je viditelnými a stačí si s nimi samo.

Předškolní dítě je spontánní, má ještě nevyvinuté ego a nechápe svou odchylku nebo nemoc. Kresby bývají viditelným vyjádřením jeho prožitku. V kresbách a malbách se často setkáváme s prolínáním vnitřního a vnějšího světa, se směsí fantazie a skutečnosti, shledávají autorky Caseyová, Dalleyová (1995). Tato skutečnost se shoduje i s mým pozorováním. Když skupina dětí dostala za úkol zobrazit svého kamaráda, dívka s opožděným mentálním vývojem nakreslila sluníčko. Když měly tyto děti výtvarně zachytit stromy v lese, dívka kreslila kámen a cestičky.

R. Davido (2001) ve své knize uvádí, že kresba je vlastně nevědomé písmo. Ponechává autorovi větší volnost než psaní. Čára, kterou kreslí, o něm něco vypovídá.

Také užití barvy může vyjadřovat určité pocity i když barva a linka a její síly se vyvíjejí odděleně, konstatují Caseyová a Dalleyová (1995). V určitých vývojových fázích je linie důležitější než barevnost, zvláště když si dítě vytváří svůj repertoár různých typů znaků. Použití barvy může být pak velice důležité, zvláště vzhledem k emocionálnímu účinku, jaký na dítě má.

Uvedenou myšlenku podporuje i mé pozorování dětí, zejména chlapce s epilepsií. Ten v určitém období vše masivně začerňoval. Již hotovou práci, kresbu i malbu pokrýval černou barvou. Barvu užíval rovněž nereálně a nahodile, volil i podle toho, zda se více či méně

rozpíjí, zda se mu s ní lépe vykrývají větší plochy. Bývá též patrné, že černou, šedou či hnědou barvu užívají děti zejména při vyjádření špatné nálady.

Třesohlavá (1980) píše, že emotivní funkce barvy vystupuje sice v kresbě či malbě druhotně, ale jestliže dítě opakovaně barevnost zdůrazňuje, je třeba tomuto emočnímu sdělení věnovat pozornost. Výtvarné práce dětí nám řeknou mnohé nejen o motorických schopnostech, ale také o trápeních a radostech, o vnitřních prožitcích světa, ve kterém dítě žije.

Při přípravě své bakalářské práce jsem prostudovala několik publikací, ve kterých byly popisovány odchylky v chování dětí ve vztahu k výtvarnému projevu.

Drtilková (2007) uvádí, že u některých hyperkinetických dětí se může vyskytovat i specifická porucha motorické funkce, která se projevuje jako nápadná neobratnost a nešikovnost. Těmto dětem dělá např. problém: „zasáhnout míčem cíl, zavázat tkaničky u bot, navlékat korálky, úhledně psát nebo kreslit“ (Drtilková, 2007, s. 43).

V praxi bývá však velmi složité odlišit nešikovnost, neúhledné a neuspořádané výtvarné práce dětí se sklony k hyperaktivitě od důsledků ‚pouhé‘ nevyzrálé grafomotoriky předškoláků.

Šebek k tomu poznamenává, že u některých dětí s hyperaktivním chováním může být vývoj kresby a schopností řídit a sladovat jemné pohyby rukou i mírně opožděn. Píše: „Někdy má takové dítě také nevalné výsledky v kresbě a v tělesné výchově je neobratné“ (Šebek, 1990, s. 16). Pokračuje pak dále, že děti: „Pro nedostatky v jemné motorice selhávají v kreslení...“ (Šebek, 1990, s. 20).

Výtvarné práce dětí jsou prostředky, které mohou přispět k pochopení mnohých nejasností. Ne každé dítě je hovorné a sdílné. I situace, kdy dítě pokreslí papír, v němž kromě změní čar a koleček lze těžko rozpoznat něco jiného, bývají významné. Je dobré nechat dítě o nich mluvit, neodbývat je, neodkládat rozhovory na jindy. Dítě většinou ví, co obrázek znamená, co si která postava na obrázku myslí, kam jde nebo co dělá. Trpělivým poslechem můžeme také zjistit, co dítě trápí.

Švancara (1980) však vybízí k určité opatrnosti, když zastáváme názor, že výtvarný projev dítěte odhaluje nějaký problém. Uvádí, že musíme mít na paměti, že jde o ilustraci a ne o jednoznačné vyjádření psychického obsahu ve výtvarné práci, které nám pak umožňuje činit závěry i o jiných pracích.

## **2. Praktická část**

### **2.1 Cíle šetření a stanovení hypotéz**

Na výtvarném projevu vzorku dětí s nestandardním chováním jsem se pokusila ukázat některé typické rysy výtvarného zobrazování. Kritériem výběru dětí pro účely výzkumné studie byla diagnostikovaná nebo nezvratná příčina, která odlišovala veškeré projevy dětí ve třídách mateřské školy. Zajímalo mne, zda děti, které mají určitý handicap v chování, budou mít i ve výtvarných pracích nějaké odlišné znaky. Podle mých předběžných zjištění se může například dítě s hyperaktivním chováním, které je způsobeno syndromem ADHD nebo epilepsií, ve svých výtvarných pracích projevovat neuspořádanou kresbou, silnou nebo slabou linkou, rychlými tahy čar. Práce dětí jistě nejsou jedinými ukazateli, dle kterých by mohl být vyvozován jejich možný problém. Podstatou sledování dětských výtvarných prací bylo zjistit, zda se v průběhu delšího časového úseku nějak měnilo dětské zobrazování. Zda se v dětských pracích odrážel jejich momentální způsob prožívání či nálada v závislosti na handicapu, který je nějak odlišuje od běžných dětí. Pro každé ze tří sledovaných dětí jsem si stanovila jednu hypotézu.

1. Výtvarný projev u hyperaktivního dítěte bývá závislý na momentální schopnosti udržet pozornost a soustředit se.
2. Lze očekávat, že po záchvatech typu grand mal se osobnost může dostat a v některých případech i dostává do regresi, což se může projevit i ve výtvarném zobrazování.
3. Opožděný mentální vývoj se odráží i ve výtvarném projevu tohoto jedince.

### **2.2 Výzkumný vzorek dětí**

Během deseti měsíců jsem sledovala tři děti v jedné mateřské škole. Každé dítě bylo jiného věku, umístěno v jiné třídě a s jinou odchylkou v chování, způsobenou jiným handicapem.

První z dětí, Petr, je nejstarší z trojice a má od malička sklon k hyperaktivitě. Pro něho je stanovena hypotéza číslo jedna.

Druhý z dětí je Kamil, je o necelý rok mladší a prodělal dva epileptické záchvaty s podezřením na třetí. Je medikamentózně léčen a je pro něho stanovena hypotéza číslo dvě.

Nejmladší z trojice je dívka Linda, která má dle psychologického vyšetření aktuálně sníženou úroveň rozumových schopností o jeden rok.

Pro snazší orientaci a přehlednost jsem zvolila postup, kdy budu jednotlivé děti a jejich výtvarný projev posuzovat postupně. Podmínky pro práci uvádím u každého dítěte zvlášť, rovněž tak techniku výtvarné práce i formát obrázků. Časově nebyly práce nijak omezeny, délku trvání si určovalo každé dítě samo. Pokud jsem uznala za vhodné, zadání ze začátku práce jsem průběžně motivovala a podporovala děti v jejich úsilí.

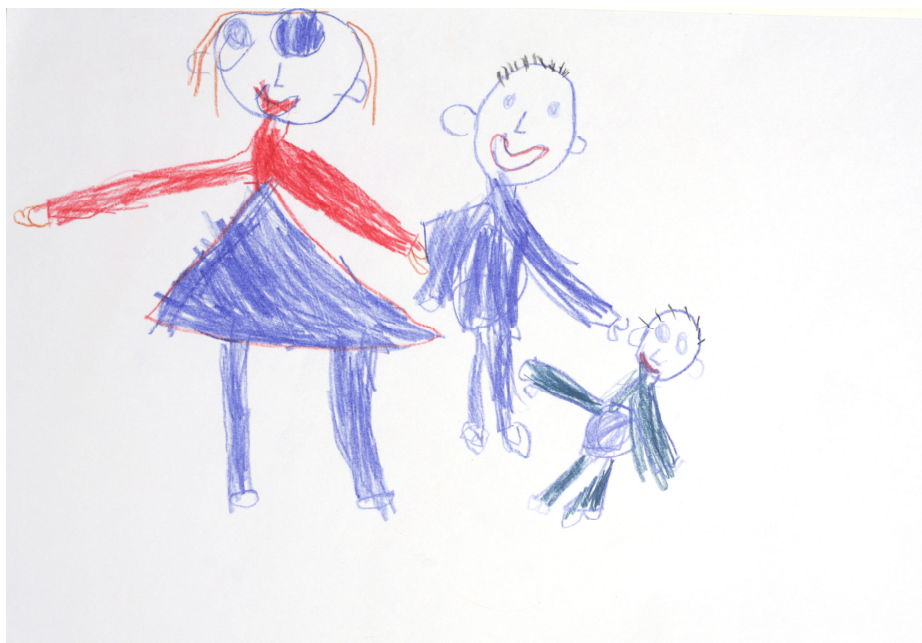
## **2.3 Petr**

### **2.3.1 Kazuistika**

Chlapec je narozen 2002, žije v úplné rodině, matka rozvedená, z předchozího manželství má v péči staršího syna. Do MŠ dochází od svých tří let, nyní již třetím rokem. Po dobu docházky dlouhodoběji nestonal, na režim školy se adaptoval bez větších potíží, byl však vždy nápadně nervní a neklidný. Otec bývá více pracovně zaneprázdněn (i o víkendech), chlapec je více v péči matky, která na jeho neklidné chování reaguje spíše křikem a stálým napomínáním. Dle jejích slov vytrvá v klidu pouze u počítačových her. Mimo MŠ je jeho vzorem starší nevlastní bratr a starší chlapec ze sousedství, s kterými tráví většinu času. Soužití s dětmi ve třídě není bez problémů, často děti provokuje svým chováním, narušováním jejich her či neschopností spolupracovat s nimi. Pohybově se jeví a zůstává méně obratný, pohyby má méně koordinované, zbrklé. Vydrží se soustředit pouze krátkou dobu, na židli se vrtí, vstává. Odpolední klid na lehátku není možný. Slovní zásobu má rozvinutou, je v logopedické péči pro nápravu výslovnosti. V současnosti je v MŠ posledním rokem, v příštím školním roce zahájí povinnou školní docházku. Oficiálně nemá diagnostikovanou ADHD, rodiče zatím neakceptovali nabízené vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Vzhledem k možným problémům rodiče pravidelně navštěvují diplomovanou specialistku, která s chlapcem pracuje a poskytuje rady.

### 2.3.2 Způsob práce

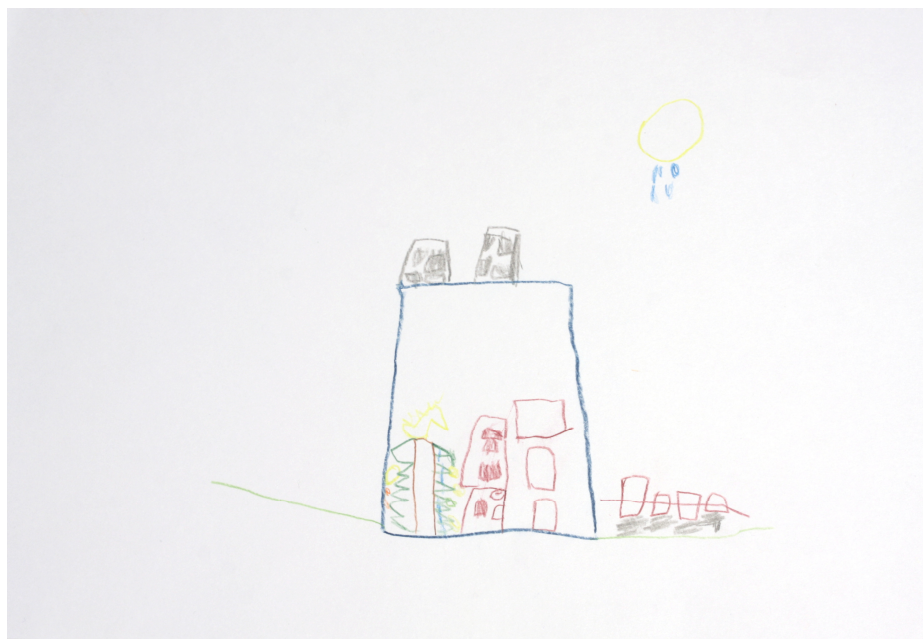
S Petrem jsem pracovala buď samostatně, v prázdné třídě po obědě nebo dopoledne ve třídě s ostatními dětmi. Jeho zaujetí pro práci bylo rozdílné a často předem nepředvídatelné. V dopoledních hodinách se jevil méně unavený, plný elánu, ale často ho rušily okolní podněty. Buď hovory okolních dětí, hračky nebo příchody kohokoliv do třídy. Odpoledne, po obědě, v prázdné třídě byl předpoklad že nebude nikým a ničím rušen a tudíž jeho soustředění vzroste. Často se ale u něho projevovovala únava z celého dne a patrná snaha úkol co nejrychleji splnit.



Obrázek č. 1 Nakresli svou rodinu

První práce (viz obr. č. 1) **Nakresli svou rodinu.** Věk 5; 4 let. K dispozici měl trojhranné pastely – 24 barev, čtvrtka A4, pracoval dopoledne ve třídě s ostatními dětmi. Považuji za důležité dodat, že právě v tomto období s oblibou nosil červené oblečení a dle vyjádření matky ho neustále vyžadoval. Na kreslení i malování rád volil červené i modré barvy. Nejinak tomu bylo i v případě této kresby. Sáhl opět po tmavě modré a jako prvního nakreslil otce. Jakou druhou zobrazil matku, která je větší než otec a nakonec sebe. Na můj dotaz kde je bratr, odpověděl, že doma. Pracoval ve viditelně dobré náladě, se zaujetím, snažil se

o vyplnění ploch. Nebylo třeba více motivovat ani povzbuzovat, kreslil, přitom vše komentoval. Charakteristický je silný tlak na pastelku, změny směru ve vybarvování a také přetahování nakreslených linií. Kresba celkově působí optimisticky, všichni na obrázku se smějí. Postavy mají znázorněny všechny detaily na obličeji, krk, trup i končetiny.



Obrázek č. 2 Jak vypadá váš dům ?

O měsíc později vznikla druhá kresba (obr. č. 2) **Jak vypadá váš dům?** Petr ve věku 5; 5 let pracoval opět dopoledne, ve třídě s ostatními dětmi. K dispozici měl pastely – 24 barev a čtvrtku A4. Tentokrát však nemohl dlouho začít, v ruce držel oblíbenou modrou pastelku a až po mém opětovném vzbuzení zájmu (řekla jsem: „Představ si, že jdeš dnes ze školky domů a vidíš před sebou dům, kde bydlíš.“) se dal do práce. Výsledkem je dům uprostřed čtvrtky s plotem a kamennou zídkou. Ve stejném stylu jsou dva komíny. Charakteristickým znakem kresby je průhlednost. Přestože práce vznikla v červnu, je v domě vidět vánoční stromek a on to komentoval se slovy: „V pokoji je stromeček, obrazy na zdi, táta postavil tu zeď a plot. Máme taky dva komíny a začíná sněžit.“ Kresba byla hotová do deseti minut, pak uklidil pastelky a s úlevou si odešel hrát.





*Obrázek č. 3 Jak vypadá váš dům?*

Po dvouměsíčních prázdninách, v září, jsem zadané téma zopakovala. (obr. č. 3) Chlapec, byl ve věku 5; 8 let a pracoval v prázdné třídě odpoledne, po obědě. O to, že půjde kreslit velice stál, protože nerad s ostatními odpočívá na lehátku. K dispozici měl čtvrtku formátu A4 a pastelky ve 24 barvách. Zadání znělo: **Jak vypadá váš dům?** Tentokrát zvolil náhodně jednu barvu, rychle načrtnul obrys, dveře a opět dva komíny. Plochu vyplnil rychlými až zbrklými tahy, mezi kterými vyměnil vykreslenou pastelku za jinou, o jeden odstín tmavší. Bylo patrné, že tentokrát ho námět nezaujal, rychle skončil a projevil zájem o skluzavku a jiné hračky ve třídě. Nepomohlo ani opětovné vzbuzení zájmu vyprávěním o jejich domě. Přesto, že nebyl nikým rušen, nesoustředil se a práci téměř odbyl. Je možné pozorovat opět silný tlak na pastelku, změny směru ve vybarvování, chaotičnost a přetahování. S prací byl hotov zhruba do pěti minut.



Obrázek č.4 Nakresli svou rodinu



Obrázek č.5 Nakresli svou rodinu

Za jeden měsíc, v říjnu, jsem s Petrem opět zařadila kresbu rodiny (obr. č. 4 a 5). Na výběr byly tentokrát trojhranné pastely – 24 barev a sada fixů – 12 barev, čtvrtka formátu A4. Pracoval odpoledne po obědě, sám ve třídě. Zadáání znělo: **Nakresli svou rodinu.** Věk 5; 9 let. Chlapec zvolil fixy. Začal kreslit tmavým odstínem pouze obrysy a bez vlasů. Jako prvního nakreslil sebe doprostřed čtvrtky, pak otce a nakonec bratra. Po chvíli se zamyslel a požádal o další čtvrtku, zřejmě zjistil, že se mu tam nevejde matka. Na vybarvení každé figury použil jinou barvu. Práci komentoval – říkal, kdo je kdo, nad bratrem udělal dvojité kolečko. Na můj dotaz proč, odpověděl, že je to mrak. Na rozdíl od minulé kresby rodiny (viz obr. č. 1) je vidět snaha o umístění figur k dolní části čtvrtky, postavám chybí krk, u dvou dokonce i boty. Neodlišil též mužské i ženské postavy. Bez jeho určení není matka přímo poznat. Trup je spojen s nohama, vlasy znázornil rychlými chaotickými čarami. Opět je patrný silný tlak a vybarvování ploch s přetahováním, i když je možno pozorovat snahu o stejnosměrné tahy. Kreslil rychle, viditelně chvátal a byl netrpělivý. Chybí vybarvený jeden rukáv, s prací byl hotov zhruba za osm minut.



Obrázek č.6 Namaluj svou rodinu



Přesně šestiletý pak Petr znázornil celou svou rodinu malbou temperami (obr. č. 6). V tomto případě pracoval dopoledne ve třídě s ostatními dětmi. K dispozici měl různé barvy na paletě, mohl si je ředit vodou jak potřeboval a čtvrtku formátu A5. Zadání znělo: **Namaluj svou rodinu.** O práci měl zájem, vytrvale maloval, činnost ho viditelně bavila, vydržel sedět v klidu. Téměř se nerozptyloval ostatními dětmi a soustředil se. Zvládl lépe plochu, první namaloval spodní hnědou zem a na ní trávu. Pak umisťoval figury. Jako prvního doprostřed zobrazil sebe, pak vlevo matku a nakonec otce a bratra. Když viděl, že bratr „létá ve vzduchu“, přimaloval pod něho kopec. Postavy jsou bez bot, chybí nosy, prsty u rukou, krky. Stále má problémy s délkou končetin, odlišil však ženskou figuru. Nebyla nutná žádná další motivace ani podpora úsilí, nebyly podány žádné další instrukce. Chlapec maloval se zájmem a klidně. V této práci poprvé naznačil prostředí – postavy umístil na trávu, přimaloval slunce.



Obrázek č.7 Jak to bylo u zápisu?

Poslední práce, kterou jsem Petrovi zadala, vznikla ve věku 6; 1 let, tři dny po zápisu do první třídy ZŠ (obr. č. 7). Zvolila jsem kolorovanou kresbu. K dispozici měl dřívko a černou tuš, pak vodové barvy o dvanácti odstínech a čtvrtku formátu A3. Protože jsem chtěla, aby se na zápis trochu detailněji upamatoval, dopoledne jsme si o něm povídali. Po obědě jsem pak s Petrem šla do prázdné třídy a sdělila mu zadání: **Jak to bylo u zápisu?** Se zaujetím začal pracovat. Nejprve zobrazil sebe do středu čtvrtky. Je vidět, že postava je umístěna již ke spodnímu okraji, viditelný je její sklon a nerovnoměrnost horních končetin. Tomu odpovídá i počet prstů. Opět chybí krk a obličej znázorňuje bez nosu, což u prvních prací není patrné. Od této chvíle ho však bylo nutno povzbuzovat do práce, měl tendenci skončit, odpoutával se od činnosti. Bylo nutno aktivizovat otázkami a neustále vzbuzovat zájem. Vpravo dolů pak umístil stolek, za kterým sedí paní učitelka. Ta prý od něho chtěla rozlišovat různé tvary. Poprvé zde vstupuje do prostoru, když za sebe umístil jedno křídlo tabule. Druhé je menší, protože, jak zdůraznil, je otočeno. Linka přes oči je vlastně obrys horní části tabule, který nepřerušil. Z kresby je možné vysledovat, že je zřejmě zaujatý sebou a ostatní věci potlačuje, proto jsou menší. Tabulí považoval práci za ukončenou, odmítl kolorovat s tím, že je unavený, bolí ho ruce a musí si odpočinout. Poté odběhl a začal jezdit na skluzavce ve třídě. po chvíli jsem se snažila Petra zaujmout novými vodovými barvami aby výkres vymaloval. Odmítl s tím, že dnes už nemůže, že přijde zítra. Druhý den ráno přišel a splnil povinnost tím, že kresbu zběžně doplnil barvami. Zaujaly ho větší plochy, detaily - jako obličej, vlasy, tvary na stolku či stěny – se nezabýval.

### **2.3.3 Hodnocení práce s Petrem**

Petrova schopnost soustředění byla během sledovaného období kolísavá a závislá také na jeho zájmu o úkol. Během prací podával nevyrovnané výkony. Při činnosti, která vyžadovala časově delší úsilí ke zvládnutí si vymíňoval přestávky, které potřeboval zejména k pohybovému vyžití. U kresby ve většině případů nevytrval příliš dlouho. Více ho zaujala malba. Do té se dokázal více zabrat, relativně zklidnit i využít větší palety barev. Za znaky jisté roztěkanosti lze považovat chybění detailů u postav, neuspořádanost čar, přetahování u vyplňování ploch. Neklid a roztěkanost však nezávisela na prostředí, ve kterém chlapec pracoval. Měl tendence si čas na práci zkracovat tím, že zobrazoval jen obrysově, bez vyplňování ploch. Za pozornost stojí i to, že v první kresbě u postav znázornil krk. Ten v pozdějších pracích vždy chybí.

## 2.4 Kamil

### 2.4.1 Kazuistika

Chlapec je narozen 2002, žije v úplné rodině, matka v současnosti na mateřské dovolené s ročním bratrem. Do MŠ začal docházet v 3 ; 6 letech, velice obtížně si zvykal na pobyt, často vytrvale plakal, dosahoval až záchvatů vzteku. Rodiče přesto vytrvale usilovali o adaptační program. Ve 3 ; 10 letech se u něho projevil první epileptický záchvat, lékař doporučil určitá omezení – vyloučil z her kolotoč, prudké slunění. Chlapec dostává doma léky, do MŠ dochází v době od 8 do 12 hodin. Chová se bezproblémově, o všechny činnosti v MŠ jeví zájem. Po narození bratra dochází ke změně režimu – začíná docházet již v 6,30 hodin, je značně nedospalý, nenasnídaný. Po týdnu v tomto režimu se objevuje druhý záchvat, a to ve věku 4 let a 3 měsíců. Po domluvě s rodiči je doporučena docházka opět od 8 do 12 hodin, chlapec užívá více léků, je možno pozorovat nesoustředěnost, nekoordinovanost pohybů, střídá se tlumené chování – kdy je výrazně pasivní a jen pozoruje – a chování vzdorovité a provokující, které je zdrojem konfliktů s kolektivem třídy dětí. V chování je stále patrné, že bere léky, projevuje se impulzivně, nálada kolísá, není možná rozumná domluva po dobu afektivního výboje. Konflikty řeší pláčem, křikem, boucháním, má problémy s koncentrací. Je v péči neurologa, kam pravidelně s matkou dochází. Ve věku 4; 10 let byl s podezřením na třetí záchvat hospitalizován v nemocnici na jednotce intenzivní péče (utrpěl šok v bazénku při koupání, kdy otec vedle elektrickým vysavačem uklízel vnitřek auta a zřejmě došlo k probíjení). Dle informace rodičů záchvat nebyl jednoznačně potvrzen, chlapec byl pouze lékaři sledován.

## 2.4.2 Způsob práce



Obrázek č.8 Rodina

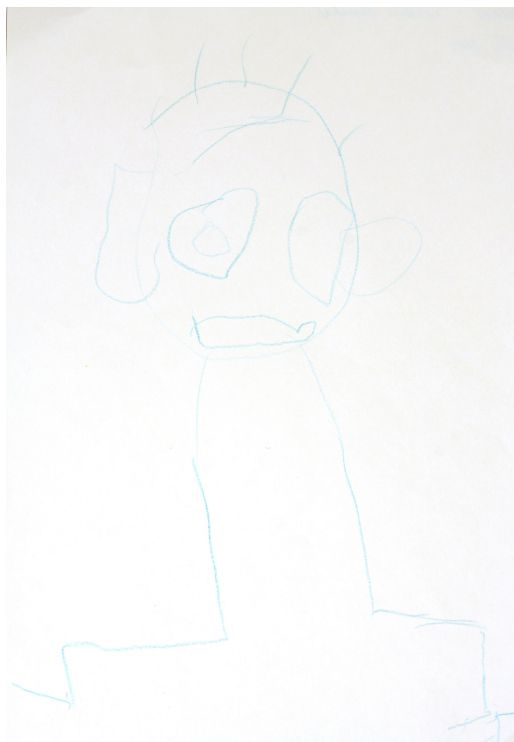
První Kamilovou prací, kterou zde uvádím (obr. č. 8), pochází z období 4; 2 let. Byl sice po prvním epileptickém záchvatu, ale jeho chování ještě nevykazovalo známky pozdějších odchylek. V té době jsem ještě sledování dětí pro bakalářskou práci neprováděla, neuvádím proto přesné zadání. Vím ale, že celá třída tehdy kreslila rodinu. Kamil zde již zobrazil budoucího bratra (ten bez rukou), protože se na něho velmi těšil a i s rodiči o něm tehdy často mluvili. Za povšimnutí stojí způsob zobrazení hlav figur: oči i nos jsou kulaté, ústa se smějí, vlasy přiléhají k hlavě. Tento „optimistický“ způsob vyjádření později v jeho pracích nelze vysledovat.



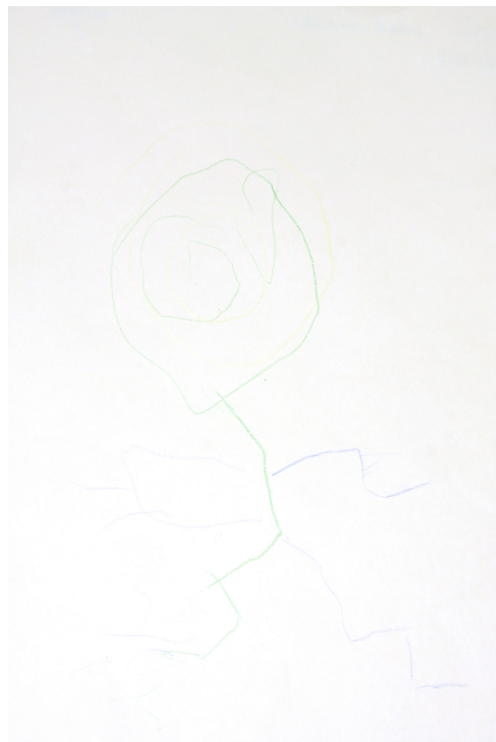
Obrázek č.9 Nakresli svou rodinu

Druhá kresba je vytvořena čtyři měsíce po druhém záchvatu grand mal (obr. č. 9). Byl ve věku 4; 7 let. Zde jsem již cíleně vyslovila zadání: **Nakresli svou rodinu**. Chlapec měl k dispozici 12 odstínů voskových pastelů a čtvrtku formátu A4. Pracoval dopoledne ve třídě s ostatními dětmi. Na práci je patrná rychlost s jakou byl s kresbou hotový – trvala okolo dvou minut. Prvního nakreslil otce – zelená postava s černou hlavou. Figura otce byla zpočátku malá, na mou otázku: „Kdo je to?“ postavu určil, dokreslil delší nohy a trup začmáral. Pak teprve zobrazil sebe – schematicky, malého a červenou barvou. Zeptala jsem se, zda je to vše, on odpověděl, že ano a výkres mi odevzdal. Dál již kreslit odmítl. Figura otce má hlavu, trup, čárou znázorněné končetiny. U figury znázorňující sebe toto poznat nelze. Matka i bratr chybí. Na rozdíl od předchozí práce (viz obr. č. 8) je zobrazení chudé, neúplné, viditelně značí momentální neochotu, nezájem o spolupráci.





Obrázek č.10



Obrázek č.11

Následující dvě kresby vznikly po dvouměsíčních prázdninách, během nichž byl Kamil hospitalizován v nemocnici s podezřením na třetí epileptický záchvat (obr. č. 10, 11). Výrazně mu bylo změněno i složení léků, které užíval, což se zejména zpočátku období velice zřetelně projevovalo v jeho chování. Bylo mu přesně 5 let. Je zde možno pozorovat velmi slabou linku, roztřesenost. U jedné z figur, kterou označil jako tatínek, dokonce návrat k hlavonožci. Zadání znělo: **Nakresli tatínka, maminku, sebe a bratra.** Takto jsem považovala za nutné konkretizovat, neboť při prvním obecném zadání: Nakresli svou rodinu, zjevně váhal a nepracoval. K dispozici byly trojhranné pastelky – 12 odstínů a čtvrtky formátu A4. Kamil pracoval dopoledne, trochu stranou od ostatních dětí ve třídě. Zajímavé je, že na každou postavu si vyžádal samostatný list, který kresbou zcela zaplnil. Postavám chybí detaily na hlavě, trup či končetiny. Linka je nevýrazná, místy roztřesená. Patrná je nižší úroveň výtvarného vyjadřování. Sebe nakreslit odmítl. U prací seděl delší dobu, dlouze se rozmýšlel, chvílemi hleděl do prázdna.



Obrázek č.12 Nakresli svou rodinu

Za měsíc jsem zadání úkolu zopakovala: **Nakresli svou rodinu** (obr. č. 12). Pracoval ve stejném čase, dopoledne ve třídě s ostatními dětmi. Byl ve věku 5; 1 let, k dispozici měl tentokrát pouze jednu čtvrtku formátu A4 a trojhranné pastely – 24 odstínů. Tentokrát je Kamilova práce odlišná od předchozích (viz obr. č. 10, 11). Postavy, které do rodiny patří, jsou umístěny ve středu plochy. Některým opět chybí detaily na hlavě – jako nos, ústa, vlasy, končetiny – ale linka, kterou kreslí, je jistější. Je vidět i silnější tlak na tužku, k vybarvení ploch dochází pouze zčásti. Za zmínku stojí i volba barev. Na různé části postav jsou použity též různé barvy. Plochu čtvrtky chlapec doplnil stromem a vysvětlil: „Všichni jdeme na procházku do lesa“. Postavy dosud „létají“ v prostoru, charakteristický je jejich sklon. Doba, kterou využil k práci na tomto úkolu, byla kratší než v předchozím případě. Během kreslení se soustředil, dlouze se nezamýšlel a to, co zobrazil i komentoval.



Obrázek č.13 *Moje rodina*

Poslední výtvarnou prací Kamila, kterou jsem do svého sledování zařadila, je malba temperou (obr. č. 13) na téma: **Moje rodina**. Vytvořil ji ve věku 5; 4 let na formát A5. Vznikla dopoledne, ve třídě, kdy si ostatní děti hrály. Zvolená technika chlapce zjevně zaujala, pracoval pomalu, s pečlivostí. Poprvé je možno v jeho výtvarném projevu vysledovat spodní linku – trávu – nad kterou zobrazoval další věci. Jako prvního namaloval sebe (objekt uprostřed čtvrtky s puntíky na těle). Patrná je hlava a trup. Pak se odchýlil, začal experimentovat s barvou. K trupu přidával jednotlivé plochy a barevně je vyplňoval. To ho po chvíli přestalo bavit a pustil se do malby domu. Posledního vlevo dole zobrazil mladšího bratra. Během práce jsem nepovažovala za vhodné Kamila rušit otázkami, protože bylo zjevné, že je zcela ponořen do svých myšlenek. Nedal se vyrušit ani dětmi, které se shlukly okolo stolku, kde pracoval. Až když výkres dokončil a odložil štětec, jsem se zeptala, kde jsou ostatní členové rodiny. Odpověděl, že tatínek a maminka jsou již doma, protože šli napřed a my s bratrem se loudáme. V práci je rovněž poprvé možno vysledovat vyjádření prostoru – dům je umístěn poněkud nahoře a je k němu vyznačena cesta.

### **2.4.3 Hodnocení práce s Kamilem**

Ve výtvarném projevu chlapce během sledovaného časového úseku je možno vypořádat výrazné odchylky. Úroveň každé práce je ovlivněna dobou vzniku: je pro ni vždy podstatné, zda ji Kamil vytvořil po prvním epileptickém záchvatu, či po druhém; zda léky, které užívá, měly na něho právě větší či menší tlumící účinek. Lze uvést, že výtvarné zobrazování před záchvatu se vyvíjelo běžným způsobem, od čáranice, přes hlavonožce až k čárové postavě, která je patrná na obrázku č. 8. linka byla v té době jistá, dostatečně silná. Po záchvatech se výtvarný projev dostal na vývojově nižší stupeň. Kamil se vrátil opět do stadia hlavonožců, navíc je patrná v obrázcích nejistota, linka je slabá, roztřesená (viz obr. č. 10, 11). Teprve postupem času je opět patrný posun, postavy získávají trup a některé detaily, výtvarné zobrazování se stává jistějším.

## **2.5 Linda**

### **2.5.1 Kazuistika**

Dívka je nar. 2004, vyrůstá v úplné rodině, má starší sestru. Vývoj dívky byl podle rodičů v normě, problémy činila velká aktivita, neklid, dívka odmalička méně spala, často se v noci budila. O předkládané činnosti jeví zájem, ale převládá krátký rozsah pozornosti, špatná koncentrace, snadno se od věcí odklání. Dle rodičů, ale i v MŠ se dívka snaží hodně prosazovat, vše si vynucuje pláčem, vzdorem, vztekem. Do MŠ chodí necelý rok - od 3 ; 4 let.

Klinickou logopedkou je diagnostikován opožděný vývoj řeči, převládá jednoduchá slovní zásoba, mluví po slovech občas složí jednoduchou větu. S rodiči byla domluvena návštěva speciálně pedagogického centra. Zde byla vyšetřena a byla jí diagnostikována snížená aktuální úroveň rozumových schopností zhruba o jeden rok. Dívka dle vyjádření SPC podává nevyrovnané intelektové výkony, je oslabena verbální složka, vážne i porozumění. Odmítá se domlouvat doma i v mateřské škole, v případě na ni vyvíjeného tlaku nastupuje vzdor a silné emocionální reakce. Rodičům bylo navrženo neurologické vyšetření, na jehož základě bude dále konkretizována práce s dívkou.

## 2.5.2 Způsob práce



Obrázek č.14 Maminka



Obrázek č.15 Maminka

Pro názornost a možnost srovnání toho, jak Linda ve svém výtvarném projevu zaostává, jsem zvolila srovnání s chlapcem a později s dívkou přibližně stejného věku. Chlapec Martin i dívka Eva jsou o tři měsíce mladší než Linda. Měsíc poté, co Linda začala docházet do mateřské školy se slavil Den matek.. Tak vznikla první Lindina práce, kterou jsem do svého sledování zařadila. Téma: **Maminka**. Linda byla ve věku 3; 4 let (obr. č. 14), Martin 3; 1 let (obr. č. 15).

Jak uvádí J. Uždil ve svých knihách, kresby tříletých dětí zpravidla vycházejí z oválu, ke kterému připojují čáry. Dole mají význam končetin, nahoře vlasů. Tyto znaky lze vysledovat v kresbě Martina, kde je hlava zcela zřetelná. Ovály dole zřejmě představují další části – břicho, končetiny.

Linda zvládla kruh, kterým vyznačila hlavu, pak začala pouze dělat tečky, ze kterých měla velkou radost. Tím práci ukončila, ztratila zájem dělat něco dále. Třesoheadvá tento jev v dětských kresbách popisuje jako bodové a sledované čárání, které nastupuje u dětí po druhém roce věku.





Obrázek.č.16 Nakresli maminku - Linda

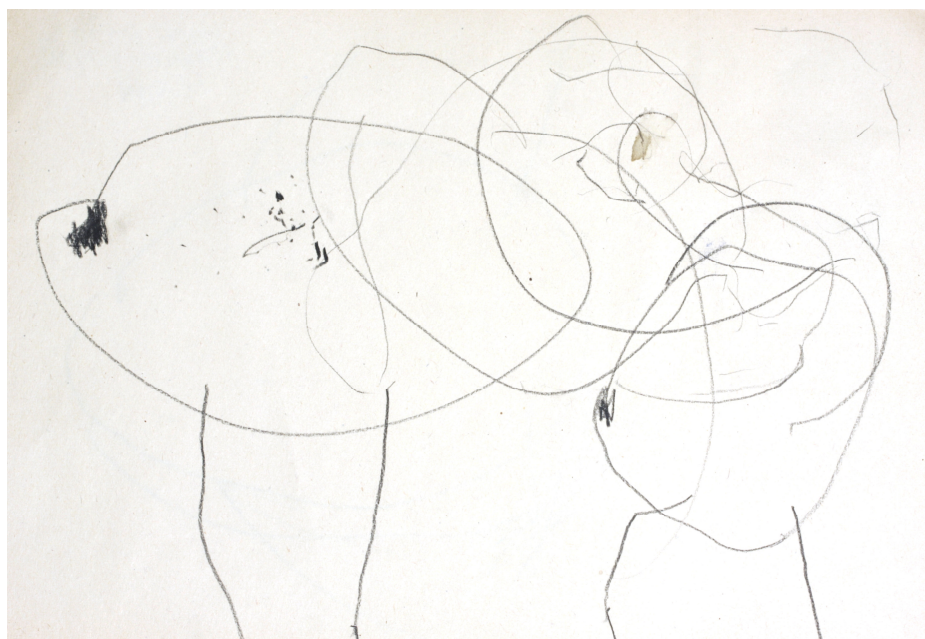


Obrázek č. 17 Nakresli maminku - Eva

O měsíc později jsem s Lindou (3; 5 roku) opět zařadila kresbu maminky. Tentokrát jsem však na rozdíl od minulého případu s dívkou pracovala samostatně, dopoledne a v prázdné třídě. K dispozici byla čtvrtka formátu A4 a sada voskových pastelů – 12 odstínů. Práci jsem

zadala takto: **Nakresli maminku** (obr. č. 16). Dívka mezi barvami zvolila šedý odstín a začala čmárat. Snažila jsem se tedy podnítit snahu připomenutím: „Maminka má hlavu s očima, nosem a pusou.“ Do jednoho oválu tedy začala se zjevným úmyslem dotvářet skvrny a čáru, to doplnila slovy – oči, pusa. Znovu jsem připomenula: „Maminka má také ruce a nohy.“ Po tomto upozornění přidělala jednu vodorovnou čáru uprostřed čtvrtky a dvě svislé – s tím, že to jsou ruce a nohy. U jedné dolní končetiny pak přidělala pár čar jako prsty a u druhé malé kolečko jako botu. Pak šedou pastelku rychle vyměnila za červenou a chystala se na další čáranici. Rychle jsem kresbu vzala pryč a dala dívce nový papír. Na ten pak opět s chutí čmárala.

Práce pro možnost srovnání - Nakresli maminku, Eva 3; 2 let (obr. č. 17)



Obrázek č. 18 Nakresli svou rodinu - Linda



Obrázek č.19 Nakresli svou rodinu - Eva

Po dvouměsíčních prázdninách, kdy dívka do mateřské školy nechodila, jsem zkusila zařadit kresbu celé rodiny (obr. č. 18). Povídalý jsme si spolu o tom, kdo do rodiny patří, kdo všechno je s Lindou doma. Jednoslovně mi odpovídala. Kresba vznikla dopoledne, tak jako všechny následující, neboť Linda dochází do školy pouze v době od osmi do dvanácti hodin, v jejím věku 3; 8 let. Pracovala ve třídě, trochu stranou od ostatních dětí u stolku u zdi. Mým záměrem bylo, aby se nerozptylovala okolím a vydržela se chvíli soustředit. Po prázdninách byla nepřístupná, neochotná se do činností s dětmi zapojovat. Byla celkově v období negativismu, často odmítala i spolupracovat. Rozložila jsem na stůl nové trojhranné pastelky – 24 odstínů a připravila čtvrtku formátu A4. Zadání znělo: **Nakresli svou rodinu** – tatínka, maminku, sestru a sebe. Bez váhání sáhla po černé pastelce a udělala kruh. Do něho začala umisťovat rychle za sebou tečky, vlevo v kruhu část vybarvila. Na mou otázku: „Kdo je to?“ řekla: „Tatínek“ a dodělala dolů dvě čáry. Pak udělala druhý kruh vpravo od otce a přidělala rovněž dvě čáry dolů. Řekla: „Maminka.“ Vlevo v kruhu opět něco zdůraznila. Dál začala tvořit kruhy uprostřed a říkala: „Linda, Linda...“ Když jsem viděla s jakým zaujetím čará, raději jsem dívce výkres sebrala a předložila jí další čtvrtku. Ona pak pokračovala stále tou černou pastelkou v čáranicích.

Práce pro možnost srovnání - Nakresli svou rodinu, Eva 3; 5 let (obr. č. 19)





Obrázek č.20 Maminka a tatínek - Linda

Po uplynutí dalších dvou měsíců Linda měla za úkol zobrazit **maminku a tatínka** (obr. č. 20). Poslední práce, kterou jsem do svého výzkumu zařadila, vznikla přesně v jejích čtyřech letech. S dívkou bylo do této doby cíleně a pravidelně pracováno v oblasti řeči, kognitivních funkcí i vůle, vždy v souladu s rodiči. Přesto, že kresba byla doprovázena připomínáním detailů a drobnými radami, je vidět celkový posun v zobrazování, jeho vyšší úroveň. Postavy již mají odlišenou hlavu, trup, horní a dolní končetiny i prsty. Krk je znázorněn pod bradou, jakoby uvnitř trupu. Nohy přiléhají k spodnímu okraji čtvrtky, hlava má kromě uší všechny detaily. K dispozici byla sada voskových pastelů – 12 barev, čtvrtka formátu A4 a čas dle potřeby. Dívka zvolila kontrastní černou a šedou barvu, pouze hlava otce je oranžová a část matčiny vlasů růžová. Pohlaví není zatím znázorněno, odlišena je pouze výška figur s tím, že otec je větší. Dívce dělalo radost znázorňovat prsty krátkými čarami okolo dlaně.

### 2.5.3 Hodnocení práce s Lindou

Od doby, kdy bylo s dívkou zahájeno sledování jejího výtvarného projevu, došlo k viditelným změnám. Čáranice, které byly patrné v Lindiných pracích celý půlrok, se přes

hlavonožce změnil v reálnou postavu. Počáteční krátká doba soustředění na činnost se pomalu prodloužila, dívka v případě větší motivace a povzbuzování zájmu vydrží u práce déle. To je však vždy úměrné její momentální náladě, ve které jsou stále patrné prudké výkyvy, mnohdy i vzdor. Její výtvarné práce stále vypadají rozdílně. Pokud nemá k dispozici přímé rady, povzbuzování či nerušené prostředí, její výtvarný projev se ve srovnání s běžným projevem ostatních dětí dá stále označit za opožděný.

## 2.7 Verifikace hypotéz

- **Hypotéza č. 1: Výtvarný projev hyperaktivního dítěte bývá závislý na momentální schopnosti udržet pozornost a soustředit se.**

Byla potvrzena. Ve fázi klidu a relativního soustředění jsou chlapcovy práce bohatší na detaily a dodělány najednou. Ve fázi neklidu dochází k rychlému odbývání a vynucování si přestávek. Prostor, ve kterém práce vznikaly, nemělo vliv na výsledek. Klid ve třídě nebyl zárukou toho, že se Petr bude lépe soustředit, nevynechá detaily nebo že výtvarnou práci celou dokončí. I v rušné třídě plně dětí byl schopen podat lepší výkon, pokud právě dokázal udržet svou pozornost .

- **Hypotéza č. 2: Lze očekávat, že po záchvatech grand mal se osobnost může dostat a v některých případech i dostává do regrese, což se může projevit i ve výtvarném zobrazování.**

Byla potvrzena. Výtvarné práce chlapce dokazují zhoršení výtvarného projevu po epileptických záchvatech, viditelný je i vliv léků na něho působících. To má za následek snížení či kolísání úrovně výtvarných prací. Běžný vývoj výtvarného zobrazování, který dospěl až k čárové postavě, byl záchvaty přerušován a dostal se na vývojově nižší stupeň, opět do stadia hlavonožců. Teprve postupem času je opět vidět ve výtvarných pracích určitý posun.

- **Hypotéza č. 3: Opožděný mentální vývoj se odráží i ve výtvarném projevu tohoto jedince.**

Potvrzena ne zcela, je nejednoznačná. Abychom mohli usuzovat na dosažený vývojový stupeň, musejí být přiměřeně rozvinuty některé dílčí funkce – zrakové vnímání, senzomotorická koordinace či jemná motorika. Od počátku sledovaného období byl učiněn určitý posun, pouze však za poskytování rad a individuálního

podněcování. Její výtvarné práce stále vypadají rozdílně, což může souviset i s aktuálně sníženou úrovní rozumových schopností, která byla u ní dle psychologického vyšetření zjištěna.

## 2.8 Závěr výzkumné studie

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda se odchylky v chování způsobené nějakým handicapem odrážejí ve výtvarném projevu vybraných dětí. Zda je možno v dětských výtvarných pracích vysledovat jejich momentální způsob prožívání či náladu v závislosti na uvedeném handicapu, který je nějak odlišoval od běžných dětí. Pro tento účel byla vybrána trojice dětí, umístěných každé v jiné třídě ale v jedné mateřské škole. Každé z nich se projevovalo jiným typem chování, způsobené též odlišnou příčinou.

Hyperaktivita, ať už byla způsobena jakoukoli příčinou, se v zobrazování sledovaných dětí projevovala zapomínáním detailů – chyběním částí lidské postavy, nerovnoměrností končetin nebo nevybarvením určitých částí celku. Odlišné bylo i soustředění se těchto dětí na práci – sklony k odbíhání a k přerušování práce.

U dítěte s epilepsií došlo po záchvatu typu grand mal dokonce k regresi – zobrazování kleslo na celkově nižší úroveň. Dále bylo možno u něho pozorovat tzv. dětské absence, označované jako petit mal, které se projevovaly různě dlouhým zahleděním, nereagováním a přerušováním výtvarných činností.

Pokud by měly práce vypovídat o snížené úrovni rozumových schopností, je dle provedeného výzkumu rozdílné, zda dítě pracovalo samo, spontánně, bez připomínek nebo zda mu byly poskytnuty rady a podněty. Ve srovnání s běžným dítětem však mohou poskytnout orientační informaci o celkové vývojové úrovni.

Zajímavé bylo sledovat, zda se jedná o jevy v určitém daném období trvalé, neměnné nebo přechodné.

Zjištění, ke kterému práce dospěla, nelze zobecňovat. Výsledky nelze převádět na všechny děti, které danou odchylkou trpí, vztahují se pouze k uvedeným konkrétním případům.

Vzorek dětí byl malý – ke každému typu odchylky bylo vybráno pouze jedno dítě a časové období deseti měsíců není dostatečně dlouhé pro přesnější posouzení.

Jistotou však zůstává, že každé ze sledovaných dětí učinilo ve svém výtvarném zobrazování určitý posun, že některé překonalo i určitou regresi daného období a nehrozí mu tedy stereotypní a naprosto se nevyvíjející opakování grafických typů už jednou vytvořených.

Během sledovaného období se nevyskytl ani naprostý nezájem dětí o výtvarné činnosti.

## **Závěr**

Bakalářská práce je zaměřena na výtvarný projev dětí s odchylkami v chování. V kombinaci uvedené příčiny nebo diagnózy je popisováno jejich výtvarné zobrazování v určitém sledovaném období.

Práce se pokouší doložit, že ve výtvarném projevu dětí se odrážejí různé psychické i jiné procesy, např. kognitivní přístup ke ztvárnění tématu, celková úroveň jemné motoriky a senzomotorické koordinace, schopnost vizuální percepce, soustředěnost na činnost, emoční prožívání i postoj k rodinným vztahům či sebepojetí dítěte.

Bylo zjištěno, že i u dětí s odchylkami v chování poskytuje výtvarný projev orientační informaci o jejich celkové vývojové úrovni, o vývoji jemné motoriky a vizuální percepce, o citovém prožívání, o emočním reagování i aktuálním citovém ladění.

Všechny sledované děti do svých prací nevědomky promítly své základní pocity a postoje, které se projevovaly např. slabými nebo silnými liniemi, roztřeseností, neuspořádanými tahy, užitím dvou listů papíru na jednu kresbu, průhledností, opomenutím nějakých částí těla.

Jsem si vědoma toho, že odchylky v chování dětí a jejich následný specifický výtvarný projev je dost široké téma. Teoretická i praktická část byla značně omezena zejména z hlediska počtu stránek, přesto si myslím, že má bakalářská práce vytváří alespoň rámcovou představu o třech vybraných odchylkách – hyperaktivitě, epilepsii a opožděném mentálním vývoji – a výtvarném projevu u těchto dětí.

Budu moc ráda, pokud má práce zaktivizuje alespoň jednoho člověka, aby se nad daným tématem zamyslel a objevoval tak souvislost uvedených poznatků – že chování, prožívání a vnější projevy dítěte ovlivňují výtvarné práce a naopak, že výtvarný projev je schopen leccos o dítěti prozradit, na něco upozornit a v něčem nám pedagogům pomoci jej lépe a snadněji pochopit.

## Seznam prostudované a citované literatury

- Caseová, C., Dalleyová, T.: *Arteterapie s dětmi*. Praha, Portál 1995, ISBN 80-7178-065-0
- Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha, Portál 2001, ISBN 80-7178-463-X
- Černá, M. a kol.: *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha, Karolinum 2002, ISBN 80-7184-880-8
- Davido, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha, Portál 2001, ISBN 80-7178-449-4
- Drtílková, I.: *Hyperaktivní dítě*. Praha, Galén 2007, ISBN 978-80-7262-447-8
- Jedlička, R.: *Psychosociální vývoj dítěte a jeho poruchy z hlediska hlubinné psychologie*. Praha, Ped.F UK 2001, ISBN 80-7290-070-6
- Koukolík, F., Drtilová, J.: *Vzpoura deprivantů*. Praha, Makropulos 1996, ISBN 80-901776-8-9
- Koukolík, F., Drtilová, J.: *Odlišné dítě*. Praha, Vyšehrad spol.s.r.o. 1994, ISBN 80-7021-097-4
- Mertin, V., Gillernová, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, Portál 2003, ISBN 80-7178-799-X
- Říčan, P., Krejčířová, D.: *Dětská klinická psychologie*. Praha, Grada Publishing 1997, ISBN 80-7169-512-2
- Říčan, P.: *Cesta životem*. Praha, Portál 2004, ISBN 80-7178-829-5
- Sovák, M.: *Nárys speciální pedagogiky*. Praha SPN 1980
- Svobodová, M.: *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Havlíčkův Brod, Tobiáš 1998, ISBN 80-85808-47-1
- Šebek, M.: *Neklidné děti a jejich výchova*. Praha, SPN 1990, ISBN 80-04-23643-X
- Švancara, J. a kol.: *Diagnostika psychického vývoje*. Praha, Avicenum 1980, č.08-084-80
- Train, A.: *Nejčastější poruchy chování u dětí*. Praha, Portál 2001, ISBN 80-7178-503-2
- Třesohlavá, Z., Černá, M., Kňourková, M.: *Dříve než půjde do školy*. Praha, Avicenum 1990, ISBN 80-201-0015-6
- Uždil, J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha SPN 1980, č.1-23-16/3
- Uždil, J.: *Výtvarný projev a výchova*. Praha SPN 1974, č.41-0-86
- Vágnerová, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha, Portál 2004, ISBN 80-7178-802-3
- Vágnerová, M.: *Psychologie problémového dítěte předškolního věku*. Liberec, Technická Univerzita 2000
- Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha, Karolinum 2005, ISBN 80-246-0956-8
- Vymětal, J.: *Úzkost a strach u dětí*. Praha, Portál 2004, ISBN 80-7178-830-9

## Časopisy

- Leciánová, V.: *Výtvarná výchova rozvíjí osobnost dítěte.*  
Informatorium 3-8, 2005, č. 9, s. 8-9
- Vítková, K.: *Co bude z hyperaktivního dítěte?*  
Informatorium 3-8, 2005, č. 8, s. 12-13-14
- Šišková, D.: *Dítě s epilepsií ve školce a školní družině.*  
Informatorium 3-8 2007, č. 8, s. 14-15